

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**Analýza vztahů výtvarného vyjádření emocí a jeho
interpretace u žáků 5. tříd**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Aneta Čechová

*Učitelství pro základní školy, obor Učitelství výtvarné výchovy pro základní školy, obor
Učitelství dějepisu pro základní školy*

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

Plzeň 2018

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

V Plzni, 30. dubna 2018

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Jindřichu Lukavskému, Ph.D. za odborné rady a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat panu Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi Csc., za konzultace v počátcích výzkumu této práce. Děkuji také své rodině a blízkým za podporu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytovali.

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Aneta ČECHOVÁ**

Osobní číslo: **P16N0119P**

Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**

Studijní obory: **Učitelství dějepisu pro základní školy**

Učitelství výtvarné výchovy pro základní školy

Název tématu: **Analýza vztahů výtvarného vyjádření emocí a jeho interpretace u žáků 5. tříd**

Zadávací katedra: **Katedra výtvarné kultury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Studentka ve výuce žáků dvou pátých tříd zopakuje experimentální učební úlohu v intencích metodiky longitudinálního výzkumu (Slavík, Lukavský 2006). Interpretace vzniklých nefigurativních děl jednak spolužáci, jednak žáci z cizí třídy. Hlavním výzkumným problémem bude korelace mezi výsledky interpretace dosažené oběma skupinami žáků. Obecná výzkumná otázka zní: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora (spolužáka) při interpretaci díla a jeho hodnocení? Těžiště výzkumné metodologie spočívá v oblasti kvalitativního přístupu (obsahová analýza artefaktu a interpretačních výroků) a je doplněna kvantitativní komponentou (jednoduchá statistika). Studentka shromáždí data na základě vedení a reflexe dvou konkrétních vyučovacích hodin, interpretace výsledků žakovské tvorby a jejich interpretací děl. Cílem práce je přispět k poznávání interpretačních operací při posuzování výtvarného artefaktu u žáků pátých tříd.

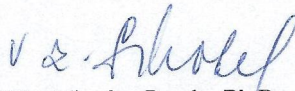


Rozsah grafických prací: vyplyne ze zprac. KP
Rozsah kvalifikační práce: 60 - 80 stran textu formátu A4
Forma zpracování diplomové práce: tištěná
Seznam odborné literatury:


- GOLDING, J. Cesty k abstraktnímu umění. Brno: Barrister & Principal, 2003. 233 s. ISBN 80-86598-48-9
HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál 2005, ISBN 80-7367-040-2
LUKAVSKÝ, J. (2013) Problém hodnocení expresivně tvořivých úloh ve školní výtvarné výchově. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, disertační práce
KLUSÁK, Pavel; SLAVÍK, Jan.(2005) Kresba postavy pána. In PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Karolinum, 2005, s. 76 81, 103 148. (celkový rozsah publikace: 554 s.) ISBN 80-246-0924-X.
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.
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

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jindřich Lukavský, Ph.D.
Katedra výtvarného umění

Datum zadání diplomové práce: 9. prosince 2016
Termín odevzdání diplomové práce: 30. června 2018


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan




PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 3. ledna 2017

Anotace

Diplomová práce na téma Analýza vztahů výtvarného vyjádření emocí a jeho interpretace u žáků 5. tříd navazuje na longitudinální výzkum z předchozích let, přičemž byl v intencích metodiky tohoto šetření znovu analyzován dětský výtvarný projev. Cílem šetření bylo přispět k poznávání interpretačních dětských operací a výzkumná otázka zněla: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora při interpretaci díla a jeho hodnocení?

Zadání této experimentální učební úlohy bylo ponechané v nezměněné koncepci – nefigurativně ztvárnit technikou malby abstraktní pojem ze zúženého výběru sedmi emocí. Invence tohoto výzkumu spočívá v komparaci dvou školních skupin. Šetření se zaměřilo na preferenci a kontingenci ve volbě námětů. Rovněž na dešifraci autorského záměru s diváckým obsahem. Následně dětské hodnocení určilo nejhůře a nejlépe hodnocené práce, u kterých byly vyhledávány shodné koncepty. V neposlední řadě byly hledány vizuální shody u artefaktů identických námětů. A na závěr analyzovány dva vybrané artefakty, metodou tzv. kazuistiky.

Klíčová slova: longitudinální výzkum, kulturní experiment, učební úloha, případová studie, expresivní vyjádření, interpretace a hodnocení výtvarného díla

Abstract

Diploma thesis Analysis of relation of art expression of emotions and its interpretation by the 5th grade pupils follows a longitudinal study from previous years, while children's art expression was reanalysed in intentions of methods of the study mentioned above. The aim of the research was to contribute to recognition of interpretative mental processes of pupils and the question of the research was: What role does a familiarity of author have for an interpretation and an evaluation of the artefact?

The instructions of this experimental exercise was identical – to depict one of the seven emotions by a non-figurative painting. Invention of this research consists of comparison of two classes of pupils. Research was focused on preference and contingency of choice of the emotions and also on a solution of author's intention with a spectator subject matter. Subsequently artefacts were evaluated by the authors. Eventually an identical attributes of artefacts represented the same emotion were studied. In conclusion two artefacts were chosen to be subjected to a detailed examination – case study.

Key words: longitudinal study, culture experiment, school exercise, case study, expression, interpretation and evaluation of a work of art

Obsah

1.	ÚVOD.....	1
2.	TEORETICKÁ ČÁST.....	3
2.1	Historie výzkumu	3
2.2	Významné postřehy z předchozích let	4
2.3	Experimentální úloha	5
2.4	Abstrakce.....	8
2.5	Emoce - námět učební úlohy.....	9
2.5.1	Znaky a druhy emocí.....	9
2.6	Barva	10
2.6.1	Výklad barev	11
2.6.2	Symbolika barev	12
2.6.3	Psychologie barev	13
2.7	Kognitivní vývoj dítěte.....	15
2.8	Vymezení typu výzkumu	16
2.8.1	Zpracování dat v pedagogickém výzkumu	17
2.8.2	Žákovské hodnocení jako nástroj a předmět výzkumu	19
3.	EMPIRICKO – VÝZKUMNÁ ČÁST.....	20
3.1	Předmět výzkumu.....	20
3.2	Charakteristika zúčastněných školních institucí	21
3.2.1	Základní škola Hrádek u Sušice.....	21
3.2.2	26. základní škol Plzeň.....	22
3.3	Realizace empiricko-výzkumné části.....	23
3.4	Morfologická analýza vzniklých výtvarných souborů	25
3.5	Preference a kontingence námětů.....	26
3.6	Úspěšnost v dešifraci námětů	27
3.6.1	ZŠ Hrádek u Sušice - úspěšnost žáků v rozpoznávání námětů	27

3.6.2	26. ZŠ Plzeň - úspěšnost žáků v rozpoznávání námětů	28
3.6.3	Shrnutí poznatků o úspěšné dešifraci námětů	29
3.7	Hodnocení artefaktů	30
3.7.1	Výsledky hodnocení artefaktu ZŠ Hrádek	30
3.7.2	Výsledky hodnocení artefaktu 26. ZŠ Plzeň	34
3.7.3	Shrnutí poznatků o hodnocení artefaktů	37
3.8	Hledání charakteristických konceptů výtvarně ztvárněných emocí	39
3.9	Kazuistika vybraných prací	44
3.10	Shrnutí výzkumných zjištění	50
3.10.1	Porovnání morfologie vizuálních kvalit děl z obou souborů	50
3.10.2	Výběr námětů	51
3.10.3	Rozpoznávání artefaktů	51
3.10.4	Hodnocení děl	51
3.10.5	Charakteristické koncepty výtvarně ztvárněných emocí	53
3.10.6	Kazuistiky	53
3.10.7	Vliv autora na interpretační strategii diváka	54
3.11	Komparace s dosavadními výsledky z dřívějších výzkumů	56
4.	ZÁVĚR	58
5.	RESUMÉ	60
6.	SEZNAM LITERATURY	61
7.	SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ	65
	Přílohy	I

1. ÚVOD

Dětskému výtvarnému projevu byla otevřena brána vědeckého světa počátkem dvacátého století. Ihned poté bylo sepsáno několik studií, které se touto oblastí zabývaly. Avšak pozornost badatelů se věnovala zejména lineárnímu výtvarnému projevu. Odborníci, zvláště psychologové studovali dětskou kresbu, která měla svůj pevný řád a jasné hodnocení. Velice nedoceněný se tak stal abstraktní výtvarný projev, charakteristický svým barevným koloritem. A protože je barva záležitostí spíše emocionální, oblast této problematiky zůstává i nadále velmi komplikovaná. Důvodem výběru této práce byl pokus přispět k poznání interpretačních operací při posuzování výše zmíněného výtvarného vyjádření. Obecná otázka tohoto výzkumu zní: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora při interpretaci díla a jeho hodnocení?

Po rešerši literárních pramenů, provedu v intencích metodiky předchozích výzkumů kvantitativní i kvalitativní analýzu dětského výtvarného (nefigurativního) vyjádření. Výzkumným vzorkem se stali žáci dvou pátých tříd základních škol, přičemž i zadání experimentální učební úlohy zůstalo v nezměněné koncepci. Soubory prací, které jsem získala ze dvou odlišných školních institucí, následně mezi sebou porovnam. Výsledky jednotlivých rozborů, budu z důvodu snazší orientace zapisovat do přehledných grafů a tabulek, dále text obohatím o vizuální podoby vybraných vzniklých artefaktů. Informace budu získávat z odborných článků, učebnic, monografií, slovníků též z internetových zdrojů.

V teoretické části představím zásadní postřehy odborníků, kteří se zabývali touto problematikou nebo jejími dílčími úseky. V první kapitole shrnu poznatky o historii výzkumu, který započal toto bádání a pokusím se sumarizovat významné postřehy z předchozích let tak, aby bylo možné tyto výsledky v závěru komparovat s výsledky této práce. Dále se budu zabývat experimentální učební úlohou a náměty prací, přičemž uvedu druhy a znaky vybraných emocí. Včetně kapitoly abstrakce, věnuji notnou část textu barvě a její problematice v podobě podkapitol – výklad, symbolika a psychologie barev, neboť právě výše zmíněnou kapitolu shledávám pro empiricko-výzkumnou část jako stěžejní. V závěru teoretické části představím kognitivní dětský vývoj, související s věkem zkoumaných skupin. Též uvedu metodiku výzkumu, včetně speciální kvalitativní metodiky, tzv. kazuistiky.

V průběhu šetření v empiricko-výzkumné části se zaměřím na preferenci a kontingenci volených námětů. Rovněž budu řešit volbu pozitivních a negativních emocí. Analyzovat budu též artefakty za účelem zjištění úspěšného nebo neúspěšného rozpoznávání emocí, včetně hodnotících výroků kvantitativního i kvalitativního charakteru. Taktéž se v práci pokusím shrnout charakteristické koncepty identických námětů této práce, tzn. emocí – smutku, úzkosti, zlosti, zoufalství, radosti, štěstí. A na závěr vyberu konkrétní artefakty pro detailní rozbor kazuistické metodiky.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Historie výzkumu

Ve své práci navazuji na výzkum, ve kterém se kvantitativně i kvalitativně analyzuje abstraktní způsob vyjádření pojmů emocí žáků pátých tříd základních škol. Zkoumané výtvarné práce byly získány prostřednictvím zorganizování úlohy, v níž měli žáci nefigurativně, technikou malby, vyjádřit jednu ze sedmi emocí. (Slavík & Lukavský, 2006, s. 1) Novátory výzkumu se stali Doc. Jan Slavík a Doc. Marie Fulková. První studie v rámci výzkumu byly provedeny, v duchu neměnné koncepce, ve dvou nepravidelných etapách. První etapa v letech 1986-1987, druhá 1994-1995. V obou případech byli výzkumným vzorkem žáci pátých ročníků základních českých škol. Po třídění nezpracovaných dat, z prvních dvou etap, bylo uchováno až 44, 000 kvantifikovaných položek pro statistickou analýzu. (Slavík & Fulková, 1997, s. 47-48)

Abstraktní úloha spočívala ve vyjádření jednoznačně vymezených pojmů, jako jsou emoce. Jednalo se o definovanou a výběrem zúženou řadu konkrétních emocí – smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí a radost. Po sběru dat byly sledovány pravidelné, skupinové nebo individuální osobité projevy výtvarné formy expresivní tvorby, společné pro danou skupinu. V učební úloze byl zcela potlačen důraz na figurativní dětské výtvarné vyjádření a jednalo se výlučně o vyjádření expresivního charakteru.

Na výsledky bylo nahlíženo jako na osobní vyjádření ve skupině (školní třída) a také byly sledovány projevy tzv. *velké kultury*, se kterou se žák setkává i mimo třídu. Jádrem komparace bylo sledování autorského záměru s diváckým obsahem. Lze se ptát: „*Co jsi ztvárnil?*“ a „*Co myslíte, že autor ztvárnil?*“. Z obou interpretací bylo možné vysledovat jisté odchylky nebo shody. Finální výsledky slouží k identifikaci obecnějších rysů expresivní tvorby žáků, které vznikly a stále vznikají během pedagogického procesu v průběhu školních hodin. Na základě interpretačních rozdílů se analýzou zaznamenaly společné faktory, které rozhodly o shodě mezi spolužáky. Tyto shody se ale v interpretaci i leckdy značně lišily. To bylo způsobeno osobitou interpretací každého jedince skupiny. Žáci, kteří se zúčastnili školní úlohy, spojovali introspekci s vnějšími projevy vybrané emoce. Pedagog či vedoucí aktivity měl tak možnost vysledovat shodné aspekty na základě skupinového zhodnocení „*in situ*“.

Výsledky byly zpracovávány dvěma směry, které je vhodné vnímat odděleně, i přesto že spolu úzce souvisí. Jedná se o *induktivní pohled* související s vnitřním pocitem člověka, který prostřednictvím díla cosi prožívá a *deduktivní složku*, kterou chápeme jako možný odstup od díla, díky kterému na dílo lze nahlížet s rozvahou a jistým odstupem. V praxi je velmi obtížné tyto složky od sebe rozeznat - kdy se jedná o skutečnou emoci, anebo zda už je možné hovořit o vnějších podobách, které eventuálně lze porovnávat v rámci jistého společenství, tzn., školní třída, žáci pátých tříd apod. Výzkum se soustředil na porovnání prací vybraných tříd a hledaly se možné shody, které lze obecně přiřadit k dané emoci tak, že je prostřednictvím těchto shodných prvků možné vypořádat *to*, co obecně odpovídá smutku, štěstí apod. (Slavík & Lukavský, 2006, s. 2-7)

2.2 Významné postřehy z předchozích let

Obecně lze z prvních dvou etap výzkumu (Slavík & Fulková, 1997, s. 49-58) představit několik zajímavých poznatků. Velmi kladně byly hodnoceny práce, o kterých lze tvrdit, že představují emoce pozitivní (radost, štěstí). Ty byly reprezentovány příjemnými, teplými barvami, které byly usazeny do živé kompozice a taktéž se v nich objevily příjemné tvary, podobné květinám. Naopak, práce představující negativní emoce (smutek, úzkost, zoufalství a hněv), ve kterých převažovaly studené tmavé barvy, byly posuzovány často záporně. V několika případech se objevil také zajímavý jev - pokud dítě nedokázalo dostatečně vyjádřit vybranou emoci, pokusilo se svůj nezdár eliminovat tím, že nanášelo více a více barvy na jedno místo. Posléze výsledek působil *špinavým* dojmem, převažovaly tmavé šedé, hnědé či naprosto neurčité barvy. V tomto případě byly obrazy posuzovány velmi negativně, bez ohledu na původní záměr.

Následující výzkum z let 2005-2006 (Slavík & Lukavský, 2006, s. 7-14) v neměnné formě, analyzoval podobné výsledky: kladně hodnotily děti pozitivní emoce a negativní emoce spíše záporně. Z větší části si děti při určování námětů nepletly pozitivní zobrazení s negativním. I přesto se rozpoznávání emocí nezdálo být příliš úspěšné. Radost byla rozeznána od zlosti, což dokládá i předchozí konstatování, ale se značným nezdarem se žáci potýkali v poznávání emocí, které lze zařadit do celku - negativní emoce (smutek, zoufalství, úzkost). Problém postihl žáky i v případě časté záměny naděje za štěstí. Nejčastější volba námětu byla jednoznačně radost (42%), která byla žáky i nejméně úspěšněji rozpoznávána. Tyto dětské abstrakce se vyznačovaly pestrou barevností v sytých a

základních barvách: červená, modrá, žlutá. Podobného úspěchu v rozpoznání námětu dosáhla i zlost.

Shoda v několika případech by měla pedagoga vést k zamyšlení se nad vzdělávacími motivy žákovského poznávání, protože z hlediska didaktiky, je právě toto přínosem. Školní úloha by měla žáka v prostředí své třídy vést k tomu, aby se jedinec stal dočasně „*jádrem diskursu*“, čili posunul se z *empirického diváka* do pozice *autorského subjektu*. Výzkum se také zabýval hodnocením, které zaznamenalo konkrétní postoje k jednotlivým pracím. Žáci hodnotili díla numerickou stupnicí (1-5), kterou doplňovali o slovní hodnocení. Nejhuře hodnocené práce se vyznačovaly velmi tmavými barvami – hnědá, černá. Avšak našly se i výjimky, které negativní emoce hodnotili pozitivně s jednoznačným důrazem na jejich kvalitní a přesné zobrazení - „*vypadá to jako smutek*.“ (Slavík & Lukavský, 2006, s. 11-14)

2.3 Experimentální úloha

Pro děti je kreslení hrou již od útlého věku. Avšak v případě výtvarného vyjádření je tato hra poněkud komplikovanější. Kresba či malba přináší *své ovoce* v podobě barvené skvrny nebo čáry. Tento výsledek vyzývá dítě k další jiné činnosti, spojovat tyto čáry a vytvářet obrazce. Hra v tomto okamžiku začíná být spletitější, neboť se již nejedná o zábavu, ale o pokus uplatnit vlastní schopnosti. Přesto, že si tento fakt dítě neuvědomuje (stejně tak jako si plně neuvědomuje svůj kreslířský vývoj), dospělí se snaží dát dětské fantazii příležitost, neboť výtvarné sebevyjádření přispívá k vývoji dětské psychiky. Zajímavé je zjištění, že dětská kresba je téměř antropocentrická, středem pozornosti je tudíž člověk a posléze až věci, které kolem sebe člověk vidí. Díky tomu se každý stává ve výtvarném vyjádření zcela jedinečný a v pozdějším věku se zdraví jedinci snaží konkretizovat. To znamená, že se snaží o shodu mezi svým obrazem a skutečností. (Uždil, 1978, s. 18-22) Řešení je vnímáno v potencialitě najít rovnováhu mezi osobním rozhodováním jedince s přihlédnutím na závislost heteronomního systému pravidel a norem. Rozdílnost mezi těmito sférami je vnímána jako nezbytná podmínka veškerého vzdělávání.

Postup kurikula přepokládá uplatnění osobních představ, prožitků či zkušeností žáka prostřednictvím tvořivých aktivit. V současné době je pozornost věnována tvůrčímu projevu, který je hodnocen z hlediska: imaginace, invence ve své třídě a zda je projev hodnotný v kulturním kontextu.

A právě *Kulturním experimentem* je zamýšlena učební úloha, která je specifická svým obsahovým zakotvením. Žáci mají v této úloze na jednu stranu možnost hledat řešení na základě osobních zkušeností a zážitku, na druhou stranu se skrze ni (při reflexi a hodnocení) tematizují kulturní stereotypy nebo hodnoty (styl malby, etika, empatie, kulturní vnímání emocí, psychologické konstrukty, atd.), které umožňují enkulturaci žáků. Námětem experimentální učební úlohy jsou emoce, které jsou ztvárněné prostřednictvím nefigurativní malby, dále úloha souvisí s barevností, která je vyjádřena plošným nanášením barvy. Zmíněné složky budou podrobně rozebrány v následujících kapitolách.

Při zrealizování se daná úloha opírá o dvě sféry – *mikro-kulturní* prostředí konkrétní třídy a *makro-kulturní* prostředí oboru. Tento experiment směřuje k sémantickému-pojmovému uchopení projevu s ohledem na individuální hodnocení prostřednictvím vlastní zkušenosti jedince. Úloha by měla nabízet takové možnosti projevu, ve kterých nemusí být žák explicitně cvičen. V tomto případě se jedná se o výtvarný projev, který je naprosto přirozeným prostředkem pro vyjádření se. (Slavík et al., 2009, s. 143-159) Přesto lze u každého žakovského díla hledat vzdělávací motiv. Tím rozumíme nacházení analogií mezi žakovským projevem a nějakým expertním dílem, nebo expertním výkladovým rámcem.

Dále analýzou zaznamenáváme hodnotu daného díla. Jednak je možné tuto hodnotu sledovat pomocí numerické stupnice a jednak slovním vyjádřením. Pedagogové, kteří hodnotí dětské expresivní dílo, musí brát ohled i na intimní rozměr dané práce. Rozhovorem se samotným autorem práce je možné nahlédnout do dětské subkultury, která představuje jistý autorův přesah do kulturní dimenze z prostoru školní třídy. (Slavík & Lukavský, 2006, s. 4)

Učební úloha typu kulturní experiment pracuje se žakovskými zkušenostmi a s jakýmsi rozbořením současného kulturního kontextu. Pakliže je uskutečněn kulturní experiment ve třídě, žáci získávají možnost nahlédnout do průřezu společného světa, který sdílí se svými spolužáky a prostřednictvím rozboru jednotlivých děl v reflektivním dialogu mají možnost dešifrovat jednotlivé poznání konkrétních autorů. Autor, který plošně ztvární na papír emoci, musí vyjádřit jistý cit, který se opírá o introspekci, ale také o poznatky z pozorování vnějších projevů týkající se dané emoce. Vytváří tak soubor psychických stavů obsahující vnitřní i vnější aspekty. Dané vyjádření emocí by mělo být osobně i obecně přijatelné společností, tzn., černá barva by měla být interpretována jako barva smutku všemi zúčastněnými zkoumané skupiny. Při analýze výtvarného díla zobrazující emoce by měly být sledovány dva psychodidaktické aspekty:

- a) **Induktivní stránka** – vnitřní odezva, která je vyvolána tvůrčím procesem při zpracování určité emoce a jejíž základ pramení z reálného citového stavu. V tomto případě je dílo vytvořeno bez odstupů a jeho pozorování by mělo v divákovi vyvolávat stejné emoce, které daný obraz zobrazuje. S tím souvisí i pojem empirický autor, který se v podstatě s dílem „ladí“.
- b) **Deduktivní stránka** – znamená jistý odstup od díla. Nahlížení s rozvahou. Hledání shod a rozdílů. V tomto případě nehledám interpretaci citu, ale spíše identické projevy jiných vnějších zobrazení. (Slavík & Lukavský, 2006, s. 4 - 6)

Hledají se tedy souvislosti výtvarného projevu s reálnou vnitřní emoci a taktéž shodné znaky působící v dané kultuře.

Při zadání klasické úlohy ve výtvarné výchově stojí na počátku již předem promyšlená představa. Zatímco při zadání expresivně tvořivé úlohy tuto představu (pojmově uchopitelnou) pouze tušíme. Výsledkem aktivní činnosti bude individuálně tvořivý projev, který se opírá o žákovy dosavadní zkušenosti v jeho kulturním kontextu. Výtvarné ztvárnění emocí umožňuje pracovat s velice osobními tématy či zkušenostmi daného jedince, a tak žák například přirovnává hnědou barvu ke smutku, neboť mu hnědá připomíná rakev, kterou viděl na pohřbu svého prarodiče. Je důležité tyto osobní zkušenosti vnímat a *dílo* kulturně povýšit (dekontextualizovat). (Slavík & Lukavský, 2006, s. 15)

Problematická se jeví shoda a naopak neshoda významů. Ideální by bylo, kdyby byl jeden výraz dešifrován všemi účastníky dialogu stejně. Avšak jedná se pouze o několik výjimek, kdy je rozptyl téměř nulový. Pokud by se teoreticky shodli na stejném významu děl jednou provždy, produkt by ztratil svou hodnotu. A hodnotná výtvarná práce má smysl pouze za podmínek, kdy svou existencí vyvolává touhu o něm hovořit v dialogu. Dílo, které tuto potřebu nevyvolává, je dílem symbolicky a výrazově vyprázdněným. Kulturní experiment směřuje k zhodnocení prací, i když neexistuje pevně daný vzor. Nejefektivnější metodou by se stala ta, která by dlouhodobě sledovala jedince a jeho několik prací po sobě. To znamená, že by se sledoval a zhodnotil dlouhodobý vývoj konkrétního žáka, který by byl následně komparován i s ostatními ve sledované skupině.

Při zadávání úkolu (ztvárnění emocí) si musí být pedagog jistý, že žák zná dané emoce, se kterými se již v průběhu svého vzdělávání seznámil. Dále musí žák přijmout pravidla abstraktního vyjádření emocí, a taktéž musí zvládat sémantické přirovnání barev. (Slavík et al., 2009, s. 143-159)

2.4 Abstrakce

Jedná-li se o školní úlohu, která má charakter abstraktní tvorby, považuji za přínosné poukázat na typické rysy tohoto specifického výtvarného vyjádření. Pokud se dítě vyjadřuje figurativně – předmětně, je možné se soustředit na konkrétní znaky typické pro daný předmět. U abstraktního vyjádření spíše konkrétní znaky vyhledáme.

Abstrakce je typická svými výrazovými prostředky, zejména barvou, tvarem také objemem, linií a určitou strukturou. Protože experimentální učební úloha – kulturní experiment – usiluje o enkulturaci žáka, podívejme se, jak lze uvažovat o nejexpertnějších podobách abstraktního umění. Filozofie například na abstrakci nahlíží jako na umění, které je vrcholem poznání. (Slovník 1980, s. 20) Obdivovatel abstraktního umění, John Golding, ve své publikaci (Golding, 2003, s. 7-13) poukazuje na rozmanitost abstraktní tvorby, zejména v počátcích. Jedná se o dlouhodobý proces zrodu abstrakce, na kterém se podílelo několik umělců. Jedním z nich byl nepochybně Piet Mondrian. Prosazoval jednoduchost a čistotu, která se posléze projevila i v jeho umělecké tvorbě. Mondrian, též i druhý představitel abstraktivní tvorby, Vasilijevič Kandinskij, prosazovali absolutní intuitivnost, taktéž i slovní umělecké vyjádření konkrétních děl, tzv. autorskou interpretaci. Avšak absolutním základem tvorby výtvarného abstraktního vyjádření je jednoznačně barva. Autoři pracují s linií, geometrickými tvary a barevnou plochou. A právě výše zmíněné výrazové prostředky umožňují divákovi detekovat autorovo pocity, nálady či přání. Sám průkopník, Vasilijevič Kandinskij se o abstrakci vyjadřuje takto: „*Cílem abstraktního umění je individuální a originální tvorba, nezávislá na přírodě, neboť se nejedná o nápodobu, ale o skutečné umělecké dílo, samostatný námět, který dýše duchem, o výtvor, který svou existenci nachází -v umělci a jenž je podroben vnitřní potřebě.*“ (Debicki et al 1998, s. 251)

Pod pojem abstraktní umění lze řadit i modifikované směry jako jsou: neoplasticismus, orfismus, suprematismus, akční malba, informel, abstraktní expresionismus, lyrická abstrakce, tachismus nebo op-art. (dějiny-online, 2017, [online]) V souvislosti se vzdělávacím motivem a enkulturací se budu v analýze, zařazené do empiricko-výzkumné části, zabývat hledáním analogii meze vybranými konkrétními dětskými pracemi a expertní prací.

2.5 Emoce - námět učební úlohy

Jelikož se emoce staly námětem učební úlohy (*Kulturního experimentu*), budou více popsány níže z pohledu psychologie a filozofického směru fenomenologie. Jsou jádrem kontinuity v procesu našeho životního cyklu. Dle Ivy Stuhlíkové (2007, s. 11-16) se jedná o *komplexní jevy*, které se vyznačují citlivostí a proměnlivostí. Emoce jsou značně diskutabilním tématem i v kolektivu odborníků. Nemalý vliv tomu přičiňuje různorodost v řadě forem, tzn., že existuje více druhů lásky, strachu apod.

2.5.1 Znaky a druhy emocí

Emoce jsou kladné i záporné, proto při jejich prožívání můžeme cítit příjemnou i nepříjemnou odezvu. Odborníkům se podařilo na základě četných studií sjednotit několik obecných charakteristik, které lze považovat za obecné, vzorové. První je například *polarita*, díky které má emoce i svůj protiklad. *Ambivalence* zajišťuje smíšenost pozitivních i negativních citů. Přenos emoce na druhého člověka je možný díky *nakažlivosti*. Setrvat nějakou dobu v citové reakci lze díky *stereotypnosti*. Taktéž mívají *pestrou dobu trvání*, ale pakliže se daný zážitek opakuje vícekrát, vytvoří se *citová adaptace* na daný prožitek. (Holeček et al, 2007, s. 108-111)

Co se týká prožívání emocí dětmi, výrazně se liší. Vyznačuje se větší intenzitou a syrovostí, s porovnáním hloubky prožitku u dospělých. Postupem času se ale děti naučí oddalovat okamžité uspokojení svých potřeb a intenzita emocí se značně zmírní. Avšak do okamžiku změny, na negativní emoce reagují nejen myslí, ale i tělem. Jedná se o jistý obranný mechanismus, který brání před bolestí, ale na druhou stranu udržuje prožitek uvnitř a nedovolí mu průchod ven. Tento jev se často děje u dětí školního věku, které si tímto procesem vybudují jistý dočasný návyk na danou emoci. Ten ale časem vymizí, neboť je nestálý. (Černý & Grofová, 2017, s. 9-10)

Emoce vyvolají stavy, které jsou spojeny s konkrétními znaky, a ty směřují k identifikaci odpovídajícího druhu emoce. Těmito jevy se zabývá tzv. fenomenologie, která byla ozřejmena v publikaci Nakonečného (2000, s. 235-264), přičemž byl detailněji popsán i zážitek z prožití konkrétních emocí. Uvedu několik z nich.

Úzkost Nakonečný popisuje jako základní existencionální pocit. Tvrdí, že se tato emoce vyvíjí zevnitř člověka a je velmi pudová. Při tomto prožitku se odráží strach z nicoty a příčina je neznámá. Většinou se pojí s pocitem viny. Jedná se o reakci na hrozbu a je

prožívána jako stísněnost. Dále *radost*, která zastupuje příjemně prožívaný cit. Jedná se o zhmotnění dobra. Radost může být ze zisku či z úspěchu. Za slabší formu citu se uvádí spokojenost. Naopak, vystupňovaný zážitek radosti se uvádí *štěstí*. Jakési nejvyšší dobro, pocit, při kterém je člověk zbaven všeho zla. Pojí se s životní spokojeností, kvalitou života. Avšak lidé vnímají kvalitu velice různorodě. Proto i štěstí je emocí velmi individuálně vnímanou a prožívanou. *Smutek* je velmi nesnadné jakkoli definovat. Jedná se o primární cit představující emočně vrozený základ emocí. Za lehčí formu bývá považováno zarmoucení, většinou způsobené ztrátou, neúspěchem. Může mít i více forem jako nostalgie, splín. Smutek značně zabavuje lidské vědomí a prolíná se se zoufalstvím. Neméně zajímavá emoce je *zlost*. Tato emoce je vyvolána překážkou, která brání k dosažení cíle. Ve spojitosti s podobnými projevy vnímáme tři formy: hněv, vztek a zlost. Zúžený výběr emocí, zvolený pro školní úlohu v empiricko-výzkumné části, byl: smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost. Emoce pozitivní: naděje, štěstí, radost. Negativní: smutek, úzkost, zoufalství, zlost. Ať už se jedná o pozitivní nebo negativní emoce, mají velký podíl na zdravém vývoji osobnosti člověka. Pozitivní city vyvolávají touhu poznat nové věci, radovat se ze životních situací. Negativní mohou zvyšovat výkonnost, podněcovat k aktivitám nebo vést k vytrvalosti. (Holeček et al, 2007, s. 108-111)

2.6 Barva

Vzhledem k naplnění cílů této práce bude podstatné přiblížit barvu z pohledu výtvarného umění, kde barva představuje základní výrazovou složku výtvarného vyjádření. A taktéž z pohledu psychologie, neboť barva výrazně ovlivňuje psychický i duševní stav člověka. Ukrývá v sobě psychickou odezvu a může u lidí vyvolat i konkrétní emoce. (Lamserová & Preissová, 1987, s. 5-16) V praktické části bude řešen dětský výtvarný projev, ve kterém bude mít barva, z hlediska výtvarného vyjádření, velký vliv na rozbor konkrétních prací, a tudíž ovlivní i výsledek této práce. I pro řadu žánrů abstraktní malby (dalo by se říci, že takřka pro všechny) je barevnost mimořádně důležitá. Zcela dominantní úlohu má barva v americkém abstraktním expresionismu (vyjma šedého období J Pollocka a meditativních lineárních maleb M. Tobeyho) i v evropském tachismu (G. Mathieho). Dominuje emanujícím plochám v color field paintingu M. Rothka i v hard age paintingu C. Stilla. Též je *základním stavebním kamenem* minimalismu B. Newmanan.

Pro barvu přesná definice neexistuje, ale již slavný antický filozof Aristoteles o barvě mluvil jako o vlastnosti předmětu, která je vidět pouze na světle. Tento fakt byl později upraven s objevem barevné složky světla na tvrzení, že se sice jedná o vlastnost, nicméně vlastnost světla nikoli předmětu. (Brožíková, 1983, s. 32)

Většina odborníků se shoduje na nejjednodušším rozdělení barev takto: primární, sekundární a terciální. Primární jsou ty, které nelze získat smícháním více barev. Jsou jimi žlutá, červená a modrá. Sekundárními rozumíme ty, které jsou složené z více základních barev. Získat tyto barvy lze smícháním barvy - oranžové, zelené, fialové. Posledním typem barevného rozdělení jsou tzv. terciální barvy, které lze získat smícháním tří primárních nebo dvou sekundárních. Tím vznikají barvy typu - olivová zeleň, kaštanová hněd' nebo citrónová. (Parramón, 1998, s. 12-16) Mimo členění vycházejícího z optických zákonů světelného spektra, můžeme barvy dělit podle jejich působení na psychiku člověka. Barvy tak do šesti celků rozdělil teoretik Johannes Itten. Jedná se o **teplé světlé barvy** – červená, oranžová, oranžovožlutá, žlutá. **Teplé tmavé barvy** – hnědá, tmavě béžová, tmavě okrová. **Studené světlé barvy** – modrofialová, ultramarín, tyrkysová a modrozelené. **Studené tmavé barvy** – břidlicově modrá, tmavě modrá, tmavá zelenomodrá. **Tlumené barvy** – růžová, béžová, lila, pastelová, zelená, stříbrná, šedá, světle modrá. Statické barvy – zelená, olivově zelená, žlutozelená, purpurová. (Lamserová & Preissová, 1987, s. 12-21)

2.6.1 Výklad barev

Barvy nevnímáme permanentně, ale pouze tehdy, je-li k nim naše bezděká nebo vědomá pozornost upoutána zvláštností. Náš zrak vnímá kvalitu světla nebo vzdálenost mezi předměty, avšak neoceňuje barevnost. Četné studie prokazují individualitu barevného cítění, a to se také stává problémem ve snaze vytvořit pevně dané vzory a přiřadit konkrétní význam k určité barvě. Naši rozlišovací schopnost určuje i záliba v konkrétních barvách. Určité věci jsou od začátku našeho vnímání sloučeny k určité barvě, včetně zážitku, který je s ní spojený. Odborná terminologie hovoří o tzv. „barevné řeči“, kdy se barva stává jakousi nositelkou věcných obsahů. Existuje i určitá pevnost vztahů mezi barvou, tvarem a obsahem. Někdy je barva srostlá s věcí natolik, že vzpomínka paralelně vyvolá i představu a barvu s věcí spojenou. Zelená jako louka, žlutá jako slunce, modrá jako nebe. Tam, kde se barva zachovává ve znakové hodnotě, hovoříme o představě s věcnou konstantou (strom – barva zelená). A právě umění se v tomto případě snaží tyto

stereotypy zpochybnit. Například v uměleckém stylu - fauvismu, mají barvy za úkol vyjádřit světlo a barevně realitu nadsadit. (Vigué, 2005, s. 431)

Připsat jistý výklad jednotlivým barvám trvá odedávna. Velkou roli ve snaze vytvořit *barevný výklad* hraje hlavně společenská zkušenost, analogie a věcný dohad. Taktéž jistá asociace, syntézy a neméně důležitou roli hrají vazby na předmětnou realitu (květiny, člověk apod.). Barva nám může asociovat i jistý psychický jev. V životě se střetáváme s barvami, které podvědomě spojujeme s určitými předměty či zážitkem. Jisté představy se váží i k určitým barvám. Zapřičiňuje to i snahu vybírat barvy dle její osobní oblíbenosti – každý preferuje jiné barvy. Například červená barva může někomu asociovat typickou květinu, růži. Jiným může červená barva připomínat i krev. Znamená to tedy, že při vnímání barvy přisuzujeme i jisté významy na základě osobní zkušenosti.

Každý, včetně dětí, využívá svou „barevnou paletu“. S tím souvisí i výběr teplých a studených barev. Například dítě automaticky přiřazuje teplé barvy k předmětům milým a opačně. Výběr barev dle oblíbenosti se ukáže až s možností barvy mísit na paletě, nebo když umožní dítěti velká plocha používat více barev současně. Zvláštností dětských výtvarných děl bývá upřednostnění těch barev, které dominují svým významem. Některé barvy jsou preferované i z hlediska pevnějšího plošného vyjádření. U méně oblíbených zaznamenáváme tvarově neurčitou barevnou skvrnu. Barevné cítění je tedy dáno každému z nás již od dětství. (Uždil, 1978, s. 22-36)

2.6.2 Symbolika barev

Jak bylo již výše zmíněno, barvy zastupují i určité předměty, představy nebo pojmy. Ty však s barvou nemusí vždy pevně souviset. V tomto případě se jedná o tzv. barevnou symboliku, která je členěna:

- a) Osobní symbolika – určená pouze jedincem, ostatní totožný význam barvy nesdílejí.
- b) Objektivní symbolika – daná společenskou konvencí, dohodou nebo zvykem.

V případě kulturního experimentu se zkoumá právě rozhraní osobní symboliky a objektivní symboliky. Žák si vybírá a zpracovává námět – emoci na základě vlastní preference, autentickými, osobitými prostředky s ohledem k vlastní osobnosti. Zároveň však usiluje o poznatelnost svého díla pro ostatní. Usiluje o objektivní symboliku. Dochází tak

k zajímavému střetu mikro-kultury a makro-kulturního prostředí. V něm jsou rysy objektivní symboliky popsány z řady hledisek.

Z praxe je známá lidová, církevní nebo heraldická symbolik barev a mnoho dalších. V lidové symbolice představuje červená barva lásku, modrá symbolizuje věrnost, černá vyjadřuje smutek. Zelená barva byla například do 16. století považována za barvu lásky, později se stala barvou symbolizující naději. Dnes je možné nahlížet na tuto barvu z pohledu *moderní symboliky*. Například semafor na silnici zajišťující bezpečný provoz, kdy zelenou vnímáme jako symbol bezpečí a červenou jako barvu výstrahy, symbolizující nebezpečí. Symbolika barev je úzce spjata s historickou konvencí, geografickým zasazením i změnou ve společnosti. Její výklad se neustále mění a vyvíjí. Jiná symbolika se vyvinula v orientálních státech, jiná u Evropanů. Proto je důležité nahlížet na symboliku a její vzorce s obezřetností i s ohledem na její kulturní kontext. (Brožek, 2009, s. 9)

2.6.3 Psychologie barev

Ještě dříve, než byl člověk schopný barvu pojmenovat, byl schopen barvu prožívat. Například dítě nemusí barvu nutně znát, aby barevný kolorit užívalo. I bez znalosti názvu konkrétní barvy, je schopné danou barvu prožívat. Je to primitivní reakce, jakási emocionální odezva na konkrétní barvu, kterou pozorovatel prožívá a vnímá. Mozek při vnímání barev třídí pocity i podněty, které posléze sestavuje do celku. Pakliže se změní ustálená barva s určitým předmětem, může to vyvolat u diváka i jistý šok (černé jablko). Leč neznamená to, že konkrétní barva emotivně působí na všechny stejně. A právě tyto rozdíly ve vnímání barev shledávám jako problém při hodnocení výtvarných prací. Například velmi oblíbená barva bývá u dětí do deseti let červená. V pozdějším věku se mění na jinou barvu a po třicátém roku se, zejména ženy, opět přiklánějí k červené. Zaznamenané výsledky vedly odborníky dokonce ke snaze prosadit pevně stanovený vzorec. Jaroslav Brožek (2009, s. 13) ale zdůrazňuje, že tato teze je příliš unáhlená.

Pozoruhodné poznatky o barevném vnímání sepsal již v 18. století do knihy *Nauka o barvách* spisovatel a badatel Johann Wolfgang von Goethe. Ten zkoumal barvy z psychofyziologického hlediska a současní odborníci na jeho práci často odkazují. Navazují na jeho výzkum a doplňují ho o další nové poznatky. Vzniklo několik dalších a rozšiřujících studií, které přisoudily barvám nejrůznější vlastnosti nebo se pokusili vysvětlit jejich významy. Například publikace Ivany Brožkové (1983, s. 192-195), *Dobrodružství barvy*, představuje asociace, které jsou v člověku vyvolávány při vnímání

základních barevných tónů. Je ale nezbytné upozornit na fakt, že označení „barva“ je pojmem příliš obecným. U každé z nich rozlišujeme řadu barevných odstínů. Jinak na nás působí korálová červeň, jinak červeň benátská, apod. Každý odstín může vyvolávat jiné představy, proto je příhodné tato obecná zjištění o barevných asociacích brát v praxi s dostatečnou rezervou.

Brožíkové (1983) konstatuje, že žlutá barva může vyvolat představu slunce, zlata, pampelišky, jara a mládí. Červená má vyvolávat asociaci ohně, žáru, krve, ale také zralost plodu či vnitřní teplo. Modrá barva většinou představuje vodu, tedy i mořskou hloubku, dálku a pochopitelně led. Zelená, jak již bylo v práci zmíněno, vyvolává představu přírody, tzn. zeleň, tráva, les. Podobná barva červené je oranžová. Ta může taky vyvolat podobné asociace jako slunce, oheň, červánky či zlato. Fialová barva je poměrně nejednoznačná. Vyvolává představy na základě jejího odstínu. Představuje květiny, soumrak, ale i mračno. Hnědá barva svými asociacemi velmi podobná zelené, tudíž opět spojována s představami týkající se přírody – stromy, pole. Dále barva bílá, značně oblíbená barva, často spojovaná se zimou, sněhem a čistotou. Opakem barva černá, asociující temnotu, smrt.

Autorky Lamserová a Preissová ve své publikaci (1987, s. 12-21) představují obdobný výzkum, ve kterém popisují reakce při vnímání konkrétních barev. Mnohé postřehy zmiňuje i Jaroslav Brožek ve své publikaci *Výtvarná výchova a barva* (2002, 44-77). Konkrétním barvám byla přisouzena určitá psychická vlastnost, která úzce souvisí s lidskými projevy chování. Avšak nelze jedné barvě přisoudit jednoznačné asociace, vlastnosti apod. Takřka nikdy se neseťkáváme s jednou barvou izolovaně. To, jak jsou barvy vnímány, závisí na dalším barevném kontextu, včetně kompozice, odstínů, poměru nevyjímaje námětu.

Barva červená má svou velkou tzv. „barevnou rodinu“. To znamená, že v kombinaci s jinou barvou, změní svůj odstín. Spadá pod kategorii - teplé barvy, avšak v kombinaci a smícháním s barvou modrou chladne. Při vnímání této barvy se zvyšuje krevní tlak a zrychluje tep. Nejčastěji se pojí s temperamentem velmi živým, tzn. cholerickým. Diagnostika této barvy zjistila: pakliže s ní pracujeme ve své tvorbě svíse a oble, znamená to naprostou spokojenost. Naopak, vodorovný tah symbolizuje nespokojenost, strach a výboj vzteku. Jako nejsvětější ze všech sytých barev bývá uvedena **žlutá barva**. Lze ji výtvarně popsat jako *svítivou, lehkou a suchou*. Stejně jako červená, patří i žlutá barva do kategorie teplých barev, leč na rozdíl od červené postrádá svou „barevnou rodinu. Za studenou lze považovat **barvu modrou**, ačkoli s jejím použitím lze namíchat i mnoho

světlých odstínů. Má nejširší paletu „barevné rodiny“. Rozpětí je velké, od zelenomodrých odstínů po teplejší fialové. Její preference se pojí s introverzí. Vyvolává představu vody a ledu. Temnou a chladnou barvu představuje **barva zelená**. Ve vztahu k ostatním je velmi pevná a málo citlivá. V barevném spektru je umístěna uprostřed, tím symbolizuje spíše klid. Pakliže zelená převažuje v dětském výtvarném vyjádření, může signalizovat únavu nebo nervozitu. Nejteplejší barva ze všech je **barva oranžová**. Míšením oranžové s jinými barvami vzniká široká paleta hnědí. Jedná se o barvu suchou, těžkou. Je velice citlivá, zejména v kombinaci se základními barvami. Opakem je uvedena **barva fialová**. Jedná se o nejtemnější barvu, velmi sytou a živou. Někdy vyvolává v divákovi pocit ponurosti, avšak zesvětlením tyto negativní vlastnosti ztrácí a barva působí něžným dojmem. Pojí se s *intimitou*. Velice tvárnou barvou je **barva hnědá**. Její působení na diváka a emoční odezva závisí na kombinaci se žlutou, červenou nebo zelenou barvou. Lze ji využívat na celé ploše, aniž by vyvolávala nepříjemné pocity. **Barva bílá** je v barevném spektru ke světlu naprosto nejbližší. Jedná se o velmi světlou barvu, která ostatní kolem sebe nepatrně ochlazuje. Je jednoznačně nezbytná při míchání barev, tudíž velmi potřebná. Opakem bílé je **barva černá**, kterou pro své vlastnosti odmítají umělci řadit mezi barvy. Je těžká a sytá. Velmi často s ní spojované představy bývají zlo, noc, temnota, prázdnota. Na diváka jednoznačně působí depresivním dojmem. Obliba této barvy byla zaznamenána u dětí, které vykazovaly touhu po svobodě či snahu něco zakrýt. (Lamserová & Preissová, 1987, 16-38)

2.7 Kognitivní vývoj dítěte

V empiricko-výzkumné části jsou detailněji analyzovány výtvarné práce žáků pátých tříd, které sdružuje stejný věk – 11 až 12 let. Proto budou v této kapitole představeny teoretická východiska pro uvažování dětského kognitivního vývoje. Pomohou obecnému předporozumění charakteristiky výzkumného vzorku – žáků pátých tříd. Dle mého soudu je nezbytné analyzovat vzniklé práce individuálně, avšak se zřetelem na možnost stejného či podobného přemýšlení v určitém věku.

Jean Piaget, švýcarský filozof a psycholog, definoval ve své studii čtyři základní vývojová stádia dětského kognitivního vývoje. (Piaget, © 2001) Jeho kognitivní teorie patří v současné době k velmi uznávaným a vlivným výzkumům. Dle této soustavy poznatků se dítě učí tak, že získává zkušenosti z reálného světa. Později si tyto zkušenosti ukládá

v *poznávacích strukturách*, které nazýváme jako asimilační schéma. Dle nich dále třídíme nejrůznější podněty, které na nás během života více či méně působí. To souvisí se *spontánním učením* (každodenní učení), kdy se naše mysl neustále snaží pojit věci s předchozími zkušenostmi. Zážitky jsou zcela jedinečné, tudíž i *asimilační schéma* každého je zcela individuální, s jistým emocionálním prožitkem.

Výše zmíněná stádia se konkrétně nazývají: senzomotorické (0-2 let), předoperační (2-7 let), konkrétních operací (7-12 let), formálních operací (12 let a výše). V souladu s touto prací a s ohledem na věk respondentů představím dvě z nich. Ke konkrétním operacím Piaget přiřazuje důležité procesy jako logické myšlení či pracování s abstraktními pojmy, se kterými dítě spíše experimentuje. Dále navazující formální operace, během kterých dítě bez problémů abstraktní operace zvládá a již se opírá o smyslovou skutečnost. Žák systematicky třídí informace a hledá jistá pravidla proto, jak s těmito pojmy pracovat, včetně pojmů abstraktních. (Piaget & Inhelder, 2014, s. 43-86). Problémem zůstává interpretační nejednoznačnost pro konkrétní city (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost). V empiricko-výzkumné části bude snaha vyhledat ve vzniklých souborech prací shodné nebo podobné charakteristické koncepty těchto artefaktů, které lze vnímat v sedmi celcích dle jejich námětu, tzn. sedm emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, radost, štěstí, naděje) a určit většinovou převahu těchto charakteristických rysů.

2.8 Vymezení typu výzkumu

Metodika v oboru pedagogickém bývá rozdělena na dva směry: pozitivistický směr a post-pozitivistický směr. Pozitivistické paradigma charakterizuje vědecký výzkum, který míří svými výpočty ke kvantitativním výsledkům. Znamená to, že výsledky odpovídají přesné realitě, která není ovlivňována city. Pakliže se jedná o kvantitativní sběr dat, tuto metodu charakterizuje početný sběr výzkumného materiálu. V procesu analýzy je nutné během zpracovávání údajů postupovat chronologicky. Tento postup doprovází grafické znázornění naměřených dat, velmi často zaznamenané do tabulek či vizuálního grafu. Pokud je výsledkem počítání statistika, zpravidla se počítá rezultat na dvě a více desetinných míst (Chráska 2007, s. 39-45).

Avšak nyní se u nás i ve světě, začíná více prosazovat druhý směr, tzv. post-pozitivistické paradigma výzkumu, které míří k získávání výsledků kvalitativního charakteru. Oba dva směry mají silné i slabé stránky, proto bývá v odborných publikacích navrhováno tyto

metodiky kombinovat. (Chráska, 2007, s. 9) Oba dva přístupy přispívají k nahlédnutí do problematiky a rozhodně je nelze považovat za kontradiktorní. Odborní zastánci smíšeného výzkumu tvrdí, že se jedná o metodu v úvodu kvalitativní, doplněnou kvantitativním šetřením, např. formou dotazníků a posléze se provede hloubkové dotazování respondentů, vybraných na základě průběžného výsledku. Takový postup výzkumu odborníci nazývali jako *výzkum pomocí míchání metod* (Hendl, 2008, s. 58) nyní preferovaný termín „*Smíšený výzkum*“ (Vlčková, 2001, s. 2-6).

2.8.1 Zpracování dat v pedagogickém výzkumu

Na počátku si výzkumný pracovník stanoví konkrétní hypotézy, které se na konci pedagogického šetření buďto vyvrací, nebo potvrzují. Výsledky jsou zaznamenávány v podobě písemné zprávy, ke které se zpravidla uvádí historie, průběh a detaily šetření. Získané výsledky přispívají ke zvyšování úrovně vědecké práce, popř. k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky. (Košánek, 1980, s. 85-86) Jelikož ve své práci využívám dvě metody sběru dat: pozorování a dotazníkové šetření, budu se jimi zabývat v této obecné části podrobněji.

První z nich je pozorování. Jedná se o nejstarší a nejrozšířenější. Odborníci pozorování dělí na krátkodobé a dlouhodobé, přičemž krátkodobé se vztahuje většinou na jednu vyučovací jednotku. Také se tato metoda rozděluje na introspekci a extrospekci, podle toho, kdo je pozorovatelem. A v neposlední řadě rozlišujeme pozorování přímé (bezprostřední), nepřímé (zprostředkované) a standardizované (předem záměrné) či nestandardizované (zasahuje intuitivní přístup). (Chráska, 2007, s. 152) Výhoda metody pozorování spočívá v eventuální připravenosti pedagoga, který je většinou obeznámen s tím, co má pozorovat a může tak předvídat výsledky. Během pozorování může vyučující vysledovat naprosto přirozené pedagogické procesy, do kterých není nutné pozorovatelem jakkoli zasahovat. Na základě sledovaných objektů a jejich možností, vypracuje pozorovatel strategii svého postupu – čas, prostředky, postupy. Soustavným pozorováním se informace stávají objektivnějšími a mohou vést k formulaci nových hypotéz. (Skalková et al, 1985, s. 56) Nevýhodou je náročnost v přesnosti provedení, neboť aby byla metoda skutečně efektivní, musí zvládat pozorovací validitu (skutečně pozoruje co má) a reliabilitu (spolehlivost vypořádaného).

Při dotazníkovém šetření se obvykle kladou písemné otázky a zpětně se získávají písemné odpovědi. Nevýhodou činí neznalost dotyčného. Získané odpovědi jsou závislé pouze na

tom, jak se respondenti vidí, anebo vidět chtějí. Jedná se o metodu, která zpracovává údaje hromadného charakteru. (Chráška, 2007, s. 86) Z šetření dotazníkovou formou se získávají data, která jsou určena pro hromadné získávání údajů. Zejména neodborné pojetí této metody bylo dříve kritizováno mnohými odborníky, avšak nyní je hojně využívána v odvětví jak sociologie, psychologie, tak v odvětví pedagogiky a další. Předem je nutné vyhodnotit, zda je dotazník vhodná metoda pro konkrétní výzkum. K tomu je třeba již znát danou problematiku a otázky pokládat s naprostou přesností tak, že přesně vymezíme oblast zkoumání. Sestavené otázky musí nutně směřovat k předem stanovenému cíli. (Skalková et al, 1985, s. 86)

V závěru této práce se pokusím o detailnější rozbor jednotlivých, mnou vybraných, dětských prací. Ty budou vybrány na základě subjektivního pozorování a jejich interpretací, které byly součástí praktického úkolu v hodině výtvarné výchovy a přiřazeny ke svému konkrétnímu dílu. Tato detailnější analýza se v odborné terminologii nazývá kazuistika. Jedná se o metodu spíše kvalitativního charakteru, neboť jejím prostřednictvím zkoumáme jednu situaci, osobu či případ. Zajímavostí této metody je sledování příčin a důsledků. U jednoho konkrétního případu sledujeme počátek, průběh a posléze se pokoušíme o závěr sledovaného fenoménu, na základě příhodných okolností. Kazuistika může mít mnohá využití. V této práci bude sloužit k hlubšímu poznání vybraných prací, tudíž bude doplňovat kvantitativní výzkum.

Typická je reprezentativnost vzorku. To je způsobeno záměrným výběrem. Pověštinou se jedná o případ, který se některak vymyká svému okolí, liší se například svými zvláštnostmi, zajímavostmi. Avšak značnou nevýhodou této metody je, že ji nelze zevšeobecňovat.

Formální a odborníky uznaná struktura kazuistiky:

1. Anamnéze – potřebné údaje o analyzovaném, osobní informace, údaje. Informace by měly být relativní.
2. Katamnéza – historie případu, doplňující informace.
3. Analýza a interpretace – analýza celku.
4. Závěr, možná i diskuze – zhodnocení informací, návrhy a řešení případného problému. (Žiaková, 2003, 278-281)

2.8.2 Žákovské hodnocení jako nástroj a předmět výzkumu

Pakliže jsou ve výzkumné části srovnávány hodnotící výroky žáků, pokládám za přínosné věnovat i pár slov této problematice hodnocení. Dle Slavíka (1999, s. 15-22) se jedná o „porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší, horší“. V procesu hodnocení komparujeme hodnotící předmět s jiným předmětem, nebo využíváme k porovnání jakýsi ideální vzor. Hodnocení má například funkci motivační, konativní, ale také poznávací funkci, ke které patří formování otázek typu: „Co se ti na tom líbí/nelíbí a proč?“. Kvalitní hodnocení slouží ke zpětné vazbě, k nápravě jak příště udělat něco *lépe*. Zajišťuje cestu k dosažení kvalitních výsledků. Je nutné si uvědomit, že kvalitní hodnocení není záruka, že sám hodnotitel danou činnost ovládá stejně dobře, či lépe. A právě výtvarná výchova je zdárným příkladem, neboť jsou tací žáci, kteří nejsou výtvarně zdatní, avšak díky estetickému cítění výborně zvládají hodnocení. V opačném případě, nedokonalost v hodnocení je cestou k neúspěchu. Kdo není schopen zhodnotit, není schopen činnost kvalitně zvládnout.

Pakliže žáci hodnotí něco, co již znají a dá se to k *něčemu* připodobnit, snaží se v hodnocení „objevit pravdu“ a jejich hodnocení je více konkrétní. U expresivního vyjádření se setkáváme s jiným typem hodnocení, a to s hodnocením tzv. „*adaptivní egocentrické rozhodnutí*“. V publikaci týkající se problematiky vyjadřování a hodnocení nefigurativní malby, vyzdvihuje Lukavský (2012, s. 151-152) zjištěný fakt, že dětské hodnocení expresivního vyjádření více závisí na kvalitě zážitku z pozorování daného díla, než na jeho kvalitě zpracování. Předpokládám, že se tento jev může objevit i v hodnocení vzniklých prací pro tuto práci.

V empiricko-výzkumné části budou představeny hodnotící výroky žáků, reprezentované známkami, jakousi analogií školního hodnocení, tzn. numerickou stupnicí 1-5. 1 – výborné, 2 – chvalitebné, 3 – dobré, 4 – dostatečné, 5 – nedostatečné. (Kolář & Šikulová, 2005, s. 81-85) Toto hodnocení bude doplněné i o hodnocení slovní. Důvodem smíšeného hodnocení je příliš zobecněná informace týkající se kvantitativního hodnocení, a tak by přidané kvalitativní slovní hodnocení mělo více objasnit volbu konkrétní vybrané známky.

3. EMPIRICKO – VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část navazuje na longitudinální šetření (viz kapitola 2.1), kde byl v intencích metodiky předchozích výzkumů analyzován dětský výtvarný projev žáků pátých tříd základních škol. Zadání experimentální učební úlohy bylo ponechané v nezměněné koncepci (nefigurativní malba vybraných pojmů emocí), přičemž invence tohoto zkoumání spočívá v komparaci dvou školních skupin.

Cílem šetření je přispět k poznávání interpretačních operací při posuzování výtvarného artefaktu u žáků pátých tříd. Výzkum by měl též zodpovědět na obecnou výzkumnou otázku, která zní: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora?

3.1 Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu se staly interpretační strategie diváka uměleckého díla při ne/znalosti autora díla. Výzkumným problémem se stala korelace zjištěných výsledků v mikro-kulturním i makro-kulturním prostředí (viz kapitola 2.3). Analyzováno bylo dětské nefigurativní výtvarné vyjádření, provedené technikou malby. Výtvarné artefakty, vzniklé pro analýzu v praktické části, vytvořili žáci páté třídy dvou základních škol.

V první fázi (první a druhá vyučovací hodina) byla dětem zadána klasická učební úloha, koncipovaná jako *Kulturní experiment* (viz kapitola 2.3), který směřuje k enkulturaci, ale zároveň nabízející řešení na základně individuálních schopností žáků. Úloha zněla – výtvarně, technikou malby a nefigurativně zpracovat a co nejlépe ztvárnit jednu ze sedmi nabízených pojmů emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost). Byly získány dětské artefakty (obrázky s námětem emocí) a také jejich autorská interpretace.

Druhá fáze (třetí a čtvrtá vyučovací hodina) byla věnována hodnocení prací získaných z předchozích dvou hodin. Žáci hodnotili nejprve práce svých spolužáků a následně práce žáků z druhé školy. Tento fakt měl umožnit porovnání interpretačních a hodnotících strategií vůči dílům, u nichž byl autor znám (autorský subjekt byl zahrnut v přímém kontextu díla) a těch, u nichž bylo dílo čteno pouze z úrovně konstruktivních konceptů a uhadované tematické intence předpokládaného, neznámého a zamlčeného autora. Mimo hodnocení, byly také z druhé fáze výzkumu získané poznatky o prozatímním úspěchu či

neúspěchu v rozpoznávání námětů. Tyto výsledky byly v průběhu hodin zapisovány, na základě sčítání hlasů, do předem vytvořené tabulky záznamového archu.

Šetření se zaměřilo na preferenci a kontingenci ve volbě námětů, zejména pozitivních a negativních emocí. (viz kapitola 2.8.1) Rovněž na úspěšnost v rozpoznávání autorské intence týkající se volby motivů. To znamená sledování shod a rozdílů mezi autorským záměrem a diváckou interpretací (viz kapitola 2.1). Analýza se dále zabývala rozborem hodnotících výroků kvantitativního i kvalitativního charakteru (viz kapitola 2.9), které následně určilo měřítko nejlépe a nejhůře hodnocených prací. Též se praktická část zabývala vyhledáváním shodných konceptů identických námětů všech prací tak, aby poznatky co nejvíce objasnilo autorovo interpretační operace v procesu tvorby i následném hodnocení. Na základě rozboru autorských interpretací a subjektivního pozorování, které shledalo vybrané práce pozoruhodnými, byly v závěru vybrány dva artefakty a více představeny kvalitativní metodou, metodou kazuistiky (viz kapitola 2.7.2).

3.2 Charakteristika zúčastněných školních institucí

Za účelem získání výzkumného materiálu jsem oslovila vedení dvou institucí. Ty se do značné míry odlišují z hlediska velikosti a lokálního umístění. S prosbou uskutečnit empiricko-výzkumnou část diplomové práce jsem požádala vedení Základní školy Hrádek u Sušice a ředitelku 26. základní školy v Plzni. Vlídna spolupráce s pedagogy a vedením zajistila bezproblémový průběh vyučovacích hodin, ze kterých bylo získáno 50 výtvarných artefaktů.

3.2.1 Základní škola Hrádek u Sušice

Jedná se o malotřídní venkovskou školu s organizací prvního stupně základního vzdělání. Z důvodu nedostatečného počtu tříd jsou vždy dva z ročníků spojeny do jedné třídy. Ty jsou vybaveny dětským koutem, počítačem, interaktivní tabulí a pevným připojením školní internetové sítě. Taktéž nechybí ani bezdrátový internet. Kapacita je přibližně 80 žáků a velkou část z nich tvoří děti dojíždějící z přilehlých obcí.

Škola pracuje v souladu se svým školním vzdělávacím plánem, který nabyl své platnosti 1.9 2007. Z hlediska výtvarné výchovy je časová dotace pro 5. ročník dvě vyučovací hodiny týdně. Učivo, výstupy, průřezová témata a pěstování mezipředmětových vztahů lze vysledovat z tabulky (viz příloha 1).

3.2.2 26. základní škol Plzeň

Jedná se o velkoměstskou školu Plzeňského kraje. Budova se nachází v areálu Bory, poblíž obchodního centra Luna. Vzdělává první stupeň a od roku 1998 i stupeň druhý. Ve stejném roce bylo k této škole připojeno i integrované pracoviště - základní škola v Liticích. Z údajů dostupných na internetových stránkách školy (Culek, 2017, [online]) vyplývá, že kapacita ve školním roce 2016/2017 umožňovala vzdělávat až 400 žáků na prvním stupni. Škola byla pro jednotlivé ročníky vybavena prostornými místnostmi a nabízí možnost pracovat i ve třídách specializovaných – počítače, vaření, pracovní činnosti.

Školní vzdělávací plán této školy, platný od 1. 9. roku 2007, vzdělává žáky v předmětu výtvarná výchova dvakrát týdně. Učivo, výstupy, průřezová témata a pěstování mezipředmětových vztahů opět k nahlídnutí viz příloha 2.

Z výše uvedeného značně vyplývá, že výzkum byl zrealizován ve školách velmi odlišných. Základní a mateřskou školu Hrádek u Sušice především charakterizuje její lokální umístění na venkově. Celkově se zde projeví, po dobu mého krátkého působení, velmi harmonické vztahy mezi pedagogy a vedením. Ti se mezi sebou dobře znají nejen proto, že sdílí společný prostor o přestávkách (sborovna), ale působí zde i jako přátelé, dokonce zde vyučuje manželský pár. Kantoři znají dobře i své žáky, což dokládá i fakt, že třídní učitel, pan Mgr. Roučka, byl schopen rozeznat některé vzniklé výtvary na základě vizuální stránky daného díla, aniž by byl přítomen během procesu tvorby.

26. základní škola je svým umístěním a prostorovými možnostmi skutečně institucí velkoměstskou. Během mého šetření, jsem se setkala pouze s jedním pedagogem, který byl i zároveň třídním učitelem dané třídy. Během vyučovacích hodin zůstal přítomen a jeho kooperaci se žáky jsem vnímala jako příjemnou. Z rozhovoru s třídním pedagogem soudím, že děti pracují s barvou velmi často.

Průběh jednotlivých úseků hodin nebyl nikterak komplikovaný. Žáci bez problémů s vyučujícím (já) komunikovali a spolupracovali. Na základě mého pozorování soudím, že děti považovaly učební úlohu za „odpočinkovou hru“. Jejich práce odráží žakovu introspekci spojenou s vnějšími projevy vybrané emoce. Tímto náhledem do *dětské subkultury* lze vysledovat i přesah do *kulturní dimenze* dané školní třídy.

3.3 Realizace empiricko-výzkumné části

Kapitola popisuje průběh činností ve dvou institucích, ve kterých byla zadána školní úloha, v obou případech s neměnnou koncepcí. Jak bylo výše zmíněno, jednalo se o klasickou školní úlohu v souladu s *Kulturním experimentem*, která byla zadána žákům pátých tříd základních škol. Realizace výzkumu proběhla v souladu s předchozími výzkumy (viz kapitola 2.1). Jednalo se o výtvarný projev emocí, zúžený na sedm konkrétních citů (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost), z nichž si mohly děti vybrat jeden a vybraný cit měly malířskou technikou (malba) nefigurativně zpodobnit na papír formátu A4.

Časová dotace pro výzkum této práce činila čtyři vyučovací jednotky. Dvě etapy:

- a) 1. a 2. hodina – úvod a vysvětlení úkolu, jeho zadání, samotná práce studentů, stručná psaná interpretace od dětí a odhad, jakou emoci si zvolili spolužáci a sběr materiálu pro analýzu.
- b) 3. a 4. hodina - byla věnována hodnocení vzniklých prací z konkrétní třídy a ze třídy druhé, tzn. hodnocení anonymních autorů.

Šetření proběhlo v roce 2018, ve dnech 21. 2.; 1. 3. (první fáze) a 15. 3.; 21. 3. (druhá fáze) v prostředí dvou institucí z důvodu naplnění cílů mé práce, tj. komparace výsledků (preferance a kontingence námětů, úspěšnost v rozpoznání emocí, hodnocení) - v jednom případě děti znaly autory prací, v případě druhém byli tvůrci anonymní.

Před zadáním školní úlohy bylo nezbytné se ujistit, zda žáci chápou pojem nefigurativní malba. K tomu sloužil řízený dialog ve třídě a klasická tabule, kde bylo bílou křídou zjednodušeně vyjádřena figurativní *malbu* vs. nefigurativní, bezpředmětná *malba*, inspirace umělecké tvorby Mondriana (viz kapitola 2.4). Pozitivní výsledky této sondy potvrdily ve třídách dostatečnou znalost důležitých pojmů jako abstrakce (bezpředmětnost, nefigurativnost), malba, emoce, kompozice, barva atd. Následně byly na klasickou tabuli křídou vypsány pojmy emocí, jakožto náměty jejich tvorby (viz kapitola 2.8). Psané v tomto pořadí: smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí, radost.

Dětem bylo zdůrazněno, že svůj výběr musí utajit tak, aby nikdo ze třídy (včetně spolusedícího) nevěděl, jaký námět si zvolili a budou zpracovávat. Ve chvíli, kdy se

kolektivně pohovořilo o technice a nefigurativním výtvarném vyjádření, zaznělo zadání: „Vyber si jednu ze sedmi emocí napsaných na tabuli před sebou, nikomu ji neprozrazuj a pokus se ji co nejlépe, dle tvého uvážení, ztvárnit na papír formátu A4, který byl rozdán.“

Společně s prázdným papírem (čtvrtka A4) byl žákům rozdán i papír s pěti dotazy, za účelem hlubšího pochopení výběru daného námětu. Otázky zněly (viz elektronická příloha):

- Jakou barvou jsem začal/a malovat a proč?
- Jakou jsem si zvolil/a emoci a proč zrovna ji?
- Co mi můj obrázek připomíná?
- Popiš stručně postup své práce?
- Chceš mi ještě něco k obrázku dodat?

Po dokončení pracovní fáze byly dětské výtvořiny vyskládány vedle sebe na zem, a tak měli žáci možnost shlédnout celý vzniklý soubor komplexně. Po prohlédnutí prací jsem děti vyzvala, aby usedly zpět od svých lavic. Následně byli konkrétní žáci postupně (dle zasedacího pořádku) vybídnuti stoupnout si před tabuli, každý se svým výtvořem a požádání, aby svůj výkres ukázali spolužákům. Dětem byly pokládány postupně otázky: „Kdo si myslí, že obrázek představuje smutek/úzkost/zoufalství/zlost/naději/štěstí/radost?“ Žáci se hlásili a v případě, že jsem se ptala na emoci, kterou k obrazu přiřadili, byly jejich soudy zaznamenány do předem vytvořené tabulky. Závěrečná otázka byla přímo určená tvůrci, který všem na konci hlasování prozradil, jakou emoci ztvárnil.

Ve druhé fázi průzkumu bylo k dispozici 50 artefaktů ke zhodnocení. Z dvou vyučovacích hodin byly získané hodnotící výroky, které byly žáky zaznamenány do vytvořených tabulek. Na první straně byla tabulka rozdělena na 22 buněk (počet prací/žáků ZŠ Hrádek u Sušice) a druhá na 28 buněk (počet prací/žáků 26. ZŠ Plzeň). Dětské artefakty byly naskenovány do elektronické podoby, a tak bylo možné vizuálně promítnout práce na interaktivní tabuli ve zvětšené podobě. Obrázky byly vyskládány i v přední části místnosti, kde bylo opět možné shlédnout celý komplex. Taktéž byly jednotlivé práce fyzicky „poslány po třídě“.

V první fázi žáci hodnotili obrazy své třídy, prostřednictvím numerické stupnice (1-5) a slovního hodnocení. Ve druhé etapě hodnotili práce anonymních vrstevníků z jiné školy, taktéž numerickou stupnicí a slovním hodnocením zapsaným do záznamového archu.

V případě, že se jednalo o spolužáky, autor aktuálně hodnoceného díla vystoupil ze svého místa a znovu připomněl, jakou emoci si vybral. Pakliže se ve druhé části jednalo o práce z jiné školy, otázky zněly:

„*Jakou emoci si myslíš, že si zvolil autor ve svém obraze*“?

„*Jak hodnotíš tuto práci v případě, že se jedná o smutek/ úzkost/ zoufalství/ zlost/ naději/ štěstí /radost?*“ Obě odpovědi byly zaznamenány dětmi do tabulky k tomu určené (viz elektronická příloha).

3.4 Morfologická analýza vzniklých výtvarných souborů

Před hlubším rozbořením jednotlivých prací, byla provedena morfologická komparace obou vzniklých souborů, která zaznamenala skupinové diference v mikro-kulturním prostředí (viz kapitola 2.3).

Práce žáků z maloměstské školy (Hrádek) na první pohled charakterizovala velká barevnost sytých a výrazných barev. Převažovaly barvy primární – žlutá, modrá a nejvíce červená. Ve velkém zastoupení také barvy teplé světlé/tmavé - oranžová, oranžovožlutá, hnědá (viz kapitola 2.5). Z důvodu převahy výše zmíněných barev, soubor prací působil značně *veselým až optimistickým* dojmem. Artefakty doplnila *živost a dynamičnost*. Přesto tyto *veselé* práce vykazovaly nedostatek v technické oblasti – míchat barvy. Každá barva měla *své pevné místo* a většina žáků ponechala barvu v základním odstínu.

V tomto ohledu byla úspěšnější 26. základní škola. Děti zde pracovaly s barevnou paletou mnohem lépe. V jejich výběru převažovaly barvy tmavé, studené světlé/tmavé (viz kapitola 2.5). Soubor těchto prací se tak jevil jako *smutný, pochmurný*. Tohoto rozdílu si všimli i žáci z 26. základní školy, kteří během svého hodnocení anonymních prací, vykřikovali věty, citují: „*Oni to mají hezčí, takový barevnější!*“

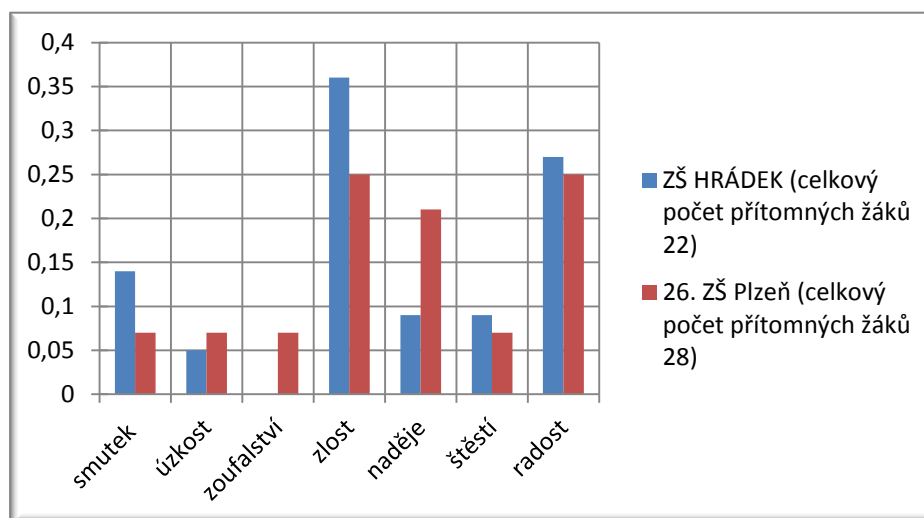
Komparace dále zaznamenala různost využívání pracovní plochy. Děti ze ZŠ Hrádek charakterizoval velmi opatrný způsob pracování v ploše. Z dvaceti dvou žáků celou plochu využilo pouze sedm dětí. Naopak tomu bylo u dětí z 26. ZŠ. Zde celou plochu zaplnilo dvacet jedna žáků z celkového počtu dvaceti osmi přítomných dětí. Velmi patrná byla snaha žáků ze ZŠ Hrádek více konkretizovat (kytičky, srdíčka, oko). Zatímco žáci z 26. ZŠ pracovali více abstraktně. V této skupině, v několika případech, došlo k zajímavému jevu – vrstvení mnoho barev na sebe. V těchto pracích převažují téměř neurčité barvy šedých

odstínů, které jsou dokonce plastické. V prostoru pracovní plochy se utvořil hlubší povrch, a tak děti v několika případech vytlačovaly prsty nebo druhou stranou štětce do barevné plochy různé linie. Nejspíš z důvodu neschopnosti vyjádřit vybranou emoci (viz kapitola 2.2).

3.5 Preference a kontingence námětů

První fáze realizační části umožnila vyzískat 50 vzorků (dětských artefaktů) k analýze. Počet prací souhlasí s počtem přítomných dětí. Jedná se tedy o získání 22 vzorků ze ZŠ Hrádek a 28 vzorků z 26. ZŠ Plzeň. Šetření se v tomto případě zaměřilo na volbu konkrétních námětů, pojmů emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí a radost) a hledaná byla jejich preference. Jelikož se jedná o dvě skupiny s rozdílným počtem žáků, nelze uvádět pouze čísla absolutní. Proto *Graf 1* prezentuje výsledky v procentech, přičemž modrá barva představuje ZŠ Hrádek a barva červená 26. ZŠ Plzeň.

Graf 1: výběr námětů (modře - ZŠ Hrádek u Sušice, červeně - 26. ZŠ Plzeň)



Oblíbenou volbou pro obě třídy se stala **radost** a **zlost**. Nejčastější volbou se stala **zlost** (cca 60%), dohromady si ji vybralo 15 dětí z celkového počtu analyzovaných vzorků. Druhým nejčastěji vybraným námětem se stala **radost** (cca 50%), 13 žáků z celkového počtu 50 dětí.

Pro žáky z 26. ZŠ se také stala oblíbenou emoci **naděje (cca 20%)** a to hned v šesti případech, zatímco ze ZŠ Hrádek si tuto emoci vybraly pouze dvě děti (**cca 10%**). Volba mezi zbývajících volenými emocemi (**smutek, úzkost, štěstí**) nedosáhla více než **15%**. Ve volbě emocí byly zastoupeny všechny z možných nabízených. Avšak v případě třídy ZŠ Hrádek představuje výjimku **zoufalství**, neboť nebylo vybráno ani jedním žákem.

Též byla věnována pozornost volbě pozitivní vs. negativní náměty. Pozitivní: naděje, štěstí, radost. Negativní: smutek, úzkost, zoufalství, zlost (viz kapitola 2.8). Volby v absolutních číslech lze shlédnout v tabulce (viz příloha 3;4).

V ZŠ Hrádek si pozitivní námět zvolilo **téměř 45%** dětí. V případě 26. ZŠ Plzeň, si náměty pozitivního charakteru vybralo přes **50%** žáků. Výsledky z preference námětů negativního charakteru jsou následovné: ZŠ Hrádek – cca **55% dětí**, 26. ZŠ Plzeň – zhruba **50% studentů**.

V předchozí kapitole (viz 3.4) byly práce porovnané z hlediska jejich barevného vyjádření. Artefakty ze ZŠ Hrádek reprezentovaly výrazně barvy *veselejšího koloritu*, což by mělo logickou úvahou znamenat i vyšší výběr pozitivních emocí, který se ale v tomto případě nepotvrdil. Z předchozího šetření tedy vyplývá, že děti ze ZŠ Hrádek používaly teplé barvy i v případě vyjádření negativních emocí.

3.6 Úspěšnost v dešifraci námětů

Kapitola sumarizuje poznatky o dešifraci námětů konkrétních prací vzniklých ze dvou institucí. Z důvodu lepší orientace byl text rozčleněn na dvě podkapitoly, které se zabývají každou skupinou žáků zvlášť. Text doplňují tabulky o úspěšném rozpoznání, které představují výňatky ze všech vzniklých artefaktů (viz příloha 5;6).

3.6.1 ZŠ Hrádek u Sušice - úspěšnost žáků v rozpoznávání námětů

Předmětem analýzy bylo úspěšné rozpoznávání autorského záměru, v tomto případě u prací vzniklých ve skupině žáků ZŠ Hrádek. Každý hlas žáka byl ve třídě zaznamenán a zapsán do tabulky, aby bylo následně možné hlasy sečíst a vyhodnotit úspěch v rozpoznání vybraných emocí u všech artefaktů. Jednalo se o klasické sčítání hlasů ve třídě formou hlášení (zdvižená ruka), pro každé dílo zvlášť. Otázka zněla: „Kdo si myslí, že se jedná o smutek, štěstí atd. Jednotlivé hlasy pro každé dílo zvlášť prezentuje tabulka (viz příloha 5). Jednak tabulka zaznamenává hlasy spolužáků (ZŠ Hrádek), kdy jim byl autor díla známý a

jednak hlasy žáků z jiné školy (26. ZŠ), kteří hlasovali o dílech neznámých autorů. V případě, že se jednalo o hlasy shodující se s autorským záměrem, byly v tabulce (viz příloha 5) čísla zvýrazněné odlišnou, červenou barvou v tučném orámování.

Následně byly z výše zmíněné tabulky vybrány a přepsány údaje o pracích, které byly úspěšně dešifrované více než 11 hlasy (12 artefaktů). Lépe poznány byly emoce **negativního charakteru (66%)**. Jejich číselné a popisné údaje vizuálně prezentuje *Tabulka 1*. Jednalo se o artefakty s čísly - 1, 2, 5,6,10, 11, 14, 15, 17, 19, 20, 22 (viz příloha 7).

Tabulka 1: přehled nejlépe dešifrovaných prací žáků ze ZŠ Hrádek, (1. vertikální řádek prezentuje číslo daného obrázku včetně námětu, 2. vertikální řádek zaznamenává hlasy žáků, kterým byl autor práce známý, 3. vertikální řádek prezentuje hlasy dětí, kterým byl autor práce neznámý, a tučně orámované údaje zaznamenávají vyšší úspěšnost dešifrování námětu v případě, kdy byl žákům autor práce neznámý)

Číslo artefaktu	1 radost	2 zlost	5 smutek	6 zlost	10 zlost	11 radost	14 úzkost	15 radost	17 smutek	19 radost	20 zlost	22 smutek
Hlasy ZŠ Hrádek	5	17	11	12	3	14	4	18	4	6	3	14
Hlasy ZŠ Plzeň	19	19	7	9	16	11	13	3	17	12	14	6

Taktéž lze z *Tabulky 1* vysledovat zajímavý fenomén, kdy byli žáci daleko úspěšnější v tipování emocí daného díla, pokud jim byl autor neznámý (**58%**). Vizuální podobu těchto artefaktů uvádím v *příloze 7*. Z celkového počtu prací žáků ze ZŠ Hrádek (viz příloha 5) lze uvést téměř **60%**. V mnohých případech se jedná o značně vysoký číselný rozdíl, například 5:19, 3:16, 4:13.

3.6.2 26. ZŠ Plzeň - úspěšnost žáků v rozpoznávání námětů

Dále se šetření soustředilo na úspěšně interpretované náměty, tentokrát v případě žáků z 26. ZŠ Plzeň. Číselné údaje byly získány obdobně (sčítání hlasů), jako v případě předchozí skupiny. Jednotlivé hlasy byly sečteny a zaznamenány do tabulky (viz příloha 6). Zachyceny byly údaje o rozpoznávání námětů prací spolužáků (26. ZŠ) a žáků jiné školy. Tyto výsledky lze shlédnout v *příloze 6*, kde byly opět shodné hlasy o volbě námětu s autorským záměrem, zvýrazněné odlišnou, červenou barvou v tučném orámování.

I v případě 26. ZŠ Plzeň, byly vybrány nejlépe rozeznané práce, které úspěšně dešifrovalo 11 a více dětí (12 artefaktů). Zde se opět setkáváme s vyšší úspěšností interpretace **negativních emocí (58%)**. Jednalo se o artefakty s čísly - 3, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 21, 22, 25, 27. Jejich číselné a popisné údaje lze shlédnout v *Tabulce 2*.

Tabulka 2: přehled nejlépe dešifrovaných prací žáků ze 26. ZŠ, (1. vertikální řádek prezentuje číslo daného obrázku včetně námětu, 2. vertikální řádek zaznamenává hlasy žáků, kterým byl autor práce známý, 3. vertikální řádek prezentuje hlasy dětí, kterým byl autor práce neznámý, a tučně orámované údaje zaznamenávají vyšší úspěšnost dešifrování námětu v případě, kdy byl žákům autor práce neznámý)

Číslo artefaktu	3 zlost	6 zlost	7 radost	8 zlost	9 naděje	11 úzkost	13 zlost	14 zlost	21 radost	22 zlost	25 radost	27 radost
Hlasy ZŠ Plzeň	16	20	21	5	10	12	11	7	11	9	6	9
Hlasy ZŠ Hrádek	17	17	16	12	11	4	11	16	13	14	16	13

I v případě 26. ZŠ lze z *Tabulky 2* vysledovat jev, kdy větších úspěchů interpretace dosáhly děti v tipování emocí, pokud jim byl autor neznámý (**66%**). Z celkového počtu prací z 26. ZŠ Plzeň (*viz příloha 6*), lze uvést **48%**. Vizualní podobu výše zmíněných artefaktů lze shlédnout (*viz příloha 8*).

3.6.3 Shrnutí poznatků o úspěšné dešifraci námětů

V podkapitolách byly řešeny výsledky, týkající úspěšného rozpoznávání námětů. Obě kategorie vykazují některá shodná zjištění. U obou skupin byl detekován větší úspěch v poznání emocí negativního charakteru. Tento jev se týkal převážně emocí zlost, úzkost, smutek.

Získané informace představují další zjištění, které se týkají výzkumné otázky: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora? V *Tabulce 1;2* (dvanáct nejlépe rozpoznávaných prací) byla zaznamenána více jak 50% interpretační úspěšnost v případě, že hlasující neznal identitu autora. Z celkového součtu všech prací lze uvést až 52%. Rozdíly v počtu hlasů byly velmi znatelné, například 5:12; 3:16 apod. Soudím, že v případě hlasování o námětu artefaktu neznámého autora, se musí hlasující více soustředit na koncepty vnějších projevů daných emocí (*viz kapitola 2.3*). Naopak se zdá, že v případě rozpoznávání motivů svých spolužáků, znalost autora zastiňuje objektivní vnímání a negativně ovlivňuje výsledek.

3.7 Hodnocení artefaktů

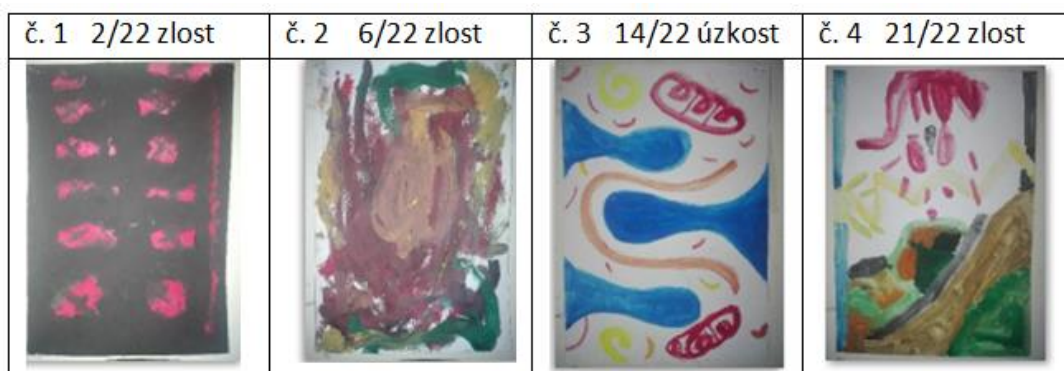
Kapitola 3.7 sumarizuje poznatky o hodnotících výrocích získaných od dětí během vyučovacích hodin obou skupin. Opět je pro snadnější orientaci text rozdělen do dvou částí. Podkapitola 3.7.1 prezentuje hodnocení prací vzniklých při hodinách v instituci ZŠ Hrádek. Druhá podkapitola 3.7.2 informuje o hodnocení prací 26. ZŠ Plzeň.

Číselné průměry z hodnocení všech prací lze shlédnout (viz přílohy 9;10). Též početní údaje o prvních šesti nejlépe a nejhůře hodnocených artefaktech, zhodnocených oběma skupinami, lze shlédnout v tabulkách (viz přílohy 11;12;13;14). Uvedené průměry byly vypočítané z dětského hodnocení numerickou stupnicí (viz kapitola 2.9). Posléze tyto číselné údaje byly zaokrouhleny na tři desetinná místa, jak je doporučováno (viz kapitola 2.7) a text byl doplněn o vizuální ukázky prací v podobě obrázkových příloh.

3.7.1 Výsledky hodnocení artefaktu ZŠ Hrádek

Hodnotit ze školy ZŠ Hrádek bylo možné 22 dětských artefaktů (viz elektronická příloha). Často došlo ke shodám v hodnocení. Výjimky představují artefakty (ZŠ Hrádek) s číslem: 2, 6, 14, 21, u kterých byl detekován rozdíl více jak 1 stupně známky (viz Obr. 1). Jedná se o výtvarně vyjádřené emoce zlost a úzkost. Všechny tyto práce charakterizuje dynamické zpracování, ale další výrazné shody mezi nimi nebyly zjištěny. Použité barvy jsou velmi různorodé u každého z nich: černá, hnědá, žlutá, červená, zelená.

Obrázek 1: Artefakty u kterých byl zaznamenán nejvyšší číselný rozdíl průměrného zhodnocení (ZŠ Hrádek vs. 26. ZŠ Plzeň)



Z dětského hodnocení lze dále představit nejlépe hodnocené výtvarné práce skupiny ZŠ Hrádek u Sušice, které prezentuje tabulka (viz příloha 11). Z ní lze vysledovat hodnocení jak spolužáků, tak hodnocení cizích žáků. Hodnocení se v několika případech shodovalo u obrazů s číslem: 1, 5, 10. Jsou to tedy nejlépe hodnocená díla jak mezi spolužáky, tak cizími vrstevníky (viz Obr. 2).

Obrázek 2: Nejlépe hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami

č. 1 1/22 radost	č. 2 5/22 smutek	č. 3 10/22 zlost
		

Následně je možné shlédnout několik vybraných hodnotících dětských výroků z obou skupin (gramaticky upraveny), psané kurzívou a od sebe oddělené středníkem. Úplně a přehledně jsou všechny relevantní hodnotící výroky uvedeny v elektronické dokumentaci, která, která je součástí příloh na CD. Předpokladem je objevení charakteristických konceptů, které vedly žáky k pozitivnímu hodnocení. Též je příhodné připomenout, že ty samé práce byly i mezi prvními nejlépe detekovanými artefakty.

- a) Obr. 1 (radost): *hodně barev; připomíná radost; dobré barvy; kombinuje se více stylů; velká barevnost; moc barev; dobrá kombinace barev; hodně barev; unikát; připomíná mi to louku a je tam hodně barev; velká barevnost; barvy syté; hodně barev; vypadá to jako duha; velká barevnost; velice barevné; je to originální nápad; dobré barvy; dobře smíchané barvy*
- b) Obr. 5 (smutek): *jsou tam chladné barvy; originální; připomíná smutek; připomíná to smutek – je to suprové; opravdu mi to připomíná smutek; je to senzační – rozplývá se to a je to smutný; je to přesně ono; dobrá fantazie; dobře namalovaný smutek; zajímavé zpracování; připomíná mi to smutek*

- c) Obr. 10 (zlost): *dobrý výbuch; ten výbuch připomíná zlost; vypadá to jako rozstříkaná krev; velký nářez; perfektní; výbuch – ohňostroj – super; výbuch; vypadá to jako zlost a hezky barevný; opravdu mi to připomíná zlost; výbuch; připomíná mi to ohňostroj; znázorňuje to výbuch*

U radosti 1/22 byla evidentní snaha nejvíce prosazovat dětmi velkou barevnost. Jak si lze povšimnout z ukázky, jedná se o barvy: žlutá, červenooranžová, světle modrá, světle fialová až růžová. Jedná se tedy převážně o barvy primární. Též lze tyto barvy řadit do teplých světlých barev, taktéž tlumených - růžová, lila (viz kapitola 2.5). U artefaktu 5/22, který zastupuje smutek, děti nejvíce cenily jeho originální zpracování - stékající barvy s výroky, že to vypadá jako smutek, anebo je to smutné. Posledním nejlépe hodnoceným dílem byla zlost 10/22. Toto výtvarné zpracování nejvíce žáci oceňovali za jeho konkretizaci, kdy jej přirovnávali k výbuchu. Nejspíše se zde projevila snaha pojít věci s předchozí skutečností, neboť výbuch dětem nejvíce asocioval zlost (viz kapitola 2.6).

Dále se kapitola bude zabývat artefakty nejhůře hodnocenými. Stejně tak, jako u nejlépe hodnocených prací, byly i pro nejhůře sestavena tabulka prezentující jejich číselné hodnoty (viz příloha 12). Z této tabulky lze odvodit i první čtyři artefakty, které dosáhly nejvyšších číselných údajů z obou hodnotících skupin, což znamená i nejhoršího hodnocení. Nezávisle na sobě se děti shodly na nejhůře hodnocených pracích v obou skupinách, jedná se o tyto artefakty s číslem: 6, 12, 17, 18 (viz Obr. 3).

Obrázek 3: Nejhůře hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami

č. 1 6/22 zlost	č. 2 12/22 štěstí	č. 3 17/22 smutek	č. 4 18/22 zlost
			

K těmto artefaktům jsou představeny i některá vybraná slovní hodnocení z obou skupin, též k nahlédnutí v elektronické podobě na CD. Hodnotící výroky jsou gramaticky upravené, psané kurzívou a od sebe oddělené středníkem.

- a) Obr. 6 (zlost): *barvy trošku vedle, žádný tvar; nepřipomíná danou emoci; neznám nic, co by mi to připomínalo; není to zlost; moc barevné; vypadá to jako flek; je to patlanice; moc barev – patlanice; patlanice; přelácané; patlanice; nepřipomíná mi to zlost; hodně barev; nepřipomíná zlost; mohlo to být hezčí*
- b) Obr. 12 (štěstí): *vypadá to jako odznak, stůl; gauč; málo motivů a málo barev; vypadá jako černá díra; tři barvy je fakt smutný; vypadá to jako černá díra; to není štěstí; hezky černá díra; nepřipomíná danou emoci; obrázek je zvláštní; zajímavé*
- c) Obr. 17 (smutek): *zajímavé; hodně kruhů; má v tom guláš; fuj je to; připomíná mi to smutek; bláto a stopy mamuta; málo barev; prostě nedostatečný; divné barvy – nevypadá to jako smutek; čmáranice; smutek mi to opravdu připomíná; král; patlanice; fuj je to; pěkné míchání barev; hromada fleků*
- d) Obr. 18 (zlost): *nelíbí se mi to; divná kombinace; nepřičetné; autor Diana; nějakými barvami mi to připomíná spíš štěstí; čmáranice; moc barev a motivů; smutná patlanina; patlanice; neumí malovat; málo červené; moc barev; divné; nic mi to nepřipomíná; zaplněné; divné*

Prvním nejhůře hodnoceným dílem byla zlost 6/22. Připomínky k tomuto dílu upozorňují na nesouladnou barevnost, která nepředstavuje danou emoci. Žádná barva neměla pevný tvar. Tahy štětce byly vedeny velmi impulzivně, bez snahy o výraznou konkretizaci. Druhým nejhůře hodnoceným bylo štěstí 12/22. Jedná se o kompozici středovou, která upoutala i dětskou pozornost s komentáři, že to připomíná černou díru nikoli danou emoci. Smutek 17/22 opět nevykazuje konkrétní představy a barvy se pro děti staly matoucími. Poslední zmíněná bude zlost 18/22. Ta je reprezentovaná opět velkým koloritem, který působí značně chaoticky. Tomu odpovídají výroky typu: čmáranice, patlanice. Zajímavý je výrok – fuj Diana. Usuzuji, že žák hodnotil spíše autora díla, než samotný artefakt.

3.7.2 Výsledky hodnocení artefaktu 26. ZŠ Plzeň

V případě 26. ZŠ bylo možné hodnotit až 28 prací (viz elektronická příloha). Statické informace vztahující se k posuzovaným dílům jsou prezentovány v tabulce (viz příloha 10). Z této tabulky, stejně jako v předchozí kapitole, byly vyňaty informace o šesti prvních nejlépe a nejhůře zhodnocených dílech. (viz příloha 13;14) Též byly posouzeny práce, které s výjimkou jednoho díla, byly hodnoceny oběma skupinami velmi podobně. Tzn., že rozdíl hodnocení nepřekročil 1 stupeň známky. Výjimkou se stal pouze obraz vyjadřující úzkost č. 26 (viz Obr. 4)

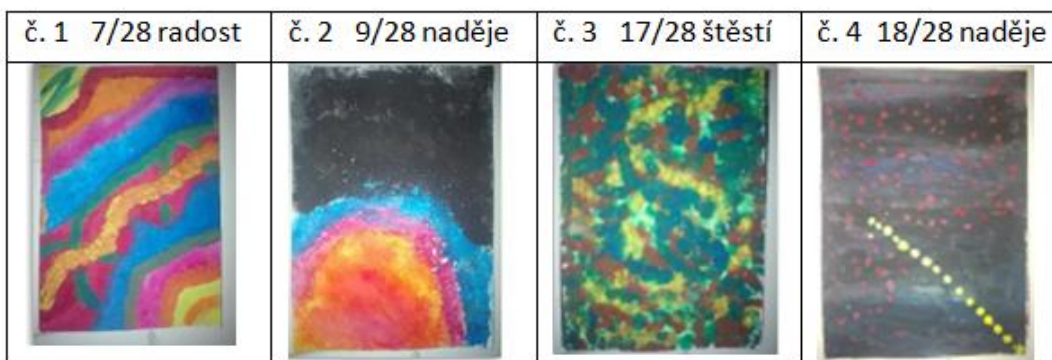
Obrázek 4: Artefakt (26. ZŠ Plzeň) s nejrozpornějším hodnocením



Ten byl velmi kriticky zhodnocen spolužáky z 26. ZŠ Plzeň, zatímco v případě hodnocení cizích žáků, byl poměrně oceněn. Jedná se o obrázek úzkost, ve kterém převažuje barva černá a tmavě fialová, tzn. barva statická (viz kapitola 2.5) Po okrajích jsou přimalovány malé tečky, cákance barev: žlutá, modrá bílá a zelená. Hodnocení spolužáků dosáhlo číselné hodnoty 3,2, v případě hodnocení druhé skupiny 1,7. Velmi zajímavé se tedy stává slovní hodnocení od kritických spolužáků, kteří tvrdí: *vypadá to jako holčičí orgán, je to sprosté*. Zatímco dětem ze ZŠ Hrádek toto výtvarné zpracování asociovalo raketu, vzducholod' (viz elektronická příloha).

Kapitola se bude dále zabývat nejlépe zhodnocenými artefakty 26 ZŠ (viz příloha 13). Jednoznačně nejlépe zhodnocenými artefakty, zhotovené ve třídě 26 ZŠ, byly obrázky s číslem: 7, 9, 17,18, (viz Obr. 5).

Obrázek 5: Nejlépe hodnocené práce (26. Š Plzeň) oběma skupinami



Opět jsou úplně a přehledně všechny relevantní hodnotící výroky uvedeny v elektronické dokumentaci. Ze souboru hodnotících výroků obou skupin, gramaticky upravené, napsané v kurzívě a od sebe oddělené středníkem, byly vybrány tyto:




- a) Obr. 7 (radost): *hodně barev; hezky barevné; hrozně moc barev; nádherně vyřazuje; krásné barvy; hezké barvy; dobré barvy; je to veselé; velmi pěkné barvy - úžasné; prostě super; sladké barvy; hezky malované; je to pozitivní; krásné barvy; hodně barev; vychází z toho příjemná energie; krásné barvy; dobré barvy; hezky barevné; je tam hodně barev; hodně pozitivní; nádherná kombinace barev*
- b) Obr. 9 (naděje): *je to jako, když se řítí vlna do tmy na souboj; krásně seřazené a hezké barvy; dá se hezky rozpoznat z jiných emocí; barvy stačí – pěkné; hezké barvy; skvělá kombinace barev; ze štěstí do zla; vesmír; vystihuje naději; je vidět - že autor doufá; že se tma rozjasní; je to skvěle ztvárněná naděje; dobré barvy a umístění; líbí se mi to – připomíná to naději; dělá to dobrý dojem; naději mi to připomíná*
- c) Obr. 17 (štěstí): *dala bych tam více zelené; vypadá jako les; voják; nádech Francie; vojenské barvy trochu; dobré teplé barvy; je to hezké – štěstí mi to připomíná; štěstí to je na první pohled; je tam hodně barev; připomíná louku – hezké; krásné; tečky; pěkně smíchané barvy; nádherně zpracované; pracné – hezké barvy; hromada lipíček; hodně barevné; hezké poskládání barev; cesta do nebe*

d) Obr. 18 (naděje): *krásně vyčnívající barvy; dobře ztvárněné; hezká kometa; dobré barvy; je to nádherná naděje – je tam tma a najednou jsou tam ty tečky naděje; sice mi to naději připomíná, ale nelíbí se mi styl; kometa; skvělá naděje; pořádně to vyzařuje; hezké barvy; je to jako skvělý – naděje ve tmě; hezké – jako Santa a čerti; další vesmír; vypadá jako vesmír; je to kometa*

První nejlépe hodnocené dílo z 26. ZŠ Plzeň byl obraz 7/28 radost. I zde se výroky shodují na velké a líbivé barevnosti. Barvy: žlutá, červená, oranžová, světle modrá, růžová. Též se jedná o barvy primární, teplé a světlé. (viz kapitola 2.5) Tyto barvy dle výroku dětí, vyjadřují optimistickou a energickou náladu. Oba artefakty prezentující naději 9/28; 18/28 spojují výroky, které upozorňují na veliký kontrast – černá tmavá vs. výrazná barva (červená, žlutá, oranžová). Poslední obraz štěstí 17/28 jednoznačně prezentuje zelená barva, díky které děti i dešifrovaly emoci a posléze ji i pozitivně hodnotily.

Informace o nejhůře hodnocených artefaktech lze shlédnout v tabulce (viz příloha 10). Dále budou v textu představeny ty artefakty, které spojuje téměř shodné negativní hodnocení, v případě obou skupin (viz příloha 14). Budou jimi obr.: 8, 10, 24 (viz Obr. 6).

Obrázek 6: Nejhůře hodnocené práce (26. ZŠ Plzeň) oběma skupinami

č. 1 8/28 zlost	č. 2 10/28 radost	č. 3 24/28 smutek
		

Dále pokračuje slovní hodnocení nejhůře zkritizovaných prací, na kterých se žáci shodli z obou institucí. (gramaticky opravené, psané v kurzívě a od sebe odlišené středníkem)

- a) Obr. 8 (zlost): *smutné; nevhodné barvy; špatně zbarvené; málo barev; vidím v tom bažinu smrti; je to zlé; je to moc zahalené do jedné barvy; zlost mi to připomíná – ale nelíbí se mi to; je to ošklivé; znechucení; špatně zkombinované barvy; málo barev; je to takové zlé; moc se nepodařilo ztvárnit; vystihla pocit; možná bych tam přidal trochu červenou; nepovedené*
- b) Obr. 10 (radost): *nevystihl radost – jinak pěkné; možná jiné barvy – přijde mi to spíš jako zlost; moc barev; barvy nic moc; hnusný; špatné barvy – připomíná úzkost; nelíbí se mi to; je to ošklivě nakreslené; připomíná mi to zlost – ne radost; nevypadá to vůbec jako radost – barvy; vidím v tom zlost; málo syté a víc barev; špatně zbarvené; nepřipomíná mi to vůbec danou emoci; jiná emoce*
- c) Obr. 24 (smutek): *barvy mi nepřipomínají danou emoci; vepř; připomíná patlanici; hezké vyjádření smutku; hnus; fuj; blé; nevkusné; nelíbí se mi to; špatné barvy; nevýrazné; vypadá to jako les; ne – vůbec to tak nevypadá; nevystihl barvy; je to moc prudké a divoké; nevystihl emoci; nepovedené a špatné barvy; vypadá to jako zlost; prostě jen rozmetané barvy; nepovedené barvy; špatná kombinace barev*

Ve všech případech 8/28; 10/28; 24/28 se výroky shodují na nevhodné kombinaci barev, které mají prezentovat danou emoci. Zde se objevuje i zmíněný fenomén (viz kapitola 2.9), který potvrzuje, že děti hodnotí spíše to, jak na ně výtvarný artefakt působí, než jeho hodnotné zpracování – „Zlost mi to připomíná, ale nelíbí se mi to!“

3.7.3 Shrnutí poznatků o hodnocení artefaktů

Předchozí podkapitoly byly věnovány nejlépe a nejhůře hodnoceným pracím. Do tabulek (viz příloha 11;12;13;14) bylo zaznamenáno vždy prvních šest prací z každého komplexního souboru, dle jejich vypočítané průměrné známky od všech hodnotících dětí. Každý žák hodnotil každé vzniklé dílo (50 ks). V ZŠ Hrádek dohromady hodnotilo 20 přítomných žáků a ve 26. ZŠ se hodnotícími kritiky stalo 24 přítomných žáků. Vzhledem k většímu počtu žáků v případě ZŠ Plzeň nelze výsledky absolutně srovnávat. I přesto bylo vybráno několik prací, které byly hodnoceny velmi podobně v obou školních institucích. Vybranými pracemi bylo minimálně šest kusů v každé tabulce (nejlepší i nejhorší) a ve všech případech byly zjištěny minimálně tři shodné práce, které byly podobně hodnoceny oběma skupinami žáků. Pro detailnější pochopení tohoto jevu bylo zapsáno k těmto obrázkům zvlášť i slovní dětské hodnocení.

V případě ZŠ Hrádek bylo zaznamenáno v sekci nejlépe hodnocené práce (obou skupin žáků) sedm kusů v zatoupení: radost (2), smutek (1), zlost (1), naděje (2), štěstí (1). Jedná se tedy poměrně o velkou škálu emocí. Z nabízených sedmi citů, bylo pozitivně hodnoceno pět druhů námětů. V případě radosti se slovní hodnocení dětí shodovalo ve naprosté většině v barvách. Argumenty, proč hodnotí konkrétní radost pozitivně, směřovaly ke kladné odezvě na pestrou barevnost a *veselé* barvy. Také jim konkrétní obrázek asocioval např. louku. Co se týká nejlépe hodnoceného smutku, z hodnocení žáků značně vyplývá, že jim obrázek asocioval skutečný smutek. Směřují k tomu jasné argumenty – *připomíná mi to smutek, je to smutný*. Zlost byla pozitivně zhodnocena v jednom případě a ze slovního hodnocení vyplývá, že zpracování této emoce dětem připomínalo výbuch, ohňostrj. Asociovalo jim to konkrétní jev – zlost, vztek. Ve dvou případech se podařilo dvěma žákům výrazně a srozumitelně vyjádřit pocit naděje. Zde se hodnotící shodují v zajímavém použití barev – tmavá vs. světlá, neboť se zde často objevuje pojem černá a světlo. Poslední velmi pozitivně zhodnocená práce představovala emoci – štěstí. Zde se jednotlivé výpovědi o hodnocení poměrně rozlišují. Některé vypovídají o tom, že se jedná o asociaci: les, voják, Francie, louka. V těchto případech nacházím společný výraz – zelenou barvu, která (viz kapitola 2.5.3) skutečně asociuje přírodní zeleň, les apod.. Další možné výpovědi: *dobré teplé barvy, hromada teček, hromada lipiček*.

Tudíž při hodnocení různých citů je použito mnoho konceptů pro konkrétní emoce. Nelze jeden koncept přisoudit všem emocím stejně. Například všechny pozitivní práce nebyly vždy hodnoceny z důvodu velké barevnosti, ale pro každou zvlášť je v dětském vnímání důležitý jiný, různý příznak. V případě radosti velká barevnost. Smutek asociuje stékající slzy, a proto děti píší, že je obrázek *smutný*. V případě zlosti byla velmi dominantní jakási dynamika, kterou děti popisovaly jako ohňostrj a výbuch. Pro naději se stalo typické zpracování, použití dvou značně protikladných barev – černá a žlutá, v oboou případech. U štěstí bylo zaznamnána v této práci typická zelená barva.

Následně budou řešeny práce, které byly po vypočítání průměrné známky, valorizovány jako nejhůře hodnocené. Bylo představeno sedm prací (z obou skupin žáků), které byly nejhůře zhodnoceny oběma skupinami. Byly jimi: zlost (3), štěstí (1), smutek (2), radost (1).

V tomto případě, negativně hodnocena byla emoce zlost. Charakteristickými zmíněnými důvody směřující k negativnímu hodnocení byly- např.: *je to patlanic, špatné barvy, je to ošklivé, více červené*. Zde vyplývá, že pro zlost v těchto případech byly nevhodně zvolené

barvy (světlé, barevné). Negativně hodnocené štěstí bylo taktéž zapříčeno nevhodným zvolením barev – *černá barva nevystihuje štěstí, připomíná mi to černou díru*. Smtek byl vyhodnocen jako nešťastně zpracovaný ve dvou případech. Příčiny byly: nevhodné barvy a s tím doplněný argument – *je to patlanice*. Nepříliš pozitivně byl také zhodnocen obrázek zastupující radost. V tomto případě slovní hodnocení zdůrazňovalo, že *to* dotyčnou emoci nepřipomíná. Většina připomínek mířila k upozornění na použití nevhodných barev, což potvrzuje, že barva je základním výrazovým prostředkem (viz kapitola 2.4).

I v případě negativního hodnocení nelze objevit koncepty pro všechny city totožné.. Přesto v hojně většině žáci upozorňují na nevhodnou volbu barev, které nepřipomínají konkrétní emoci. V případě pozitivně hodnocených prací, byly nevhodně použity tmavé, studené barvy a v případě pozitivních barvy světlé, teplé. (viz kapitola 2.5).

3.8 Hledání charakteristických konceptů výtvarně ztvárněných emocí

Kapitola se věnuje vyhledáváním shodných konceptů identických námětů všech prací bez ohledu na lokalitu vzniku (školní instituce). V analýze vyhledávám a třídím koncepty, které mohou přiblížit autorský záměr a jeho osobní interpretační operace. Tento jev bude sledován v sedmi skupinách, sedmi emocí, které představují i námět experimentální učební úlohy (viz kapitola 2.3). Žáci si vybírali náměty v zastoupení: **zlost** 15krát, **radost** 13krát, **naději** 8krát, **smutek** 5krát, **štěstí** 4 krát, **úzkost** 3krát a **zoufalství** 2 krát.

Struktura rozboru bude pro všechny náměty identická. Nejdříve budou představeny barvy, které v pracích jednoznačně převažují. Dále rozbor shrne autorské interpretace pro danou emoci, včetně autorských výroků o asociačních představách. Tyto výpovědi byly získané z dotazníku, konkrétně z odpovědí na otázky: „*Jakou jsem si vybral/a emoci a proč zrovna ji?*“ a „*Co mi můj obrázek připomíná?*“ (viz kapitola 3.3). Tím analýza přiblíží autorskou introspekci a zároveň shodu s vnějšími projevy v mikro i makro-kulturním prostředí, týkající se podobenství konkrétních citů. Dětské psané výroky byly gramaticky upravené, zapsané v kurzívě a věty byly od sebe oddělené středníkem.

Rozbor jednotlivých prací odkazuje na poznatky získané ze studií Ivany Brožíkové (1983), Jaroslava Brožka (2002) a Lamserové a Preissové (1987), kterými se zabývala kapitola 2.5.3. Výsledky přiblíží společné koncepty artefaktů vzniklých výhradně pro tuto práci, nikoli jako obecný vzor sloužící k porovnání všech prací identických či podobných

námětů. Shrnující poznatky budou prezentovány v *Tabulce 3* (viz s. 44). Artefakty lze shlédnout z elektronické přílohy CD.

Zlost

Převažují barvy: černá, červená, o něco méně hnědá, modrá. Jedná se tedy o barvy teplé tmavé i světlé, studené tmavé (viz kapitola 2.5). Jednoznačně je zde charakteristickým poznávacím znakem černá barva, která asociuje temnotu, smrt. A barva červená, která asociuje oheň, žár, krev, vnitřní teplo (viz kapitola 2.5.3). Autorský výklad o volbě zněl: *vybral jsem si zlost, protože je škola; protože jsem často naštvaný; nejdříve jsem chtěla štěstí, ale nakonec z toho byla zlost; moje emoce byla poháněna vztekem; protože jsem naštvaný na mého kolegu; zlost – protože jsem zlej; protože jsem naštvaným nejenom na ostatní, ale hlavně na sebe; protože jsem se tak cítila; často se tak cítím; protože když jdu do školy, tak mě jeden malý chlapec štve*. Výroky vypovídají o výběru námětu na základě aktuálního stavu, nebo nedávno prožité zkušenosti (viz kapitola 2.5.1). Ve značné většině v artefaktech dominuje velká dynamika a tahy štětcem jsou přes sebe překrývány. Také se zde objevují práce, ve kterých je barva značně neurčitá – jakoby se dítě pokoušelo zakrýt svůj nezdar vyjádřit danou emoci (viz kapitola 2.2). O svých dílech autoři tvrdí – připomíná mi to: *probodnuté srdce mého bratra; výbuch; vraždu; bažinu; sebe; černé mraky; krev; spirálu; krevní test*. Poměrně často se zde objevuje asociace krev, která byla spojována s červenou barvou, taktéž násilný čin – vražda, probodnuté srdce bratra. Barvy, které zde převažují, vypovídají o možnosti představ např.: temnota, smrt (násilný čin), přírodu, oheň, žár, krev (viz kapitola 2.5.3).

Radost

V pracích, které představují námět **radost**, převažují barvy: červená, žlutá, modrá, tedy barvy základní a barva oranžová, zelená. (viz kapitola 2.5). Po přečtení jednoduchých autorských interpretací lze vysledovat v několika případech, že výběr byl opět značně ovlivněn aktuálním stavem nebo nedávným zážitkem (viz kapitola 2.5;2.6). Argumenty k tomu směřující: *protože se nám za necelé čtyři měsíce narodí sestra; protože jsem včera vyhrál v zápase; protože mám dobrý týden; protože jsem šťastný; protože je tu cool učitelka*. Ve snaze objevit jisté asociace, které mohou být v divákovi vyvolány při pozorování jednotlivých prací, předkládám i výroky, které byly zodpovězeny na otázku –

co mi můj obrázek připomíná: *hvězdu a ptáka; můj den; mlhu; miminko; duhu; skvrny; výbuch; louku; kolotoč; oblohu; duhu a rozkvetlé kytičky; léto*. Pokud budou porovnány jednotlivé asociace na základě použití jistých druhů barev (viz kapitola 2.5.3), lze objevit shodu v: žlutá (louka, kytičky, léto/jaro), červená (zralost plodu – miminko), modrá (voda, led, nebe), oranžová (slunce, zralé plody – léto), zelená (přírodní zeleň - louka, rozkvetlé kytičky).

Naděje

Třetí, nejčastěji preferovaný námět. Zde byl nalezen zajímavý kontrastní jev. Děti ztvárňovaly námět naděje tak, že použily velmi tmavou barvu a do ní vložily značně odlišnou, šokující barvu světlého charakteru. Většinou se jednalo o barvu žlutou a ve dvou případech barvu červenooranžovou. Podtrhuje to i výrok o obrázku č. 19, kde autorka z 26. ZŠ Plzeň píše o zpracování takto: *začala jsem malovat černou, protože ta symbolizuje smutek, ale pak jsem přidala světlé barvy, protože ty symbolizují naději (viz elektronická příloha)*. Děti si vybíraly tuto emoci, protože, cituji: *když jsem na konci, vždycky se vyskytne nějaká naděje; protože se mi líbí; protože ta umírá poslední a symbolizuje to, že se dá ještě vše zvládnout; protože chci mít ve všem ještě trochu naděje; vždy když dojdu na konec – vyskytne se nějaká naděje; protože doufám, že uvidím ještě jednou mého pravého tátu*. Je evidentní, že tyto žáci píšou o jistém budoucím přání. Též o svém zážitku, který tato emoce doprovázela. Žákům výtvarně ztvárněné emoce připomínaly: barevný svět, barevné nebe, slunce, mou víru v sebe, metro jedoucí v noci, nebe, tmu a i tyto představy lze chápat jako jisté kontrasty. V souvislosti s barvami lze spatřovat shodu černá - temnota, žlutá – slunce, oranžová - zlato, červánky, oheň (viz kapitola 2.5.3).

Smutek

Smutek výrazně reprezentuje modrá barva. Také velice tmavá hnědá, někde tmavě zelená. Většinou se tedy jednalo o barvy studené tmavé (viz kapitola 2.5.3). V několika případech lze vysledovat pokus o rozfoukání barvy, které stékaly a zasychaly na papíře. Tři práce z pěti se vyznačují velkým barevným splnutím. Dvě z nich jsou více konkretizované. Smutek jsem si vybral/a, protože: *protože tuto emoci prožívám, když jdu do školy; protože jsem smutný a nevím proč; protože jsem měla návrh, jak ji ztvárnit*. Výroky opětovně směřující k tomu, že výběr námětu byl zvolen kvůli aktuálnímu požívání emoce. V jednom

případě z důvodu promyšlené strategie, jak danou emoci ztvárnit. Asociace: slzy, smutného ptáka, blázinec, srdce, dvě smutné duše. Dominantní barva modrá představuje vodu, dálku led. Shodu tak možno objevit ve spojitosti stékající voda - slza.

Štěstí

V pracích dominuje barva zelená, zelenomodrá a zelenožlutá. Zelená barva představuje přírodu, žlutá jaro. Také se v pracích objevila barva růžová, která představuje tlumené barvy a je spojována s jemností (viz kapitola 2.5.3). Důvody k výběru byly: *protože chci mít štěstí, protože mám štěstí málokdy, protože ji ráda prožívám, protože je fajn*. Asociace: *zlato; jedinečnost; osvětlená louka, která se třpytí ve tmě*. Shody: žlutá – zlato, zelená – louka.

Úzkost

Méně často vybranou emoci byla úzkost. I její zpracování je velmi různorodé. Objevují se zde barvy modrá, černá, červená, žlutá, bílá. Ve dvou případech ze tří se zdá, jakoby klidnou pluchu papíru najednou cosi narušilo. Děti svůj výběr námětu popisují: *protože jsem ji uměl dobře vyjádřit; tahle emoce je mi nějaká blízká; protože se tak v poslední době cítím*. Co mi můj obrázek připomíná: *slzy a zároveň mříže, které uvězňují všechnu radost; mou emoci; mě ve městě*. Z předchozích argumentů lze soudit, že se děti pokoušely danou emoci ztvárnit tak, jak se cítí při prožívání dané emoce, kterou popisují jako něco, co je trápí, vězní. V tomto případě se více jedná o styl a způsob zobrazení, na rozdíl od předchozích emoci, které více vystihovaly jejich barvy.

Zoufalství

Poslední a méně často oblíbené bylo zoufalství. Společným výrazem pro tyto dvě práce je použití pouze jedné barvy. V jednom případě barva světle modrá a v druhém případě barva světle zelená. Výroky: *nemám moc dobré vztahy se spolužáky - říkají o mě, že jsem tlustá a hnusná; zoufalství, protože jsem teď zoufalá*. Opět se jedná o aktuální pocit, který ovlivnil i samotný výběr. Asociace: *tráva nebo den sv. Patrika; slzy*. Barvy asociující zeleň a vodu.

V pracích byla použita velká škála barev, které více či méně dotýchnou emoci podtrhly. Zdá se, že výběr emoce byl značně ovlivněn aktuálně prožívaným pocitem na základě nějaké zkušenosti. V závěru předkládám tabulku, ve které jsou zachyceny důležité závěrečné postřehy.

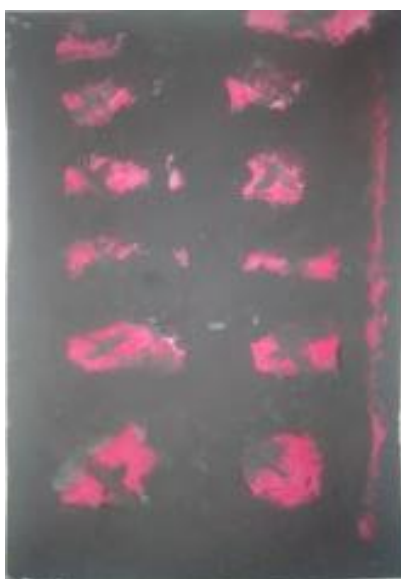
Tabulka 3: shrnutí poznatků - charakteristické koncepty výtvarně ztvárněných emocí; 1. sloup – druh emoce, 2. sloup – dominantní barvy, 3. sloup - důvod výběru emoce, 4. sloup - asociace

Druh emoce	Dominantní barvy	Důvod výběru emoce	Asociace
Zlost	černá, červená, hnědá, modrá	aktuální stav, nedávno prožitá zkušenost	vražda, výbuch, násilný čin
Radost	červená, žlutá, modrá, oranžová, zelená	aktuální stav, nedávno prožitá zkušenost	louka, jaro, květiny, duha, miminko, nebe,
Naděje	černá vs. žlutá/oranžová	Podobenství k pocitu s prožitkem, přání, tužba	tma, slunce, zlato
Smutek	modrá barva, zelenomodrá, zelenožlutá	aktuální stav, nedávno prožitá zkušenost, strategie tvorby	slzy
Štěstí	zelená, zelenomodrá, zelenožlutá	přání, tužba	zeleň, zlato
Úzkost	modrá, černá, žlutá	aktuální stav, strategie tvorby	slzy
Zoufalství	světle zelená, světle modrá	aktuální stav, nedávno prožitá zkušenost	zeleň, slzy

3.9 Kazuistika vybraných prací

V kapitole 2.7.2 bylo předznamenáno, že v závěru bude provedena kvalitativní analýza (kazuistika) mnou vybraných prací. Výběr byl ovlivněn jejich zvláštností a odlišností výroků z krátké slovní interpretace samotného autora a sledováním žáka při procesu tvorby. Jelikož kazuistika není cílem práce, nebude se tato kapitola zabývat všemi artefakty, ale pouze dvěma, ke kterým budou předloženy informace týkající se základních osobních údajů a doplněné fakta, která byla zjištěna z rozhovoru s vyučujícím, třídním učitelem, popř. ředitelkou školy. Na základě těchto informací a finální podoby daného artefaktu, budou práce analyzovány a následně poznatky shrnuty. Dodržená struktura rozboru: anamnéza, katamnéze, analýza a závěr (viz kapitola 2.7.2). Kazuistika (resp. případová studie) má sloužit pro výtvarného pedagoga, nikoli pro školního psychologa nebo terapeuta. Její součástí je kulturní zpracování a rozvedení díla a rozvedení díla a k tomu v kulturním experimentu využíváme hledání vzdělávacího motivu, tzn. je potlačena výchovná výcviková složka. (viz kapitola 2.4).

Obrázek 7: zlost – Hrádek (č. 2)



Anamnéza – artefakt č. 2 z *Obrázku 7* pochází z páte třídy ZŠ Hrádek u Sušice. Jedná se o výtvarně ztvárněnou emoci zlost, přičemž autorem byl jedenáctiletý chlapec.

Katamnéza - během vyučovací hodiny z první fáze, tzn. výtvarná tvorba, chlapce charakterizovalo výrazné prezentování se v podobě nesmyslných a narušujících výkřiků. Často se snažil prosadit svůj názor na úkor momentální prezentace názorů jeho spolužáků.

Tento případ byl vybrán zejména z důvodu znepokojující autorské interpretace. Autor o svém výtvarném artefaktu v dotazníku píše (viz elektronická příloha).

- Jakou barvou jsem začal/a malovat a proč? – *červenou jako krev*
- Jakou jsem si zvolil/a emoci a proč zrovna ji? – *zlost, často jsem naštvaný*
- Co mi můj obrázek připomíná? – *probodnuté srdce mého bratra*
- Popiš stručně postup své práce – *udělal jsem červené srdce, pak černou jako temnotu*
- Chceš mi ještě něco k obrázku dodat? – *nenávidím svého bratra*

Po přečtení této šokující interpretace byla oslovena ředitelka školy s prosbou, zda by mohla více objasnit tyto výroky. V následujících řádcích budou sumarizovány důležité postřehy ze zmíněného rozhovoru.

Jedná se o chlapce, který momentálně žije se svým starším sourozencem v domě jejich tety. Ta si děti osvojila po jejich odebrání z rodiny drogově závislé ženy a muže. Starší bratr byl kdysi též žákem ZŠ Hrádek. Dle slov ředitelky školy, se ke svému bratru choval nevhodně s jistou agresí. Na závěr pedagožka shrnula, že si starší bratr více pamatoval z dětství, tudíž byl i více negativně ovlivněn zážitky z péče jejich rodičů a tak si svým agresivním chováním vybíjel zlost na svém mladším sourozenci.

Analýza – v této práci (viz obr. 7) značně dominuje barva červená a černá. Autor ve své interpretaci přiřazuje černou k temnotě a červenou ke krvi. Dle studie Lamserové a Preissové (viz kapitola 2.5.3) červená barva působí těžkým dojmem. V dětech by měla vyvolávat vzrušení a energii. Pojí se s temperamentem živým až cholerickým. Během tvorby žák barvu nanášel spíše vodorovně, což dle výše zmíněné studie předznamenává vybití zlosti a pocit strachu. Druhá použitá barva byla černá, taktéž popsána jako barva těžká. Představuje strach a útlak. Zde se shoduje i interpretace autora, kdy černá asociuje tmu, temnotu nebo prázdnotu. Na diváky působí značně depresivně, nejspíš i proto se svou vizuální stránkou značně odlišuje od ostatních vzniklých prací. Studie (Lamserová & Preissová, 1987) také uvádí, že preference barvy černé symbolizuje snahu něco zakrýt.

Obrázek 8: Franz Kline, xxx, dostupné z: <http://blog.art.com/artwiki/~franz-kline/>



Pro identifikaci vzdělávacího motivu jsem vybrala práci amerického abstraktního expresionisty Franze Klinea. Podobnost mezi jeho dílem a obrázkem žáka zejména shledávám ve spontánním vedení štětce, které působí klidně, ale zároveň dynamicky (viz Obr. 8).

Závěr – bylo přínosné, vzhledem k předchozímu konstatování, zajistit hlubší a odbornou analýzu. Z předložených informací značně vyplývá, že se jedná o psychicky narušené dítě, poznamenané životními zkušenostmi a pokračující šikana jeho staršího bratra nepřispívá k tomuto zlepšení. Po provedení výtvarné činnosti byl tedy tento artefakt ukázán třídnímu pedagogovi, který posléze artefakt oskenoval do elektronické podoby s cílem o tom informovat odborníky z PPP. Odporná analýza nebyla dosud provedena.

Obrázek 9: radost - 26. ZŠ Plzeň (č. 4)



Anamnéza - artefakt č. 4 z *Obrázku 8* pochází z páte třídy 26. ZŠ Plzeň. Jedná se o výtvarně ztvárněnou emoci radost, přičemž autorem byl jedenáctiletý chlapec.

Katamnéza – autor tohoto díla byl velmi tichý. Jeho pohyby při tvorbě vyznačovaly klid a naprostou soustředěnost. Pokud se ale podíváme na výsledek práce, působí značně dynamicky. Je zde použito několik druhů barev, které jsou nanášeny přes sebe, až do výsledné podoby, přičemž střed díla působí barevně nejednoznačně. Tento artefakt byl vybrán do kazuistiky z důvodu zajímavého autorovo

interpretačního výroku o díle. Předkládám přeepsanou autorovo interpretaci (viz elektronická příloha):

- Jakou barvou jsem začal/a malovat a proč? – *červenou, nevím chtělo se mi*
- Jakou jsem si zvolil/a emoci a proč zrovna ji? – *radost, protože se za necelé čtyři měsíce narodí sestra*
- Co mi můj obrázek připomíná? – *miminko*
- Popiš stručně postup své práce? – *začal jsem čmárat svými nejoblíbenějšími barvami a začal jsem vyobrazovat mojí budoucí sestru*
- Chceš mi ještě něco k obrázku dodat? – *ne*

I po tomto zhlédnutí výpovědí byl osloven třídní pedagog, který byl upozorněn na tuto příjemnou interpretaci. Ten byl však značně překvapen. Třídní učitelka osvětlila své překvapení a svěřila se o hlavním záměru nedávné schůzky s matkou chlapce. Rozhovorem se matka chlapce svěřila učitelce s obavou, že je syn zprávou o novém sourozenci zdrcen a přijal ji velmi negativně. Od okamžiku tohoto sdělení, žák nevykazoval jakékoli pozitivní emoce k obsahu této zprávy, a o to se stává větším překvapení jeho interpretace včetně výběru námětu a s ním spojené výtvarné zpracování.

Analýza – v obrázku jsou u okrajů použity barvy: červená, žlutá, modrá a černá. Střed vykazuje stopy barev zelené, tmavě modré až černé. Nanášením více barevných vrstev na sebe a jejich následné rozmíchání způsobilo barevnou středovou neurčitost, která je velmi tmavá. Přesto zde převažují barvy: červená, modrá a černá. Dle studie (Lamserová & Preissová, 1987) představuje červená barva uvolnění nadbytečné energie, ale pokud s ní autor pracuje oblé nebo svíse, může znamenat naprostou spokojenost. Studie červené barvy Ivany Brožíkové (1983) tvrdí, že červené barva může též symbolizovat zralost plodu. Preference barvy modré předznamenává introverzi, uzavřenost a též touhu pro pořádek v rodinném životě. Co se týče barvy černé, v předchozí kapitole byla řešena jako barva, která symbolizuje snahu něco zakrýt (obavy, strach), nejspíše ani tento případ nebude výjimkou. Též středová je kompozice. I přesto, že autor píše o asociaci miminka (plodu), je malba zcela abstraktní a nevykazuje konkrétnost. Tahy štětcem na ploše vykazují snahu uzavírat prostor do kruhu a tím se zklidňuje i celkový dojem z *dravé* mnohobarevnosti.

**Obrázek 10: Eugen Mahler, ,xxx;
dostupné z: <http://www.eugen-mahler.de/arbeiten/tagesreste/>**



Analogii obrázku a expertního umění shledávám s uměním tachismu (Eugen Mahler), konkrétně s hnutím informel. Shody vnímám zejména ve středové kompozici a barevnosti (viz Obr. 10).

Závěr – i přesto, že barvy vykazují známku dravosti, chlapec pracoval velmi klidným tempem. Finální podoba jeho práce odkazuje na nenarozený plod jeho budoucího sourozence, který byl v obraze vyjádřen abstraktní malbou v nápadné středové kompozici. Tomu odpovídá i volna barev, kdy červená představuje plod a černá snahu cosi skrýt (viz kapitola 2.5.3). Pakliže by existovala možnost hlubší psychologické analýzy, mohla by být odhalena pravda o chlapcově znepokojující reakci. Dle slov matky byl chlapec zarmoucen, čemuž ale neodpovídá volba námětu a s tím spojená autorská interpretace.

3.10 Shrnutí výzkumných zjištění

Výzkumná část, která byla více popsána a charakterizována v teoretické části, navazovala na longitudinální šetření, kde byl v intencích metodiky předchozího výzkumu znovu analyzován dětský výtvarný projev u žáků 5 tříd. Cílem práce bylo přispět k poznávání autorských interpretačních operací a obecná výzkumná otázka této práce zněla: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora při interpretaci díla a jeho hodnocení? Invence této práce spočívá v komparaci dvou školních skupin žáků pátých ročníků ZŠ (Hrádek; 26. ZŠ Plzeň). Vzhledem k většímu počtu žáků v případě 26. ZŠ Plzeň, nelze výsledky srovnávat jako naprosto rovnocenné, a proto jsou absolutní čísla (z analýzy) prezentovány v procentuálních výpočtech. Zadání experimentální učební úlohy v souladu s *Kulturním experimentem* ponechalo neměnnou koncepci úlohy. Jednalo se o nefigurativní, abstraktní malbu vybraných pojmů emocí (smutek, úzkost, zoufalství, zlost, radost, štěstí, naděje). Po morfologické analýze obou vzniklých souborů prací, se výzkum v první části zaměřil na preferenci a kontingenci ve volbě námětů, zejména byly řešeny emoce pozitivního a negativního charakteru. Dále se šetření zabývalo úspěšností v dešifraci výtvarně ztvárněných námětů - emocí. V tomto případě byl sledován autorský záměr s diváckým obsahem. Rovněž práce představila vybranou kvantitativní evaluaci (numerická stupnice) a kvalitativní evaluaci (slovní výroky). Toto dětské hodnocení následně určilo i stupnici nejlépe a nejhůře hodnocených prací. V závěru byly artefakty podrobeny detailnější analýze bez ohledu na lokalitě vzniku, přičemž byly sledovány charakteristické výtvarné koncepty identických námětů všech vzniklých dětských prací. Dvě z nich byly z důvodu jejich odchýlení se od sledované skupiny a zajímavého výtvarného zpracování, v závěru podrobeny kazuistice.

3.10.1 Porovnání morfologie vizuálních kvalit děl z obou souborů

Komparace morfologie vizuálních kvalit děl z obou souborů odhalilo významné rozdíly. Žáci ze ZŠ Hrádek pracovali více se sytými a výraznějšími barvami. Též jejich tvorbu charakterizovala snaha více konkretizovat a využívat méně pracovní plochu papíru A4. Naopak, žáci z 26. ZŠ Plzeň pracovali více s tlumenými, tmavými barvami, které jsou prezentovány více abstraktně a od většiny dětí byly náměty ztvárněné na celé pracovní ploše (A4). Dále žáci z 26. ZŠ vykazovali větší schopnost pracovat s barevnou paletou, na rozdíl do druhé skupiny, přičemž barvy míchali a neponechávali je v jejich základních

odstínech. U některých jedinců ze skupiny žáků 26. ZŠ Plzeň byl objeven pozoruhodný jev, kdy docházelo u několika artefaktů k vrstvení mnoho barev na sebe tak, že výsledkem se stala barva naprosto neurčitá v šedých odstínech, až plastická. Žáci se posléze u těchto prací snažili prsty nebo druhou stranou štětce vytlačit nejrůznější motivy a tak jejich *dílo* zachránit.

3.10.2 Výběr námětů

První kvantitativní analýza této práce určila jasnou preferenci námětů. V tomto případě se nejvíce oblíbeným motivem stala zlost (60%) a radost (50%). Zlost si vybralo patnáct dětí z celkového počtu padesáti. Druhým nejčastějším námětem byla radost s celkovým součtem třinácti prací. Námět naděje se stal více oblíbeným v případě skupiny 26. ZŠ Plzeň, konkrétně s počtem šesti prací (20%), zatímco ve druhé skupině si naději vybraly pouze dvě děti (9%). Volba zbývajících emocí (smutek, úzkost, štěstí) byla poměrně vyrovnaná, přičemž ani jedna volba nedosáhla celkového výsledku více jak 15%. Též lze uvést, že volba pozitivních vs. negativních emocí nevykazovala výrazné odchylky mezi oběma skupinami. Vzhledem k předchozímu konstatování o souboru prací skupiny ZŠ Hrádek, který vykazoval známky barevnějšího koloritu, by toto tvrzení mělo logickou úvahou znamenat, že si žáci vybírali více emoce pozitivního charakteru. V tomto případě bylo tvrzení vyvráceno, neboť volba mezi pozitivními a negativními náměty byla téměř vyrovnaná.

3.10.3 Rozpoznávání artefaktů

Kapitola o míře úspěšnosti v rozpoznání námětů odhalila několik postřehů. Obě skupiny vykazovaly shodná zjištění. Vyšší úspěch v rozpoznání motivů byl zaznamenán u emocí negativního charakteru. Jednalo se o emoce zlost, úzkost, smutek. V případě Základní školy Hrádek se jednalo o 66% vybraných negativních emocí. V druhém případě 26. ZŠ školy výsledek dosáhl 58%.

3.10.4 Hodnocení děl

Následující odstavce bude věnován výsledkům, které byly představeny v kapitole hodnocení. Každá práce byla ohodnocena jak kvantitativní (numerická stupnice 1-5), tak kvalitativní (slovní hodnotící výroky) metodou. Kritiky se v tomto případě staly děti a jejich hodnocení následně určilo měřítko nejlépe a nejhůře hodnocených artefaktů. Žáci

hodnotili jak práce svých spolužáků, tak práce jiných žáků. Kromě této škály nejlepších a nejhorších prací byly rozborem shledány artefakty, které v hodnocení dosáhly velkých rozdílů (více jak jeden stupeň známky). U těchto artefaktů nebyly rozpoznány výraznější shodné koncepty, které by určily, proč byly jednou skupinou dětí hodnoceny pozitivně a druhou skupinou negativně. Nicméně u jediného zjištěného artefaktu v případě 26. ZŠ Plzeň byl detekován zajímavý jev, kdy byl dětmi posouzen obraz negativně, protože jim asocioval *intimní věc*. Pozitivně byl hodnocen dětmi ze ZŠ Hrádek a to z důvodu časté asociace rakety. Vzhledem k rozsahu práce se šetření nezabývalo příčinami tohoto jevu, avšak mohlo by se jednat o další výzkumnou otázku pro jiné kvalifikační práce.

Z výsledků kvantitativního hodnocení byly sestaveny tabulky, které prezentovaly šest nejlépe a šest nejhůře zhodnocených prací. Tyto tabulky byly mezi sebou porovnány a následně z nich vybrány ty práce, které dosahovaly stejných nebo podobných číselných výsledků. Z analýzy těchto prací lze vyvodit několik závěrů. Zdá se, že nelze pevně stanovit vzory pro konkrétní emoce tak, aby byly použitelné na všechny identické náměty. Nejlépe vyhodnoceny byly práce s náměty: radost, smutek, zlost, naděje, štěstí. Nejhůře zhodnocenými artefakty byly práce s motivy: zlost, štěstí, smutek, radost. Lze tedy na závěr konstatovat, že zde neplatí pravidlo pozitivní emoce = pozitivní odezva a naopak. I přesto lze shrnout několik shodných tvrzení týkající se artefaktů, které v procesu kvalitativního hodnocení rozhodly o kladné či negativní evaluaci.

Pro kladnou odezvu, v případě námětu emoce radost, byla dětmi preferovaná pestrá a sytá barevnost. U smutku byl důvodem pozitivního hodnocení styl a způsob ztvárnění emoce, který dětem připomínal smutek v podobě stékajících slz. Podobně tomu bylo u emoce zlost, jejíž výtvarné zpracování dětem připomínalo výbuch. U štěstí byla detekována snaha pojit barvu s emoci, konkrétně s barvou zelenou. Naděje byla dětmi často kladně zhodnocena z důvodu použití barevných kontrastů a tím byla i dešifrace této emoce pro žáky méně náročná. Tyto koncepty byly zaregistrovány u výše zmíněných emocí, ale nikoli u všech posuzovaných.

Negativně hodnocené práce vykazují více jasné identické koncepty, díky kterým byly artefakty hodnoceny jako nepovedené. Výroky směřují k nevhodné volbě barev pro danou emoci. Jedná se zde o porušení jistého barevného stereotypu. Toto pravidlo se týká jak emoce smutku, zlosti, tak i námětu štěstí a radosti. V jednom případě byl dokonce detekován případ sklonu negativně posuzovat autora práce – *fuj Diana*.

3.10.5 Charakteristické koncepty výtvarně ztvárněných emocí

Součástí tohoto šetření byla také obecná analýza jednotlivých prací identických pro stejné náměty, bez ohledu na místě vzniku. Znamená to, že byly analyzovány soubory prací představující každou emoci zvlášť. Výsledky tohoto šetření byly zaznamenány do přehledné tabulky, přičemž bylo sledováno: dominantní barvy, důvod výběru emoce a konkrétní asociace daného díla. V mnoha případech bylo objeveno pravidlo: pozitivní emoce = pozitivní (teplé/světlé) barvy a naopak, negativní emoce = negativní (studené/tmavé barvy). Velmi častým důvodem preference námětu byl aktuální pocit nebo nedávný zážitek, který autor vázal s jeho vybraným motivem – emoci (*vybral jsem si radost, protože jsem nedávno vyhrál v zápase*). Asociace, které dětem připomínaly danou emoci, většinou odkazovaly na koncept spojený s námětem (*např. zlost – výbuch, smutek - slzy*). V závěru lze konstatovat, že velmi výrazným konceptem pro rozpoznání námětu naděje, se stalo výtvarné zpracování v podobě využití kontrastu dvou barev (světlá/smavá).

3.10.6 Kazuistiky

Na základě diferenciací z krátké slovní interpretace a subjektivního pozorování během procesu tvorby, byly vybrány dva artefakty (každý z jiné skupiny), které byly analyzovány tzv. kazuistikou. V prvním případě u obrázku s námětem *zlost*, byly zjištěny šokující informace o negativním sourozeneckém vztahu dvou bratrů, které vykazovaly i známky zvýšené agrese v podobě nevhodných slov (*nenávidím svého bratra, obrázek mi připomíná probodnuté srdce mého bratra*). Po rozhovoru s pedagogem byly informace potvrzeny. Proto byla vizuální podoba tohoto artefaktu oskenována a třídním pedagogem předána (se souhlasem žákovo opatrovnice) odborníkům z PPP (pedagogicko-psychologická poradna).

Naopak, druhý artefakt s motivem *radost*, přispěl spíše k pozitivnímu zjištění. Malý chlapec, autor tohoto díla, nevykazoval známky kladné odezvy na zprávu o těhotenství jeho matky, tudíž na *příchod* nového sourozence. Po oznámení této zprávy chlapec vykazoval velmi neobvyklé chování. Matka se se strachem o možném negativním vývoji, týkající se této zprávy, svěřila třídnímu pedagogovi. I ten byl následně výběrem námětu a interpretací příjemně překvapen. Chlapec v tomto případě nevykazoval výše popsany stav, naopak jeho interpretace a s ním spojený výběr námětu, vykazoval značné nadšení týkající se zprávy o narození sourozence.

3.10.7 Vliv autora na interpretační strategii diváka

Diplomová práce na téma Analýza vztahů výtvarného vyjádření emocí a jeho interpretace u žáků 5. tříd navázala na longitudinální výzkum z předchozích let. Cílem práce bylo přispět k poznávání interpretačních dětských operací a zároveň byla položena obecná výzkumná otázka: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora při interpretaci díla a jeho hodnocení? Při hledání odpovědi na klíčovou otázku mojí studie jsem dospěla k poměrně překvapujícímu zjištění. Mojí intuitivní hypotézou bylo, že žáci budou lépe uhadovat náměty děl svých spolužáků. Že tedy znalost empirického autora – spolužáka, projevů jeho osobnosti a kulturního habitu, zajistí hodnotitelům větší úspěšnost při identifikaci námětů děl.

Jak ukazuje ve své práci Červenka (2003, s. 52) probíhá ovšem interakce mezi empirickým autorem a recipientem díla na mnohostrukturní úrovni v rámci jednotlivých subjektů fikčního světa, do něhož oba vstupují. Jeden v podobě mluvčích díla a druhý jako jejich interpret. Dá se tedy předpokládat, že čím více se vzdaluje charakter díla od transparentního znaku (emotikonu, nebo banálního sdělení), tím více je kvalita interpretace závislá na hloubce a pozorném čtení kontextu díla – tedy jeho vnitřní struktury. Interpretace závisí na pozorné percepci konstruktivních konceptů, citlivém vnímání vlastního prožitku a uvědomování si empatické roviny, a končí formulací hypotézy na úrovni námětu (tematické roviny). A zde se jeví, že rozhodování spolužáků autora je povrchnější (nevšímají si až tolik struktury díla, ale rovnou uhadují námět, nebo se zabývají asociacemi či reminiscencemi) a je zobecňující (orientuje se na základě dosavadní zkušenosti s empirickým autorem, aniž by bralo v úvahu reálný kontext, např. ze zkušenosti vím, že Karel je veselý a proto předpokládám, že dělal radost.)

Odpověď na moji obecnou výzkumnou otázku je tedy v přímém rozporu s intuitivní hypotézou. Znalost identity empirického autora má vliv na identifikaci námětu díla, ale v tom smyslu, že znalost autora zapříčiňuje řádově vyšší nepřesnost určení námětu díla.

Na základě výše uvedeného tvrzení, budou následně přepsány některé z hodnotících výroků, které reprezentují nejlépe interpretované práce a mohou objasnit výše zmíněné tvrzení. Jedná se o artefakty: ZŠ Hrádek: 1;2;10;14;17;19;20 (viz *Tabulka 1*); 26. ZŠ Plzeň: 3;8;9;14;21;22;25;27 (viz *Tabulka 2*). Text je gramaticky upraven, psán v kurzívě a výroky jsou oddělovány středníkem. Úplně a přehledně jsou všechny relevantní hodnotící výroky uvedeny v elektronické dokumentaci, která je součástí příloh na CD.

ZŠ Hrádek – hodnocení prací svých spolužáků: *moc velká fantazie; velké černo, málo použitých barev; moc temno; málo zaplněné; nedostatečný; divný; málo kombinací barev; zajímavé; docela dobré; divné; nehezké; fuj Diana*

26. ZŠ Plzeň – hodnocení prací cizích žáků: *připomíná vodu; připomíná perníček; vypadá to jako pavouk; vypadá to jako slzy; vystihl emoci; dole to vypadá na čerta; skvělé barvy a je to povedené; připomíná mi to úzkost; připomíná mi to naději;*

26. ZŠ – hodnocení prací svých spolužáků: *dobré barvy; nelíbí se mi; hezké; moc barevné – bolí mě z toho hlava; hezké barvy; je to divné; čmáranice; nelíbí se mi to; nepovedlo se mu to*

ZŠ Hrádek – hodnocení prací cizích žáků: *vesmír; hvězda; hodně tmavé, ale dobré; vypadá to jako meteorit; vypadá to jako vložka; krtiny; krásný tornádo*

Zde se potvrzuje, že v případě hodnocení spolužáků, žáci zůstávají na úrovni konstruktivní složky. Jedná se o povrchnější holistickou analýzu (líbí/nelíbí) – *docela dobré, málo barevné, divné*. Zatímco při interpretaci díla neznámého autora, žáci velmi často užívají metafory (*jako pavouk, jako vložka*). V tomto případě pojí námět - emoci se svou zkušeností a přirovnávají koncepty artefaktu ke konkrétním předmětům, objektům a na jejich základě uhadují i tematickou složku (*vypadá to jako slzy – smutek*).

3.11 Komparace s dosavadními výsledky z dřívějších výzkumů

Empiricko-výzkumní část navázala na longitudinální výzkum a v intencích metodiky zopakovala experimentální učební úlohu (*Kulturní experiment*). Kvantitativně i kvalitativně byla zopakována analýza abstraktního způsobu vyjádření pojmů emocí u žáků pátých ročníků základních škol.

Morfologická analýza odhalila velice výrazné rozdíly mezi vzniklými soubory prací obou skupin. Artefakty vzniklé z malotřídni venkovské koly (ZŠ Hrádek) charakterizovala velká sytá barevnost a respekt z prostoru na pracovní ploše. Přesný opak vykazovaly práce z velkoměstské školy. Výsledek tedy definoval další logickou úvahu, která předpokládala, na základě převahy sytých světlých tónů barev, vyšší výskyt námětů pozitivního charakteru (radost, štěstí, naděje) u prací ze ZŠ Hrádek. Avšak následný rozbor preference a kontingence námětů tento předpoklad vyvrátil, neboť poměr pozitivních a negativních námětů ve výběru byl téměř vyrovnaný v obou skupinách.

Dále hlubší analýza objevila shodu s některými výsledky výzkumů z přechodných let, (Slavík & Fulková, 1997, s. 49-58); (Slavík & Lukavský, 2006, s. 7-14) a to v nejčastějším výběru námětu a jejich nejúspěšnější dešifraci. I v tomto případě dosahoval motiv zlosti (60%) velkých čísel ve volbě námětu. Druhou nejčastější volbou se v tomto případě stala radost (50%). Oba náměty byly dětmi úspěšně dešifrovány, avšak největších úspěchů v interpretaci vykazovaly emoce negativního charakteru (zlost, úzkost, smutek).

Na zajímavý jev, který se též objevil v průběhu tohoto šetření, upozorňuje první výzkum z let 1986-1995 (Slavík & Fulková, 1997, s. 49-58). Pokud dítě nebylo schopné výtvarně ztvárnit danou emoci, pokusilo se svůj nezdár eliminovat nanášením více barevných vrstev na sebe. Výsledek pak působil *špinavým dojmem*, kterému dominovaly tmavé šedé, hnědé až neurčité barvy. I tato analýza fenomén potvrdila. Žáci se dokonce pokusily tento nezdár zjemnit rytím motivů druhou stranou štětce nebo prsty do vzniklé vrstvy barev.

Předchozí výzkum také uvádí, že děti hodnotily kladně pozitivní emoce a negativně záporné emoce (Slavík & Lukavský, 2006, s. 7-14). Tento jev se zde nepotvrdil. V případě tohoto šetření žáci hodnotili pozitivně i artefakty s negativními motivy, například zlost nebo smutek. Během rozboru dětského hodnocení (numerická stupnice), byl detekován u několika prací rozdíl více jak jednoho stupně známky. Vzhledem k rozsahu práce nebyla

provedena hlubší analýza, avšak předpokládám, že by se cílem zjistit charakteristické koncepty těchto prací, s porovnáním více vzorků, mohlo stát námětem dalšího výzkumu.

Výzkum se tedy shoduje s některými výsledky předchozích let (Slavík & Fulková, 1997, s. 49-58); (Slavík & Lukavský, 2006, s. 7-14). Zejména se jedná o nejpreferovanější volbu námětů, kterými byla radost a zlost. Ty byly i následně nejlépe dešifrovány. Avšak v případě těchto padesáti prací se nepotvrdilo pravidlo, kdy by pozitivní náměty znamenaly kladnou odezvu a naopak. Při hodnocení kladných emocí byl nejvíce preferovaný *veselý* kolorit, a pakliže byly hodnoceny negativní emoce, děti více oceňovaly způsob provedení.

Invencí tohoto šetření bylo odpovědět na otázku: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora? Intuitivní hypotéza se ukázala být v přímém rozporu s mým předpokladem. Znalost identity empirického autora má vliv na identifikaci námětu díla, ale v tom smyslu, že znalost autora zapříčiňuje řádově vyšší nepřesnost určení námětu díla a ovlivňuje objektivní hodnocení.

4. ZÁVĚR

Dětské výtvarné vyjádření je oblastí velmi složitou a dosud značně neprobádanou. Soustředěnost na analýzu dětské figurativní tvorby počátkem dvacátého století, výrazně zastínila zájem o expresivní výtvarné vyjádření. Proto cílem diplomové práce bylo přispět k poznávání interpretačních operací při posuzování abstraktního výtvarného vyjádření u žáků pátých tříd. Též byla stanovena obecná výzkumná otázka: Jakou roli hraje znalost identity empirického autora při interpretaci díla a jeho hodnocení?

Ve výzkumné části jsem navázala na longitudinální šetření, kde jsem v intencích metodiky předchozího výzkumu zopakovala experimentální učební úlohu (nefigurativně vyjádřit pojem emoce). Pro výzkumnou část jsem získala artefakty ze dvou školních skupin, žáků dvou pátých tříd. Následně jsem tyto dvě skupiny mezi sebou komparovala.

Práci je možné rozdělit na dvě části. První teoretická část slouží jako úvod do problematiky a rozklíčování dílčích témat. Je zde možné shlédnout kapitolu o historii výzkumu, včetně informací o nejvýznamnějších výsledcích. Pozornost byla dále soustředěna na abstrakci a její základní výrazové prostředky. Notnou část textu jsem věnovala barvě a její problematice v podobě podkapitol – výklad, symbolika a psychologie barev. Též bylo nezbytné uvést druhy a znaky emocí, jako náměty v experimentální učební úloze. V závěru práce jsem představila kognitivní teorii o dětském vývoji, související se zkoumanou skupinou žáků a problematiku hodnocení. S ohledem na druhou část práce, jsem se též v práci zabývala metodikou výzkumu, včetně metodiky – kazuistika.

V empiricko-výzkumné části se po morfologické analýze obou vzniklých souborů, zaměřil výzkum na preferenci a kontingenci ve volbě námětů, kde byly dále zkoumány emoce pozitivního a negativního charakteru. Dále byla prezentována úspěšnost v interpretaci výtvarně ztvárněných námětů - smutek, úzkost, zoufalství, zlost, naděje, štěstí a radost. Rovněž práce představila vybranou kvantitativní evaluaci (numerická stupnice) a kvalitativní evaluaci (slovní výroky). Toto hodnocení následně určilo i stupnici nejlépe a nejhůře hodnocených prací. V závěru byly artefakty podrobeny detailnější analýze bez ohledu na lokalitě vzniku, přičemž byly sledovány charakteristické výtvarné koncepty identických námětů všech vzniklých dětských prací. Dvě z nich byly z důvodu jejich odchýlení se od sledované skupiny a zajímavého výtvarného zpracování, v závěru podrobeny kazuistice.

V průběhu šetření byly objeveny některé shody s výsledky výzkumů předchozích let. Zejména se jednalo o nejpreferovanější volbu námětů, kterými byla radost a zlost. Ty byly i následně dětmi nejlépe dešifrovány. Avšak nepotvrdilo se zde pravidlo, kdy pozitivní námět znamená kladnou odezvu a naopak. Při hodnocení pozitivních emocí byl nejvíce preferovaný *veselý* kolorit, a pakliže byly hodnoceny negativní emoce, děti více oceňovaly způsob provedení.

Jelikož se v obou skupinách potvrdil větší úspěch v dešifraci námětů v případě, že hodnotitel autora práce neznal, odpověď na moji obecnou výzkumnou otázku byla v přímém rozporu s intuitivní hypotézou. Znalost identity empirického autora má vliv na identifikaci námětu díla, ale v tom smyslu, že znalost autora zapříčiňuje řádově vyšší nepřesnost určení námětu díla.

Analýza expresivního dětského vyjádření byla činností velmi komplikovanou. Jedním z důvodů byl například rozbor barevného vyjádření, neboť se barva značně vymyká objektivnímu hodnocení a je záležitostí spíše emocionální. Výsledky tedy nejsou vnímány jako kompletní pevné vzory, které lze aplikovat na artefakty stejného nebo podobného typu. Avšak doufám, že přinejmenším přispějí k pochopení interpretačních operací při posuzování výtvarných dětských artefaktů, zejména tedy u žáků pátých tříd. Též věřím, že výsledky o znalosti identity empirického autora otevrou nové možnosti, jak pracovat s výsledky dále.

5. RESUMÉ

Diploma thesis deals with the topic of analysis of the issue of relation between art expression and its interpretation by the 5th grade pupils. The main aim of the thesis was to contribute to recognition of interpretative mental processes of pupils and the question of the research was: What role does a familiarity of author have for an interpretation and an evaluation of the painting? Submitted work is divided into two parts.

The first part of the thesis provides theoretical introduction to the issue and summarize the main researches in this field and its history. Subsequently the theoretical part of the work is dedicated to an issue of colour and its interpretation, symbolism and psychology, including a chapter about abstraction. Then types of emotions and their attributes are discussed. Following chapters are focused on cognitive children's development, methods used during the research are introduced, especially the special method – case study, and an issue of qualitative and quantitative evaluation is analysed.

The second part is focused on an empirical research, in which two groups of children's artefacts are compared, then preference of chosen theme was analysed, especially from the view of positive and negative emotions. The themes were these emotions: joy, happiness, hope, sadness, anguish, despair and anger. Success rate of recognition the chosen theme was also studied. Subsequently the empirical research brings knowledge about identical concepts of these themes and two of them have been chosen for next analysis by a method of case study.

The research found out that the knowledge of author's identity has an influence on an identification and an evaluation of artefacts, because the mentioned knowledge overshadows objective perception and evaluation. This result could be considered as the main contribution of the work thanks to its innovation compared to the previous researches.

6. SEZNAM LITERATURY

Abstraktní umní: Dějiny umění. *Dějiny-online.cz* [online]. 2017 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://dejiny-online.cz/abstraktni-umeni-dejiny-umeni-k-maturite/>

BROŽEK, Jaroslav. *Výtvarná výchova a barva*. Vyd 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. 170 s., [7]. s. barev. obr. příl. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN: 80-7044-494-0.

BROŽEK, Jaroslav. *Bary: úvod do výtvarné teorie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2009. 41 s. ISBN: 978-80-7414-129-4.

BROŽÍKOVÁ, Ivana. *Dobrodružství barvy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 284 s. Pomocné knihy pro žáky (Státní pedagogické nakladatelství).

CULEK, Milan. *Informace o škole. 26. základní škola Plzeň* [online]. 2017 [cit. 2018-04-13]. Dostupné z: <https://www.zs26plzen.cz/skola/informace-o-skole/>

ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. 158 s. ISBN: 978-80-266-1125-7

ČERVENKA, Miroslav. *Fikční světy lyriky*. Praha: Paseka, 2003. Scholares. 77 s. ISBN: 80-7185-592-8.

DEBICKI, Jacek at al. *Dějiny umění: malířství, sochařství, architektura*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1998. 319 s. ISBN: 80-7203-076-0.

GOLDING, John. *Cesty k abstraktnímu umění: Mondrian, Malevič, Kandinskij, Pollock, Rothko a Still*. Brno: Barrister & Principal, 2003. Dějiny a teorie umění. 223 s. ISBN: 80-86598-48-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. Vyd. Praha: Portál, 2008. 404 s. ISBN: 978-80-7367-485-4.

HOLEČEK, Václav, MIŇHOVÁ, Jana a PRUNNER, Pavel. *Psychologie pro právníky*. 2., rouš. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. 351 s. Právnická učebnice. ISBN: 978-80-7380-065-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN: 978-80-247-1369-4.

Ilustrovaný encyklopedický slovník I. díl A-I. Academia, Praha 1980. 970 s.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. 142 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-x

KOŘÍNEK, Miroslav. *Metody a techniky pedagogického výzkumu: učební text pro studenty pedagogických fakult a pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. 2/1 vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 137 s.

LAMSEROVÁ- DLABAČOVÁ, Jana & PREISSOVÁ, Růžena. *Výtvarné vyjadřování: práce s barvou ve výtvarné výchově na základní škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 135 s.

LUKAVSKÝ, Jindřich. Problematika vyjadřování a hodnocení nefigurativní malby emocí u jedenáctiletých - didaktická analýza. In: Children's identity, culture and media in

Visegrad context: proceedings of the international academic conference. Plzeň: Západočeská univerzita, 2012. 150-155 s. ISBN 978-80-7043-504-5

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000. 335 s. ISBN: 80-200-0763-6.

PARRAMÓN, José María. *Teorie barev*. České vyd.2. Praha: Jan Vašut, 1998. 112 s. Jak na to (Jan Vašut). ISBN: 80-7236-046-9.

PIAGET, Jean. Piagetova teorie kognitivního vývoje. *Studium Psychologie* [online]. 2001 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.studieum-psychologie.cz/vyvojova-psychologie/8-piaget-moralka.html>

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN: 978-80-262-0691-0.

SKALKOVÁ, Jarmila et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. doplň. vyd. Praha: SPN, 1985. 209 s. Učebnice pro vysoké školy.

SLAVÍK, Jan, FULKOVÁ, Marie. Non-objective expression of emotions and its aesthetic reflection in school children. In: *Emotion, creativity, and art. Vol.2 – Aesthetic preference and judgment*. Dorfman, L., Martindale, C., Leontiev, D., Cupchik, G., Petrov, V. Machotka, P. eds., Perm State Institute of Arts and Culture : Perm (Russia), 1997, s. 45-60. (429 s.) ISBN 5-88187-015-8.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. 1 vyd. Praha: Portál, 1999. 190 s. Pedagogická praxe. ISBN: 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. Kulturní experiment jako didaktický nástroj humanizace kutikula. In: *Psychologie ve vzdělávání učitelů v jejich*

profesní činnosti. Plzeň: Západočeská univerzita, 2009. 143-159 s. ISBN: 978-80-7043-802-2.

Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: sborník anotací ...konference České asociace pedagogického výzkumu pořádaného Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni. Plzeň: Západočeská univerzita, [200-]-, ISBN 80-7043-483-x.

UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 118 s.

VIGUÉ, Jordi. *Mistři světového malířství*. Přeložila KADLECOVÁ Ivana, přeložil MIKULA Lumír. Dobřejovice. Rebo Productions, 2004. 480 s. ISBN: 80-7234-304-1.

VLČKOVÁ, Kateřina. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & Šebestová S. (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výročí konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1-6). Brno: Masarykova univerzita

Žiaková, Katarína. *Ošetrovatelstvo: teória a vedecký výskum*. Martin: Osveta, ©2003. 319 s. ISBN: 80-8063-131-X.

7. SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: výběr námětů (modře - ZŠ Hrádek u Sušice, červeně - 26. ZŠ Plzeň)	26
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: přehled nejlépe dešifrovaných prací žáků ze ZŠ Hrádek	28
Tabulka 2: přehled nejlépe dešifrovaných prací žáků ze 26. ZŠ	29
Tabulka 3: shrnutí poznatků - charakteristické koncepty výtvarně ztvárněných emocí.....	43

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Artefakty u kterých byl zaznamenán nejvyšší číselný rozdíl průměrného zhodnocení (ZŠ Hrádek vs. 26. ZŠ Plzeň).....	30
Obrázek 2: Nejlépe hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami.....	31
Obrázek 3: Nejhůře hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami	32
Obrázek 4: Artefakt (26. ZŠ Plzeň) s nejrozpornějším hodnocením.....	34
Obrázek 5: Nejlépe hodnocené práce (26. Š Plzeň) oběma skupinami	35
Obrázek 6: Nejhůře hodnocené práce (26. ZŠ Plzeň) oběma skupinami	36
Obrázek 7: zlost – Hrádek (č. 2).....	44
Obrázek 8: Frenz Kline, xxx, dostupné z: http://blog.art.com/artwiki/~franz-kline/	46
Obrázek 9: radost - 26. ZŠ Plzeň (č. 4)	47
Obrázek 10: Eugen Mahler, ,xxx; dostupné z: http://www.eugen-mahler.de/arbeiten/tagesreste/	49

Přílohy

PŘÍLOHY K CHARAKTERISTICE ZÚČASTNĚNÝCH ŠKOLNÍCH INSTITUCÍ, UKÁZKY ŠVP

Příloha 1: ŠVP ZŠ Hrádek u Sušice, 1 stupeň, výtvarná výchova

Výtvarná výchova 5. ročník		Průřezová témata mezipředmětové vztahy projekty
Výstup	Učivo	
<ul style="list-style-type: none"> - organizuje svou práci - spolupracuje s ostatními ve skupině na společném projektu - organizačně vede skupinu 	organizace práce spolupráce	OSV A – seberegulace a sebeorganizace OSV B – kooperace a kompetice - mezilidské vztahy MKV – lidské vztahy
<ul style="list-style-type: none"> - kresbou vystihne tvar, strukturu materiálu - provádí obtížnější práce s linií - užívá a kombinuje prvky obrazného vyjádření v plošném vyjádření linie, v prostorovém vyjádření a uspořádání prvků 	linie, tvary, objemy, objekty výrazové vlastnosti linie kompozice v ploše kresba různým materiálem (pero, tuš, dřívko, uhel)	OSV A – rozvoj schopností
<ul style="list-style-type: none"> - barevně vyjádří své pocity a nálady - provede malbu stěrkou, rozlévání barev a kombinaci různých technik - pojmenovává a porovnává světlostní poměry, barevné kontrasty a proporční vztahy 	barvy hra s barvou, emocionální malba, míchání barev	OSV A – kreativita
<ul style="list-style-type: none"> - rozeznává grafické techniky - zobrazuje svoji fantazii a životní zkušenosti - hledá a nalézá vhodné prostředky pro své vyjádření na základě smyslového vnímání, které uplatňuje pro vyjádření nových prožitků - vysvětlí funkci písma (sdělnou a výtvarnou) - používá písmo jako dekorativní prvek 	grafické techniky (tisk z koláže, ze šablon, otisk, vosková technika) písmo	OSV A – kreativita PM1 – tvorba plakátů PT3 – tvorba plakátů
<ul style="list-style-type: none"> - pozná ilustrace známých českých ilustrátorů - např. J. Ladý, O. Sekory, H. Zmatlíkové, J. Trnky, J. Čapka, Z. Müllera, A. Borna, R. Pilaře a dalších - pozoruje díla malířů, sochařů, architektů - vypráví o obsahu svých děl - konfrontuje představu se skutečností - porovnává různé interpretace a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace - hodnotí design a estetická úroveň předmětů denní potřeby 	výtvarné umění ilustrace hodnocení	Čt – výtvarné vyjádření obsahu verše, říkanky, ilustrace pohádky EGS – Evropa a svět nás zajímá - objevujeme svět a Evropu
<ul style="list-style-type: none"> - určí základní prostorové útvary - modeluje podle skutečnosti pomocí různých technik s různými materiály 	techniky plastického vyjadřování (modelování z papíru, hlíny, sádky, drátů) plastická a prostorová tvorba	OSV A – rozvoj schopností
<ul style="list-style-type: none"> - pozoruje a posuzuje lidové umění a jeho dekor (vztah tvaru, funkce a dekoru) 	lidové umění	MKV – kulturní diference
<ul style="list-style-type: none"> - výtvarně zpracovává přírodní materiály - nalepování, dotváření apod. - vyjádří vnitřní stavbu a vnitřní členění přírodních objektů pomocí výtvarné linie 	výtvarné umění a životní prostředí	Př – pozorování přírodnin EV – vztah člověka k prostředí

Příloha 2: ŠVP 26. ZŠ Plzeň, 1. stupeň, výtvarná výchova, ČÁST 1

Vzdělávací oblast: Umění a kultura			
Vyučovací předmět: Výtvarná výchova			
Ročník: 4. – 5.			
Výstup předmětu	Učivo	Průřezová témata	Mezipředmětové vztahy
<p>Žák:</p> <p>VV-5-1-01 pojmenovává a porovnává prvky vizuálně obrazného vyjádření (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy aj.) při vlastních tvůrčích činnostech</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p> <p>VV-5-1-01p rozlišuje, porovnává, třídí a pojmenovává linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)</p> <p>VV-5-1-02 užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku (v plošném, objemovém, prostorovém vyjádření)</p>	<p>malba – hra s barvou, emocionální malba, míchání barev</p> <p>světlostní a barevná kvalita</p> <p>jednoduché vztahy-podobnost, kontrast, rytmus</p>	<p>OSV – Rozvoj schopnosti poznávání, sebezpoznání a sebepečení</p> <p>Kreativita</p> <p>Mezilidské vztahy</p> <p>Komunikace, kooperace</p> <p>Řešení problémů a rozhodovací dovednosti</p> <p>Hodnoty, postoje</p> <p>MV – Práce v realizačním týmu</p>	<p>Čj – ilustrace pohádek</p> <p>M – malování počtu, znázornění slovní úlohy</p> <p>Př – kresba a malba dle učiva</p> <p>Vl – kresba a malba dle učiva</p> <p>Aj – kresba a malba dle učiva</p> <p>Hv – ilustrace</p>

Příloha 2: ŠVP 26. ZŠ Plzeň, 1. stupeň, výtvarná výchova, ČÁST 2

<p>VV-5-1-02p rozlišuje, porovnává, třídí a pojmenovává linie, barvy, tvary, objekty, rozpoznává jejich základní vlastnosti a vztahy (kontrasty – velikost, barevný kontrast), uplatňuje je podle svých schopností při vlastní tvorbě, při vnímání tvorby ostatních i umělecké produkce i na příkladech z běžného života (s dopomocí učitele)</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p> <p>VV-5-1-03 v tvorbě vědomě projevuje vlastní životní zkušenosti, tvoří vyjádření s komunikačním účinkem pro jeho nejbližší sociální vztahy</p> <p>VV-5-1-03p při tvorbě vychází ze svých zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušenosti a fantazie</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p> <p>VV-5-1-04 nalézá, uplatňuje, svobodně volí a kombinuje vhodné vyjadřovací prostředky v plošné, prostorové i objemové tvorbě</p> <p>VV-5-1-04p při tvorbě vychází ze svých</p>	<p>kresba – výrazové vlastnosti linie, tvaru, objemu</p> <p>kompozice v ploše</p> <p>kresba různým materiálem – pero a tuš, dřívko a tuš, rudka, uhl</p> <p>kresba dle skutečnosti</p>	<p>k písničkám</p> <p>Pě – dotváření výrobků</p>
---	--	--

Příloha 2: ŠVP 26. ZŠ Plzeň, 1. stupeň, výtvarná výchova, ČÁST 3

<p>zrakových, hmatových i sluchových vjemů, vlastních prožitků, zkušeností a fantazie</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p> <p>VV-5-1-05 uplatňuje osobitost svého vnímání v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p> <p>VV-5-1-06 porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a inspiruje se jimi</p> <p>VV-5-1-06p vyjádří (slovně, mimoslovně, graficky) pocit z vnímání tvůrčí činnosti vlastní, ostatních i uměleckého díla</p> <p>VV- 5-1-01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p>	<p>grafické techniky – otisky, vosková technika</p> <p>techniky plastického vyjadřování – modelování z papíru, modelovací hmoty</p> <p>další techniky – koláž</p>		
---	---	--	--

Příloha 2: ŠVP 26. ZŠ Plzeň, 1. stupeň, výtvarná výchova, ČÁST 4

<p>VV-5-1-07 nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření,</p> <p>kteřá samostatně vytvořil, vybral či upravil</p> <p>VV-5-1- 01-07p uplatňuje základní dovednosti pro vlastní tvorbu, realizuje svůj tvůrčí záměr</p>	<p>umělecká výtvarná tvorba, fotografie, tiskoviny, média</p> <p>komunikační obsah vyjádření, osobní postoj v komunikaci, záměry tvorby</p>		
--	---	--	--

PŘÍLOHY – PREFERENCE A KONTINGENCE NÁMĚTŮ

Příloha 3: přehled volby negativních vs. pozitivních námětů ZŠ Hrádek u Sušice

ZŠ HRÁDEK U SUŠICE					Celkem
Negativní emoce	smutek	úzkost	zoufalství	zlost	12
	3	1	0	8	
ZŠ HRÁDEK U SUŠICE					
Pozitivní emoce	naděje		šťěstí	radost	10
	2		2	6	

Příloha 4: přehled volby negativních vs. pozitivních námětů 26. ZŠ Plzeň

26. ZŠ PLZEŇ					Celkem
Negativní emoce	smutek	úzkost	zoufalství	zlost	13
	2	2	2	7	
26. ZŠ PLZEŇ					
Pozitivní emoce	naděje		šťěstí	radost	15
	6		2	7	

PŘÍLOHY – ÚSPĚŠNOST DEŠIFRACE NÁMĚTŮ

Příloha 5: úspěšnost v dešifraci námětů – 1. sloup; žáci ze ZŠ Hrádek rozeznávají náměty svých spolužáků/ 2. sloup; žáci z 26. ZŠ rozeznávají náměty anonymních autorů

Emoce	smutek		úzkost		zoufalství		zlost		naděje		šťěstí		radost		Hlasy celkem
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
Sloup	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	Hrádek/ 26. ZŠ
1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	0	11	4	5	19	21/24
2	0	0	1	3	2	0	17	19	0	1	0	0	1	1	21/24
3	0	1	10	3	2	4	0	3	2	5	7	6	0	2	21/24
4	1	2	1	6	5	2	0	3	1	2	5	2	8	7	21/24
5	11	7	4	1	4	4	1	10	1	1	0	0	0	1	21/24
6	0	6	2	2	5	3	12	9	2	1	0	2	0	1	21/24
7	0	0	1	1	1	0	0	10	5	1	4	3	10	9	21/24
8	0	1	0	4	2	4	0	0	10	4	4	6	5	5	21/24
9	0	1	1	2	8	1	8	8	2	1	1	1	1	10	21/24
10	1	2	0	2	2	0	3	16	9	2	2	1	4	1	21/24
11	3	2	1	1	0	3	0	3	0	2	3	2	14	11	21/24
12	1	2	9	4	7	3	1	4	3	6	0	1	0	4	21/24
13	1	1	2	2	9	2	3	5	0	10	0	3	6	1	21/24
14	10	0	4	13	1	0	0	2	3	3	1	2	2	4	21/24
15	1	1	5	0	2	2	1	3	4	0	4	1	4	17	21/24
16	9	6	2	5	5	1	5	10	0	0	0	1	0	1	21/24
17	18	3	1	4	0	5	2	7	0	2	0	2	0	1	21/24
18	8	1	1	2	10	2	2	8	0	3	0	1	0	7	21/24
19	2	0	3	3	3	1	0	4	4	2	3	2	6	12	21/24
20	2	1	1	3	8	2	3	14	5	3	0	1	2	0	21/24
21	3	2	3	2	3	3	5	10	7	1	0	0	0	6	21/24
22	14	6	2	5	1	3	2	5	1	4	0	1	1	0	21/24

Příloha 6: úspěšnost v dešifraci námětů – 1. sloup; žáci z 26. ZŠ rozeznávají náměty svých spolužáků/ 2. sloup; žáci ze ZŠ Hrádek rozeznávají náměty anonymních autorů, ČÁST I

Emoce	smutek		úzkost		zoufalství		zlost		naděje		štěstí		radost		Hlasy celkem
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
Sloup	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	Hrádek/ 26. ZŠ
1	8	8	10	1	4	7	0	4	5	0	0	0	0	0	27/20
2	1	1	0	3	8	2	2	3	7	4	8	4	1	3	27/20
3	5	2	4	0	0	0	16	17	2	1	0	0	0	0	27/20
4	2	0	4	1	3	6	4	6	4	1	4	1	6	5	27/20
5	0	0	1	2	20	6	1	7	0	0	4	1	1	4	27/20
6	0	1	3	0	1	2	20	17	1	0	1	0	1	0	27/20
7	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	4	4	21	16	27/20
8	12	0	4	1	5	6	5	12	0	0	0	0	1	0	27/20
9	0	0	15	0	1	1	1	0	10	11	0	4	0	4	27/20
10	4	1	0	4	10	2	7	10	5	1	1	0	0	2	27/20
11	9	4	12	4	3	2	1	5	1	4	1	0	0	1	27/20
12	0	8	10	5	11	1	1	4	2	1	2	0	1	1	27/20
13	1	1	6	2	4	2	11	11	4	1	1	1	0	2	27/20
14	2	1	0	1	8	1	7	16	4	1	1	0	5	0	27/20
15	7	1	4	2	9	2	4	10	3	5	0	0	0	0	27/20
16	1	1	1	0	0	1	5	1	5	3	0	4	15	10	27/20
17	0	2	2	0	0	0	0	0	5	2	7	8	13	8	27/20
18	4	4	4	3	7	2	3	4	9	7	0	0	0	0	27/20
19	0	0	6	2	6	2	5	8	4	4	1	2	5	2	27/20
20	3	2	7	3	7	3	0	4	8	6	1	0	1	2	27/20 VI

Příloha 6: úspěšnost v dešifraci námětů – 1. sloup; žáci z 26. ZŠ rozeznávají náměty svých spolužáků/ 2. sloup; žáci ze ZŠ Hrádek rozeznávají náměty anonymních autorů, ČÁST 2













Emoce	smutek		úzkost		zoufalství		zlost		naděje		štěstí		radost		Hlasy celkem
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	
Sloup	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	Hrádek/ 26. ZŠ
21	0	0	1	1	4	0	1	0	0	3	10	3	11	13	27/20
22	2	3	1	3	9	0	9	14	2	0	3	0	1	0	27/20
23	1	1	0	0	5	2	0	5	9	9	8	2	4	1	27/20
24	6	3	8	5	2	2	3	10	1	0	4	0	3	0	27/20
25	0	1	2	0	4	0	4	0	8	0	3	3	6	16	27/20
26	1	3	9	5	5	1	2	3	8	5	2	2	0	1	27/20
27	0	0	0	1	4	0	0	0	2	0	12	6	9	13	27/20
28	5	4	1	1	6	6	2	4	4	1	3	2	6	2	27/20

PŘÍLOHY – UKÁZKY NEJLÉPE DEŠIFROVANÝCH ARTEFAKTŮ

Příloha 7: ukázka dvanácti nejlépe rozpoznávaných artefaktů (ZŠ Hrádek u Sušice), dešifrované oběma skupinami

č.1 1/22 radost	č.2 2/22 zlost	č.3 5/22 smutek	č.4 6/22 zlost
			
č.5 10/22 zlost	č.6 11/22 radost	č.7 14/22 úzkost	č.8 15/22 radost
			
č.9 17/22 smutek	č.10 19/22 radost	č.11 20/22 zlost	č.12 22/22 smutek
			

Příloha 8: ukázka dvanácti nejlépe rozpoznávaných artefaktů (26. ZŠ Plzeň), dešifrované oběma skupinami

č.1 3/28 zlost	č.2 6/28 zlost	č.3 7/28 radost	č.4 8/28 zlost
			
č.5 9/28 naděje	č.6 11/28 úzkost	č.7 13/28 zlost	č.8 14/28 zlost
			
č.9 21/28 radost	č.10 22/28 zlost	č.11 25/28 radost	č.12 27/28 radost
			

PŘÍLOHY – HODNOCENÍ ARTEFAKTŮ

Příloha 9: výsledek hodnocení prací. 1. sloup – žáci ze ZŠ Hrádek hodnotí své spolužáky; 2. sloup – žáci z 26. ZŠ Plzeň hodnotí práce anonymních autorů (žáků ZŠ Hrádek). Výsledek = vypočítaný průměr ve třídě, zaokrouhleno na tři desetinná místa

Obraz - emoce	Hodnocení spolužáků ZŠ Hrádek	Hodnocení prací anonymních autorů od žáků z 26. ZŠ	Obraz - emoce	Hodnocení spolužáků ZŠ Hrádek	Hodnocení prací anonymních autorů od žáků z 26. ZŠ
Sloup	1.	2.	Sloup	1.	2.
Obr. 1 radost	1,421	1,375	Obr. 12 šťěstí	2,842	3,291
Obr. 2 zlost	2,894	1,875	Obr. 13 naděje	2,263	2,833
Obr. 3 šťěstí	2,947	2,125	Obr. 14 úzkost	1,894	3,125
Obr. 4 radost	1,894	2,375	Obr. 15 radost	2,526	2,083
Obr. 5 smutek	1,789	1,166	Obr. 16 zlost	2,526	2,875
Obr. 6 zlost	4,210	3,083	Obr. 17 smutek	2,894	3,208
Obr. 7 zlost	3,684	2,750	Obr. 18 zlost	3,578	3,458
Obr. 8 naděje	1,894	2,307	Obr. 19 radost	2,052	2,791
Obr. 9 radost	2,631	2,833	Obr. 20 zlost	2,052	2,708
Obr. 10 zlost	1,894	1,916	Obr. 21 zlost	1,947	3,208
Obr. 11 radost	2,526	2,458	Obr. 22 smutek	2,421	2,500

Příloha 10: výsledek hodnocení prací. 1. sloup – žáci z 26. ZŠ Plzeň hodnotí své spolužáky; 2. sloup – žáci ze ZŠ Hrádek hodnotí práce anonymních autorů (žáků z 26. ZŠ Plzeň). Výsledek = vypočítaný průměr ve třídě, zaokrouhleno na tři desetinná místa

Obráz - emoce	Hodnocení spolužáků 26. ZŠ Plzeň	Hodnocení prací anonymních autorů od žáků ze ZŠ Hrádek	Obráz - emoce	Hodnocení spolužáků 26. ZŠ Plzeň	Hodnocení prací anonymních autorů od žáků ze ZŠ Hrádek
Sloup	1.	2.	Sloup	1.	2.
Obr. 1 zoufalství	1,913	2,550	Obr. 15 naděje	3,347	2,650
Obr. 2 zoufalství	2,478	2,600	Obr. 16 zlost	3,750	3,050
Obr. 3 zlost	1,652	2,100	Obr. 17 šťěstí	1,913	1,600
Obr. 4 radost	2,217	3,050	Obr. 18 naděje	1,782	1,500
Obr. 5 šťěstí	2,458	2,700	Obr. 19 naděje	2,652	2,150
Obr. 6 zlost	1,695	2,250	Obr. 20 naděje	2,608	2,300
Obr. 7 radost	1,291	1,750	Obr. 21 radost	2,000	2,200
Obr. 8 zlost	3,043	3,250	Obr. 22 zlost	3,458	2,250
Obr. 9 naděje	1,434	1,300	Obr. 23 naděje	2,347	2,550
Obr. 10 radost	3,434	2,950	Obr. 24 smutek	3,043	3,400
Obr. 11 úzkost	2,166	2,100	Obr. 25 radost	2,291	1,450
Obr. 12 smutek	2,347	3,050	Obr. 26 úzkost	3,208	1,750
Obr. 13 zlost	1,916	1,450	Obr. 27 radost	2,043	2,150
Obr. 14 zlost	2,391	2,450	Obr. 28 radost	3,043	2,200

PŘÍLOHY – HODNOCENÍ ARTEFAKTŮ

Příloha 11: nejlépe hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami

Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejlépe hodnocených prací ZŠ Hrádek, hodnotitelé žáci ZŠ Hrádek	Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejlépe hodnocených prací ZŠ Hrádek, hodnotitelé žáci z 26. ZŠ Plzeň
1,421	Obr. 1 - radost	1,166	Obr. 5 - smutek
1,789	Obr. 5 - smutek	1,375	Obr. 1 - radost
1,894	Obr. 4 - radost	1,875	Obr. 2 – zlost
1,894	Obr. 8 - naděje	1,916	Obr. 10 – zlost
1,894	Obr. 10 - zlost	2,083	Obr. 15 - radost
1,894	Obr. 14 - úzkost	2,125	Obr. 3 - štěstí

Příloha 12: nejhůře hodnocené práce (ZŠ Hrádek) oběma skupinami

Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejhůře hodnocených prací ZŠ Hrádek, hodnotitelé žáci ZŠ Hrádek	Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejhůře hodnocených prací ZŠ Hrádek, hodnotitelé žáci z 26. ZŠ Plzeň
4,210	Obr. 6 - zlost	3,458	Obr. 18 - zlost
3,684	Obr. 7 - zlost	3,291	Obr. 12 - štěstí
3,578	Obr. 18 - zlost	3,208	Obr. 17 – smutek
2,947	Obr. 3 – štěstí	3,208	Obr. 21 - zlost
2,894	Obr. 17 - smutek	3,125	Obr. 14 – úzkost
2,842	Obr. 12 - štěstí	3,083	Obr. 6 - zlost

Příloha 13: nejlépe hodnocené práce (26. ZŠ Plzeň) oběma skupinami

Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejlépe hodnocených prací 26. ZŠ Plzeň, hodnotitelé žáci z 26. ZŠ Plzeň	Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejlépe hodnocených prací 26. ZŠ Plzeň, hodnotitelé žáci ZŠ Hrádek
1,291	Obr. 7 – radost	1,300	Obr. 9 – naděje
1,434	Obr. 9 – naděje	1,450	Obr. 13 – zlost
1,652	Obr. 3 – zlost	1,450	Obr. 25 – radost
1,695	Obr. 6 – zlost	1,500	Obr. 18 – naděje
1,782	Obr. 18 – naděje	1,600	Obr. 17 – štěstí
1,913	Obr. 1 - zoufalství; obr. 17 - štěstí	1,750	Obr. 7 - radost; obr. 26 - úzkost

Příloha 14: nejhůře hodnocené práce (26. ZŠ Plzeň) oběma skupinami

Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejhůře hodnocených prací 26. ZŠ Plzeň, hodnotitelé žáci z 26. ZŠ Plzeň	Hodnocení (průměr)	Prvních šest nejhůře hodnocených prací 26. ZŠ Plzeň, hodnotitelé žáci ZŠ Hrádek
3,750	Obr. 16 – zlost	3,400	Obr. 24 – smutek
3,458	Obr. 22 – zlost	3,250	Obr. 8 – zlost
3,434	Obr. 10 – radost	3,050	Obr. 4 – radost
3,347	Obr. 15 – naděje	3,050	Obr. 12 – smutek
3,208	Obr. 26 – úzkost	3,050	Obr. 16 – zlost
3,043	Obr. 8 - zlost; obr. 24 - smutek; obr. 28 - radost	2,950	Obr. 10 - radost