

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řeč barev

Autor:	Bc. Cecilie Jakubcová
Studijní program:	N7504 Navazující učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy - základy společenských věd Učitelství pro střední školy - výtvarná výchova
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Cecilie Jakubcová

Studium: P13145

Studijní program: N7504 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy - základy společenských věd, Učitelství pro střední školy - výtvarná výchova

Název diplomové práce: Řeč barev

Název diplomové práce AJ: The speech of colours

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cíl: výtvarně-didaktický projekt Metoda: Teoretická a praktická realizace výtvarného projektu na téma barva určeného pro výuku výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy. Psychologie barev. Význam barvy v dějinách umění. Spojení barvy a hudby. Techniky práce s barvou. Teorie barev. Literatura: Kulka, J.: Psychologie umění. Havlíčkův Brod, Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7. Parramón, J. M.: První kroky v malbě. Praha, Jan Vašut s.r.o., 2004. ISBN 80-7236-293-3. Slánský, B.: Techniky malby. Praha, paseka, 2003. ISBN 80-7185-624-X. Gombrich, E.H.: Příběh umění. Praha, Argo, 1997. ISBN 80-7203-143-0. Baleka, J.: Modř: barva mezi barvami. Praha, Academia, 1999. ISBN 80-200-0718-0. Brožek, J.: Výtvarná výchova a barva. Ústí nad Labem, Univerzita J.E.Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-494-0. Předpoklady: Schopnost komunikace, znalost projektové metody, orientace v dějinách umění

Anotace:

Cíl: výtvarně-didaktický projekt Metoda: Teoretická a praktická realizace výtvarného projektu na téma barva určeného pro výuku výtvarné výchovy na 2. stupni základní školy. Psychologie barev. Význam barvy v dějinách umění. Spojení barvy a hudby. Techniky práce s barvou. Teorie barev. Literatura: Kulka, J.: Psychologie umění. Havlíčkův Brod, Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7. Parramón, J. M.: První kroky v malbě. Praha, Jan Vašut s.r.o., 2004. ISBN 80-7236-293-3. Slánský, B.: Techniky malby. Praha, paseka, 2003. ISBN 80-7185-624-X. Gombrich, E.H.: Příběh umění. Praha, Argo, 1997. ISBN 80-7203-143-0. Baleka, J.: Modř: barva mezi barvami. Praha, Academia, 1999. ISBN 80-200-0718-0. Brožek, J.: Výtvarná výchova a barva. Ústí nad Labem, Univerzita J.E.Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-494-0. Předpoklady: Schopnost komunikace, znalost projektové metody, orientace v dějinách umění

Garantující pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.

Oponent: doc. Vlastimil Vodák, ak. mal.

Datum zadání závěrečné práce: 3.12.2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. et Mgr. Kláry Zářecké, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Dále je diplomová práce uložena v souladu s Rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK) ze dne 4. 1. 2013.

V Hradci Králové dne:.....

Podpis

Poděkování

Diplomová práce by nemohla vzniknout bez součinnosti s Mgr. Lenkou Rybovou a dalšími kolegyněmi ze Speciální základní školy, konkrétně s Mgr. Irenou Kilingerovou, a s Mgr. Ivonou Skákalovou ze základní školy Habrmanova, kterým bych tímto ráda poděkovala za ochotu a vstřícnost při průběhu projektu. Dále děkuji pedagogickému centru Rukavička, jmenovitě Mgr. Evě Jarkové krajské koordinátorce pro autismus za cenné rady a podněty, jak využít metodu Barvy života při práci se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

Poděkování patří také vedoucí diplomové práce Mgr. et Mgr. Kláře Zářecké, Ph.D. za to, že se vedení této práce ujala a že svými radami a připomínkami přispěla k jejímu vzniku.

Poděkování patří též mé rodině a mému manželovi za to, že mě trpělivě a s porozuměním doprovázeli na mé cestě za učitelským vzděláním.

Anotace

JAKUBCOVÁ, Cecilie. *Řeč barev*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 117 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se na základě komparace výtvarné tvorby žáků základních škol a žáků s poruchou autistického spektra zabývá vnímáním a emotivním působením barev u těchto žáků. Práce se opírá o konkrétní experiment založený na metodě Barvy života, který byl s oběma skupinami žáků proveden v rámci běžné výuky výtvarné výchovy. Diplomová práce je členěna do dvou částí. V první části je teoreticky pojednáno o barvách, jejich vlivu na lidskou psychiku a jejich využitím v rámci výuky výtvarné výchovy a také o problematice žáků s poruchami autistického spektra (autismus, Aspergerův syndrom) a jejich vzděláváním. Druhá část práce se věnuje praktické realizaci výtvarného projektu inspirovaného sochařskou tvorbou M. B. Brauna, shrnuje a porovnává výsledky, které vzešly z pozorování výtvarného projevu a výtvarných děl obou skupin žáků.

Klíčová slova: teorie barev, řeč barev, emotivní působení barev, Dětský autismus, Aspergerův syndrom, artefiletika.

Annotation

JAKUBCOVÁ, Cecilie. *The speech of colours*. Hradec Kralove Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2016. 117 p. Diploma thesis.

The thesis is based on the comparison of visual art in primary school pupils and pupils with autistic spectrum disorder. The thesis deals with the perception and emotional effects of colors on these pupils. The thesis is based on a specific experiment based on the method Colours of Life, which was done with two groups of students conducted in the normal course of art education. The thesis is divided into two parts. The first part is theoretical and talks about colors and their effects on human psyche and its use in the context of art education and also about the problems of children with autism spectrum disorders (autism, Asperger syndrome) and their education. The second part is the practical realization of an art project inspired by the sculpture work of M. B. Braun, summarizes and compares the results that emerged from the observation of artistic expression and artistic work of both groups of students.

Key words: color theory, speech of colours, emotional influence of colors, Childhood autism, Asperger syndrome, Artephiletics.

OBSAH

PŘEDMLUVA	8
ÚVOD.....	10
1. K TEORII BAREV	12
1.1. ZÁKLADNÍ ATRIBUTY BAREV	12
1.1.1. Tón barvy.....	13
1.1.2. Světlost.....	13
1.1.3. Sytost.....	14
1.2. POHLED DO HISTORIE BAREV.....	15
1.3. VÝZKUM VNÍMÁNÍ BAREV A BAREVNÉ PREFERENCE	27
1.4. ŘEČ BAREV	30
1.4.1. Symbolický význam barev.....	30
1.5. BARVA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	39
1.6. EMOTIVNÍ PŮSOBNÍ BARVY A DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV	42
2. K PORUCHÁM AUTISTICKÉHO SPEKTRA U DĚTÍ.....	49
2.1. DĚTSKÝ AUTISMUS	49
2.2. ASPERGERŮV SYNDROM.....	50
2.3. VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVA DĚTÍ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)	51
2.4. VÝTVARNÝ PROJEV AUTISTICKÝCH DĚTÍ	55
2.5. PRÁCE V HODINĚ S AUTISTY.....	56
3. VÝTVARNÝ PROJEKT – INSPIRACE, CÍLE, METODIKA.....	58
3.1. INSPIRACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU: MATYÁŠ BERNARD BRAUN A POLYCHROMIE SOCH	58
3.2. POPIS A METODIKA VÝTVARNÉHO PROJEKTU.....	61
3.3. FORMULÁŘ PRO REALIZACI PROJEKTU	66
4. REALIZACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU	67
4.1. SPECIÁLNÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLA	67
4.1.1. Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy	67
4.1.2. Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme).....	73
4.1.3. Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) I.	76
4.1.4. Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) II.....	81
4.2. ZÁKLADNÍ ŠKOLA	84
4.2.1. Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy	84
4.2.2. Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme).....	88
4.2.3. Odpoutej se, uvolni se, neboj se.....	91
4.3. KOMPARACE VÝUKY NA OBOU ŠKOLÁCH	96
ZÁVĚR	99
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ONLINE ZDROJŮ.....	101
TIŠTĚNÉ ZDROJE	101
ONLINE ZDROJE	105
SEZNAM OBRÁZKŮ	109
PŘÍLOHY	I
PŘÍLOHA A: AUTORSKÁ MOTIVAČNÍ PREZENTACE	I
PŘÍLOHA B: SEZNÁMENÍ S ABSTRAKTNÍ TVORBOU A UMĚLCI	V
PŘÍLOHA C: ALTERNATIVNÍ AKTIVITY	VII

PŘEDMLUVA

Předkládaná diplomová práce s názvem Řeč barev se zabývá didaktickým využitím poznatků o vlivu barvy na psychiku jednotlivce a na jeho percepci, které jsou využívány především v psychoterapii. Každý jedinec je denně vystaven milionům barevných podnětů, které musí nějakým způsobem psychicky zpracovat. Způsob a míra zpracování podnětů je z velké části ovlivněna nejen psychikou jedince, ale i společenskými konvencemi, které determinují pojetí a význam jednotlivých barev. Během své práce ve Speciální základní škole v Hradci Králové, kde jsem na pozici asistentky pedagoga pracovala především s dětmi s poruchou autistického spektra, jsem si kladla otázku, do jaké míry tato nemoc ovlivňuje jejich barevné vnímání v porovnání se žáky zdravými a zda je možné v rámci výuky výtvarné výchovy využívat práci s barvami jako terapeutický prostředek. Inspirována tvorbou sochaře Matyáše Bernarda Brauna jsem sestavila výtvarný projekt s názvem Řeč barev – ctnosti a neřesti, který tvoří základ této diplomové práce.

Samotná diplomová práce sestává z pěti hlavních kapitol, přičemž první kapitola je úvodem do pojednávané problematiky a kapitola poslední závěrem, který celou práci shrnuje. Hlavní část práce sestává z teoretických kapitol o teorii barev, kde jsem pojednala o barvách jako takových, o jejich attributech (Kap. 1.1), zařadila jsem též exkurz do historie zkoumání barev (Kap. 1.2), který celý fenomén ukotvuje z hlediska historie a který čtenáři této práce přináší přehled o různých pohledech na fenomén barvy v průběhu dějin. Dále jsem zařadila kapitoly, které teoreticky shrnují význam a důležitost práce s barvami v rámci výuky výtvarné výchovy (Kap. 1.5) a také kapitolu o problematice emotivního působení barev na děti (Kap. 1.6). Kapitola 2 se věnuje z teoretického hlediska poruchám autistického spektra u dětí. Zařazeny jsou kapitoly k nejčastěji se vyskytujícím poruchám autistického spektra – tedy k autismu (Kap. 2.1) a k Aspergerovu syndromu (Kap. 2.2), a dále kapitoly k problematice vzdělávání těchto dětí (Kap. 2.3; 2.5) a k jejich výtvarnému projevu (Kap. 2.4). Kapitoly 3 a 4 se věnují praktické realizaci projektu – popisu jeho metodiky (Kap. 3.2), cílů a realizace na obou typech škol (Kap. 4.1; 4.2) a srovnání výsledků získaných pozorováním (Kap. 4.3)

Diplomová práce má charakter případové studie, která vychází z realizace konkrétního projektu na předem vybraných školách a která své závěry vyvozuje induktivní metodou, tedy činí závěry z konkrétních pozorování.

ÚVOD

Žijeme ve světě plném barevných vjemů. Barevné stopy, které nám zanechává příroda, technika a civilizace, jsou každým tvorem na této planetě vnímány a přijímány různým způsobem a taktéž každá společnost a kultura připisuje různým barvám různé významy. Ve společenských strukturách má barva funkci znaku, který vznikl na základě společenských konvencí – připomeňme například barvy na semaforu, barvy na dopravních značkách či liturgickou barevnou symboliku – a který je v různých kulturách a společenstvích jinak vnímán a interpretován.

Neméně důležitou roli hrají barvy v životě jednotlivce. Barvy na jednotlivce působí nejen jako symboly vzniklé společenskou dohodou, ale také jako subjektivně vnímané prvky, které utvářejí jeho psychickou stránku a naladění. Již od pradávna jsou barvy předmětem uměleckého, filozofického či vědeckého bádání a jsou jim připisovány specifické významy a vlivy na psychiku jednotlivce. Například německý básník, spisovatel a teoretik Johann Wolfgang von Goethe se ve svém díle *Zur Farbenlehre* (1810) zabýval barvami nejen z hlediska fyzikálních procesů, ale snažil se najít odpověď na otázku, jak působí jednotlivé barvy na naše citové vnímání a citový život. Od dob Goethových se působením barev na psychiku člověka zabývalo mnoho vědců, filosofů a psychologů a na základě vědeckých poznatků se dnes barvy staly nedílnou součástí psychoterapie jakožto jedna z metod. Jak individuálním zážitkem je vnímání barev a jejich vliv si můžeme dnes a denně ověřit na vnímání uměleckých děl – právě díky barevnému zpracování a spojení různých barevných tónů se každému jednotlivci umělecké dílo vyjevuje jinak a individuální psychika ho také jinak zvnitřňuje.

V rámci své pedagogické praxe na základní škole a také během svého zaměstnání jakožto asistentka pedagoga na speciální základní škole jsem se v hodinách výtvarné výchovy zabývala otázkou vnímání barev u žáků a také tím, jakým způsobem žáci barvy sami používají a jak s nimi pracují. Zajímala mě především otázka, jak se liší vnímání barev a jejich následné využívání u dětí s poruchou autistického spektra, se kterými jsem se během praxe nejčastěji

setkávala, ve srovnání s dětmi zdravými. Vytvořila jsem projekt s názvem Řeč barev, který byl inspirován dílem M. B. Brauna a jeho polychromovanou sochařskou tvorbou a který byl postaven na modifikované metodě Barvy života. Výtvarný projekt byl realizován jak se žáky ze základní, tak se žáky ze speciální školy. Výsledky prací obou skupin žáků byly zdokumentovány a analyzovány a tvoří základ této diplomové práce, která si klade za cíl na základě tohoto experimentu zodpovědět otázky, zda existují rozdíly ve vnímání barev u dětí zdravých a u dětí s poruchou autistického spektra; jak se liší barevné cítění u žáků zdravých a u žáků s hendikepem a zda jsou u obou skupin žáků znatelné preference pro určitá barevná schémata. Práce si také klade za cíl na základě výsledků pozorování navrhnout na teoretické rovině další možné didaktické aktivity a další možnosti a způsoby jak s tématem barev v hodinách výtvarné výchovy s oběma skupinami žáků dále pracovat.

1. K TEORII BAREV

„Barva je místo, kde se náš mozek setkává s vesmírem.“

(Paul Cézanne)

S barvami se setkáváme každý den a téměř každý den jsme nuceni s nimi nějakým způsobem pracovat (například ráno, když se rozhodujeme co si obléci). Používání barev je totiž velmi kreativní činnost a nemusíte být zrovna profesionálním výtvarníkem, oděvním návrhářem či grafikem. Někteří lidé mají vrozený cit pro barvy, přirozeně dovedou barvy kombinovat, aniž by znali nějaká pravidla. Napadají mě otázky: jak víme, že žlutá barva je právě žlutá? Co ji definuje? Jak se určuje? Dá se změřit na barevné stupnici a kdo nebo co ji vymezuje? Při psaní této kapitoly a jejích podkapitol jsem se snažila najít důkazy v pohledu do historie, zejména ve vynálezech barevných systémů k určování barev, výzkumu vnímání barev v oblasti psychologie. Vývoji nauky o barvě a o vzniku základních barevných pravidel, které bude možné uplatňovat v praxi. Najít soulad v doložených fyzikálních, fyziologických a zejména v psychologických vlastnostech barevného vjemu. Vycházím z dávno ověřených principů o teorii barev, která se prolíná do všech uměleckých oborů (například výtvarného umění, grafického či bytového designu, odívání, typografie, fotografie, atd.).

1.1. Základní atributy barev

Každou barvu lze jednoznačně charakterizovat určitými kvalitativními vlastnostmi (např. chromatičností, světlostí, jasem, čistotou), které jsou závislé nejen na charakteru světelného zdroje a povrchových vlastnostech, ale také na schopnostech člověka a jeho empirii s vnímáním barev. Německý filozof Herman von Helmholtz (1821–1894) byl jedním z prvních autorů, který pojmenoval základní atributy (znaky) barvy. Použil k přesnému označení barvy na sobě nezávislé hodnoty, jež u každé barvy rozlišujeme: barevný tón, světlost a sytost (Dannhoferová 2012: 66).

Těchto základních vlastností barev si byl vědom i švýcarský expresionistický malíř a pedagog Bauhausu Johannes Itten (1888–1967)

(Dannhoferová 2012: 143). Podle něho je pestrost barevného tónu ovlivněna pěti faktory: tónem (např. fialová), světlostí (např. světlemodrá oproti tmavě modré), sytostí (např. červená, jež je více či méně zesvětlena přimícháním bílé, ztmavena černou či šedou), kvantitou (tj. velikostí plochy, kterou barva pokrývá vůči ostatním barvám), dopadem společného kontrastu (vzniká pozorováním dvou sousedních barevných ploch, protože vnímání barev je vždy závislé na barvách, jež je obklopují) (Dannhoferová 2012: 66).

1.1.1. Tón barvy

Jedna barva se odlišuje od druhé právě díky barevnému tónu. Někteří autoři označují tento pojem jako kvalita barvy. Je to označení pro spektrální barvu s určitou vlnovou délkou. Například světelný paprsek vlnové délky 700 nm vyvolává vjem červeného barevného tónu a paprsek délky 400 nm vyvolává vjem fialového barevného tónu. Barevné tóny do sebe ve spektru plynule přecházejí a koncové červené a fialové tóny lze plynule spojit tóny purpurovými, tím vznikne uzavřený kruh barevných tónů (Dannhoferová 2012: 66). Vzorník barevných tónů je vlastně spektrum, které vzniká rozkladem bílého světla. Jednotlivé barevné tóny spektra jsou pojmenovány nám známými názvy jako: žlutá, červená, modrá, zelená, oranžová, fialová, atd. Díky tomu jsme schopni barevné tóny snadno identifikovat. Lidské oko je způsobilé v rámci spektra rozlišit přibližně 180 základních barevných tónů. Setkat se však můžeme s různými názvy barev u oborů, které s barvou či barevným pigmentem pracují (např. antracitová, tomatová, citrónová, lososová).

1.1.2. Světlost

Na rozdíl od barevného tónu je světlost podmíněna velikostí rozkmitu světelných vln a příbuzností barevného vjemu s pocitem bílého světla. Je také nejdůležitějším atributem pro vyjádření kontrastu a je vlastností barevného povrchu. Má relativní vztah světlosti či tmavosti dané barvy a určuje množství vyzařované světelné energie, přidávání bílé nebo černé barvy do základního barevného tónu (Dannhoferová 2012: 69). Nejnížší stupeň světlosti v uspořádání barev má černá barva, která je nejtmavší. Naopak nejvyšší stupeň má bílá barva, která je nejsvětlejší. Při porovnávání na stupnici mezi těmito krajními hodnotami se nachází škála šedých barev. Odstíny šedých barev vznikají postupným

sníčováním světlosti bílé barvy. Tomuto procesu směrem od bílé k černé se říká ztmavování, v opačném případě od černé k bílé se říká zesvětlování. Pro zesvětlování a ztmavování platí:

- Přidáváním bílé barvy nebo světlejší šedé barvy dochází k postupnému zesvětlování sytého barevného tónu.
- Přidáváním černé barvy nebo tmavší šedé barvy dochází k postupnému ztmavování sytého barevného tónu.
- Přidáváním šedé barvy stejné světlosti neovlivní světlost sytého barevného tónu.

Změnou světlosti barvy, tzn. jejím zesvětlováním nebo ztmavováním, se nemění její barevný tón. Dochází pouze k vytváření různých světlostních stupňů, kterým se říká odstíny. Odstíny barvy od nejsvětlejší po nejtmavší je označován jako valér barvy (Dannhoferová 2012: 69).

1.1.3. Sytost

Jde o stupeň intenzity barvy, sílu určitého barevného tónu. Udává relativní čistotu dané barvy, ovlivňuje její pestrost – barevnost (Dannhoferová 2012: 72). To znamená, že sytost nás informuje o tom, jak moc se barva odlišuje od spektrální barvy stejného barevného tónu co do jeho čistoty. Nejvyšší hodnota sytosti se objevuje u čistých, nemíchaných barev spektra. Jakékoli míchání barevného tónu s jinými barvami snižuje jeho intenzitu. Sytost je tedy mírou pestrosti každé barvy. Čistý barevný tón je možné měnit čtyřmi způsoby:

- Sytost barevného tónu lze snížit příměsí šedé barvy stejné světlosti.
(Barevný tón se nemění ani jeho světlost. Získané barvy nejsou ani světlejší ani tmavší. Intenzita sytosti dané barvy slábne.)
- Sytost barevného tónu lze snížit příměsí černé nebo tmavě šedé barvy.
(Barevný tón se nemění, ale dochází ke změně sytosti i světlosti barvy. Každý následující stupeň bude méně sytý a tmavší.)
- Sytost barevného tónu lze snížit příměsí bílé nebo světle šedé barvy.
(Barevný tón se nemění, ale dochází ke změně sytosti i světlosti barvy. Každý následující stupeň bude méně sytý, ale i světlejší.)
- Sytost barevného tónu lze snížit příměsí odpovídající komplementární barvy.

(Pokud se nejedná o dva komplementární barevné tóny s přibližně stejnou sytostí, tzn. červená a zelená, bude změna zesvětlení či ztmavení v rámci světlosti komplementární barvy.)

1.2. Pohled do historie barev

V této podkapitole je uveden výčet z mého pohledu nejvýznamnějších badatelů, kteří věnovali v rámci svého díla pozornost barvám. Přetočíme-li pomyslný stroj času o více než 2500 let zpět, kdy řecký filozof Empedoklés (490–430 př. n. l.) definuje jako základní látky všeho bytí čtyři elementy – oheň, vodu, vzduch a zemi. A právě Empedoklés hovoří o čtyřech základních barvách, které pro něho byly bílá, černá, červená a okrově žlutá (Empedoklés 1944).

Chorý ve své publikaci uvádí, že Aristotelés (384–322 př. n. l.) rozšiřuje lineární řadu na sedm barev a jako první se zabývá jejich mícháním. Na jeho paletu barev lze nahlížet jako na postupnou přeměnu odstínů a tónů během dne, kdy denní bílá přechází s klesajícím odpoledním sluncem postupně do žluté a červené. V závěru dne po západu slunce se objeví tóny fialové a zelené, poté tmavá modrá pak přechází v černou tmou (Chorý 2014: 13; Schillingovi 1999: 31).

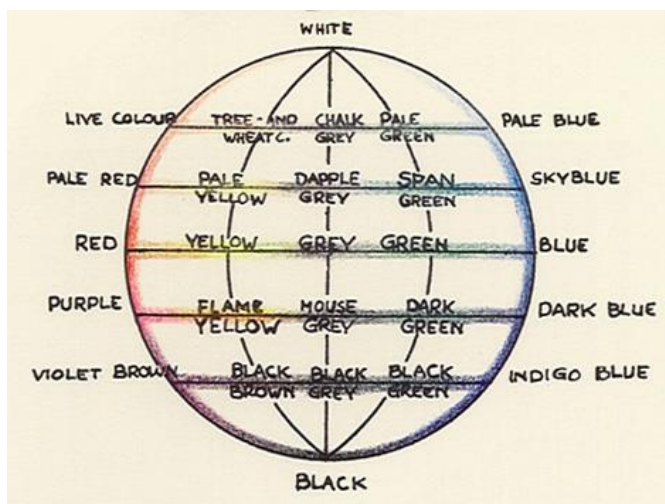
Komplikovanější teorii vytvořil Platón (427–347 př. n. l.), jehož základní myšlenkou vizuálního vnímání nejsou paprsky světla vstupující do oka, ale paprsky vidění vycházející z oka. Uvádí čtyři základní barvy: bílá, černá, červená a zářivá. Barva je podle něj elementem krásy a záře by měla zvyšovat její účinek.

Leonardo da Vinci (1452–1519) navrhuje lineární škálu čtyř základních chromatických barev¹ (žlutá, zelená, modrá a červená). Tato škála je zařazena mezi bílou a černou a začíná se podobat stanovenému psychologickému pořadí barev moderní doby, čímž v době renesance absolutně předběhl svou dobu (Chorý 2014: 13).

V historii teorie barev lze jako doslova revoluční považovat návrh prvního prostorového barevného modelu. Tvůrcem je původem finský astronom, kněz a novoplatonista Aron Sigfrid Forsius (1550–1624). Na obvod prostoru ve tvaru

¹ Chromatika barvy je pojem z fyziky. Pomocí spektrální analýzy zkoumaného světla popisuje, zda a nakolik v něm jsou různé frekvence zastoupeny rovnoměrně, zda je světelné spektrum spojité, či je naopak čárové a ze kterých barev je poskládáno. (Barevná teplota 2001)

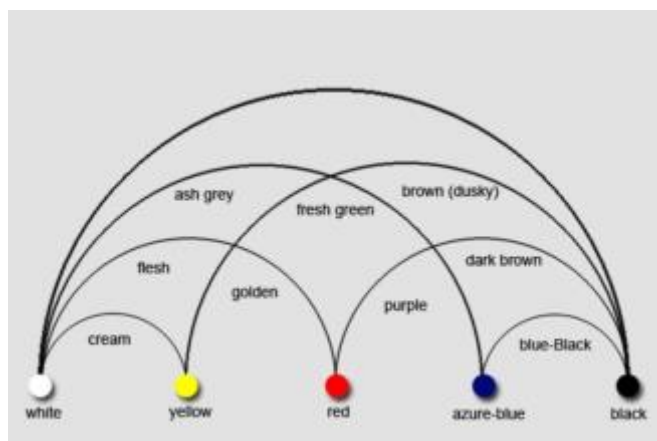
koule umístí čtyři chromatické barvy: červenou, žlutou, zelenou a modrou. Na její ose uprostřed pak šedou, ležící mezi bílou (horní pól) a černou (spodní pól). Protilehlé dvojice tvoří barvy červená s modrou, žlutá se zelenou a bílá s černou (Chorý 2014: 13).



Obrázek 1: Kresba barevného Forsiova modelu
(zdroj: <http://www.colorsystm.com/wp-content/uploads/03For/for02.jpg>)

Rozložení komplementárních barev později prošlo ještě řadou změn, ale princip modelu ve tvaru koule s neutrální osou a chromatickými barvami na povrchu byl používán ještě dlouho.

Systém založený na třech základních barvách, pravděpodobně také nejstarším, jak uvádí Tomáš Chorý (2014: 13), je diagram Francisca Aguilonia (1567–1617), který publikuje práci o optice v roce 1613. Trio základních barev žluté, červené a modré je umístěno mezi bílou a černou. Zároveň demonstroval možnosti míchání podle oblouků.

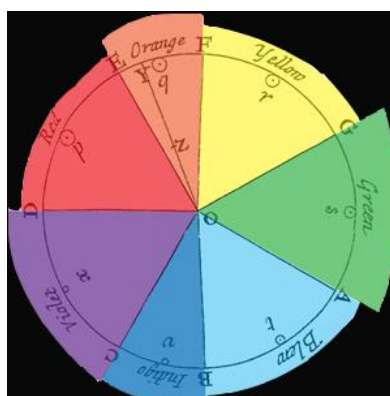


Obrázek 2: Diagram míchání barev
(zdroj: www.interiordesignassist.wordpress.com)

Zcela hlavním způsobem ovlivňuje pohled na problematiku barev anglický vědec Isaac Newton (1643–1727). V díle *Optika (Opticks or a Treatise of Reflections, Refractions, Inflections and Colours of Light)* z roku 1704 publikuje své poznatky o podstatě světla a vzniku barev. Skleněným hranolem rozkládá světlo. Podle Chorého a některých pramenů však poprvé použil hranol k rozkladu světla český lékař a fyzik Johannes Marcus Marci (1595–1667) v roce 1648, který také zjistil, že takto získané barevné složky již nelze dále rozkládat. Isaac Newton skleněným hranolem rozkládá světlo na sedm barev v pořadí: červená, oranžová, žlutá, zelená, azurová, ultramarínová a fialová. Newtonovy se zdá, že barevná škála barev tvoří uzavřený systém, a spojuje proto fialovou z konce spektra s červenou na jeho počátku (Chorý 2014: 15). Dal tak vzniknout barevnému kruhu. Mimo jiné tím dokazuje, že spektrální barvy, které vzniknou rozkladem světla, lze dalším hranolem opět spojit v proud bílého světla.



Obrázek 3: Skleněný hranol rozkládající světlo²
(zdroj: www.rhino.com)



Obrázek 4: Newtonův barevný kruh
(zdroj: www.casopisagora.cz)

² Tento hranol využila skupina Pink Floyd: *The Dark Side of the Moon* (Hypnosis, 1973) k návrhu přebalu alba.

O sto let později s Newtonem nesouhlasí a jeho teorii se snaží překonat Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832). V díle *Teorie barev* z roku 1810 řeší barevný systém, jenž zakládá na základním kontrastu světla a tmy, kterým se I. Newton nezabýval. Dále vytváří barevný diagram se třemi barvami primárními: červenou, modrou a žlutou a třemi sekundárními: oranžovou, fialovou a zelenou. Polovinu kruhu od zelené přes žlutou po červenou označuje jako kladnou stranu, protějšek jako stranu zápornou. Goethe se snaží vnést řád do vnímání barev z hlediska uměleckého a zabývá se pohledem na smyslově-mravní účinek barev. Svou koncepci zakládá na tom, že uděluje barevný výraz pojmům jako silný, jemný či zářící.

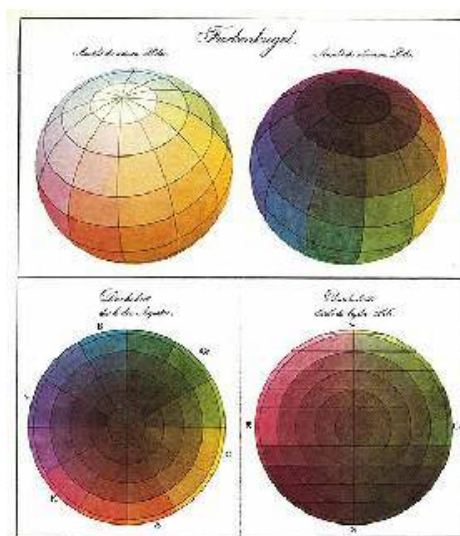


Obrázek 5: Goethův barevný kruh
(zdroj: www.okultura.cz)

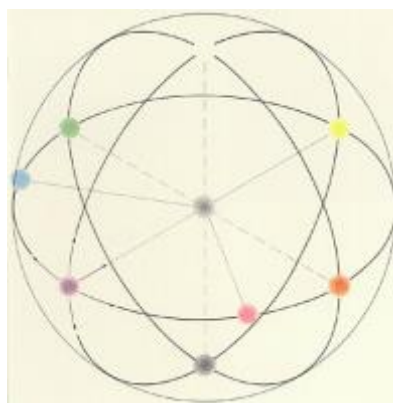
Ze srovnání Goetha a Newtonova přístupu vyplývá, že jejich postoje k stejnému tématu jsou naprosto odlišné. Nicméně žádný z obou systémů nepokrývá všechny aspekty barvy úplně. Můžeme například porovnat ještě některé Newtonovy a Goethovy názory: Co je pro Newtona jednoduché například čistá modř, chápána jako světlo jedné vlnové délky (jednobarevné světlo), je pro Goetha komplikované. Čistá modř jako pigment je vyrobena velmi nákladně a je proto komplikovaná. Na druhé straně je denní světlo pro Goetha jednoduché, existuje přirozeně a bez úsilí. Newton zase vidí v denním světle směs všech barev, tedy kombinaci. (Chorý 2014: 17).

Současník Goetha německý malíř z počátku romantismu Philipp Otto Runge (1777–1810) krátce před svou smrtí publikoval svůj model týkající se barev. Šlo mu především o nalezení harmonie barev. Systém demonstruje pomocí barevné koule. Na rovník umísťuje tři čisté primární barvy: červenou, žlutou a modrou, do mezer mezi ně pak barvy míchané tzv. sekundární: oranžovou, fialovou

a zelenou. Všechny pestré barvy umístil do oblasti rovníku, na severní pól situoval bílou barvu a na jižní černou. Ostatní části koule představovaly barvy, které vznikají mísením pestré barvy s bílou nebo černou (Dannhoferová 2012: 135). Runge viděl symbol nejsvětější Trojice ve třech barvách a to v červené, žluté a modré. Bílá a černá pro něj nejsou jen barvy, ale světlo je dobro a temnota reprezentuje zlo. Rungeho globus prozatím představuje konečnou podobu vývoje barevných systémů od lineárních barev přes kruh až po uspořádání barev ve tvaru pyramidy (Chorý 2014: 18).



Obrázek 6: Rungeho barevný globus
(zdroj: www.farbtipps.de)



Obrázek 7: Rungeho konstrukce barevné koule
(zdroj: www.colorsystem.com)

Za doby velké průmyslové revoluce v 19. století se objevuje mnoho nových poznatků a také vzniká mnoho nových teorií. Michel Eugène Chevreul (1786–1889) francouzský chemik a fyzik, přispěl ke studiu barev. Zabýval se jejich vzájemným působením a zaměřil se na problematiku simultánního kontrastu

(Chevreul 1839). Výrazně tím ovlivnil výtvarné umění své doby zejména impresionismus (např. Claude Monet, Paul Cézanne), postimpresionismus (např. George Seurat) a také orfismus (např. Robert Delaunay).

Skotský fyzik James Clerk Maxwell roku 1859 zveřejnil teorii barevného vidění, která se považuje za počátek kolorimetrie.³ Publikoval první barevnou fotografii jako důkaz jeho teorie. Podle Maxwella lze všechny barvy vytvořit pomocí mísení tří spektrálních barev a to červené, zelené a modré. Každou z nich umístil do rohu trojúhelníku. Jeho práce oslovila Hermanna von Helmholtze (1821–1894), který ve svém díle *Handbuch der Physiologischen Optik* zavádí tři proměnné hodnoty, jež se pro charakteristiku barevného odstínu používají dodnes: tón, sytost, jas.

Hermannovým největším oponentem byl rakouský fyziolog Ewald Hering (1834–1918). Soustředil se na introspektivní aspekty barev. Helmholtz tvrdí, že žlutá barva vzniká smíšením červené a zelené, Hering oponuje tím, že to není v souladu s lidskou empirií – člověk vnímá žlutou barvu jako elementární, ne jako smíšenou kompozici a její složení se nedá přirozeně odvodit. (Chorý 2014: 18).

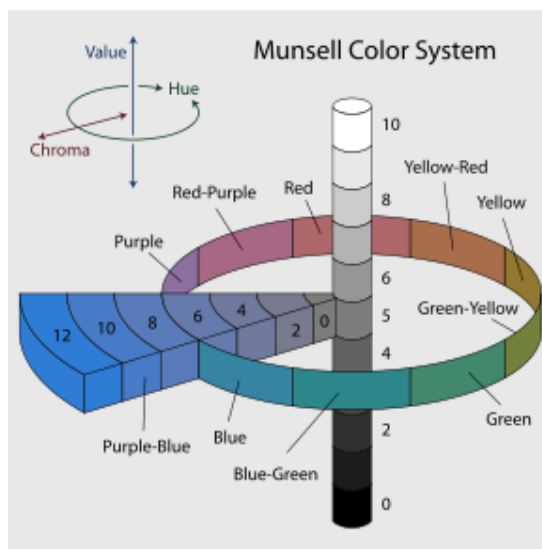


Obrázek 8: Heringův systém základních barev
(zdroj: www.webexhibits.org)

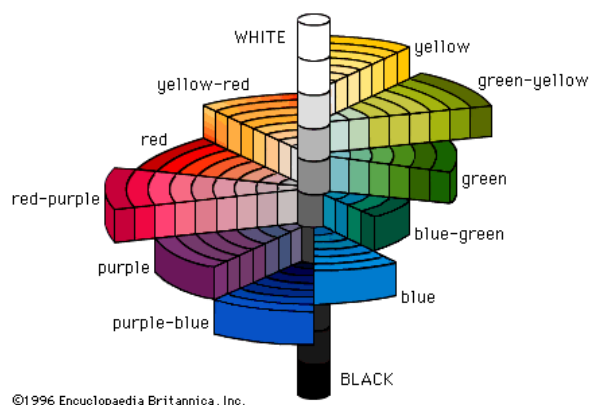
Nejúspěšnějším tvůrcem logicky uspořádaného barevného systému je americký malíř Albert Henry Munsell (1858–1918). Tvar koule měl jeho původní návrh barevného systému z roku 1905. Vycházel v něm z přirozených vztahů mezi

³ Kolorimetrie je optická metoda založená na porovnávání intenzity barevného roztoku o neznámé koncentraci neboli mísení barevnosti. Dva roztoky o známé koncentraci při určité tloušťce vrstvy mají stejné intenzivní zbarvení.

barvami. Později si však uvědomil, že barevné geometrické těleso nevyhovuje jeho záměrům. V publikaci *Colour Atlas* z roku 1915, byl uveden systém barev tzv. *barevný strom*. Základ Munsellova tělesa tvoří vertikální osa (od černé po bílou) rozdělena na 10 dílů a určuje světlost (*V- value*), dále pak konstrukci tvoří barevný tón (*H- hue*) což je uprostřed kolmý na osu připojen základní kruh tvořen deseti segmenty o stejných vzdálenostech – barevnými tóny: červená (R), žlutá (Y), zelená (G), modrá (B), a purpurová (P). Smíšením párů naproti sobě vznikne nechromatický odstín (šedá). Mezi nimi leží žlutočervená (YR), zelenožlutá (GY), modrozelená (BG), purpurově modrá (PB) a purpurově červená (RP). Každý ze segmentů se ještě dělí na 10 částí (celkem 100 barevných tónů). Všem těmto deseti vzorům přiřadil tonální parametr 5 (hodnota uprostřed barevného tónu). Sytost (*C- Chroma*) je škála kolmá na neutrální osu, není směrem ven omezena a podle intenzity jednotlivých barev může dosáhnout hodnot 12–14 (Chorý 2014: 19; Dannhoferová 2012: 137). Tento barevný strom umožňoval přesně pojmenovat jednotlivé odstíny barev specifikovaným alfanumerickým kódem.



Obrázek 9: Munsellův barevný strom založený na hodnotách tónu (*hue*), sytosti (*chroma*), světlosti (*value*) barvy. Zobrazený kruh tónu má hodnotu světlosti 5, sytosti 6 (zdroj: www.colorsystem.com)



Obrázek 10: Munsellův barevný strom
(zdroj: www.robertswainnyc.com)

V Evropě podobné snahy vyvíjel německý chemik Wilhelm Ostwald (1853–1932), který za své výzkumy získal Nobelovu cenu. Základní těleso pro jeho barevný systém tvořil dvojitý kužel. Ve středu tělesa na jeho obvodu je rozmístěno 24 barev, které jsou odvozeny od čtyř základních tónů – žluté, červené, modré a mořské zelené. Snažil se vědecky popsat, jak a proč spolu barvy ladí. (Chorý 2014: 19; Dannhoferová 2012: 139).



Obrázek 11: Ostwaldův kruh s 24 pestrými barvami. Nepestré barvy (bílá, šedá, černá) jsou rozděleny do osmi segmentů
(zdroj: www.colors-system.com)



Obrázek 12: Řez Ostwaldova dvojitého kuželu s principem tvorby barevných odstínů založený na míšení barevné složky
(zdroj: www.colorsystem.com)

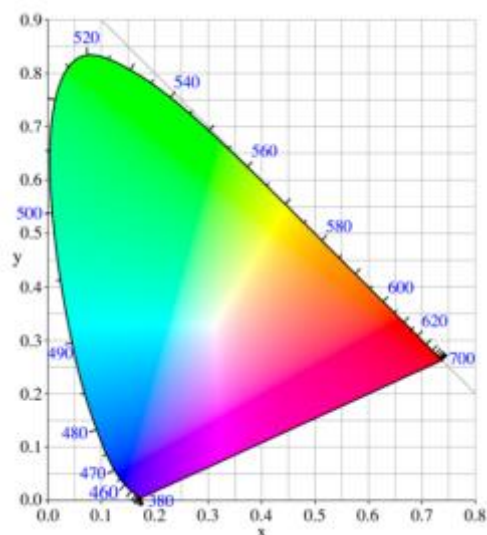
Ve výčtu významných systémů v uspořádání a definování barev by měla být zmíněna škola Bauhaus. V první polovině dvacátého století (1919–1933) škola udávala směr v umělecké tvorbě ve všech oblastech. Působil zde i umělec Johannes Itten (1888–1967). Švýcarský malíř, učitel a spisovatel zkoumal barvy z hlediska vědeckého i estetického. Upravil Goethův diagram na dvanáctidílný kruh barev. Základem v tomto modifikovaném kruhu byly tři primární barvy: žlutá, červená a modrá. Sestavil je do rovnostranného trojúhelníku – v horní části se nachází žlutá, v pravé dolní části červená a v levé dolní části modrá. Sekundární barvy vznikají vzájemným mísením primárních barev a to následovně: žlutá a červená udává oranžovou, žlutá a modrá udává zelenou a červená a modrá udává fialovou – purpurovou barvu. Itten svůj kruh dále rozpracoval a rozšířil o barvy terciální. Ty vznikají mícháním dvou sousedních primárních a sekundárních barev. Jako příklad uvedu tři vzniklé barvy: žlutou a oranžovou vznikne žlutooranžová, červená a oranžová vznikne červenooranžová, modrá a fialová vznikne modrofialová. Podrobně také na obrázku pod odstavcem. Těleso tvaru šestiúhelníku s primárními a sekundárními barvami vepsal do dvanáctidílného barevného kruhu (Dannhoferová 2012: 143).



Obrázek 13: Ittenův Hexagon, jeho teorie se v mnoha uměleckých oborech zabývajících se barvou používá dodnes
(zdroj: www.colorsystems.com)

Manfred Richter v roce 1953 uvedl výslednou normu DIN, která pracuje při definici barvy s hodnotami tónu (T), sytosti (S), a tmavosti (D). Psychologické experimenty provázely k ustanovení nového parametru tmavosti (D), jež formuluje relativní jas nevyzařujících barev (Chorý 2014: 19).

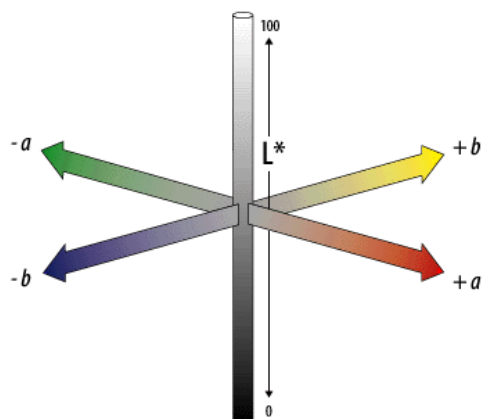
Stále rostoucí požadavky a vývoj kladly důraz na vytvoření objektivní metody k určování barev bez nutnosti požití barevných vzorků, což splňoval chromatický diagram CIE 1931. Pochází od Mezinárodní kolorimetrické neziskové organizace (*Commission Internationale de l'Eclairage*) z roku 1931 na základě nezávislých experimentů Davida Wrighta a Johna Guilda. Nechávali testovaným osobám porovnávat barevné vzorky světla o nestálé délce a stálé intenzitě se světly složenými ze tří monochromatických zdrojů (R, G, B) a s jejich proměnlivou intenzitou. Jeho význam v určování barevnosti přetrvává do dnešní doby (Chorý 2014: 20; Dannhoferová 2012: 144).



Obrázek 14: Diagram CIE 1931 tvoří spektrum barev viditelných lidským okem. Konec horní křivky přirozených barev jsou spojeny přímkou, na které leží barvy nepřirozené (zdroj: www.cs.wikipedia.org)

Pro požadavky průmyslové výroby byl však prostor CIE 1931 nevyhovující a v roce 1976 byl definován nový barevný prostor CIELAB. Problém je v tom, že barevný odstín nestačí jen dobře změřit, ale je potřeba i přesně popsat rozdíly mezi odstíny a číselně je definovat. Nová soustava našla široké využití například v oblasti nátěrových hmot, textilu, je výchozí pro barevný prostor v počítačové grafice (Chorý 2014: 20).

Modifikované hodnoty grafu CIE 1931 využila konstrukce CIELAB, byly umístěny do prostoru tvaru krychle. Barevný odstín určují tři parametry: na svislé ose hodnota jasu L^* s rozmezím od 0 (černá) do 100 (bílá) a dva údaje a , b , ty definují tón barvy (na základě dvojice proti sobě stojících barev červená – zelená a žlutá – modrá). Jde o stejný princip vnímání barev definován již Heringem, o kterém píší výše.



Obrázek 15: Princip určování barev v systému CIELAB zřejmý z tohoto obrázku (zdroj: www.colorsistem.com)

Vznik barevných systémů však není u konce, jejich společným znakem je to, že definují barvy, jež jsou tvořeny vyzařováním světla příslušné barvy. V zásadě jsou založené na třech klasických základních parametrech: tón je určen úhlem na barevném kruhu (0–360 stupňů), jas představuje rozsah od 0 % (černá) do 100 % (bílá), sytost definována tím, jak se barva liší od neutrální šedé zase v rozmezí 0 % až 100 % (maximální sytost). Stejně fungují systémy například HLS, HSB a LCH jen pod jinými názvy. Je to dáno rozvojem televizní technologie a grafických zobrazovacích zařízení (Chorý 2014: 21; Dannhoferová 2012: 145).

Podle tří barev (*red, green, blue*) byl také nazván systém RGB, model má tvar krychle, jež vymezuje jeho barevný prostor. Využívá se ve video elektronice, v designu ale i v umění.

V roce 1986 byl představen systém nazvaný CMN–86 (Chorý 2014: 22). Základní myšlenkou je vytvoření vizuálního záznamu o objevování, měnění a mizení barev. Jako jediný do té doby zavádí do barevného prostoru nové pojmy jako obraz (*specularitá*) a transparentnost (*transparenza*).

Seznámení se s barevnými systémy mě inspirovalo k přípravě na výuku ve výtvarné výchově. Domnívám se, že v rámci motivace a úvodní části hodiny výtvarné výchovy, by bylo zajímavé žáky seznámit s teorií barev. Považuji za důležité hovořit zejména o barvách základních, sekundárních a vysvětlit význam komplementárních barev. Získané informace o barvách hodlám využít v ukázkách z běžného života, jako například funkce tiskárny, ve které jsou pouze 3 základní barvy – CMYK (modrá *cyan*, červená *magenta*, žlutá *yellow*). Praktická část hodiny by probíhala tak, že žáci by měli za úkol nakreslit velký kruh na čtvrtku A3. Ten si rozdělí na více segmentů, jako se krájí dort. Segmenty mohou být různě velké. Na každý segment použijí jinou barvu, barvy by se neměly opakovat. Malba temperou vede žáky k poznávání kompozičních vlastností barev např. seznámení s uložením barev v barevném kruhu a intuitivní hledání řádu. Cílem je, aby vytvořili takovou kompozici, se kterou by byli maximálně spokojeni. Množství barev by záleželo na žácích, minimální počet použitých barev jsou tři. Dále pak by mohli pokračovat tím, že si nakreslí ještě jeden stejný kruh, a zkusí udělat rozbor jedné z vybraných reprodukcí. Bude na žácích, aby zhodnotili, jak na ně barvy působí. Někteří autoři se shodují, že barvy studené jsou u dětí méně oblíbené a teplými barvami dítě zobrazuje spíše věci pozitivní, milé, ke kterým má zvláštní vztah (Uždil 2002; Davido 2001).

1.3. Výzkum vnímání barev a barevné preference

Barva je velkolepý fenomén, který má a bude mít vždy vliv na celou psychiku člověka, jež se neustále rozvíjí. Svět kolem sebe vnímáme a rozlišujeme barevně prostřednictvím zraku. Mimořádný význam barvy spatřuji v její poznávací a rozlišovací funkci, která je pro člověka důležitá. Barevný vjem zasahuje lidskou psychiku do hloubky, poznamenává celou lidskou bytost, a navozuje pocity a duševní stavy, které mnohdy nelze ani racionálně vysvětlit. Především lidské emoce jsou barvou zasahovány a ovlivňovány, ale nejen ony. Preference barev je závislá na okamžitých duševních stavech, v průběhu života se mění a je často vázaná na kritické a mezní životní situace. S rostoucím věkem se záliba v barvách diferencuje. Na všechny barvy člověk reaguje a barvami také vyjadřuje své pocity a představy.

Metoda barvově slovních asociací (Barvy života) a systémy uvedené v kapitole 1.2, tedy zejména jejich princip mě přivedl na myšlenky k aktivitám výtvarného projektu. V oblasti psychologie se využívá nejznámější a nejvíc používaný Luscherův a Frielingův test. Novější a na internetu dostupný, jež navazuje na Luschera je test s názvem Barvy života. O tomto testu jsem se doslechla od krajské koordinátorky MŠMT pro problematiku autismu a poruchami autistického spektra (zkráceně PAS) pro Královéhradecký kraj Mgr. Evy Jarkové. Modifikaci testu jsem využila k realizaci svého projektu a k dalšímu plánování výukových aktivit zejména na základních školách. Autorem testu je český psycholog Jiří Šimonek, který v osmdesátých letech 20. století propojil Luscherův barvový test s principem barvově slovních asociací (zkráceně BSA). K testování a vyhodnocení byl později vytvořen počítačový program. V grafické podobě testu je osm barevných vzorků ve tvaru koulí s náležitými asociacemi, umístěnými uprostřed. Jednotlivým barvám jsou přiděleny následující významy:

Šedé barvě (0): OKOLÍ nemateriální a sociální

Modré (1): SOCIO hluboké prožívání

Zelené (2): MENTÁL seberealizace

Červené (3): EMOCE vitalita, aktivita

Žluté (4): KOMUNIKACE vzrušivá neklidnost

Fialová (5): LADIČ magická vzrušivost

Hnědá (6): SOMA smyslová pasivita

Černá (7): OKOLÍ materiální negace

Variabilita testu je možná, lze se zaměřit na různé oblasti lidského chování, objasňovat strukturu i průběh individuálního i skupinového myšlení, cítění, prožívání (co si lidé myslí a čemu dávají přednost) i seberealizačního chování (zda budou skutečně tyto postoje realizovat, jak úspěšně a za jak dlouho).

Zkušenosti s testem mají pedagogové, psychologové i marketingové společnosti. Test se využívá k odhalování příčin problému nejen ve školních třídách. Ing. Pavel Kusý o testu řekl:

„Dozvěděl jsem se spoustu velmi přesných a seriózních informací o sobě, o své energii a hospodaření s ní, o schopnosti zvládat stres, o tendencích k určitému chování v různých situacích a spoustu dalších, podobně zajímavých a osobních informací. Poprvé jsem měl pocit, že jsem nahlédl do svého nitra a dokázal pochopit a pojmenovat věci, o kterých jsem doposud nevěděl nebo které jsem zatím jen tušil... A poprvé jsem měl pocit, že má tohle testování také nějaký smysl, protože z následného rozhovoru s lektorkou jasně vyplynuly konkrétní možnosti ke změnám a řešení.“ (Freemann Consulting)

Dále Mgr. René Hůlek – školní psycholog, který se specializuje na klima školy a jednotlivých tříd se k testu vyjádřil, takto:

„S metodou pracuji již přibližně 10 let. Nejprve jsem její diagnosticko-podpurné a intervenční vlastnosti využíval při práci s dětmi s poruchami chování. Postupně jsem se aktivně začal věnovat práci se školními skupinami a zjistil jsem, že tuto metodu lze velmi účinně využívat při rozpoznání a přímé pojmenování dynamiky a zejména stanovení vhodného intervenčního postupu pro "nemocnou" skupinu. Metodu vnímám jako funkční nástroj vnášející do diagnostiky dějovost.“ (Napsali o nás 2012)

Tato podoba testu mě přivedla k zamyšlení nad přípravou alternativní aktivity pro žáky základních škol, jež jsem popsala v příloze C.

Psychologickou hodnotu nelze upřít výběru a použití barev v dětském výtvarném projevu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku dítěte. Což dokládá i jedno rozsáhlé šetření, jež podnikl v maďarský vědec Antal Nemcsics (Brožek 2002: 62–63). Ve své práci uvádí několik pokusů s mládeží i s dospělými. Nemcsics zahrnul do otázek i vztahy k subjektivní charakteristice zkoumaných osob (barva vlasů) i objektivní podmínky klimatické

a světelné v době pokusu (počasí, osvětlení) i vztahy k výzkumu barev. Zjistil toto pořadí v oblíbenosti barev u různých věkových kategorií.

- 3 – 5 let: červená a modrá, oranžová, žlutá, zelená, a fialová. (U chlapců i dívek takřka stejné.)
- 6 – 8 let: červená, modrá, oranžová, žlutá, zelená, fialová. U chlapců výrazně převažuje červená, zatímco u dívek je na stejné úrovni s modrou a oranžovou.
- 9 – 10 let: červená, modrá, oranžová, žlutá, fialová, zelená. U dívek preference modré je na stejné úrovni s červenou a výrazný pokles oblíbenosti zelené a fialové.
- 11 – 12 let: červená, modrá, oranžová, žlutá, fialová, zelená. Pořadí zůstává zhruba stejné, ale u dívek dochází k preferenci modré a oranžové nad červenou a značný pokles u zelené (8,2%).
- 13 – 14 let: modrá, červená, oranžová, žlutá, zelená, fialová. Vedení se ujímá modrá u obou pohlaví, nejnižší stojí fialová, zatímco procento oblíbenosti zelené stoupá výrazněji u dívek než u chlapců (na 15 % proti 8 % v předchozí věkové skupině).
- 15 – 16 let: modrá, červená, oranžová, žlutá, fialová, zelená. U chlapců stojí na prvním místě ještě červená, zatímco u dívek výrazně převládá modrá (asi o 4%).
- 17 – 19 let: modrá, červená, oranžová, zelená, žlutá, fialová. Modrá má zřetelnou převahu (asi o 3%) u obou pohlaví a udrží si ji v mírně zmenšené míře ještě i ve věkové skupině 20 – 30 let, od kteréžto doby začíná opět dominovat červená (Brožek 2002: 62).

Po prozkoumání tohoto výčtu se nám jeví, že červená barva ustupuje z vedoucí pozice pouze v pubertě a v dospělosti, a to ve prospěch modré. Nemcsics tak prokázal, že preference barev se liší nejen v závislosti na věku zkoumaných osob, ale i na jejich pohlaví. Jestliže se odlišuje preference barev u dívek a u chlapců, pak lze právem soudit, že je preference barev ovlivněna i faktory etnickými a geografickými.

Již zmiňovaný Johannes Itten hovoří o zajímavém poznatku, tzv. osobních barvách. Na základě empirie ze své učitelské praxe v Bauhausu – jeho studenti mají oblíbené skupiny barev, které odpovídají jejich psychologickému ustrojení,

a to nejen jejich psychologickému typu, nýbrž dokonce jejich vzhledu a fyziognoimii. Zjišťuje, že tmavovlasí temperamentní jedinci volili s oblibou barevnou škálu o malém tónovém rozsahu (např. červená, žlutá, hnědá), ale s výrazným světlostním kontrastem (žlutá – černá). Naproti tomu jedinci světlaví a modroocí měli zálibu ve skupině barev světelně velmi si blízkých, nektrastních, ale za to o bohaté škále tónové, která nezřídka obsahovala všechny spektrální tóny. Znovu se dostáváme k tomu, jak je záliba v barvách značně individuální a subjektivní a nelze učinit jednoznačné zobecnění, protože experimenty v tomto směru podniknuté se zřídka shodují a často jsou málo statisticky průkazné.

1.4. Řeč barev

Barvy si začínáme uvědomovat ještě dříve, než jsme schopni rozeznávat většinu tvarů. Barva je jedním z nejranějších vizuálních podnětů. Její další přínos spatřuji v nenásilném edukačním záměru, jako je orientace mezi předměty, například strom je vždy zelený a v případě červené barvy, která je svou intenzitou často používaná pro výstražná značení. To platí u zdravých žáků i při vzdělávání a výchově dětí s poruchami autistického spektra (PAS).

Reakce na barvu jsou téměř nevědomé. Vnímání a výsady barev jsou podmíněny emočními, motivačními, duchovními a dalšími stránkami osobnosti. U jednotlivých lidí se individuální vnímání barev a jejich odstínů značně odlišuje. Na základě empirických výzkumů lze ovšem dojít k výsledkům, které jsou zobecnitelné. Například červená barva má obecnou asociaci aktivní, živá, vládnoucí. V této podkapitole zahrnuté do teorie barev seznamuji čtenáře s určitým vyjádřením jak samotné barvy, tak symboly, jež se s vybranými barvami pojí s jejich vlivem ve společnosti, psychologii, ve světě a v umění. Protože škála odstínů a barevných kombinací je široká, volila jsem do výčtu barevného seznamu zejména primární a sekundární barvy.

1.4.1. Symbolický význam barev

a) Červená

Mezi barvami má dominantní postavení, podle psychologů je barvou silných lidí. Sílu reprezentuje v pozitivním (sebevědomí, energie, láska, síla – dává nám světlo

k životu) i negativním smyslu (nebezpečí, výstraha, násilí, války, rozruch). Nejvíce nás emočně ovlivňuje.

Symbolizuje krev, jež je nejbližším fyzickým dokladem naší životní síly, narození, existence a uvědomování si vlastní smrtelnosti. Je atributem ohně, který je v naší mysli červený (Kenner 2007: 11). Podobně jako krev je životodárný i smrtící, je nezbytným zdrojem tepla, ale i připomínkou bolesti a smrti. Červená vyjadřuje moc, razantnost, vůdcovské schopnosti i odvahu. V Sovětském svazu nebo i v komunistické Číně byla červená barva symbolicky spojená s mocí ateistického státu (Kenner 2007: 11). S myšlenkou revoluce a vzniku nové společnosti se staly ambice této barvy dynamické a agresivní. Dnešní společnost jí přičítá modernější významy, například dluh, levicově orientované politiky či pokyn k zastavení. Psychologicky červenou barvu preferují lidé cílevědomí, energičtí, tvořiví, toužící po silných zážitcích, se sklonem k prudkým a unáhleným reakcím. Podle experimentu na Rochesterské univerzitě jsou ženy v červené barvě vnímány muži jako atraktivnější. Na hodnocení jiných vlastností (jako inteligence, sympatie či laskavost) červená neměla vliv. Je tu zřejmě i souvislost červeného se zvlhčujícím, lesklým, zvýrazňováním ženských rtů (asociujícím ženské genitálie). Červená, jak o ní píše T. A. Kenner a o níž najdeme zmínku i od I. a G. Schillingových je v ruském jazyce synonymem pro pěkné a dobré, zřejmě i proto, že je to klimaticky studený kraj a červená barva evokuje teplo. Naopak tomu bylo ve starém Egyptě, kde červená symbolizovala zlo. Pro Číňany je zase znamením štěstí (ovládá život a smrt) (Kenner 2007: 11). V Africe patří mezi čarodějnické barvy, díky silnému významu připisovanému krvi. V Polynésii je barvou bohů, v Indii symbolem panenství a čistoty. Křesťané ji spojují s Kristovou smrtí, pro hinduisty je jedním ze symbolů kundalini, posvátné životní síly. V umění například portrét papeže Innocenta X. od španělského malíře Diega Velazqueze (1599–1660) patří k nejslavnějším portrétům všech dob. Malíř se pokusil bez lichotek zachytit nedůvěřivý charakter papeže a jeho pronikavý pohled plný zlosti. Červená zde kromě své symbolické funkce jako barva Ježíše Krista a vládce zaujímá i výsostnou expresivní funkci.



Obrázek 16: Portrét papeže Innocenta X.
(zdroj: www.artbanana.cz)

b) Žlutá

Barva optimismu, originality, sebevědomí a přátelství. Vyzařuje pocity uvolnění, souladu, harmonie a vyvolává neusměrňenou pohyblivost v myšlení, proto může být pojítkem i s povrchností, přelétavostí, zradou a falší. Podle psychologů ji mají v oblibě labilní a iracionální osobnosti. Symbolizuje slunce, světlo a žádané hodnoty jako vitalita, mladistvost, mír, idealismus. Žlutá podporuje mysl, dodává jí atributy tvořivosti, inteligence, filozofie, moudrosti, poznání, autority a osobní síly. Ukazuje jakousi cestu k osvícení, a proto bývá spojována s věštěním, výmluvností a komunikací (Kenner 2007: 12). Nejviditelnější barva, která například na pozadí počítače či papíru vede k oční únavě. V bytě se nejvíce hodí do kuchyně nebo do koupelny. Podle výzkumů se nehodí do obývacích, protože velké plochy žluté barvy probouzejí pocity vzteku a agresivity. Nevhodná je i do dětských pokojů, vědci zjistili, že ve žlutě vymalovaných pokojích malé děti více pláčou. Nicméně obklopení žlutými předměty pozitivně ovlivňuje proces učení, protože barva napomáhá k soustředění. Ve světě a ve společnosti obecně žlutou nacházíme v situacích, kde je vyžadována pozornost a přemýšlení. Díky tomu se stala základní barvou zvýrazňovačů a samolepek, jež nám pomáhají k zapamatování potřebných hesel. Žlutá na semaforu připravuje řidiče k jízdě. Je spojována s pacifizmem a neochotou účastnit se na válečných konfliktech, v širším slova smyslu také se zbabělostí (Kenner 2007: 12). Žlutá je spojována s imperiální mocí. Některé kultury například staroegyptská, spojovala tuto barvu

se smrtí. Umělecky promyšleným výtvarným a obsahovým způsobem použil žlutou barvu ve svém díle s námětem ukřižování benátský malíř Paolo Veronese (1528–1588), který do žlutého pláště zahalil stojící ženu před tmavé pozadí se strmou diagonálou, která dělí krajinu na dvě dramaticky se stupňující části. Na jedné straně do výšky a do ostrého úhlu vtěsnaná a v těle Ježíše Krista směřující figurální scéna. Na druhé straně do dálky se táhnoucí prostor krajiny a oblohy vyvolávající pocit dálek kde mohla bolest utichnout. Žlutá barva zde charakterizuje hrůzu celé scény, kdy žlutá při pohledu na kompozici mrazí, zvláště když si vzpomeneme, že je spojována s motivem zrady.



Obrázek 17: Ukřižování
(zdroj: www.wikipedia.org.com)

c) Modrá

Preference tmavomodré barvy předznačuje osoby, jež se rádi orientují na směrnice, pravidla a normy. Zároveň jsou spolehliví a věrní partnerům. Modrá je barvou moře a oblohy. V antice byla čistě modrá barva symbolicky připisována bohyni lásky Afrodítě (Venuši). Je pravděpodobné, že díky svému klidnému vyzařování křesťanská tradice na místo Afrodítě svým způsobem dosadila Marii, matku boží, jako nově chápaný symbol lásky, nikoli již eroticky, ale božsky – mateřsky (desexualizované). Šaty Panny Marie jsou podle křesťanské ikonografie od druhé poloviny prvního tisíciletí modré a červené. Nahradily původní Marii připisovanou barvu purpurovou. Setkáváme se často s kombinací obou barev

se zlatou. Sytější odstíny, jež zdůrazňují přirozené ochranné vlastnosti barvy, nacházíme spíše v náboženském a lékařském prostředí nebo na označení jejichž účelem je přinášet bezpečí a jistotu. Jako takovou ji často používají policejní síly. Světlé odstíny odrážejí společenské aspekty například sebedůvěru, mravní bezúhonnost, pravdu, nezávislost, věrnost a pospolitost. V případě negativních vlastností vyjadřuje přemíru klidových emocí, často bývá vnímána jako synonymum deprese. Světlejší odstíny působí chladně fyzicky, tak i citově. Modrá je po celém světě spojována s rozumem, ochranou, klidem a bezpečím (Kenner 2007: 14). Může pomoci k povzbuzení kreativity. Z hlediska marketingu je globálně považována za nejbezpečnější barvu. Výzkum univerzity v Britské Kolumbii z roku 2009 zjistil, že pomáhá najít neobvyklá řešení. I když se v magazínech o bydlení doporučuje pro vymalování ložnice, protože pomáhá navozovat klidný spánek. Psychologové však radí spíše jen doplňky. Z vědeckého hlediska o lidském vnímání, temperamentu a chování dávají modré barvě přednost citliví introverti toužící po lásce a oddanosti, ale také lidé vyčerpaní (pracovními) konflikty, toužící po klidu, odpočinku a bezpečí. Antipatie k modré někdy naznačují strach před vlastním nitrem (samotou) nebo nespokojenost se současnými vztahy (Kenner 2007: 14). Jakožto druhá emocionálně nejsilnější barva po červené je jejím opakem. Nenabízí energii, nezastrašuje, nýbrž pomáhá relaxovat, uklidňuje a zpomaluje tep, ale zároveň podporuje pocity osamělosti a smutku. Znamená klid, důvěru, tradice, stálost přetrvávající na věky, matriarchát. Klidná stálá modrá se objevuje v uměleckých dílech, kde přináší útěchu ve spojitosti s matkou Pannou Marií, jež drží v náručí nemluvně, syna. Je tomu tak například v díle renesančního malíře s benátským kolorismem Giovanni Belliniho (1430–1516).



Obrázek 18: *Madona s dítětem z roku 1487*
(zdroj: www.bjws.blogspot.cz)

d) Oranžová

Znamená aktivitu, otevřenost, energičnost, sklon k jisté dětinskosti a nezodpovědnosti. Lidé s preferencí této barvy dělají věci s vášní, obětavostí a velkým nasazením. Je to oblíbená barva aktivních osobností, které milují vzrušení a pohyb. Naopak ti, co tuto barvu nemají rádi, se bojí dlouhých slovních potyček, velkého davu lidí a veřejných prostor, jak píše Inge a Gerd Schillingovi (Schillingovi 1999: 74–75). Spojujeme ji s východem a západem slunce, světlem šlehajících plamenů z ohně a s podzimním listím. Dříve byla známá jakožto červenožlutá, proto i dnes jsou mnohé symbolické významy oranžové barvy směsicí červené a žluté. Slovo *orange* znamená v angličtině pomeranč, odtud také barva dostala své pojmenování. Vyjádření samotné barvy je v teplém tónu, není agresivní, povzbuzuje, vzrušuje a je podmanivá, a přitom v ní nenajdeme stopu po prudkosti a nebezpečí. Symbolizuje dobré zdraví, posiluje imunitu a funguje jako výživa pro nervy (Kenner 2007: 12). Často se spojuje s dobrodružstvím. Je to barva rozjímání, dobrého apetitu, podněcuje chuť k jídlu. Vyvolává asociace přidružené s tvořivostí a zdravou touhou. V heraldice je oranžová odedávna připisována k šlechtivosti, cti a k vlivné pozici. Ve společnosti ji najdeme na oděvech lidí, kteří pracují venku – stavařů, techniků, zaměstnanců drážní služby, kteří mají dohlížet na bezpečnost a zároveň musí být viditelní. Bývá připisována k politické opozici a revoltě, právě díky tomu, že symbolizuje domluvu a úspěch.

Pokud se oblékneme do oranžového oblečení, dáváme najevo, že jsme otevření novým podnětům, zvědaví a zároveň kreativní. Pro pracovní pohovor však není oranžové oblečení příliš vhodné, protože tím svému okolí dáváme najevo sice společenskost, ale zároveň neserióznost. Do dějin Evropy oranžová barva vstupuje až relativně pozdě, díky Benátčanům a jejich dovozu z orientu exotického ovoce. Tradičně je oranžová barva spojována s oslavami svátku všech svatých, který byl přenesen do Irska z Říma. Dále pak v 19. století do USA, kde se rozšířil a odtud ho expanzí americké kultury přejímaly další země. Je to národní barva Holandska, zvláštní význam má také v orientu, neboť je to barva roucha buddhistických mnichů, kde je symbolem vnitřní čistoty (Kenner 2007: 12). Podle ezoterických tradic je oranžová vnitřní barvou vody. Oranžová je komplementární k modré. V případě, že malíř usiluje o zářivou oblohu, je dobré nanést na plátno či papír světle modrou na oranžový podklad. Jinak by obloha působila tmavě a chladně. V díle Marka Rothka amerického malíře zabývajícího se abstraktní malbou se můžeme setkat s touto barvou. Obraz s názvem *Oranžová, žlutá, červená* se roku 2012 prodal za 87 miliónů dolarů a stal se tím do té doby nejdražším prodaným obrazem vytvořeným po 2. světové válce (Rothkova oranžová... 2012).



Obrázek 19: Mark Rothko: *Oranžová, žlutá, červená*
(zdroj: lidovky.cz)

e) Zelená

Nakloněnost k věčnému realizování, vyváženost, přirozenost, klid, založení a sklon k pohodlnosti to přináší záliba v zelené podle Inge a Gerda Schillingových, 1999 (Schillingovi 1999: 54–55). V jiné publikaci T. A. Kennera,

2007 zase zelená bývá spojována s bohatstvím zaměstnáním, štěstím a sytostí (Kenner 2007: 13).

Je barvou přírody, lesa, džunglí a dalších míst porostlých bujnou vegetací. Připomíná cyklickou obnovu světa přírody, jež umírá a je znovu zrozen s každým jarem, čerstvým a plným skrytých možností (E. Cayce 1994: 25). Symbolizuje princip přirozeného a zdravého růstu, naději a klid. Ohraničuje a brání, barva pěstitelů, dlouhodobé práce. Je barvou evoluce na rozdíl od revoluční červené. Zelená je barva pasivní vůle a houževnatosti. Podporuje nervový systém. Zelená je barvou armád jakožto ochrana země. Posvátnou barvou muslimů a katolíků, v křesťanství představuje symbol růstu. Barva lidí se silným sociálním cítěním. Používají ji také lékaři zejména operatéri, protože červená krev na bílém plášti vyvolává hrůzu a zděšení, zatímco zelená je komplementární k červené, a tak přispívá k maximálnímu odbourávání stresu u pacientů. Mnoho zelené však může způsobovat depresivní efekty. Naopak psychologickou příčinou odmítání zelené bývá známkou citového zklamání a vnitřní nejistoty. Co se ekologického vědomí a politického hlediska týče, tak se zelená ve světě začala používat jako barva harmonie, štěstí a zdraví. Nejznámější podoba zelené barvy se nachází ve světelné signalizaci v dopravě. Nicméně přirozený svět má i temné stránky. V mnoha zemích po celém světě od pradávna symbolizuje nebezpečí a smrt, je to dáno tím, že příroda dlouho znamenala pro lidstvo zdroj nebezpečí. V západních kulturách, je zelená zejména její světlejší odstín, považována za znamení žárlivosti, nezkušenosti, nenasytnosti a žaludeční nevolnosti. V Číně je vnímána jako znamení cizoložství (Kenner 2007: 13). Zelená byla též barvou lásky. Příkladem jsou světské obrazy Jana van Eycka, zejména dílo Svatba Arnolfiniů, 1434. Stabilizující zelená barva těhotné matky vnáší do interiéru poklidnou, lahodnou intimitu. Celý prostor natolik uklidní, že skoro přehlédneme rudé lože, které je symbolem vášně předcházející početí. Od 15. století, kdy se v Nizozemsku rozvíjí krajinomalba, začíná patřit zelená barva k nejčastějším barvám ve výtvarném umění.



Obrázek 20: Jan van Eyck: Svatba manželů Arnolfinových
(zdroj: wikimedia.org.cz)

f) Fialová

Lidé se sympatiemi k fialové barvě mohou mít sklon k hysterii, zálibu v mysteriózních věcech, jsou vnímaví a upřímní. Jeví se jako schopní vytvářet vzrušení a pozornost. Symbolicky se váže s duchovnem a s Božími atributy, zejména díky spojení s hinduistickou korunní čakrou (bodem), kudy proudí spirituální energie (Kenner 2007: 15–16). Považována za královskou barvu. Barvou meditace a obrácení se do sebe. Je to barva osobitá, náročná, místy až melancholická značí tajné vzrušení, skryté tajemství vyvolávající znepokojení, zdrženlivou střízlivost, pokoru a skromnost. Firma, jež si zvolí fialovou barvu do loga, dává společnosti najevo, že prodává luxusní a výjimečné zboží či služby. Na druhou stranu výzkum z roku 2009, kterého se zúčastnilo tisíce mužů, zjistil, že pokud si žena rty nalíčí rtěnkou v nafialovělém odstínu, bude působit nešťastně, odtazité a nepřitažlivě. Fialová bývá často zaměňována za nachovou, která byla ve světě často spojována s vladaři, králi a císaři, protože tuto hlubokou, tmavou barvu bylo odjakživa složité a drahé vytvořit. Nachová vyvolává podobně jako fialová představy ctností, moudrost, moc, zdraví a přepych. Vedle celosvětového rozšířeného spojení s vladaři je nachová v křesťanském myšlení barvou pokání (Kenner 2007: 15–16).

V umění se fialová a nachová barva příliš neobjevuje. V moderním umění se s barvami můžeme setkat v obrazech Dana Trantina, který se už na počátku své umělecké kariéry zapsal do povědomí svými expresivně zpracovanými projekty se silně symbolickým přesahem. A to jak na poli malby, tak skulptury - instalace.



Obrázek 21: Dan Trantina: *Fialový akt Aneta*
(zdroj: www.galeriekotelna.cz)

1.5. Barva ve výtvarné výchově

V této kapitole se zaměřím na význam barvy v hodinách výtvarné výchovy. Dále také nastíním, jak bych jednotlivé hodiny koncipovala a uvedu příklady a inspiraci pro jednotlivé lekce. Barva je jeden z nejnápadnějších a nejpůsobivějších jevů celého světa, který nás obklopuje, a právě výtvarná výchova by měla rozvíjet citlivost jedince k tomuto jevu. Citlivost pro barvu, schopnost barevného vidění a rozlišení barev, tedy senzibilita pro různé účinky barvy. Pro její mnohostranné působení na lidskou psychiku patří k vlastnostem, které se neustále rozvíjejí a rostou. A proto s těmito vlastnostmi musí počítat i výchova. Pokud chceme mladého člověka vybavit estetickou kultivovaností v případě malby motivované skutečností, je dobré volit citlivý přístup k žákům při hodnocení i průběhu hodiny.

V předcházejících kapitolách jsme hovořili o významném fenoménu barvy v životě dospělého člověka. V ještě ve vyšší míře platí tento význam pro dítě. Barva je pro dítě ryzí krása, radost, je nositelkou hlubokých citových senzací.

V tom bychom se mohli odvolat na mnohá citovaná díla (Švarc, Szuman, Ligocki). Dítě však bezděčně cítí také elementární pravidla barevné skladby například rozlišení světlých a tmavých tónů, černá, bílá, modrá, žlutá (Szuman 1948) a je nakloněno chápat rozmanité významy barev, jejich estetické, symbolické, expresivní i konstruktivní účinky.

„V dětském výtvarném projevu se uplatňuje barva v mnohotvarých funkcích ne nepodobných funkcím barvy ve výtvarném umění a dítě je schopno barvu chápat jako tvárný prostředek.“ (Brožek 2002: 132).

Toto platí pro mladší a střední školní věk, ale i pro předškolní a pro postpubescenci. Dovoluji si poznamenat, že dítě má hluboký přirozený vztah k barvě, který mluví pro plné uplatnění při objevování řeči barev v malbě temperou, akrylovými barvami i akvarelem ve výtvarné výchově. Dítě potřebuje barvy k životu. Má-li naše výchova vést k rozvoji tvořivých schopností dítěte, potom i barva poskytuje řadu možností svým výrazovým bohatstvím. Barva je mimořádně emocionálně účinná a dovede tak dítě zaujmout, stupňovat jeho zájem o práci, jeho vztah k činnosti i jeho aktivitu svou vlastní barevnou hodnotou a svými bezprostředními účinky na dítě. Zároveň je to také barva, která dovede dát dětskému výtvarnému projevu silný emocionální účinek a obsah, a tak může stát účinným prostředkem při estetické výchově dětí.

To vše potvrzují nejen citáty z literatury, ale i pokusy, které dokládají, že barva se v dětském projevu objevuje, takže právě barva je prostředkem, který uvolňuje tvořivou potenci dětí, podporuje jejich fantazii a emocionalitu a dává mnoho podnětů pro chápavý vztah k výtvarnému umění.

K rozvoji vztahů dítěte k výtvarnému umění je barva velmi důležitá. Barva podporuje žáky k výtvarnému cítění a pomáhá se výtvarné vyjadřovat. Moderní umění osvobodilo barvu k autonomii, k samotné výtvarné funkci a tím ji uvolnilo k maximální účinnosti a zakládá se právě na ní.

Z hlediska metodického, malířské postupy (např. mísení odstínů ze základních barev, které vystihují představu, pocit a vztah), jsou vhodným metodickým prostředkem, protože barva a barevná skvrna dovede mnohdy usnadnit svou plošností, výrazností a emociální účinností některé výtvarné procesy a postupy. Například tzv. plošná modelace – podstatě malířský postup postižení tvaru a proporce pomocí přímého tvarování barevné skvrny – dovede

usnadnit kompoziční rozvrh kresby, zkoncentrovat pozorování velkým celkům. Tak umožňuje účinnější vedení žáků při některých úkolech (Brožek 2002: 133).

Domnívám se, že většina učitelů si tuto skutečnost uvědomuje a přizpůsobuje jí i svou praxi, upravují osnovy ŠVP, tak aby byl kladen důraz na řeč barev v rámci výtvarného vyjadřování, a snaží se najít k barvě vztah, který by odpovídal historické situaci vývoje dnešní výtvarné výchovy ve světě. Metoda hry s barvami rozvíjí cit pro vlastnosti jednotlivých barev a barevných vztahů. Výtvarná hra a experimentování žáky seznamuje s barevnými hmotami – barvy se roztékají, roztírají a mísí, pomocí vrstvené šrafury pastelů vytvářejí nové odstíny. Vedené tahy štětce s lehkým přitlakem kreslí tenkou čáru. S vyšším tlakem ruky na štětec vzniká barevná stopa masivnější. Jak jsem si mohla sama vyzkoušet v praxi, děti hry s barvou baví a seznamování s barevnými materiály a malířskými nástroji vede k přirozenému osvojování každé malířské techniky.

Výtvarné hry kultivují dětský výtvarný projev v několika směrech, především seznamují s vlastností materiálu a nástrojů. Přípravují cestu k tvorbě v materiálu a k uměleckořemeslným technikám. Pomáhají odstranit stísněnost výtvarného projevu, která souvisí s vývojovými obtížemi. Spontánní projev obohacuje výtvarné cítění a rozvíjí tvořivost a fantazii. Uvolňují kresebný či malířský projev žáků. Mnohé výtvarné události, které se objevují během her, jsou východiskem pro další výtvarné činnosti.

Výtvarné etudy jsou jakousi školou kreativního myšlení, v němž se spojuje racionální uvažování se vcítěním se do vznikající práce. Ve výtvarných etudách žáci nejprve zkoumají základní pojmy – například v barvě, mnohost odstínů barev, pružnost měkkých linií, rozdíly mezi tvary a v našem případě soustředění na okolní svět a na vlastní reakce zvýrazňuje vlastnosti předmětů, jevů, pomáhá pro ně hledat vhodnou výtvarnou formu. S barvami spojené pojmy vedou k obohacení pocitového vztahu. Tyto náměty pro výtvarné etudy vycházejí zejména z pozorně analyzované skutečnosti. Výtvarné etudy lze vnímat jako prostředek k učení výtvarného vyjadřování v malbě, kresbě, grafice a modelování. Žáci v nich například používají barvy, čáry, tvary, atd. Starší žáci svá cvičení rozšíří o vztahy mezi jednotlivými prvky, o rytmus, asymetrii, rovnováhu, nerovnováhu, pohyb, proporce, kontrasty, abstrakci, stylizaci, nadsázku, ozvláštnění (Výtvarná etuda 2011). Zážitek, spojený s obsahem námětu a s hledáním formy navozuje schopnost vycítit výrazové prostředky skvrn, linií,

tvarů či barev a účinně se jejich prostřednictvím vyslovit. Tuto polohu výtvarných etud lze také nazvat nefigurativní výrazový projev, který jsem zakomponovala do svého projektu jako hlavní výstup žakovských výtvarných prací v podobě abstraktních maleb. Každý námět nabízí zkoumání jeho výtvarné podstaty. Představu výtvarné formy evokují i smyslové podněty. Samotnou práci s barvou předcházelo emocionální ztvárnění konkrétního pojmu prožití nebo ztvárnění pohybu, jenž vyžaduje nejdynamičtější výtvarné kontrasty nebo rytmy. Potopení do vzpomínek oživuje starší zážitky. Nejčastěji je doprovázejí oživené stavy mysli, jejichž základem bývá právě smyslový zážitek – panika, bloudění, pocit chladu a vůně.

Řeč barev je možné objevovat nejsnáze v malbě temperou, která dovoluje bez omezení mísit barvy a vytvářet bohatství tónů. Současně se žáci učí hledat vlastní barevnou řeč i v ostatních klasických malířských technikách. Významné místo zaujímají kombinované postupy, které nabízejí obohacení sdělných prostředků nejen v rámci malby, ale i ve spojení s kresbou či modelováním. Žákům se tak otevírá prostor experimentovat a hledat dalších výrazových prostředků.

Důležité z mého pohledu je ztvárnění pocitů, zážitků a vzpomínek. Jan Slavík zmiňuje, hry a etudy, které považuje za jednu z forem výtvarné výpovědi, jež nazývá nezobrazující volná tvorba. Barevná kompozice reaguje na souvislost mezi psychologickými vlastnostmi barev a ztvárněním pocitů, vztahů, vzpomínek či snů. Právě vyjádření pocitů, spojených se smyslovými podněty, je dětské myšlení a cítění nejprístupnější.

1.6. Emotivní působení barvy a dětský výtvarný projev

Zastávám názor, že autenticita v tvorbě, intuitivní malba a spontánnost projevu v dílech žáka je důležitá. Při práci s dětmi a plánování příprav je dobré, aby se učitel seznámil s barevnou typologií žáků, o které se zmiňuji v této kapitole. Barevnou kompozici dětské malby ovlivňuje nálada, zážitky a vzpomínky, v nichž jsou skryty kořeny barevné komunikace. Dalším aspektem je rovina citlivosti, která se do malířského projevu promítá, ta představuje schopnost vcítit se do vznikající kompozice, zpětně vnímat vlastní reakce a reagovat na ně. Malířský projev ovlivňuje i individuální obliba barev, promítá se

do souznění s daným tématem. Roli hraje i kulturní rámec, v němž se dítě pohybuje.

City intenzivně souvisí s barevností. V časopisu 21. století se píše: „*City neboli dojem o určitém předmětu si vytváříme na základě informace, kterou prostřednictvím zraku přijmeme v průběhu počátečních 90 vteřin pozorování. Přitom 62 – 90% těchto údajů se nějakým způsobem týká barev.*“ (Zikmundová, Ježková 2006: 172). Součástí všech našich vjemů jsou právě barvy. Působí jako naše nejskrytější prožitky a jsou neodmyslitelně spojené s city a s prožíváním. V její ojedinelosti a autenticitě těsně souvisí s celou lidskou bytostí. Při malování nejsou podstatné racionální rozbory, ani slova. Při umělecké tvorbě je to právě racionalita, která brzdí a omezuje svobodné intuitivní tvoření. To platí hlavně pro práci s barvami. Kateřina Ježková píše, že malování je neustálé hledání nových vztahů a vyvažování protikladů, které vychází z velkého vnitřního nadšení, ze síly prožitků, z duševního napětí, ale i z pokory a odevzdání se impulsům duše a ideám (Ježková 2006: 172). Dle ní nemusí být umělec vědomě, rozumovým způsobem spjatý se svou citlivostí a vnímat nehmotné, neviditelné a přesto existující skutečnosti i vztahy, což je práce našeho celistvého obrazného myšlení, které jistě máme všichni, přestože ho málo využíváme, nebo dle jejich slov neumíme využívat.

Příkladem obecně vzato, jak dále uvádí Kateřina Ježková, může být funkce lidského svalu, do kterého je moudře zavedeno několik nervů. Při poškození jednoho aktivního se pak začnou vytvářet spoje nové rehabilitací, a funkce svalu se opět vrátí. Podobně (jako při obnovení funkce svalu) uměleckou činností by měl člověk oživit své cítění i symbolické či obrazné myšlení. Barvy a uměleckou činnost využíval pro harmonický vývoj dítěte v pedagogice tzv. Waldorfské školy Rudolf Steiner⁴ (Ježková 2006: 174). Léčebné umělecké činnosti se v současné

⁴ Rakouský filozof, pedagog a umělec. Zakladatel Waldorfské školy: ve středu pozornosti je člověk (= cíl antroposofie), stejnou měrou rozvíjet rozum, cit i vůli. Přesné učební plány neexistují = jen rámcové, učitel pracuje s doporučenými okruhy, předměty se prolínají, děti podněcovat ale nenutit, vytvoření pevného denního řádu (dodává klid a jistotu). Ve výuce využívána hra, rýmy, písně, kreslení, příběh, rozvoj představivosti a fantazie, využíváno mnoho pomůcek, ruční práce, praktické dovednosti (vyplnit formulář apod.). Organizace výuky: *soustředění látky do epoch*, tu tvoří 2- 3 vyučovací hodiny, v nichž se probírá 1 předmět po dobu 3- 6 týdnů, epocha se 2x ročně opakuje, respektuje křivku denní výkonnosti dítěte. Není zkoušení (ale žáci i učitelé se pravidelně přesvědčují o pokrocích a podle toho přizpůsobují svou práci), na konci roku (1* ročně) vydávají učitelé vysvědčení formou písemného vyjádření, jednotlivé posudky se proberou i s žákem, na přání rodičů možno změnit na formu známek. Tento typ školy je zřejmě nejrozšířenějším typem alternativní školy ve světě.

době využívají i v artefietice a arteterapie, jako nutnost harmonizace jednostranné orientace lidí, postižených v důsledku toho, různými psychosomatickými poruchami. Vývojem prochází dítě postupně od obraznosti k racionalitě. V období puberty potom přichází tzv. krize dětského výtvarného projevu, která klade vysoké nároky především na pedagogické pracovníky, kteří se musí s tímto jevem při hodinách výtvarné výchovy potýkat a pomocí vhodných didaktických postupů tuto krizi co nejvíce potlačit. Člověk by měl být v souladu s harmonickým vývojem a morálními hodnotami lidství veden k využívání obou způsobů myšlení (Ježková 2006: 173).

V umělecké činnosti, která je velmi specifická, je důležitá především citová výchova, prožitky a morální hodnoty pro budoucnost. Na uměleckém poli působnosti chce být vyjádření lidské duše osobitě přijato takové jaké opravdu je. Kritika a špatné známky žáků předčasně odrazují od umělecké činnosti, především od symbolického (obrazného) myšlení vůbec. Pro děti je barva velmi podstatná - barevně se vyjadřují naprosto spontánně. Vnitřní duchovní světy pro ně nejsou neznámé, dobře si s nimi rozumí, což by jim mnozí malíři mohli závidět. Dle Ježkové by se v období dětského věku, přinejmenším od sedmi do jedenácti let, měl učitel držet velmi zpátky a nezasahovat do barevného prožívání a představ dítěte (Ježková 2006: 173).

Právě praxe mi ukázala, jak někteří žáci mohou být citlivé na vměšování se do jejich výtvarného toku myšlenek. Barvy však učitel může zpřístupnit dětem v podobě živých bytostí, které mají své rysy (ať už pozitivní či negativní), svůj charakter, i své příběhy a s těmito bytostmi barev mohou být žáci postupně seznamováni. Měli by být ponecháni, aby mohli prožívat čisté vztahy barev, aniž by bylo narušováno citové vnímání vnímáním rozumovým. Proto nevidím důvod, proč by i dítě nemohlo abstraktně tvořit, svobodně prožívat příběhy barev. Například žlutá barva, o níž můžeme s žáky mluvit třeba jako o vznešené princezně, mezi ostatními barvami, na kterou je třeba pohlížet trochu s odstupem tak, aby její čistota nebyla poničena jinými barvami. Starší žáky by dle Ježkové mohla zaujmout myšlenka, vyjádřit barevně zuřivý čtverec. Pro dítě je totiž nejdůležitější, aby zažívalo cit – zážitek, aby malovalo, co cítí a ne, to co ví (Ježková 2006: 173).

S věkem se obrazové myšlení u člověka vyvíjí. Značně ubývá myšlení obrazné, které je nahrazováno myšlením racionálním. To souvisí s postupnou

ztrátou zájmu žáka o barevný projev. Není snad třeba připomínat, jak těžké je s žákem, který prochází vývojovými změnami pubescentního období se domluvit. Obrazné myšlení se nahrazuje racionálním. Protože lidská bytost musí být chápána ve své celistvosti, nemělo by být obrazné myšlení nahrazováno racionálním úplně. Dítě zajímá objevování světa kolem sebe, svět poznává v celé šíři jednotlivostí. Poznává a učí se a s tím také postupně objevuje svojí duši, z čehož mohou vznikat vnitřní zmatky. V tomto období často dochází k již zmiňované krizi obrazného myšlení, kvůli které mnoho dětí přestává malovat. K malování barvami si vytváří blok a upřednostňují kreslení suchou stopou (tj. tužkou). I s kreslením však brzy přestávají, pokud nejsou odborně vedeni. Důvodem je touha po co nejpřesnějším zachycení skutečnosti, a když to nejde podle jejich představ, mají ostych a umělecká činnost v této oblasti končí.

Období puberty lze označit za období vystoupení ze světa barev. Dochází k proměňování člověka a utváření jeho vědomí – lidského já. Jak popisuje Rudolf Steiner v Nauce o Člověku, které citovala ve svém článku pedagožka Kateřina Ježková. Až po dokončení této vnitřní neviditelné proměny (metamorfózy), se člověk znovu setkává s barvami na jiné vyšší a dospělejší úrovni (Ježková 2006: 174). Zde vnímám barvu i jako odpovídající pojmu cit.

Například Waldorfské školy pro období puberty a prudkého rozvoje racionality používají techniky stínované kresby, černobílou malbu nebo valérovou malbu. Techniky umožňují jemné bezbarvé přechody od černé, přes šedou k bílé. Žáci vytvářejí světlem a stínem objemy i prostory bez tvrdých lineárních obrysů.

Zatímco stínování jemných přechodů i přirozených kontrastů, řeší v plochách a to žák prožívá více celostně. Díky tomu se téměř nepozorovatelně přiblíží emocionálnímu (citovému) prožitku. Kolem věku puberty se v žácích utváří nejen černobílé vidění, ale i postoje, a proto má využívání světelných valérů velký význam i výchovný, jak zmiňuje Kateřina Ježková (Ježková 2006: 174).

Další hledisko ovlivňující osobní vztah k barvám je výtvarně projevový typ jedince. U smíšeného výtvarně projevového typu bývá nezřetelný a dítě se při hledání barevného výrazu přizpůsobuje okolnostem nebo využívá symbolickou barevnost. Ostatní výtvarně projevové typy se naopak zřetelně vymezují: imaginativně zaměřené dítě nadsazuje barevné akordy v emocionálně zabarvených kompozicích nebo hledá barevnou paralelu k smyslovým vjemům,

vizuálně orientované dítě užívá především lokální barevnosti, dekorativní typ zvýrazňuje estetické kvality barev – čistotu, kontrast, pastelové tóny. Barevné cítění žáka je jeho nejvlastnější sférou, odrazem jeho soukromí.

Rozhodující pro úvahy by neměl být estetický náhled učitele, ale vnitřní dialog mezi vlastní představou žáka a žakovým záměrem, proto nechme žáky volit barvy dle vlastního uvážení, pokud je to možné (Ježková 2006: 175). Tímto faktem jsem se řídila po celý svůj výzkum, kdy byla klíčová volba barev k jednotlivým vlastnostem. Proto ani nelze radit, ale jen nabízet možnosti k úvaze, např.: použiješ-li růžovou, objeví se co si něžného, zvolíš-li žlutou, tvá malba zteplá, přidáš-li modrou, získá posmutnělý ráz. Dítě dostane potřebný impuls k uvažování a jeho nerozhodnost bude postupně překonána.

Přímé pokyny nebo kritika v žakově barevném projevu způsobí objevení cizorodých prvků. Zmizí jeho vnitřní jistota, bez níž se jeho malířský projev nemůže rozvíjet, a kvůli tomu ztrácí se svou prací kontakt. Se ztrátou kontaktu a s narušením intimní výrazové sdělnosti slábne jeho zájem o výtvarnou komunikaci, dostavuje se aktivní sebeobrana nebo odmítnutí na díle pracovat – konflikt.

V publikacích od Věry Roeselové se můžeme dočíst, že v dětském výtvarném projevu lze sledovat například imaginativní a asociativní barevnost, impresivní lokální barevnost, dekorativní a symbolickou barevnost.

Imaginativní a asociativní barevnost souvisí s vizuálními podněty. Podnět je prvotním impulsem. Každé dítě si ho transformuje podle svých zážitků, představ, okamžité, nálady nebo osobního vztahu k barvám. Žáci tak mohou v průběhu malby hledat odstíny, které změní celkovou skladbu práce. Děti obvykle inklinují k výrazově bohatému přepisu světa, nadsazují sytost a nesyťost barev, světlo a tmu, teplo a chlad či dynamiku.

Ve výtvarném projevu druhých žák dokáže poznat zašifrovaný vzkaz, který barvy předávají. Volba barev pro vyjádření představ souvisí s vážností, s níž malý umělec řeč barev užívá, s bohatstvím myšlenek a s hloubkou citů. Každá výtvarná stopa vypovídá více o osobě, než o své vizuální zkušenosti – jeho projev je značně subjektivní a plný emotivity. V souvislosti s prací s barvou a nikoliv realitou se téměř nevyskytuje krize dětského výtvarného projevu. Problém však, může být se zájmem o témata. Roeselová doporučuje vyhnout se emotivní

motivaci a vést žáky k objektivnějšímu vyjadřování v případě, že se jedná o dítě zaměřené na haptický projev.

Asociativní barevnost spojuje pocity, smyslové vjemy a zážitky s barvami, často se váže k synestezii. Někteří lidé si vytvářejí vazby mezi světem a barvami, přičemž jsou tyto vztahy založené na osobní zkušenosti. Děti například barevně vyjadřují dny v týdnu, slova, zážitky či jména. Například jméno Rozárka na někoho působí jemně růžově, na jiného nepříjemně žlutošedě. Silný zážitek jindy vyvolává pozitivní či negativní vztah k barvě, kdy jde třeba o barvu auta, jehož řidič způsobil nehodu. Dalším prožitkovým aspektem může být déle navazovaná vyvíjející se souvislost – lékař, bílá, bolest, úzkost. Každá výtvarná práce žáků je tak specifická a odráží jeho empatii k okolnímu světu.

Podle Věry Roeselové se impresivní lokální barevnost vyjadřuje pomocí barvy okolního světa. Mnohé, co se domníváme vidět, je v malbě do jisté míry relativní, jako například škála zelení v přírodě, stupnice šedých či hnědých ve městě lokální barvy v kompozici.

Nejvýraznější problémy se dostávají v malbě v období krize dětského výtvarného projevu. Důvodem je snaha o objektivní záznam světa, kresba s řadou detailů, omezená schopnost vyjádřit jiné hodnoty. Žákům tak vyhovují barevné předlohy. V dětství často uplatňuje kresebné pojetí malby, které umožňují různé druhy suchých a olejových pastelů. U dětí se může objevit neschopnost stylizace a dekoru, protože se snaží tvořit tak, aby to odpovídalo realitě, bez nadsázky. V barvě se tak mladý člověk drží lokálních barev. Díky silné vizuální orientaci nedokáže upravit vzájemné vztahy mezi barvami a osvětlením. Východiskem mohou být hry a témata bez možnosti srovnání s realitou, například téma snů, či zúžení výběru vyjadřovacích prostředků, například práce s klacíky místo štětců.

Výtvarný jazyk žáků je zaměřen na dekorativní barevnost, nikoliv realitu. Žák zvýrazňuje vztahy tvarů, barev a jejich proporcí nebo kvality materiálů. Dekorativně orientovaný žák zjednodušuje a používá barevnost symbolickou. Barevné plochy mnohdy vymezují silné tmavé kontury. Dalším typickým rysem takových dětí je zaměření k ornamentálně dekorativní poloze, například zdobí fasády domů, oděvy lidí. Jeho barevný projev může být mnohdy nejistý. Dítě není schopno se soustředit na vlastní niterné stavy, často nereaguje na motivaci, tento typ bychom měli vést k obohacení barevné škály a pracovat v množství různých technik.

Výčet dětské barvové typologie V. Roeselové ukončím posledním typem, který je v dětském výtvarném projevu vzácný – je jím symbolická barevnost, se kterou se v malbě můžeme setkat spíše u dospívajících studentů. Převážně stojí na psychologických vlastnostech barev, o které jsem se zmínila výše. Ve výtvarném projevu malých dětí se objevuje v podobě závislé na zkušenosti – rybník je zelený, moře je modré, les je zelený, střechy červené a sluníčko žluté. Tyto návyky a vzorce se mění u žáků velmi těžce. Východiskem by mohla být motivace ke komunikaci, odlišným vyjádřením barevné skutečnosti.

Roeselová tvrdí, že osobnostní vyrovnanost a harmonie se podle C. G. Junga odráží v kresbě, kde jsou vyváženy barvy červená, modrá, zelená a žlutá, které představují odlišné aspekty psychiky. Dětské barvové typologie lze využít při plánování příprav, díky této diferenciaci učitel (pokud je to zapotřebí) může nabídnout každému žákovi motivační impulsy k tvorbě a zároveň typologie pedagogovi pomůže v hodnocení dětského výtvarného projevu.

Je mnoho vědeckých poznatků o vlivu barvy v dětském výtvarném projevu a mnoho pedagogických přístupů k výtvarné typologii žáků, nicméně z osobních zkušeností se přikláním právě k Věře Roeselové. Mimo jiné doporučuje uvolněný přístup žáků k malbě. Žák potřebuje malovat v klidné pohodě, pozorně vnímat a reagovat, přemýšlet nad námětem. Potřebuje klást na papír barevné kombinace, tak jak cítí jejich význam a výmluvnost. Vedení dětského malířského projevu vyžaduje tolerantní přístup pedagoga. Učitel by měl být schopen odložit osobní vztahy k barvám, pokusit se porozumět a nabídnout dítěti v rozpacích více možných řešení. Předkládat mu podněty (jako impuls pro úvahu a vcítění se do řeči barev) a ne jako závazný pokyn.

Při přípravě a realizaci jsem si uvědomila, jak je důležité, aby si žáci užili každou připravenou lekci a že sebelépe míněná rada nemusí být v souladu s představou žáka, ani s výtvarnými i lidskými problémy, které v rámci námětu řeší.

2. K PORUCHÁM AUTISTICKÉHO SPEKTRA U DĚTÍ

„Abyste se stali vynikajícím vědcem nebo umělcem, musíme mít alespoň nějaké znaky Aspergerova syndromu, které vám umožní odpoutat se od tohoto světa.“

(Hans Asperger)

Cílem této kapitoly je čtenáře, seznámit s definicí hendikep a jeho konkretizací. Vzhledem ke snahám o inkluzi je pravděpodobné, že se učitel bude s hendikepovanými žáky setkávat častěji a je potřeba, aby dokázal na tyto žáky dostatečně reagovat.

Samotný výraz hendikep se obecně používá ve významu nevýhoda a nerovnost podmínek. Lze se s ním setkat jednak ve sportu (např. golfový handicap) a jednak v oblasti, jež je podnětná pro mou práci a to sociálních služeb či medicíny (lidé se zdravotním hendikepem). Doživotní hendikep se projevuje zejména v oblasti sociálního myšlení, v oblasti komunikace a v oblasti širokého spektra, tzv. exekutivních funkcí, které nám umožňují se adaptovat na nároky běžného života. Tady přesněji Autistické poruchy (PAS) mezi, které řadíme dětský autismus a Aspergerův syndrom, se kterými se v praxi a při realizaci diplomové práce setkávám. Vymezuji odlišnosti v edukaci a v práci s takto hendikepovanými žáky od žáků bez hendikepu. Zejména proto, že dnes je plně respektováno právo na vzdělání všech dětí, tj. i dětí s jakýmkoliv druhem a stupněm postižení. Toto právo je zabezpečeno Listinou základních práv a svobod, která je svým článkem 33 součástí Ústavy České republiky.

2.1. Dětský autismus

Dětský autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Můžeme se o něm dočíst v mnoha publikacích a přístupných internetových zdrojích, z nejznámějších a ověřených například www.autismus.cz a www.praha.apla.cz. Pro jeho diagnostiku se problémy musí projevit v každé části triády. Kromě poruch v klíčových oblastech sociální interakce, komunikace a představivosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi, které

se projevují navenek odlišným, abnormním až bizarním chováním. Typická je značná variabilita symptomů. Výzkumy prokázaly, že se autismus pojí s mentální retardací u 80 % případů. I přesto je však nezbytné pracovat s nimi jako s dětmi s autismem, ne jako s dětmi s mentální retardací. Každé dítě s autismem je naprosto individuální osobností. Přesto lze pozorovat některé symptomy, které se u dětí často opakují. Jedná se o příznaky, které se nemusí objevovat najednou, s vývojem mizí. Mezi základní kritéria dle Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch, čtvrté vydání (zkráceně DSM-IV) patří např. v oblasti narušení sociální interakce výrazně narušená schopnost přiměřeně používat neverbální chování (oční kontakt, výraz obličeje, gesta) v různých sociálních situacích, malá schopnost sdílet s ostatními radost a zájmy, mít potěšení ze společné činnosti (dítě neukazuje věci, které ho zajímají), nedostatečná schopnost sociální a emocionální empatie (neúčastní se jednoduchých sociálních hříček, preferuje činnost o samotě). V oblasti narušení komunikace dle DSM-IV je to např. opožděný vývoj řeči, nebo se řeč vůbec nevyvine (dítě se ani nesnaží komunikovat alternativním způsobem), u dětí s vyvinutou řečí je to neschopnost udržet konverzaci s ostatními, často děti jen stereotypně opakují. Z oblasti opakujících se nebo stereotypních vzorců chování je to např. zaujetí pro jednu nebo více činností, která jsou abnormální svojí intenzitou, nebo ulpívání na rituálech, odpor ke změnám nebo stereotypní motorické manýrismy (třepání rukou, točivé pohyby těla apod.).

2.2. Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom se projevuje kvalitativními poruchami ve stejné triádě oblastí jako dětský autismus. Nicméně není přítomna mentální retardace. Intelekt je průměrný až nadprůměrný. Často bývá přidružena dyspraxie. Děti s Aspergerovým syndromem mohou a nemusí mít opožděný vývoj řeči. Ve věku 5 let však již mluví plynule. Od normálního vývoje se však liší nápadně mechanickou, šroubovitou a formální řečí kopírující výrazy dospělých. Děti ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, někdy pedanticky lpí na přesném vyjadřování. Řečené výroky chápou doslovně, nechápou ironii, humor. Mají potíže v zapojení do kolektivu vrstevníků, obtížně chápou pravidla společenského chování, obtížně chápou potřeby ostatních lidí,

chybí jim empatie a působí egocentricky. Lidé s Aspergerovým syndromem bývají náchylní k sebepodceňování, odsuzování. Velmi snadno podléhají stresu. Často podléhají nekontrolovatelným záchvatům vzteku a bývají náladoví. Jejich zájmy mívají úzký a ulpívavý charakter. Také se u nich často setkáváme s problémovým chováním. Jejich adaptabilita je snižena, změny v navyklém řádu snáší s velkými obtížemi. Tato diagnóza se objevuje častěji u chlapců než u dívek.

Charakteristice hendikepů toho typu je dobré zmínit i diagnostiku poruch autistického spektra. Ideálním diagnostickým modelem je fáze podezření, kdy jsou rodiče znepokojeni vývojem dítěte a obrátí se na pediatra nebo na specializované pracoviště, které se věnuje péči o děti s poruchou autistického spektra (zkráceně PAS). Ti mohou použít screeningové dotazníky *Childhood Autism Rating Scale* (zkráceně CARS), česká screeningová metoda Dětské autistické chování (zkráceně DACH) vytvořená Thorovou v roce 2003, *Childhood Autism Spectrum Test* (zkráceně CAST) a v případě pozitivních výsledků poslat dítě na vyšetření k pedopsychiatrovi. Poté nastupuje fáze diagnostická, kdy rodiče s dítětem absolvují různá odborná vyšetření. Pro komplexní diagnostiku se jako nejvýhodnější jeví týmová spolupráce speciálního pedagoga, psychologa a psychiatra. Po fázi diagnostické nastupuje fáze postdiagnostická, kdy se rodiče orientují v problematice, kontaktují odborná pracoviště, která se věnují dané problematice a zde je odborníci metodicky vedou.

2.3. Vzdělávání a výchova dětí s poruchami autistického spektra (PAS)

Děti s PAS i dalšími poruchami autistického spektra byly dlouho mylně považovány za nevzdělatelné. Tento názor je již překonán a zavrhnut. Zejména po roce 1989 se v České republice obecně změnil přístup k hendikepovaným lidem, tj. i k lidem s pervazivním⁵ vývojovým postižením, z hlediska možností jejich výchovy a vzdělávání. Po tomto roce mohlo více odborníků vycestovat na zahraniční stáž, kde získali potřebné znalosti a zkušenosti ohledně vhodných programů péče o takto postižené. S danou problematikou byla také postupně

⁵ Slovo pervazivní znamená všepřonikající, všeprostupující. Porucha zasahuje všechny oblasti psychiky či sociální situace a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. Dítěti zabráňuje úspěšně se adaptovat ve společnosti, patří sem např. Autismus (dětský, atypický), Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypní pohyby.

seznamována i široká veřejnost. Odborníci, kteří získali nové poznatky o poruchách autistického spektra od zahraničních kolegů, nasměřovali a postupně odstartovali systém optimální péče o tyto lidi také u nás, a to vznikem specificky uzpůsobených tříd pro děti s autismem a poruchami autistického spektra, tzv. auti-tříd využívajících specificky upraveného výchovného vzdělávacího programu včetně struktury prostředí (Švarcová 2000; Vocilka 1996; Nesnídalová 1994).

V rámci edukačních a léčebných postupů lze nalézt mnohé metodiky s návody, jak dětem s dětským autismem a dalšími pervazivními vývojovými poruchami pomoci. Nejpoužívanějším výchovně vzdělávacím programem vhodným pro autisty je například Behaviorálně edukační program a program TEACCH, který je známý jako jediný ucelený a obsáhlý výchovně vzdělávací program pro děti s PAS.

TEACCH (*Treatment and Education Autistic and related Communication handicapped Children* – Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace) vznikl ve Spojených státech v roce 1966, kdy přišel Erich Schopler s návrhem nápravného psychoedukačního programu pro děti s autismem a příbuznými poruchami vývoje. Program od počátku svého zrodu vychází z úzké spolupráce odborníků s rodiči. Rodiče zde působí jako koterapeuti a spolupracovníci odborníků při návrhu individuálního výchovně vzdělávacího programu. Tento individuální vzdělávací program se pak případně stane součástí edukačního přístupu školského zařízení dítěte (Schopler, Reichler, Lansingová 1998: 151–164). Základní strategie tohoto programu spočívá v celodenním systému strukturované výuky, v důsledné vizuální podpoře veškeré řízené činnosti a v pravidelnosti. Výuka rozvíjí silné stránky a zájmy postiženého, méně se zaměřuje na deficity. Další nezbytnou podmínkou je individualizace pro každého žáka. Strukturované podmínky dítěte s autismem zajistí potřebnou míru jasnosti, informovanosti a předvídatosti. Platí pravidlo, že čím víc je postižení autismem i příbuznými poruchami vývoje u člověka hlubší, tím strukturovanější prostředí potřebuje. Program TEACCH přináší podrobně propracované metodiky strukturování prostoru a času, způsobu výuky, integrace školní a domácí výuky, rozvíjení jednotlivých funkčních oblastí a postupy pro hodnocení a kontrolu individuálních vzdělávacích plánů (Jelínková 2001).

Celkově se program snaží poskytnout pomoc ve třech hlavních oblastech života člověka s autismem či příbuznou vývojovou poruchou, tj. v uspořádání domácí péče, ve vzdělávání a společenském uplatnění (Schopler a Mesibov 1997).

Cílem je využití všech potencionálních schopností dítěte, maximální rozvoj jeho dovedností a minimalizace problémů chování. Z principů TEACCH programu vychází metoda strukturovaného učení. Základními principy strukturovaného učení jsou individualizace, strukturalizace a vizualizace. Individualizací rozumíme nejen individuální volbu metod a postupů, ale také individuálně volené úlohy, individuálně upravené prostředí a individuální formy vizualizačních pobídek, komunikace a motivace. Strukturalizace označuje členění, jakousi přehlednost konkrétního sdělení či situace. Tato struktura zajišťuje člověku určité jistoty a neměnnost, které dětem s PAS vyhovují. Pomáhá jim odpovědět na otázky co, kdy, kde, jak, na které si dítě s PAS nedokáže odpovědět. Pomocí jednoznačného uspořádání času, prostředí a jednotlivých činností umožníme jedinci s PAS lépe se orientovat v čase a v prostoru a pružněji reagovat na změny.

Vizualizace, vizuální vnímání (mezi něž patří i výše zmiňovaná řeč barev) a myšlení patří k silným stránkám u většiny lidí s PAS. Výhodou vizuální podpory můžeme shrnout do následujících bodů: pomáhá založit a udržet informace, podává informace ve formě, kterou lidé s PAS dokáží lépe a rychleji interpretovat, objasňuje verbální informace, zvyšuje schopnost porozumět nastalé změně a přijmout ji, usnadňuje nezávislost a samostatnost. Můžeme mluvit o vizualizaci prostoru (využití kobereců, skříněk, polic), vizualizaci času (využití denních režimů) a vizualizaci činností (pracovní schémata, procesuální schémata).

Dalším a nejdůležitějším principem je najít vhodnou motivaci pro dítě s PAS. Pro zdravé dítě při interakci s dospělými či dětmi, je sama činnost a zpětné vazby druhých pro něj dostatečně motivující k tomu, aby v nich pokračovalo a rozvíjelo je. Hry a aktivity k rozvoji přijímá s radostí a, často samo o ně žádá, prožívá uspokojení z úspěchu při nich, je rád když mu druhá strana dává najevo radost a ocenění jeho konání. U dětí s PAS, v důsledku jejich handicapu, je vstupování do interakcí, chápání a uplatňování přiměřených norem a pravidel velmi obtížné, řada z nich se kontaktu zcela vyhýbá, jiní do něj vstupují nepřiměřeným způsobem. Pokud najdeme vhodný motivační systém (většinou se jedná o vnější motivační pobídky) pak dokážeme předcházet problémovému

chování a dokážeme toto chování ovlivnit. Dítě musí pochopit, že se mu spolupráce vyplácí, proto je nezbytné při nácviku nové dovednosti zvýšit frekvenci odměňování, tak aby se dítě podařilo pro ni získat. I při vlastním nácviku určité činnosti je třeba dítě odměňovat za jednotlivé dílčí úspěchy tak, aby bylo motivované v pokračování (Čadilová 2013; Žampachová 2013). Odměny nemusejí být jen materiální (jídlo, drobné předměty), ale mohou být i činnostní (vykonávání některé oblíbené činnosti, například poslech hudby, práce na počítači, skládání puzzle, kresba) a sociální (verbální pochvala, ocenění za provedenou práci). Tato odměna však dobře působí u dětí obecně. U dětí s autismem sociální odměna příliš nefunguje, nechápe ji, a i když ji vždy ve vztahu vůči dítěti uplatňujeme, musí jít ruku v ruce s nižší formou odměny. Odměnu zařazujeme nejčastěji na konec pracovního schématu, pokud jej používá a to v podobě reálné nebo pomocí symbolu (obrázku). V případě, že znázorněný pracovní plán nepoužívá, měla by být odměna po celou dobu práce na viditelném místě, tak aby dítě stále vědělo, proč pracuje. Pokud dítě dokáže určitou dobu vyčkat, lze jej odměnit až po splnění sérií úkolů. Cílem je, aby dítě bylo schopno spolupracovat přiměřeně dlouhou dobu, chovat se přijatelným způsobem a aby bylo v rámci určité činnosti co nejvíce samostatné (Čadilová 2008; Žampachová 2008).

Každé dítě s autismem je však individuální a neexistuje žádný univerzální návod, jak tyto děti vzdělávat a vychovávat. Práce s dítětem s autismem a použité principy intervence musí vycházet vždy z jeho individuálních potřeb a možností. Čím dříve se však podaří odhalit toto postižení u dítěte, tím je větší naděje na jeho rozvoj a osamostatnění se ve vyšším věku.

Jak vyjmenovává Thorová (Thorová 2007a), lze rozeznat projevy autismus dle následujících projevů:

- Dítě nereaguje nebo málo reaguje na své jméno
- Vyjadřuje se hlavně křikem a afektem, že něco chce nebo nechce
- Opožděný vývoj řeči
- Zdá se, že slyší, ale zejména na řeč reaguje velmi málo
- Neukazuje ukazováčkem na zajímavé předměty
- Nemává na rozloučenou
- Nezapojuje se aktivně do dětských hříček typu paci-paci

- Nenapodobuje aktivně, často a s radostí
- Špatný oční kontakt, nepodívá se
- Málo používá nebo neprojevuje společenský–sociální úsměv
- Spíše preferuje hru o samotě, neprojevuje radost při společné činnosti, nerozvíjí společnou hru
- Více se zajímá o své činnosti než o kontakt
- Málo se zajímá o ostatní děti, nedokáže se zapojit
- Je obtížné s ním sdílet pozornost (společné prohlížení obrázků, společná hra)
- Věnuje svoji pozornost stále stejným věcem dokolečka (řadí, točí, hází, otvírá – zavírá apod.)
- Třepe výrazně rukama např. při radosti
- Reaguje přehnaně na určité podněty (zvuky, změny)
- Fascinován detaily či určitými podněty (písmena, číslice, závary, značky aut)

Psycholožka Kateřina Thorová, jež založila občanské sdružení Asociace pomáhající lidem s autismem (zkráceno APLA), které se snaží pomáhat a usnadnit život lidí s pervazivními vývojovými poruchami v České republice uvádí, že *„jediným obecným a prokazatelně úspěšným způsobem pomoci dětem s autismem je speciální pedagogická péče s využitím metodiky kognitivně behaviorální terapie. Pokud dítěti svým speciálním přístupem umožníme porozumět světu, který ho díky jeho hendikepu zmateně obklopuje, je velká šance, že u dítěte dojde ke zlepšení. Speciálně vyškolení pedagogové užívají nejčastěji metodiku strukturovaného učení, která jako prioritní považuje nácvik funkční komunikace (například pomocí jasně řečených požadavků nebo za použití kartiček) a individuální přístup v psychoedukaci. Vizualizace a strukturalizace jsou základními metodickými pilíři přístupu k lidem s autismem“* (Thorová 2007b).

2.4. Výtvarný projev autistických dětí

Obvykle se pozornost směřuje výchovnému působení na autisty, možnostem a způsobům jejich vzdělávání nebo hypotézám o příčinách této poruchy. V mnoha publikacích včetně internetu jsou sdíleny ukázky výtvarných děl autistů, ale nenajdeme zde pojednání o specifikách jejich výtvarného projevu. V knize

Extrémní osamělost autorky R. Nesnídalové 1973 je popisováno několik autistických dětí včetně jejich výtvarného projevu. V kresbách (případně malbách) autistických dětí se objevovalo stereotypní opakování jednoho prvku (např. kolečka) po dlouhé časové období nebo opakování stále stejného námětu kreseb. Jiné autistické dítě zase zachycovalo okolní svět, ale lidi v něm, včetně sebe, zobrazovalo jako lahvičky. Podobné tendence jsem zaznamenala také v kresbách a malbách autistických žáků, se kterými pracuji a je jím věnována praktická část této práce.

Ve výtvarné výchově těmto dětem chybí představivost a fantazie k náročnějším výtvarným projevům, žáci stále potřebují vzory a postupy k práci, jasnou vizualizaci a dostatek času, aby mohli dílo dokončit. Jako motivace mohou pomoci úlohy z oblasti jejich zájmů nebo je třeba dopředu motivaci nastavit, tak že po splnění úloh se budou moci věnovat svým oblíbeným činnostem po stanovenou dobu.

Pro realizaci svého projektu jsem volila žáky dle hlediska jejich zaujetí k výtvarné výchově, tj. žáky které výtvarná činnost baví a působí na ně i jako terapeutický prostředek k uvolnění. Žáky, kteří mají povědomí o umění a kultuře, spolupráce na projektu jim měla přinést rozšíření a rozvoj dovedností orientovaných na umělecká díla a vyjádření se prostřednictvím řeči barev. Nově vzniklé situace, které v rámci projektu nastaly, jsme dávali do souvislostí s již získanými poznatky, vědomostmi a zkušenostmi.

2.5. Práce v hodině s autisty

Odborníci doporučují vykládat učivo pomocí stručných vět, na konkrétních příkladech a zdůrazňovat, co je podstatné. Je třeba dávat krátké, přesné a konkrétní pokyny, nejlépe sepsané bod po bodu. Na odpověď je třeba žákům nechat dostatek času. Úkolů musí být jen tolik, aby je žáci byli schopni během výuky dokončit. Při sestavování úkolů a postupů je třeba stanovit priority, které jsou přísně individualizovány podle profilu žáka, požadavků rodiny a potřeb školy (Vocilka 1994: 13) uvádí, že učení u dětí s poruchami autistického spektra je odlišné od našeho, protože je obvykle delší, pro každou novou věc je třeba opakovat stejný postup (aby něco objevilo, přijalo, zařadilo mezi svoje poznatky). To vysvětluje úzkost, kterou dítě pociťuje ze všeho, co je pro ně nové. Nám se

ostatně zdá uklidňující to, co známe, a pro autistické dítě to platí dvojnásob. Učení autistického žáka bude mít tedy jinou podobu než učení naše, neboť žák poznává a objevuje věci v jednotlivostech, které nedokáže zobecnit, žák poznává a objevuje vše v rámci svých specifických podmínek. Při práci v hodině je potřeba přítomnosti dvou pedagogických pracovníků – třídní učitel a vychovatel (druhý pedagog ve třídě, asistent třídního učitele) ve spolupráci s případným osobním asistentem žáka. Počet žáků by neměl přesáhnout hranici šesti dětí.

Třída by měla být prostorná a vhodně uspořádána. Prostor pro odpočinek a pro práci je třeba od sebe názorně oddělit. V pracovní části třídy by měl mít každý žák svůj pracovní stůl nejlépe ho umístit či oddělit, tak aby žák neviděl na ostatní spolužáky. U každého pracovního stolu by měla být nástěnka s denním režimem, respektive s denním pracovním schématem v odpovídající vizuální podobě a polička či boxy na osobní věci, pomůcky pro jednotlivé úkoly (Peeters 1998; Gillberg a Peeters 1998; Jelínková 2001).

Základní principy ovlivňující úspěšnost v procesu vzdělávání u žáků s PAS a u žáků bez hendikepu se jeví jako velmi podobné, jsou to:

- motivace
- strukturalizace
- vizualizace
- individualizace
- práce dle Individuálního vzdělávacího plánu

Po osobních zkušenostech, přikláním největší váhu v posilování motivace v průběhu pracovních činností, která je v podobě odměn.

3. VÝTVARNÝ PROJEKT – INSPIRACE, CÍLE, METODIKA

Barva je pro mě důležitý výrazový prostředek, který může sloužit k určování vlastností, osobního vnímání a hodnocení. Inspirací výtvarného projektu, který je základem této práce, byla sochařská tvorba M. B. Brauna, žáci s poruchou autistického spektra, se kterými se jakožto asistent pedagoga na speciální škole v Hradci Králové každý den setkávám, a také diagnostická metoda Barvy života.

3.1. Inspirace výtvarného projektu: Matyáš Bernard Braun a polychromie soch

Matyáš Bernard Braun, sochař a řezbář vrcholného českého baroka, původem Tyrolan, se 24. února 1684 narodil v Sautensu na panství cisterciáckého kláštera ve Stamsu u Innsbrucku. Historik F. M. Pelcl, který sestavil sborník biografických medailónů českých a moravských učenců a umělců, v roce 1782 (v prvním Braunově životopisu) zveřejnil domněnku o příchodu tohoto sochaře do Čech na podnět hraběte Sporcka. V roce 1704 Sprock navštívil severoitalské Bolzano, kde se zúčastnil řeholních slibů dcery Eleonory a poznal Brauna, kterého najal k práci na sochách v Lysé nad Labem a v Kuksu. Tyto názory jsou již překonány, je však známo, že Braun se usadil v Čechách z ne zcela jasných okolností, jak uvádějí J. Kaše a P. Kotlík (Kaše a Kotlík 1999: 15). Své první dílo vytvořil roku 1710, jde o sousoší sv. Luitgardy na Karlově mostě. Okamžitě upoutalo pozornost a získalo obdiv Pražanů. Díky velkému množství zakázek založil dílnu, která v následujících třech desetiletích realizovala stovky dřevěných i kamenných soch. V dílně byl různý počet tovaryšů podle J. Kaše a P. Kotíka šest někdy i více (Kaše a Kotlík 1999: 15–16).

Spolupracoval s umělci, jako byli malíř J. K. Liška, architekt a stavitel F. M. Kaňka a J. B. Fischer z Erlachu.

Seznámení s hrabětem Sporckem bylo v Braunově životě významnou událostí. Braunovi zadal Sporck roku 1712 bohatou a složitou sochařskou výzdobu svého nově budovaného sídla Kuksu u Dvora Králové. Tady dílna v několika etapách udělala veškeré soubory i jednotlivé sochy. Skupina alegorií

Blahoslavenství v roce 1712, v následujícím roce 1713 to bylo čtyřicet pitoreskních postav trpaslíků na tzv. závoďišti před špitálem. Velký soubor vynikajících děl vznikl v letech 1718 a 1719, jde o alegorie Ctností a Neřestí, které byly spolu s velkolepou alegorií Náboženství a dvěma úvodními anděly Blažené a Žalostné smrti umístěny na terasu před budovou špitálu s kostelem Nejsvětější Trojice. V tzv. Novém lese u Kuksu mezi lety 1722 až 1732 postupně vznikal soubor soch a reliéfů. Velký reliéf Klanění pastýřů a Příchod tří králů, tesaný do rostlých skal je pověstný pod jménem Betlém. Takto pojatá kompozice soch vytesané do skalních útvarů ve výtvarném umění je ojedinělá. Na území Kuksu a na mnoha různých místech panství Choustníkovo Hradiště, kde byl Kuks vybudován, dílna vytvořila mnoho dalších soch, z nichž se velká část nedochovala (Kaše a Kotlík 1999: 16–17).

Braun a jeho dílna však nepracoval pouze pro hraběte Šporka. Mezi lety 1716 až 1721 dodal pro jezuitský kostel sv. Klimenta v Praze 170 řezeb a kamenných soch. Roku 1718 Braunova dílna vyrobila kamenný sloup Nejsvětější Trojice v Teplicích, sochařskou výzdobu zámku a kostela v Cítolibečích, plastiky v interiéru černínského paláce na Hradčanech v Praze a sochařské vybavení varhan a dvou oltářů do kostela sv. Klimenta (Kaše a Kotlík 1999: 17).

M. B. Braun v posledních letech života trpěl plicní chorobou, která je považována za častou nemoc kameníků. Zemřel 15. 2. roku 1738 šest neděl před smrtí svého největšího zákazníka F. A. Sporcka. Jeho synovec Antonín Braun se pak ujímal umělecké iniciativy v dílně, tu vedl i po Braunově smrti. Po smrti synovce Antonína Brauna roku 1742 se činnost sochařské dílny českého baroka uzavřela (Kaše a Kotlík 1999: 17).

Dochované polychromie Braunových řezbářských (ve dřevě provedených) prací svědčí o tom, že v tomto materiálu dával přednost napodobení bílého mramoru nebo slonové kosti v kombinaci se zlacením detailů, jindy napodobení ušlechtilého dřeva. Charakteristické bylo zlacení povrchu soch v celé ploše např. pleti a drapérie, byla použita kombinace matného a leštěného zlacení. Pestrou realistickou polychromií dochovaných řezb můžeme spatřit v katedrále sv. Víta v Praze u postavy klečících havířů. Mastnou temperou byla provedena polychromie sochy sv. Antonína, jež je uložena ve sbírkách muzea v Jaroměři.

Povrchové úpravy dřevěných řezb se zachovaly, zejména proto, že dřevo bylo používáno především v interiérech.

U kamenných soch, které jsou umístěny v exteriéru, se však vlivem počasí původní povrchová úprava kamene většinou nedochovala. Důvodem je přirozené stárnutí olejového pojítka barev spolu s odloupáváním pro vodu málo propustné vrstvy olejového nátěru z povrchu kamene následkem působení vlhkosti (Kaše a Kotlík 1999: 107).

Koncem 19. a počátkem 20. století měly romantizující tendence v estetickém cítění málo pochopení pro živou, až divadelní barevnost barokních děl, tudíž konzervační či restaurátorské zásahy zbytky polychromie nekonzervovaly ani nedokumentovaly. Zvykem bylo spíše odstranění všech cizích látek z povrchu až na holý kámen. Společně tak byly často odstraněny zbytky původní polychromie i případné pozdější nátěry. V dnešní době na těchto dílech nalézáme nejčastěji pouze stopy podkladu malby a dochované pigmenty vrchních vrstev jsou vzácné.

Podobné je to se sochami z Braunovy dílny v Kuksu a v Novém lese. Sochy před špitálem v Kuksu opatřil v 80. letech 19. století sochař Seeling šedým olejovým nátěrem, jenž byl později pracně snímán. Díky tomu zmizelo mnoho fragmentů původní polychromie (Kaše a Kotlík 1999: 108). Byl to právě Seeling, který v posudku o stavu soch uvedl, že byly dříve polychromované a že našel v hloubce faldů četné stopy barev. Nicméně zmínil pouze červenou. G. E. Pazourek poznamenal, že díky Seelingovu nevhodnému pracovnímu postupu zanikla většina stop původní polychromie (Pazourek 1901 b: 12).

Zaměříme-li se na zbytky polychromie soch Ctností a Neřestí stojících před špitálem v Kuksu, jež je studovali v roce 1983 restaurátoři Drhlíková, Kohlová a Mezera (PÚ Pardubice, archiv, rest. 684), kteří zjistili jedinou barevnou vrstvu. Obsahovala především červený okr a v menší koncentraci minium. Po mikroskopických a mikrochemických zkouškách konstatovali, že zjištěná fakta nedovolují jednoznačný výklad. Červená vrstva jako zbytek polychromie je vzhledem k absenci podkladu značně nepravděpodobná (Drhlíková a Kohlová 1983) (Suchomel 1997). Historik a památkář M. Suchomel v této souvislosti uvedl, že není vyloučeno, že červená barva kryla monochromně celý povrch soch, ale spíše pouze jejich drapérie, protože na partiích pleti se červená nenašla. Plet' pak mohla být bílá nebo světle okrová (Suchomel 1983: 68). Český historik

umění, jenž se zabýval barokním umění O. J. Blažíček k tomu poznamenal, že Sporckovu moralistnímu záměru by spíše odpovídalo alespoň barevné odlišení Ctností a Neřestí (Blažíček 1988: 22). Červených tónů si také povšiml restaurátor J. Neumann už v roce 1959. Uvedl, že červený nátěr mohl být podkladovou vrstvou, na který byly nanášeny další barevné vrstvy, jež se nedochovaly (Neumann 1959: 61). Šlo by tedy o období bolusových podkladů v malbě⁶ (Kaše a Kotlík 1999: 108–109). Pedagog a historik umění P. Preiss pronesl přesvědčení, že škála barevnosti u těchto soch byla obdařena symbolickou funkcí, ve své době nutnou.

„Tak lze u Víry předpokládat roucho bílé, Naděje kombinaci zelené a žluté, u Lásky dominující červenou, u Síly žlutohnědou, u Spravedlnosti zlatavou.“ (Preiss 1981: 164).

3.2. Popis a metodika výtvarného projektu

Při práci s žáky s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) mě napadaly následující otázky: Vidí barvy opravdu jinak (jak se píše v různých publikacích)? Jsou schopni barvu projektovat a znázornit do konkrétní emoční lidské vlastnosti? Dokáží vše propojit v podobě abstraktního díla? Je rozdíl mezi výrazovým ztvárněním žáků nehendikepovaných a žáků s PAS?

Odpovědi na tyto otázky budou hledány pomocí metodického postupu projektové výtvarné činnosti do komplexních celků. Plánování projektů je velmi individuální a záleží na osobnosti pedagoga. Vždyť právě většina výjimečných projektů stojí na nevšedním nápadu nebo neobvyklém způsobu uvažování. Takovéto projekty, jak píše (Šobánková 2015: 53) umožňují hlubší a soustředěnější způsob výtvarné práce. Úspěšný projekt se může stát velmi cennou etapou na cestě osobního poznání žáka, zejména proto, že žák je jeho aktivním účastníkem, spolutvůrcem. V rámci výtvarného projektu se pracuje s rozmanitými náměty, informacemi a jinými impulsy z různých oborů lidské činnosti. Z metodického hlediska obsahuje dvě roviny: rovina plánování činností (vykonává ji učitel s větší či menší spoluprací s žáky), rovina vlastní realizace

⁶ Emulzní bolusový podklad se objevuje po roce 1640 např. v obrazech Petra Brandla, je pojen kličem a olejem. Olejový podklad pod olejomalbu je typický pro 19. století – v podstatě jde o olejovou barvu, která by měla obsahovat menší množství oleje než malba barevné vrstvy (Kurková 2006).

plánu (vlastní činnosti žáků, průběžné vyhodnocování a závěrečnou prezentaci výsledků) (Šobáňová 2015: 54). Doporučených edukačních kroků je mnoho, nicméně v této práci však není cílem všechny jmenovat. Pro orientaci uvedu například ty od autorů Kalhouse, Obsta a kol. (Kalhous 2002: 358): stanovení cílů, volba způsobu k dosažení vytyčených cílů (obsah edukace, metody, didaktické pomůcky, metodický postup konkrétní aktivity), specifika žáků, vhodné způsoby motivace, bezpečnosti a hygienické problémy, výchovné možnosti plánované činnosti, organizační formy edukace – pracovní podmínky, potřebný prostor, časové rozvržení jednotlivých fází výuky a způsob kontroly plnění cílů. Všechny tyto stránky je třeba plánovat nejen v projektové, ale i v běžné výuce s využitím tradičních metod. Během výtvarné edukace dochází podle kurikula k rozvíjení tvůrčího potenciálu dětí, ke kultivaci jejich expresivního i slovního projevu a k utváření jejich osobité a reflektované hierarchie hodnot (Šobáňová 2015: 66).

Aktivizující výukovou metodou byl brainstorming o uvedených abstraktních pojmech (spravedlnost, naděje, pýcha a lakomství). Seznámení s patřičnými atributy, tvorba šablon pomocí pastelky s vybranými barvami a tvorba symbolů pomocí papírového kartónu. Barvy si žáci budou volit podle barevného kruhu, který budou mít k dispozici po celý projekt. Následně pak modifikací artefietického postupu žáci svůj prožitek ztvární do abstraktního díla pomocí techniky malby štětcem a pastózní barvy na čtvrtku. Přičemž žákům bude umožněno spontánně pracovat s temperovými barvami neobvyklými či netradičními nástroji a pomůckami (ruce, dřívko a houbička). Každá lekce bude zakončena hromadnou evaluací.

Artefietika je reflektivně – tvořivé pojetí výchovy umění, navazuje na výtvarnou výchovu, která je založená především na tvořivosti dětí a současně se snaží respektovat přirozené potřeby a vytvářet co nejlepší podmínky pro jeho individuální rozvoj, zaměřenost na sebe – poznání a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka prostřednictvím výtvarných výrazových prostředků. Jejím záměrem je zprostředkovávat žákům okolní svět kultury a přírody skrze zážitky při jejich vlastním výtvarném tvoření. Výtvarný projev se tak může stát spojnicí mezi osobností dítěte (autistického i neautistického), jeho vnitřním světem, zkušenostmi, pocity. A vnějším, velkým světem, který je překvapivý, lákavý, tajuplný, ale pro autistické děti však nepřehledný, ohrožující, nepřátelský,

stresující, bolestný, dráždivý a zraňující. Pomocí výtvarného projevu v jeho procesu i výsledku se nám dospělým průvodcům a pozorovatelům odkrývá i vnitřní život dítěte, jeho nálada, psychický stav, tendence, jeho vnímání lidí, vlastností a věcí. To nám pomůže pochopit celkové rozpoložení dětí a je žádoucí pro další pedagogické působení. Velmi významnou součástí je dialog mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a dospělým, sdělování zážitků, dojmů, postřehů, kladení otázek, případné nacházení odpovědí.

U autistických dětí je omezena verbální a neverbální komunikace. Společný výtvarný prožitek může otevřít prostor pro rozvoj nějakého druhu komunikace a sociálního vztahu. Artefiletický přístup umožňuje navázat kontakt s vnitřním světem dítěte, poodkrýt ho dítěti samému i nám. Bezprostředním účastníkům pomáhá lépe pochopit duševní obsahy, porozumět a vyrovnat se s nimi nebo jen sdělit, uvolnit určitým výtvarným prostředkem. Zároveň dítě může lépe pronikat k okolnímu světu lidí, přírody a předmětům. Proto artefiletika a arteterapie jsou vhodné prostředky pro práci s žáky s autismem. S arteterapií má artefiletika společné dvě stránky v oblasti cílů: zaměřenost na sebe – poznání a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka pomocí uměleckých výrazových prostředků. Zde artefiletika směřuje k rozvoji sociální a emoční inteligence (Goleman 1997) a k etické kultivaci žáka. V oblasti metod: zaměřenost na poznávání pomocí umělecké výrazové hry spojené s tzv. reflexním dialogem.

Artefiletika není soustředěna na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělání, výrazovou kultivaci a na rozvoj jeho umělecké tvořivosti (Stiburek 2000). Autističtí žáci právě zažívají velkou míru úzkosti, protože svět kolem sebe vnímají jako nepřehledný, ohrožující. Právě prvky artefiletické zařazené do jejich výchovně vzdělávacího procesu mohou výrazně pomoci zmírnit negativní prožitky autistických dětí, které je vedou k projevům agrese, vzteku. Cílem je učit se rozumět svým vlastním duševním procesům a pohnutkám.

Výtvarný projekt a veškeré lekce, jež byly součástí, byl realizován na Speciální a Praktické základní škole (zkráceně SPC ZŠ) v Hradci Králové, kde výtvarná díla žáků se specifickými vzdělávacími potřebami byla sledována už v průběhu předcházejícího roku. Dále pak na základní škole Habrmanova (zkráceně ZŠ) také v Hradci Králové, ve které se konala vlastní souvislá pedagogická praxe. Na speciální škole byl celkový projekt konkretizován ve dvou třídách. První heterogenní autistickou skupinou byli žáci převážně s dětským

autismem ve věkové kategorii od 12–13 let, druhou heterogenní autistickou skupinou byli žáci s Aspergerovým syndromem ve věku 15–16 let. Na základní škole bylo pracováno se žáky 7. třídy, tedy s žáky převážně ve věku 13 let.

Původním plánem bylo na základě totožného obsahu jednotlivé lekce s aktivitami připravit odlišně pro speciální a základní školu, ale kvůli objektivnímu zachování částečně rovnoměrných podmínek jsem sjednotila přípravy pro obě školy, ve kterých probíhala realizace. Vzdělávací obsah byl koncipován v souladu Rámcového vzdělávacího programu 2016. Tak aby byly rozvíjeny poznávací dovednosti, smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků (Šobánková 2015: 65). Ve výtvarných aktivitách byla rozvíjena schopnost neverbálního vyjadřování prostřednictvím barvy, bodu, tvaru, gesta a mimiky.

V první fázi projektu byl projekt celkově představen a žáci byli seznámeni s průběhem lekcí. Při prvním setkání byli žáci motivováni především pomocí prezentace, která byla doplněna fotodokumentací plastik a která je seznámila s hospitálem Kuks. Pozornost zaměřená na sochy, jež se nacházejí na terase před špitálem, byla podpořena společnou diskuzí. Krátce byla nastíněna doba Českého baroka a představena největší osobnost českého barokního sochařství Matyáš Bernard Braun.

Žáci měli v první fázi výukové metodiky pomocí brainstormingu kreativně a spontánně vymýšlet volné asociace k pojmům ctnost a neřest. V druhé fázi měli racionálně a logicky nápady vytřídit. Brainstorming je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymyšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Brainstorming umožňuje rozvíjet kreativitu, podporuje tvořivé myšlení. Cílem je zbavit žáky trémy a psychických bloků, naučit je držet se jednoho tématu a přijímat cizí nápady. Následně byli žáci obeznámeni s jednotlivými atributy (naděje, spravedlnost, pýcha, lakomství). Součástí výstupu byla tvorba šablon. Každému žákovi byly rozdány dvě neřesti a dvě ctnosti. Jejich úkolem bylo navrhnout pomocí 3 až 4 libovolných barev z předloženého barevného kruhu svou polychromovanou sochu a zahrát si na návrháře barevné sochy. Společnou práci si žáci následně vytvořili atributy z kartonu. Žáci měli následně za úkol zvolit si ke každému atributu barevnou preferenci, přičemž byly tolerované 3 až 4 barvy. Pomocí barevných papírků měli žáci své kartonové symboly dokolorovat.

Tuto lekci jsme uzavřeli výrazovým, dramatickým a hereckým prožitkem do osobnostních vlastností – prožitím si vybrané ctnosti, neřesti s patřičným atributem. Žáci se tak mohli vcítit do určité osobnostní polohy a položit si otázky, např.: jaký jsem, jak působím na ostatní a jaký chci být, a tím reflektovat své vlastní pocity. Účelem dialogu bylo poskytnout příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru, uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidskými vlastnostmi.

V další lekci byli žáci seznámeni s abstraktní malbou – s historií, s umělci a s konkrétními ukázkami. Cílem bylo především, aby žáci byli schopni uchopit výše uvedené pojmy v abstraktní rovině. Následovala diskuze nad pojmy a nad tím, co vše lze abstrakcí vyjádřit. Poté následovala volba barevné preference a samotná tvorba, která byla realizována na čtvrtku formátu A3 malířskou technikou.

Závěrem každé lekce bylo kolokvium – společná rozprava nad výtvary a jejich typologie a reflexe.

Cílem celého projektu bylo poznat především následující skutečnosti:

- jakou preferenci barev k abstraktní tvorbě volí žáci bez hendikepu a žáci s autismem
- do jaké míry dokáží abstrahovat obě skupiny žáků abstrahovat
- jak moc pomáhá artefietický postup k uvolnění a sebepoznání
- jak moc se liší dětský výtvarný projev a tvorba samotná od nehendikepovaných žáků.

Během celého projektu jsem se snažila žáků nabídnout nové zážitky a také jim předat informace o tom, jak pracovat s odbornými prameny, výtvarně si hrát a ze hry odvozovat způsoby výtvarného vyjadřování, podporovat pocitové, literární a výtvarné asociace. Další ideou celého projektu bylo a je, aby žáci autističtí i neautističtí při jednotlivých lekcích, výstupů přestali vnímat chaos, disharmonii, materiálně všude kolem nás a naladili se na harmonii v sobě, s druhými, s přírodou a v neposlední řadě ukázat, že právě umění může být jedním z pomocníků k řešení frustrace, stresu a strachu. Umění samotnému lze přikládat příležitosti terapeutické a preventivní. Odkrývá, zasahuje, a uzdravuje vnitřní prožívání člověka, vnímání sebe sama i jeho sociální vztahy. Může se stát účinným nástrojem komunikace mezi lidmi různých jazyků, také mezi pedagogem

a dítětem. V našem případě výtvarná činnost může mít význam i v navazování komunikace s autistickými dětmi. Existence umění, které v člověku vyvolává touhu po ideálech, hodnotách, naději, smyslu, tělesné a duchovní harmonii je možné ho dosáhnout artefietickými (důležitý je výtvarný prožitek) a arteterapeutickými (působí spíše v obrazech) postupy. Důraz je kladen zejména na průběh výtvarných aktivit, kvalita výtvarné tvorby není podstatná, ale často vznikají esteticky působivá a výtvarně vyspělá díla. Je však zřejmé, že k citové a morální výchově nelze dospět pomocí jednoho náhodně vybraného námětu. Bohatství informací a úvah se nevejde do jedné hodiny.

3.3. Formulář pro realizaci projektu

Řeč barev			Typ projektu:		
			Motivační a diagnostický		
Školní rok:	2015/2016	Termín konání:	Únor Březen	Třída:	Spc 7.- 8. Zš 7.
Poznámky:	Projekt byl realizován na Speciální základní škole (SPC ZŠ) a současně na základní škole (ZŠ).				
Cíle projektu:					
Vyzkoušet některé prvky artefietiky, zejména v oblasti cílů: zaměřenost na sebepoznání s důrazem na poznání umělecké kultury a v oblasti metod: poznávání pomocí výrazové hry spojené s tzv. reflektivním dialogem. Bylo zkoumáno, na kolik se žáci s hendikepem a žáci bez něj budou lišit v barevné preferenci, ve vnímání lidských vlastností, v abstraktním výtvarném projevu a reakce na něj.					
Doba trvání projektu:			Místo realizace projektu:		
Počet vyučovacích hodin na SPC 8, 5 a na ZŠ 6, 5. Počet dnů na SPC osm. Na ZŠ šest dní.			Výtvarná výchova, v teoretické rovině možné propojení mezi oborovými předměty: dějepis.		

K získání dat potřebných pro komparaci výsledků obou skupin byly využity metody zúčastněného pozorování při hodinách výtvarné výchovy, analýzou výtvarných děl žáků, jejich dokumentace v podobě fotografií a také rozhovory se samotnými žáky provedenými přímo v hodinách. Výsledky budou prezentovány v podobě slovního hodnocení pozorovaných jevů a jejich komparace a uvedení do souvislostí.

4. REALIZACE VÝTVARNÉHO PROJEKTU

4.1. Speciální základní škola

4.1.1. Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy

Název tematického celku:		Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:		Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy
Vzdělávací oblast:		Umění a kultura
Vzdělávací obor:		Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:		2 stupeň 7. třída základní speciální školy dětský autismus 8. třída spc – Aspergerův syndrom
Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		7. ročník Žák by měl rozpoznat a pojmenovat prvky vizuálně obrazového vyjádření objekty v prostoru a v ploše. Vyjádřit rozdíly při vnímání událostí různými smysly, pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volit vhodné prostředky.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Žák rozšíří již získané poznatky, vědomosti a zkušenosti, pozná atributy, přiřadí je k určené soše. Vybere k nim nejvhodnější barevnou kombinaci. Využití emocionálního vlivu uměleckého díla, představení významné osobnosti výtvarného umění.
Metodické poznámky:	Motivace:	Seznámení s umělcem a dobou. Virtuální prohlídka Kuksu pomocí internetového portálu

		http://www.virtualtravel.cz/kuks/zamek-kuks/sochy.html , důkladné studie soch (naděje, spravedlnost, lakomství, pýcha) – poznávání atributů a výběr oblíbených barev, se kterými dále budou pracovat.
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Úkolem dětí bylo vybrat si 3–4 preferované barvy, pomocí nichž tvořili návrh sochy. Sehrání výrazové inscenační hry.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s rakouským sochařem Matyášem Bernardem Braunem.
	Použitá technika:	Zachycení lidského těla, kresba barevnými pastely.
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Zadání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Hodnocení – reflexní dialog. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Osobnostní a sociální výchova.
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní (dialog), praktická, názorná, výrazová inscenace – hra <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Vizuální opora – pc s dataprojektorem, obrázky soch se symboly – šablony, barevné pastelky.

4.1.1.1. Reflexe: 7. třída základní speciální školy (zkráceně SPC), ve třídě žáci s dětským autismem

I když byla hodina pečlivě naplánovaná, bylo opomenuto hned ze začátku seznámit žáky s její celou strukturou. Po spuštění prezentaci začal jeden z nich být neklidný, poukazoval na rozvrh a vstával ze židle. Okamžitě mi bylo jasné, co se děje. Vše jsem se snažila napravit a zřetelně popsala, co se bude dít. Pomocí prezentace byly děti seznámeny s Kuksem a sochami. Celá třída o počtu tří žáků

zaujatě seděla a užívala si prezentace a vizuální prohlídky Kuksu a soch. Následně bylo jejich úkolem zopakovat, co si z prezentace zapamatovali. K aktivizaci žáků byly poslány ukázky soch s atributy a kladeny jednoduše formulované otázky. Žáci většinou odpovídali a reagovali. Následovala inscenační hra, ve které byla předvedena možnost, jak se uvedené cnosti a neřesti projevují a co je pro ně typické. Mile mě překvapila reakce, kdy žáci poznali hranou sochu a na otázku, jaký atribut je jí vlastní, odpovídali správně, a také situace, kdy se ke mně přidal žák David, který je pověstný svými kresbami i malbami postav z pohádek a svého mysteriózního světa. Po hře měli za úkol vybrat tři až čtyři barvy, které preferují k pojmům spravedlnost a pýcha. Rozdaly se šablony a žáci se pustili do navrhování barevných soch. Tímto byla ukončena první lekce v téhle třídě. Žáci stihli vytvořit 2 sochy. Během výukového bloku se konaly přestávky dle potřeb žáků. Většinou chtěli dokončit, co měli připravené a rozpracované. Seznamovací lekce probíhala poklidně, hodnotily se zejména reakce, spolupráce, výběr a tvoření barevných návrhů soch.

4.1.1.2. Reflexe: 8. třída SPC, třída složená s žáky s Aspergerovým syndromem

Jednalo se o skupinu starších žáků, než byla skupina předchozí, příprava byla ovšem použita stejná jako u skupiny předchozí. V této skupině převažují žáci s Aspergerovým syndromem, kteří mají značné encyklopedické znalosti a výrazně lepší verbální schopnosti. Projevili větší zájem o umělce, historii i barokní dobu. Jako velmi vhodná se zde ukázala aktivizující metody brainstormingu, kdy žáci výstižně sdělovali své asociace s pojmy ctnost a neřest. Žáky bylo ovšem těžké motivovat k inscenační metodě. I to se ale nakonec podařilo. Nechyběly ovšem protestující poznámky. Nicméně jsem nabyla dojmu, že tato metoda žákům pomohla k výběru barev a následnému vymalování soch. Seznámení s projektem, vizualizaci a návrh šablon (naděje, spravedlnost, lakomství a pýchu) proběhlo na rozdíl během 1. lekce. Mezi žáky víceméně panovala shoda v barevné volbě neřesti jako negativní vlastnosti – barvy fialová, hnědá a oranžová a u ctností pozitivních vlastností – barvy modrá a zelená.

Hodnocen byl celkový projev a aktivní zapojení žáků během lekce. Cílem bylo aktivizovat žáky tak, aby každý svým názorem a pojetím měl možnost obohatit

mozaiku ostatních názorů, poznat odlišné postoje svých spolužáků a jejich vnímání barev.

4.1.1.3. Fotodokumentace šablon žáků ze SPC ZŠ



Obrázek 22: Ukázka barevných žákovských návrhů (Lakomství)



Obrázek 23: Ukázka barevných žákovských návrhů (Pýcha)



Obrázek 24: Ukázka barevných žákovských návrhů (Spravedlnost)



Obrázek 25: Ukázka barevných žákovských návrhů (Spravedlnost)



Obrázek 26: Ukázka barevných žákovských návrhů (Naděje)



Obrázek 27: Ukázka barevných žákovských návrhů (Naděje)

4.1.2. Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme)

Název tematického celku:		Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:		Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme)
Vzdělávací oblast:		Umění a kultura
Vzdělávací obor:		Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:		1 Stupeň 7. třída základní speciální školy dětský autismus 8. třída spc – Aspergerův syndrom
Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		Žák by měl uplatňovat dovednosti při přípravě, orientovat se na pracovní ploše, využít různé barevné značky, obrázky na pracovních listech. Rozvinout a použít jemnou motoriku a grafomotoriku. Vyjádřit vlastní prožitek z odvedené práce. Interpretovat podle svých schopností vizuálně obrazná vyjádření. Snažit se reflektovat vlastní umělecký prožitek v dialogu mezi žáky.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Žák rozšíří již získané poznatky, vědomosti a zkušenosti. Seznámí se s technikou koláže – vytváří atributy, procvičí motoriku- stříhání, lepení. Vybírá vhodné barvy.
Metodické Poznámky:	Motivace:	Krátké zrekapitulování a poohlédnutí za minulou lekcí s vizuálním doprovodem. Snaha o zpětné navození pozitivních a negativních projevů lidských vlastností. Poznej vlastnosti, sebepoznání a reflexe.
	Zadání výtvarné činnosti	Tvorba atributu – z kartonu, obkreslí

	(včetně hodnocení):	vybraný atribut. Vystřihne, každý podle svých možností. Koláž – vybere z barevných papírů, vhodně umístí a dokončí symbol. Prožij vlastnosti a poznej sebe. Reflexe vlastního uměleckého zážitku v dialogu.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s atributem – symbol.
	Použitá technika:	Obrysová kresba. Koláž pomocí barevných papírů.
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Motivace. Zadáni úkolu. Vlastní práce na úkolu. Hodnocení – reflexní dialog. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Mediální výchova
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní reflexní (dialog), praktická, názorná. <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Vizuální opora – pc s dataprojektorem, obrázky soch se symboly – šablony, papírový kartón, barevné papíry, lepidlo, nůžky.

4.1.2.1. Reflexe: 7. třída základní speciální školy (SPC), ve třídě žáci s dětským autismem

Druhá hodina byla značně uspořádanější a strukturovanější než hodina předešlá. Žáci si vše vybavili, pamatovali a celkem bez větší motivace sami dokončili zbylé sochy. Nabyla jsem dojmu, že pro ně bylo samotnou motivací vybarvení šablony. Po dokončení byly zhotoveny kartonové atributy, které všichni bez problémů zvládli obkreslit a s menší pomocí vystřihnout z papírového kartónu. Žáci jsou naučení nebát se a požádat o pomoc, tudíž při vystřihování za mnou přišel Jirka,

který vyžadoval pomoc při vystřihování meče. Poté byly na jednu lavici položeny barevné papíry a každý si vybral ty barvy, které pasovaly k vystřiženému atributu, a nalepil je na symbol. Pomocí artefietických prvků byl dán prostor vlastnímu, kreativnímu prožitku každého žáka. Třída si zahrála na živé Braunovy sochy, vžila se do vybrané ctnosti či neřesti a zároveň obohatila sebeprožívání a celkové vnímání výtvarného námětu celé skupiny.

4.1.2.2. Reflexe: 8. třída SPC, třída složená s žáky s Aspergerovým syndromem

Úvodní motivace s vizualizací splnila svůj záměr, výtvarné tvoření atributů z papírového kartónu žáci zvládli úplně sami. Stříhali, lepili samostatně bez pomoci a sami také vybírali barevné papíry, které poté lepili na atributy. Závěrem hodiny byl výtvarný prožitek (artefietické prvky) ztvárněním postav s atributy. Před realizací této lekce projektu jsem byla učiteli i speciálními poradci varována, že se žáci první ani téhle druhé skupiny nebudou chtít fotit a nebudou mít zájem se dramatického prožitku zúčastnit. Nicméně v obou případech opak byl pravdou. Žáci si to velmi užili a snažili se velice důvěryhodně přetvářet v sochy s danými vlastnostmi. Působili uvolněně a navzájem se podporovali ve znázornění co nejlepšího výrazového projevu.



Obrázek 28: Ukázka vytvořených atributů



Obrázek 29: Ukázka žáků s atributy

4.1.3. Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) I.

Název tematického celku:	Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:	Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) I.
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	2 stupeň 7. třída základní speciální školy dětský autismus 8. třída spc – Aspergerův syndrom

Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		7. ročník Žák by se měl vyjádřit formou výtvarného projevu, barevně odlišit pozitivní a negativní vlastnosti. Při vlastní tvorbě vycházet ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledat a zvolit pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy. 8. ročník Vyjádřit vlastní emoce a vlastností, zvolenou technikou.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Prohlubování vztahu k výtvarnému umění. Pojem abstrakce a fantazie, využití barev a linií jako emočního prostředku. Sebevyjádření pomocí malby. Rozlišování a porovnávání, třídění a hodnocení výsledků tvůrčí činnosti vlastních a ostatních.
Metodické Poznámky:	Motivace:	Vizuální příprava na abstraktní práci s prožitými pojmy – vlastnostmi. Diskuze modifikace myšlenkové mapy. Co je to abstrakce? Kdo jsou její autoři?
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Na čtvrtku formátu A3, pomocí abstraktní malby znázornit ctnost naděje, dále pak neřest lakomství. Na stůl jsou seřazené barevné tuby, žáci si měli vybrat 3–4 preferované barvy a výtvarně znázornit abstraktní malbou zadanou ctnost a neřest.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s abstraktní malbou a umělci.
	Použitá technika:	Abstraktní malba
	Bodový scénář vyučovací	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce.

	jednotky:	Motivace. Příprava pomůcek. Zadáání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Hodnocení. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Osobnostní a sociální výchova.
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní, diskuze, myšlenková mapa, praktická, názorná. <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Pc, dataprojektor, čtvrtka A3, temperové barvy, štětec.

4.1.3.1. **Reflexe: 7. třída základní speciální školy SPC, ve třídě žáci s dětským autismem**

V této lekci byla potřeba silná stimulace k výtvarné činnosti. Nicméně po připomenutí prožitých zážitků z minulých vstupů, žáci začali tvořit a nepotřebovali dál mou verbální ani vizuální pomoc. Jako by se ponořili do svého světa a nechali volný prostor kreativnímu vyjádření. Z důvodu nedostatku času byla v této lekci záměrně volena jedna ctnost a jedna neřest. Při promítání abstraktních maleb žáci působili dojmem, jako by abstraktní díla známých malířů (Jackson Pollock atd.) nevnímali a byli duchem nepřítomni, zejména David a Jirka. Štěpán, na rozdíl od svých spolužáků neustále hovořil o tom, jak bude malovat spravedlnost. Na začátku si sami pečlivě připravili pracovní prostor. Čtvrtky a barevné tuby byly rozdány každému žákovi. Po jednom si vybírali barvy k realizaci ctnosti a neřesti. Davidovi v daném okamžiku trvalo, než se naladil na tvorbu a chvíli byl pasivní. Znovu jsem ho motivovala obrázky abstraktní malby, ukázala obrázek šablony a atribut z minulé lekce a on okamžitě zareagoval a začal malovat. Celá lekce probíhala v poklidu a ke konci byla patrná únava.

Obrázky byly společně prohlíženy celou třídou, přičemž žáci otypovali jejich význam. Musím konstatovat citelný rozdíl mezi volbou barev každého z nich. Objevovaly se barvy žlutá, hnědá, černá a modrá.

4.1.3.2. Reflexe: 8. třída SPC, třída složená s žáky s Aspergerovým syndromem

Vizuální podpora pomocí abstraktních ukázek žáky velmi pobavila. Z reakcí na promítané malby bylo evidentní, že některé autory jako například Františka Kupku a jeho dílo Dvoubarevná fuga studenti v této třídě znají. Diskuzí nad abstraktní malbou její historií a výrazovými formami byla hodina spontánně obohacena. V této třídě nebylo nutné chystat barevné tuby. Každý žák měl vlastní temperové barvy a všechny pomůcky, podobně jako tomu je na základní škole. Studenti měli prostor k libovolnému zvolení vlastnosti, kterou chtějí tvořit podle momentálního vyladění (většinou začínali negativními typy). Výtvarné tvoření jim šlo rychle. Z jejich aktivního přístupu k malbě byl zřetelný zápal pro barevné kombinace. V této úloze, stejně jako v následujících bylo dovoleno, aby pomocí haptiky obohatili své výrazové výtvarné ztvárnění. Žáci tvořili svá díla prostřednictvím hmatu s přímým kontaktem s barvami a současně za použití štětců. Velice je to nadchlo a všichni si chtěli vyzkoušet malovat prsty. Výsledkem byly propracované práce se zajímavou barevností, převládají spíše barvy šedá, modrá, zelená a červená v tmavé lehce pochmurné kompozici.



Obrázek 30: Ukázka abstraktního znázornění Naděje 7. a 8. třída SPC ZŠ



Obrázek 31: Ukázka abstraktního znázornění Lakomství 7. a 8. třída SPC ZŠ

4.1.4. Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) II.

Název tematického celku:		Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:		Učíme se vnímat abstrakci (Odpoutej se, uvolni se, neboj se) II.
Vzdělávací oblast:		Umění a kultura
Vzdělávací obor:		Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:		2 stupeň 7. třída základní speciální školy dětský autismus 8. třída spc – Aspergerův syndrom
Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		7. ročník Žák by měl na základě empirických zkušeností výtvarně vyjádřit své představy, vlastní zážitky, vztah k společnosti a k lidem. 8. ročník Uplatňovat fantazijní tvorbu jako výtvarný prostředek. Uplatnit vlastní záměr a obhájit jej vlastními slovy. Zhodnotit vlastní práci (zdůvodnit osobní interpretaci, porovnat odlišné s vlastním výtvarným dílem) Uvědomit si a sdělit názor na výtvarné dílo.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Porovnávání různých interpretací obrazově vizuálního vyjádření, rozdílné interpretace jako zdroj inspirace. Používání doporučené techniky, tematická a spontánní malba
Metodické Poznámky:	Motivace:	Vizuální podpora k abstraktní práci s prožitými pojmy – vlastnostmi. Diskuze Co je to vlastně ta abstrakce? Kdo jsou její autoři?

	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Pomocí abstraktní malby znázorni na čtvrtku formátu A3 vlastní vnímání ctnosti spravedlnost, poté neřest pýchu.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s abstraktní malbou a umělci.
	Použitá technika:	Abstraktní malba
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Motivace. Příprava pomůcek. Zadání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Reflexe a sebereflexe, zhodnocení. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Osobnostní a sociální výchova.
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní, diskuze, praktická, názorná. <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Pc, dataprojektor, čtvrtka A3, temperové barvy, štětec.

4.1.4.1. Reflexe: 7. třída základní speciální školy SPC, ve třídě žáci s dětským autismem

Žáci automaticky a samostatně připravili vše k dokončení obrázků. Podobně jako v předešlé hodině si nachystali barvy, čtvrtky a další pomůcky. Všichni pracovali samostatně a bez problémů. Jen Štěpán neustále povídal. David dokončil své malby dřív a dobrovolně si chtěl vymalovat znovu šablony soch. Kluci samostatně vše uklidili. Při závěrečné reflexi byly obrázky rozprostřeny na zem. Prohlédli si je a společně se snažili určit jejich vlastnostní typologii. Ve výtvarném projevu jsou čitelné symboly, objevuje se i figurální zobrazení. Využívali především barvu žlutou, hnědou, černou nebo modrou v různém poměru a každý u jiných vlastností.

4.1.4.2. **Reflexe: 8. třída SPC, třída složená s žáky s Aspergerovým syndromem**

Tato hodina byla věnována dokončování abstraktních maleb. Každému zbývaly dvě lidské vlastnosti. Vše probíhalo v klidném a příjemném klimu třídy. Během lekce žáci samostatně a soustředěně pracovali svým tempem. Žáci měli dostatek prostoru pro výtvarné tvoření. Ke konci zbýval čas, žáci si v poklidu uklidili. Následovalo společné zhodnocení této lekce a celkového průběhu projektu. Reakce žáků byla velmi pozitivní s místy vtipnými poznámkami. Ve srovnání s předešlou skupinou (sedmá třída s dětským autismem). Výtvarná díla působila abstraktněji bez zjevných symbolů, ale zároveň negativnějšího probarvení. Díla byla vyvedena v těchto barvách: šedá, modrá, zelená, červená. Barvy byly použity v různé intenzitě.



Obrázek 32: Ukázka abstraktního znázornění Spravedlnosti 7. a 8. třída SPC ZŠ



Obrázek 33: Ukázka abstraktního znázornění Pýchy 7. a 8. třída SPC ZŠ

4.2. Základní škola

Při realizaci projektu na základní škole se vycházelo z přípravy použité na speciální škole, pouze byly zohledněny cíle k očekávaným výstupům žáků základní školy. V souladu s Rámcovým a se Školním vzdělávacím programem byl kladen důraz na rozvoj kritického myšlení a klíčových kompetencí jako jsou komunikativní a sociální kompetence k řešení problémů na jejich mentální a intelektuální úrovni. V celkovém konceptu projektu byl dán prostor pro autonomii žáků a možnost jejich seberealizace.

4.2.1. Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy

Název tematického celku:	Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:	Putujeme po Kuksu, poznáváme neřesti, ctnosti a jejich atributy
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova

Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:		Základní škola 7. ročník
Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		Žák by měl rozvíjet estetický vztah, chápat a hodnotit hmotnou kulturu. Citlivě vnímat okolní skutečnosti. Učí se uvědomovat si, že výtvarné umění patří ke kulturnímu bohatství národa. Poznávat a komentovat základní rozdíly ve výtvarném vyjadřování malířů a sochařů.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Žák rozšíří již získané poznatky, vědomosti a zkušenosti o obrazu a soše, pozná atributy, přiřadí je k určené soše. Vybere k nim nejvhodnější barevnou kombinaci. Využití emocionálního vlivu uměleckého díla, představení významné osobnosti výtvarného umění.
Metodické poznámky:	Motivace:	Seznámení s umělcem a dobou. Virtuální prohlídka Kuksu s využitím internetového zdroje: http://www.virtualtravel.cz/kuks/zamek-kuks/sochy.html , zaměření na sochy (naděje, spravedlnost, lakomství, pýcha)-poznávání atributů a výběr oblíbených barev, se kterými dále žáci budou pracovat. Otázky typu: kdo je Matyáš Bernard Braun? Co je to za sochu? Jaký má atribut? Co vyjadřuje? Jaké si vybereš barvy pro ctnosti naděje, spravedlnost a jaké pro neřesti lakomství, pýchu.
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Úkolem žáků bylo vybrat si 3–4 preferované barvy, pomocí nichž kolorovali návrh sochy. Sehrání výrazové inscenační hry – Inscenační hra v podání dětí, kdy dvojice předstoupily před tabuli a

		předvedly vlastnosti ctnostné a nečestné. Zamyšlení se nad otázkou jak se chováš ty? Jak se cítíš, když má někdo vlastnosti, které se ti nelíbí? Vyber si tři až čtyři barvy a navrhni polychromii soch.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s rakouským sochařem Matyášem Bernardem Braunem.
	Použitá technika:	Kresba barevnými pastely.
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Zadání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Hodnocení – reflexní dialog. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Osobnostní a sociální výchova.
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní (dialog), praktická, názorná, výrazová inscenace – hra <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Vizuální opora – pc s dataprojektorem, obrázky soch se symboly – šablony, barevné pastelky.

4.2.1.1. Reflexe

Při prezentaci žáci velmi dobře vnímali a na pokládané otázky reagovali, většinou spontánně bez přihlášení pokřikovali. Po mém kázeňském upozornění, aby na mě nepokřikovali a hlásili se, bylo ve třídě větší ticho. Diskutovali jsme a vyprávěli si, kdo byl na Kuksu a viděl sochy na živo. Byly rozdány šablony a upřesněny podmínky k jejich barevnému návrhu. Žáci si měli vybrat preferované tři až čtyři barvy pro ctnosti a nečestí. V obsahu lekce byly shrnuty patřičné atributy k určitým vlastnostem a musím konstatovat, že žáci na speciální škole zejména v 7. třídě SPC si požadované symboly zapamatovali rychleji. Vybarvování šablon zabralo hodinu a půl.

4.2.1.2. Fotodokumentace šablon žáků ze ZŠ



Obrázek 34: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Spravedlnost)



Obrázek 35: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Lakomství)



Obrázek 36: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Naděje)



Obrázek 37: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Pýcha)

4.2.2. Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme)

Název tematického celku:	Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:	Udělej si svůj symbol/atribut (pokračujeme)
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	7. ročník

Očekávané výstupy vzhledem k RVP:		Žák by měl znát základní proporce lidského těla. Vědomě vyhledávat působivé barevné kompozice. Používat základní klasifikaci barev, chápat výrazové vlastnosti barev, dokáže míchat barvy.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Žák rozšíří již získané poznatky, vědomosti a zkušenosti. Seznámí se s technikou koláže – vytváří atributy, procvičí motoriku – stříhání, lepení. Vybírá vhodné barvy.
Metodické poznámky:	Motivace:	Krátké zrekapitulování a poohlédnutí za minulou lekcí s vizuálním doprovodem. Snaha o zpětné navození pozitivních a negativních projevů lidských vlastností. Poznej vlastnosti, sebepoznání a reflexe.
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Tvorba atributu – z kartonu, obkreslí vybraný atribut. Vystříhnou, každý podle svých možností. Pomocí koláže – vybere z barevných papírů, vhodně umístí a dokončí symbol. Prožij vlastnosti a poznej sebe. Reflexe vlastního uměleckého zážitku v dialogu.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s atributem – symbol.
	Použitá technika:	Obrysová kresba. Koláž pomocí barevných papírů.
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Motivace. Zadání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Hodnocení – reflexní dialog. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Mediální výchova
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní reflexní (dialog),

	praktická, názorná. <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:	2 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:	Ano
Nutné pomůcky a prostředky:	Vizuální opora – pc s dataprojektorem, obrázky soch se symboly – šablony, papírový kartón, barevné papíry, lepidlo, nůžky.

4.2.2.1. Reflexe

Při této lekci byli žáci rozděleni do čtyř skupin, jejich úkolem bylo vytvoření atributů z papírového kartón. Pracovali téměř samostatně a bez kázeňských problémů. Jako jedna z metod k navození atmosféry byla použita aktivizující metoda diskuze nad vlastnostmi, které jsou pro žáky příjemné, nebo naopak nepříjemné. Žáci hovořili o zážitcích, které se k nim vztahují. Po té co dokončili symboly, jim byla položena otázka, kdo by se chtěl vžít do patřičného atributu a zahrát si na pýchu a kdo je ochoten vyfotit se se symboly soch. Žáci se začali smát, ale chvíli na to se přihlásily dvě slečny a ostatní žáci se navzájem začali hecovat a dodávat si odvahy. Po ztrátě zábran a studu se začala tvořit fronta. Děti se uvolnily a velice pozitivně naladily. Po prvotní obavě se ukázalo, že je vše na dobré cestě. Po tomto prožitku jsme přešli k abstraktní tvorbě v následující dílčí lekci projektu.

4.2.2.2. Fotodokumentace atributů



Obrázek 38: Ukázka atributů žáků ze ZŠ (Kotva- atribut Naděje)



Obrázek 39: Žáci a jejich prezentace atributů

4.2.3. Odpoutej se, uvolni se, neboj se

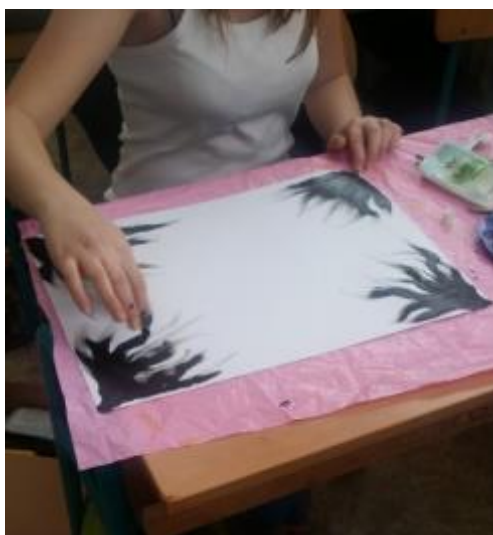
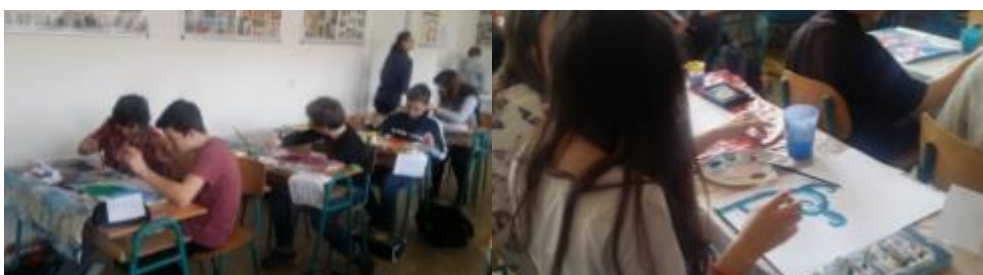
Název tematického celku:	Řeč barev
Námět vyučovací jednotky:	Odpoutej se, uvolni se, neboj se
Vzdělávací oblast:	Umění a kultura
Vzdělávací obor:	Výtvarná výchova
Stupeň vzdělávání a období vzdělávání:	2. stupeň 7. třída
Očekávané výstupy vzhledem k RVP:	Žák by měl používat základní klasifikaci barev. Chápat výrazové vlastnosti barev, dokázat míchat barvy. Mít schopnost

		výtvarné stylizace. Dokázat experimentovat. Hledat tvořivá řešení při výtvarném ztvárnění.
Učivo:	Obsahová doména:	Rozvíjení smyslové citlivosti
	Konkrétní učivo:	Žák vytváří vizuálně obrazné vyjádření na základě sebe prožitku, sebevnímání. Realita a fantastické vize.
Metodické Poznámky:	Motivace:	Vizuální podpora k abstraktní práci s prožitými pojmy – vlastnostmi v podobě prezentace. Diskuze Co je to vlastně ta abstrakce? Kdo jsou její autoři?
	Zadání výtvarné činnosti (včetně kritérií hodnocení):	Pomocí abstraktní malby znázorni na čtvrtku formátu A3 vlastní vnímání ctnosti naději, spravedlnost, poté neřesti lakotu, pýchu.
	Vazby k výtvarné kultuře:	Seznámení s abstraktní malbou a umělci.
	Použitá technika:	Abstraktní malba
	Bodový scénář vyučovací jednotky:	Úvod hodiny. Seznámení s cílem práce. Motivace. Příprava pomůcek. Zadání úkolu. Vlastní práce na úkolu. Reflexe a sebereflexe, zhodnocení. Úklid třídy. Závěr hodiny.
Průřezové téma:		Osobnostní a sociální výchova.
Forma výuky, vyučovací metoda:		<i>Použité metody:</i> slovní, diskuze, praktická, názorná. <i>Organizace výuky:</i> individuální, skupinové
Předpokládaný časový nárok:		2, 5 hodiny
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami:		Ano
Nutné pomůcky a prostředky:		Pc, dataprojektor, čtvrtka A3, temperové barvy, štětec.

4.2.3.1. **Reflexe**

Žáci byli seznámeni s abstraktními obrazy a umělci (František Kupka, Jackson Pollock, Piet Mondrian a další). Byly jim představeny zajímavé metody a techniky pomocí nichž jsou abstraktní obrazy autory vytvářeny. Připravili si pomůcky a tvořili svá díla. Dvouhodinová lekce byla o patnáct minut protažena, a to proto, aby všichni dokončili svou práci a stačili zhodnotit celý projekt a výtvarné vyjádření. Celkový výběr barev byl velmi individuální, někteří žáci volili například pro pýchu červenou, hnědou, černou a jiní naopak žlutou, modrou nebo černou barvu, u spravedlnosti to byly barvy modré, šedé, ale i zelené či bílé. Pro znázornění lakoty byly často využívány modrá, bílá, černá a fialová nebo v kombinacích zelená, okrová, hnědá či bílá. Ve srovnání se žáky s autismem měly obrázky žáků bez hendikepu výrazně pozitivnější barevnost.

4.2.3.2. **Fotodokumentace – průběh a realizace malby ZŠ**





Obrázek 40: Žáci při malbě



Obrázek 41: Ukázka abstraktní malby žáků ze ZŠ (Naděje)



Obrázek 42: Ukázka abstraktní malby žáků ZŠ (Lakomství)



Obrázek 43: Ukázka abstraktní malby žáků ZŠ (Spravedlnost)



Obrázek 44: Ukázka abstraktní malby ze ZŠ (Pýcha)

4.3. Komparace výuky na obou školách

Během výzkumu prováděného metodou zúčastněného pozorování jsem dospěla k závěru, že žáci s hendikepem konkrétně s Dětským a s Aspergerovým syndromem mají svá abstraktní díla opravdu ve výrazně tmavším tónu a větší sytosti. Obecně je známo, že abstraktní forma projevu je pro ně náročnější, v tomto případě si troufám tvrdit, že žákům pomohla terapeutická metoda takzvaného artefietického postupu, kdy seznámení a tvorba atributů pomohla k sebeprožití dané vlastnosti a u některých z nich se tyto symboly objevují v dílech. Dále u žáků s hendikepem mají díla výrazně negativnější působení na diváka. Příkladem by mohl být žák s Dětským autismem (Štěpán), který ve svých pracích vytvořil patřičný symbol například pro spravedlnost s atributem meče, kdy celou plochu čtvrtky jimi pokryl a nejen na mě jeho práce evokuje dojem hřbitova (viz. obr. 32). Nebo žák (David) při práci na pozitivní vlastnosti naděje, namaloval na černé pozadí dvě postavy v žlutém a hnědočerveném oblečení (viz. obr. 30). U jiného žáka s Aspergerovým syndromem (Jan) byla velmi výrazná sytost, která na mě například u pozitivních vlastností v zadání působila

spíš negativním dojmem. Žák (Jan) použil pro pozitivní vlastnost temně hnědou, šedou a červenou. Shrnu-li projev žáků s hendikepem jejich díla, vykazují výrazně negativní až mystické prvky a tmavší barevné odstíny.

U žáků bez hendikepu mě překvapilo nadšení pro artefietický postup. V jejich dílech účinkují pozitivnější barvy, konkrétně se u většiny jedná o bílou, zelenou, růžovou až červenou a modrou. V případě negativních vlastností převažují černá, červená, fialová a hnědá barva. Nevidíme pomocné symboly, díky kterým si vizualizují pojmy například danou osobnostní vlastnost. U žáků bez hendikepu byla výrazová stránka velice pozitivní a sytě kolorizující.

Po reflexi formou rozhovoru s žáky v obou školách jsem zjistila, že se jim dílčí úlohy i celkový projekt líbil, zejména ty části lekcí, kde tvořili atributy, poznávali sociální vlastnosti osobnosti, sebepoznávali se a malovali abstraktní díla. Podle reakcí při samotné výuce žáků Speciální školy, byla velmi úspěšná hodina, kdy měli probírané vlastnosti ztvárňovat pomocí inscenační metody. Úkolem bylo charakterizovat svým postojem ctnostné a neřestné lidské vlastnosti. Následné prožitky vtisknout do abstraktní tvorby pomocí temperových barev, což se může zdát být nezvyklé, protože u žáků s poruchou autistického spektra je obtížná generalizace pojmů.

Žákům základní školy přišla, lákavá abstraktní malba. Motivačním námětem se tak stala relativní volnost projevu a možnost využít vlastních otisků rukou, tedy zapojení haptického vjemu k vytváření abstraktní malby. Velkým přínosem mi byla již dřívější zkušenost s hendikepovanými žáky, některé poznatky jsem využila i s žáky bez hendikepu například trpělivost s jejich sebe vyjádřením.

Jsem velice ráda, že si žáci z obou škol lekce se zájmem užili a při práci jim byl dán prostor jednak pro zacházení s malířskými hmotami (hustá a řídká barva, překrývání a prorývání barevných vrstev) a nástroji (ruce a štětec). A také pro vžívání se do jednotlivých barevných odstínů (slovní charakteristika pocitů a asociací, vyhledávání příbuzných barev a jejich spojování do sestav s podobnými výrazovými účinky). Z praxe musím konstatovat, že je velmi nepříjemné, když žák ztratí zájem, spojení s dílem a jeho zápal pro práci ochladne. Příkladem může být má předešlá zkušenost, kdy jsem žákům základní školy dala přímé pokyny k použití předem určených barev. Použij modrou barvu k znázornění mraků, tento pokyn rázem naboural soustředění a zápal pro tvorbu žáků. Nejen, že ztratili zájem o výtvarnou činnost, ale přestali vnímat, co tvoří.

V dalším případě jsem žákovi s autismem, v domněnku aby, na pozadí v obrázku nezůstala bílá plocha, zasáhla do díla. Žákovi to bylo znatelně nepříjemné, což dal najevo a přestal spolupracovat. Při zpětné reflexi zhodnocuji, jak je důležité dát žákům prostor k vlastnímu barevnému vyjádření. Pro přehlednost shrnuji výsledky pozorování do následující tabulky.

Sledované aspekty	Žáci bez hendikepu	Žáci s hendikepem
Pochopení tématu	Velmi dobré	Vysvětlování vyžadovalo opakování
Svoboda projevu a využití malířských nástrojů	Dobrá, převaha použití štětce v první fázi, následně využití otisků a prstů	Dobrá, kombinace štětce a rukou
Abstrahování v malbě	Autentické pojetí abstraktní tvorby	Lpění na zobrazení atributů do díla
Soustředění a nadšení z tvorby	Dobré	Plně soustředění s nadšením k práci
Užití studených barev	Méně u ctnostných vlastností více u neřestných	Studené tóny převažují
Užití teplých barev	Zejména u neřesti pýchy a ctnosti naděje	Pýcha
Zacházení s barevnými hmotami temper	Inklinace spíše k řidší barvě, spojení pozitivnějších barev s teplým nádechem	Hustá barva, překrývání a porývání barevných vrstev, negativní až mystické prvky, použití tmavých odstínů

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce s názvem Řeč barev se zabývala komparací vnímání a používání barev u žáků s poruchou autistického spektra a žáků zdravých. Práce obsahuje empirické a teoretické části, přičemž v teoretické části byla popsána teorie barev, byl nastíněn historický pohled na pojetí barev a také různé významy barev a jejich využití ve výtvarné výchově. Druhý teoretický celek se zabýval problematikou poruch autistického spektra (autismem a Aspergerovým syndromem) a také tím, jak pracovat se žáky s tímto handicapem.

Empirická část práce vycházela z dílčích úloh výtvarného projektu inspirovaného sochařskou tvorbou M. B. Brauna, ve kterém měli žáci výtvarně ztvárnit abstraktní pojmy jako pýcha, lakomství, naděje a spravedlnost.

Projekt byl proveden jak se žáky zdravými, tak se žáky s poruchou autistického spektra. Cílem projektu bylo zjistit, zda se liší barevné vnímání a zpracování barevných podnětů u obou skupin žáků a také zda se liší schopnost ztvárnit abstraktní pojmy. Každá výuková část byla koncipována tak, aby vedla k zodpovězení výzkumných otázek. Přičemž v každé lekci a její přípravě jsem si stanovila očekávaný cíl v souladu s ŠVP, který měli žáci jednotlivých škol splnit. Vždy po dokončení výuky byla snaha o to, aby od žáků vzešla zpětná vazba a následná reflexe. Výuka se uskutečnila bez velkých potíží a naplánované lekce, které jsou součástí projektu, jsem připravovala předem. Vyžadovala důkladné zvažování náročnosti a přípravy technik, metod a výtvarných činností vzhledem k edukaci a projevu hendikepovaných žáků.

Na základě zúčastněného pozorování výuky jsem dospěla k závěru, že u žáků bez hendikepu nebylo nutné zadání práce vícekrát opakovat, žáci projevovali značnou svobodu a samostatnost při výtvarném zpracování, abstraktní tvorbu pojímali autenticky a jejich práce byla velmi soustředěná a pracovali s nadšením. U těchto žáků převažovalo použití teplých barev u neřestí, studené barvy naopak používali u pýchy a naděje. Obecně žáci inklinovali k řidším barvám a spojovali pozitivnější barvy s teplým nádechem. Naopak u žáků s poruchou autistického spektra bylo nutné celé zadání projektu několikrát opakovat, jejich výtvarný projev byl ovšem velmi dobrý – pracovali jak štětcem,

tak rukama (otisky prstů, dlaní). Při znázorňování abstraktních pojmů lpěli na zobrazování atributů do díla, převažovali u nich studené tóny barev. Teplá barva převažovala jen v zobrazení pýchy. Tito žáci používali velmi hustou barvu, barevné vrstvy se u nich často překrývají. Často jsou patrné negativní až mystické prvky a využívají tmavé barvy.

Na základě již zmíněné dřívější empirie s hendikepovanými i nehendikepovanými žáky, kdy jsem měla možnost pozorovat jejich výtvarné vyjadřování v jejich odlišných momentálních emočních náladách, se domnívám, že mnohými zatracovaná výtvarná výchova by se neměla zařazovat jen jako okrajový či doplňkový předmět. Myslím, že vyžaduje stejně jako ostatní předměty důkladnou přípravu a vytyčení cílů. Dle mého mínění výtvarná výchova neboli tvořivé činnosti a edukace v rámci projektové metody patří bezpochyby do všeobecného vzdělávání. Vede žáky k samostatnosti a tvořivosti při řešení problémů, podporuje žáky k dosažení seberealizace. Projektová metoda má sociální a výchovnou hodnotu s důrazem kladeným na vnitřní motivaci žáků a na jejich vzájemnou kooperaci (Šobáňová 2015: 46–47). Pomocí projektu žák přirozeně vnímá realitu v souvislostech, jeho dovednosti jsou rozvíjeny tvořivým způsobem, směřuje se ke konkrétnímu výsledku a ke zpětné vazbě činností. Projektová metoda, tak pomáhá vyjadřovat se a pochopit samo sebe i ostatní, což zkvalitňuje spolupráci s druhými (Šobáňová 2015: 46–47). Obecně však výtvarná výchova bývá nejen žáky a jejich rodiči, ale často i členy vedení škol považována za okrajovou a oddechovou, nezávažnou disciplínu, případně za nutný, ale nepříliš podstatný přívažek k opravdu důležitým oborům a oblastem, jež tvoří podstatu výchovy a edukace. Pokud žáky přivedeme k poznání, že zadaný úkol lze uchopit jako výzvu, která vede k tvůrčímu zpracování, významně je posouváme ve směřování k samostatnému a svébytnému pojetí světa. Zážitek tvorby, tvůrčí proces, k němuž žáky směřuje motivace, je tak hlavním přínosem výtvarné výchovy a také jejím významným výchovně – vzdělávacím cílem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ONLINE ZDROJŮ

Tištěné zdroje

- BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.
- BALEKA, Jan. *Modř: barva mezi barvami*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0718-0.
- BARAN, Ludvík. *Barva v umění, kultuře a společnosti*. Praha, 1978.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. Dětská naučná edice. ISBN 80-251-0977-1.
- BERGER, Vlastimil, Olga MACKOVÁ a Raimund ONDRÁČEK. *Národní divadlo a výtvarné umění: Restaurátorské práce*. Praha, 1983.
- BLAŽÍČEK, Oldřich. *Sochařství baroku v Čechách*. Praha, 1958.
- BROŽEK, Jaroslav. *Výtvarná výchova a barva*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2002. Acta Universitatis Purkynianae. ISBN 80-704-4494-0.
- ČADILOVÁ, Věra, Kateřina THOROVÁ a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3054-6.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem: (pro děti předškolního věku a pro děti se sníženými rozumovými schopnostmi)*. V Praze: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
- ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění*. 2., rozš. vyd. Praha: Idea servis, 1999. ISBN 80-859-7026-0.

- DANNHOFFEROVÁ, Jana. *Velká kniha barev: kompletní průvodce pro grafiky, fotografy a designéry*. Brno: Computer Press, 2012. ISBN 978-80-251-3785-7.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8449-4.
- EXLER, Petr. Kapitoly z artefietiky. In: BABYRÁDOVÁ, Hana, Helena GRECMANOVÁ a Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1869-8.
- FONTANA, David. *Tajemný jazyk symbolů: Názorný klíč k symbolům a jejich významům*. Praha: Paseka, 1994. ISBN 80-851-9291-8.
- GILLBERG, Christopher. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8856-2.
- GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8201-7.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-859-2848-5.
- GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-204-0685-9.
- GUSTAV EDUARD, Pazaurek. *Franz Anton Reichsgraf von Sporck, ein Mäcen der Barockund sein Lieblingsschöpfung Kukul*. Leipzig, 1901.
- HAVLÍK, Vlastimil. *Dějiny textilu*. Hradec Králové, 2014.
- HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK (eds.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.
- CHADRABA, Rudolf. *Albrecht Dürer*. Praha: Orbis, 1964.
- CHORÝ, Tomáš. *Barva a design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4299-0.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-729-0042-0.
- KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8253-X.
- KAŠE, Jiří a Petr KOTLÍK. *Braunův Betlém: drama krajiny a umění v proměnách času*. Praha: Paseka, 1999. ISBN 80-718-5233-3.

- KENNER, T. A. *Symboly a jejich skrytý význam: [záhadný smysl a zapomenutý původ znamení a symbolů v moderním světě]*. Praha: Metafora, 2007. ISBN 978-80-7359-079-6.
- KOŘÁN, Ivo. Umění a umělci baroka v Hradci Králové I. *Umění*. 1971, **19**, 35-69.
- KOŘÁN, Ivo. Braunovy české počátky. *Umění*. 1997, **45**, 59-71.
- KOŘÁN, Ivo. Umění a umělci baroka v Hradci Králové II. *Umění*. 1971, **19**, 136-189.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.
- MIKŠ, František. *Gombrich: tajemství obrazu a jazyk umění : pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno: Barrister, 2008. ISBN 978-80-7364-045-3.
- NESNÍDALOVÁ, Růžena. *Extrémní osamělost*. 2., opr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8024-3.
- NEUMANN, Jaromír a Josef PROŠEK. *Matyáš Braun - Kuks*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1959.
- PARRAMÓN, José María. *Teorie barev*. České vyd. 2. Praha: Jan Vašut, 1998. Jak na to (Jan Vašut). ISBN 80-723-6046-9.
- PLESKOTOVÁ, Petra. *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987.
- PREISS, Pavel. *Boje s dvouhlavou saní: František Antonín Špork a barokní kultura v Čechách*. Praha: Vyšehrad, 1981.
- RICHTMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.
- ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1996. ISBN 80-902-2671-X.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c1997. ISBN 80-902-2672-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, c2004. ISBN 80-902-2675-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.

- SCHILLING, Inge a Gerd SCHILLING. *Symbolická řeč barev: s testem osobnosti : základní kniha o barvách*. Olomouc: Dobra, 1998. ISBN 80-861-7930-3.
- SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8133-9.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 1998. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8199-1.
- SCHOPLER, Eric, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-4437-3.
- STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. 2., upr. vyd. Semily: Opherus, 2003. ISBN 978-809-0264-786.
- SUCHOMEL, Miloš. Restaurátorské adjustace pískovcových torz před uložením v lapidáriu. *Památky a příroda*. 1983, 8(4), 214-216. ISSN 0139-9853.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau, 2013. Monografie (Saublau). ISBN 978-80-904512-1-6.
- ŠVANCARA, Josef. *Diagnostika psychického vývoje*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1974.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8506-7.
- ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]*. Vyd. 2. Praha: APLA, 2012. ISBN 978-80-254-6339-0.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978.

- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8599-7.
- VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí: pro učitele speciálních škol*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-858-0133-7.
- VOCILKA, Miroslav. *Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902-1343-X.
- VOCILKA, Miroslav. *Autismus: [metodická příručka pro učitele speciálních škol a vychovatele ústavů sociální péče pro mentálně postiženou mládež]*. Praha: Tech-market, 1996. ISBN 80-902-1343-X.
- VYSEKALOVÁ, Jitka a Růžena KOMÁRKOVÁ. *Psychologie reklamy: nové trendy a poznatky*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2002. Expert (Grada). ISBN 80-247-0402-1.
- ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova Symposium ČS INSEA Plzeň, 16.-18. září 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2005. ISBN 80-7043-504-6.

Online zdroje

- ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Metodika práce se žákem s poruchami autistického spektra* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012 [cit. 2016-12-04]. ISBN 978-80-244-3309-7.
- EMPEDOKLÉS. *Očistná píseň; O podstatě světa* [online]. Praha: Jan Pohořelý, 1944 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: http://doxa.wz.cz/presokratici/empedokles_pdf.pdf
- EXLER, Petr. Kapitoly z artefietiky. In: *Škola muzejní pedagogiky 4* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, s. 77-115 [cit. 2016-12-04]. ISBN 978-80-244-1869-8. Dostupné z: http://kvv.upol.cz/files/pub/smp_04.pdf
- FRÁŇOVÁ, Veronika. Psychologie barev - symbolika barev. In: *Onlio* [online]. 2009 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.onlio.com/clanky/psychologie-barev-2.html>

- FRÁŇOVÁ, Veronika. Psychologie barev - úvod. In: *Onlio* [online]. 2009 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.onlio.com/clanky/psychologie-barev-1.html>
- KURKOVÁ, Hana. *Nové metody a témata v analýze výtvarných děl* [online]. 2006 [cit. 2016-11-20]. In: Techartis. Dostupné z: http://www.techartis.cz/TA_2006/7_Kurkova/7_Kurkova.htm
- LASOTOVÁ, Dáša a Radim BEJLOVEC. *Metodika výuky výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010 [cit. 2016-11-22]. ISBN 978-80-7368-892-9. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/lasotova-metodika-vyuky-vytvarne-vychovy-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>
- ŠIMONEK, Jiří. *Technika barvově slovník asociací (BSA)* [online]. 2007, , 11 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: http://www.barvyzivota.cz/drupal/files/Technika_BSA.pdf
- THOROVÁ, Kateřina. (a) Dětský autismus [online]. 21. května 2007. [cit. 2016-12-09]. In: *Autismus.cz*. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>
- THOROVÁ, Kateřina. (b) Existuje účinná pomoc? [online]. 18. dubna 2007, aktualizováno 2. února 2011. [cit. 2016-12-09]. In: *Autismus.cz*. Dostupné z: <http://www.autismus.cz/nejcastejsi-dotazy/jaka-je-tedy-ucinna-pomoc-3.html>
- AntropoWebzin* [online]. Plzeň: AntropoWeb, 2011 [cit. 2016-11-22]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/webzin/public/journals/1/cela_cisla/2011/antropowebzin-1-20111.pdf
- Artefiletika a průřezová témata ve vzdělávacích programech. In: *Artefiletika* [online]. [Česká republika]: Artefiletika, 2016 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/14-rvp-svp/146-prurezova-temata-v-artefiletice>
- Aspergerův syndrom. In: *Nautis: Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2011- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/aspergeruv-syndrom-2.html>

- Barevná teplota. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-12-04].
- Barva - moje a sdílená. In: *Http://artefiletika.kvk.zcu.cz/* [online]. [Česká republika]: Artefiletika, 2016 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/14-rvp-svp/142-barva-moje-a-sdilená>
- Dětský autismus. In: *Nautis: Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2011- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/detsky-autismus-2.html>
- Freemann Consulting. *Freeman Consoulting* [online]. [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: <http://www.freemanconsulting.cz/reference/cz>
- Napsali o nás. In: *Barvy života* [online]. 2012 [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: <http://www.barvyzivota.cz/drupal/?q=napsali-o-nas>
- O autismu. *Nautis: Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2011- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/o-autismu.html>
- Onlio [online]. 2016 [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: www.onlio.com
- OPVK Klíč k rozvoji rovných příležitostí. In: *Nautis: Národní ústav pro autismus, z.ú.* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, z.ú., 2011- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.praha.apla.cz/projekty-30.html>
- Péče o děti s SPU a syndromem ADHD. In: *Artefiletika* [online]. [Česká republika]: Artefiletika, 2016 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/103-pecce-o-deti-s-spu-a-syndromem-adhd>
- Pinzetový úchop a jeho nácvik. In: *Spokojené děti* [online]. [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.spokojenedeti.cz/vase-pribehy/pinzetovy-uchop-a-jeho-nacvik>
- Projekt Barvy života. In: *Česká televize: Reportéři ČT* [online]. Praha: Česká televize, 2013 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1142743803-reporteri-ct/213452801240010/video/248183>
- Psychologie barev. In: *Wikipedie: otevřená encyklopedie* [online]. San Francisco: Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologie_barev

- Rothkova Oranžová, žlutá, červená za 1,7 miliardy je nejdražším poválečným dílem. *Novinky.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/kultura/267036-rothkova-oranzova-zluta-cervena-za-1-7-miliardy-je-nejdrazsime-povalecnym-dilem.html>
- Symbolika barev v umění. In: *Grafologie a Psychologie* [online]. 2007- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/2008/12/symbolika-barev-v-umeni.html>
- Typografické vyjádření duševních poruch. In: *Grafologie a Psychologie* [online]. 2007- [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/search/label/Um%C4%9Bn%C3%AD>
- Výtvarná etuda. In: *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2011 [cit. 2016-12-04]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/V%C3%BDtvarn%C3%A1_etuda
- Vyzkoušejte malování houbičkou. In: *Spokojené děti* [online]. 2014 [cit. 2016-11-22]. Dostupné z: <http://www.spokojenedeti.cz/specialni-pedagogika/vyzkousejte-malovani-houbickou>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Kresba barevného Forsiova modelu	16
Obrázek 2: Diagram míchání barev	16
Obrázek 3: Skleněný hranol rozkládající světlo	17
Obrázek 4: Newtonův barevný kruh	17
Obrázek 5: Goethův barevný kruh	18
Obrázek 6: Rungeho barevný globus	19
Obrázek 7: Rungeho konstrukce barevné koule	19
Obrázek 8: Heringův systém základních barev	20
Obrázek 9: Munsellův barevný strom založený na hodnotách tónu	21
Obrázek 10: Munsellův barevný strom	22
Obrázek 11: Ostwaldův kruh s 24 pestých barev	22
Obrázek 12: Řez Ostwaldova dvojitého kuželu s principem tvorby barevných odstínů založený na míšení barevné složky	23
Obrázek 13: Ittenův Hexagon	24
Obrázek 14: Diagram CIE 1931	25
Obrázek 15: Princip určování barev v systému CIELAB	25
Obrázek 16: Portrét papeže Innocenta X.	32
Obrázek 17: Ukřižování	33
Obrázek 18: Madona s dítětem z roku 1487	35
Obrázek 19: Mark Rothko: Oranžová, žlutá, červená	36
Obrázek 20: Jan van Eyck: Svatba manželů Arnolfinových	38
Obrázek 21: Dan Trantina: Fialový akt Aneta	39
Obrázek 22: Ukázka barevných žákovských návrhů (Lakomství)	70
Obrázek 23: Ukázka barevných žákovských návrhů (Pýcha)	70
Obrázek 24: Ukázka barevných žákovských návrhů (Spravedlnost)	71
Obrázek 25: Ukázka barevných žákovských návrhů (Spravedlnost)	71
Obrázek 26: Ukázka barevných žákovských návrhů (Naděje)	72
Obrázek 27: Ukázka barevných žákovských návrhů (Naděje)	72
Obrázek 28: Ukázka vytvořených atributů	75
Obrázek 29: Ukázka žáků s atributy	76
Obrázek 30: Ukázka abstraktního znázornění Naděje 7. a 8. třída SPC ZŠ	80
Obrázek 31: Ukázka abstraktního znázornění Lakomství 7. a 8. třída SPC ZŠ	80
Obrázek 32: Ukázka abstraktního znázornění Spravedlnosti 7. a 8. třída SPC ZŠ	83
Obrázek 33: Ukázka abstraktního znázornění Pýchy 7. a 8. třída SPC ZŠ	84
Obrázek 34: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Spravedlnost)	87
Obrázek 35: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Lakomství)	87
Obrázek 36: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Naděje)	88
Obrázek 37: Ukázka šablon žáků ze ZŠ (Pýcha)	88
Obrázek 38: Ukázka atributů žáků ze ZŠ (Kotva- atribut Naděje)	91
Obrázek 39: Žáci a jejich prezentace atributů	91
Obrázek 40: Žáci při malbě	94
Obrázek 41: Ukázka abstraktní malby žáků ze ZŠ (Naděje)	94
Obrázek 42: Ukázka abstraktní malby žáků ZŠ (Lakomství)	95
Obrázek 43: Ukázka abstraktní malby žáků ZŠ (Spravedlnost)	95
Obrázek 44: Ukázka abstraktní malby ze ZŠ (Pýcha)	96

PŘÍLOHY

Příloha A: Autorská motivační prezentace



Ctnosti a neřesti
Postava (obvykle ženská) s příslušnými atributy ztělesňuje abstraktní pojem.

Atribut- symbol, charakteristický znak
Alegorie- jinotaj (skrytý význam)

Církev využívá zobrazení konfliktů ctností a neřestí k morálnímu poučení.

<u>Ctnost- Vítrus</u>	<u>Neřest</u>
Mravnost	Amorálnost
- Vypěstovaný a navyklý sklon k dobrému jednání	- Hříšný prožitek
- (ctít, čest, úcta)	

❖ **Kuks**- rozsáhlý architektonický komplex, který vznikl na poč. 18. století

(zámek, špitální budovy, lázně, domy pro hosty, divadlo, „dům filosofů“, hostinec, hospodářské budovy)

❖ **Hrabě František Antonín Špork** (1662- 1738)

Český šlechtic a mecenáš umění.

(Kuks, Lysá nad Labem)

1719- k zahradní zídce před levým křídlem špitálu bylo osazeno

12 alegorických soch ctností a neřestí.

❖ Všechny sochy jsou vytesané z tvrdého místního pískovce v nadživotní velikosti. Původně byly **polychromované**, zbytky barev, hlavně podkladové červené, se na některých plastikách zachovaly. Je samozřejmé, že takové množství nemohl vytvořit Braun sám, ale musela mu vydatně pomáhat jeho dílna se zkušenými spolupracovníky

❖ Soubor celkem **24 plastik** tesaných v rozmezí pouhých dvou let po r. 1717 a umístěných podél severního průčelí špitální budovy. Kolekce, kdysi barevná, měla připomínat rozpor mezi dobrem a hříchem, tak jak to svým způsobem moralizující baroko podtrhovalo. Jedná se o jeden z nejznámějších souborů české barokní plastiky, velkoryse prostorově řešený, dynamický, dokonalý formou i bohatou variací tématu, živá modelace, rozevlátá roucha postav, čímž Braun dosahoval rozrušení jejich obrysové uzavřenosti.

❖ Výzdoba hospitalu v Kuksu se právem řadí k nejvýznamnějším dílům vrcholného baroka v Evropě.

Ctnosti - Víra, **Naděje**, Láska, Trpělivost, Moudrost, Statečnost, Cudnost, Píle, Štědlost, Upřímnost, **Spravedlnost**

Neřesti - **Pýcha**, **Lakomství**, Závist, Smilstvo, Obžerství, Hněv, Lenost, Zoufalství, Lehkomyšlnost, Pomluva, Lstivost.

Ctnosti

Naděje

Poloobnažená
mladá žena, opírající
se o velkou námořní
kotvu. Obličej má
obrácený k nebi.

Atributy- kotva-lod,
koruna symbol
budoucí slávy



Ctnosti

Spravedlnost

Žena ve zbroji, přes
polovinu obličeje rouška
– pravici opřená o meč.
Spravedlivý člověk
nehledí na osobu, ale
řídí se tím, jak mu velí
právní cit a rozumná
úvaha. V levé ruce
původně pozdvihovala
křovové váhy, na kterých
přesně váží veškeré
lidské skutky – váhy se
nedochovaly. Pravou
rukou se opírá o meč
trestající bezpráví.

Atributy- meč, váhy,
měřidla, koule



Neřesti

Pýcha

Dáma v módním kostýmu první poloviny XVIII. století. U nohou pták – páv, symbol pýchy. Hlava sochy nově upravena – nový vějíř. Charakteristický je pánovačný postoj – jedna ruka v bok a druhá přidržuje na čele vějíř z pavích per.

Atributy- páv, zrcadlo



Neřesti

Lakomství

Ohyzná stařena, chtivě pohlíží na měšce s penězi, které drží v levé ruce. Pravou nohou stojí na truhle s poklady – v pravici drží psa. U nohou další sáček s penězi. Čelo truhly tvoří reliéf čerta se dvěma rohy hojnosti. Na víku sedí žába, neboť lakomí lidé sedí na svých penězích jako žába na prameni. Stařenu obchází vlk, který je lačný a nenasytný. Stařena ještě drží v pravici dlužní a lichvářské úpisy.



Příloha B: Seznámení s abstraktní tvorbou a umělci

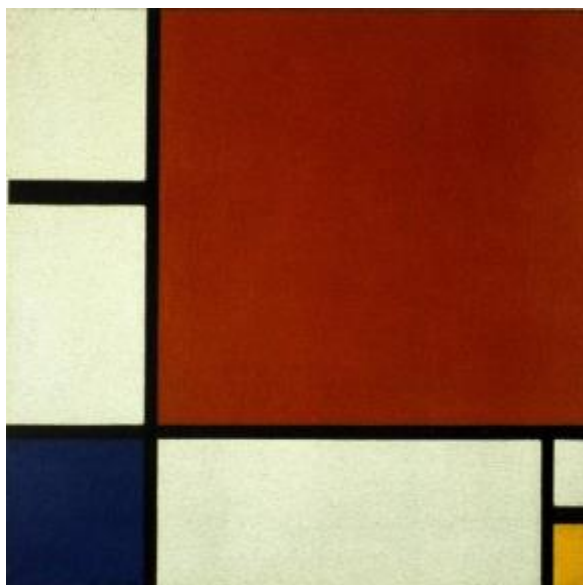
Oborový výtvarný kontext výtvarného projektu (stručné seznámení s abstraktní tvorbou a umělci). Použité inspirační spektrum barev.



František Kupka- Dvoubarevná fuga, (zdroj: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1036841398-mistrovska-dila-z-ceskych-sbirek/201323232300008-frantisek-kupka-amorfa-dvoubarevna-fuga/>)



Jackson Pollock- Convergence 1952, (zdroj: <http://www.jackson-pollock.org/convergence.jsp>)



Piet Mondriaan- Composition II in Red, Blue and Yellow 1930,
(zdroj: <http://www.piet-mondrian.org/composition-ii-in-red-blue-and-yellow.jsp>)

Inspirační spektrum barev



Zdroj: vlastní tvorba

Příloha C: Alternativní aktivity

I. Alternativní aktivity pro žáky základních škol

Metoda: Modifikace aktivity ZIP

Cíle: Shoda či neshoda ve vnímání barev přiřazených k danému pojmu.

Postup:

- 1) Žák dostane barevné proužky s uvedenými pojmy. Na tyto proužky každý napíše asociaci.
- 2) Vytvoří skupinky po pěti. Společně vyberou barvu s patřičným tématem a vytvoří abstraktní dílo na formát A0.
- 3) Skupinová prezentace a obhajoba díla.

Pomůcky: temperové barvy, štětec, kelímek na vodu, houbičku a další libovolně zvolené předměty k malbě.

Šedá barva: OKOLÍ nemateriální a sociální

Modrá: SOCIO hluboké prožívání

Zelená: MENTÁL seberealizace

Červená: EMOCE vitalita, aktivita

Žlutá: KOMUNIKACE vzrušivá neklidnost

Fialová: LADIČ magická vzrušivost

Hnědá: SOMA smyslová pasivita

Černá: OKOLÍ materiální negace

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

II. Návrh k realizaci dílčí lekce v rámci projektu Řeč barev. Malba s participací na uměleckém díle, pomocí haptiky

Metoda: Využití haptické malby, pomocí hmatu s přímým kontaktem barvy.

Cíle: Vytvoření malby, která nevyužívá při svém vzniku kontrolu zraku. Žák se může plně soustředit na samotnou tvorbu, vytváří malby, které si představuje v mysli.

Postup:

- 1) Žáci si připraví rozmanité spektrum barev a malířský podklad.
- 2) Zaváží si oči šátkem a při poslechu hudby budou na papír zaznamenávat své pocity pomocí vlastních prstů a dlaní, které budou namáčet do předem

nachystaných barev. Po dokončení jejich malby si mohou sundat šátek a podívat se na svou práci.

3) Závěrem úkolu bude diskuze, vzájemná výměna zkušeností, jež během tvorby získali.

Pomůcky: temperové barvy, kelímek na vodu, paleta, čtvrtky.

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny