

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy



ŠÁRKA ZAPLETALOVÁ DiS.

V. ročník – prezenční studium

Učitelství pro 3. stupeň
Obor: pedagogika - výtvarná výchova

**KONCEPT VÝTVARNÉ VÝCHOVY ZAMĚŘENÝ NA HARMONIZACI
PSYCHIKY ADOLESCENTA**

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Hana Babyrádová Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Mostkovicích2010

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Haně Babyrádové Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k práci. Děkuji také učitelkám Mgr. Aleně Dolečkové a Mgr. Veronice Zaťkové, u nichž jsem prováděla výzkum. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat mému příteli za projevenou podporu.

OBSAH

I Úvod.....	7
II Teoretická část.....	9
1. VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA ADOLESCENTNÍHO VĚKU.....	9
1.1. Determinanty vývoje psychiky adolescenta.....	9
1.2. Vývojové stádium výtvarného projevu v adolescenci.....	10
2. FORMUJÍCÍ ASPEKTY SOCIALIZACE V ADOLESCENCI.....	12
2.1. Socializace v období dospívání.....	12
2.2. Intenzita vlivu vzorů a referenčních skupin	14
2.3. Prosociální formování dospívající osobnosti uměním.....	15
3. KREATIVITA JAKO NÁSTROJ SEBEREALIZACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....	17
3.1. Kreativita jako prostředek pozitivně formující lidskou psychiku.....	17
3.2. Rozvoj kreativity a seberealizace ve výtvarné výchově.....	19
4. DIDAKTICKÁ HLEDISKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	21
4.1. Historie metodologie a pojetí výtvarné výchovy.....	21
4.2. Pojetí výtvarné výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro terciární vzdělávání.....	22

5. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY A JEJICH POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY	23
5.1. Pojetí výtvarné výchovy v alternativních školských systémech.....	23
5.2. Inspirace prvky výtvarné výchovy alternativních směrů.....	25
6. KONCEPT VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE	26
6.1. Model výtvarné výchovy v Německu.....	26
6.2. Pojetí výtvarné výchovy ve Švédsku	27
7. KONCEPT VÝTVARNÉ VÝCHOVY ZAMĚŘENÝ NA HARMONIZACI PSYCHIKY ADOLESCENTA.....	29
7.1. Koncept zaměřený na harmonizaci psychiky.....	29
7.2. Osobnostní a profesní požadavky na učitele.....	30
7.3. Přínos harmonizačního konceptu pro žáky.....	31
III Praktická část	32
1. FORMULACE VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	32
2. VÝZKUMNÉ METODY	33
3. STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	35
4.VÝZKUM HARMONIZAČNÍHO KONCEPTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	36
4.1 Aplikace konceptu výtvarné výchovy zaměřené na harmonizaci psychiky.....	37

4.2 Aplikace dotazníku.....	38
4.3 Rozhovory	43
4.4 Obrazová analýza.....	54
4.4.1 Výtvary s abstraktními, intuitivními a automatickými motivy.....	54
4.4.2 Obrázky s písmem.....	57
4.4.3 Obrázky inspirované vlivy populární kultury.....	60
4.4.4 Obrázky s konkrétním motivem.....	62
4.4.4.1 Obrázky s motivem slunce.....	62
4.4.4.2 Obrázky s motivem tváře a figury.....	65
4.4.4.3 Obrázky s motivem zvířete a fantazijních tvorů.....	68
5. VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	71
6 DISKUZE.	73
IV Závěr	75
V Literatura	77
VI Internetové zdroje.....	82
VII Přílohy	83

I ÚVOD

Jako téma své absolventské práce jsem si zvolila vytvoření konceptu výtvarné výchovy zaměřené na harmonizaci psychiky žáků v adolescenci. K volbě tématu práce mě vedly osobní zkušenosti z praxe, ale také současná situace ve školství. Prvním podnětem, který mě v tomto směru podnítil, byly přímé zkušenosti v rámci studiem předepsaných praxí na školách, které by se měly po ukončení mého studia stát mým působištěm. Na těchto praxích jsem měla možnost seznámit se s reálnou situací a pojetím výtvarné výchovy na škole. Způsob jakým se naplňuje obsah kurikulární reformy školství, jak vypadá školní vzdělávací program a jak je realizován v rámci výtvarné výchovy.

Došla jsem k poznatku, že i dnes se školy s velmi dobrou pověstí potýkají s problémy v naplňování obsahu předmětů. Realita předkládaná v závazných dokumentech školy se od naplňovaného konceptu po stránce kvality výrazně liší. Učitelé sice vyučují podle školního vzdělávacího plánu, ten však stejně jako rámec daný státem stále přikládá malou důležitost vývojově podmíněným psychickým a emocionálním potřebám žáků.

Přestože jsem se na praxích setkala s výukou podle rámcového vzdělávacího plánu, nepřipadalo mi toto pojetí pro žáky zajímavé a přínosné. Podobné zážitky mých spolužáků mě přesvědčily, že by si

pojetí předmětu výtvarná výchova zasloužilo jiný způsob koncepce výuky. V této práci proto formuluji hlediska a aspekty konceptu výtvarné výchovy, který je speciálně zaměřen na harmonizaci psychických potřeb adolescentních žáků a mohl by tak dát výtvarné výchově vyšší smysl. Koncept by měl v žácích podpořit kreativitu a vybudit v nich vlastní iniciativu, aktivní přístup k předmětu a vzdělání vůbec.

V mé práci se proto nejprve věnuji jednotlivým determinantám a faktorům ovlivňujícím psychiku mladistvých, které jsem zohlednila ve formulaci mého konceptuálního pojetí výtvarné výchovy.

V další části práce se pak zaměřuji na výzkum účinnosti mého harmonizačního konceptu v působení na žáky. V rámci aplikace jsem pozorovala rozdíly mezi náplní klasické a mé výzkumné výtvarné výchovy. Názory a mínění žáků jsem zjišťovala dotazníkem a sérií rozhovorů.

Pro dokreslení možností rozvoje díky konceptu zaměřenému na harmonizaci psychiky žáků jsem se rozhodla do výzkumu zařadit i obrazovou analýzu prací žáků, které vytvořili ve výzkumných hodinách.

Konečné výsledky aplikace konceptu výtvarné výchovy zaměřené na harmonizaci psychiky adolescentních žáků pak předkládám v závěrečné části mé práce.

II TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÁ VÝCHODISKA ADOLESCENČNÍHO VĚKU

1.1 Determinanty vývoje adolescentovy psychiky

Psychiku člověka a tedy i jeho individuální utváření charakteru ovlivňují z pohledu současné psychologie tři základní faktory. Genetický potenciál, který si dítě přináší na svět jako dědictví po rodičích. Dalším činitelem jsou vrozené temperamentové vlastnosti a osobnostní zvláštnosti způsobující zcela individuální, „jedinečné“, povahové rysy. V neposlední řadě je to pak působení sociálního prostředí, do kterého se dítě rodí a které jej v průběhu jeho života obklopuje a ovlivňuje. Ve sférách životního prostředí každého člověka pak probíhá jeho primární a sekundární socializace.

V této souvislosti bych se chtěla zmínit o esteticko – výchovné funkci socializačního vlivu zmiňované již Jaromírem Uždilem. Podle něj je náš estetický cit a vkus utvářen a ovlivňován primárními rodinnými příslušníky a infrastrukturou životního prostředí v němž žijeme.

1.2 Vývojové stádium výtvarného projevu v adolescenci

„Díky podobnosti základních rysů, prvků a symbolů kreseb dětí v určitém věku je možné hovořit o stadiálním vývoji dětské kresby“.¹

Počátky dětského výtvarného projevu se objevují okolo druhého roku dítěte.² Hrubá kresba dítěte pramení z potřeby rozvoje psychomotorických dovedností. Další vývoj se ubírá přes předsymbolické významy elipsoidních útvarů ke stádiu symbolického projevu a schematickému stádiu, ve kterém se děti zaměřují na zdokonalování zobrazovaných objektů. Zhruba ve věku 13 let dozrávají do tzv. pseudonaturalistického stádia. Pro toto období je charakteristická snaha zachytit zobrazované skutečnosti plasticky, v duchu reálného modelu.

Většina dětí ve věku 13 – 16 let však plně realistického zobrazení nedosahuje. Tuto skutečnost si mladiství uvědomují a vnímají ji negativně jako nedostatek. Zmíněná neschopnost dokonalého znázornění jim působí frustraci, která způsobuje stagnaci ve výtvarném projevu.

¹⁾ UŽDIL, J. - ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 194s.

ISBN 14-031-64

²⁾ BABYRÁDOVÁ, H., *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2

Zmíněná situace v pseudonaturalistickému stádiu plně přechází do posledního naturalistického stádia výtvarného projevu. V této etapě u méně talentované dospívající mládeže dochází ke „krizi puberty“. V důsledku vysokých požadavků na vlastní schopnosti se v ní umocňuje útlum potřeby výtvarné tvorby.²

Mladiství, kteří nejsou motivačně podpořeni v tom, aby se pokusili své výtvarné schopnosti zdokonalovat nad sebou „lámou hůl“ a přestávají se výtvarným aktivitám věnovat.

Tomuto politování hodnému faktu se snažím v harmonizačním konceptu čelit převedením větší zodpovědnosti za svou práci na žáky což má pro adolescenty velký motivační potenciál.

Možnost vybrat si to co adolescenta baví, jej povzbudí k hledání takových výtvarných technik, ve kterých dosáhne úspěchu a bude se i nadále výtvarné tvorbě věnovat.

²⁾ BABYRÁDOVÁ, H., *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2

2. FORMUJÍCÍ ASPEKTY SOCIALIZACE V ADOLESCENCI

2.1 Socializace v období dospívání

„Socializace je proces postupného přijímání pravidel, norem, interpersonálních a kulturních vzorců chování v rámci dané společnosti.“³

Primární socializační funkci ve společnosti plní nejužší sociální skupina - rodina. Zespolenšťování a vrůstání do kultury v ní probíhá nejintenzivněji. Podle vztahů a norem, které v ní panují se odvíjí základní postoje a hodnotová orientace člověka. Rodinná výchova do nás tedy vkládá zárodky budoucího charakteru. S postupem věku dítě čím dál častěji přichází do kontaktu s dalšími členy společnosti. V těchto kontaktech s okolím převažuje zejména styk se svými vrstevníky. Ti pro dítě začínou v průběhu vývoje nabývat stále významnější roli. Za druhou nejvýznamnější socializační skupinu tak považujeme vrstevnickou skupinu.

³⁾ KRAUS, B. a kol. *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 197s. ISBN 80-7315-004.

Pod tento pojem zahrnujeme, jak neformální vrstevnickou skupinu kamarádů, tak formálně vytvořenou školní skupinu dětí v rámci institucionalizované výchovy.

Školní třída, se po rodině stává dalším silně ovlivňujícím a formujícím faktorem chování lidského jedince. V období dospívání tzv. puberty a následně adolescence začíná vrstevnická skupina pro mladého člověka získávat na enormní důležitosti. To je v této fázi vývoje způsobeno zejména akcelеровaným vyžíváním po stránce fyzické, psychické a emocionální.

Dospívající jedinec si v ní potvrzuje nebo opouští své dosavadní postoje, vstupuje do sítě interpersonálních vztahů a komunikace. V rámci těchto sociálních struktur získává určité sociální role a status. V tomto procesu se umocňuje potřeba být součástí skupiny, někam patřit. Touha získat si své místo mezi ostatními. Najít si blízkou osobu či partnera, je velmi jasným motivačním faktorem být konformní vůči skupinovým pravidlům. Respekt skupinových pravidel je nutně spojen s odlišením se od zbytku společnosti. Vyhranění se oproti ostatním skupinám (opoziční/věkově odlišné skupiny).

Adolescent se v rámci upevňování svého sebepojetí a nově přijímaných hodnot často snaží vymezit zaujetím nekompromisního postoje vůči jakýmkoli jiným názorům, které neprezentoval člen jeho referenční skupiny. Proces postupného zvnitřňování hodnoty je dospívajícím díky své experimentální povaze bouřlivě emocionálně prožíván.

2.2 Intenzita vlivu vzorů a referenčních skupin.

Referenční skupina je specifickým druhem sociální skupiny. Definovatelná, jako sociální skupina do níž by chtěl člověk patřit. Ztotožňuje se s její názorovou ideologií a je konformní vůči stanoveným pravidlům.

Referenční skupiny se dělí na skupiny s možným vstupem nových zájemců a na skupiny se znemožněným vstupem nových členů. Tyto skupiny podléhají kritériím, jenž drtivá většina zájemců není schopná splnit (vrozené členství apod.). Přesto se oba typy vyznačují velmi efektivní schopností motivovat a formovat uchazeče o členství, ve všech oblastech lidské osobnosti (fyzicky, psychicky...).

Požadavek změny životního stylu, oblékání, vyjadřování, hodnot, návyků, postojů, jednání a chování se zájemcům o členství v takové skupině jeví jako zcela legitimní podmínka. Sociabilně tvárný mladý člověk v období hledání svého pravého já, se tak často nechává plně pohltnout diktátem pravidel skupinového vůdce takovéto skupiny.

Vůdcové a populární jedinci s vysokým sociálním statusem jsou pro zbylou část skupiny vzorem (idolem). Adolescent, který touží zlepšit svou sociální pozici ve skupině se snaží kopírovat úspěšné a výrazné atributy těchto skupinových vzorů. Taková nápodoba může u některých jedinců vést až k patologickým změnám osobnosti a psychickým poruchám.

Negativním důsledkem vlivů referenčních skupin atraktivních pro adolescentní mládež je jejich velmi časté zaměření na devalvací sociálních a prosociálních hodnot civilizované společnosti vyplývající nejen z potřeby vyhranit se oproti zbytku společnosti a starším generacím, ale také díky destruktivním tendencím, které mají kompenzovat frustraci z neúspěchu.

2.3 Prosociální formování osobnosti uměním

Prosociální chování je charakterizováno jako takové, které je zaměřeno na pomoc druhému, bez očekávání vděčnosti a následného prospěchu či protislužby.

Kohlbergova mravní teorie říká, že člověk v procesu ontogeneze svého mravního vývoje prochází stádiem prekonvenčním, konvenčním a postkonvenčním. Tato stadia jsou závislá na míře vyzrálosti zvnitřněných sociálních hodnot.

Škola, jako instituce s primární výchovnou funkcí se snaží prostřednictvím své filozofie i jednotlivých předmětů, zejména pak tzv. „výchov“ maximalizovat účinek afektivních (postojových) cílů. Tím je zvnitřnění morálních a mravních hodnot.

Potřebu prosociálního formování prostřednictvím výtvarné výchovy naprosto vystihnula V. Šedá, která v souvislosti s tím říká: *„Estetická výchova se výrazně podílí na formování osobnosti a utváření jejího postoje a vztahu ke společnosti. Umožňuje každému jedinci proniknout do světa lidí, přírody. Rozvíjí mravní kvality, kulturní zájmy i mezilidské vztahy. Má značný vliv na rozvoj kulturního života společnosti, je základem mezilidské komunikace.“* ^[1]

Tato myšlenka se shoduje s ideovým pojetím kurikula pro výtvarnou výchovu v rámcově vzdělávacím programu.

Málo se dosud shoduje se současnou náplní předmětu v praxi. Spousta učitelů výtvarné výchovy si je vědoma, jaké možnosti a výhody se sebou rozvíjení afektivních (postojových) cílů a kompetencí přináší. Ovšem pro vyšší náročnost na přípravu a vedení takto koncipovaných hodin jej spíše nevyužívá.

^[1] ŠEDÁ, Vlasta. Estetická výchova. Dobromysl, Umění [online] ISSN 1214-2107 [cit. 20-5-2009] Dostupné na: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1797>

3. KREATIVITA JAKO NÁSTROJ SEBEREALIZACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

3.1 Kreativita jako prostředek formující lidskou psychiku

„Kreativita, neboli tvořivost je schopnost lidského jedince přijímat a zpracovávat vnějškové informace či vjemy a z těch následně vytvářet věci nové kvality.“ ^[2]

V psychologii byla dříve kreativita považována za jeden z druhů inteligence. V současnu se však psychologové domnívají, že s inteligencí pouze těsně souvisí.

Tedy, aby se člověk vyznačoval kreativitou, musí mít k dispozici určitý inteligenční potenciál.

Mark Runc z Fullertonské univerzity tvrdí, že tvořiví lidé mají široké spektrum zájmů. Kreativní lidé podle něj mají silně vyvinutý smysl pro estetiku. Smysl pro estetiku tak u lidí vyvolává potřebu vytvářet a přetvářet věci do podoby vlastních představ. Jako důležitý prvek dále uvádí silnou vnitřní motivaci dosáhnout v dané činnosti úspěchu.

^[2] Kreativita. Encyclopædia Britannica. 2010. Encyclopædia Britannica [online] ISSN 142249

Výtvarná výchova je podle mého názoru odpovědí na otázku, jak podpořit v žácích rozvoj tvořivosti.

V tomto ohledu je významná vrozená kvalita kognitivních a analytických schopností jedince.

Neméně důležitá je také role matky. Matka nám jako první představuje a zprostředkovává vnějškové informace. Učí nás, jak máme nazírat a chápat věci kolem nás. Matčino kvalitativní vnímání a pojetí světa se až do předškolního věku stává naším úhlem pohledu na svět. To samé platí i pro postoj ke kreativitě. Názor, který matka zastává předává výchovou svým dětem.

V průběhu dalšího vývoje se k roli zprostředkovávání estetiky dostávají školní instituce. Jasným úkolem výtvarné výchovy, je postoje přijaté v rámci rodiny žádoucím způsobem kultivovat. Neopomenutelným se mi jeví také prvek estetiky prostředí a jeho působení na člověka.

K nárůstu kreativity tak podle mého názoru dochází vytvářením vhodných podmínek v motivačně bohatém a esteticky podnětném prostředí.

Tvořivost se příznivě promítá do všech složek jedincovy osobnosti. Výrazně podporuje rozvoj schopností flexibility a tolerance. Podpora kreativního způsobu práce ve výuce je zachycena i v současném systému vzdělávání (rámcový vzdělávací program RVP). Největší možnosti pro rozvoj tvořivosti se nachází právě ve výtvarné a hudební

výchově. Rozvíjení kreativity zpětně pozitivně působí na rozvoj intelektových schopností a umožňuje jedinci vyšší flexibilitu v nacházení alternativních řešení.

3.2 Rozvoj kreativity ve výtvarné výchově

Možnostmi zvyšování kreativity ve výuce se zabývají aktivizační a motivační výukové metody.

„Motivace je soubor podnětů, které vedou či směřují člověka k užití specifických postupů či jednání k dosažení vytyčeného cíle.“⁴

Motivačně na žáky působí např. nové způsoby práce, práce ve dvojicích či skupinách, prvek soutěžení, odměna za dobrý výkon, možnost projevit své stanovisko či vlastní aktivitu, touha dosáhnout určitého cíle. Pro získání, obnovení nebo zintenzivnění zájmu žáka o výuku se kromě krátkých motivačních momentů hodiny (úvod, počátek výkladu) spojují výše uvedené motivační faktory v systém tzv. aktivizačních metod.

⁴⁾ VÁGNEROVÁ, M. *Základy obecné psychologie*, 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7372-283-8

Aktivizační metody je souhrnný název pro metody výuky pracující s motivací a zájmem žáka. Zvyšují zájem žáka spolupracovat a podílet se na výuce. K tomuto účelu využívají metody kritického myšlení, rozvíjí samostatnost a kooperaci žáků na zadaných úkolech. Jsou založeny na vzájemném respektu a odpovědnosti.

4. DIDAKTICKÁ HLEDISKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

4.1 Historie metodologie a pojetí výtvarné výchovy

Česká výtvarná výchova, která má své základy kdesi ve školských reformách Marie Terezie, prošla principiálními pojetími mimetického zobrazování, expresivních a avantgardních snah meziválečných uměleckých hnutí a propagandistického socialistického modelu. První přehodnocení a uvolnění osnov se výtvarná výchova dočkala v 60tých letech. V druhé polovině 70tých byly vytvořeny nové osnovy obsahující do té doby největší změny v přístupu k žákovi (inspirace experimentálními hnutími západní Evropy). Po revoluci a pádu komunismu se do konceptu výtvarné výchovy začaly promítat nejrůznější reformní, inovativní a alternativní tendence (pedocentrismus, psychologismus, aj.). Přístup k výtvarné výchově se tak měnil od principu „vyrábění kopií“ k potřebám dětí. Tomu napomáhalo zařazování nových neobvyklých metod a technik, inovativních materiálů, postupů a nových médií, které obohatily a osvěžily náplň výtvarné výchovy.

4.2 Pojetí výtvarné výchovy v rámcově vzdělávacím programu pro terciární vzdělávání

Na přelomu nového milénia se objevila myšlenka reformy školského systému. Tzv. Bílá kniha vytvořila koncept vzdělávání vymezený obecnými rámci vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů. V rámci této iniciativy byl nakonec roku 2004 přijat zákon 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (školský zákon) Ten do školské politiky zavedl systém závazných kurikulárních dokumentů na státní (RVP) a školní (ŠVP) úrovni. Strategie rámcového vzdělávacího programu (RVP) spočívá v zařazení předmětů do osmi vzdělávacích oblastí. Ty jsou naplňovány průřezovými tématy, jejichž cílem je dosažení klíčových kompetencí.

Výtvarná výchova spadá spolu s hudební výchovou do vzdělávací oblasti umění a kultura. Očekávané cílové kompetence, které mají žáci ve výtvarné výchově získat a rozvinout jsou schopnost samostatně ve své práci volit a používat nabytých technologických znalostí a výtvarných prostředků. Chápat a třídit obsahy, sdělení a hodnoty uměleckých děl. Umět vysvětlit dojem a prožitek z uměleckého díla a zaujmout k němu určitý postoj. Uplatňovat své vědomosti o umění ve své komunikaci.

5. ALTERNATIVNÍ PEDAGOGICKÉ SMĚRY A JEJICH POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

5.1 Pojetí výtvarné výchovy v alternativních školských systémech

Alternativní školské systémy jako jsou waldorfská, montessoriovská a daltonská škola nepojímají výtvarnou výchovu ve svých koncepcích vždy shodně s rámcovým vzdělávacím programem. Jejich specifika jej v některých aspektech zajímavě dotváří.

Waldorfská pedagogika - Pojetí výtvarné výchovy ve waldorfské škole se orientuje podle vývojové psychologie. Práce s kresbou, malbou a modelováním je podřízena specifickým zvláštnostem psychického vývoje dítěte. Tímto přístupem se waldorfské pojetí výtvarné výchovy snaží eliminovat negativní prožitky krizových stádií dětského výtvarného projevu. Žáci mají výtvarnou výchovu po celou dobu studia. Výtvarná výchova je zde vnímána jako účinná a harmonizující protiváha předmětů vyžadujících intenzivní racionální výkon žáka. V nižších ročnících je propojována s tématy probíranými v ostatních předmětech. Ve vyšších ročnících se objevuje větší možnost volby. Žáci si hledají vlastní zaměření podle svých zájmů.

Montessoriovská pedagogika – Montessoriovské pojetí výtvarné výchovy pro střední školy je v současné době téměř identické s ideovým základem výtvarné výchovy dle rámcového vzdělávacího programu. Výtvarná výchova je v montessoriovské škole povinná pro všechny ročníky. Pro 4 – 6 třídu a v 9 ročníku je minimální dotace 2 hodiny za týden. Formy práce a metody jsou voleny podle specifík probíraných vzdělávacích cílů. Pozitiva tohoto výtvarného pojetí vnímám ve větší možnosti volby techniky práce, materiálů a pomůcek a snahu metodické prevence v citlivých stádiích výtvarného projevu.

Daltonský plán – „*Je častým zvykem ptát se, zda je daltonský plán pro děti vhodný. Je s podivem, že se tato otázka nevyskytuje v případě klasické školy.*“⁵

Výuka výtvarné výchovy ve vzdělávacím programu „Dalton“ je stejně jako všechny ostatní předměty vychází z psychologických poznatků založená na principu svobodné volby činnosti a způsobu práce. Žáci jsou za tuto výsadu povinováni vlastní odpovědností za kvalitu a soustavnost svého vzdělávání. Jednotlivé aktivity jsou rozděleny do denních, týdenních, měsíčních a ročních plánů. Díky velké volnosti a flexibilitě je možné v daltonském způsobu výuky velmi mnoho alternativních a reformních metod.

⁵⁾ RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka, Daltonský plán jako výzva – metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998. 48 s. ISBN 80-86106-03-9

5.2 Inspirace prvky výtvarné výchovy alternativních směrů

Po konečné změně politického režimu v naší zemi začali mnozí učitelé výtvarné výchovy sahát po nových, neotřelých, improvizovaných a akčních technikách a metodách. Otevřením hranic se západem se jim těchto podnětů dostávalo z expresivní tvorby tehdejších umělců a u nás do té doby cenzurovaných hnutí. Velkou úlohu v rozvoji a obohacení výtvarné výchovy sehrál i technologický a mediální pokrok. V neposlední řadě to pak byla pojetí výtvarné výchovy alternativními školskými systémy. Své místo si našly zejména díky ideové ucelenosti se zaměřením na rozvojové potřeby dítěte.

Některé školy tak do svého pojetí výtvarné výchovy přidaly atributy vycházející z filozofického pojetí alternativních škol.

6. KONCEPT VÝTVARNÉ VÝCHOVY VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPSKÉ UNIE

6.1 Model výtvarné výchovy v Německu

Historický vývoj metodologie výtvarné výchovy v Německu se až do 1990 vyvíjel velmi nesourodě. Každá ze spolkových zemí měla svou koncepci jednotlivých předmětů a jejich vzdělávacích obsahů. Snaha jak koncipovat didaktiku výtvarné výchovy se v 70tých letech ubírala ke čtyřem hlavním pilířům – výchově uměním, výtvarné výchově, vizuální komunikaci a výchově zážitkovou hrou. Ty měly žáky vést k principům estetiky, vést děti k umění, učit je „vidět“, pochopit stavbu, strukturu a výraz uměleckých děl. Naučit je analyzovat a komunikovat pomocí symbolů zakódovaných v obrazech. V dalších deseti letech však bylo patrné, že záměry této teorie zůstaly v praxi kdesi na půli cesty. Stejně jako později u nás se potýkali výtvarní pedagogové s nedostatkem prostředků, prostoru a užíváním zaběhnutých výtvarných úloh. Vetší pokroky v té době činila síť mimoškolní (zájmové) výtvarné výchovy.

Výzkum v této oblasti poukázal na požadavek současných výtvarníků po jednotných, nově definovaných osnovách ve smyslu kurikula. Většina hodnotných návrhů však propadává sítím školských úřadů, pro které je důležitější politika než potřeby výtvarné praxe. Velkoryse plánované se tak musí spokojit s „možným“. Paradoxem

zůstává, že se úřady snaží v masmédiích chlubit prací uměleckých škol a zarytě mlčí o čím dál větších škrtech dotací hodin výtvarné výchovy i na druhém školním stupni.

Kromě soukromých škol, panuje utěšená situace pouze v sektoru mimoškolní umělecké pedagogiky. Děti tak mají možnost se rozvíjet v městských či komunitních centrech a školách, nezávislých tvůrčích dílnách, muzeopedagogických zařízeních a galeriích. Pro dospělé jsou nabízeny kursy v lidových školách.

6.2 Pojetí výtvarné výchovy ve Švédsku

Švédsko má jednotný školní systém s bohatou vnitřní diferenciací řízený státem. Od roku 1962 podléhá soustavným procesům změn. V současné době děti povinně navštěvují 9 ročníků základní a 3 ročníky střední školy. V rámci střední školy si každý žák může zvolit ze 17 vzdělávacích oborů. Jedním z nich je i umění (tanec, hudba, divadlo, design). V průběhu základní školy musí žáci absolvovat minimálně 230 hodin výtvarné výchovy.

Charakter výtvarné výchovy se vyznačuje komplexním rozvojem tvořivosti, představivosti a osobitého projevu. Žáci jsou podporováni v rozvoji sebevyjadřování seznamováním se všemi možnými formami uměleckého výrazu. Využívá se práce s médii a technikou. Švédové nahlízejí estetiku jako faktor, který se promítá do každé lidské činnosti. Je pro ně základem pochopení kultury.

Výtvarná výchova se do široka zabývá aspekty kultury. Výraznou součástí výtvarné výchovy je ekologie a práce s přírodním prostředím. Inspirace přírodou se projevuje jak v užívání přírodních materiálů a surovin, landartové a ekoartové tvorby, tak pochopení nutnosti ochrany přírody.

7. KONCEPT VÝTVARNÉ VÝCHOVY ZAMĚŘENÝ NA HARMONIZACI PSYCHIKY ADOLESCENTA

7.1 Koncept zaměřený na harmonizaci psychiky

Harmonizace je definována jako proces sladění do vyrovnaného stavu, vytvoření souladu. Každý z nás má svou metodu, jak nabýt vnitřní harmonie. Jsme si vědomi, který podnět na nás má uklidňující účinek, jak se zbavit nahromaděného stresu či potlačované agrese. Pasivní či aktivní relaxace nám pomáhá nabýt vnitřního klidu. Většina adolescentů v České republice tráví pět dní v týdnu více než polovinu dne ve škole. I přes restrukturalizaci obsahů vzdělávání pro žáky stále platí povinnost dostát vysokým nárokům na jejich znalosti a dovednosti. Tato skutečnost ještě dodatečně zvyšuje tlak na psychiku mladistvých v senzibilní fázi adolescenčního věku. Dle mého názoru by měly na rámcové změny v pojetí výtvarné výchovy (RVP) navázat také změny vedení výuky.

Koncept výuky zaměřený na harmonizaci psychiky vychází z respektu vývojové determinace psychiky i výtvarného vývojového projevu adolescenta a klade si za cíl odbourávat nahromaděné napětí a agresi přijetím kreativního dialogu se žákem. V rámci této diskuse je žákovi umožněno vyjádřit své osobní priority a zájmy. Učitel pak žáky modeluje a motivuje k pojetí zálib prostřednictvím umění. Zájmy a záliby se tedy stávají spojovacím mostem žákovy osobnosti a

vzdělávacího obsahu. Představují prvek aktivní relaxace schopný žáka dobře vnitřně naladit. Navíc pokud žáci respektují umění jako prostředek k uskutečňování a rozvíjení svých zálib, mění se tím nenásilně i jejich postoj k celé oblasti umění a kultury. Učitel žáka motivuje tento vztah dále tvořivě rozvíjet a naučit se tento princip využívat i v jiných oblastech. Využívání zájmů a zálib žáků jako modelačního a relaxačního prvku (harmonizace) ve výuce znovu oživuje myšlenku výtvarné výchovy jako protiváhy zátěže intelektuálně výkonových předmětů.

7.2 Osobnostní a profesní požadavky na učitele

Harmonizační konceptuální pojetí výtvarné výchovy klade na učitele jak profesní, tak osobnostní požadavky. Učitel má v harmonizačním konceptu výtvarné výchovy roli poradce, moderátora. Jeho vztah k žákům je založen na vzájemném respektu a toleranci. Učitel musí otevřeně přistupovat k nápadům žáků a podporovat u nich kreativní způsoby práce. Pro adekvátní možnost modelace žáků je důležité, aby šel učitel žákům dobrým příkladem a aktivně přistupoval k tvorbě výuky. Z kvality vzájemných vztahů následně krystalizuje přirozená autorita žáků k učiteli. Nenucený a nenásilný vztah mezi učitelem a žáky se také promítá do klidnější atmosféry ve výuce a aktivnějšího přístupu žáků k jejich práci.

7.3 Přínos harmonizačního konceptu pro žáky

Přístup dialogu a volby alternativ je mnohem účinnějším způsobem, jak adolescentní žáky přimět k práci na výtvarném díle, nežli autoritativní vnucení úkolu. Princip vzájemného respektu, dialogu a spolupráce odbourává u adolescenta potřebu zaujmout k práci ve výuce apriori odmítavý postoj. Při rozvíjení vlastních zájmů a zálib dochází k přirozenému odreagování a zklidnění psychiky žáka. Napětí, které by se potlačováním hromadilo a ústilo v negativní projevy, jako je nesoustředěnost, nepozornost a fyzická nebo verbální agrese, se v procesu harmonizačního konceptu výuky přirozeně uvolňuje. Kvalita zhotovených výtvorů žáků je tak spíše pozitivním vedlejším produktem. V harmonizačním konceptu výtvarné výchovy se žáci učí respektu a toleranci k sobě, svým spolužákům i učiteli. Postupně přes poznávání svých výtvarných schopností rozvíjejí pocit spokojenosti se svými dovednostmi, který jim pomáhá v nacházení osobní psychické rovnováhy.

III PRAKTICKÁ ČÁST

1. FORMULACE VÝZKUMNÉHO CÍLE

Cílem výzkumu mé práce bylo zjistit, jak koncept zaměřený na harmonizaci psychiky adolescenta vidí a hodnotí samotní žáci.

Aby se mi podařilo co nejdříve zjistit, jak mé pojetí výtvarné výchovy žáci vidí, rozhodla jsem se požádat ředitele střední školy v Prostějově, na níž jsem konala praxi, o možnost provést v rámci 20 vyučovacích celků v šesti třídách aplikaci konceptu zaměřeného na harmonizaci psychiky žáků. Abych mohla lépe posoudit dojmy, prožitky a názor žáků, rozhodla jsem se využít jak kvantitativních, tak kvalitativních výzkumných metod.

Abych zjistila více o názorech a dojmech žáků týkajících se harmonizačního konceptu výtvarné výchovy, požádala jsem žáky o vyplnění dotazníku a následně jsem se čtvrtinou z nich provedla rozhovor.

V poslední fázi výzkumu jsem se pak rozhodla možnosti rozvoje žáků v harmonizačním pojetí výtvarné výchovy dokreslit analýzou obrázků žáků vzniklých v rámci výzkumu.

2. VÝZKUMNÉ METODY

Dotazník

Metodu dotazníku jsem si vybrala proto, jelikož skýtá možnost získat větší počet odpovědí v relativně krátkém časovém úseku. Dotazníku (viz. příloha č. 1) jsem použila také z důvodu zjištění kvantitativních dat a nesubjektivního zmapování problematiky. O jeho vyplnění jsem požádala žáky tříd, ve kterých jsem koncept zaměřený na harmonizaci psychiky aplikovala. Jde o nestandardizovaný, mnou vytvořený dotazník.

Jako respondenty jsem si vybrala žáky, jelikož mě jejich pohled a názor na harmonizační koncept nejvíce zajímal. Důvodem, který mě k tomu vedl, byl fakt, že pro ně byl koncipován, a také proto, že mi jejich názor přišel nejdůležitější. Výsledky dotazníku mi také pomohly cíleněji formulovat otázky strukturovaného rozhovoru.

Rozhovor

Pro svůj výzkum jsem použila také metodu **strukturovaného rozhovoru**, který mi umožňoval klást konkrétní dotazy a přesto dát žákům možnost svobodné odpovědi. Respondenty, které jsem oslovila, jsou žáci, kteří pod mým vedením absolvovali několik hodin konceptu zaměřeného na harmonizaci psychiky adolescentních žáků. Pro rozhovor jsem si žáky ze vzorku vybrala namátkou. Rozhovory s nimi jsem si zaznamenávala na hlasový záznamník. Pro špatnou zvukovou kvalitu

nahrávek jsem se rozhodla z nich vybrat 5 nejzajímavějších, které jsem pro ilustraci názorových postojů k mému výzkumnému konceptu doslovně přepsala a vložila je do mé práce.

Obrazová analýza

Analýza výtvarných projevů jedince se v současnosti využívá v rámci psychologických, pedagogických a sociálních věd k poznání a objasnění duševních stavů, poruch či vztahů jedinců v rámci skupin a jejich životního prostředí. Psychologická diagnostika se v tomto ohledu na výtvoru zaměřuje např. na jeho motiv, znázorněné objekty, užití barev, kompozici, symboliku, vynechané prvky aj.

Metodu obrazové analýzy jsem zvolila, jako kvalitativní část výzkumu pro její schopnost postihnout a zviditelnit rozpoložení žáků a jejich potřeb. Ukazuje také možnosti změn a rozvoje vyšších sociálních citů člověka. V obrazové analýze jsem se rozhodla zaměřit na intuitivní zdroje inspirace potřeb žáků, vysledovat jejich význam a jejich možnou pozitivní změnu v průběhu hodin v harmonizačním konceptu. Tento způsob se podle mého dá velmi dobře využít nejen pro formování a podporu pozitivních afektivních výukových cílů, ale i jako možnost relaxace a protipól frustračních vlivů působících na žáky.

3. STANOVENÍ HYPOTÉZ

Hypotézy týkající se spokojenosti s klasickou výukou výtvarné výchovy.

Hypotéza H1: Současná náplň výtvarné výchovy děti neuspokojuje.

Hypotéza H2: Žáci si přejí mít možnost věnovat se ve výuce oblastem svého zájmu.

Hypotézy týkající se názorů a přijímání harmonizačního konceptu výtvarné výchovy žáky.

Hypotéza H3: Žáci v konceptu harmonizačního pojetí pracují soustředěněji, s větším zaujetím.

Hypotéza H4: V harmonizačním konceptu žáci vykazují nízký výskyt rušivých jevů.

Hypotéza H5: Harmonizační koncept žáci vidí jako přínosný a hodnotí jej kladně.

4. VÝZKUM HARMONIZAČNÍHO KONCEPTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Vlastní výzkum se skládá ze čtyř částí. V první části výzkumu jsem v šesti třídách střední školy aplikovala vlastní koncept výtvarné výchovy zaměřený na harmonizaci psychiky adolescentních žáků. Jednalo se celkem o 20 výukových hodin.

V druhé části výzkumu jsem žáky ze tříd, které výzkumný koncept absolvovali, požádala o vyplnění dotazníku. Jeho cílem bylo zjistit míru spokojenosti žáků s běžnou výtvarnou výchovou a míru pozitivního ohlasu na koncept zaměřený na harmonizaci. Při sestavování otázek dotazníku jsem vycházela z hypotéz formulovaných výše.

Třetí částí výzkumu byl strukturovaný rozhovor, kterého se účastnili žáci, kteří si koncept zaměřený na harmonizaci psychiky vyzkoušeli. V rozhovoru jsem ponechala respondentům volnou možnost odpovědi. Všechny rozhovory jsem si zaznamenala na hlasový záznamník. Do práce jsem vložila 5 nejvýstižnějších a nejzajímavějších. Jejich zápis je doslovným přepisem záznamu otázek a odpovědí respondentů na ně, je tedy ze strany studentů ponechán v hovorové – nespisovné řeči.

Poslední část výzkumu je věnována obrazové analýze, která má dokreslit klima vzniklé díky odlišným podmínkám v průběhu harmonizačního konceptu. Obrázky jsou analyzovány podle oblastí inspirace.

4.1 Aplikace konceptu zaměřeného na harmonizaci psychiky adolescentních žáků

Pro získání potřebných informací a dat k výzkumu, jsem nejprve potřebovala seznámit žáky s mým pojetím výtvarné výchovy. Proto, jsem si od ředitele školy a rodičů žáků vyžádala povolení, a v době, kdy měly třídy vybrané pro výzkum v rozvrhu výtvarnou výchovu, jsem aplikovala svůj koncept výtvarné výchovy zaměřený na harmonizaci psychiky adolescentních žáků.

V úvodní části hodiny jsem žáky seznámila s plánem výuky a jejím cílem. Požádala jsem je, aby se zamysleli nad svými zálibami a zájmy. V návaznosti nato si měli žáci zvolit vlastní téma, na kterém budou ve výuce pracovat. Svobodné vyjádření, vyžití a odreagování bylo podmíněno nevulgárním a nerasistickým sdělením. Jako druhý krok se měl každý student rozmyslet, jakým výtvarným prostředkem bude tvořit. Volbu výtvarných materiálů a prostředků tak měli žáci možnost přizpůsobit sebou zvolenému tématu. Žáci si také mohli zvolit z dostupných materiálů, které byly ve škole k dispozici, případně si na příští výuku donést materiál, se kterým by chtěli pracovat. V průběhu výuky měli žáci možnost poslouchat přes sluchátka svou oblíbenou hudbu.

4.2 Aplikace dotazníku

V dotazníku odpovídali respondenti, kteří se nejprve účastnili výzkumného konceptu výtvarné výchovy zaměřené na harmonizaci psychiky adolescentních žáků.

Dotazník obsahoval čtrnáct otázek se škálou pěti slovních odpovědí, ze kterých měli respondenti vybrat jednu, která nejvíce odpovídá jejich názoru. Dotazník byl položen 100 respondentům. Průměrný věk dotázaných je 16 roků.

Dotazy byly kladeny tak, aby co nejpřesněji mapovaly vztah, pocity a prožívání předmětu a výuky žáky. Měly také ověřit pozitiva harmonizačního konceptu.

První dotaz měl zjistit, jaký mají žáci k předmětu výtvarná výchova vztah. Zda je baví, nebo ho hodnotí spíše negativně. Výsledkem jsem sledovala míru pozitivní motivace a zájmu zabývat se dalšími dotazy v tomto dotazníku a pravdivě na ně odpovídat.

otázka č. 1	Výtvarná výchova patří k mým oblíbeným předmětům				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	28	36	32	4	0

Dalším důležitým faktem pro mne bylo zjištění míry spokojenosti žáků s klasickou výukou výtvarné výchovy.

otázka č. 2	Se současnou výtvarnou výchovou jakou míváme normálně jsem spokojen(á/ý)				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	11	40	30	10	9

Aby se mi lépe podařilo vysledovat potřeby vedoucí ke spokojenosti s výukou, zajímala jsem se o hodnotu pozitivního prožívání předmětu žáky.

otázka č. 3	Ve výtvarné výchově je pro mě důležitý pocit vnitřní pohody				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	45	34	14	6	1

Stejně tak jsem se snažila v dalším bodu dotazníku zjistit míru naplnění a uspokojení psychických potřeb v rámci výzkumného harmonizačního konceptu.

otázka č. 4	Ve výzkumném harmonizačním konceptu VV jsem se cítil/a dobře - uvolněně				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	36	38	23	3	0

V harmonizačním konceptu je žákům ponechána větší svoboda výběru tématu. Další otázkou jsem se snažila získat představu o závislosti rozvoje pracovního potenciálu v souvislosti s větší mírou svobody volby tématu.

otázka č. 5	Výtvarná výchova, ve které bych si mohl/a svobodně zvolit téma by mě více bavila				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	42	26	20	9	3

Následující dotaz si kladl za cíl objasnit tendenci podpoření lepšího vztahu k předmětu díky možnosti samostatné volby pracovních prostředků.

otázka č. 6	Uvítal/a bych možnost si sám zvolit prostředky (barvy, tuš, tužka...), kterými budu pracovat				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	54	30	16	1	1

V rámci další otázky jsem se chtěla dozvědět, zdali si žáci myslí, že by pro ně výtvarná výchova uskutečňovaná způsobem harmonizačního konceptu, který pracuje s větší odpovědností žáků, měla větší smysl.

otázka č. 7	Pokud bych mohl/a pracovat na svém tématu měla by pro mě výtvarná výchova větší smysl				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	21	37	33	7	3

Tento jev měl dále dokreslit i dotaz, jak jsou žáci spokojeni, když jim učitel autoritativně zadá pevné téma.

otázka č. 8	Pevně zadané téma učitel(em/kou) mi vyhovuje				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	3	19	39	25	14

V dalším bodu mě zajímalo, zda by větší svoboda rozhodování o tématu práce zvýšila zvědavost a aktivitu žáků v předmětu.

otázka č. 9	Kdybych se mohl/a věnovat svému tématu bavilo by mě více experimentovat s výtvarnými technikami (kresba, malba, koláž...)				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	21	43	28	7	1

Následující dotaz měl potvrdit či vyvrátit pozitivní prožívání možnosti poslouchat v rámci harmonizačního konceptu svou oblíbenou hudbu, které je v konceptu využíváno k prohloubení efektu uvolnění a navození stavu aktivní relaxace.

otázka č. 10	V průběhu hodiny bych uvítal/a možnost poslouchat přes sluchátka svou oblíbenou hudbu				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	86	9	3	1	1

V dotazníku jsem se také rozhodla ověřit pravdivost stadiálního specifika dětského výtvarného projevu v období doznívání puberty a nástupu adolescence, jímž je preference jednoho výtvarného média.

otázka č. 11	Ve výtvarné výchově nejraději používám jednu výtvarnou techniku				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	6	30	35	19	10

Jaký vliv má na práci ve výuce aktuální emocionální rozpoložení, měl vysledovat dotaz, spojující žakovu náladu a následně použité výtvarné prostředky.

otázka č. 12	Ve výtvarné výchově rád/a používám techniky podle nálady				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	31	35	30	12	2

Touhu žáků po inovaci a vyšší variabilitě výtvarných technik ve výtvarné výchově pak zachycují odpovědi v dalším dotazu.

otázka č. 13	Zajímají mě neobvyklé techniky výtvarné práce – malba ohněm, výroba objektů z plastu, drátu, pocitová malba				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	32	27	20	17	4

Sklon žáků k experimentální inovaci či stereotypizaci své práce objasňuje poslední dotaz dotazníku.

otázka č. 14	Rád/a střídám a experimentuji s výtvarnými technikami a prostředky				
možné odpovědi	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
odpověď v %	12	35	38	12	3

4.3 Rozhovory

Rozhovor mapuje dojmy a názory žáků na harmonizační koncept výtvarné výchovy. Byl proveden s 25 žáky, kteří absolvovali výuku v harmonizačním konceptu. Rozhovor se žáky byl z důvodů zachycení všech informací se souhlasem respondentů nahráván. Rozhovory vložené v této části práce jsou doslovnou citací 5 nahrávek. Sadu strukturovaných otázek, na které respondenti rozhovoru odpovídali přikládám k práci v příloze č. 2

Rozhovor č. 1: Žák, 17 roků

1 Mohl bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?

Odpověď: Ty hodiny se mi fakt líbily, musím říct, že to bylo určitě lepší než normální výtvarka. Bylo supr, že jsem se mohl vyjádřit jak jsem chtěl já.

2 Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožíval, když by si je měl srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?

Odpověď: Byl jsem zvědavý na to co to bude a řekl jsem si že to zkusím. Když jsme se pak dověděli co budem dělat úplně mě to nakoplo. Uvnitř mě to úplně vřelo – chtěl jsem nějak ukázat jak moc toho mám v sobě a všechno to nějak vyjádřit, bylo to hrozně osvobozující.

3 Jak bys popsal svou náladu v hodině?

Odpověď: Normálně se ve výtvarce dycky nudím a nebaví mě to, no a to jak jsme měli ten výzkumnej koncept mě fakt bavilo, však jsem taky načmáral hned tři výkresy.

4 Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkal, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)

Odpověď: Já jsem teda neměl problém s ničím, mě to naprosto vyhovovalo.

5 Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenoval, že tě zaujalo?

Odpověď: Líbil se mě hlavně přístup slečny výzkumnice, která nám všechno jasně vysvětlila a s čím kdo potřeboval mu pomohla, o čem si můžeme v normální výuce nechat jenom zdát. Celkově se mě nápad kreslení čeho chci a čímkoli chci velice zamlouvá.

6 Označil by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?

Odpověď: Harmonizační koncept výuky hodnotím fakt kladně, myslím si, že když se člověk může realizovat podle svého, dobře se odreaguje a zlepší se mu nálada. A myslím si, že si i rozvíjí vlastní fantazii, jelikož ho tento způsob nutí přemýšlet nad tím co bude kreslit, není to jak strojový překreslování něčeho co máme naporučený.

7 Vidiš v harmonizačním konceptu přínos pro žáky v tvém věku?

(Jaký?)

Odpověď: Přínos vidím v tom, že se děcka ve výtvarce tak nenudí, že se dobře odreagují od stresu.

8 Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?

Odpověď: Jasně, možnost výběru je pro mě určitě důležitá, v mém věku bysme měli už dostávat víc prostoru pro svoje vlastní nápady. V životě za nás taky nikdo nic vymyšlet nebude, jenom ve škole mají pořád pocit, že nám musí všechno diktovat.

9 Zavedl by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky

VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?

Odpověď: No já bych to zavedl celý, tak jak jste to s náma dělala vy, nebo aspoň kdybysme si mohli vybrat to čím to budem dělat sami, mě to třeba barvama vůbec nejde, tak bych to uvítal, kdybych tím dělat nemusel.

10 Co by si změnil ty sám kdyby si mohl?

Odpověď: Rád bych chodil do přírody, jako myslím, že bysme třeba v hodině šli malovat někam ven, nebo něco vyrábět aspoň z hlíny nebo tak něco, za celou dobu studia se nás nikdo na nic neptal co bysme chtěli dělat, s tím jste přišla až teď vy.

11 Vnímáš zadání práce učitelem jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

Odpověď: No jako většinou ne, protože co vymyslí naše uča z výtvarky to je většinou hruza. Kreslit tulipány ve váze nebo něco

takovýho mě přinde stupidní jako, takže to jako dobry rozhodně nevnímám.

Rozhovor č. 2: Žákyně, 16 roků

1 Mohla bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?

Odpověď: Bylo to jiný, ze začátku jsem vůbec nevěděla, jak si to mám přebrat co jste po nás chtěla, ale pak jsem si začala jen tak čmárat a hrozně mě to chytlo.

2 Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožívala, když by si je měla srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?

Odpověď: Napřed jsem měla v hlavě zmatek, ale pak mě to neurčitý čárání začalo bavit a vnitřně mě to uspokojovalo se na tom papíře vyřádit.

3 Jak bys popsala svou náladu v hodině?

Odpověď: Relax, pohodička největší to byla, ani sem nepostřehla jak ta dvouhodinovka uběhla.

4 Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkal, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)

Odpověď: No ze začátku akorát, než jsem si tak nějak zvykla na to, že si mužu sama vybrat co budu kreslit.

5 Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenoval, že tě zaujalo?

Odpověď: No zajímavá byla tím, že jste nás do ničeho nenutila a taky tím, že sem u toho čmárání přemejšlela o tolika věcech...

6 Označila by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?

Odpověď: Jo ten přístup od vás k nám byl úplně jinej takovej pohodovej, partnerskej. Přístup založenej na vzájemným respektu považuju určitě za přínos.

7 Vidíš v harmonizačním konceptu přínos pro žáky v tvém věku? (Jaký?)

Odpověď: Jo, že se dostanu zase do pohody, zrelaxuju se od stresu.

8 Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?

Odpověď: Jo rozhodně! Rozhodně ji považuju za důležitou, protože to ukazuje na to jestli nás je učitel taky ochotnej respektovat jako skoro dospělý lidi.

9 Zavedla by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?

Odpověď: Určitě abychom mohli poslouchat hudbu přes sluchátka a to že si můžem vybrat čím to téma budem dělat, když už by mělo být zadáný od učitelky.

10 Co by si změnila ty sama kdyby si mohla?

Odpověď: Chtěla bych třeba víc výtvarnejch metod, víc volnosti v jejich výběru.

11 Vnímáš zadání práce učitelem jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

Odpověď: No většinou to nějak překousnu, ale nadšená z toho nejsu, radši bych si vybrala sama.

Rozhovor č. 3: Žák, 16 roků

1 Mohl bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?

Odpověď: Byl jsem zvědavý co přijde, chtěl jsem si to vyzkoušet, atmosféra byla dobrá, taková pohodová.

2 Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožíval, když by si je měl srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?

Odpověď: Cítil jsem se fajn, bylo fajn, že jsem zas neslyšel a budete dělat tulipány vodovkama a kdo se nebude snažit dostane za pět...

3 Jak bys popsal svou náladu v hodině?

Odpověď: Uvolněná, bez stresu pěkně v pohodě jsem si dělal svoje.

4 Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkal, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)

Odpověď: No ze začátku sem nevěděl co mám jako tvořit, ale pak jak jste nám řekla, že třeba něco co nás baví a tak, tak mě napadlo co a pak už to bylo v pohodě.

5 Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenoval, že tě zaujalo?

Odpověď: No zajímavý bylo už to, že jste se nám vůbec řekla, že můžem dělat podle sebe. No a taky to ticho bylo zajímavý, normálně je ve třídě hroznej řev, ale co jsme měli ten váš koncept, bylo ticho.

6 Označil by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?

Odpověď: Jo, rozhodně lepší než pořád dokola čmárat věci co nikoho nebaví.

7 Vidiš v harmonizačním konceptu přínos pro žáky v tvém věku?

(Jaký?)

Odpověď: V seberealizaci, v tom že se odreaguju, ve svobodnějším přístupu bych řekl.

8 Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?

Odpověď: Jo to považuju bez diskuze za důležitý.

9 Zavedl by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky

VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?

Odpověď: Možnost vybrat si téma sám a poslouchat u toho svoji muziku, která mě se líbí a ne nějaký stupidní rádio.

10 Co by si změnil ty sám kdyby si mohl?

Odpověď: No asi ty témata co se dělají každé rok furt dokola – na velikonoce vajíčka, Mikuláše, vánoční přáníčka a vůbec tady ty nesmysly, to je hrozný.

11 Vnímáš zadání práce učitelem jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

Odpověď: Vnímám ho jako naprostou katastrofu – to je fakt furt to samý – no dnes budete kreslit zátiší – z teho už dostávám normálně tik.

Rozhovor č. 4: Žák 17 roků

1 Mohl bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?

Přišlo mi to jako dobrý, protože se každý může sám individuálně rozvíjet, líbilo se mi, že si můžu vybrat co budu dělat.

2 Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožíval, když by si je měl srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?

Přivedlo mě to k vnitřnímu uspokojení mých uměleckých tužeb.

3 Jak bys popsal svou náladu v hodině?

Popsal bych ji jako vrchol euforie a výbuch pozitivních hormonů – stačí vám to tak.

4 Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkal, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)

Odpověď: Problémy jsem měl akorát s nedostatkem materiálu, chyběla mi růžová tempera a třpytky, tady na škole je často problém, že nejsou ve výtvarě pomůcky, bohužel.

5 Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenoval, že tě zaujalo?

Odpověď: Nad tím jsem nepřemýšlel, no nevím jestli zajímavá, asi normální bych řekl, ale to, že jsem si mohl pracovat na tom co mě baví se mi zamlouvalo.

6 Označil by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?

Výuku bych označil za přínos, naučilo mě to sebepoznání a způsob spotřebování nabitých emocí.

7 Vidíš v harmonizačním konceptu přínos pro žáky v tvém věku?

(Jaký?)

Odpověď: No líbí se mi, že nabízí větší míru volnosti a větší možnost seberealizace.

8 Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?

Odpověď: Určitě. Všichni nám furt připomínají jak máme být zodpovědní a že všechno závisí na nás, ale pak s nama zachází jak s malejma děckama. Větší volnost je podle mě větší respekt vůči nám a to je si myslím férový.

9 Zavedl by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky

VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?

Odpověď: Možnost vybrat si téma a vůbec způsob tvorby obecně.

10 Co by si změnil ty sám kdyby si mohl?

Odpověď: Rád bych, aby bylo na výběr víc metod, třeba i ruční práce. Já bych to chtěl prostě taky zkusit, vážně, my jsme ve výtvarě doted' kromě tužky a barev nic jinýho nedělali.

11 Vnímáš zadání práce učitelem jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

Odpověď: Málokdy to téma co nám učitelka dala bylo dobré, že se mi na tom chtělo fakt dělat, řekl bych že mi to spíš vždycky zkazí chuť.

Rozhovor č. 5: Žákyně 15 roků

1 Mohla bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?

Odpověď: Dobře, působil na mě osvobozujícím dojmem.

2 Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožívala, když by si je měla srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?

Odpověď: Pohodu, svobodu, relax, uvolnění, byla to prostě pohoda.

3 Jak bys popsala svou náladu v hodině?

Odpověď: Napřed jsem z toho byla nesvá, ale pak si v tom našla docela dobrou zábavu, takže dobrou náladu sem měla.

4 Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkala, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)

Odpověď: ze začátku sem nechápala o co jde, trochu mě trvalo zjistit co bych jako měla dělat, jakmile sem se zorientovala a pochopila o co jde tak už pak s ničím.

5 Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenovala, že tě zaujalo?

Odpověď: Zajímavý bylo, že mě to fakt chytlo a bavilo mě to. Zajímavý taky bylo že dělali všeci – to u nás není normální.

6 Označila by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?

Odpověď: No podle toho, že na nás to fungovalo bych řekla že určitě!

7 Vidíš v harmonizačním konceptu přínos pro žáky v tvém věku? (Jaký?)

Odpověď: Nabízí větší svobodu a taky možnost se odreagovat a to my teď fakt asi potřebujem.

8 Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?

Odpověď: No jasně, že jo, to je jasný, už nejsme malý děcka tak bysme měli mít možnost víc o věcech rozhodovat.

9 Zavedla by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?

Odpověď: Zavedla bych to prostě tak jak jste to s nama dělala vy.

10 Co by si změnila ty sama kdyby si mohla?

Odpověď: No aspoň bych změnila to že si mužem vybrat jestli ten obrázek budem dělat barvami nebo křidou a tak.

11 Vnímáš zadání práce učitelem jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

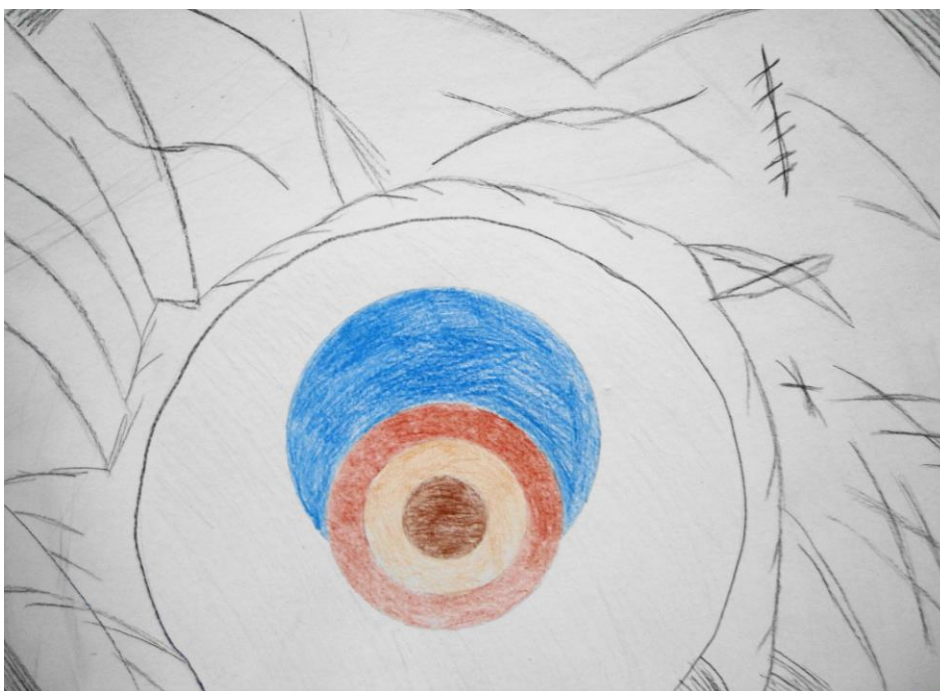
Odpověď: No většinou to stojí za pendrek, takže nemůžu říct že by to bylo dobré, ale většinou se s tím smírím no.

4.4 Obrazová analýza

V jejím rámci jsem se snažila zachytit jak postup tvorby, tak předpokládané zdroje inspirace a objasnění motivu výtvoru v závislosti na psychických prožitcích autora. Analýzu jsem rozčlenila podle druhu zobrazeného motivu. Pro každou kategorii jsem do práce vložila dvě mnou provedené analýzy. Další obrazový materiál nashromážděný v průběhu výzkumu harmonizačního konceptu přikládám k práci v přílohách A – F.

4.4.1 Výtvary s abstraktními, intuitivními a automatickými motivy

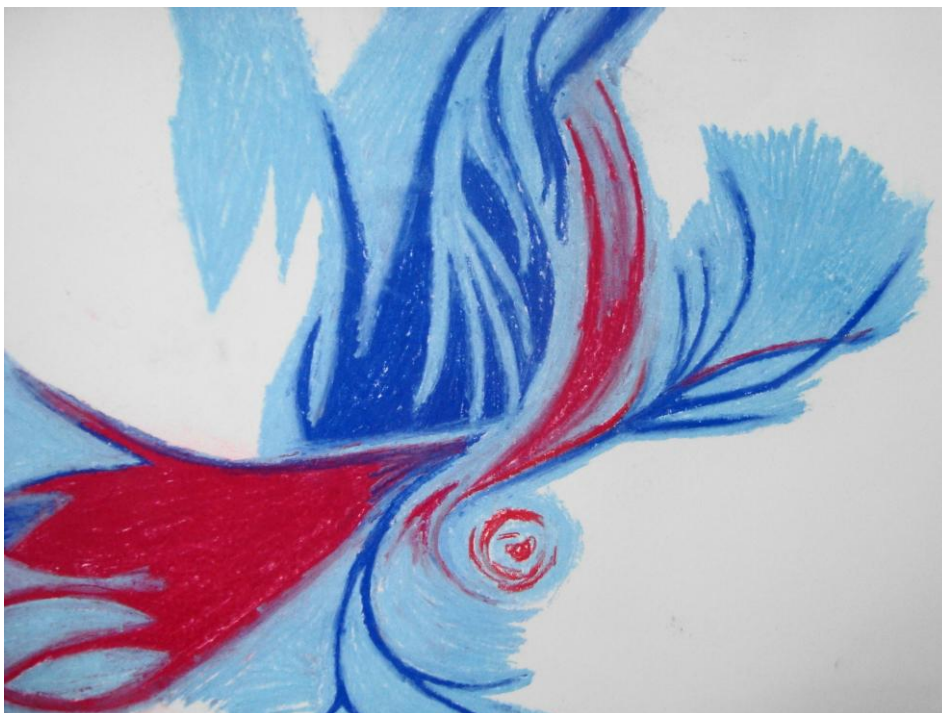
K tvorbě nefigurativních typů obrazů vede autora aktuální stav psychiky, zejména pak emoční ladění. Automatické kresby člověk užívá ve chvílích, potřebuje uvolnit nahromaděné vnitřní napětí (čmárání po okrajích sešitů a knih). Objevuje se také ve fázích přemítání a zvažování situace, kdy si autor ještě není zcela jistý jejím dalším průběhem. Mají jak podpůrný, tak očištný charakter. Intuitivní abstraktní kresby se s úspěchem využívá v nejrůznějších terapiích pro její schopnost uvolňovat, zpracovávat a odbourávat stres a napětí. V rámci volby barev, pak pro vyjádření aktuálního emočního rozpoložení.



Obrázek č. 1

Žák začal nejprve kreslit tužkou hrubé, ostré linie. Přitom na tužku viditelně tlačil. Asi po pěti minutách se styl jeho kresby stal uvolněnějším a začal se měnit v krouživé linie. Následně se mladík rozhodl pro vytvoření několika kružnic, které se po jakési pracovní odmlce rozhodl vybarvit. Od původní hnědé barvy středu pak přešel k dalším barvám. V této době již pracoval s pastelkami zlehka a v klidném tempu.

V této kresbě je možné pozorovat postupné uvolňování nahromaděné agrese, která se nejprve projevila tendencí k rytí do papíru. Přes postupné uvolňování tlaku došlo ke změně charakteru kresby prostřednictvím relaxace na papíře.



Obrázek č. 2

Tento obrázek patří 16 roků staré studentce. Dívka nejdříve dlouho seděla a nepracovala. Nakonec se přece jen rozhodla „něco“ vytvořit. Pro svůj motiv si zvolila křídly. Na výkres nejprve začala kreslit červenou plochu v levém dolním rohu. Na výkres nanasla silnou vrstvu křídly. Poté si pro další práci zvolila světle modrou křídu, kterou tvořila větší plochy a roztírala je prstem. Tyto ostrůvky doplňovala odstínem tmavší modré s níž kresbu doplňovala jemně zaoblenými liniemi. Při práci si začala pro sebe v duchu zpívat.

V postupu práce této žákyně je zachycen proces práce s napětím. Nezvyklá situace ve výuce v harmonizačním konceptu ji nutí k samostatnému uvažování o motivu. Toto napětí se promítá bezobsažným, automatickým konáním – v tomto případě - nanášením vrstvy křídly na výkres. Tato činnost posléze dívku inspiruje k volné

abstrakci a hře s výtvarným médiem což ji zaujme a baví natolik, že u ní dochází k vyladění do dobré nálady, kterou neuvědoměle prezentuje mimickým doprovodem nezvučného zpěvu.

4.4.2 Obrázky s písmem

V obrazech s písmem se často objevují přání, touhy, problémy a hledání řešení a odpovědí na ně. Mají viditelně oznamovat, hlásat nebo křičet jasná sdělení nebo zástupně poukazovat na určitá fakta.



Obrázek č. 3

Na tomto obrázku dívka nejprve zachytila svou oblíbenou zpěvačku (Hana Montana). V průběhu tvorby si však uvědomila pravděpodobnou reakci svých spolužáků a nápis chtěla nějak přetvořit. V nastalém stresovém momentu se jí podařilo na obrázek rozlít tuš. Tuto skvrnu změnila v obrácené srdce.

Poté co se odpoutala od původního záměru věnovat se nápisu, začala tvořit květinu a různé drobnější motivy okolo. Nakonec přidala citát, který se jí líbí a spojená srdíčka dole.

Ve svém výtvoru podvědomě vyjádřila problematiku, kterou se její mysl v současné době zabývá. Pole její fantazie a představ ohraničuje její sociální okolí, představované její třídou a prostředím školy. Podléhá tedy jakési vlastní cílené cenzuře v rámci skupinové sounáležitosti. Do kresby se však silně promítá i prožívaná vývojová fáze, ve které se právě dívka nachází. Prožívání pudů a zájem o opačné pohlaví, kritický přístup k životu a tendence inklinovat k nekompromisním postojům se tak prodírají na papír v rámci touhy najít na ně adekvátní odpovědi a řešení.



Obrázek č. 4

Tento velmi zajímavý obrázek vytvořil patnáctiletý žák. Jako první nakreslil chlapec na výkres konstrukci kostry vozu vlevo dole. Po chvíli přemýšlení načrtl část silnice se dvěma proti sobě jedoucimi vozy v pohledu shora. Na spodním konci silnici přetřel jakousi zábranou, která v kontextu obrázku tvoří jakousi šipku. Kresbu pak doplnil velkými anglickými nápisy STORY nahoře nad silnicí a END dole pod zábranou.

V tomto díle je mladíkem velmi výstižně zachycena opravdu komplexní úvaha nad otázkou, jaká nebezpečí sebou přináší automobilová doprava. Nekompromisní názor se žák rozhodl vyjádřit pomocí krátkých anglických výrazů, které dodávají jeho výpovědi údernost. STORY END – KONEC PŘÍBĚHU vyjevuje jak o aktuálním, často probíraném tématu chlapec uvažuje a co zaměstnává jeho mysl.

4.4.3 Obrazy inspirované vlivy populární kultury

Někteří jedinci tíhnou v období puberty a adolescence k přebírání jasných a společností jasně definovaných symbolů. Určitý symbol se díky dobré prestiži stává znakem úspěchu, bohatství a moci. Mladí lidé, kteří si touží upevnit a pojistit své postavení často sahají po symbolech, které jim v očích druhých lidí dodají na váženosti a udělají dojem. Vlivy populární a konzumní kultury se tak objevují i v jejich výtvorech, ve kterých je užívají z naprosto stejného důvodu.



Obrázek č. 5

Dívka začala kresbu zvoleným motivem loga. Vybraly si ho spolu s jednou spolužačkou a domluvily se, že na volné téma prostě vytvoří kopii loga její tašky. Při snaze co nejvěrohodněji zachytit znak se však dívce dařilo čím dál méně dodržovat jednotlivé poměry. Tento problém ji vedl k čím dál větší touze o osvobození. Při další chybné linii se stal

původní cíl nedůležitým a zvítězila čistá fantazijní hravost, kdy dívka nahromaděný stres a napětí uvolnila v rozfoukávanou kresbu, která jí poskytovala intenzivní uspokojení z odreagování.

V kresbě tak dívka prožila konflikt tendence jednat podle navrženého cíle, který by byl uznáván okolím a vlastní touhy po možnosti svobodného vyjádření.



Obrázek č. 6

Tento velmi barevný obrázek vytvořila 15 let stará žákyně. Nejprve na výkres nakreslila tužkou květinu. Tu se poté rozhodla vybarvit. Jakmile ji dodělala, nakreslila vedle srdíčko, pokračovala palmou a dalšími drobnými motivy. Ty nakonec doplnila anglickými nápisy. Nakonec začala obrázek pomocí pastelek vyplňovat barevnými plochami.

V obrázku je patrná hra s motivy, symboly, které dívku obklopují. Dívka v tomto procesu hledá a uchopuje vztah k tomu co pro ni představují a co zastupují.

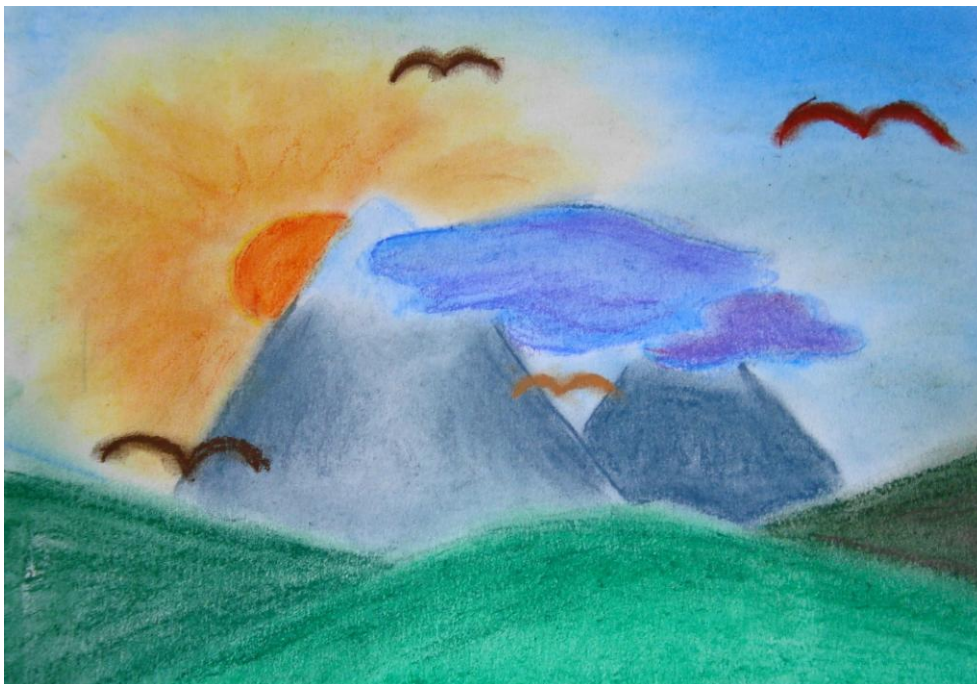
4.4.4 Obrázky s konkrétním motivem

Určitý motiv může pro tvůrce představovat jak onu konkrétní věc, tak být zástupným symbolem pro určitou osobu či problém, kterým se autor zabývá, ale nechce jej zjevně pojmenovat.

4.4.4. 1 Obrázky s motivem slunce

Žáky velmi často zobrazovaný motiv slunce je v psychologické diagnostice vykládán jako symbol, představující muže, mužský princip, otce a vztah k němu (H. Aubin).

Další možná rovina výkladu v něm vidí touhu po hřejivé atmosféře, přívětivém prostředí, blízkosti či vřelém přijetí, které by si autoři sluncí tolik přáli.



Obrázek č. 7

Žákyně si pro svou práci zvolila křídly. Na papír nejprve nakreslila žhnoucí slunce a nebe okolo něj. Poté část slunce setřela a postavila před něj dvě hory, které ještě částečně zahalila mraky. V dalším kroku se věnovala krajině pod horami. Nakonec se rozhodla do obrázku vložit několik symbolicky vyjádřených ptáků v letu.

V tomto obrázku lze pozorovat silnou symboliku, kterou do svého výtvoru dospívající dívka záměrně vkládá. Místo aby na papír vyjevila jasnou myšlenku, kterou právě řeší, rozhoduje se zastřít ji určitou dávkou tajemství. Tento obrázek by mohl vypovídat o štěstí a jistotě, či drahé osobě symbolizované sluncem, vůči které dívce brání určité velké, skálopevné překážky v podobě symbolu hor, ty jsou opředeny „mraky“ problémů. Jako toužebné přání tyto problémy a překážky překlenout jsou zde zachyceni ptáci, kteří mají možnost i tyto zábrany překonat. Nebo jak tvrdí Aubin o problematickém vztahu k otci, se kterým má dívka

neshody, od kterých by se ráda odpoutala. Jelikož je však vnímání a přijímání symbolů u různých osob velmi rozdílné lze se u jednotlivých možných výkladů symbolů pouze domnívat, co který konkrétní znak zastupuje.



Obrázek č. 8

Výtvar patnáctiletého chlapce zachycuje motiv slunce, déšť a duhu. Jako první vytvořil žák tužkou obrys slunce s paprsky. Poté ho vybarvil žlutou pastelkou. Následně vytvořil modrou pastelkou déšť. Po určité odmlce kdy si svůj obrázek prohlížel z různých úhlů se rozhodl přidat barevnou duhu.

Takovéto zachycení slunce popisují psychologové jako výpověď o ideálním vztahu k otci. I přes znázornění deště, který bývá hodnocen jako prvek značící úzkost, se nakonec právě díky slunci objevuje duha.

Možný výklad tohoto obrázku by pak mohl být následující - i když si občas s něčím nevím rady, je tu můj otec, který mi vždy pomůže.

4.4.4.2 Obrázky s motivem tváře a figury

Volba portrétního motivu jako motivu kresby je projevem cíleného označení zobrazované osoby. Způsob jejího znázornění, zvýrazněné znaky, změna nebo záměna určitých proporcí pak vypovídá o vztahu k této osobě či o problému, který se v rámci vztahu autora a zobrazeného vyskytuje. Žáci často zobrazují učitele předmětu, v němž špatně prospívají. Karikatury učitelů se objevují jako důsledek špatných vztahů se žáky. Nebo jsou odpovědí na disfunkční komunikaci.



Obrázek č. 9

Tento neobvyklý výtvarný projev patří chlapci, který se inspiroval kubistickým obrazem visícím v učebně. Kromě vypůjčeného hlavního

motivů do něj vložil vlastní význam. Předloha pro tento výtvar v něm evokovala osobu učitelky a jeho vztah k ní. K atributům, které převzal, přidal takové, které jsou částečnou provokací a vyjádřením rebelie vůči znázorňované pedagožce. Zejména pak nápis nad hlavou (nikdo si nevzpomněl) a hořící cigareta v ústech. Chlapec totiž předpokládal, že jeho výtvar dotyčná učitelka uvidí.

V tomto výtvaru převládla touha chlapce zviditelnit svůj nesouhlas s autoritou. Pomstít se učitelce ošklivým znázorněním s přidáním degradujících znaků za nadřazený postoj a pozici moci. Výrok nad ženinou hlavou má symbolizovat, že i přes její pozici učitelky ji žáci ignorují. Cigareta v ústech je pak msta za moralizování, které si žáci od zmiňované paní učitelky musí pokaždé vyslechnout – ve smyslu oplaty - to se přece nedělá paní učitelko!



Obrázek č. 10

Dívka která vytvořila tento obrázek, patří mezi prospěchově nejlepší ve své třídě. Na obrázek nejdříve nakreslila kopečky zmrzliny. Ty postupně vložila do kornoutu a ruky. Tuto ruku se pak rozhodla vybavit majitelem. Nakreslila tedy hlavu, kterou ozdobila rozvernými copy. Poté se rozhodla pro změnu kudy se obrázek ubírá a nakreslila žábu. Ta se nakonec ocitla v druhé ruce. Nakonec se dívka v kresbě věnovala obličejí s grimasou, která podle dívky odpovídá takové situaci.

Obrázek zachycuje zajímavý odvrát od dívkou klasicky dodržovaných schémat. Původní líbivě zvolené téma se v rámci volné možnosti tvorby mění v dráždivý motiv, pomocí něhož se dívka snaží vyvolat zpětnou vazbu na rostoucí touhu změny své konformity k zaběhnutým stereotypům užívaného chování.

4.4.4.3 Obrázky s motivem zvířete a fantazijních tvorů

Autoři obrázků jejichž motivem je zvíře či vymyšlený tvor většinou postrádají nebo obdivují některou z význačných schopností a atributů, kterou zobrazovaný živočich oplývá. Nebo do zvířecí podoby zaklínají osobu, ze které mají strach nebo s ní mají konflikt. V případech touhy po úniku z tíživé životní situace zvíře symbolizuje samotného autora.



Obrázek č. 11

Tento podivuhodný hlavonožec je výtvozem téměř 15 let starého žáka. Chlapec nejprve nakreslil tři oči, ty obklíčil tak, že vznikl obrys hlavy. Následně připojil chapadla. Poté začal přidávat jednotlivé atributy – uši, zubatou tlamu, klobouk, mimozemský nos, piercingy a nakonec strniště. Zdrojem inspirace mu byl jednak film, který běžel den předtím v televizi (Mars útočí), tak učitel fyziky (nosí strniště, má výrazný

chrup), který má k žákům nekompromisní přístup a klade na ně vysoké požadavky.

Kresbou se mladík snažil vypořádat se stresovou situací v předmětu, který od něj požaduje maximální míru koncentrace a výkonu. Nesouhlas a agrese je směřována proti učiteli, ne proti předmětu a v něm probírané látce. Žák tedy negativně prožívá jednání a charakter vyučujícího. Zobrazením komické mimozemské zubaté příšerky se učiteli na papíře vysmívá a mstí, aby uvolnil nahromaděné napětí a agresi vůči pedagogovi.



Obrázek č. 12

Tento obrázek vytvořil žák stáří 15 roků. Na výkresu se před tímto motivem vystřídalo více kreseb, které však postupně chlapec opět důkladně vygumoval. Na můj dotaz, proč tak učinil, odpověděl, že se svými výtvary nebyl spokojen. Nakonec vytvořil hlavu jakéhosi draka.

Z ní postupně začal vytvářet linie podobné plamenům, které velmi zlehka vystínoval.

Drak - bájně zvíře je v mnohých světových kulturách symbolem síly a moci. Mladík, který v souvislosti se svým věkem, řeší otázku změn svého postavení v kolektivu i ve společnosti, se po původním hledání vhodného motivu nakonec rozhoduje pro symbol představující pro něj sílu a moc. Ten pro něj představuje jakýsi vzorový ideál, kterým se názorově nevyhraněný hoch může inspirovat.

5. VÝSLEDKY VÝZKUMU

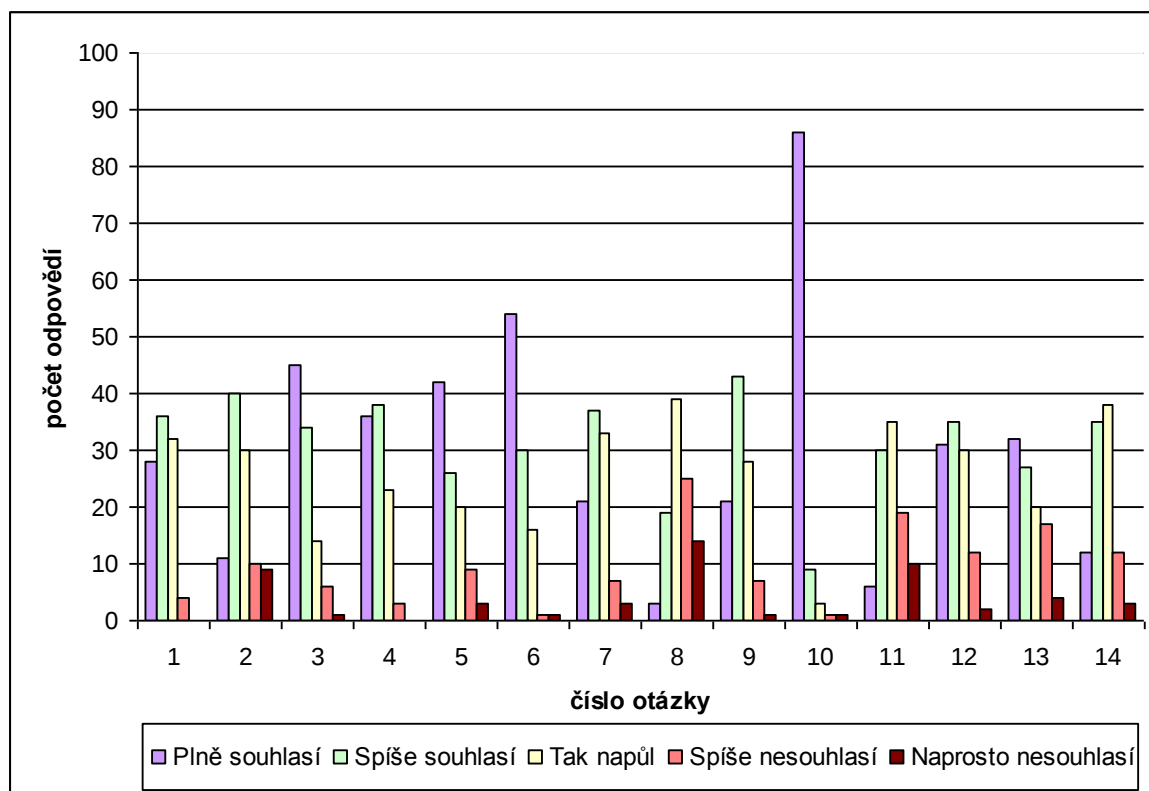
V jednotlivých částech výzkumu jsem dospěla k následujícím výsledkům.

V rámci dotazníku zjišťujícího stav přijetí harmonizačního konceptu výtvarné výchovy žáky bylo dosaženo těchto hodnot:

Tabulka odpovědí na dotazník

Číslo otázky	Plně souhlasí	Spíše souhlasí	Tak napůl	Spíše nesouhlasí	Naprosto nesouhlasí
1	28	36	32	4	0
2	11	40	30	10	9
3	45	34	14	6	1
4	36	38	23	3	0
5	42	26	20	9	3
6	54	30	16	1	1
7	21	37	33	7	3
8	3	19	39	25	14
9	21	43	28	7	1
10	86	9	3	1	1
11	6	30	35	19	10
12	31	35	30	12	2
13	32	27	20	17	4
14	12	35	38	12	3

Výsledky četností odpovědí v dotazníku vyjádřené v grafu



Názory žáků získané prostřednictvím strukturovaných rozhovorů se shodují v pozitivním přijetí harmonizačního konceptu výtvarné výchovy.

Dotázaným žákům se nejvíce líbila možnost větší svobody v rámci volby tématu a výtvarných prostředků.

Jako přínos konceptu žáci vidí možnost větší seberealizace, sebepoznání a osobnostního rozvoje. Mnozí žáci také uváděli jako přínos odbourání stresu a nahromaděného napětí.

Důkazem pro kvalitní možnost aktivní relaxace v harmonizačním pojetí výtvarné výchovy lze pozorovat i v hojném užívání abstraktní a automatické kresby. Automatickou abstraktní kresbou v něm tvořila nadpoloviční většina žáků.

6. DISKUZE

V rámci rozboru hypotéz stanovených na počátku výzkumu jsem dospěla k těmto poznatkům:

V první hypotéze H1 jsem předpokládala, že současná náplň výtvarné výchovy děti neuspokojuje.

V rámci dotazníku se žáci vyjádřili ve smyslu, že je výtvarná výchova spíše baví. Spokojeni jsou s ní spíše napůl, jelikož jim nevyhovuje její stereotypní pojetí, kdy učitel zadává většinou stále stejná témata. Žáci také postrádali možnost vyzkoušet si v rámci výuky i méně klasické techniky a výtvarné metody. Harmonizační koncept hodnotila většina žáků lépe.

Ve druhé hypotéze H2 jsem očekávala, že by mnoho žáků ocenilo možnost věnovat se ve výuce oblasti svého zájmu.

Tuto hypotézu mi v dotazníku plně potvrdila drtivá většina dotázaných žáků. Mnozí z nich by pak díky této možnosti viděli ve výtvarné výchově větší smysl.

Ve třetí hypotéze H3 jsem předpokládala, že žáci budou v konceptu harmonizačního pojetí pracovat soustředěněji.

Mou domněnku potvrzují některé výpovědi z rozhovorů se žáky. Dobrým ukazatelem zájmu žáků byl pro mě i fakt, že všichni žáci (viz.

rozhovor č. 5), kteří se výzkumných hodin v harmonizačním konceptu účastnili na konci výuky odevzdali vytvořený obrázek. Nadpoloviční většina pak odevzdala hned několik výtvorů.

Ve čtvrté hypotéze H4 jsem se domnívala, že žáci budou vykazovat velmi nízký výskyt rušivých elementů.

Potvrzením této hypotézy jsou citované výroky žáků zachycené v jejich spontánních odpovědích nad rámec otázky rozhovoru. (viz. rozhovor č.3)

Pátá hypotéza H5 se týkala toho, zdali žáci vidí v konceptu zaměřeném na harmonizaci psychiky přínos.

Odpovědi na tento předpoklad jsou jak výsledné četnosti získané dotazníkem, tak výpovědi žáků na tuto otázku položenou v rámci strukturovaného rozhovoru.

Hlavní přínos žáci spatřují ve větší seberealizaci, kterou harmonizační koncept výtvarné výchovy poskytuje a možnosti odbourávat ve výuce nahromaděný stres.

IV ZÁVĚR

V současné uspěchané době jsou ve školách na žáky kladeny stále větší a větší požadavky. Přes nedávnou změnu vzdělávacích obsahů v rámci vzdělávacího programu se možnost kreativního rozvoje a aktivní relaxace v procesu výuky výrazněji k lepšímu nezměnila. Právě naopak.

Snažila jsem se tedy proto nejprve v teoretické rovině vymezit specifické faktory ovlivňující psychiku dospívající mládeže.

Propojením těchto faktorů a mých osobních zkušeností z praxe jsem pak dospěla k vytvoření konceptu výtvarné výchovy, který je zaměřen na zklidnění – tedy harmonizaci psychiky adolescentů.

Abych hmatatelně podpořila funkčnost a možnosti rozvoje, které by koncept žákům přinášel, rozhodla jsem se v něm odučit minimálně 20 výukových jednotek.

Výsledky dosažené prostřednictvím tohoto výzkumu jsou velmi pozitivní. Žáci harmonizační koncept kladně přijali. Potvrdilo se i mé očekávání co se týče snížení rušivých vlivů v průběhu výuky a většího zájmu žáků o práci. Objektivní výzkumná data získaná prostřednictvím dotazníku, rozhovorů a obrazové analýzy mé hypotetické domněnky potvrzují.

Díky těmto ověřeným faktům si myslím, že je tento způsob výuky v současné škole velmi dobře použitelný.

Domnívám se, že pokud by se v něm výtvarná výchova vyučovala, přispěla by žákům prostřednictvím relaxačních prvků k větší emoční stabilitě.

Přestože výtvarná výchova není pojímána jako oficiální terapeutická disciplína, její možnosti nenásilného působení, jako stresové protiváhy jsou významné.

V rámci harmonizačního konceptu jsem jich využila a dosáhla s nimi velmi dobrých výsledků.

Jsem si jistá, že by tento způsob vedení výtvarné výchovy vedl k lepší psychické vyrovnanosti a většímu osobnostnímu rozvoji žáků, který je hlavním cílem institucionální výchovy.

V rámci výuky výtvarné výchovy, bych se tímto pojetím a způsobem přístupu k výtvarné výchově chtěla dále zabývat, jelikož věřím, že je to cesta, která dá výtvarné výchově opět potenciál a podpoří její opravdový smysl.

V LITERATURA

- 1) BABYRÁDOVÁ, H., *Výtvarná dílna*. 1. vyd. Praha: Triton v koedici s MU v Brně, 2005. 289 s. ISBN 80-7254-705-4
- 2) BABYRÁDOVÁ, H., *Symbol v dětském výtvarném projevu*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2
- 3) BROŽEK, J. *Výtvarná výchova a barva*, 1. vyd. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně, 2003. 170 s. ISBN 80-7044-494-0
- 4) DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 205s. ISBN 80-7178-449-4
- 5) DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, 2. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2000. 192 s. ISBN 80-7040-402-7
- 6) DYTRTOVÁ, K. *Umění a kultura – oblast RVP*, 1. vyd. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně, 2006. 100 s. ISBN 80-7044-761-3
- 7) EID, K. - LANGER, M. - RUPRECHT, H. *Grundlagen des Kunstunterrichts: Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und praxis*. 1. vyd. Paderborn:

Ferdinand Schöning UTB, 1994. ISBN 978-3-506-97014-5

- 8) HAZUKOVÁ, H. - ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*, 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. 129 s. ISBN 80-7290-237-7
- 9) HORÁČEK, R. - ZÁLEŠÁK, J. *Aktuální otázky zprostředkování umění, teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. 1. vyd. Brno: Tava Graphical s. r. o., 2007. 190 s. ISBN 978-80-210-4371-8
- 10) JEŽKOVÁ, V. - von KOPP, B. - JANÍK, T. *Školní vzdělávání v Německu*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008. 224 s. ISBN 978-80-246-1558-5
- 11) KIRSCHENMANN, J. – SCHULZ, F. – SOWA, H. *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: 2006. 703 s. ISBN 10 3-938028-67-X
- 12) KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie - Metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka*, 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2006. 96 s. ISBN 80-2103932-9
- 13) KRAUS, B. a kol. *Člověk, prostředí, výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 197s. ISBN 80-7315-004

- 14) LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 160s. ISBN 978-80-7041-980-9
- 15) MÍČEK, L. *Duševní hygiena*, 2. vyd. Praha: S/P/N, 1986. 208 s. ISBN 14-400-86
- 16) PEEZ, G. *Einführung in die Kunstpädagogik*. 3. vyd. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2005. 209 s. ISBN 978-3-17-020422-5
- 17) PLESNÍK, L. *Drastickosť a brutalita výrazu prolegomena*. 1. vyd. Nitra: Artex s. r. o., 1994. 155 s. ISBN 80-88738-28-8
- 18) READ, H. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967. 409 s. ISBN 01-521-67
- 19) RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka Daltonský plán jako výzva – metody a formy samostatného učení na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. 1. vyd. Praha:Agentura STROM, 1998. 48 s. ISBN 80-86106-03-9
- 20) SELLE, G. *Experiment Ästhetisches Bildung, aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. 1. vyd. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1990. 246 s. ISBN 3499555069
- 21) SLAVÍK, J. - WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění(teorie a praxe artefiletiky 2 díl)*. 1. vyd. Praha:

Univerzita Karlova v Praze, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3

- 22) STADLEROVÁ, H. - FIDLEROVÁ, L. a kol. *S lehoulinkou, alternativní přístupy k předmětu Výtvarné vyjadřovací prostředky*. 1. vyd. Brno: Tisk MSD Brno, 2005. 145 s. ISBN 55-994B-2005 02/58 24/Pd
- 23) ŠAMŠULA, P. *Obrazárna v hlavě – výtvarná čítanka od 8 ročníku základní školy a víceletá gymnázia* 5. 1.vyd. Praha: SPL – Práce, 2000. 63 s. ISBN 80-86287-26-2
- 24) UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7
- 25) UŽDIL, J. - ZHOŘ, I. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 194s. ISBN 14-031-64
- 26) UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. 464 s. ISBN 14-692-88
- 27) VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 121 s. ISBN 80-7041-148-1
- 28) VÁGNEROVÁ, M. *Základy obecné psychologie*, 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7372-283-8

- 29) VANČÁT, J. *Tvořivost a obraznost ve Školním vzdělávacím programu*. 1. vyd. Praha: EduArt, 2008. 44 s. ISBN 978-80-86783-31-4
- 30) WOLLSCHÄGER, M a G. *Symbol v diagnostice a psychoterapii – práce s předmětnými symboly v individuální, rodinné a skupinové terapii*, české 1.vyd. Praha: Portál, 2002. 198 s. ISBN 80-7178-643-8
- 31) ZHOŘ, I. - BIČÍKOVÁ, V. *Výtvarná výchova v projektech* 2. elektronický zdroj, Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. Syst. Číslo 000874805

VI INTERNETOVÉ ZDROJE

- 1) <http://www.skolverket.se/sb/d/597/a/7714>
- 2) http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVP_G.pdf
- 3) [http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/german/factsheets/SI/F
S11_TY_utbildning_lowres.pdf](http://www.sweden.se/upload/Sweden_se/german/factsheets/SI/F
S11_TY_utbildning_lowres.pdf)
- 4) [http://209.85.135.132/search?q=cache:OrvietqSHG0J:www.artefi
letika.cz/modules/articles/print.php%3Fid%3D27+osnovy+v%C3
%BDtvarn%C3%A9+v%C3%BDchovy+z+let+1954&cd=1&hl=cs
&ct=clnk&gl=cz](http://209.85.135.132/search?q=cache:OrvietqSHG0J:www.artefi
letika.cz/modules/articles/print.php%3Fid%3D27+osnovy+v%C3
%BDtvarn%C3%A9+v%C3%BDchovy+z+let+1954&cd=1&hl=cs
&ct=clnk&gl=cz)
- 5) [http://www.zshorka.cz/dbimg/web/Media/SVP/svp_kompletni_2
nazivo+.pdf](http://www.zshorka.cz/dbimg/web/Media/SVP/svp_kompletni_2
nazivo+.pdf)
- 6) [http://209.85.135.132/search?q=cache:pt2xmFMJVmcJ:www.dob
romysl.cz/scripts/detail.php%3Fid%3D1797+Formov%C3%A1n
%C3%AD+osobnosti+um%C4%9Bn%C3%ADm&cd=2&hl=cs&ct
=clnk&gl=cz](http://209.85.135.132/search?q=cache:pt2xmFMJVmcJ:www.dob
romysl.cz/scripts/detail.php%3Fid%3D1797+Formov%C3%A1n
%C3%AD+osobnosti+um%C4%9Bn%C3%ADm&cd=2&hl=cs&ct
=clnk&gl=cz)
- 7) [http://209.85.135.132/search?q=cache:7-
sGFwa2osYJ:www.help24.cz/index.php%3Fpage%3Dclanky%26
view%3Dkreativita+Psychologie+kreativity&cd=1&hl=cs&ct=cl
nk&gl=cz](http://209.85.135.132/search?q=cache:7-
sGFwa2osYJ:www.help24.cz/index.php%3Fpage%3Dclanky%26
view%3Dkreativita+Psychologie+kreativity&cd=1&hl=cs&ct=cl
nk&gl=cz)
- 8) [http://slovník-cizich-
slov.abz.cz/web.php/slovník/pismo/H/stranka/11](http://slovník-cizich-
slov.abz.cz/web.php/slovník/pismo/H/stranka/11)
- 9) <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1797>
- 10) <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/142249/creativity>

VII PŘÍLOHY

Příloha č. 1 vzor dotazníku

Dotazník je anonymní, nahoru prosím napište pouze svůj věk. V dotazníku zakroužkujte vždy pouze kategorii, která se nejvíce shoduje s vaším názorem.

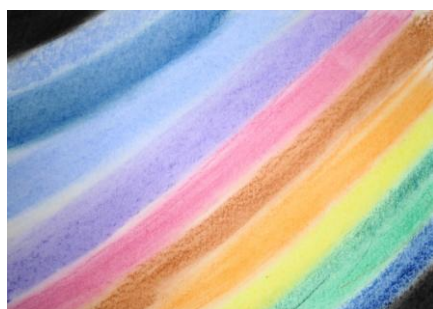
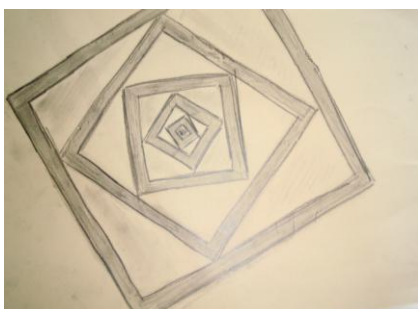
1. Výtvarná výchova patří k mým oblíbeným předmětům
naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
2. Se současnou výtvarnou výchovou jakou míváme normálně jsem spokojen(á/ý)
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
3. Ve výtvarné výchově je pro mě důležitý pocit vnitřní pohody
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
4. Ve výzkumném harmonizačním konceptu VV jsem se cítil/a dobře - uvolněně
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
5. Výtvarná výchova, ve které bych si mohl/a svobodně zvolit téma by mě více bavila
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
6. Uvítal/a bych možnost si sám zvolit prostředky(barvy, tuš, tužka...), kterými budu pracovat
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
7. Pokud bych mohl/a pracovat na svém tématu měla by pro mě výtvarná výchova větší smysl
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
8. Pevně zadané téma učitel(em/kou) mi vyhovuje
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
9. Kdybych se mohl/a věnovat svému tématu bavilo by mě více experimentovat s výtvarnými technikami(kresba, malba, koláž...)
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
10. V průběhu hodiny bych uvítal/a možnost poslouchat přes sluchátka svou oblíbenou hudbu
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
11. Ve výtvarné výchově nejraději používám jednu výtvarnou techniku
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
12. Ve výtvarné výchově rád/a používám techniky podle nálady
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
13. Zajímají mě neobvyklé techniky výtvarné práce – malba ohněm, výroba objektů z plastu, drátu, pocitová malba
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí
14. Rád/a střídám a experimentuji s výtvarnými technikami a prostředky
Naprosto souhlasí spíše souhlasí tak napůl spíše nesouhlasí naprosto nesouhlasí

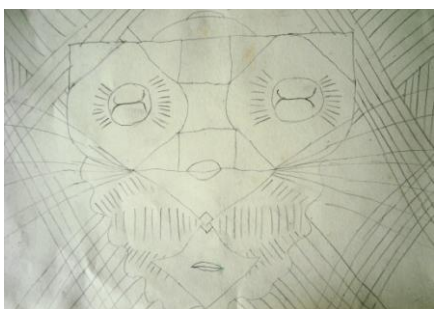
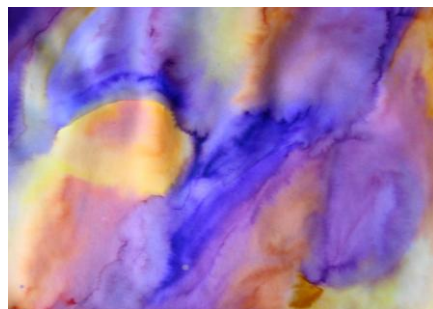
Příloha č. 2 otázky k rozhovoru

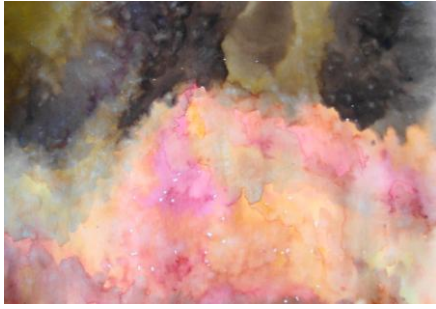
Otázky pro rozhovor

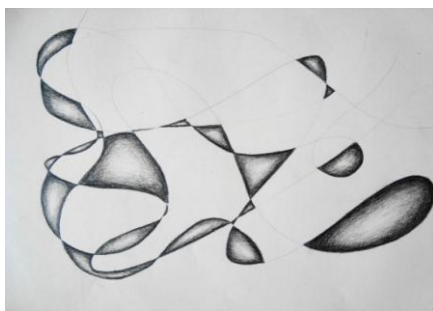
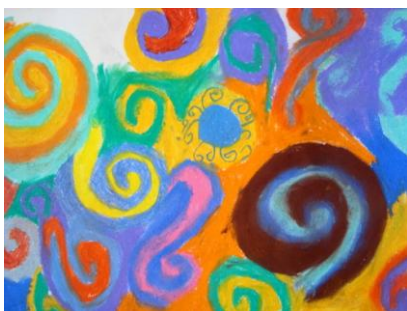
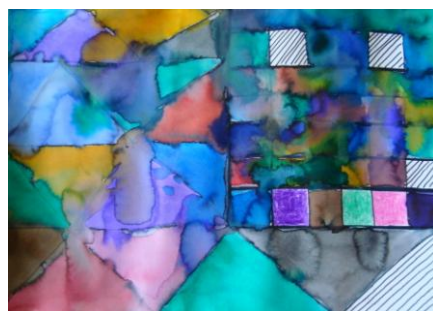
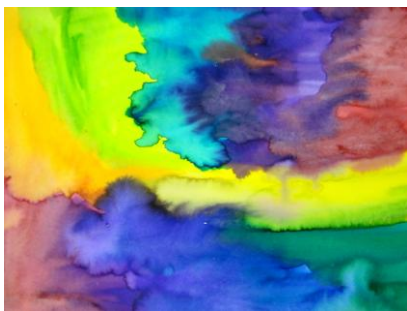
- 1) Mohl/a bys mi říct, jak na tebe tento způsob výuky působil?
- 2) Jaké pocity jsi v harmonizačním pojetí prožíval/a, když by si je měl/a srovnat s normálním/klasickým pojetím VV?
- 3) Jak bys popsal/a svou náladu v hodině?
- 4) Bylo něco, s čím si se ve výzkumném pojetí VV potýkal/a, co ti dělalo problém? (Co to bylo?)
- 5) Byla pro tebe výuka zajímavá? Řekni čím, co by si jmenoval/a, že tě zaujalo
- 6) Označil/a by si harmonizační koncept VV za dobrý a přínosný způsob výuky?
- 7) Vidiš v něm přínos pro žáky v tvém věku? (Jaký?)
- 8) Považuješ větší míru volnosti výběru v tvém věku za důležitou?
- 9) Zavedl/a by si něco harmonizačního konceptu do normální výuky VV, pokud ano co konkrétně by to bylo?
- 10) Co by si změnil/a ty sám(a) kdyby si mohl?
- 11) Vnímáš zadání učitele jako dobré, nebo ti na tom nezáleží? Proč?

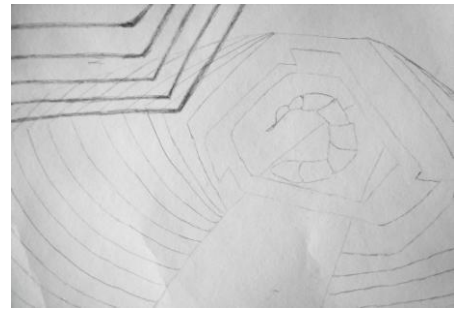
Příloha A - k obrazové analýze abstraktní motivy



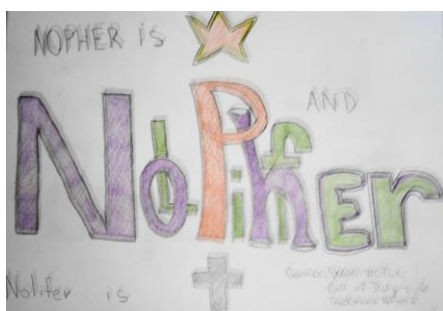


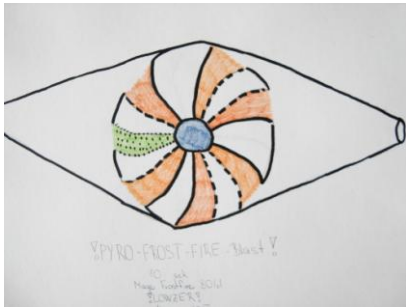




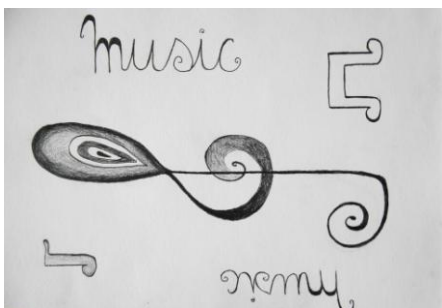


Příloha B - k obrazové analýze motivy s písmem





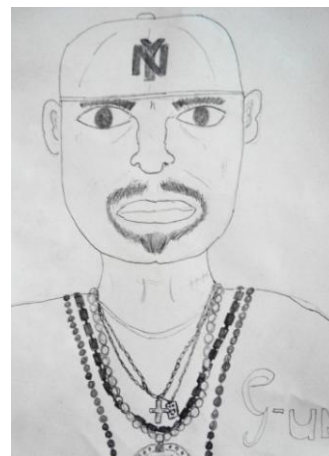
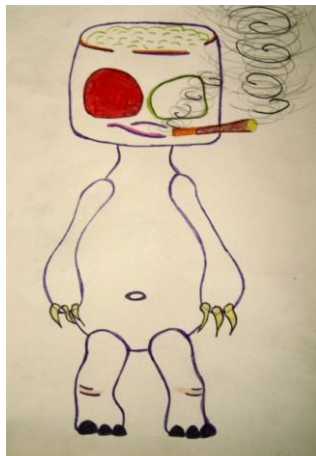
Příloha C - k obrazové analýze inspirované vlivy populární kultury



Příloha D - k obrazové analýze obrázky s motivem slunce



Příloha E - k obrazové analýze obrázky s motivem tváře a figury



Příloha F - k obrazové analýze výtvary s motivem zvířete

