

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

**Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace  
(výzkum se zaměřením na oblast komunikace ve školním prostředí)**

dizertační práce

*Mgr. Lucie Tikalová*

doktorský studijní program *Specializace v pedagogice*  
obor *Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)*

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

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem tuto dizertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením mé školitelky a všechny použité informační zdroje a literaturu jsem řádně citovala. Zároveň prohlašuji, že tato práce je mým duševním vlastnictvím.

V Olomouci dne ..... Podpis .....

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce doc. PaedDr. Haně Stehlíkové Babyrádové, Ph.D. za cenné rady a konzultace během doktorského studia. Moc děkuji svému manželovi Renému za podporu a trpělivost v době, kdy tato dizertační práce vznikala. Dále velice děkuji doc. Mgr. Petře Šobánkové, Ph.D. za čas, který mi věnovala při podnětných diskuzích o tématu práce. Díky patří také všem studentům, kteří se podíleli na výzkumné části dizertační práce.

## Anotace dizertační práce

<b>Jméno a příjmení:</b>	Lucie Tikalová
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra výtvarné výchovy
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název závěrečné práce:</b>	Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace (výzkum se zaměřením na oblast komunikace ve školním prostředí)
<b>Název závěrečné práce v angličtině:</b>	Artistic Expression as the Medium of Pedagogical Communication (Research in the Communication at School)
<b>Anotace závěrečné práce:</b>	<p>Dizertační práce analyzuje výtvarný projev se zaměřením se na jeho komunikační aspekt, přičemž klade důraz na obsah a iniciaci výtvarné komunikace. Všímá si postavení výtvarného projevu a jeho významu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pohlíží na výtvarný projev jako na specifický druh komunikace, který je uskutečňován prostřednictvím výtvarného jazyku. Zaměřuje se na obsah výtvarného projevu jako na prostředek, skrze který je možno vyjádřit důležitá komunikační sdělení. Klíčovým pojmem je vedle výtvarného projevu a pedagogické komunikace také výtvarná výchova a artefiletika. Cílem práce je poukázat na komunikační aspekt výtvarného projevu, který napomáhá zkvalitnění komunikace ve školním prostředí a zároveň přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti žáka i učitele. Těžiště výzkumu vychází z realizovaného výzkumného šetření v podobě artefileticky pojatých hodin výtvarné výchovy uskutečněných na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v letech 2015-2017. Záměrem výzkumu bylo skrze reflektivně zaměřený výtvarný postup zmapovat obsahy výtvarné komunikace. Výstupem této kvalitativní studie je typologie obsahu výtvarného sdělení. Cílem výzkumu bylo poukázat na komunikační aspekt výtvarného projevu, který je možno ve školní praxi využívat nejen jako preventivní nástroj, ale také jako prostředek sebepoznání a seberozvoje žáka, studenta i učitele.</p>



<b>Klíčová slova:</b>	Výtvarný projev, pedagogická komunikace, výtvarná pedagogika, výtvarná výchova, obsah výtvarného projevu, iniciace výtvarného projevu, artefietika, výzkum výtvarného projevu vysokoškolských studentů.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Výzkumný materiál dizertační práce Příloha č. 2 – Pilotní výzkumné šetření Příloha č. 3 – Vyhodnocení výzkumného šetření
<b>Rozsah práce:</b>	153 s. + 114 s. příloh (nestr.)
<b>Jazyk práce:</b>	Český

## Obsah

1	Úvod .....	8
1.1	Vymezení klíčových pojmů .....	11
1.1.1	Pedagogická komunikace .....	11
1.1.2	Výtvarný projev .....	13
1.2	Souhrn dosavadního bádání .....	15
1.2.1	Pedagogická komunikace ve výtvarné výchově .....	15
1.2.2	Výtvarný projev ve výtvarné edukaci .....	16
1.2.3	Umění v prizmatu současné psychologie a pedagogiky .....	17
2	Pedagogická komunikace a její současné tendence .....	20
2.1	Základní formy pedagogické komunikace .....	20
2.2	Faktory a úskalí ovlivňující pedagogickou komunikaci .....	22
2.3	Interakce ve školním prostředí a výtvarný projev žáka .....	26
3	Výtvarný projev a jeho význam ve výchovně-vzdělávacím procesu .....	29
3.1	Výtvarný projev dítěte a jeho podoby .....	29
3.1.1	Vývoj dětského výtvarné projevu a jeho komunikační rozměr .....	31
3.2	Obsah výtvarného projevu a jeho interpretace .....	34
3.3	Iniciace výtvarného projevu .....	39
4	Psychologické aspekty výtvarného projevu .....	41
4.1	Psychologická hlediska výtvarné tvorby .....	41
4.1.1	Procesy lidské psychiky ve výtvarné tvorbě .....	42
4.2	Reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikační aspekt v artefiletice a arteterapii .....	43
4.2.1	Arteterapie a artefiletika: vymezení a odlišnosti .....	47
4.3	Umění jako komunikační prostředek .....	49
4.3.1	Art brut jako ukázka „surové“ výtvarné komunikace .....	49
4.3.2	Komunikační rozměr současného umění jako inspirační zdroj pro výtvarnou edukaci .....	53
4.3.3	Umělec nebo pacient? Aneb hledání hranic .....	56
4.4	Charakteristické znaky psychiky člověka v období dospívání, rané dospělosti a jejich vliv na výtvarný projev .....	59
4.4.1	Adolescence a mladá dospělost z hlediska vývojové psychologie .....	60

4.4.2	Vývojová specifika dospívání a jejich vztah k tvorbě .....	65
4.4.2.1	Teenager a mladý dospělý v roli studenta tvůrce .....	66
4.4.2.2	Specifika výtvarného projevu v období dospívání a mladé dospělosti .....	69
5	Výtvarná tvorba jako prostředek komunikace ve výtvarné výchově .....	72
5.1	Výtvarná výchova: současné tendence, inovace a mezioborové přesahy .....	73
5.1.1	Výtvarná výchova jako nástroj komunikace .....	76
5.1.2	Výtvarná výchova jako prostředek sebepoznání .....	79
5.2	Pedagogická komunikace z pohledu jednotlivých pojetí výtvarné výchovy .....	81
5.2.1	Jednotlivá pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikaci .....	82
5.2.2	Artefiletika jako komunikační pojetí výtvarné výchovy .....	86
5.2.2.1	Teoretická východiska a praxe artefiletiky .....	87
5.2.2.2	Postavení artefiletiky ve výtvarné výchově .....	88
6	Výzkum výtvarného projevu studentů se zaměřením na jeho obsah a možnosti	
Iniciace .....		89
6.1	Teoretická východiska .....	89
6.2	Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek .....	91
6.3	Výzkumný vzorek .....	93
6.4	Výzkumné metody .....	96
6.5	Etické aspekty výzkumného šetření .....	99
6.6	Realizace výzkumného šetření .....	100
6.7	Analýza a interpretace výzkumných dat .....	132
6.8	Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze .....	134
6.9	Závěry výzkumného šetření .....	136
7	Závěr .....	138
	Seznam použité literatury a zdrojů .....	141

## PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Výzkumný materiál dizertační práce

Příloha č. 2 – Pilotní výzkumné šetření

Příloha č. 3 – Vyhodnocení výzkumného šetření

## 1 ÚVOD

Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace je název dizertační práce, která spojuje oblast umění a výchovy. Propojení těchto oblastí bylo autorce blízké již v předcházejícím studiu, kdy svou diplomovou práci na nynějším Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty v Olomouci věnovala tématu komunikace ve školním prostředí, zaměřila se na problematiku psychogenní patologie v pedagogickém prostředí, která postihuje chyby v pedagogické komunikaci, a jejich možnou nápravu. Se závěrečnou prací s názvem *Etika ve vztahu učitel a žák* autorka absolvovala studium Všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů pro střední školy – zde se věnovala vztahu učitele a žáka, kde komunikace hraje klíčovou roli. Následná účast na dvouletém kurzu arteterapie a artefietiky ji ovlivnila natolik, že se vydala cestou, která propojuje pedagogiku a výtvarnou tvorbu a směřuje do oblasti artefietiky jakožto reflektivně-tvořivého přístupu k výchově prostřednictvím umění. Téma dizertační práce tedy přirozeně vyplynulo propojením pedagogických témat (komunikace ve škole, etika ve vztahu učitele a žáka) a klíčových témat výtvarné výchovy (výtvarný projev, obsah výtvarného projevu, reflektivní pojetí výtvarné výchovy).

Důvodem, který přispěl k volbě daného tématu, byl fakt, že propojením oblastí výtvarného umění a pedagogické komunikace se odborníci zabývali pouze okrajově. Na jedné straně byla prokázána mnoha zjištění v oblasti propojující komunikaci a výchovu (Chapman, 2003; Faber, 2013; Nelešovská, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1995; Read, 1967) a stejně tak je v odborné literatuře popsáno mnoho poznatků v oblasti výtvarného projevu a reflektivně pojaté výtvarné edukace (Cognet, 2013; Lowenfeld, 1964; Uždil, 1978; Stehlíková Babyrádová, 1999 a 2014; Ricci, 1887; Slavík, 1997 a 2013). Na straně druhé však doposud schází širší studie slučující daná zjištění v oblasti výtvarného projevu, výtvarné edukace a pedagogické komunikace, která směřují k verifikaci konkrétních výtvarně-reflektivních postupů využívajících výtvarný projev jako komunikační nástroj.

Během studia dostupné odborné literatury a dalších zdrojů se nabízela další a další témata, která s předmětem zájmu dizertační práce souvisejí. Bylo tedy třeba zvážit, které oblasti jsou pro téma práce zásadní, a na ně se v dizertační práci zaměřit.

Na výtvarném projevu je v mnoha monografiích, odborných článcích i výzkumných studiích nahlíženo jako na nástroj komunikace, poznání i sebepoznání. V odborných statích se objevují slovní spojení, která kladou důraz na komunikační rozměr výtvarného vyjádření, jako například „Kresba dítěte prostředkem komunikace“ (Čáda, 1918) „Umělecký projev

jako cesta k sebezpřekročení“ (Badalíková, 2013), „Komunikace a přesahy do veřejného prostoru v intermediálních projektech studentů výtvarné výchovy“ (Musilová, 2015), „Kresba jako komunikace“ (Fulková, 2004) „Tvorba jako způsob poznávání“, „Artefakt jako výsledek součinnosti a komunikace“ (Slavík, 2013) a mnohá další. Záměrem předkládané dizertační práce bude vycházet z těchto pramenů a navázat na ně teoretickou i výzkumnou studii, jejichž klíčovou oblastí bude výtvarný projev a komunikace. Propojením těchto sfér bude práce klást důraz na komunikační aspekt výtvarného projevu.

Předkládaná dizertační práce pohlíží na proces tvorby jako na postup, při kterém účastníci zakouší specifický druh komunikace skrze výtvarný jazyk. Zaměřuje se na obsah komunikace, která je uskutečňována skrze výtvarný projev. Sleduje komunikační aspekt umělecké tvorby a poukazuje na komunikační rozměr uměleckého díla. Vzhledem k zaměřenosti práce na výtvarnou výchovu jsou všechny tyto oblasti stavěny do kontextu školního prostředí. Školní prostředí je spjata také pedagogická komunikace, která představuje oblast, kde je možno využít výtvarný projev jako prostředek vyjádření určitého sdělení. Aktuálnost tématu komunikace je dána nadoborovým přesahem, který je možno sledovat v obsahu současných kurikulárních dokumentů – ty budou v práci citovány v souvislosti s komunikační pravomocí. Komunikační dovednost, ať už je uskutečňována verbálně, neverbálně nebo prostřednictvím výtvarného projevu, je jednou ze základních kompetencí napříč výchovnými a vzdělávacími oblastmi. Potřeba reflektovat svět kolem nás se promítá nejen do sféry výchovy a vzdělávání, ale je vlastní také oblasti umění, jež je neoddelitelnou součástí výtvarné pedagogiky.

V následujícím textu budou nejprve vymezeny klíčové pojmy předkládané dizertační práce – pedagogická komunikace (Fontana, 2017; Gavora, 1998; Mareš, Krivohlavý, 1995; Nelešovská 2005; Rogers, 1998; Rogers, Freiberg, 1998) a výtvarný projev (Čáda, 1903; Chlup, 1925; Lowenfeld, 1964; Ricci, 1887; Sully, 1923; Uždil, 1974 a 1978; Šupšáková, 2013; Stehlíková Babyrádová, 1999 a 2014) –, bude následovat přehled dosavadního bádání zabývající se postavením pedagogické komunikace a výtvarného projevu ve výtvarné výchově. Druhá kapitola práce představí základní formy komunikace (Faber, 2013; Grice, 1975; Janoušek, 2015; Nakonečný, 1999) se zaměřením na školní prostředí, poukáže na činitele ovlivňující pedagogickou komunikaci a možná úskalí, která s ní mohou souviset. Třetí kapitola se soustředí na výtvarný projev – podrobně mapuje jeho podoby a komunikační rozměr, na který je v této práci kladen důraz. (Babyrádová, 1999 a 2014; Brems, 1993; Cagnet, 2013; Davido, 2001; Linaj, 2001; Roeselová, 1995) Komunikační aspekt výtvarného projevu je možno podporovat a naplňovat skrze obsah a iniciaci

výtvarného vyjádření – tyto dva náměty (obsah a iniciace) budou stěžejním tématem práce, a proto jsou jim věnovány samostatné kapitoly. Jakou roli hraje psychika člověka při výtvarné tvorbě, bude uvedeno ve čtvrté kapitole předkládané práce, která cílí na procesy lidské psychiky, jež jsou zapojeny při výtvarném projevu člověka. (Atkinson, 2003; Arnheim, 1967; Caldwell, 2000; Kulka, 2008) Tato část práce dále míří do oblasti reflektivně pojaté výtvarné výchovy, jež akcentuje komunikační aspekt výtvarného vyjádření. Umění je neodmyslitelnou součástí výtvarné pedagogiky, z toho důvodu ani předkládaná práce neopomene tuto oblast a bude nahlížet na komunikační rozměr současného umění jako na inspirační zdroj pro výtvarnou edukaci. Klíčovou součástí předkládané dizertační práce tvoří výzkumná studie, která prováděla šetření se studenty pedagogických fakult – tato cílová skupina byla vybrána především proto, že dokázala na rozdíl od jiných věkových skupin dát výtvarnou práci do kontextu se školním prostředím, což také potvrdilo výzkumné šetření, při kterém se studenti často ve svých komentářích vyjadřovali k využitelnosti zvoleného výtvarného postupu v jejich budoucí pedagogické praxi. Z těchto důvodů bude část práce věnována charakteristickým znakům psychiky člověka v období dospívání a rané dospělosti, neboť do tohoto vývojového období náleží osoby, se kterými byl výzkum realizován. (Arnett, 2000; Erikson, 2002; Macek, 2003; Piaget, 1999; Vágnerová, 2005) Pátá kapitola dizertační práce má v plánu nahlédnout na výtvarnou tvorbu jako na prostředek komunikace ve výtvarné edukaci. (Burke, 2013; Davido, 2008; Huyghe, 1973; Slavík, 2017; Kitzbergerová, 2006) Výtvarnou výchovu představí jako cestu k sebepoznání (De Botton, 2014; Losenický 1996) a nezapomene na její současné tendence, inovace a mezioborové přesahy. V závěru teoretické části bude akcentován komunikační rozměr výtvarného projevu z pohledu jednotlivých pojetí výtvarné výchovy (David, 1994; Eisner, 1989; Naumburg, 1973; Raney, 1999; Schönau, 2004; Slavík, 1997; Vančát, 2008) Jako nejvhodnější způsob, jak podpořit komunikační aspekt výtvarné tvorby, zde bude prezentováno artefietické pojetí výtvarné výchovy. (Klooster, 2000; Potměšilová, 2012; Slavík, 1997 a 2006) Zvolená výzkumná aktivita vychází z obecných principů artefietiky a je obohacena o specifické znaky, které podporují komunikační rozměr výtvarného projevu, a mají za cíl zmapovat obsahy ukryté ve výtvarné komunikaci zkoumaných osob. Šestá kapitola představí výzkumnou studii, jež tvoří klíčovou část dizertační práce. (Freebody, 2003; Hannula, Suoranta 2005; Hendl, 2008; Gavora, 2010; Janík, 2004; Maslow, 2014; Nezvalová, 2003; Silverman 2005, 2006; Skutil, 2011; Šeďová, Švaříček, 2014; Carr, Kemmis, 1983) V této části budou prezentovány teoretická východiska výzkumu, jeho cíle, metody, výzkumné otázky a odpovědi na ně, realizované výzkumné šetření, jeho analýza a interpretace a dále

podněty pro diskuzi. Záměrem výzkumného šetření je přispět nejen k hlubšímu poznání výtvarného projevu, ale také k získání dalších poznatků, jež umožní nahlížet na výtvarný projev jako na prostředek komunikace. Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován se studenty pedagogických fakult, předkládaná práce si klade za cíl oslovit pedagogy, představit jim výtvarný projev jako specifický způsob komunikace a poukázat na potenciál vybrané výzkumné aktivity, která rozvíjí komunikační rozměr výtvarného projevu skrze otevírání hlubokých obsahů, jež jsou v něm ukryty.

## 1.1 Vymezení klíčových pojmů

Jak již z názvu práce vyplývá mezi klíčové pojmy, které je třeba v úvodu definovat, patří dva stěžejní termíny, a to *pedagogická komunikace* a *výtvarný projev*. Nejprve bude vymezen termín komunikace v obecné rovině a poté z pohledu jednotlivých oborů (pedagogiky, psychologie, sociologie), následně bude definován pojem, jenž je uveden v titulu dizertační práce, a sice – pedagogická komunikace. Další termín, který je pro tuto odbornou práci zásadní, je výtvarný projev – taktéž tento pojem bude prozkoumán z různých úhlů pohledů.

### 1.1.1 Pedagogická komunikace

Pojem komunikace pochází z latinského výrazu *communis*, což znamená společný, obecný. Jeho význam je široký a zahrnuje nejrozličnější druhy spojení. V latinském základu slova komunikace je obsažen nejen moment sdělení, ale také moment sdílení něčeho. Komunikujeme tedy nejen proto, abychom sdělili, ale i sdíleli (Kulka, 2008) Komunikace obecně znamená sdělování, dorozumívání. Jedná se o proces dorozumívání, společenský styk s cílem výměny myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace. (Čechová, 1996). *Komunikace je v některých filozofických stanoviscích chápána jako dialektický protiklad existenciálně chápané osamělosti, tedy jako ono nezbytné opuštění předem dané osamělosti individua, onoho bytí v sobě a o sobě, které se opouští v komunikaci a komunikaci, aby se vždy mohlo znovu stávat samo sebou.* (Kořenský, 1991, s. 241-246) Komunikace se může uskutečňovat prostřednictvím jazyka jako proces předávání a přijímání informací. Kontakt může být přímý v případě, že má jazykový projev ústní podobu, nebo je zprostředkovaný písemnou fixací textu. (Zelinková, 1987, s. 9) Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy. (Průcha a kol., 1995) Sociální komunikace je v odborné literatuře

popsána jak pojem nadřazený pojmu pedagogická komunikace. Oba termíny mají přesto mnoho společného. Tak například komunikace sociální i pedagogická ovlivňuje mezilidské vztahy, napomáhá jejich utváření, rozvíjení, ale také může tyto vztahy omezovat či deformovat, s oběma pojmy je rovněž spojena představa sdělování jistého obsahu s určitými cíli. Co se týká rozdílů mezi těmito dvěma termíny – pedagogická komunikace klade větší důraz než komunikace sociální na komunikační obsah i cíl a je determinována prostředím i časem. U pedagogické komunikace na rozdíl od komunikace sociální hraje tedy zásadní roli výukový či výchovný obsah, dále výchovný či výukový cíl, školní prostředí a účastníci komunikace – učitel a žák, popř. student. „*Vztahy mezi oběma pojmy lze vyjádřit myšlenkou: pedagogická komunikace je případem komunikace sociální. Sociální komunikace (jako pojem) je obecnější, fundamentálnější a má větší platnost. Naopak pedagogická komunikace (jako pojem) je zdánlivě spojena jen s jednou z mnoha činností (výchova a vzdělávání člověka) a je touto skutečností vymezena a předurčena.*“ (Svatoš, 2005, s.84). Pojem pedagogická komunikace je definován spojením slov, které vycházejí ze dvou oblastí – z pedagogické vědy a z oblasti komunikace. Oblast pedagogické komunikace, jak již z názvu vyplývá, je pro předkládanou dizertační práci klíčová. Pedagogická komunikace je někdy také označována za komunikaci didaktickou (Janoušek, 1968). Termín pedagogická komunikace byl definován řadou odborníků. „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Gavora, 1988, s.22). Cílem pedagogické komunikace je sdělování tzv. pedagogických informací, jež přímo nebo nepřímo souvisejí se základními pedagogickými kategoriemi – především s cílem výchovy a vzdělávání a s jeho obsahem. (Gavora, 1981) „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni. Má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“ (Leont'jev in Nelešovská, 2002, s.25). Širší koncepce pedagogické komunikace poukazují na zjednodušující pohled, kdy přívlastek „pedagogická“ by mohl svádět k závěru, že jde pouze o komunikaci mezi pedagogy a žáky, tedy komunikaci ve škole. Připomínají, že výchovně vzdělávací působení se odehrává také v rodině, předškolních i mimoškolních zařízeních. (Mareš, Křivohlavý, 1995). Naopak užší pohled na definování pojmu uvádí Šed'ová a kolektiv, kteří ve své publikaci sledují pouze komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny, proto volí termín výuková komunikace. „*Výukovou komunikaci chápeme jako výměnu sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky.*“ (Šed'ová a kolektiv, 2012, s. 20). Také Svatoš definuje pedagogickou komunikaci jako komunikaci výukovou nebo



komunikaci ve škole. (Svatoš, 2005) „*Pedagogická komunikace slouží k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, tedy tomu, jaké vědomosti a zručnosti má žák získat, jaké kompetence si má osvojit. Cíle nejsou totožné s komunikačním záměrem pedagoga, ten je výchovně-vzdělávacím cílům podřízen a má spíše operativní charakter.*“ (Mešková, 2012, s. 14)

Vzhledem k různému definování pojmu pedagogická komunikace v odborné literatuře, je důležité jasně si vymezit, jak bude v této práci pedagogická komunikace vymezena a chápána. Vzhledem k tomu, že cílem práce je poukázat na širší možnosti využití výtvarného projevu jakožto komunikačního prostředku ve školním prostředí, postačí nám pro dané téma užší chápání pojmu pedagogická komunikace (Svatoš, 2005; Šedřová, 2012). Přikloníme se tedy k definici pojmu, kdy pedagogická komunikace představuje komunikaci mezi učitelem a žákem ve škole či jinak pedagogicky adaptovaném prostředí. Velmi blízké nám bude definování pojmu vymežující pedagogickou komunikaci jako „...*komunikaci, která má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“ (Leont’jev in Nelešovská, 2002, s.25) Důvod, proč akcentujeme právě tento způsob interpretace pojmu pedagogická komunikace, je ten, že naše práce pohlíží na výtvarnou činnost jako na cestu, při které lze prostřednictvím kvalitní komunikace, zlepšit psychologické klima v pedagogickém procesu. Tímto je naše práce směřována do oblasti artefietiky, která slouží jako prevence psychopatologických jevů, a má za cíl přispívat k příznivějšímu psychologickému klimatu ve školním prostředí skrze výtvarnou tvorbu. Oblastí artefietiky se budeme zabývat v poslední kapitole teoretické části textu (podrobněji v kapitole 5.2.2).

### **1.1.2 Výtvarný projev**

V této části práce se dostáváme k dalšímu klíčovému pojmu, a sice k výtvarnému projevu. Přesné definování pojmu *výtvarný projev* se explicitně v odborné literatuře neobjevuje často. Přestože existuje mnoho psychologů, pedagogů a později teoretiků výtvarné pedagogiky, kteří se ve svých publikacích věnují výtvarnému projevu v souvislosti s ontogenezí dětské kresby nebo v návaznosti na výtvarnou tvorbu dětí. Již na konci 19. století vzrůstá zájem o výtvarný projev dětí, jenž se projevuje příklonem ke spontánnímu projevu, obdivem k výtvarné tvorbě přírodních národů a snahou být autentický jako děti. Jak je popsáno v dějinách výtvarné pedagogiky – na počátku 20. století se pořádá velké množství mezinárodních kreslířských kongresů (Paříž 1900, Bern 1904, Londýn 1908, Drážďany 1912, Praha 1913), které jsou doprovázeny výstavami dětského výtvarného umění. Poznatky

o dětském výtvarném projevu se dostávají do popředí zájmu v první polovině 20. století, kdy je dětskému výtvarnému projevu věnována nebývalá pozornost související s rozvojem psychologických a pedagogických věd. (Cikánová, 1998) V 1. pol. 20. století vznikají zcela nová alternativní pedagogická hnutí založená na pedocentrickém přístupu k výchově (představitelé: Ellen Keyová, Maria Montessori, John Dewey a další), která svým zaměřením doprovázejí svobodného ducha tehdejší doby. To vše se odráží nejen do výchovy obecně, ale také do spontánního pojetí výtvarné tvorby dětí, jak jsme již zmínili v úvodu této kapitoly. (Průcha, 2012) Mezi autory z řad zahraničních i tuzemských odborníků zabývajícími se výtvarným projevem dětí patří například Corrado Ricci, 1887; František Čáda, 1903; James Sully, 1923; Otokar Chlup, 1925; Viktor Lowenfeld, 1964; Jaromír Uždil, 1974,1978; Jiří David, 2008; Jiří Kulka, 2008; Božena Šupšáková, 2013; Hana Stehlíková Babyrádová, 1999, 2014 a mnozí další. Je možno na základě prostudování dostupných zdrojů dojít k definici pojmu *výtvarný projev*, která se opírá o literaturu zmíněných autorů. Výtvarný projev lze tedy chápat jako vyjádření se prostřednictvím výtvarného umění. Za výtvarný projev považujeme nejen projevy skrze klasické výrazové prostředky výtvarného umění – například kresbu, malbu, modelování, objektovou tvorbu, ale i výtvarné projevy, které bývají označovány jako nové – zde řadíme např. akci, landart, koncept apod. Mezi základní prvky a složky, pomocí kterých komunikujeme výtvarným jazykem, lze shrnout do následujících kategorií: bod, linie, plocha, objem, barva, tvar, těleso, prostor, světlo, stín, kompozice. Se všemi těmito prvky náležitými do „řeči výtvarného umění“ se můžeme setkat, pokud se vyjadřujeme skrze výtvarné umění neboli pokud se výtvarně projevujeme. Umělec František Kupka napsal v knize *La Vie des Lettres* (1921), že umění malby znamená v zásadě vyslovit výzvu k četbě různě kombinovaných výtvarně grafických znaků... Přestože Kupka zmiňuje pouze malbu, tento výrok je možno uplatnit celkově na teorii umělecké komunikace. (Kulka, 2008) A zde se od výtvarného projevu dostáváme do oblasti komunikace skrze umělecké vyjádření, kam také patří komunikace prostřednictvím výtvarného projevu. Problematice výtvarného projevu dětí se ve svém díle velmi obsáhle a do hloubky věnoval Jaromír Uždil. Zkoumal výtvarný projev především v souvislosti s duševním vývojem dítěte a jeho psychickým životem. „*Dětská kresba není výraz nějaké jen úzce specifické potřeby prakticky jednat, ale je pevně svázána – jako jedna z typických činností – s celkem duševního života.... Kreslením se urychluje a obohacuje vyvolávání představ, aktivizuje se latentní zkušenost a zpětně se tak ovlivňuje samo vnímání. Vlastním obsahem kreseb je obsah latentní zkušenosti dítěte, v němž vládne i emocionální moment. To se promítá do faktu, že vedle objektivizujících faktorů (tzn. zákonů vnímání) se*

*v kresbě uplatňuje subjektivizující složka daného psychologického typu kreslíře, jeho individuálních vlastností, vypěstovaných (nebo vrozených) zálib apod. Subjektivní se může projevit jak v obsahové stránce (už ve výběru tématu), tak ve výběru barev apod. Je neseno mnoha různými stránkami individua, počínaje jeho zvláštnostmi fyziognomickými, neuromotorickými a jinými a konče jeho emocionálním, volným a racionálně kritickým postojem. Obsah – prožitek nebo obsah – záměr je v dětské kresbě primární v tom smyslu, že si přizpůsobuje výběr a kvalitu výrazových (formálních) prostředků dítěti vlastních a že ovlivňuje adaptaci dalších, ještě neovládnutých prostředků. Zásadně platí, že výtvarná činnost (kreslení, malování, modelování aj.) přispívá k obsahovému obohacení životní sféry, že ovšem sama vyžaduje zkušenost v oblasti výrazových prostředků. (Uždil, 1976, s. 91)* Uždil svými studii o výtvarném projevu napomohl nejen k upřesnění tohoto termínu, ale také k chápání výtvarného projevu jako cesty k hlubšímu pochopení psychického života dítěte<sup>1</sup> a k porozumění výtvarnému projevu jako diagnostickému nástroji a komunikačnímu prostředku.

Pojem výtvarný projev je tedy v této práci chápán jako specifický projev člověka (žáka, studenta), který je charakteristický sebevyjádřením prostřednictvím různých výtvarných postupů.

## **1.2 Souhrn dosavadního bádání**

Předcházející kapitola vymezující klíčové pojmy napovídá, kterým oblastem bude souhrn dosavadního bádání věnován. Teoretická část dizertační práce zkoumá tři základní tematické okruhy: pedagogická komunikace, výtvarný projev a třetí oblast spojující dvě předchozí – výtvarný projev jakožto nástroj pedagogické komunikace.

Prvním z nich je oblast pedagogické komunikace, která je zasazena do kontextu současné výtvarné pedagogiky. Druhým stěžejním tématem práce je výtvarný projev a jeho význam ve výchovně-vzdělávacím procesu. Následuje třetí oblast zájmu propojující téma komunikace ve školím prostředí a výtvarného vyjádření žáka či studenta, ve které je akcentován komunikační aspekt výtvarného projevu.

---

<sup>1</sup> Podrobněji v publikaci *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte* (Uždil, 1974) a *Výtvarný projev a výchova* (Uždil, 1978).

### 1.2.1 Pedagogická komunikace ve výtvarné výchově

První sledovaná oblast – pedagogická komunikace – je v odborné literatuře zpracována obsáhle (Mareš, Krivohlavý, 1995; Gavora, 1998; Rogers, 1998; Nelešovská 2005; Vančát 2008; Rogers, Freiberg, 1998; Šedřová a kolektiv, 2012; Janoušek, 2015; Fontana, 2017). Tato práce pohlíží na pedagogickou komunikaci v kontextu současné výtvarné pedagogiky. Sleduje tedy nejen základní formy a možná úskalí pedagogické komunikace, ale také tematizuje interakci ve škole ve spojitosti s výtvarným projevem žáka. Výtvarný projev žáka lze označit za jistý způsob komunikace. Student skrze výtvarný projev komunikuje nejen se svým okolím (s učiteli, spolužáky), ale také se sebou samým. Výtvarný projev se tudíž stává předmětem pedagogické komunikace. Tato kapitola mapuje souhrn dosavadního bádání daného tématu. Hledá spojitosti v oblasti komunikace a výtvarné edukace. Ve výtvarné výchově máme příležitost využít specifický způsob komunikace – výtvarný jazyk – k tomu, aby byly rozšířeny možnosti vyjádřit obsahy, které jsou ukryty v nitru člověka. Tento specifický druh komunikace – komunikace skrze výtvarný projev – otevírá nové možnosti a nabízí cesty, o kterých často ani výtvarní pedagogové nemají ponětí. V odborné literatuře se objevují témata spojující komunikaci s výtvarným projevem – například ve výzkumné studii Kresba jako komunikace (Fulková, 2004) mapující sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *„Znakové (symbolické) systémy jsou sociálního původu a významy znaků a symbolů jsou rovněž vytvářené v sociální interakci a komunikaci... Základním materiálem výzkumu je vždy soubor výpovědí (komentáře, rozhovory, zobrazení, artefakty, objekty denní potřeby, umělecké a další projevy symbolické povahy), jejichž analýza nemá za úkol zjistit, jak věci jsou, ale jak fungují, jaký mají pro aktéry význam a jak jazyk konstituuje nejen aktéry samotné, ale i vidění světa, ve kterém žijí.“* (Fulková, 2004, s. 18) Tato studie dává do spojitosti několik klíčových pojmů předkládané dizertační práce, všímá si výtvarného projevu, obsahu – významu sdělení – a v neposlední řadě se věnuje oblasti komunikace a sociální interakce. Potvrzuje, že pro to, aby bylo možno zkoumat výtvarný materiál je třeba mít k dispozici i slovní vyjádření autorů výtvarných prací, což koresponduje s postupem, který byl zvolen při realizovaném výzkumu této dizertační práce, kde výtvarná tvorba je analyzována ve spojitosti se slovním vyjádřením autorů výtvarných prací.

### 1.2.2 Výtvarný projev ve výtvarné edukaci

Výtvarný projev člověka je od nepaměti tou nejpřirozenější a nejsvobodnější cestou, jak vyjádřit své emoce, myšlenky a postoje. Poskytuje nám možnost komunikace s okolním

světem. Komunikace nám dává možnost prostřednictvím sebevyjádření zkvalitňovat vztahy s ostatními členy společnosti, ve které žijeme. Toto sebevyjádření nejčastěji probíhá skrze slova, jak již bylo uvedeno – v takovém případě se jedná o tzv. komunikaci verbální. Ve výchově člověka představuje komunikace nenahraditelný prostředek, skrze který můžeme zásadně ovlivnit kvalitu pedagogické činnosti. Ve školním prostředí se setkáváme s různými druhy komunikace – verbální, neverbální, činem. Se specifickou podobou komunikace se můžeme setkat také ve výtvarné výchově. Zde máme možnost prozkoumávat výtvarný projev několika způsoby. Jedním z těchto způsobů je pohlížet na výtvarný projev jako na komunikační nástroj.

Oblastí badání, která hraje klíčovou roli v této práci, je oblast propojující výtvarný projev a výchovně-vzdělávací proces. V odborné literatuře nalezneme autory, kteří se celoživotně věnovali výtvarné edukaci a z jejich publikační činnosti je možno čerpat – Uždil, 1974, 1978; Zhoř 1963, 1985; Roeselová, 2001; Brožek, 2003; Pohnerová, 1992; Babyrádová, 1999, 2005; Vančát, 2000; Fulková, 2004, 2008; Šupšáková, 2013; Stehlíková Babyrádová, 2014 a další. V této dizertační práci je pozornost zaměřena na podoby výtvarného projevu, na jeho diagnostické aspekty, na popis specifík výtvarného projevu dospívajících a mladých dospělých, jež tvoří cílovou skupinu, ze které byl vybrán vzorek výzkumné části práci. Je zde například poukazováno na to, jak se do charakteru výtvarného projevu dospívajících promítá jejich kritický pohled na prostředí, ve kterém se pohybují, ale také fascinace sebou samým, potřeba seberealizace a konfrontace s okolním světem. (David, 2008) Výtvarná výchova dává dospívajícím lidem prostor ke svobodnému vyjádření jejich vnitřního světa, který je plný pochyb a nejistot. Tvorba jako proces může mít osvobozující a uvolňující charakter. *„Jeho ‚já‘ se teprve utváří, a to, co zajímá výchovu je možnost vstupu do tvorby tohoto utváření. Konkrétně ve výtvarné výchově, kde je tvorba objektu či akce autentickou výpovědí ‚já‘ jako subjektu autora, jde o hledání vnitřního motivu, který je protipólem hravého snažení o nápodobu. Oproti hravosti, kterou tolik zdůrazňuje postmoderna, se takové hledání dá s trochou nadsázky označit jako zápas o sebevyjádření... (Babyrádová, 2004, nestr.)* Tato kapitola, jež je věnována výtvarnému projevu ve výchovně-vzdělávacím procesu, tematizuje také obsah výtvarného projevu a možnosti jeho iniciace. (Stehlíková, 2016; Kulka, 2008; Roeselová, 2003)

### 1.2.3 Umění v prizmatu současné psychologie a pedagogiky

Vedle oblasti pedagogické komunikace a výtvarného projevu je umění (z pohledu současné psychologie a pedagogiky) další oblastí, ze které je možno získat mnoho hodnotných poznatků pro dané téma. Klade si za cíl nahlédnout na umění z hlediska psychologické a pedagogické vědy. Pokouší se zachytit sféry, kde se umění setkává s psychologii a pedagogikou. Mezi oblastmi, ve kterých dochází k prolínání umění s psychologii, patří například arteterapie a psychologie umění. Dosavadní bádání poskytuje mnoho podnětných poznatků, ze kterých práce vychází (Read, 1967; Riedel, 2002; Šicková-Fabrici, 2008; Rubin, 2008; Davido, 2008; Slavík, 2013; Cognet, 2013; De Botton, 2014) V arteterapii je na umění nahlíženo jako na prostředek léčby (Case, 1995; Cambell, 2000; Liebmann, 2010; Lhotová, 2010; Šicková-Fabrici, 2016; Stehlíková Babyrádová, 2016), psychologie umění (Arhneim, 1967; Kulka, 2008) zase zkoumá psychiku člověka v návaznosti na uměleckou tvorbu. Doménou dizertační práce je výchova uměním (také umělecká výchova) – obor, který spojuje pedagogiku a umění, a kde umění slouží jako nástroj výchovy a má na rozdíl od arteterapie preventivní charakter. Do oblasti výchovy uměním patří vedle dramatické výchovy, hudební výchovy, také výtvarná výchova a spolu s ní oblast artefiletiky (Slavík, 1997). Artefiletika je svázána s českým prostředím<sup>2</sup>, tvoří širokou oblast, ze které je možno pro téma dizertační práce čerpat mnoho cenných poznatků a je přínosná z řady důvodů. Má preventivní charakter v oblasti sociálních problémů, např. ve školním prostředí může sloužit jako prevence vzniku a rozvoje školní šikany. Tím, že podporuje rozvoj zdravého sebevědomí jedince, napomáhá pozitivním vztahům v sociální skupině. Artefiletika využívá výtvarné a jiné umělecké postupy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nahlíží na umění jako na způsob výchovy, prostřednictvím kterého lze dosáhnout kvalitnějších výsledků v oblasti seberozvoje osobnosti žáka, dále napomáhá ke zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem, spoluvytváří pocit jisty a důvěry – tím se podílí na zkvalitnění pedagogické komunikace. Velmi významnou roli v artefiletice hraje reflektivní dialog, při kterém jsou realizované aktivity reflektovány ve skupině žáků či studentů. Artefiletika se zaměřuje nejen na prevenci zmíněných psychosociálních problémů, ale především na kultivaci uměleckého projevu jedince, na rozvoj jeho kreativity a estetického cítění.

---

<sup>2</sup> V 90. letech Jan Slavík poprvé ve své publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově* (Slavík, 1997) popsal a tím teoreticky zakotvil ve výtvarné pedagogice principy artefiletiky jakožto reflektivního pojetí výtvarné výchovy. Reagoval tak na sílící tendence ve výtvarné výchově prosazující arteterapeutické postupy, které nebyly pro oblast výtvarné edukace vyhovující.

Souhrn dosavadního bádání zvoleného tématu zahrnuje také výzkumnou činnost. V České republice i v zahraničí byly realizovány výzkumy, které se daného tématu dotýkají, propojují např. oblast komunikace a uměleckých aktivit apod. Mezi takové výzkumy patří dvouletý vědecký projekt zkoumající mody komunikace, která probíhá mezi jednotlivými účastníky výtvarně performativních aktivit.<sup>3</sup> Jako další příklad je možno uvést dlouhodobý výzkum tematizující oblast komunikace ve školním prostředí, který byl zrealizován na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci<sup>4</sup>. Tento výzkum se snažil zmapovat frekvenci stresorů ve školním prostředí a způsob, jakým žáci tyto stresory subjektivně vnímají a prožívají. (Plevová, Urbanovská, 2005) Velmi inspirativní je také zahraniční studie anglické autorky Rachel Mason<sup>5</sup> nazvaná *Art Teachers and Action Research: Educational Action Research (Výtvarní pedagogové a akční výzkum)*, která představuje tři případové studie (kazuistiky) z akčního výzkumu výtvarných pedagožek uskutečněných v Kanadě, Portugalsku a Hongkongu.<sup>6</sup> Dále podrobná zahraniční studie *Education and the Arts Research Overview (Vzdělávání a umění)* z roku 2005 představuje výzkumné šetření uskutečněné v Austrálii, které se zabývá vlivem umění (uměleckých vzdělávacích projektů ve škole) na život dětí v Austrálii<sup>7</sup> (Hunter, 2005). Přestože tato výzkumná šetření netematizují přímo předmět zájmu dizertační práce, mohou poskytnout podklady pro badatelskou práci.

Výše uvedený souhrn existujícího zkoumání propojující témata – výtvarný projev, pedagogická komunikace, výtvarná edukace a další – ze kterých budeme v naší práci čerpat, tvoří ucelený systém poznatků vycházejících z pedagogiky, psychologie, umělecké výchovy a dalších vědních oborů. Důležité je uvědomit si přínos práce na poli výtvarné edukace, tedy smysl této studie, který tkví v poznání něčeho nového – v propojení oblastí doposud nepříliš integrovaných – v našem případě poukázat na aspekt výtvarného projevu spočívající v komunikaci a vycházející z obsahu výtvarné komunikace. Máme před sebou množství

---

<sup>3</sup> Výzkum realizován na katedře výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem pod názvem *Komunikace v průběhu tvůrčí činnosti jako prostředek zlepšení sociálních vztahů, 2011-2012*. Výzkum se zabývá problematikou sociální komunikace odehrávající se mezi účastníky performativních aktivit, a to v různých rolích (učitelé, umělci, žáci atd.) Cílem projektu bylo sledovat, popsat a definovat jednotlivé principy a způsoby verbálně-neverbální komunikace, jež vzniká prostřednictvím tvůrčí, respektive kreativní činnosti, a poukázat na rozdílnosti obsahů jednotlivých komunikačních aktů účastníků tvůrčích aktivit v různých sociálních rolích (Kratochvílová, Pejčochová, 2014)

<sup>4</sup> Výzkum mimo jiné konstatoval, že nejhůře akceptovatelná ze strany dětí se jeví oblast vztahu mezi učitelem a žákem.

<sup>5</sup> Roehampton University, Londýn, Velká Británie.

<sup>6</sup> Poukazuje na některé problémy, vyvstávající v metodologii pedagogického akčního výzkumu, a důsledky nových, „uměleckých“ metod kritického kvalitativního bádání pro učení.

<sup>7</sup> Realizováno Dr. Mary Ann Hunter, University of Tasmania, Australia.

poznatků dosavadního bádání, které umožňuje na jeho základech vystavět studii, která prokáže důležitost integrace výtvarného projevu a komunikace v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, jenž vychází z hloubky významu sdělovaném skrze výtvarný projev člověka.

## **2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE A JEJÍ SOUČASNÉ TENDENCE**

Schopnost komunikovat je nezbytnou dovedností učitelské profese. Prostřednictvím toho, jak je učitel schopen komunikovat s žáky, rodiči a veřejností, si získává respekt a důvěru svého okolí. Stěžejní součástí jeho kompetencí není pouze odborná znalost daného oboru, ale také pedagogické dovednosti umožňující učiteli vytvářet si důvěryhodný vztah se svým okolím. K pedagogickým dovednostem patří také schopnost pedagogické komunikace. Bez schopnosti kvalitní pedagogické komunikace není možné plnohodnotně naplňovat poslání učitelské profese. Také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha ČR) označuje komunikaci za klíčovou kompetenci, a to napříč obory. Jsou zde uvedeny i další kompetence úzce spjaté s komunikací, např. rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů apod. „*Velmi obsažně směřuje ke komunikaci průřezové téma ‚Osobnostní a sociální výchova‘ v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Zde je komunikace podstatným dílčím tématem. I to budiž důkazem pozornosti, která je komunikaci věnována.*“ (Valenta, 2010, s. 13) V dnešní době je stále více zřejmé, že kvalita komunikace v pedagogickém prostředí má zásadní vliv na úroveň výchovně vzdělávacího procesu. Komunikaci je tedy nutno chápat jako základní prostředek výchovy a vzdělávání, prostřednictvím kterého je možno naplnit výchovné a vzdělávací cíle.

### **2.1 Základní formy pedagogické komunikace**

Jak již bylo zmíněno pedagogická komunikace se obvykle rozděluje na tři základní druhy, a sice – komunikaci verbální, neverbální a činem. Rozdíl mezi verbální a neverbální komunikací pak spočívá zejména v tom, že ta první je úmyslná, druhá velmi často neúmyslná, kdy člověk nezáměrně sděluje něco ze svých vnitřních stavů. (Nakonečný, 1999). U verbální komunikace se také objevuje termín intrapersonální komunikace, což je komunikace se sebou samotným jako druhým subjektem. (Janoušek, 2015) Tento jedinečný



druh komunikace, se kterým se každý z nás setkává každodenně, hraje významnou roli také v souvislosti s výtvarným projevem člověka. Lze říci, že podnětem pro výtvarné vyjádření člověka je právě tato intrapersonální komunikace jedince se sebou samotným. Čili ve vnitřním světě člověka probíhá (ať už vědomě či nevědomě) komunikace, která se může ve vnějším světě odrazit ve formě výtvarného projevu.

Ve školním prostředí se nejčastěji můžeme setkat s mluveným projevem, jedná se tedy o komunikaci slovní neboli verbální. V rámci slovní komunikace se užívá rozhovoru či dialogu. Základem rozhovoru je kladení otázek učitelem a odpovídání žákem. Dotazování chápe mnoho učitelů jako tradiční, téměř bezproblémovou záležitost. Avšak k tomu, aby otázka měla patřičnou odezvu, musí být správně položena, tudíž musí splňovat určité nároky. Mezi ně patří například přiměřenost (otázka musí být přiměřená věku žáka a úrovni jeho vědomostí), srozumitelnost (bezchybná obsahová formulace, pečlivá výslovnost učitele), jednoznačnost, věcná správnost a přesnost, jazyková správnost.

Při neverbální komunikaci nejde jen o mimickou stránku řeči, ale o celý komplex mimoslovních signálů – tzv. řeč těla. Patří mezi ně mimika (výrazy obličeje, nejčastěji sdělující emoce), řeč očí (pohledy – jejich četnost, doba trvání), kinezika (pohyby těla), gestika (je součástí kineziky – pohyby se sdělovacím účelem), posturologie (fyzickými postoji, polohami těla), haptika (doteky), proxemika (přiblížením či oddálením – osobní zóna člověka), paralingvistika (tónem řeči – hlasitost, výška tónu, intonace, frázování), úprava zevnějšku a životního prostředí (způsob oblečení, účesu, líčení).

Komunikace činem zahrnuje to, co se dělá a jak se to dělá. Jde zejména o postoje, např. postoj učitele k nepřipravenému žákovi, k výchovným situacím, individualitě žáka a jeho specifickým zvláštnostem atd. Při výtvarném projevu žáků či studentů je velmi důležitý respektující přístup okolí k jedinečnostem výtvarného vyjádření, k originálním přístupům, které se objevují při výtvarných činnostech, a jsou součástí kreativních procesů. Čin jako nositel komunikačního sdělení se projevuje informací o aktuálním vztahu žáka ke škole, k vyučovacímu předmětu, učiteli, učení i ke spolužákům. Totéž se týká učitele. (Nelešovská, 2005).

Tato práce se zabývá komunikací prostřednictvím výtvarného projevu, která se neuskutečňuje skrze jazyk – ani v ústní či písemné formě –, jak je uvedeno v předchozí kapitole. V případě tématu této práce jde o specifický neverbální druh komunikace, která je charakteristická především tím, že využívá výtvarného vyjádření jako prostředku (nástroje) pro komunikaci.

Existují různé formy uměleckého vyjádření, se kterými se každý žák či student ve školním prostředí setkává – jedná se o projevy výtvarné, hudební nebo dramatické. Tyto umělecké projevy slouží jako nástroje či prostředky, pomocí kterých dítě ve škole komunikuje. Jedním ze zmíněných uměleckých projevů je tedy projev výtvarný, na který tato práce pohlíží jako na prostředek pedagogické komunikace. Svým charakterem můžeme komunikaci výtvarným projevem chápat jako komunikaci neverbální, která se neuskutečňuje skrze jazyk. Otázkou zůstává, do jaké míry můžeme chápat komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu jako komunikaci činem – to jak student nebo žák zpracuje výtvarnou úlohu, jak přistoupí k výtvarnému zadání a vytvoří např. objekt, sochu, akci apod. může také naplňovat některá specifika typická pro komunikaci činem. Na jednu stranu je tedy možno říci, že do jisté míry je komunikace skrze výtvarný projev komunikací činem, neboť student si sám volí určité téma, které zpracuje, vybere si určitý výtvarný prostředek (pokud má možnost výběru) a činí další rozhodnutí v průběhu zpracování výtvarného zadání – těmito svými činy podává o sobě informace, tedy komunikuje – se sebou, s pedagogem a s ostatními účastníky pedagogického procesu. Na stranu druhou je verbální vyjádření neoddelitelnou součástí výtvarné práce, neboť tvůrce velmi často formuluje své myšlenky během výtvarného projevu, během procesu tvorby a verbalizuje (minimálně sám v sobě) to, co tvoří. Lze vůbec uvažovat o „čistém“ výtvarném projevu, který je zcela mimo jazykové zakotvení? Přestože se u komunikace výtvarným projevem nejedná o komunikaci verbální je velmi důležité uvědomit si nezastupitelnou roli, kterou hraje jazyková komunikace, jež výtvarný projev doprovází. Výtvarný projev se tedy neodehrává zcela mimo komunikaci jazykovou. Obvyklé je, že se mísí obě složky komunikace – tedy, že projev výtvarný cíleně uchopujeme verbálním vyjádřením. Příkladem je realizovaný výzkum dizertační práce, který je doprovázen jazykovou komunikací (literární zpracování výtvarných prací, reflexe studentů). Důvody, proč je takto postupováno jsou jednoznačné – bez tohoto jazykového uchopení výtvarného projevu by nebylo možné analyzovat získané výtvarné práce studentů a dobrat se určitých závěrů.

## **2.2 Faktory a úskalí ovlivňující pedagogickou komunikaci**

Je mnoho faktorů, které ovlivňují úroveň pedagogické komunikace. Součástí úspěšné komunikace v pedagogickém prostředí je seznámení se s možnými úskalími, která mohou pedagogickou komunikaci narušovat nebo komplikovat. Pokud si pedagog bude vědom těchto nástrah, umožní mu to lépe se orientovat v situaci, kdy k takové komplikaci dojde. Co

tedy může znesnadňovat pedagogickou komunikaci? Jedná se o určitou překážku, takzvanou komunikační bariéru. Tou může být jednak překážka psychická, např. u verbální komunikace strach mluvit na veřejnosti způsobený nejčastěji běžným ostychem, v ojedinělých případech i psychickými problémy, neurózami apod. Nebo překážka fyzická, např. vady řeči, sluchu apod., které ztěžují komunikaci jedince s vnějším prostředím. Problém může také nastat v okamžiku, kdy je komunikace jednostranná, to znamená, že jedna strana nekomunikuje nebo má s komunikací problémy. Tyto překážky se mohou vyskytnout jak na straně žáka či studenta, tak na straně pedagoga. Úroveň pedagogické komunikace je tedy značně ovlivněna nejen ze strany pedagoga, ale i ze strany žáka či studenta. Na straně učitele jsou podstatné jeho pedagogické zkušenosti, psychická vyzrálost, lidské kvality – to vše ovlivňuje schopnost učitele vést kvalitní komunikaci v prostředí školy. S tím, do jaké míry bude komunikace úspěšná, souvisí také zralost osobnosti pedagoga, jejíž součástí je komunikační schopnost. Dále hraje roli jeho zdravé sebevědomí, otevřenost a schopnost potýkat se s nástrahami, které může komunikace přinést. Zcela zásadní úlohu tedy představuje učitelova komunikativní dovednost. *„Komunikativní dovednosti patří k podstatným rysům pedagogických dovedností, jež jsou znakem pedagogické kompetence učitele, charakterizující jeho mistrovství.“* (Křivohlavý, 1987, s.7) Odborná literatura poukazuje na nutnost interaktivní dovednosti učitele, kterou odlišuje od komunikativní dovednosti, a vymezuje ji jako flexibilní sociální činnost s různým stupněm rozvoje, projevující se v sociálně zaměřeném jednání se žáky, přičemž ovlivňujícími prvky jsou pedagogické normy či zvyklosti školní praxe. Interaktivní dovednosti jsou označovány za vždy osobní, vždy reprezentující jeho nositele. Jsou zpravidla vnějškově dostupné pozorováním a mají slovní, pohybovou či grafickou podobu. *„Jmenovitá úroveň interaktivních dovedností je spojena s teoretickou úrovní jejich nositele, znalostmi o možnostech sebe sama, autoregulačních potenciích a momentální úrovni pedagogické a sebevzdělávací kompetence.“* (Svatoš, 2005, s. 87) Na straně žáka nebo studenta hraje důležitou roli nejen osobní charakteristiky, sociální vyspělost, psychická vyzrálost daná věkem a další vývojová specifika, ale také rodinné zázemí, způsob výchovy v rodině a s tím související psychická pohoda a vyrovnanost dítěte nebo mladého člověka.

Několikrát byl v textu zmíněn pojem kvalitní komunikace, je tedy na místě vymezit, jaké charakteristiky by měla taková komunikace mít? Aby komunikace byla funkční a obohacovala všechny účastníky, musí být dodržována jistá pravidla. Tato pravidla jsou společná jak pro komunikaci v obecném slova smyslu, tak pro komunikaci pedagogickou.

Podle britsko-amerického filosofa Paula Grice se koncipuje komunikace v těchto čtyřech principech:

- princip maxima kvantity (požadavek přiměřeného množství potřebné informace) neposkytují více informací, než je vyžádáno
- princip maxima kvality – říkej pravdu, nelži, ani nemluv o věcech nepodložených, neříkej nic, o čem si myslíš, že to není pravda, nebo pro co nemáš dostatek důkazů
- princip maxima relevance – buď relevantní, mluv k věci, řekni to, co je v daný moment důležité a vhodné
- princip maxima způsobu – mluv jasně a správně, vyhni se víceznačným formulacím.

(Grice, 1975, s. 28)

Komunikace pedagogická bývá ještě doplněna o další princip, který je nezbytný při komunikování ve školním prostředí, jedná se o princip kooperace – spolupráce s partnery – s pedagogy, spolužáky. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Jde o stejné myšlenky, které před několika staletími, zformuloval pedagog a myslitel Jan Ámos Komenský:

*„Řeč, nechť souhlasí s rozumem jak mluvícího, tak naslouchajícího. Mluvící, aby nevyjadřoval něco jiného, než cítí, poslouchajícího, aby se to hodilo k jeho chápavosti. Jinak budeš mluvit marně. Řeč, nechť se shoduje s okolnostmi, kdo, co, proč, kdy, kde mluví, neboť kdo má mnoho vykonat, musí mluvit málo, kde není dost času, nesmí být řeč rozvláčná. Nemluv, vše, co bys mohl nebo co víš, ale jen to, co prospívá. Prázdné nádoby duní. Je lépe neříci sto věcí, jež by měly být řečeny než říci jednu, jež by měla být zamlčena.“* (Komenský, 1987, s.146) Postoje Jana Ámose Komenského ke komunikačním schopnostem jsou považovány za stále aktuální – mnohé jeho myšlenky týkající se komunikace např. jednoduché doporučení „...aby mluvící nevyjadřoval něco jiného, než cítí.“, nám mohou být i dnes inspirací při sociální interakci v každodenním styku.

Je důležité mít na paměti, že častým cílem komunikace ve školním prostředí je studenty motivovat k aktivitě – k tomu, aby měli zájem učit se, komunikovat, ptát se, zajímat se. *„Žáky je třeba vést k tomu, aby se ptali, učitel má umět rozpravu navodit a řídit, musí být schopen na žákovské otázky kvalifikovaně odpovědět.“* (Hladílek, 2006, s. 30) Existují také určitá pravidla, kterými by se měl učitel řídit, když vede rozhovor se studenty. Jsou to zásady vycházející z obecných pedagogických principů, z nichž mnohé byly formulovány již za dob Komenského a jsou platné dodnes (např. princip aktivity, názornosti, soustavnosti, přiměřenosti, zpětné vazby, individuálního přístupu). Mezi zásady, jak kvalitně vést hovor s žáky, patří schopnost vcítit se do stavu žáka (schopnost empatie) – je velmi podstatné, aby

si učitel uvědomil, v jakém napětí se může student nacházet a dokázal mu svým přístupem pomoci, další zásadou je respekt ke schopnostem žáka – tím může motivovat studenta k lepším výkonům, dále je to učitelův autentický postoj – opravdový postoj k sobě samému i k ostatním, patří sem mimo jiné schopnost pedagoga přiznat chybu, omluvit se apod., což vede k důvěryhodnému a respektujícímu vztahu mezi učitelem a studentem a v neposlední řadě se jedná o zásadu být konkrétní – to znamená mít na paměti, že rozhovor musí být věcný, musí mít určité fáze, které vedou k řešení daného problému. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Nyní je opět na místě si připomenout specifika, která jsou charakteristická pro komunikaci skrze výtvarné vyjádření. Jak již bylo výše zmíněno, pokud vezmeme do úvahy jednotlivé druhy komunikace, je možno zařadit komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu mezi komunikaci neverbální, ale také mezi komunikaci činem (např. s ohledem na netradiční výtvarné postupy – akci, happening, land art, konceptuální umění apod.). Tato charakteristika vymezující komunikaci skrze výtvarný projev klade nároky jak na učitele, tak na žáka či studenta. Tudiž i faktory a úskalí ovlivňující komunikaci, která jsou v této kapitole zachycena, budou pro tuto jedinečnou formu komunikace specifická. Především jde o schopnosti a kvality učitele výtvarné výchovy, který uplatňuje komunikaci prostřednictvím výtvarného projevu ve výchovně vzdělávacím procesu. Zde je podstatné si připomenout, že komunikace verbální je neoddělitelnou součástí komunikace skrze výtvarný projev, takže daný typ komunikace nelze od té slovní v podstatě nikdy oddělit, např. učitel obvykle iniciuje výtvarný projev žáka opět pomocí slovní komunikace. Důležité je vedle již zmíněných osobních charakteristik učitele také jeho výtvarné cítění, nadšení pro výtvarnou práci nebo schopnost motivovat, dále učitelova teoretická znalost dané problematiky, která je podmíněna sledováním nových trendů ve výtvarné výchově, a jeho praktická zkušenost vycházející z dlouhodobé praxe a dalšího sebevzdělávání učitelů. Na straně žáka či studenta se můžeme setkat s nedostatečnou motivací k odlišnému – novému – způsobu výtvarné práce, kdy se výtvarný projev stává nástrojem pro vzájemnou komunikaci, dále je možno se setkat s nepochopením či neochotou nahlížet na výtvarnou tvorbu z jiného úhlu pohledu. Všechna tato úskalí lze zvládnout a překonat díky kvalitní práci pedagoga, který bude schopen seznámit žáky či studenty s odlišnými možnostmi práce s výtvarným projevem, zprostředkovat jim nové způsoby, které výtvarná tvorba nabízí, a tím jim rozšíří a obohatí jejich způsob nahlížení na výtvarnou práci.

### 2.3 Interakce ve školním prostředí a výtvarný projev žáka

Interakce v obecné rovině znamená vzájemné působení dvou nebo více činitelů. Jedná se o stěžejní psychologickou kategorii v oblasti sociální komunikace. Sociální interakce je definována jako vzájemný vztah lidí při společné činnosti. (Řezáč, 1998) Během sociální interakce se mezi lidmi utvářejí mezilidské vztahy, prostřednictvím aktivit na sebe lidé vzájemně působí a ovlivňují se. Interakce tedy předpokládá společnou činnost a vzájemný lidský vztah a je charakteristická vzájemností, stimulací a ovlivňováním. (Hladílek, 2006) Z definice pojmu sociální interakce logicky vyplývá, že interakce mezi učitelem a žákem bude hrát významnou roli při pedagogické komunikaci. Jak je přesně vymezena interakce mezi učitelem a žákem? Jak vykládá tento pojem pedagogický slovník? „*Jedná se o vzájemné působení učitele a žáka. Interakční pojetí obohatilo pedagogiku o tyto pohledy: učitel nepůsobí na celou třídu stejně, s jednotlivými žáky jedná poněkud odlišně, nemůžeme výuku posuzovat jen podle výsledků, konečných produktů, musíme vědět, jakými postupy se k nim dospělo, výsledek žáka (výchovný, vzdělávací) závisí též na vztahu mezi ním a učitelem (učitelových postojích, očekáváních, nárocích, žákově zájmu, úsilí, schopnostech, vysvětlování příčin úspěchu a neúspěchu). Průběh vzájemného působení učitele a žáka se dá detailně popsat, analyzovat, posoudit a lze učiteli poskytnou zpětnou vazbu...*“ (Průcha a kol, 1995, s. 89)

Výtvarný projev žáka lze považovat za specifický způsob komunikace a vyjádření. Bylo by na škodu pohlížet na výtvarnou práci studentů jako na pouhou náplň vyučovacích hodin výtvarné výchovy. Studenti skrze výtvarný projev komunikují se svým okolím, se sebou samým. „*Žák i student jsou tvůrci obrazu a jsou tedy přímými účastníky komunikace. Dávají tím impulzy pro komunikaci se svými učiteli. Mají možnost zvolit sami své téma pro zahájení dialogu.*“ (Michálek, 2002, s. 94). Komunikace skrze výtvarné vyjádření je jedinečná z řady důvodů. Jednak se jedná o komunikaci, která je uskutečňována prostřednictvím výtvarného projevu, vyjadřujeme se tedy skrze výtvarné prostředky, které jsou zcela odlišné od ostatních způsobů komunikace – mezi výtvarné prostředky, skrze které se při komunikaci výtvarným projevem vyjadřujeme patří dobře známé výtvarné prvky (linie, barva, tvar apod.), výtvarné techniky (kresba, malba, modelování, land art, akce apod.), výtvarné materiály (papír, textil, hlína a další modelovací hmoty apod.) a výtvarné nástroje (štětec, tužka, pastel, rydlo apod.). Jedinečnost komunikace skrze výtvarný projev je dána také jejím obsahem<sup>8</sup>. Jaké obsahy tedy mohou být komunikovány skrze výtvarný projev? Ve výtvarné výchově je obsah

---

<sup>8</sup> Obsah výtvarného projevu tvořil náplň výzkumného šetření předkládané práce (podrobněji v kapitole 6).

komunikace dán tématem a námětem výtvarné práce. „*Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem.* (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 171). Výtvarný obsah vytváří myšlenky, jež jsou obsaženy v námětu výtvarné práce. Prostřednictvím námětu autor vyjádří vlastní pohled na svět, a pomocí myšlenkových i výtvarných procesů řadí tento svůj pohled do objektivních souvislostí. Tyto pohledy z různých úhlů, které obohacují prvotní viditelnou podobu světa, jsou velice důležité, protože směřují žáka k podstatě věcí a jevů. (Roeselová, 2000) Náměty ve výtvarné výchově velmi často zasahují do mezipředmětových vztahů, jedná se např. o témata člověk, vesmír, město, svatý Martin apod. Tato témata tedy lze pojmout nejen výtvarně, ale aplikovat je také v rámci hodin prvouky, českého jazyka, přírodopisu nebo dějepisu, a to podle věku žáků či studentů.

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy – to jsou znakové systémy, které umožňují poznání a komunikaci. Současné výtvarné výchově tedy nejde pouze o uměleckou výtvarnou tvorbu, ale zajímá se o veškeré vizuální znaky vizuální podněty každodenního života. „*Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.*“ (RVP ZV, 2010, s. 65) Velkým tématem výtvarné výchovy, tak jak ji chápou dnes platné kurikulární dokumenty, je komunikace. Například v rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia se pojem komunikace objevuje u výtvarného oboru poměrně často. Očekávané výstupy žáka u vzdělávacího obsahu jsou formulovány například takto: „*...na příkladech uvede vliv společenských kontextů a jejich proměn na interpretaci obsahu vizuálně obrazného vyjádření a jeho účinku v procesu komunikace, na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.*“ (Balada, 2007, s. 54) Ve zmíněném kurikulárním dokumentu je také obsah učiva pro výtvarný obor formulován v souvislosti s komunikací, jež tvoří neoddělitelnou součást dnešního formativního pojetí výtvarné výchovy. Obsah učiva je zde formulován například takto: „*Úloha komunikace v uměleckém procesu – postavení umění ve společnosti, jeho historické proměny; umělecká a mimoumělecká znakovost; umění jako proces tvorby nových, sociálně dosud nezakotvených znaků; role umělce v societě; publikum a jeho účast v uměleckém procesu; sociální a technologické proměny dneška (nové technologie, nové umělecké disciplíny a jejich obsahy) a jejich vliv na úlohu komunikace v uměleckém procesu; subjektivní chápání uměleckých hodnot ve vztahu k hodnotám považovaným za společensky uznávané.* (Balada, 2007, s. 56) Jednou z možných cest, jak přistupovat k výtvarné výchově, je reflektivní pojetí výtvarné

výchovy. Právě v tomto přístupu k výtvarné výchově má komunikace výsadní postavení. Toto výsadní postavení je dáno reflexí v podobě reflektivního dialogu, který následuje po výtvarné práci a je na něj kladen důraz. „*Reflexe a reflektivní dialog je také jedním z pilířů artefiletických postupů a jako odrážení smyslové nebo jiné zkušenosti myšlením dosti přesně odpovídá kurikulárnímu ověřování komunikačních účinků.*“ (Směšná, 2016, s.172) Již několikrát bylo v této práci zmíněno, že zcela nelze oddělit výtvarný projev a projev verbální, tedy jazykový. Právě reflektivní dialog, který je neoddělitelnou součástí artefiletických pojetých výtvarných aktivit, je příkladem, kdy se komunikace skrze výtvarný projev propojuje s komunikací slovní. Reflektivní dialog zcela úmyslně a v souladu s konstruktivistickými poznatky<sup>9</sup> spojuje výtvarnou tvorbu a verbální komunikaci a směřuje tak k hlubšímu pochopení výtvarného projevu ze strany žáka či studenta. Proto nelze v této práci opomenout oblast artefiletiky, která staví svou koncepci právě na reflektivním dialogu, který je nezbytnou součástí artefiletických pojetých výtvarných aktivit.

V dosavadním souhrnu bádání (kapitola 1.2.3) byla artefiletika označena za širokou oblast, ze které je možno pro dané téma čerpat mnoho cenných poznatků. Artefiletika je přínosná z řady důvodů, jednak umožňuje tvořivý přístup k výchově prostřednictvím umění, také se zaměřuje na zdravé jádro jedince a podporuje skrze umělecký prožitek seberegulační schopnost, napomáhá sebepřijetí, seberealizaci a osobnostnímu rozvoji prostřednictvím tvorby a exprese. Cestou artefiletiky lze postihnout prevenci psychosociálních selhání skrze umělecké aktivity reflektované ve skupině žáků. Je nutné odlišit artefiletiku od arteterapie. „*Artefiletika není v první řadě zaměřena na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání, na jeho výrazovou kultivaci, na rozvoj jeho umělecké tvořivosti a v neposlední řadě na pozitivní prevenci, která se soustřeďuje na prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů.*“ (Slavík, 2006, s.1) Proto je vhodné artefiletické postupy využívat v hodinách výtvarné výchovy na všech stupních škol různého typu. Záleží jen na vhodném výběru metod, se kterými bude pedagog pracovat.

---

<sup>9</sup> Konstruktivistické tendence (projevující se také ve výchově a v umělecké tvorbě) spojuje myšlenka racionálního přístupu ke skutečnosti zdůrazňující aktivní úlohu subjektu, význam jeho vnitřních předpokladů a důležitost interakce subjektu s prostředím a společností (Průcha a kol., 2001). Konstruktivistická pedagogika prosazuje, aby žák učivu skutečně porozuměl a uměl je využít v praxi. Konstruktivismus ve výtvarné tvorbě se snažil začlenit umění do společnosti jako konstruktivní (tj. vytvářející sílu) a spojit tak umění se životem. (Baleka, 1997)



### 3 VÝTVARNÝ PROJEV A JEHO VÝZNAM VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Za výtvarný projev označujeme specifický projev člověka, který je charakteristický sebevyjádřením prostřednictvím různých výtvarných postupů. Výtvarný projev má velmi blízko k výtvarnému umění. Existence vnitřních obrazů, které jsou popudem k výtvarnému vyjadřování, je považována za příčinu vzniku umění. (Stehlíková Babyrádová, Křepela, 2010) Za výtvarné umění je označováno umění vizuální, ať už mimetické, tedy zobrazovací nebo abstraktní. Jak uvádí výkladový slovník výtvarného umění „*výtvarné umění je označení zahrnující z uměleckých druhů malířství, sochařství, grafiku, kresbu, architekturu a užité umění, tj. umělecké druhy, jejichž výtvořiny jsou předmětné (obraz, socha, stavby), vytvořené materiálem, technikou a nástroji, které těmto jednotlivým uměleckým druhům odpovídají. Specifickým rysem děl těchto uměleckých druhů je, že jako hmotný objekt trvají. Objektovost díla a jeho obsah jsou přitom vždy totožné, třebaže materiálově a tvarově neměnné dílo je nositelem obsahu, který je historicky proměnný a je podmiňován ve svých významech, hodnotách, společenských funkcích dobovými uměleckými hledisky.*“ (Baleka, 1977, s. 385) Při výtvarném projevu člověk uplatňuje specifické postupy typické při vytváření uměleckých děl, která jsou produkována výtvarnými umělci. Od pouhého řemeslného zpracování se výtvarné pojetí odlišuje originálním vkladem autora. S výtvarným projevem dítěte uplatňující tento kreativní přístup se setkáváme také ve školním prostředí. Výtvarný projev je součástí výchovně vzdělávacího procesu.

#### 3.1 Výtvarný projev dítěte a jeho podoby

V dětství je výtvarný projev (většinou se nejprve jedná o kresbu) přirozeným výrazovým prostředkem člověka. Dítě se do kreslení nemusí nutit, je to přirozený způsob jeho vyjadřování. Člověk od útlého věku prostřednictvím kresby komunikuje nejen s okolním světem, ale také samo se sebou. Co vlastně dítě zobrazuje? Kresba představuje v životě dítěte zvláštní prostředek vyjádření myšlenek, citů a přání, má tedy mnoho společného s řečí. Z pohledu ontogenetické psychologie nám kresba umožňuje nejen poznat vývojový stupeň dítěte, ale také prozradí, jak dítě chápe svět, co o nás ví, co ho zajímá, co má a nemá rádo. Dítě zobrazuje vnímanou realitu, svůj vnitřní svět.<sup>10</sup> Kresba slouží nejen k vyplnění volného času, odreagování, pobavení, ale také k projekci zážitků, vyrovnání se s okolní realitou, má

---

<sup>10</sup>Dítě odráží svůj vnitřní svět především u abstraktních motivů, kde se využívá sledu barev. (Uždil, 2002).

také funkci diagnostickou a komunikační. Dětská kresba bývá odborníky označována jako královská cesta k poznání dětské psychiky. (Šturma, 1982) To, jak se dítě vyjadřuje nebo nevyjadřuje prostřednictvím výtvarného projevu ovlivňuje několik faktorů. Tyto faktory lze rozdělit na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory ovlivňující vývoj výtvarného projevu (u menších dětí především kresby) patří zdravotní stav dítěte, jeho nálada, charakter, temperament a talent. Za vnější vlivy působící na dětský výtvarný projev můžeme označit především rodinné prostředí, institucionální výchovu a celkově prostředí a kulturu, ve kterém dítě vyrůstá<sup>11</sup> Například v předškolním věku je motivace dítěte k výtvarnému projevu (kresbě, malbě, vytváření prostorových objektů) vnitřní. Předškolák se spontánně věnuje reflexi světa a bezděčně si tak upevňuje svůj vztah ke světu. (Stehlíková Babyrádová, 2014) Tvorbu samotnou lze chápat jako hru. Hra je přirozeným projevem dětského věku zaručující zdravý vývoj dítěte. První projevy dětské tvorby tedy můžeme spatřovat při hře. V procesu začleňování se do lidského společenství hledá dítě různé formy komunikace. (Uždil, 2002) Kvůli nedokonalé řeči a nepřesné gestikulaci se dítěti jako nejjednodušší jeví komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, jak již bylo zmíněno nejčastěji kresbou. Je velmi přínosné a nutné pro zdravý vývoj jedince neustále dítě ve výtvarném projevu podněcovat, nedávat mu pouze předem připravené úkoly<sup>12</sup>, ale naopak mu umožnit svobodně se vyjádřit a dát mu prostor pro kreativní činnost pomocí které se učí, objevuje a rozvíjí se. Tato kapitola pojednává o postavení výtvarného projevu ve výchovně vzdělávacím procesu. Co tedy musí pedagog o dětském výtvarném projevu vědět, aby se vyvaroval pochybení? Pro učitele je nezbytné, aby byl seznámen se zákonitostmi dětského výtvarného projevu a jeho charakteristickými znaky, aby byl schopen porozumět dítěti a pochopit jeho projevy. (Uždil, 1978) Vývoj dětského výtvarného projevu je rozčleněn na jednotlivá vývojová stádia a každé toto stádium má svá specifika a svá úskalí. Jedná se o dlouhodobý vývojový proces, který začíná u spontánního výtvarného projevu dítěte v útlém věku zahrnující nahodilé čáranice, dodatečně interpretované čáranice a kresbu s úmyslem zobrazit zvolený motiv, přes stádium krize dětského výtvarného projevu<sup>13</sup> až po etapu výtvarného projevu

---

<sup>11</sup> Kde všude se může člověk s výtvarným projevem setkat? V rodině, ve školních i mimoškolních institucích, jako je mateřské škola, součástí předmětu výtvarná výchova na základních školách, školní družina, mimoškolní výchova, zájmová činnost – kroužky, Základní umělecké školy, Střední školy uměleckého typu, VŠ – uměleckého zaměření, architektura, design, pedagogické fakulty apod. ale také oblast terapie (arteterapie a jiné).

<sup>12</sup> omalovánky a obkreslovánky – nevedou k přirozenému vývoji a vývoj ani nepodněcují, neboť podporují v dítěti pasivitu – často se tyto činnosti objevují v mateřských a základních školách a školních zařízeních, kdy učitel není poučen o dětském projevu.

<sup>13</sup> V tomto období začíná být pro dítě nesnadné cokoliv zobrazit, výtvarně se projevoval, krize nastupující kolem desátého roku věku dítěte je přirozenou etapou vývoje dětského výtvarného projevu. Vhodnými

dospívajících. V následující podkapitole si zákonitosti vývoje dětského výtvarného projevu připomeneme podrobněji.

### 3.1.1 Vývoj dětského výtvarného projevu a jeho komunikační rozměr

K tomu, abychom mohli využívat výtvarného projevu člověka jakožto komunikačního prostředku je bezesporu nutné znát jednotlivá vývojová stádia, která sebou přinášejí určité specifické znaky. Jak uvedl Jan Ámos Komenský: „...*dítě kreslí dřív, než k tomu bylo vedeno, a to odlišně od dospělých.*“ Přestože ve výchově a v postupně se rozvíjející institucionální výchově na tato fakta nebyl až do 20. století brán zvláštní zřetel, Jana Ámose Komenského tato zjištění vedla k zamyšlení se nad faktem spontánnosti a odlišnosti výtvarného projevu dětí od výtvarného projevu dospělých.

Ontogenetický růst výtvarného projevu tedy probíhá stadiálně, jednotlivá vývojová stádia mají svá specifika a zákonitosti. Znalost těchto specifik nám umožňuje lépe porozumět dětem a jejich výtvarnému projevu. Existuje více pohledů na ontogenezi dětského výtvarného projevu, v odborné literatuře je popsáno několik členění jednotlivých vývojových etap.<sup>14</sup> Jaromír Uždil, český teoretik výtvarné výchovy celoživotně se zabývající dětským výtvarným projevem, uvádí tři základní etapy vývoje – první stádium spontánního výtvarného projevu, druhé stádium krize dětského výtvarného projevu a třetí stádium výtvarného projevu dospívajících. U stádia spontánního výtvarného projevu lze za počátky považovat manipulaci s nástrojem, který zanechává stopu. Toto stádium začíná přibližně prvním rokem věku dítěte a je rozděleno do dalších tří period, které jsou nazývány: nahodilá čáranice (1-3 roky), dodatečně interpretovaná čáranice (3-6 let) a kresba s úmyslem zobrazit zvolený motiv (6-9 let)<sup>15</sup>. (Uždil, 1974) V období nahodilé čáranice se objevují první kresby, dítě objeví fakt, že nástroj, který používá, může zanechat viditelnou stálou stopu. Pro dítě je velmi přitažlivé a vzrušující zjištění, že v hmotném okolí lze způsobit změny, které mají trvalý charakter. Jedná se o navázání kontaktu dítěte s okolním světem a sebou samým.

---

postupy lze bez větších obtíží krizi překonat, záleží na zkušenostech a schopnostech pedagoga, který svým přístupem a zvolenými výtvarnými technikami dítěti může napomoci toto období překlenout.

<sup>14</sup> Lowenfeld, Viktor a Brittain, W. Lambert. *Creative and mental growth*. 1st Print. New York: Macmillan, 1964. 412 s. Šobáňová, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 92 s. *Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. ISBN 80-244-1469-4. ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Dětský výtvarný projev: od čáranic k obrazům a ich významom*. Bratislava: DOLIS, 2013. ISBN 978-80-970419-1-5. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 1. Praha, 1974. UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 463 s. UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2., dopl. vyd. Praha: SPN, 1978. 333 s.

<sup>15</sup> Důležité je mít na vědomí, především z pozice pedagoga, že věkové vymezení dílčích vývojových etap je velmi individuální, jednotlivá stádia mohou u dítěte přicházet dříve nebo později.

Dodatečně interpretovaná čáranice<sup>16</sup> vychází z nahodilé čáranice, mnohdy je ovlivněna dotazy dospělých, kteří dítě svými otázkami (Co jsi nakreslil? Co je to na obrázku? Co jsi to vyrobil? apod.) vybízí k interpretaci jeho výtvarného projevu. Dítě pak reaguje na základě okamžitého nápadu - ještě mu chybí schopnost záměrně znázornit určitý námět. V tomto období mezi třetím a šestým rokem dítě tedy načmárá a dodatečně pojmenuje, znázorňuje kříž, hlavonožce, napodobuje čtverec, trojúhelník, typické jsou hrubé rysy, realističtější obraz, pokouší se o postavu. S nástupem do základní školy, kolem šestého roku věku dítěte, přichází období, kdy se dítě snaží úmyslně zobrazit zvolený motiv. Kresba s úmyslem zobrazit zvolený motiv souvisí s psychickým vývojem dítěte. Dítě pochopilo, že viditelní jevy může zobrazit na papír. Kresba se stává prostředkem komunikace. „*Ve vývoji dítěte představuje cesta od nahodilé čáranice k čáranici tvořené s úmyslem zobrazit např. maminku, strom, sluníčko, auto, dům apod. velký pokrok, přestože náhodnému pozorovateli mohou kresby připadat všechny stejně nečitelné.*“ (Šobánková, 2006, s. 48) Přibližně mezi devátým a desátým rokem věku dítěte dochází k přelomovému období ve vývoji dětského výtvarného projevu, kdy najednou začíná být pro dítě nesnadné cokoli zobrazit. Toto stádium bývá označováno za krizi dětského výtvarného projevu. Dítě si vlivem konfrontace s ostatními uvědomuje své nedostatky a ztrácí o výtvarný projev zájem. Zde je důležitý moment, kdy si vychovatel, ať už se jedná o pedagoga či rodiče, musí uvědomit, že stádium tzv. krize dětského výtvarného projevu je naprosto přirozenou etapou vývoje. K úspěšnému překonání krize mohou přispět zkušenosti pedagogové, kteří volbou vhodných výtvarných postupů<sup>17</sup>, pomohou dítěti období zvládnout a překonat. Záleží na zkušenosti a empatii vychovatele, který vycítí, jak má k dítěti přistupovat, čemu se vyvarovat a také, a to je důležité zdůraznit – jak s ním komunikovat. Po překonání krizového období, kolem jedenáctého až dvanáctého roku věku nastává zájem o kresbu, mladý člověk se začíná profilovat podle svých zájmů, navštěvuje základní umělecké školy a další výtvarně zaměřené

---

<sup>16</sup> Období dodatečně interpretované čáranice bývá někdy označována jako stádium obsažných čáranic.

<sup>17</sup> Přehnaná kritičnost k vlastním výtvorům by měla vést výtvarné pedagogy k volbě technik, které svou podstatou nevyžadují přesnost a nedokonalosti stírají. Doporučují se i úlohy zaměřené na abstraktní projev nebo na narativní (založený na vyprávění) komiksovou kresbu, zachycující příběh (ne pouze úkoly zaměřeny na zobrazování či reprodukci). „*Máme-li uvést příklad toho, jak se metodicky dá překlenout krizové období, můžeme to snad vyjádřit takto: spíš linoryt než kresba, spíš koláž než malba, pracovní konstrukce raději než architektonický náčrt.*“ (Uždil, 1976, s. 128). Techniky vhodné k překlenutí krize dětského výtvarného projevu: techniky s prvkem náhody: otisky přírodnin, koláže, monotyp, rozpíjení, místo portréty: karikatura, loutka, maska výtvarné studie skutečnosti: například přírodnin; výtvarné etudy výtvarné bádání: míchání barev, studium proporcí lidského těla náměty s prvkem humoru, metody se zapojením smyslového vnímání, prostorová tvorba: kašírování, drátkování, keramika, práce s textilem, netradiční techniky: land art, body art, tetování, graffiti zapojení nových médií: fotografie, návrh reklamy či plakátu. (Prudilová, 2016)

volnočasové aktivity a začíná se orientovat na budoucí profesi. U dospívajících se rozvíjí zájem o složitější výtvarné postupy a grafické techniky, rukodělné činnosti, kurzy zaměřené na objevování sebe sama prostřednictvím výtvarného projevu apod.

Podstatnou roli v rozvoji dětského výtvarného projevu hraje hodnocení dětské tvorby ze strany dospělých, a to jak v rodinném, tak školním prostředí. Toto hodnocení má silně motivační, nebo naopak demotivační, charakter. Opět zde hraje významnou úlohu schopnost komunikovat – tzn. jak vychovatel dokáže vhodně předat hodnotící informaci. Proto je nutné, aby výtvarný pedagog, který je odborníkem (na rozdíl od rodiče), přistupoval k dítěti s profesionalitou, která se opírá o jeho zkušenosti, odborného vzdělání a empatický přístup k dítěti. *„Zde je nutno tolerovat rozšířenou definici estetiky dětského výtvarného projevu. Za hodnotný projev nelze považovat pouze ten projev dítěte, který je dle pravidel estetiky oka dospělého krásný, nýbrž jde spíše o takový druh projevu, který je určitým obsažným sdělením.... Zásadní chybou, které se dopouštějí dospělí, ať už jde o rodiče či vychovatele – je to, že dosazují do hodnocení dětských výtvarných projevů svoje kritéria krásy. Ta však mohou být poplatná nejrůznějším strnulým vzorům – mohou být určovaná společenským vkusem, módními trendy, staromilnými vzory, sklonem obdivovat mimetismus apod.“* (Stehlíková Babyrádová, 2014, s. 25) V citovaném textu se autorce podařilo vystihnout podstatu hodnoty výtvarného projevu dětí (ale je možno takto nahlížet také na výtvarný projev dospělých), kdy za hodnotný výtvarný projev považuje takový druh projevu, který je určitým obsažným sdělením. A dostáváme se ke komunikačnímu rozměru výtvarného projevu – výtvarný projev jako určitý druh sdělení – jeho hodnota je tedy spatřována v komunikaci. Vedle toho je nutné na výtvarném projevu ocenit i další aspekty tvorby, jako je např. originalita, nápaditost, tvořivost, odvaha, individuální posun ve výtvarné práci jedince apod.

V popisu jednotlivých vývojových etap ontogeneze dětského výtvarného projevu byl několikrát zdůrazněn komunikační rozměr kresby. Bylo zmíněno, že dítě využívá kresby k navazování kontaktu s okolním světem, se sebou samým, a to zcela přirozeně, bez toho, aby k tomu bylo nuceno či vybízeno. V práci výtvarného pedagoga je podstatné mít na paměti, že komunikace výtvarným projevem je zcela přirozenou součástí, kterou v sobě máme hluboko zakořeněnou. Dítě kolem prvního roku věku instinktivně využívá tohoto jedinečného druhu komunikace skrze výtvarný projev v okamžiku, kdy jeho verbální schopnosti nejsou na takové úrovni, aby je mohlo efektivně využívat. Tuto schopnost komunikace výtvarným projevem neztrácíme v průběhu dospívání, ani později v dospělém věku. V okamžiku, kdy si učitelé výtvarné výchovy a příbuzných oborů dostatečně uvědomí

tento fakt, otevírají se jim nové možnosti ve výtvarné práci, při kterých je akcentována hloubka obsahu výtvarné tvorby u dětí i dospělých.

### 3.2 Obsah výtvarného projevu a jeho interpretace

Výtvarný projev je symbolickou činností, která podléhá složitým vývojovým procesům, a v odborné literatuře bývá označována jako emocionální jazyk. Výtvarný projev dítěte je výrazem vnitřního emocionálního jazyka, kdy se kresba či malba dítěte, ale i umělce, stává pokusem zmapovat symbolický prostor lidské činnosti materiální i intelektové. (Stehlíková Babyrádová, 2014) Jak již bylo v předchozí části textu naznačeno, výtvarný projev nám o jeho autorovi prozradí mnoho. Co lze tedy z výtvarného vyjádření člověka vyčíst, jak je možné výtvarný projev diagnostikovat? K tomu, abychom mohli provést kvalitní diagnostiku na základě dětského výtvarného projevu, je nutné co nejpřesněji výtvarnou práci interpretovat. Interpretaci provádíme na základě analýzy obsahu výtvarné práce<sup>18</sup>. V následující kapitole budeme hledat odpověď na otázku, co vlastně tvoří obsah výtvarného projevu člověka a jak s ním dále pracovat?

Na základě interpretace výtvarného projevu je možno odhalit velmi hluboké obsahy, které mohou být v člověku ukryty. Tyto obsahy lze objevit právě skrze výtvarný projev, který nám dává možnost vyjádřit se prostřednictvím odlišného jazyka, než je ten verbální. Jak uvádí francouzská dětská psycholožka s třicetiletou praxí: *„Během poslední doby se ukazuje, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.“* (Davido, 2001, s. 15) Hluboké obsahy ukryté ve výtvarném projevu člověka mohou mít různé podoby silných emocí, ať již pozitivně nebo negativně zabarvené – pocity smutku, osamění, strachu, radosti, svobody. Mohou se objevit obsahy spojené s hravostí, lehkostí nebo naopak existencionální tematika<sup>19</sup>. Do výtvarného projevu se často promítá tematika vztahová – vztahy partnerské, rodinné, vrstevnické (obr. č. 1 a 2).

---

<sup>18</sup> Interpretaci prostřednictvím analýzy obsahu výtvarných prací byla prováděna ve výzkumném šetření dizertační práce (podrobněji v kapitole 6.6 a v příloze č. 3)

<sup>19</sup> Všechny tyto obsahy výtvarného projevu se objevily při analýze výtvarných prací zkoumaných osob a jsou prezentovány ve výzkumné části práce (kapitola 6.6).



Obr. č. 1 Dívka, 4 roky, akvarel *Svatba* ztvárňující intimní vztah muže a ženy (fotoarchiv Hany Stehlíkové Babyrádové).



Obr. č. 2 Dívka, 4 roky, při tvorbě (fotoarchiv Hany Stehlíkové Babyrádové).

Reálný život vstupuje do obsahu výtvarného vyjádření skrze imaginární světy, archetypální zobrazení nebo symbolické projevy a je možno s nimi pracovat i ve výtvarné edukaci. „*Závažné psychické obsahy a tendence se prosazují rovněž ve formě snových obrazů v době spánku nebo denního snění. Učitel by měl děti již od prvního ročníku základní školy povzbuzovat k tomu, aby si těchto imaginativních fenoménů všímaly, příležitostně je zaznamenávaly kresbou do ‚snáře‘, učinily je námětem svých výtvarných prací, sdělovaly je, pokud o to projeví zájem. Tyto snové symboly (vztahující se mj. k nějakému skrytému zážitkovému komplexu dítěte) se mohou stát náměty nebo dlouhodobějšími tématy souvislé výtvarné práce. Sny nabízejí různorodé formy výtvarného řešení od klasické kresby a malby ve vyvíjejících se cyklech po akci a enviroment.*“ (Linaj, 2001, s.7) Z teorie výtvarné výchovy je známo, že nálezy prvních projevů grafismu pocházejí z doby 35 tis. př. n. l. Z těchto nálezů vyplývá, že jde o pokusy vyjadřovat přirozený způsob života – nejedná se pouze o naivní snahu zobrazovat běh života, ale jde o dovednost našich předků abstrahovat zažité. (Babyrádová, 1999)

Při interpretaci obsahu výtvarného projevu dítěte je nutné vycházet ze znalostí jednotlivých vývojových stádií ontogeneze dětského výtvarného projevu. Vždy je třeba mít na paměti charakteristiky jednotlivých vývojových stádií a respektovat individuální rozdíly ve výtvarném projevu. Důležitou roli hraje také to, o jaký výtvarný projev se jedná, zda jde o výtvarný projev spontánní, kdy výtvarná práce vzniká z vlastní vnitřní potřeby člověka, je výsledkem vnitřní motivace a není nikým vedena a ovlivňována, nebo se jedná o vyvolaný výtvarný projev (neboli projev záměrně navozený), který je podpořen výzvou či konkrétní nabídkou, anebo může jít o výtvarný projev řízený (vedený), což představuje záměrnou výtvarnou činnost, jejímž cílem je rozvoj člověka. (Hazuková, Šamšula 2005). Interpretaci výtvarného projevu provádíme s ohledem na fakt, o jaký druh výtvarného projevu se jedná.

Které položky tedy tvoří obsah výtvarného projevu člověka? Jednou z důležitých kategorií je téma a námět výtvarné práce, jež nás informují o postojích, názorech autora, o jeho hodnotách, zájmech, přáních, preferencích apod. „*Výtvarné téma pochází z našeho světa, z našich prožitků, zkušeností, znalostí a představ... Skrze ně dítě dospívá k myšlenkách a závěrům, které překračují meze výtvarné výchovy a dávají jí jako předmětu vzdělávání a výchovy výjimečný charakter.*“ (Roeselová, 2004, s. 16). Skrze uchopení výtvarného námětu a tématu dítě promítá sebe samo do výtvarné podoby a sděluje, jak vnímá svět kolem sebe „*Významným prostředkem výchovného a vzdělávacího procesu se stává hlubší vztah k námětu a k jeho podobám. Téma je svébytným motivem, který vyvolává obecné i výtvarné otázky. Žák se osamostatňuje a hledá jemu vlastní odpovědi. Aktivním uchopením a*



*prožíváním námětu se tak blíží k poznávání sebe sama i životního prostředí, ve kterém se pohybuje, a jeho pomocí vyjadřuje vlastní pohled na svět. Myšlenkové i výtvarné procesy, které v souvislosti s výtvarným projevem probíhají, ho přivádějí k vřazení vlastního pojmání světa do objektivních souvislostí. Mnohopohledový obraz, který se mu tak postupně odkrývá, je bohatší než viditelná podoba světa. Od vnějšího nazírání se žák dostává k podstatě věcí a jevů.*“ (Roeselová, 1995, s. 13) Také slovní komentář může sehrát svoji nezastupitelnou roli. Především u dětských prací nám mohou slovní komentáře objasnit jejich obsah – volbu námětu nebo další nesrovnalosti. Dále nás bude u interpretování výtvarné práce zajímat (kromě obsahu) zvolená výtvarná technika nebo postup, zda se jedná o kresbu, malbu, grafiku, sochu, nebo textilní tvorbu, také se mohou objevit novější výtvarné postupy, jako je akce nebo objektová tvorba. Volba materiálně technických prostředků je další kategorií vypovídající o autorově výtvarné práci, zda volí malbu barvami (vodovými, temperovými), kreslí tužkou, pastelkami, pastelem (suchým pastelem), fixou, tuží nebo použije hlinu, látku, keramiku nebo jiný materiál jako je kov, sklo apod. U kompozice, tedy skladby díla, sledujeme tvar, popř. opakování tvarů, linii (plynulost, souvislost, návaznost, např. sílu tlaku na kreslicí nástroj apod.) a také dynamiku výtvarné práce, tedy přítomnost pohybu. U malby, kresby nebo grafiky je sledováno využití plochy (umístění do středu nebo jiné části plochy) a celkové využití plochy a přiměřenost zobrazovaného k celkové velikosti plochy. U analýzy výtvarného projevu je významné si všimnout způsobu zacházení autora s barvou. *„Jestliže výtvarná výchova má rozvíjet citlivost mladého člověka k jevům světa, který jej obklopuje, pak nelze opomenout barvu jako jeden z nejnápadnějších a nejpůsobivějších jevů. Citlivost pro barvu, schopnost barevného vidění a rozlišení barev, senzibilita pro různé účinky barvy, pro její mnohostranné působení na lidskou psychiku patří k vlastnostem, které se neustále rozvíjejí a rostou...“* (Brožek, 2003, s. 132) Svou roli při interpretaci dětských výtvarných prací hraje působivost barev (vyvážená, harmonická nebo naopak kontrastní, výrazná), preference barev (studené, teplé odstíny), barevné kontrasty nebo způsob míchání barev. Jedna z cest, jak porozumět vizuálnímu zobrazení, vede skrze barevnost. *„Jakmile obraz postrádá barevnost, kterou v rámci zkušenosti s jinými obrazy očekáváme, naše schopnost porozumět mu se výrazně snižuje.“* (Kitzbergerová, 2006, s. 152) U interpretace výtvarného projevu může sehrát zásadní úlohu užití symbolů. V ontogenezi dětského výtvarného projevu je jedno období ve vývoji nazváno přímo obdobím symbolickým. Velmi často se objevují symboly kruhu, kříže, čtverce a další kvadratické útvary nebo symbol spirály, labyrintu či mandaly. Podstatné je všimnout si výskytu, opakování i absence jednotlivých symbolů. Jak uvádí Babyrádová: *„I později, když dítě ovládne plně řeč, existuje v jeho*

*pocitech něco, co je slovy nesdělitelné. I tehdy hledá něco, co se nachází mimo řečový kód a co je vyjádřitelné pouze skrze grafický symbol. Ve filosofii symbolických forem, zvláště ve filosofii jazyka, se často poukazuje na to, že umělecké vyjadřování má určitou přednost vůči běžné komunikaci, protože je schopno zachycovat to, co v řeči nelze postihnout přitom ovšem zároveň, co je součástí logické struktury světa.“* (Babyrádová, 1999, s. 56) Stěžejní informací pro odborníka interpretujícího výtvarnou práci mohou být fakta týkající se autora – jde o jeho věk, pohlaví, zdravotní stav, čas potřebný k provedení výtvarné práce a další specifické rysy, např. u dětí přístup k práci, častá korekce domnělých chyb, opravy apod. Pro lepší porozumění výtvarnému projevu dětí se doporučuje nechat si dítětem vyprávět příběh o obrázku.

Na poli terapie v klinické psychologii jsou využívány tři dimenze přístupu k interpretaci dětského výtvarného projevu. První z nich je interpretace samotného procesu – sem se řadí komentář autora, rychlost tvorby, spontaneita, váhání, korekce, inhibice, překrývání ploch tmavou barvou, nechut' pracovat s výtvarným materiálem apod. Za další dimenzi přístupu k interpretaci výtvarného projevu je považována interpretace formy – to znamená komplexnost kresby, symetrie, jasnost, přítomnost pohybu, barevnosti apod. A jako poslední je ztvárnění finálního produktu – kde se klade důraz na interpretaci symbolů, jejich přítomnost, absenci, opakování. (Brems, 1993).

U arteterapie, kdy je výtvarná práce využívána jako způsob léčby – terapie, má interpretace výtvarného projevu svá specifika. Má-li mít interpretace svoji vypovídající hodnotu, je důležité znát nejen autora samotného, ale i jeho sociální a kulturní zázemí. *„Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velkou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Interpretaci obrázku musí provést odborník, protože tato práce vyžaduje nejen intuici a citlivost, ale i široké odborné znalosti.“* (Davidov, 2001, s. 16) Ideální je, pokud to okolnosti dovolí účastnit se procesu tvorby, neboť kontext, ve kterém výtvarná práce vznikla, může rovněž ovlivnit její interpretaci. Dále je potřeba zdůraznit, že zkoumání výtvarného projevu je pouze jednou ze součástí celkového ohodnocení osobnosti klienta při terapii a je zapotřebí vyvarovat se unáhlených hodnotících závěrů týkajících se osobnosti člověka (např. není možné činit závěry z přítomnosti jediného znaku typického pro určitou interpretaci výtvarné práce). Neméně důležité je i slovní uchopení tvorby, které pomáhá interpretaci zacílit směrem ke komunikačnímu aspektu, který akcentoval sám autor. Jednu práci je možno bez znalosti záměrů autora interpretovat různě. Tento způsob interpretace je zcela v pořádku v umění. Ovšem při výtvarné tvorbě, kde je předmětem zájmu obsah komunikace uskutečňované prostřednictvím výtvarného projevu

(což je předmětem výzkumu této dizertační práce, podrobněji v kapitole 6) se není možno bez slovního komentáře autora obejít, neboť cílem této interpretace je zjistit, co žáci skrze svoji výtvarnou tvorbu chtějí sdělit.

### 3.3 Iniciace výtvarného projevu

Ideální klima pro výtvarný projev dětí i dospělých je provázeno s jejich vlastním zájmem, nadšením a zaujetím pro tvorbu. V takovém případě výtvarný pedagog ustupuje do pozadí a stává se průvodcem poskytujícím podporu a zázemí při procesu tvorby zajišťujícím materiální zázemí pro výtvarnou práci a v případě potřeby odbornou radu. Často se ovšem učitel výtvarné výchovy dostává do situace, kdy chybí nadšení a motivace pro výtvarnou tvorbu není dostatečná. V takové situaci je třeba hledat postupy, jak výtvarný projev iniciovat. „*Hlavním výchovným prostředkem je probouzení zájmu – zájmu o zvolené téma, zájmu o svět, zájmu o souvislosti a vztahy, zájmu o výtvarné uchopení problému. Důsledkem zájmu a z něj plynoucí aktivity jsou i náhodné objevy, které žák učiní. Ty vyvolávají údiv, který ho přivádí k dobrodružství, objevování. Překvapení, se kterým je cesta za objevem spojená, i pocit narůstajícího vzrušení vede k nezapomenutelným zážitkům a probouzí potřebu znovu se s nimi setkávat. Stále obnovovaný zájem tak uzavírá kruh a z dítěte lhostejného se postupně stává zvědavý a tvořivý člověk.*“ (Roeselová, 1995, str. 12) Iniciace neboli vyvolání výtvarného projevu se může uskutečnit prostřednictvím rozmanitých motivačních metod, které u člověka podnítl zájem o výtvarnou činnost. Mnohdy je dostačující volba odlišného způsobu výtvarné práce nebo změna okolnosti při procesu tvorby, která studenty nebo žáky zaujme. Jedním z příkladů alternativního přístupu při iniciaci výtvarného projevu je změna prostředí, kdy student či žák je při procesu tvorby vyjmut ze školní třídy nebo výtvarné dílny, kde běžně tvoří, a výtvarná práce je situována na odlišné místo; může se jednat buď o prostředí města, přírodní prostředí nebo jiný veřejný či soukromý prostor. Takový způsob iniciace výtvarného projevu je aplikován také v jedné z artefieticky pojatých výukových metod, které byly realizovány v rámci pilotního výzkumného šetření této dizertační práce.<sup>20</sup> V umělecko-výchovných oborech, kam výtvarná výchova náleží, je úkolem výtvarných pedagogů vtáhnout žáky nebo studenty do umělecké výrazové hry a vyvolat – iniciovat – u nich odpovídající zážitky. Skrze uspořádání

---

<sup>20</sup> Ve výzkumné části práce – v pilotním výzkumu –, který se zabývá výtvarným projevem člověka, jeho obsahem a iniciací, je prožitková část jedné z výzkumných metod situována právě do odlišného prostředí – sklepní chodba Jezuitského Konviktu – a to za účelem posílení iniciace výtvarného projevu zúčastněných studentů (podrobněji v příloze č. 2).

vnějšího prostředí, kde se žáci během procesu tvorby budou nacházet, je možno ovlivnit kvalitu iniciovaných zážitků. „*Tato aktivita ve výchově uměním může mít rozmanité podoby: počínaje prostým sdělením nějakého pokynu (soustředěně se dívejte ‘) až k velmi složitým činnostem, které mají žáky motivovat a navést žádoucím směrem (např. výtvarná činnost podpořená hudbou, zvláštním osvětlením, navozením tajemné atmosféry).*“ (Slavík, Škaloudová, 2001)

V závislosti na věkové kategorii jedinců, se kterými výtvarný pedagog pracuje, existují různorodé motivační techniky přizpůsobující se vývojovému stupni žáků. Například u dětí předškolního věku je způsob iniciace výtvarného projevu odlišný od postupů, prostřednictvím kterých motivujeme dospělé při jejich výtvarné práci. „*Zejména v době, kdy dítě není svázáno tzv. objektivním pohledem na svět, pracuje s linií velkoryse a svobodně. Kresba je proto hlavní oblastí, v níž lze aplikovat určité motivační a rozvíjející metody výtvarné práce.*“ (Babyrádová Stehlíková, 2014, s. 72) Jako jednu z metod uvádí autorka tzv. skupinovou komunikační kresbu na velký atypický formát. U studentů středních nebo vysokých škol se jeví jako vhodný způsob iniciace výtvarného projevu způsoby výtvarné práce zaměřené na sebereflexi jedince nebo další experimentální prožitkové techniky spojené s následnou reflexí.

Předcházející třetí kapitola byla věnována výtvarnému projevu z hlediska jeho významu v edukačním procesu. Zaměřuje se na ontogenezi výtvarného projevu člověka a podrobněji mapuje jeho jednotlivá vývojová období. Snaží se zachytit podstatu obsahu a interpretace výtvarného projevu a následně se zamýšlí na tím, jak vhodně zvolenými cestami iniciovat výtvarný projev u dětí i dospělých. Všechny tyto popsané stránky výtvarného projevu tvoří podstatný díl teoretické základny, na které stojí výzkumná část práce odrážející výtvarný projev v praktické podobě. Cílem kapitoly nazvané *Výtvarný projev a jeho význam ve výchovně-vzdělávacím procesu* bylo mimo jiné poukázat na hloubku obsahu, který je ukryt ve výtvarném projevu žáků i studentů a na mnohdy překvapivá zjištění, která lze v rámci náležité interpretace výtvarné tvorby odhalit. „*V pozadí těchto témat působí nevědomé nebo jen nejasně uvědomované síly, procesy a obsahy, jež pramení z kolektivně zděděných (archetypových), individuálně vývojových a konstitučních zdrojů, z charakteru individuální zkušenosti a z dynamiky sociálního života dítěte, které usilují o svoji vědomou existenci prostřednictvím sebevýrazu a uspořádané formy (tvaru).*“ (Linaj, 2001, s. 1) Právě hloubka obsahu výtvarného sdělení a diagnostický aspekt výtvarného projevu jsou úzce spjaty s jeho psychologickou stránkou, kterou se zabírá následující část textu.

## 4 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝTVARNÉHO PROJEVU

Předkládaná kapitola si klade za cíl nahlédnout na výtvarný projev z hlediska psychologické vědy. Pokusí se zachytit sféry, kde se umění setkává s psychologií. Bude se zabývat jednotlivými složkami lidské psychiky, které se zapojují při procesu výtvarné tvorby. Kapitola tematizuje oblasti, kde se umění propojuje s psychologickými vědami, dotkne se také oblasti arteterapie, psychologie umění. V arteterapii je na umění nahlíženo jako na prostředek léčby, psychologie umění zase zkoumá psychiku člověka v návaznosti na uměleckou tvorbu.

### 4.1 Psychologická hlediska výtvarné tvorby

Psychologie umění je oblastí, ve které se vědní obor psychologie setkává s uměleckou tvorbou, jedná se o aplikovanou vědní disciplínu. *Psychologie umění bývá definována jako obor psychologie, který se zabývá obecnými psychologickými hledisky tvorby a vnímání uměleckých děl, osobností umělce, estetickým cítěním a dalšími psychologicky relevantními tématy.* (Heller, 2010, s. 126) Nelze pochybovat o tom, že umění vede k hlubšímu poznání člověka. Psychologie umění zkoumá jednak psychické projevy člověka, který tvoří a také psychické prožívání člověka v interakci s uměním. Psychologie umění hledá specifika psychických funkcí a procesů v oblasti umění, sleduje, jak psychika jedince ovlivňuje uměleckou činnost a jak je umělecké dílo zpětně vnímáno v souvislosti s psychickým prožíváním jedince. Východiska tohoto oboru najdeme ve filozofii, estetice, psychologii a uměnovědných oborech.

Existují odlišné pohledy jednotlivých psychologických směrů na vnímání umění – např. behaviorismus, jeho hlavní představitel J. B. Watson vymezil uměleckou tvorbu i vnímání umění jako zvláštní druh chování. W. Wundt podle elementové psychologie považuje umění za produkt fantazie, jež se vyznačuje spontánností, názorností a produktivností v tom smyslu, že přináší vždy něco navíc, než je ve skutečnosti. Gestaltistický přístup k umění pomohl odhalit řadu zákonitostí při jeho vnímání, neboť na rozdíl od přístupu předcházejících směrů přišel s tím, že umělecké dílo je totiž přijatelnější chápat jako strukturu, organický celek než jako pouhý souhrn prvků. (Kulka, 2008)

#### 4.1.1 Procesy lidské psychiky ve výtvarné tvorbě

Umělecká tvorba je specifickým druhem lidského chování. Při umělecké tvorbě jsou zapojeny specifické součásti psychiky člověka. Následující text bude věnován jednotlivým složkám lidské psychiky, které jsou začleněny do procesu výtvarné tvorby.

V ranném věku je kresba přirozenou součástí spontánní hry dítěte, která podporuje jeho psychomotorický rozvoj. „*Senzomotorickou koordinaci a zručnost si dítě osvojuje v různých hrách, zejména při kresbě, díky čemuž dochází k rychlému růstu jeho rozumového chápání světa.*“ (Louková, Dvořáková, 2014, str. 10) Kresba hraje v předškolním věku velkou roli při rozvoji psychomotoriky. V tomto věku je pro zdravý vývoj dítěte zásadní, aby vyrůstalo v podnětném prostředí, které mu zajistí dostatek příležitostí a vhodné podmínky k tvořivé hře, jejíž součástí je dětská kresba. „*Žákům dáváme prostor pro tvořivost a samostatnost. Právě děti mladšího školního věku často ještě neztratily svou spontánnost, schopnost tvořivosti a velmi ocení možnost vlastní tvorby a přirozeného projevu.*“ (Blahutková, 2003, str. 12). Kresba se podílí (a to nejen v předškolním období, ale i v pozdějším věku člověka) na rozvoji jednoho ze základních poznávacích procesů lidské psychiky – vnímání. U výtvarného projevu se jedná především o zrakové vnímání. Člověk při výtvarném projevu pracuje s barvou, která je elementárním výtvarným prostředkem. Vnímání coby základní poznávací proces nabývá v předškolním období na analytičnosti. Dítě si všímá více detailů, vnímá celek jako souhrn jednotlivých částí. Nejvýrazněji se to projevuje u zrakového vnímání, kdy si dítě všímá nejočividnějšího prvku, čímž bývá obvykle barva, a učí se je přesně rozlišovat a pojmenovávat. (Wedlichová, 2010). Zrakové vnímání neboli vidění je psychickou funkcí umožňující člověku reagovat na světelné podněty. Z hlediska psychologie umění se jedná o vizuální prožitkovou kvalitou, která dovoluje vnímat tvary, barvy, objemy a prostory. Výtvarná tvorba nám tedy poskytuje prostor jednak pro rozvoj vnímání prostřednictvím symbolického vyjádření, dále pro práci s barvou (např. míchání barev, symbolický význam barev), práci se světlem (světlo a stín, tvorba podle modelu), s kompozicí (kompoziční řešení obrazu), tvarem (práce s tvary tvořící formu výtvarného díla) apod. (Kulka, 2008). Vedle vnímání jsou při výtvarném projevu aktivovány i jiné psychické funkce. Patří mezi ně myšlení (představuje souhrn všech psychických činností a je vlastní pouze člověku), s myšlením související paměť, pozornost, dále představivost a na ni navazující fantazie, imaginace, emoce. Při procesu tvorby hraje podstatnou roli také motorika, vůle a komunikace.

Do procesu výtvarné tvorby je zapojena taktéž paměť, jejímž úkolem je zachování informací. U výtvarných umělců je velmi často nadprůměrně vyvinuta vizuální paměť.

Paměť je úzce spjata s učením. Učení je psychický proces získávání zkušeností, utváření a pozměňování jedince v průběhu jeho života. (Čáp, Mareš, 2007) Prostřednictvím výtvarného projevu tedy dochází nejen k rozvoji paměti, ale i učení. Rozlišujeme několik druhů učení, v jednotlivých uměleckých oborech je podíl určitého druhu učení na tvorbě zastoupen různým dílem, např. do procesu výtvarné tvorby je významně zapojeno tzv. senzomotorické a sociální učení. „*Senzomotorické učení je vštěpování smyslově názorných obrazů a nachází uplatnění ve všech druzích umění, nejvíce v uměních výtvarných... Sociální učení představuje získávání sociálních dovedností a návyků, tj. společenských zkušeností v jednání s lidmi, je nejvyšším druhem učení, neboť zahrnuje také osvojení celého kulturního bohatství. Mělo by být vlastní všem druhům uměleckých činností.*“ (Kulka, 2008, s. 79). Nutným předpokladem podmiňující proces tvorby je pozornost, která se vyznačuje soustředěností člověka po určitou dobu na určitý objekt, nebo určitou činnost, jedná se o záležitost výběrovou. Také fantazie je velmi úzce spjata s uměleckým projevem, má kreativní povahu a vyznačuje se možností spojovat představy do nových souvislostí – díky fantazii je možno nacházet nové, dosud nepoznané jevy a postupy. Spolu s fantazií je ve výtvarném projevu často uplatňována obrazotvornost neboli imaginace představující produkci nových obrazů – ta má stejně jako fantazie tvůrčí charakter a je těsně spjata s emocemi. Emoce nám umožňují uvědomit si svůj vlastní subjektivní vztah k jednotlivým lidem, předmětům i jevům ze svého okolí. (Kulka, 2008) Emocionální náplň výtvarného projevu tvoří podstatnou součást obsahu výtvarné tvorby (jak je možno ověřit ve výzkumné studii předkládané práce – podrobněji v kapitole 6.6 a v příloze č. 3). Emoce jsou úzce spjaty s výtvarným jazykem, který představuje prostředek výtvarné komunikace.

#### **4.2 Reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikační aspekt v artefiletice a arteterapii**

Všeobecný zájem o psychologii dětského výtvarného projevu se promítl také do teorie výtvarné výchovy. Zde se projevovaly různé přístupy a postoje k psychologickým aspektům výtvarného projevu. Někteří teoretici výtvarné výchovy, kteří byli strukturalisticky zaměřeni, opomíjeli psychologické hledisko výtvarného projevu a kladli důraz na jeho jiné stránky ve výtvarné výchově – např. zapojení nových médií do výtvarné tvorby (Jaroslav Vančát). Konstruktivistické paradigma, které se obecně ve výchově uplatňovalo, se v teorii výtvarné edukace projevovalo akcentem psychologických aspektů výtvarného projevu, důrazem na reflexi a zaměřeností na proces (tzv. procesualnost) ve výtvarné výchově. V teorii výtvarné výchovy se konstruktivismus objevil v podobě alternativních

osnov pro výtvarnou výchovu. „*Východiskem předkládaného návrhu osnov je hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad existence niterných témat, jež jsou společná jak výtvarným projevům dětí, tak i tvorbě umělců, a jichž je možno výtvarně pedagogicky využít ve smyslu niterně (primárně) motivovaného rozvojového programu, který je nabízen samotným dítětem.*“ (Linaj, 2001, s. 1) Konstruktivistické tendence se v devadesátých letech dvacátého století projeví nejen v umění, ale promítly se také do podoby výtvarné výchovy skrze smyslovou a duchovní pedagogiku (Jiří David, Marta Pohnerová). V devadesátých letech dvacátého století se v českém prostředí objevuje reflektivní pojetí výtvarné výchovy, které je také v duchu konstruktivistických tendencí zaměřeno na reflexi výtvarného projevu, procesualnost výtvarné práce a klade důraz na obsah a koncepty ve výtvarné výchově. Tento přístup je v teorii výtvarné výchovy popsán jako artefiletika. Artefiletika odrážející konstruktivistické tendence, které se uplatňují také ve světě, zpracovává podněty z arteterapie, směřuje do oblasti výchovy, má preventivní povahu a cílí na seberozvoj jedince skrze jeho výtvarnou činnost. Reflektivní pojetí výtvarné výchovy je pro téma této dizertační práce klíčové právě proto, že zdůrazňuje komunikační rozměr výtvarného projevu. Následující text bude z tohoto důvodu věnován propojení psychologické vědy s uměním – konkrétně se zaměří právě na oblast arteterapie a artefiletiky.

Psychologie je věda o lidské psychice, která zkoumá lidské chování, mentální procesy a tělesné dění včetně jejich vzájemných vztahů a interakcí a pokouší se je popsat, vysvětlit a predikovat. (Atkinson, 2003) Jedná se o vědeckou disciplínu, která je na pomezí věd přírodních, společenských, humanitních a filozofie. Tam, kde se protíná psychologie a psychoterapie s uměním, vzniká prostor pro arteterapii. Česká arteterapeutická asociace<sup>21</sup> definuje arteterapii jako disciplínu, která využívá výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky za účelem redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. Arteterapie je termín pocházející ze slovního spojení latinského ART = umění a řeckého TERAPE = léčení, léčba. Z hlediska doslovného překladu můžeme hovořit o arte-terapii, jako o léčbě uměním. Arteterapie je poměrně mladý psychoterapeutický obor, který je v dnešní době rozšířen po

---

<sup>21</sup> Česká arteterapeutická asociace je neziskové profesní sdružení arteterapeutů, jejímž cílem je koordinace úsilí o zkvalitňování oboru arteterapie v České republice. Česká arteterapeutická asociace byla založena v roce 1994. Vytváří prostor pro vzájemnou odbornou komunikaci arteterapeutů, zabezpečuje kontakty s dalšími příbuznými obory (expresivně-terapeutickými obory a s psychoterapeutickými a pedagogickými obory). Je organizátorem nebo spoluorganizátorem konferencí a odborných setkání. Garantuje odborné akce. Podílí se koncepčně na arteterapeutických aktivitách ve zdravotnických, pedagogických, sociálních i jiných institucích a na výzkumech vztahujících se zejména k umění, psychologii, psychoterapii a pedagogice. Od roku 2002 vydává Česká arteterapeutická asociace časopis Arteterapie.



celém světě. Pojem arteterapie zahrnuje nejen umělecké vyjadřování skrze výtvarný projev, ale také skrze jiné expresivní druhy umění – hudbu, tanec, divadlo – poté hovoříme o muzikoterapii, taneční terapii, dramaterapii. Od dávných dob používají lidé prostředků uměleckého výtvarného vyjádření k externalizaci svých psychických problémů a k navazování kontaktu se svým okolím. Výtvarné vyjadřování se v arteterapii stává prostředkem komunikace za účelem léčby psychicky nemocných pacientů. „*Výtvarný projev je pokládán za jednu z cest k uvolnění skrytých tvořivých sil a jiných prožitků, osobnostních vlastností a postojů ke světu.*“ (Kulka, 2008, s. 65) V okamžiku, kdy psychicky nemocný člověk není schopen své pocity vyjádřit slovy, dostává prostor tvorba jako jazyk, skrze který je možno sdělit, co se zdá být nesdělitelné. Výsledek takového projevu (dílo tvorbou vzniklé) se stává prostředníkem, který překonává bariéru mezi terapeutem a pacientem, otevírá další možnosti v psychoterapii a slouží jako nástroj diagnostiky<sup>22</sup>. Proces arteterapie je založen na poznání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech. (Naumburg, 1973) Tato idea americké psychoanalytičky Margaret Naumburg, která ve Spojených státech amerických poprvé v roce 1930 použila pojem *art therapy*, vystihuje podstatu tohoto oboru spočívající v jedinečnosti vizuálního sdělení čili v tom, že některé obsahy lidské psychiky, které člověk není schopen zformulovat do slov, je možné sdělit vizuálně, obrazem, tedy prostřednictvím výtvarného projevu. Důležitá je role arteterapeuta, který by měl být průvodcem a doprovázet klienta na cestě k sebepoznání a uzdravení skrze uměleckou činnost. „*Pro arteterapii jsou důležité metody iniciace a zvnějšnění tvůrčího aktu (klient by neměl jako umělec zůstat se svým dílem sám.)*“ (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 32) V Evropě se termín arteterapie začal používat ve čtyřicátých letech dvacátého století, kdy se také arteterapie jako terapeutická metoda začala cíleně aplikovat a v hojně míře se využívá dodnes.

V devadesátých letech dvacátého století dochází v českém vzdělávacím systému k pozoruhodnému jevu, kdy část výtvarných pedagogů aplikovala arteterapeutické metody ve školním prostředí. Tyto metody se v nemalé míře začaly v rozličných obměnách uplatňovat ve výtvarné výchově. Nejednalo se o řízený proces, šlo o všeobecný zájem o psychologii výtvarného projevu, který ovlivnil budoucí směřování výtvarné pedagogiky. V tomto období

---

<sup>22</sup> Podrobněji v publikaci *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (Davidová, 2008) francouzské dětské psycholožky, která pracovala tři desítky let jako školní psycholožka. Autorka ve své knize přináší ucelený obraz o dětské kresbě. Pohlíží na kresbu dětí z hlediska jejího vývoje, zabývá se řečí barev, základní symbolikou. Kresbu dává do souvislostí s oblastmi jako je inteligence, afektivita, sexualita. Samostatnou kapitolu věnuje kresbám dětí týraných či dětí s různými typy postižení.

dochází s nástupem celospolečenských změn<sup>23</sup> také k obměnám ve fungování teorie a praxe výtvarné pedagogiky, zvyšují se nároky na vědecké kvality teorie, začínají vycházet nové odborné publikace, je založena Asociace výtvarných pedagogů snažící se o zprostředkování didaktiky výtvarné výchovy a teoretických poznatků mezi učitele v praxi. To vše sebou přináší změny související se svobodným uměleckých projevem, který byl do té doby potlačován komunistickou ideologií. Svobodný duch se promítá také do vývoje české výtvarné výchovy, zvyšuje se dynamika a pluralitní charakter oboru, který sebou přináší několik programových proudů. Vedle programové linie art-centrické, video-centrické a gnozeo-centrické se objevuje také animo-centrická programové linie, která vychází a čerpá právě z oblasti arteterapie. (Cikánová et al., 1998) Tato programová linie, označována také jako reflektivní pojetí výtvarné výchovy, klade důraz na poznávání žáka jako tvůrce a vnímatele výtvarného projevu, výtvarné umění není mimo sféru zájmu žáka či studenta, hledá ho skrze sebe samého. „*Na umění nás zajímá jeho ‚lidský smysl‘ před jeho formou.*“ (Uždil, 1998). Důraz je kladen na expresivitu ve výtvarné tvorbě, zvláštní pozornost je věnována závěrečné reflexi výtvarné práce, která byla ve výtvarné výchově do té doby opomíjena. „*Výtvarná tvorba je prostředkem – skrze ni hledáme a objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor a spojujeme jej s vesmírným prostorem. Tak objevujeme svůj ‚vnitřní tvar‘.*“ (David, 1994) Reflexe je velmi důležitá pro rozvoj komunikace, která je uskutečňována skrze výtvarný projev. Bez toho, aniž bychom reflektovali vytvořenou výtvarnou práci, není možné poznávat a rozvíjet komunikační aspekt výtvarné tvorby.

V devadesátých letech dvacátého století docházelo ke zpracování podnětů z arteterapie do výchovného kontextu a k aplikaci konstruktivistických podnětů s důrazem na reflexi výtvarné práce a její procesualnost. Přestože se nejednalo o masovou záležitost, byly tyto tendence v odborném diskurzu často tematizovány. Ve výtvarné výchově se projevil formováním nového směru, který vycházel z arteterapie a byl určen pro oblast výtvarné výchovy ve školním prostředí. Tento směr výtvarné výchovy se nazývá artefiletika a byl v teorii výtvarné výchovy poprvé popsán a zakotven v roce 1997 v publikaci Jana Slavíka *Od výrazu k dialogu ve výchově*<sup>24</sup>. Artefiletika je popsána jako výchovná a vzdělávací koncepce, která didakticky integruje expresi s reflexí. „*Jakožto výchovný a vzdělávací obor se artefiletika zaměřuje jednak na podporu prosociálního, kulturního a ekologického rozvoje*

---

<sup>23</sup> V listopadu roku 1989 probíhá Sametová revoluce, která zahájí změnu celospolečenského dění od totalitního komunistického režimu k demokratickému fungování tehdejší československé společnosti.

<sup>24</sup> Termín artefiletika a programový nástin této disciplíny byl poprvé Janem Slavíkem představen již v roce 1994. (Slavík, 1994/1995)

*osobnosti, jednak na didaktický výzkum a didaktické využívání psychických, sociálních a kulturních determinant tohoto rozvoje. Artefiletika nadto může přinášet svůj osobitý vklad k obecnému poznávání lidské subjektivity i kultury, protože ty se v mnoha svých aspektech utvářejí prostřednictvím expresivní symbolizace, kterou artefiletika (ve shodě s příbuznými obory) může studovat v jejích ontogeneticky zárodečných podobách a přímo ‚v akci‘ v procesu expresivní tvorby a komunikace o ní.“ (Slavík, Chrz, Štech a kol., 2013, s. 18–19)*

Je tedy zřejmé, že artefiletika vycházela z praxe, reagovala na její potřeby, a právě proto se na poli výtvarné výchovy prosadila, stále se uplatňuje a dále vyvíjí. V artefiletice velmi důležitou roli hraje komunikační charakter výtvarného projevu. Teoretickým východiskům a využití artefiletiky v praxi se budeme podrobněji věnovat později v kapitole 5.2.2 Artefiletika jako komunikační pojetí výtvarné výchovy.

#### **4.2.1 Arteterapie a artefiletika: vymezení a odlišnosti**

Vzhledem k tomu, že oblast artefiletiky nám dává prostor k rozvoji komunikace skrze výtvarnou tvorbu, jež je předmětem našeho zájmu, bude této oblasti v následujícím textu věnována větší pozornost. Právě oblast artefiletiky klade důraz na procesualnost výtvarné činnosti – čímž akcentuje návaznost a propojenost jednotlivých fází výtvarné tvorby ve výtvarné výchově a klade důraz na reflexi výtvarné práce, což je jeden z klíčových momentů reflektivního pojetí výtvarné výchovy. A právě reflektivní přístup k výtvarným postupům hraje ve výzkumné části předkládané dizertační práce ústřední roli. Výzkum tematizuje komunikaci skrze výtvarný projev a zaměřuje se na její obsah. Aby bylo možné ze zkoumaných prací zjistit, jaké jsou jejich obsahy, je nutné výtvarné práce reflektovat. Důkladná verbální reflexe slouží jako hlavní nástroj analýzy zkoumaných výtvarných prací studentů (podrobněji v kapitole 6 a v příloze č. 1). Vzájemná provázanost artefiletiky a arteterapie je v odborných kruzích často diskutována, proto následující část textu bude věnován vztahu těchto dvou oblastí, které hrají v reflektivním pojetí výtvarné výchovy svou neopominutelnou úlohu. Artefiletické pojetí výtvarné výchovy přepokládá znalost základních principů tohoto přístupu a uvědomění si pomyslného teritoria, ve kterém se daná koncepce uplatňuje. Artefiletika na rozdíl od arteterapie pracuje se zdravou psychikou člověka, není zde prostor pro léčbu psychického onemocnění skrze uměleckou činnost. Artefiletika je zaměřena na rozvoj zdravého jádra jedince, podporuje jeho sebepřijetí a má preventivní charakter. „*Nezastírá příbuznost k arteterapii, ale zřetelně se oproti ní vymezuje záměnou pojmu terapie za filetiku*“ (Slavík, 1977, s. 170) Na rozdíl od arteterapie, kde je na výtvarný projev nahlíženo jako na prostředek léčby a na jeho kvalitu není brán zřetel,

artefiletika naopak nabízí možnost kultivace výtvarného projevu. Artefiletika umožňuje člověku prostřednictvím expresivní umělecké činnosti poznat sebe a okolní svět a vede žáka či studenta k touze po poznání skrze uměleckou tvorbu. Odlišnosti byly v odborné literatuře vymezeny opakovaně a shodují se na tom, že artefiletika není určena k psychoterapii žáků či studentů, jejím cílem je výrazová kultivace projevu jedince, zaměřuje se na rozvoj jeho umělecké tvořivosti a má preventivní charakter směřující do oblasti prevence sociálních patologií. (Stiburek, 2010) Stejně jako arteterapie má i artefiletika své specifické metodologické postupy práce. Artefiletika jak již bylo výše zmíněno vychází z arteterapie, ale její metody jsou odlišné. „*Výchovný zážitek není v první řadě prostředkem ke ‚zbavení se‘ nemoci, ale k ‚nabývání‘, k ‚rozšiřování se‘ ve smyslu poznávání.*“ (Slavík, 1997, s. 168) Artefiletika je tedy v první řadě určena k sebepoznání, seberozvoji člověka a světa, ve kterém žije.

Jak je již v úvodu zmíněno, tato kapitola tematizuje problematiku hledání hranic mezi artefiletikou a arteterapií. Artefiletika je pojetí české výtvarné výchovy, které se vedle jiných koncepcí výtvarné výchovy objevuje na počátku devadesátých let. Cílem je přivést žáky k interpretaci výtvarného projevu na základě jejich osobních zážitků, a tak bránit zúžení interpretace do jediného výkladového rámce „vnuceného“ žákům učitelem. Jde o to, aby sami žáci nebo studenti mohli aktivně nacházet svou vlastní osobitou pozici výkladu a mohli svá mínění porovnávat mezi sebou navzájem. (Slavík, 2004) Závěrem lze tedy říci, že to jsou oblasti, které mají mnoho společného (například u obou vědních disciplín je umělecká tvorba prostředkem k dosažení cíle, ať už výchovného nebo terapeutického), ale mají také několik odlišných charakteristik (například mezi rozdílný rys těchto disciplín patří jejich cíl – u arteterapie je cílem léčba pacienta, kdežto u artefiletiky výchova či kultivace zdravého jedince). V každém případě si artefiletika a arteterapie mohou být navzájem zdrojem inspirace.

Vymezení odlišností a shodných charakteristických znaků oblasti artefiletiky a arteterapie je jedním ze základních předpokladů ke kvalitnímu zvládnutí artefiletické koncepce realizované v pedagogické praxi.

### **4.3 Umění jako komunikační prostředek**

Pokud pohlédneme na výtvarný projev jako na komunikační prostředek, potom je umělecká tvorba příkladem „expertní“ komunikace, jež má ve výtvarné výchově svou obdobu. Umění slouží nejen jako nástroj komunikace, ale také jako iniciátor komunikace – skrze umění a

jeho interpretaci komunikujeme o důležitých obsazích. Umění otvírá otázky, vybízí k zamyšlení, ukazuje řešení, vypovídá o aspektech lidské existence. Při určitém uchopení se i receptivní výchova uměním stává nezaměnitelnou komunikací.

#### 4.3.1 Art brut jako příklad „surové“ výtvarné komunikace

Jedním z příkladů „čisté“ výtvarné komunikace je tvorba art brut. Jeho čistota spočívá v přímosti, otevřenosti, syrovosti a možná také jisté „neurvalosti“ tohoto výtvarného projevu. V následujících řádcích bude představen tento specifický druh umění, který je unikátní nejen surovým<sup>25</sup> přístupem umělců art brut, ale také svérázností výtvarného projevu art brut, který slouží jeho autorům mimo jiné jako komunikační prostředek.

Idea využít výtvarného projevu v psychoterapii sahá až do 18. a 19. století a souvisí s psychopatologií schizofrenie. Tato myšlenka vznikla v okamžiku, kdy bylo zřejmé, že duševně nemocní lidé se výtvarně vyjadřují odlišně od zdravých jedinců a charakter jejich výtvarné tvorby se mění podle druhu a vývoje nemoci. (Šicková, 2008) Zcela zásadní roli ve vývoji umění art brut sehrál francouzský umělec a teoretik umění Jean Dubuffet (1901–1985). Dubuffet poprvé v roce 1945 použil termín art brut neboli umění v syrovém stavu, který představuje umělecká díla psychicky nemocných pacientů. Co si tedy máme podle Dubuffeta představit pod pojmem art brut? „...nejrůznější artefakty, díla všeho druhu – kresby, malby, výšivky, figury vyřezávané nebo modelované apod. – jimž je společný spontánní, vysoce kreativní charakter, co nejméně závislý na současném provozu umění a na kulturních konvencích; tvůrci těchto děl bývají osobnosti poněkud tajemné, pocházející z oblastí mimo profesionální umění.“ (Dubuffet, 1949) Vedle termínu art brut označující oblast výtvarné tvorby neškolených jedinců je možno se v současnosti setkat také s výrazem outsider art, syrové umění, spontánní umění, naivní umění a jiné. Již český teoretik umění, kritik a výtvarný umělec Karel Teige (1900–1951) používal výraz umění v původním – surovém stavu. Přestože tato pojmenování bývají uváděna jako ekvivalenty termínu art brut, svým významem se částečně liší. Dubuffet ze světa syrového umění jednoznačně vylučoval záměrnou tvorbu v kontextu uměleckého obchodu. Paradoxně je v současnosti art brut mezi sběrateli umění velmi žádané a hodnota těchto děl je srovnatelná s produkcí předních umělců dnešní doby. Po celém světě probíhají výstavy prezentující díla tvůrců art brut, jako příklad je možno uvést rozsáhlou výstavu v centru současného umění Dox v Praze, která nedávno

---

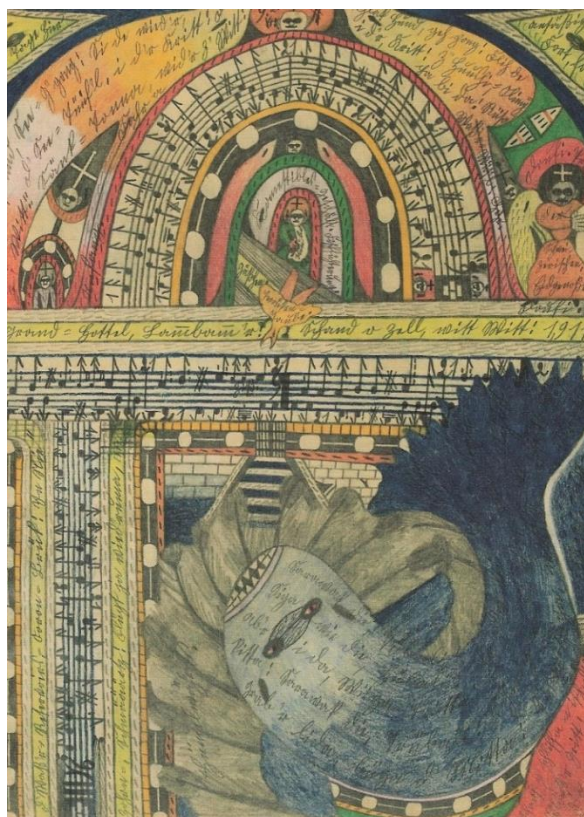
<sup>25</sup> V odborné literatuře se vedle termínu *surové umění* (od kterého byl odvozen termín *surová výtvarná komunikace* figurující v názvu této kapitoly) objevuje také označení *syrové umění* (Dryje a kol., 2004).

představila více než tři sta převážně současných děl art brut francouzského sběratele Bruna Decharma<sup>26</sup>. (*Art brut collection abcd*) Čím je tedy tento specifický druh umělecké tvorby tolik výjimečný? Proč nás umění art brut stále fascinuje? Jeho autoři jsou lidé psychicky nemocní, outsideri žijící na okraji společnosti, často povahy násilnické, neschopní socializovat se ve společnosti. „*A přece tito umělci (možná právě proto – pozn. autorky) vytvářejí silné věci. Jejich krása a intenzita působení je jaksi mimo veškerá běžná měřítka a kategorie. Pochází odněkud z hlubin, mnohdy snad až z oněch oblastí, které Jung nazýval ‚kolektivním nevědomím‘. Na tato díla se nedají vztáhnout kritéria tradiční formální dokonalosti ani normativní estetiky. Přitom co do originality a intenzity působení mohou stát vedle špičkových výkonů vysokého umění. A v řadě zemí se skutečně tvorba autorů art brut řadí k obecně přijímaným hodnotám národního kulturního dědictví. V hlubinách, z nichž tito umělci zřejmě tak často čerpají, jako by bylo všechno k dispozici každému. Avšak s jednou výhradou: čerpat může každý, ne každému je však dovoleno vstoupit. Nebo lépe: v zásadě může vstoupit každý, ne každému je však přístup skutečně umožněn či dopřán. Neboť vstup do těch oblastí si nelze vynutit, ani se k němu nelze postupně dopracovat. Vůle jednotlivce, jakkoli vedená dobrými úmysly, zde platí málo. Přístup se otevírá skrze instance obvykle označované slovy milost, osud, určení; tedy ty, v nichž naše ego ani vůle nejsou rozhodující.*“ (Jochmann, 2014, str. 7) Jedním z prvních výtvarníků, který je označován jako tvůrce art brut, je duševně nemocný umělec Adolf Wölfli (1864–1930). Tento švýcarský tvůrce se silným životním příběhem strávil téměř celý svůj život v ústavní péči. V roce 1895 byl umístěn na psychiatrickou kliniku ve Waldau u Bernu, kde byl internován po zbytek života. Wölfli začal kreslit čtyři roky po hospitalizaci, jeho kresby zprvu nikdo neoceňoval. Na jeho agresivní chování působila kresba terapeuticky, lékaři psychiatrické kliniky uznávali pozitivní dopad kresby na psychický stav pacienta, přestože o umělecké kvalitě díla neměli ponětí – jak je patrné z dochovaných zápisů z listopadu 1900: „*Pacient se celé léto choval vzorně. Hodně kreslí...*“ a z října 1902: „*Celé léto pilně kreslil, spotřeboval jednu tužku týdně. Jeho kresby jsou naprostý nesmysl.*“ (Zemánková, 2012, s. 7) Art brut je tedy výtvarným projevem, který neoddelitelně souvisí s osudem svých autorů. Tvorba je pro ně způsobem, jak uchopit svoji existenci, tedy jak opanovat prostor, ochočit tělo, zkrotit mysl, nebo dokonce spasit svět. Je to jejich jedinečný způsob komunikace s okolním světem. Příkladem toho je i stylizace Adolfa Wölfliho do stvořitele univerza, který si ve své tvorbě

---

<sup>26</sup> ART BRUT LIVE: výstava. 2015. Sbírka abcd, Bruno Decharme. DOX Centrum současného umění Praha. 27. 3. – 17. 8. 2015.

do detailu vykonstruoval svůj svět podle svých pravidel a zákonitostí. Jeho díla byla před několika lety představena ve spolupráci s Muzeem umění v Bernu na rozsáhlé výstavě v Praze.<sup>27</sup> (Anceau et al., 2012)



Obr. č. 3 Adolf Wölfli, Obchod s poživatinami – krmení ryb, 1911, 49,7 x 37,4 cm.

Nezřídka se setkáváme s tím, že umění art brut bývá srovnáváno s dětským výtvarným projevem. Důvodem je spontánnost, přirozenost, pravdivost, jistá naivita a surovost, která je vlastní nejen dětem, ale i umělcům art brut. Jistě je to dáno již zmíněnou „čistotou“, která je přisuzována dětskému výtvarnému projevu, který ještě není zasažen konvencemi a školeným způsobem tvorby. „...tak řečená profesionalita tady i tam se přitom stává motorem vyžadované produktivnosti a vede, jak jinak k pouhé produkci...“ (Nádvorníková, 2001, s. 8) Dětský jednoduchý přístup k výtvarné tvorbě bývá totiž často a překvapivě pravdivější než jistá komplikovanost v přístupu školeného umělce a stejně je tomu tak i v umění art brut. Lze tedy spatřovat jistou blízkost v přístupu, který uplatňují děti při své tvorbě a ve způsobu tvorby umělců art brut. Tuto skutečnost popsal jeden z nejvýznamnějších spisovatelů

<sup>27</sup> WÖLFLI, Adlof. 2012. *Stvořitel Universa: výstava*. Galerie hlavního města Prahy, Dům U Kamenného zvonu. 22. 2. – 27. 5. 2012

dvacátého století Bohumil Hrabal následovně: „*Naivní malíři jsou dospělé děti, které najednou vzaly tužku nebo štětec a tím prvním pohybem ruky na čistou plochu zjistily, že obrazy jsou nejen jejich dětským hřištěm, ale i obranou proti nudě, hojivou krásou, prostou jak léčivé byliny. ... A protože naivní malíř je posedlý obrazy, a protože naivní malíř se neumí konvenčně vyjádřit, maluje jen a jen po svém, tak jako tvrdošíjně dítě, kterému neodolá žádná čistá stránka, žádná bílá zeď' ... Podstatou naivních obrazů je jejich bezbrannost, která je bezelstnou silou, která umí znásilnit obsahy a tvary směrem k neotřelému výrazu. To je to dítě v dospělém muži a ženě, které směřuje svoje tajemství na plochu a vůbec se nestará o to, nakolik kresba souhlasí s viditelnými obrazy viditelného světa.*“ (Hrabal, 1977 in Šimková, ed. 2001, s.7)<sup>28</sup> Těto blízkosti či podobnosti je možné využít také v hodinách výtvarné výchovy. Na umění art brut je možno nahlížet jako na zdroj inspirace ve výchově. A to právě díky spontaneitě, přirozenosti a surovosti je art brut blízká a vlastní dětem. Umělecká díla tvůrců art brut jsou působivá, mají silné obsahy vycházející z mnohdy dramatického života umělců bojujících o své místo ve společnosti, která je často odmítá, izoluje. Právě proto má ve výtvarné výchově své místo, především pak v reflektivně pojaté výtvarné výchově, kde je prostor pro sebe zamyšlení, sebereflexi a seberozvoj, který přichází skrze výtvarnou tvorbu dětí. Skrze umění art brut je možno nastolit ve výtvarné výchově témata jako je – jedinečnost ve výtvarném pojetí, originalita výtvarné práce, individualita tvůrce apod. – tato témata mohou žáky oslovit a vést k tolerantnímu a respektujícímu přístupu nejen ve vztahu k vlastní tvorbě, ale také k tvorbě ostatních (umělců, spolužáků).

#### **4.3.2 Komunikační rozměr současného umění jako inspirační zdroj pro výtvarnou edukaci**

Současné umění představuje pro výtvarnou výchovu významnou oblast inspirace. Čím dál častěji pedagogové v hodinách výtvarné výchovy komunikují se svými studenty nebo žáky právě prostřednictvím umělecké tvorby současných umělců. Skrze díla výtvarných umělců hledají a nalézají obsahy, které tvůrci představují ve svých výtvorech. Jak již bylo zmíněno při určitém uchopení se i receptivní výchova uměním stává nezaměnitelnou komunikací. Tento druh komunikace je podporován v rámci spolupráce školských zařízení s galerijními institucemi. Pokud tedy chápeme pasivní vnímání uměleckého díla (a následnou práci s uměleckým dílem) jako specifický druh komunikace, lze tuto komunikaci

---

<sup>28</sup> Tento text napsal Bohumil Hrabal z podnětu Pavla Konečného (sběratele umění art brut) v říjnu roku 1977 v Kersku jako úvod pro Album deseti naivních kreseb.



zažívat a rozvíjet prostřednictvím různorodých animačních programů přibližujících žákům a studentům současné umění<sup>29</sup>, přispívá nejen k získání faktických znalostí o soudobé výtvarné scéně, ale vede k rozvoji tvořivosti u dětí a vychovává je k zájmu o umění. Cílem zprostředkování současného umění dětem je kromě vychování si budoucích návštěvníků galerií moderního umění, také poukázat na ojedinělý charakter současného výtvarného umění, které je založeno na svobodě uměleckého projevu a na sociálním kontextu, který je v tvorbě mnohých umělců přítomný (např. Eva Kořátková<sup>30</sup>, Kateřina Šedá<sup>31</sup> a další). Tyto osobité projevy výtvarného umění jsou chápány jako umělecká díla, přestože jsou jeho tradiční podobě dalece vzdáleny, což ovšem není z pohledu dějin výtvarného umění nic zvláštního. Při interpretaci děl zmíněných tvůrců, nelze opomenout jejich silný komunikační obsah. Přestože se nejedná o komunikaci uskutečňovanou skrze klasický výtvarný projev (kresbu, malbu apod.), která je zde tematizována, je zajímavé si uvědomit, že právě komunikace se stává v tvorbě těchto umělců velmi výrazným charakteristickým rysem, jenž hraje v jejich uměleckém projevu neopominutelnou úlohu. Jako příklad je možno uvést projekty jedné z nejvýznamnějších osobností současné výtvarné scény Kateřiny Šedé, která se ve své práci zaměřuje právě na sociálně koncipované akce, v nichž zaměstnává několik desítek či stovek osob, které nemají s uměním nic společného. Odehrávají se ve zcela neuměleckém prostředí. Experimenty s mezilidskými vztahy mají za cíl vyvést zúčastněné ze zažitých stereotypů nebo sociální izolace. Úmysl projektů umělkyně Šedé je často spojen s komunikací, například jejich záměrem je navázat komunikaci mezi účastníky akce, nebo zkvalitnit či prohloubit komunikaci v určité sociální skupině apod. V roce 2004 také realizovala projekt pod názvem *Výchova dítěte* (Šedá, Babák 2007), který reflektuje prostředí výchovy. Autorka v tomto projektu tematizuje spojení v symbolické podobě. „*V mém projektu hledám cestu z uzavřeného prostoru tím, že lidem zprostředkuji vzájemné spojení.*“ (Šedá, 2004) Spojení je hlavním cílem komunikace, neboť komunikujeme za účelem spojení. Další velmi zajímavou osobností soudobého výtvarného dění je česká

---

<sup>29</sup> Například galerijní animace zabývající se zprostředkováním tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku. Galerijní animace se uskutečnila v rámci výstavy Karla Malicha v Jízdárně Pražského hradu. Galerijní animaci připravili a realizovali studenti Pedagogické fakulty UJEP Ústí nad Labem oboru učitelství pro 1. stupeň základních škol. Smyslem této akce bylo přiblížit tvorbu Karla Malicha dětem mladšího školního věku prostřednictvím výtvarných, hudebních a dramatických činností. Autorům šlo především o to, aby současní studenti pedagogické fakulty primárního vzdělávání považovali tuto formu zprostředkování umění dětem za přirozenou součást kurikula edukačního procesu uměnovědných předmětů. (Růžičková, Novotná, 2014)

<sup>30</sup> Umělecké projekty Evy Kořátkové např. Červený stůl (2006-2007), Cesta do školy (2008), Žaludek světa: filmová projekce (2017)

<sup>31</sup> Umělecké projekty Kateřiny Šedé např. Nic tam není (2003), Je to jedno (2005-2007), Líšeňský profil (2010-2012).

umělkyně Eva Kořátková, která cílí na oblast komunikace, a to často z pohledu člověka, který z různých důvodů není schopen kvalitní komunikace se svým okolím. Zajímá se nejen o téma institucionalizované výchovy člověka, ale také o oblast outsider art. Zabývá se surovým druhem výtvarné komunikace, kterým nalézáme v dílech umělců art brut. Posledních několik let se ve své tvorbě i v teoreticko-výzkumné práci<sup>32</sup> Kořátková věnuje velmi do hloubky tvorbě art brut. Tato česká umělkyně je fascinována nejen samotnou tvorbou umělců žijících na okraji společnosti nebo v psychiatrických léčebnách, ale i způsobem, jak je nakládáno (Kořátková volí výraz manipulováno) s díly a jejich autory. (Kořátková, 2015) V dizertační práci Kořátkové nazvané Paralelní světy outsiderů je věnována pozornost typickým znakům tvorby outsider art, prostřednictvím kterých je poukazováno na neuspokojivé komunikační schopnosti tvůrců, jež jim komplikují vztah s vnějším prostředím. Jedním ze znaků je potřeba tvůrce vytvářet si obranu proti vnějšku, která je doprovázena vytvářením šifer, vlastních jazykových systémů nebo důmyslným ukrýváním různých předmětů. „*Řada tvůrců vytváří grafické či jiné záznamy, které opatřuje osobními kódy, dešifrovatelnými často jen jejich autorem. Jako by hrozilo permanentní nebezpečí odhalení jejich vnitřních světů, ukývají tito tvůrci své zprávy do speciální grafické úpravy, ornamentu, nekonečného vrstvení či překrývání textu, konstruují vlastní jazyk či svévolně zacházejí se stávající abecedou a vytvářejí různé varianty písma nebo z něho odvozených znaků.*“ (Kořátková, 2015, s. 90) Tyto signifikantní charakteristiky poukazují na přítomnost komunikačních bariér, které jsou vytvářeny vůči okolnímu světu za účelem jisté obrany, která je zapříčiněna neschopností těchto jedinců kvalitně komunikovat se svým okolím. Eva Kořátková ve své tvorbě zpracovala životy duševně nemocných tvůrců, zkoumá jejich životopisy a díla. Ve svých uměleckých projektech se již delší dobu zabývá námětem bariér – překážek, kterým je člověk nucen ve společnosti čelit, je fascinována těmito zábranami, které ztvárňuje i v podobě různých klecí a omezení, často vytvořených pro vlastní tělo. Pracuje s kresbou, objektem, instalací i živou akcí, převážně ale inscenuje strukturované celky s vlastním řádem či systémem. Důkazem toho je výstava nazvaná Dvouhlavý životopisec a muzeum představ, která se uskutečnila v roce 2015 v prostorách bývalé prádelny Psychiatrické nemocnice Bohnice<sup>33</sup>. Představy psychicky nemocných tvůrců ztvárnila Kořátková podle dochovaných vzpomínek, kreseb i lékařských záznamů. „*Výstava*

---

<sup>32</sup> Ve své dizertační práci zkoumala uměleckou tvorbu outsiderů a formy manipulace s dílem a jejich autorem. (Kořátková, 2015)

<sup>33</sup> Prádelna Bohnice je nový multifunkční prostor v budově bývalé prádelny v areálu Psychiatrické nemocnice v Bohnicích v Praze. Cílem tohoto projektu je ukazovat aktuální vizuální umění a zároveň upozorňovat na problematiku psychických nemocí.

je složená z mnoha objektů a referencí k těmto tvůrcům, včetně velmi podrobných chorobopisů anebo popisů jejich fantasmagorických vizí.“ (Koťátková, 2015) Ukázkou dokládající dlouhodobou zaujatost této výtvarnice tématikou komunikačních bariér a obtížnosti spojení s vnějším světem (témata, jež jsou ve velké míře zastoupena v dílech umělců art brut) je umělecký počín Evy Koťátkové nazvaný Asylum, který byl představen na Bienále v italských Benátkách v roce 2013, kam byla vybrána do prestižní mezinárodní přehlídky Encyklopedický palác. Ve své rozměrné instalaci se zabývá svými oblíbenými tématy – na jedné straně to jsou momenty izolace, neschopnost komunikace, přizpůsobivost a integrace do okolního prostředí a na straně druhé normativní struktury a množství rozličných rolí a identit, které si musí jedinec osvojit pro zdárné aktivní začlenění se.<sup>34</sup> „*Chtěla jsem vytvořit jakousi databázi snů a představ pacientů s psychiatrickými problémy, dětí, které si nerozumí se svým okolím, zkrátka lidí, kteří dokáží komunikovat právě jen prostřednictvím svých vizí.*“ (Koťátková, 2013)<sup>35</sup> Koťátková se ve své dřívější umělecké činnosti opakovaně zabývala tématikou negativního dopadu rodinné a školní výchovy na člověka<sup>36</sup>. Ve svém projektu Cesta do školy se s aktovkou na zádech po dobu několika měsíců vydávala na cestu do školy a vnímala, jak toto putování působí na děti i na ni samotnou. Ve stovkách kreseb pak zachytila to, co si ze školního prostředí pamatovala. Vzpomínky na školní docházku kombinovala s pohledem z odstupu, s analýzou způsobů, kterým společnost formuje dětský svět. V tvorbě Koťátková soustavně prozkoumává míru a způsob, jak výchovné procesy ovlivňují nejen naše dětství, ale náš život obecně. Je pro ni typická citlivost a empatie k psychickému prožívání dítěte a k jeho postavení ve školském systému. Umělkyně sama říká: „*Vycházím z obecného pocitu, který může být sdílený mnoha lidmi různých generací: jak mohou výchovné instituce deformovat člověka a vést ho k často omezenému nebo dokonce pokřivenému pohledu na svět.*“ (Koťátková, 2013)<sup>37</sup> Jak bylo uvedeno u Evy Koťátkové se nejednou objevuje téma lidské komunikace, neschopnosti komunikovat, izolovanosti člověka ve společnosti, ve které žije apod. Autorka také sama zmínila, že ji zajímají „*...lidé, kteří dokáží komunikovat právě jen prostřednictvím svých vizí.*“ (Koťátková, 2013)<sup>38</sup>. Výtvarnice ve svých projektech poukazuje na důležitost komunikačních schopností při fungování jedince v lidské společnosti. Zabývá se vztahem

---

<sup>34</sup> Výtvarné hvězdy odhalují nitra na bienále v Benátkách. [online]. 2013.

<sup>35</sup> Eva Koťátková: Největší český úspěch na benátském bienále. [online]. 2013.

<sup>36</sup> KOŤÁTKOVÁ, Eva. 2008. Cesta do školy: výstava. Galerie Václava Špály Praha. 26.6. – 24.8. 2008.

<sup>37</sup> VITVAR, Jan. 2013. Databáze strachů, úzkostí, nočních můr i denních běsů. Respekt Praha: R-Press s.r.o. Praha: Respekt Publishing a.s. roč. 24. č. 51-52. ISSN: 0862-6545. 5

<sup>38</sup> KOŤÁTKOVÁ, Eva. 2013. Asylum. 55. Bienále Benátky, Itálie. 1.6. – 24.11.2013.

profesionálního umění a umění duševně chorých. Na výstavě nazvané Nesignováno. Eva Kořátková a Gugging<sup>39</sup> prezentovala své práce v podobě instalace v kontextu s umělci Guggingu, kteří tvoří v institucionalizovaném zázemí tohoto ojedinělého uměleckého centra. Instalace byla prezentována skrze prostorový model psychiatrické instituce a portréty jejich obyvatel – pacientů, kde Kořátková obnažila vnitřní strukturu či řád a mapovala jejich dramatický vývoj. Budova léčebny Gugging umístěná v lesích má temnou minulost: za druhé světové války sloužila jako jedno z center eutanazie. „*Uměním art brut i tvorbou jiných neškolených tvůrců se zabývám soustředěněji už delší dobu. Tvorba je pro mě svébytnou formou existence, každodenní performancí, při které najednou rozumí řeči zvířat, ovládají počasí nebo se snaží přestavět celý svět.*“ (Kořátková, 2013) Těto pozoruhodné instituci sídlící v obci Gugging v Rakousku nedaleko Vídně se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

#### **4.3.3 Umělec nebo pacient? Aneb hledání hranic**

„*‘Bláznům‘ se však mnozí přestávají smát, a to je nadějně. ‘Profesionální‘ umělci již tento ‘brutální‘ pramen k plnějšímu chápání světa dávno objevili (František Kupka, Josef Váchal či Alfred Kubin a další).*“ (Wagner, 2015) Oblast tvořící rozhraní arteterapie a umělecké tvorby (bez záměru léčit) nás vybízí k otázkám: Kdy se pacient stává umělcem? Je možné duševně nemocného pacienta označit za umělce? Co spojuje, nebo naopak rozděluje, arteterapii a umění art brut? „*To, co mají arteterapie a art brut společné, je dosažení katartického účinku ve smyslu uvolnění artikulace psychického problému symbolizací. Ovšem umělci art brut to nedělají vědomě, nemají potřebu vstupovat do arteterapie a nechat se vést. Pracují často zcela v osamění a nemají ani zájem sledovat reakce okolí na svoje díla. Jsou vedeni svým vlastním vědomím či spíše nevědomím. Jejich světy a výtvarné vyjadřovací prostředky jsou křehké, ale zároveň odolné času – jsou nadčasové.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2016, s.55) Odpovědi na otázky kladené v úvodu této kapitoly je možno hledat při návštěvě Art brut centra Gugging, které leží nedaleko rakouského hlavního města Vídně. Jedná se o pozoruhodný projekt, jenž spojuje psychiatrickou kliniku a výtvarné ateliéry umělců, kteří zde žijí a pracují. Již samotné počátky činnosti centra, kdy v bývalé psychiatrické léčebně probíhal od 50. let 20 století experiment, změnil dosavadní lékařský vztah vůči zdejším pacientům. Jedinečnost centra Gugging spočívá právě v odlišném

---

<sup>39</sup> KOŘÁTKOVÁ, Eva. 2011. *Nesignováno. Eva Kořátková a Gugging*. Rakouské kulturní fórum Praha. 24. 11. 2011 - 18. 1. 2012.

přístupu k psychicky nemocným umělcům. Není k nim přístupováno jako k pacientům, kteří využívají výtvarnou tvorbu jako prostředek léčby jejich nemoci, ale naopak jsou považováni za umělce, kteří tvoří a shodou okolností jsou psychicky nemocní. V roce 1950 stál u zrodu myšlenky zřídit pozdější Dům umělců (dnes je součástí centra Gugging) místní psychiatr Leo Navratil, který se začal zajímat o výtvarnou tvorbu pacientů psychiatrické léčebny s cílem dozvědět se více o jejich nemoci. První veřejná výstava tvůrců z Guggingu se uskutečnila ve vídeňské galerii sv. Štěpána v roce 1970. Roku 1981 Navratil sdružil talentované pacienty do Centra psychoterapie uměním (The Centre for Art Psychotherapy) a organizoval výstavy po celé Evropě. Navratilův nástupce Johann Feilacher přejmenoval Centrum psychoterapie uměním na dnešní Dům umělců. Tento název Feilacher zvolil proto, že se zaměřoval především na talent klientů léčebny, nikoli na jejich psychické onemocnění. Úspěch zaznamenali umělci z Guggingu v roce 1990, kdy získali cenu Oskara Kokoschky. (Musilová, Tikalová, 2014) V padesátých letech pak instituce pod vedením psychiatra Leo Navrátila zažila zásadní transformaci, mimo jiné se tu kresby pacientů přestaly používat jen jako materiál pro určení jejich diagnózy. V současné době je Gugging léčebným a zároveň uměleckým centrem, které nabízí bydlení a prostory pro tvorbu svým talentovaným pacientům, funguje jako výstavní prostor a má rozsáhlou sbírku.

Výsledkem tvorby umělce je umělecké dílo, výsledkem arteterapie je produkt vzniklý při arteterapeutickém procesu. „*Oba výstupy – jak umělecké dílo, tak i ‚produkt‘ arteterapie (nebo také samo spontánní vyjádření klienta) – však mají vždy určitý výraz, směřují k interpretaci zkušenosti autora se světem a vypovídají nejenom o stavu emocí a citů, ale i o úrovni poznání tohoto světa.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 59) Stejně tak jsou i díla výtvarníků z centra Gugging výpovědí o jejich emocích, ale i o jejich zkušenosti se světem, ať již jejich vnitřním světem nebo tím, který je obklopuje. Výsledkem tvorby umělců Guggingu je tedy umělecké dílo, na které není nahlíženo primárně jako na nástroj diagnostiky či terapie, nýbrž jako na výsledek tvůrčího procesu umělců, za které jsou v první řadě považováni. „*Tak naivní malíři podávají svými obrazy zprávu nejen o sobě a o prostředí, které je obklopuje, ale přispívají k tomu, aby se změnil svět.*“ (Hrabal, 1977 in Šimková, ed. 2001, s.7)<sup>40</sup>

Tento pozoruhodný experiment v době, kdy vznikal, představoval pro mnoho lidí nepředstavitelnou myšlenku, která se dnes již stala obecně přijímanou – pacient

---

<sup>40</sup> Tento text napsal Bohumil Hrabal z podnětu Pavla Konečného (sběratele umění art brut) v říjnu roku 1977 v Kersku jako úvod pro Album deseti naivních kreseb.

psychiatrické léčebny může být především umělcem, jeho nemoc ustoupila do pozadí. Komunikační rozměr výtvarné tvorby zde zcela jistě taktéž sehrál svoji roli – výtvarná tvorba se stala pro umělce z Guggingu prostředkem pro komunikaci s „normálním“ světem, stala se pro ně cestou, jak navázat komunikaci skrze své výtvarné vyjádření, odbourat bariéry a žít plnohodnotný život. (*Art Brut Gugging*, 2013)



Obr. č. 4 Dílo umělců Guggingu umístěno před vchodem do Art brut centra Gugging nedaleko Vídně, 2013 ( foto autorky).

#### **4.4 Charakteristické znaky psychiky člověka v období dospívání, rané dospělosti a jejich vliv na výtvarný projev**

Výzkumná část předkládané dizertační práce byla realizována s cílovou skupinou, která z hlediska ontogeneze lidské psychiky, spadá do období pubescence (adolescence) a mladé dospělosti (rané dospělosti). Charakteristiky jednotlivých vývojových období mají svá specifika, která se také promítají do výtvarného projevu jedince v příslušné věkové kategorii. Z toho důvodu bude následující kapitola zaměřena právě na typické znaky lidské psychiky, které ovlivňují období na pomyslné hranici mezi dětstvím a dospělostí, a zaměří se na výtvarné projevy jedinců nacházející se v tomto vývojovém období.

Schopnost člověka komunikovat je dána jednak jeho přirozeným vývojem a zráním, ale také dovednostmi lidského jedince, kterým se lze naučit a jež je možno rozvíjet, podněcovat a zdokonalovat, například prostřednictvím výtvarného projevu. Úroveň komunikačních schopností jedince se tedy odvíjí od procesu zrání a učení.

Adolescence bývá časově vymezena obdobím od 10. do 20. roku věku člověka. (Vágnerová, 2008) V užším pojetí odborná literatura uvádí rozmezí začínající ve věku od 15/16 do 20/22 let, širší pojetí nabízí věkové rozpětí od 11/12 let do 20/22 let. (Vašutová, 2013) Vývojová etapa mladé dospělosti<sup>41</sup> tedy začíná přibližně v období, kdy mladý člověk pomyslně opouští pubertu a dostává se na počátek své dospělosti, je to období, kdy dosáhne věku 20/22 let. Mladá dospělost bývá většinou vymezena obdobím mezi 18 až 40 let věku člověka. (Erikson, 2002) Jiní autoři vymezují mladou dospělost mezi 20. až 30. rokem v životě člověka. (Příhoda, 1977) V zahraniční literatuře se objevuje také termín *emerging adulthood*, což bývá do češtiny překládáno jako vznikající nebo vynořující se dospělost – toto vývojové období bývá ohraničena věkem 18 až 25 let. (Arnett, 2000) Vzorek výzkumného šetření této dizertační práce pracoval s jedinci, kteří se nacházeli ve věku od 19. do 28. roku života, náleželi tedy z vývojového hlediska k období adolescence a mladé dospělosti nebo také (jak uvádí zahraniční zdroj) do období tzv. vznikající dospělosti. Časové vymezení adolescence a mladé dospělosti – období, kdy se z člověka stává dospělý – je předmětem mnoha diskuzí. „*S rozvojem a strukturovaností společnosti se období adolescence prodlužuje. Zatímco u nás jsou biologicky dospělí středoškolští studenti zpravidla ještě ekonomicky závislí na rodičích (u vysokoškoláků ještě déle), v přírodních společnostech není časové rozmezí mezi biologickou dospělostí a získáním dospělého statusu tak dlouhé.*“ (Janošová, 2016, s. 100) Existuje tedy rozpor mezi dosažením statusu dospělého, který je dán samostatností jedince, jeho finanční a psychickou nezávislostí na rodičích, a dospělostí biologickou, které jedinec dosáhne v určitém věku. Tento rozpor je typický právě u vysokoškolských studentů, kteří tvořili cílovou skupinu výzkumného šetření (podrobněji v kapitole 6.3). Studium na vysoké škole je důvodem, který mnohdy brání mladému člověku odpoutat se od rodiny. Nemožnost osamostatnit se je mnohdy zapříčiněna finanční závislostí. Všechny tyto zmíněné charakteristiky bezpochyby ovlivňují chování, jednání a hodnoty vysokoškolských studentů – to se poté projevuje nejen ve školním prostředí, ale také v ostatních sférách jejich života.

---

<sup>41</sup> Vzhledem k tomu, že dospělost je velmi dlouhým časovým obdobím, které zasahuje do věku člověka přibližně od 20. do 60. roku jeho života, bývá v odborné literatuře dospělost velmi často dělena na více fází, např. Vágnerová pracuje s dělením dospělosti na mladou, střední a starší. (Vágnerová, 2007)

#### 4.4.1 Adolescence a mladá dospělost z hlediska vývojové psychologie

Dospívání je období přechodu od dětství k dospělosti. V tomto období dochází k celkové proměně osobnosti člověka, a to nejen v oblasti tělesné, ale také psychické a sociální. Signifikantní je snaha dospívajícího jedince oprostit se od atributů dětského světa a potřeba být vnímán jako dospělý. Mladý člověk se vymezuje vůči autoritám ve svém okolí – rodičům, učitelům. Je třeba mít na paměti, že tato fáze je přirozeným krokem naznačující přechod od dětství k dospělosti a staví jedince a jeho okolí do mnohdy složitých situací. Tyto komplikace jsou velmi často doprovázeny ztíženou schopností komunikovat – jedinec na jedné straně potřebuje zázemí, jistotu, kterou mu rodiče poskytují, a na druhé straně se od nich snaží odpoutat a osamostatnit, což vede k vnitřnímu konfliktu. Mladý člověk hledá sám sebe, svoji hodnotu a mnohdy se ve svém niterném světě sám nevyzná – jeho duševní nejistota a napětí se projevuje navenek problémy v komunikaci, vznikají komunikační bariéry, které mu brání otevřeně a rozvážně komunikovat s okolním světem. V pubertě se formuje identita člověka, vytváření identity je silně ovlivněno vztahem jedince ke svému okolí. Prostřednictvím kvalitní komunikace si jedinec vytváří pozitivní vztahy se svým okolím. *„Vynořuje se zde nová kvalita sebeuvědomování – mladý člověk si zřetelně uvědomuje, jak intenzivně prožívá, jak myslí a jak komunikuje s druhými lidmi. Je si vědom svých emocionálních prožitků, svých potřeb a přání.“* (Macek, 2003, s.7). Mezi psychické potřeby dospívajícího patří potřeba seberealizace, a to především se zaměřením na budoucnost. Není již tak důležitý aktuální výkon, nýbrž orientace na budoucí úspěch, což je jistá forma obranného mechanismu jedince. V pubertě tedy nabývá na významu potřeba otevřené budoucnosti. Jedinec uvažuje o budoucnosti a zvažuje různé alternativy fungování své osobnosti, což mu nabourává pocit jistoty. Pocit nejistoty se odráží ve vztahu dospívajícího ke světu a k vlastnímu já. Typické jsou rozpolcené ambivalentní postoje k sobě samému a k okolnímu světu. Zároveň jsou pro něj tyto postoje velmi lákavé a mají za následek zvýšenou kritičnost k sobě i okolí, zřejmá je potřeba polemizovat nad různými intelektuálními tématy. Dospívající lehko podléhá představě, že jeho názory jsou výjimečné a originální, což často v jejich uvažování vede k radikalismu a odmítání kompromisů. Emoční vývoj v pubertě je spojen s hormonální proměnou, která má za následek citovou nestabilitu, impulzivitu a nedostatek ovládnutí. Emoční reakce pubescentů jsou krátkodobého charakteru a často nepřiměřené a proměnlivé. V souvislosti s citovým projevem dospívajících se hovoří o tzv. emočním egocentrismu, což znamená, že jedinec bývá přesvědčen, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitky jako on sám. (Vágnerová, 2005). Objevuje se také nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad mladých lidí, což jim



komplikuje mezilidské vztahy a vede ke konfliktním situacím. Komunikace je často ztížena jejich výkyvy nálad, nepřiměřenými reakcemi. Odezva okolí na emoční nestabilitu dospívajících bývá často negativní. „*Dospělí mívají pocit, že jsou jejich dospívající děti rozmazlené, že se nedovedou chovat a obtěžují okolí svými nesmyslnými rozmary.*“ (Vágnerová, 2005, s. 341) Naopak snížená schopnost pubescentů přijímat autoritu a kritiku okolí tuto situaci ještě komplikuje a případné konflikty může vyostřit. Dobré komunikační schopnosti, a to jak ze strany dospělých (rodičů, učitelů), tak ze strany dospívajících, mohou konfliktní situace mírnit a napomáhat k jejich zvládnutí. Negativní odezva na chování dospívajících vede k narušení sebeúcty, což souvisí s jejich přecitlivělostí na projevy jiných lidí. „*Vztahovačnost dospívajících je výrazem osobní nejistoty, typické pro období zásadnější proměny vlastní identity. V této době narůstá i negativismus, hostilita či agresivita.*“ (Vágnerová, 2005, s. 342) Jsou to typické projevy pro období, které je provázeno jistou přecitlivělostí mladého člověka a mnohdy stačí, když dítě cítí ze strany dospělých nezájem nebo nedostatek času, špatně snáší nevhodné žerty a reaguje neadekvátně. V rané dospělosti dochází ke zklidnění mladého člověka. Začíná si uvědomovat svou zdatnost, a to jak v kariérní oblasti, tak ve svém soukromí. Podstatné je, zda se mu daří navázat trvalejší partnerské vztahy, realizovat své profesní představy apod. Pro sebepojetí mladého dospělého je důležité, jak vnímá své schopnosti a dovednosti. V souvislosti s počáteční fází dospělosti se můžeme setkat s pojmem krize mladé dospělosti. Přestože se může zdát, že toto vývojové období v životě člověka nepřináší na rozdíl od předchozího období adolescence mnoho komplikací, je potřeba si uvědomit jisté zatížení spojené např. s měnícími se sociálními rolami mladého dospělého. Spousta lidí tohoto věku pocítuje nadměrnou zátěž související s důležitými změnami, které se dějí v jejich životech. (Millová, 2016)

Co se týká výzkumného šetření, existují různá témata vztahující se k období dospívání a rané dospělosti, která jsou předmětem šetření. Výzkumný ústav dětské psychologie a patopsychologie v Bratislavě realizoval výzkum zaměřený na agresivní chování v době puberty. Výzkumná šetření nepotvrdila celkovou vyšší úroveň agresivity chlapců (kterou předpokládali), rozdílů jsou však v jednotlivých proměnných. „*Chlapci v porovnání s děvčaty používají více fyzickou agresi, avšak u děvčat se více vyskytuje závist. Celkovou vyšší úroveň depresí zjišťujeme přece jen u děvčat na rozdíl od chlapců, i když vliv pohlaví není statisticky významný. Významný statistický rozdíl jsme zaznamenali jen v sebeúctě v neprospěch děvčat. S věkem jsme zaznamenali celkový významný nárůst agresivity i*

depresivního ladění. Nejvíce se zvyšuje verbální agrese a iritabilita<sup>42</sup>, ale i nepřímá agrese a negativismus, a to podobně u obou pohlaví. V rámci deprese narůstají interpersonální těžkosti a anhedonie<sup>43</sup>... Depresivní ladění více souvisí s těmi formami agrese, které se nemanifestují přímo, ale skrytě – se závistí, iritabilitou a u děvčat i s podezřívavostí.“<sup>44</sup> (Medved'ová, 2002, s. 10) Jiná studie zabývající se ranou dospělostí se zaměřila na změny osobnosti a na zkušenosti s profesí u mladého dospělého. Tento výzkum přišel se zjištěním, že mladí lidé studující vysokou školu jsou méně svědomití ve srovnání s jejich pracujícími vrstevníky. Z toho je možné usuzovat, že lidé, kteří již pracují se musí více přizpůsobit světu dospělých, jenž vyžaduje přesnost, zodpovědnost a přísnější pracovní morálku. (Lüdtke a kol., 2011) Studium na vysoké škole nevyžaduje takovou změnu životního stylu, v porovnání se studiem na střední škole nedochází k zásadním změnám.

Mladistvý si více než jindy uvědomuje sám sebe, s tímto přicházejí pocity nejistoty a prohlubující se negativní emoce, které mohou vést až k úzkosti. Více prožívá smutek, zlost, znechucení, a to vůči sobě samotnému i okolnímu světu. V tomto období je zvýšená tendence mladistvých utápět se ve vlastních pocitech, ulpívat ve svých problémech a stále rozebírat své problémy a negativní prožitky, hovoříme o tzv. emoční ruminaci<sup>45</sup>. (Nolen-Heksema, 1990). Objevuje se sklon k anhedonii. Tyto projevy negativního emočního prožívání se promítají také do výtvarného projevu. Vhodně uchopený výtvarný postup zacílený na mladého člověka, který prostřednictvím výtvarného projevu komunikuje sám se sebou, napomáhá otevírat skryté obsahy v jeho nitru. Reflektivně pojaté výtvarné aktivity mohou napomoci k expresi pocitů, které mladiství zažívají. Jde o využití uměleckého výtvarného vyjádření k externalizaci psychických stavů, které prokazatelně mají očistný charakter. „Jedná se o zážitkovou a na proces orientovanou tvorbu, je tím myšlen takový způsob výtvarného tvoření, kdy autor nezaměřuje svou pozornost pouze mimo sebe – na artefakt – ale obrací ji také do sebe. Uvědomuje si své pocity, své prožívání výtvarné, ale i sociální situace... Svě myšlenky, poznatky a zážitky posléze sdílí s ostatními.“ (Géringová,

---

<sup>42</sup> Jedná se o nedůtklivost, nadměrně zvýšenou citlivost, dráždivost.

<sup>43</sup> Jedná se o neschopnost prožívat kladné pocity či těšit se z příjemného.

<sup>44</sup> Překlad autorky. „Chlapci v porovnaní s dievčatmi používajú oveľa viac fyzickú agresiu, kým u dievčat sa manifestuje viac závisť. Celkovú vyššiu úroveň depresie zisťujeme predsa len u dievčat na rozdiel od chlapcov, i keď vplyv pohlavia nie je štatisticky významný. Významný štatistický rozdiel sme zaznamenali len v sebaúcte v neprospech dievčat. S vekom sme zaznamenali celkový významný nárast agresivity aj depresívneho ladenia. Najviac sa zvyšuje verbálna agresia a iritabilita, ale aj nepriama agresia a negativizmus, a to podobne u oboch pohlaví. V rámci depresie narastajú interpersonálne ťažkosti a anhedónia.... Depresívne ladenie viac súvisí s tými formami agresie, ktoré sa nemanifestujú priamo, ale skryto – so závisťou, iritabilitou a u dievčat aj s podozrievavosťou.“

<sup>45</sup> Ruminace také znamená „přežvykování“, což ve spojitosti s emocemi lze chápat jako ulpívání mladistvých v negativních pocitech, které jsou pro období puberty velmi příznačné.

2009, s. 112) Skrze výtvarnou tvorbu, při které je kladen důraz na komunikační složku výtvarné práce, dochází k seberozvoji jedince, jenž napomáhá překonat negativní emoční naladění v době adolescence. V době rané dospělosti toto negativní emoční naladění ustupuje do pozadí, přestože mladý dospělý velmi intenzivně prožívá své emoce. „*Mladá dospělost je obdobím s velkými změnami v sociálních rolích a sociálních vztazích, které ovlivňují emoční prožívání člověka. Ve srovnání s dalšími obdobími života je v mladé dospělosti intenzita prožívaných emocí velmi vysoká a variabilní*“ (Millová, 2016, s. 199)

V období puberty dochází k významné tělesné proměně člověka. Na rozdíl od mladé dospělosti, kde jsou podobné změny téměř minimální. Tato proměna je mladistvými velmi intenzivně vnímána. Dokonce u velmi zásadní změny zevnějšku může dojít k narušení integrity člověka, což opět ohrožuje jeho pocit jistoty. V období puberty narůstá subjektivní význam tělesného vzhledu. To, jak pubescent vypadá – úprava zevnějšku se stává prostředkem k vyjádření identity dospívajícího. Vzhled mladého člověka je také prostředkem komunikace s okolím. Tím, jak člověk vypadá, komunikuje se světem kolem sebe, sděluje navenek určitý svůj postoj k sobě, ke světu. Účes, oděv se stává výrazovým prostředkem a může naznačovat vztah k určité komunitě, vrstevnické skupině či konkrétní hodnotové orientaci. (Macek, 2003) Narůstají pochybnosti o jeho tělesném vzhledu mohou vést ke sníženému sebehodnocení. Naopak období mladé dospělosti, jež následuje po adolescenci je provázáno jistou stabilitou, která postupně přichází a projevuje se např. v profesním postavení mladého dospělého. V rané dospělosti se rozvíjí kognitivní schopnosti v mnoha oblastech, dochází k harmonizaci racionálního i emočního hodnocení. Celkově se stabilizuje emoční prožívání a zlepšuje se schopnost emoční regulace. (Vágnerová, 2007) U mladého dospělého dochází k velkým proměnám a výzvám v psychosociálních oblastech – odráží se to především v rodinném prostředí, ve vzdělávání a v zaměstnání. Na začátku rané dospělosti se mladý člověk postupně učí novým sociálním rolím, které se v tomto období výrazně mění. Raná dospělost bývá provázána stabilizací zaměstnání, budováním kariéry, zakládáním rodiny, vytvářením si stabilních partnerských vztahů. (Millová, 2016) V nových sociálních rolích si mladý člověk ověřuje své získané komunikační dovednosti a uvažuje o tom, jak obstál. Dochází k prvnímu zhodnocení dosavadního života mladého dospělého.

Velice důležitou součástí života adolescenta je jeho vztah ke vzdělávací instituci, kterou navštěvuje. Je pro něj prostředím, kde se setkává se svými vrstevníky, vztah k nim v období puberty má zvlášť velký význam – touha jedince obstát ve vrstevnické skupině je dána potřebou oprostít se od rodiny a stát se samostatným. Školní prostředí pro něj představuje

příležitost zakusit různé druhy komunikace, od komunikace verbální, přes neverbální až po komunikaci skrze umělecké vyjádření. Velmi často se právě v tomto období možná poprvé potkává s komunikací prostřednictvím výtvarného vyjádření, která mu může poskytnout nové možnosti v náhledu na výtvarnou práci, ale také mu napomoci k sebepoznání prostřednictvím reflektivně pojatých výtvarných aktivit. Postavení dospívajícího ve škole je ovlivněno školními úspěchy a neúspěchy. Problémy mohou nastat v okamžiku, kdy dítě není ve škole úspěšné. *„Rodiče a učitelé jsou obzvláště spokojeni, když se jejich dospívající dítě nebo žák zajímá o vyučované předměty a skvěle zvládá výuku. Dospívající s takovými výsledky se zřídka musí rodině nebo učitelům zpovídat, protože mají představu, že se mu daří díky tomu, že se připravuje a že má ke studiu vloh. Málokdy se stává, že by někdo pátral po příčinách takového vynikajícího přístupu nebo tak důkladné přípravy do školy, a ještě méně často to bývá spojováno s problémy nebo s psychickou nezralostí. Přesto dospívající, kteří bývají úspěšní a vynikající a dávají přednost inteligentním vztahům a inteligentně trávenému volnému času, často nezvládají problémy, bývají stresováni konkurenčními strategiemi.“* (Tartar-Goddet, 2001, s. 96) Umění jednat s dospívajícími je mimo jiné dána schopností kvalitně s nimi komunikovat. Klást důraz na komunikační schopnosti a dovednosti jedince ve výchovně vzdělávacím procesu je jedním ze způsobů, jak vychovat zdravě sebevědomého a vyrovnaného člověka, který je připraven zvládnout roli dospělého. Proto, aby se jedinci dařilo komunikovat s okolím, je potřeba, aby pochopil svůj vnitřní svět. K porozumění jeho niterních pocitů je nutné, aby uměl komunikovat sám se sebou. Jednou z možností, jak otevírat cesty k pochopení sebe sama a následně svého okolí, je poznávání skrze výtvarnou tvorbu.

#### **4.4.2 Vývojová specifika dospívání a mladé dospělosti a jejich vztah k tvorbě**

Dospívání a mladá dospělost jsou období, která sebou přinášejí určité typické rysy chování a prožívání, které mají vliv na uměleckou tvorbu jedinců těchto vývojových období. U dospívajících ovlivňuje vztah k tvorbě jejich kritičnost, nevyrovnanost, zvýšená konfliktnost mnohdy zapříčiněna nezvládnutou komunikací s okolím, která je způsobena jejich komplikovaným přechodem od dětství k dospělosti. Vztah dospívajícího k tvorbě je ovlivněn krizí dětského výtvarného projevu, což je přirozená vývojová fáze ontogeneze dětského výtvarného projevu (podrobněji v kapitole 4.4.2.1). Zkoumané osoby, jejichž výtvarnými pracemi se výzkum dizertační práce zabývá, se nacházeli ve vývojovém stádiu, jež následuje po překonání tzv. krize dětského výtvarného projevu a bývá v literatuře označováno za reflexivní období. *„Není důležité kdy přesně krizové stavy výtvarného projevu*

*nastávají, ale jak se projevují, jak na ně může výtvarný pedagog reagovat a jak se dají překonat. Neboť tato krize výtvarná je jedním z příslibů budoucí krize intelektuální... Člověk tak ztrácí jednu z ranných možností, jak uchopit svět, jak komunikovat, jak se vyjádřit.* (Kyzour, 1969/1970) Po definitivním překonání krize se u mladého dospělého výtvarný projev vyvíjí podle individuálního zaměření dotyčného jedince. Výtvarné vyjádření je již cílené a rozvíjí se podle inklinace k určitému výtvarnému typu – např. vizuální typ ve své tvorbě tíhne spíše k popisu a zaznamenávání, haptický typ reaguje na hmatové podněty a s tím souvisí také jeho cit pro materiál (Lowenfeld, Brittain, 1987, s. 362) nebo typologie výtvarné tvorby Raoula Trojana rozděluje jednotlivé typy podle způsobu tvorby a volby výtvarných prostředků na typ grafický, malířský, plastický a výtvarně konstruktivní typ. (Hazuková, Šamšula, 2005) Mladý dospělý si je již vědom svých schopností, ví, jaké jsou jeho silné a slabé stránky a dokáže se podle toho rozhodnout, které oblasti se bude věnovat. Raná dospělost je období, kdy hraje důležitou roli profesní zaměření jedince. Uvažování mladého dospělého je již pragmatičtější a dochází u něj ke stabilizaci emočního prožívání. Následující řádky se pokusí o zachycení dospívajícího člověka a mladého dospělého v pozici studenta a tvůrce.

#### **4.4.2.1 Teenager a mladý dospělý v roli studenta a tvůrce**

Jak již bylo výše zmíněno, typickým znakem dospívajícího je zvýšená kritičnost k sobě i ke svému okolí, ani prostředí školy není výjimkou. Mění se jeho vztah k obsahu výuky a práci ve škole, a to podle jeho zaměření na budoucí profesi. Pubescenti začínají uvažovat o smyslu a obsahu školní práce v návaznosti na své osobní profesní zaměření. Uvědomují si již užitečnost výuky ve škole, která má význam pro jejich budoucnost. Postoj k výuce se mění v závislosti na studijních aspiracích pubescenta. S tímto souvisí také změna postoje dospívajícího v motivaci k učení. Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva, na rozdíl od mladšího školáka, jehož motivací bylo dostat dobrou známku, aby byl oceněn autoritou – rodiči, pubescent je ochoten pracovat, aby dosáhl svého osobního cíle, např. přijetí na vybranou vysokou školu. Do centra pozornosti dospívajícího se dostává předmět, který považuje za užitečný, důležité také je, zda ho předmět baví či nebaví a do jaké míry je v něm úspěšný. Například student, který má výtvarný talent, je pozitivně hodnocen v předmětu výtvarná výchova, práce ho baví a je motivován přijetím na uměleckou školu, bude mít pozitivní postoj k tomuto předmětu. Vzhledem k tomu, že pubescent je již schopen uvažovat hypoteticky, brát v úvahu různé alternativy a tím kriticky pohlížet na okolí, mění se také jeho vztah k pedagogům. Dospívající a mladí dospělí jsou k práci učitele kritičtí,

nejsou ochotni bez výhrad přijímat jejich názory, postoje a způsob práce. Mají potřebu o práci diskutovat, vést dialog, polemizovat, což vytváří vhodné podmínky pro kreativní činnost. Tvořivá práce si klade nároky také na schopnosti a dovednosti učitele. Je vhodné si tyto rysy charakteristické u mladého člověka uvědomit a využít je ve výchovně vzdělávacím procesu. Například reflektivně pojaté výtvarné postupy aplikované v hodinách výtvarné výchovy, jež jsou zaměřeny na obsah výtvarné práce a akcentují reflektivní část výtvarných aktivit, si přímo žádají schopnost žáků či studentů diskutovat, polemizovat a vést dialog. Je třeba toho využít a rozvíjet jejich potenciál, jež může do hodin výtvarné výchovy přinést dynamičnost, žáky či studenty motivovat k výtvarné práci a tím zkvalitnit vzdělávací proces. Pedagog musí počítat také s úskalími, která mohou přinášet zmíněné rysy – tendence k diskuzi, polemice apod. – bývají provázeny sklonem pubescenta provokovat učitele (v rané dospělosti se již tato tendence tolik neobjevuje), což může vést ke konfliktům. *Učitel stejně jako rodiče, ztrácí své výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Pubescent jej akceptuje jako autoritu, jen když mu něčím imponuje a může si ho vážit. V postoji dospívajícího se objevuje určitý rozpor, jsou přísnými kritiky učitele, ale zároveň stále potřebují imponující vzor, který by jim sloužil jako zdroj jistoty. Dospívající oceňuje na učiteli určité vlastnosti, které mu imponují, patří mezi ně např. stabilita názoru (spolehlivost a jistota jeho neměnnosti), stabilita emocí a převaha pozitivního emočního ladění, dospívající dále oceňují smysl pro humor, spravedlnost (hodnocení všech žáků stejným způsobem, dodržování pravidel) a profesní schopnosti pedagoga.* (Vágnerová, 2005, str. 366). Zvýšená kritičnost dospívajícího je dána jeho potřebou odpoutat se od autority jako takové, což se projevuje také v rodinném prostředí, kde je patrná snaha vzepřít se autoritě rodičů a odpoutat se od nich. I když dospívající navenek demonstruje touhu oprostít se ze závislosti na rodičích, je v tomto vývojovém období stále důležité, aby dítě cítilo v rodině oporu a mělo pocit jistoty a bezpečí. Prospěšná je spolupráce rodiny a školy, která může předejít některým konfliktním situacím. Dospívající má potřebu si svého učitele vážit a přijímat ho jako přirozenou autoritu. Nelibě nese, když učitel zdůrazňuje své nadřazené postavení – může komplikovat a negativně ovlivňovat interakci mezi žákem a pedagogem, a tím přispívat ke snížení efektivity vzdělávacího procesu. V tomto období by učitel měl empaticky naslouchat a respektovat názory a postoje studentů. Respektující vztah učitele a žáka založen na vzájemné důvěře může velmi pozitivně ovlivnit výsledky jeho snažení při výchovně vzdělávací činnosti a tím mladé lidi vést k zájmu například o výtvarný projev. S prodlužující se dobou formálního vzdělávání v životě člověka, bývá mnohdy raná dospělost spojována také s rolí studenta, nejčastěji vysokoškolského. Studium na vysoké

škole v období mezi 18. až 25. rokem, tedy v období tzv. vynořující se dospělosti, sebou přináší mnohá úskalí. Jak již bylo v úvodu této kapitoly zmíněno jedná se především o rozpor mezi biologickou dospělostí a nabytím statusu dospělého člověka. Mladý dospělý se musí často vyrovnávat se svojí závislostí na rodičích, kteří ho na studiích finančně podporují, i když velmi silně cítí potřebu být samostatný a o svých záležitostech si rozhodovat sám. Vztah mladého dospělého a učitele by měl být, stejně jako u dospívajícího, partnerský. Je vhodné, aby učitel dával najevo respektující postoj ke studentovi opírající se o vzájemnou rovnocennou komunikaci, která velmi napomáhá k vytvoření kvalitního vztahu mezi dospělým studentem a pedagogem. Je vhodné volit metody založené na diskuzi, polemice, kde student dostane prostor vyjádřit svá stanoviska. Pedagog by se měl zajímat o názory studenta a projevovat respekt a uznání k jeho postojům. Mladý dospělý velmi ocení respektující přístup pedagoga, učitel tak získá důvěru studenta. Tímto postojem se formují vhodné podmínky pro kvalitní spolupráci mezi učitelem a studentem. Nezastupitelnou úlohu zde hraje vzájemná kvalitní komunikace, která může předejít mnohým konfliktním situacím a nedorozuměním.

Postoj pubescenta k sobě samému a jeho hodnotí sebe sama v prostředí školy, se integruje do jeho sebehodnocení. „*Sebehodnocení tedy představuje schopnost jedince vnímat sebe jako hodnotu. Školní prostředí je bezesporu silně založeno na hodnotících soudech, a navíc velmi často klasickém tradičním stylu přímo na „nálepkování“ (dobrý, špatný, pilný, lenivý, nadaný, nenadaný, ukázněný, neukázněný apod.). Sebehodnotící prvky zakládají soudy žáka o vlastní důležitosti a ceně. Jsou odvozeny nejenom z projevu okolí, ale i ze srovnání s druhými (spolužák). Všechny hodnotící prvky žák třídí, posuzuje, interpretuje, aby je posléze přijal nebo odmítnul.*“ (Kusák, 2002, s.44) Mladý dospělý v roli studenta již bývá vůči těmto hodnotícím soudům ve školním prostředí odolnější, dokáže přistupovat ke kritickým připomínkám konstruktivněji a pokud jsou oprávněné (ať již ze strany pedagoga nebo jiných osob z okolí), je schopen je posoudit a případně se z nich poučit. Podstatný je zde opět komunikační aspekt vztahu mezi pedagogem a studentem. Funkční komunikace mezi učitelem a studentem, jež vykazuje známky respektu, rovnocennosti a partnerství, bezpochyby zkvalitňuje jejich vztah. Pokud mladý dospělý pociťuje ze strany pedagoga respektující přístup a mají k sobě důvěru, pak je kritika učitele prostředkem k nápravě případných pochybení ze strany studenta.

Psychosociální vývoj jedince můžeme rozdělit na osm fází, kterými musí projít každý člověk. Tyto vývojové fáze bývají označovány jako osm věků člověka. V jednotlivých vývojových stupních jedinec řeší konflikt mezi dvěma protichůdnými tendencemi. Na

základě interakce s prostředím si člověk z daného období osvojí určitou – dobrou či špatnou – zkušenost, od níž se vyvíjí jeho průchod dalšími životními fázemi. „*Téměř všechny psychologické směry a linie myšlení uznávají skutečnost, že postoje k sobě samému, názory o sobě samém, vědomí svojí vlastní kontinuity v čase jsou centrální pro psychologické fungování osobnosti.*“ (Bačová, 1993, s. 72). Macek pohlíží na adolescenci jako na čas pro splnění vývojového úkolu. Východiskem zde je koncept vývojového úkolu podle Roberta Jamese Havighursta. „*Ve vývojovém úkolu jsou zahrnuty jak potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, stejně jako jeho individuální potřeby a očekávání. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité ve svém životě, a také to, co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě a společnosti.*“ (Macek, 1999, s. 21, 23). U mladé dospělosti se základní vývojový úkol pojí s intimitou, která je naplněna vytvořením blízkého, emočně naplněného vztahu. (Erikson, 2002) Mladá dospělost je provázána hledáním životního partnera, zakládáním rodiny, soužitím. Pokud se mladému člověku tento vývojový úkol nedaří, přichází pocity frustrace.

Ať už se jedná o období dospívání nebo mladé dospělosti je velmi prospěšné znát výše uvedené charakteristiky vyplývající z ontogeneze lidského jedince. Znalost těchto typických znaků nám napomůže ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově. Volba vhodných postupů, které kladou důraz na obsah a reflexi výtvarného projevu, mohou využít popsaných rysů daných vývojových období, a tak posílit prostřednictvím výtvarného projevu jak komunikační schopnosti v období dospívání a rané dospělosti, tak celkový rozvoj osobnosti člověka v oblasti psychické i sociální. Mladý člověk se skrze výtvarnou tvorbu dostává do role tvůrce, kde prostřednictvím exprese a reflexe zakouší odlišný způsob komunikace skrze výtvarný projev. Pomocí obsahů, které nalézá při své výtvarné práci, komunikuje nejen sám se sebou, ale také se svým okolím.

Další kapitola tematizuje charakteristické znaky výtvarného projevu člověka v období dospívání a rané dospělosti. Jak již bylo naznačeno výtvarná práce v určitém vývojovém období má své zákonitosti a specifika, se kterými by měl být výtvarný pedagog seznámen.

#### **4.4.2.2 Specifika výtvarného projevu v období dospívání a mladé dospělosti**

V období puberty a rané dospělosti jsou typické určité znaky, které charakterizují výtvarný projev jedinců v těchto vývojových stádiích. Výtvarný projev v období dospívání a rané dospělosti je provázán nejen s expresí, ale také se socializačními aspekty, které zasahují mimo jiné do oblasti komunikace. „*Zaujímá-li dítě nebo dospívající prostřednictvím svého výtvarného projevu určitý postoj sám k sobě i ke svému okolí, bez*



*ohledu na to, v jakém se nacházíme čase, je toto jeho vyjádření vždy částečně modifikované expresivními akcenty a částečně kvalitami socializačními.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2013) Abychom mohli využívat výtvarný projev jako nástroj komunikace, je nutné se seznámit s jeho jednotlivými rysy provázející období dospívání a vznikající dospělosti, tyto rysy nám pomohou porozumět a rozklíčovat obsahy, které jsou ve výtvarném projevu skryty. Existují určité postupy, které směřují k práci s výtvarným obsahem a je vhodné je využívat pro jejich komunikační a reflektivní rozměr, jenž je zaměřen jak na samotného tvůrce, tak na jeho okolí. Jako příklad je možno uvést tzv. výtvarnou výpověď. „*Výtvarná výpověď se původně nazývala práce z představy, ale dnes ji obohatila sebereflexe a pozornost vůči hlubokým obsahům. Výtvarnou výpovědí člověk podává zprávu o sobě samém a ve vztahu k okolnímu světu.*“ (Roeselová, 2003, s. 44)

Výzkumná část dizertační práce se soustřeďuje právě na výtvarné obsahy. Cílí na studenty, jež se nachází v přechodném období mezi pubertou a začínající dospělostí ve věkovém rozpětí 19-28 let, přičemž největší počet studentů spadá do věkové kategorie 19-24 let. Je známo, že vývoj jedince z hlediska ontogeneze dětského výtvarného projevu, je velmi individuální. Z tohoto důvodu je možné, že období, kdy mladý člověk dosáhne 19 let, může být zasaženo odeznívající krizí dětského výtvarného projevu, která má nemalý vliv na jeho výtvarnou tvorbu. Na sklonku puberty končí vývojové stádium dětského výtvarného projevu, jež je označováno za pseudonaturalistické, kdy se dospívající pokouší o fyzioplastické zobrazování v duchu renesančního modelu, skutečného naturalismu se mu však obvykle nedaří dosáhnout, pouze se mu blíží – zobrazované postavy, věci bývají více či méně deformovány – tato deformace může být velmi inspirativní, ovšem mladiství ji považují většinou za chybu a tím podléhají stále větší strnulosti. V tomto období se doporučují výtvarné úlohy zaměřené na abstraktní projev nebo na projev narativní, např. komiksovou kresbu zachycující příběh. Důležité je nezadávat pouze úkoly zaměřeny na zobrazování či reprodukci. V období finišující puberty má mladý člověk za sebou stádium naturalistické a již zmíněnou krizi výtvarného projevu. V tomto stádiu dochází u jedinců, kteří mají dispozice k mimetickému (napodobující, zobrazující) zobrazování, k rozvinutí kresby a malby podle modelu – jsou tak často připravováni na umělecké školy. Ti, kteří tuto schopnost nemají, jsou více vystaveni krizi puberty, tzn., že ztrácejí zcela zájem o jakýkoliv výtvarný projev (zejména o spontánní kresbu a malbu). Ovšem i v této fázi lze určitými metodami zájem vyvolat např. o rozšířené výtvarné činnosti – animační programy využívající uměleckých děl v galeriích, mezioborovými vztahy apod. (Babyrádová, 1999) „*Způsob, jak se vyrovnat s přirozenými vývojovými obtížemi, nabízejí metody mostu, které*

*tzv. krizi výtvarného projevu sice neodstraňují, ale její důsledky zřetelně oslabují. V centru pozornosti stojí téma, jeho obsah i podoba.*“ (Roeselová, 2003, s. 43) Období puberty sebou přináší různé protichůdné reakce nejen adolescentů samotných, ale také jejich okolí. Jistou rozporuplnost lze také nalézt v přístupu k výtvarnému projevu v teorii výtvarné výchovy. Ve výtvarné výchově existují odlišné pohledy na pojetí osobnosti dítěte v období puberty, kdy se utváří jeho vnitřní já. *„Spor o identitu osobnosti dítěte má v teorii české výtvarné výchovy podobu diskuse, jejíž jedna krajní poloha propaguje doménu vizuálního znaku jako reprezentanta technologie využívající médií, který si má dítě osvojit adaptací na tuto situaci, kdežto východiskem i cílem druhého pojetí je dítě jako integrální celistvá bytost s právem na vlastní identitu a její autentický projev. Zde hraje důležitou úlohu pojetí symbolu jako ontologického fenoménu, který se má vyvíjet v iniciačním procesu didaktiky uplatňující principy rituálu, mýtu tvorby a akční participace.*“ (David, 2008, s. 340) Symbol v dětském výtvarném projevu má vypovídající hodnotu, porozumění významu symbolu je považováno za klíčový moment přístupu k odhalení smyslu výtvarného práce člověka. (Babyrádová, 1999) Symbol ve výtvarném projevu hraje významnou roli bez ohledu, v jakém vývojovém stádiu se student – tvůrce – nachází. Symbol je jeden z nástrojů k porozumění obsahu výtvarné práce. Symbol je tedy možno chápat jako prostředek komunikace ve výtvarném projevu. Student – tvůrce – v období tzv. vynořující se dospělosti již většinou nepromítá do své výtvarné tvorby pocity nevyrovnanosti a rozporuplnosti, do pozadí ustupuje také estetické posuzování výtvarného projevu. Výtvarná tvorba mladého dospělého již bývá velmi často provázena jistou suverenitou a nebývá zatížena kritičností a pochybností o sobě samém. Zmíněné bariéry, které v období puberty komplikují mimo jiné také komunikaci se sebou samým nebo se světem kolem, odeznívají a umožňují navázat s mladým člověkem otevřenější a přímější vztah v oblasti výtvarného vyjadřování. Do charakteru výtvarného projevu na konci dospívání se naopak ještě stále promítá kritický pohled adolescenta na prostředí, ve kterém se pohybuje, ale také fascinace sebou samým, potřeba seberealizace a konfrontace s okolním světem. *„Emocionální konflikty a intelektuální faktory jako je zvýšená sebekritičnost, pozorovací schopnosti a tendence k estetickému posuzování způsobují v období puberty ve vývoji výtvarného projevu mladistvých velmi pomalý pokrok, nebo i regresi. V rané adolescenci může dojít k obnově tvůrčích schopností a tehdy lze u těchto dětí zjistit skutečný umělecký talent“.* (David, 2008, s.108). Výtvarná výchova dává dospívajícímu prostor ke svobodnému vyjádření jeho vnitřního světa, který je plný pochyb a nejistot. Tvorba jako proces může mít osvobozující a uvolňující charakter. *„Jeho já se teprve utváří, a to, co zajímá výchovu je možnost vstupu do tvorby tohoto utváření.*

*Konkrétně ve výtvarné výchově, kde je tvorba objektu či akce autentickou výpovědí já jako subjektu autora, jde o hledání vnitřního motivu, které je protipólem hravého snažení o nápodobu. Oproti hravosti, kterou tolik zdůrazňuje postmoderna, se takové hledání dá s trochou nadsázky označit jako zápas o sebevyjádření... (Babyrádová, 2006, s.64).* Podle způsobu výtvarného vyjádření rozdělujeme život člověka od předškolního vzdělávání po nástup na vysokou školu na tři vývojová stádia – egocentrické, objektivní a reflexivní. Reflexivním obdobím se označuje stádium spadající do závěrečného období dospívání (končí 18. rokem věku člověka). O komparaci typologie výtvarného vyjádření a Piagetovy klasifikace myšlenkových operací (Piaget, 1999) se pokusil Milan Kyzour. Období reflexivní, které pochází z typologie podle výtvarného vyjádření, se kryje s obdobím formálních operací vycházející z klasifikace myšlenkových operací Jeana Piageta. Formální operace předpokládají schopnost usuzovat hypoteticky deduktivně o předpokladech v obecné rovině, např. v algebře nebo ve výtvarné abstrakci, tyto předpoklady nemusí nutně souviset se skutečností. Formální operace zpřístupňují svět „možného“, který se otevírá tvořivosti. Kyzour poukazuje na fakt, že v tomto vývojovém období je již myšlení mladého člověka, který dosáhl stádia formálních operací, svobodné vzhledem k reálnému světu. Tento pojmový způsob myšlení vytváří symboly. V období formálních operací pracujeme většinou v ploše, bez předstírání, bez iluze, protože předměty a jejich vztahy skutečné i možné zde zastupuje abstrakce (vzorec, schéma, kompoziční kostra) ... (Kyzour, 1969/1970) Mladý člověk na pomezí dospívání a dospělosti se ve výtvarné tvorbě osvobozuje od reálného světa a otevírá se mu nový prostor využívající imaginativní světy, které promítá do svého výtvarného vyjadřování. Záměrně zvolený výtvarný postup, který byl aplikován ve výzkumné části práce, využívá právě této schopnosti imaginace výtvarného projevu a doplňuje ji jazykovým projev. Zapojením představivosti a zaměřením se na obsah a reflexi při výtvarných aktivitách, vzniká jedna z cest, jak rozvíjet komunikační schopnosti a dovednosti mladého člověka prostřednictvím výtvarného projevu. Tato cesta vede nejen ke kvalitnější komunikaci, ale také k celistvému rozvoji v období dospívání a rané dospělosti.

Následující obsáhlá kapitola propojí dvě stěžejní oblasti této dizertační práce – výtvarnou tvorbu ve výtvarné výchově a oblast komunikace. Zaměří se na kvality reflektivně pojaté výtvarné výchovy, které spočívají v důrazu na obsah a reflexi výtvarných aktivit, a poukáže na komunikační rozměr výtvarného projevu, který se v takto pojatých hodinách výtvarné výchovy odkrývá.

## 5 VÝTVARNÁ TVORBA JAKO PROSTŘEDEK KOMUNIKACE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Výtvarná tvorba je druhem lidského chování, které má specifické charakteristiky. Toto chování má komunikační rozměr. Je možno říci, že tvorba je zvláštní případ sociální komunikace. „*Při umělecké komunikaci nejde ovšem jen o to, co je sdělováno, nýbrž také o samotné sdělování.*“ (Kulka, 2008, s. 186) Stejně tak při tvorbě ve výtvarné výchově je důležité nejen to, co je výtvarnou tvorbou sdělováno – tedy obsah komunikace skrze výtvarnou tvorbu, ale také samotný průběh tvorby. Ať už se jedná o obsah komunikace skrze výtvarnou činnost, nebo o samotný průběh sdělování výtvarným jazykem, je podstatné uvědomit si význam komunikačního rozměru ve výtvarné výchově.

### 5.1 Výtvarná výchova: současné tendence, inovace a mezioborové přesahy

V dnešní době existují v teorii výtvarné výchovy různé názory na to, co považovat za klíčové pro správné fungování výtvarného oboru. Jednotliví teoretikové se v diskuzích přou o základní princip, který je zásadní pro naplnění kvalitní praxe výtvarné výchovy. Z podnětných debat o smyslu výtvarné výchovy vyplývá, že napříč názorovému spektru je komunikační aspekt výtvarné tvorby obecně přijímán. Ať už je ve výtvarné výchově kladen důraz na nová média, umělecké dílo, reflexi skutečnosti, nebo na obsah a prožitek z výtvarné tvorby, vždy zde hraje určitou (více či méně významnou) úlohu komunikace. „*...obrazový prostředek je znakový prostředek jako každý jiný, a tedy jeho geneze je genezí komunikačního vyjádření obsahu vlastního vědomí druhému a ostatním (které toto vyjádření v myslí a uvědomění komunikujícího zároveň ovšem také vytváří), dokud se k němu bude přistupovat na prvním místě s jeho magickým přístupem, ‚reflexe skutečnosti‘, který pro nás vytváří těsný prostor ‚vyjádření svého nitra‘, nebudeme schopni přesvědčit ani o skutečném významu výtvarné výchovy.*“ (Vančát, 2008, s.18) Kritika zaměřenosti na reflektivní přístup v současné výtvarné výchově opomíjí psychologické aspekty výtvarného projevu, hovoří o těsném prostoru, který výtvarný projev jako „vyjádření svého nitra“ poskytuje. Přestože zmiňuje komunikační aspekt výtvarného projevu jako důležitou součást výtvarného procesu ve výchovně vzdělávacím prostředí, staví se proti dominantnímu postavení obsahu výtvarné práce a zaměřenosti na procesualnost výtvarné činnosti. Tyto charakteristiky jsou vlastní reflektivnímu pojetí výtvarné výchovy, v souvislosti s takovým přístupem je třeba si uvědomit důležitost reflexe jakékoliv činnosti a propojení s reálným životem v duchu konstruktivistických tendencí. Tento trend je celosvětový a zasahuje také do různých oblastí

uměleckého vyjádření, projevuje se v současném umění a ovlivňuje i výtvarnou výchovu. „*Výtvarná výchova se podobně jako současné výtvarné umění stále častěji přibližuje všednímu životu, nebo s ním dokonce splývá. Narůstá procento akcí spojených s nevýtvarnými činnostmi a také se klade důraz na rozšiřování výtvarných činností prováděných mimo třídy a ateliéry. Výtvarný projev takto doslova ‚vrůstá do života‘, dílo již není objektem obdivu, stává se součástí života. Procesy iniciace a participace dominují jak v uměleckých, tak i ve výchovných aktivitách.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2013) Tato dizertační práce obhajuje tezi, že výtvarný projev je vhodným prostředkem pedagogické komunikace, zastává názor, že skrze výtvarný projev zaměřující se na obsah výtvarného vyjádření je možno podporovat komunikační aspekt výtvarné tvorby a tím rozvíjet nejen tvůrce samotného, ale i vztah mezi pedagogem a studentem. Komunikační rozměr výtvarného projevu je založen na potřebě tvůrců o svém výtvarném konání komunikovat. Může jít o potřebu podělit se o zážitek z výtvarné práce, slovně vystihnout obsah výtvarného projevu nebo o potřebu tvůrce zformulovat si sám v sobě myšlenkový koncept výtvarného díla. Tato komunikace, ať už probíhá vědomě nebo nevědomě, je vlastní nejen profesionálním umělcům či neškoleným tvůrcům, ale také žákům a studentům, kteří se výtvarně vyjadřují v hodinách výtvarné výchovy. Pokud v rámci hodin výtvarné výchovy pedagog akcentuje komunikaci ve výtvarném projevu, potom logicky klade důraz na samotný proces tvorby a následně na reflektivní dialog výtvarné práce. Názorová pluralita vyplývající ze zdravé polemiky přináší do teorie výtvarné výchovy nové podněty, které přispívají k rozvoji výtvarného oboru. Nicméně zaměření předkládané dizertační práce na komunikační aspekt výtvarné edukace neznamená, že nejsou brány v úvahu i její další aspekty – pouze se zaměřuje na komunikační stránku výtvarné edukace, a to z důvodu existence velmi významných obsahů výtvarného projevu (ty jsou ve výzkumné části práce prezentovány a analyzovány), které mohou obohatit nejen praxi výtvarné výchovy, ale také přispět k rozvoji teoretických poznatků.

Na všech stupních škol je možno využít také téma komunikace k rozvoji mezipředmětových vztahů a profitovat tak z výhod provázanosti jednotlivých předmětů ve výtvarné výchově. Výtvarná výchova nám nabízí oblasti, se kterými je možno pracovat, a využívat je k rozvoji mezipředmětových vztahů, patří mezi ně např. oblast exprese, reflexe a také komunikace – tedy, oblasti, se kterými se ve výtvarné výchově často setkáváme. Rovněž kurikulární dokumenty týkající se výtvarné výchovy často zdůrazňují význam mezipředmětové komunikace. „*Rámec pro působnost exprese v českém národním kurikulu prochází napříč různými obory spolu s průřezovým tématem Osobnostní a sociální výchova*

(srov. Valenta, 2015, s. 405–412), *hlavně je však vymezen vzdělávací oblastí nazvanou Umění a kultura.*“ (Slavík, 2017, s. 1). Současná výtvarná výchova nám poskytuje mnoho příležitostí pro mezioborovou komunikaci, například prostřednictvím výtvarně didaktických projektů, při práci s uměleckým dílem ve výtvarné výchově, kdy pedagog čerpá z dějin umění, historie nebo při využívání uměleckých směrů a osobností výtvarných umělců v motivační části hodin výtvarné výchovy, kdy se nabízí další možnosti rozvoje mezioborových vztahů např. land art a jeho přesah do ekologické výchovy; kubismus s přesahem do geometrie; orfismus a František Kupka – téma, jež přesahuje do hudební výchovy. Také je v dnešní výtvarné výchově často využívána motivace literárními příběhy, básněmi, jejichž obsah koresponduje s obsahem výtvarné práce apod. Komunikace, jež je uskutečňována výtvarným projevem, může přispět také k podpoře komunikace mezi jednotlivými obory (viz. výtvarný postup realizovaný v rámci výzkumu předkládané dizertační práce, který propojuje výtvarný projev s projevem hudebním a jazykovým). Frekventovaným příkladem mezioborových přesahů je propojení výtvarné a hudební složky. Ukázkou této propojenosti je Dytrtové stat' zamýšlející se nad využitím výtvarného a hudebního kódu při interpretaci či animaci výtvarného díla. „*Lidská psychika má potřebu se se vším, co nás obklopuje, nějak vyrovnat. Toto ‚nějak‘ je obsaženo často v roli kultury a umění. Zmíněná potřeba je vyplňována tvorbou alternativních, intencionálních možných ‚světů‘, které tvoříme v recepci děl obou druhů umění (výtvarného i hudebního, pozn. autorky). V oblasti vypravování a explikace lidské činnosti žádáme vysvětlení, které odpovídá nějaké perspektivě (hledisku), kterou si můžeme představit nebo pociťovat jako správnou – jako možný svět. Umění je pak oblastí, která vytváří ve své spontaneitě vícenásobné perspektivy, reality, možné světy. Jsou často hypotetické ve snaze porozumět vějíři alternativ lidských možností. Výplody imaginace, které rozumíme jako vlastnosti vytvářet obrazy a dešifrovat je, tvoří univerzum konkrétně pociťovaných smysluplností, které rozšiřují horizont jak možností, tak zkušeností. Vytváří se tak specificky lidské rozpětí, které zvětšuje prostor lidského, pobytu‘ (termín Martina Heideggera) a lidskou svobodu v prožívání a vnímání světa.* (Dytrtová, 2006, s. 105)

Tato část dizertační práce se soustředí na mezipředmětové přesahy umění do oblasti edukace, tedy do oblasti výchovy a vzdělávání. Umění se v pedagogice stává buď vzdělávacím obsahem, nebo prostředkem na cestě k výchovnému cíli. Výtvarná výchova, dějiny umění, estetika jsou příklady disciplín, kde je umění doménou poznání. Ve výchově našel své uplatnění také obsahový význam děl, a to bez ohledu na formu uměleckého díla. Obsahový význam uměleckého díla je pro nás přínosný především z hlediska

komunikačního rozměru díla. Vědní disciplína, která se věnuje v širším významu také správnému chápání a analýze uměleckých děl, se nazývá hermeneutika. Tato disciplína vychází z filozofie a je součástí dějin umění.<sup>46</sup> „*Hermeneutika postupně rozšiřovala svůj záběr a zahrnuje do sebe i výklad lidského jednání a lidské kultury. Ve 20. a 30. letech se například kunsthistorikové obrátili od formální analýzy ke studiu smyslu obrazů.*“ (Burke, 2013, s. 98) Hlubší smysl obrazů je předmětem ikonologie, která představuje jednu z úrovní zkoumání při analýze uměleckého díla. „*Ikonografie je to odvětví dějin umění, které se zabývá námětem neboli významem uměleckých děl a nikoliv jejich formou.*“ (Panofsky, 1981, s. 33) Metoda „ikonografie“ je v odborné literatuře definována v kontextu tří fází významu: prvotní neboli přirozený význam (dělíme na faktický a výrazový význam – svět uměleckých motivů) – odpovídá předikonografickému popisu uměleckého díla, druhotný neboli konvenční význam (svět obrazů, příběhů, alegorií) – odpovídá ikonografickému rozboru a poslední tzv. vnitřní význam (obsah – svět symbolických hodnot) – odpovídá ikonologické interpretaci. (Panofsky, 1981) I když obsahový význam uměleckého díla je využíván ve výtvarné výchově více méně okrajově, je důležité, aby výtvarný pedagog byl i v této oblasti vzdělán a mohl studentům tento pohled na umělecké dílo zprostředkovat. Rovněž pro komunikaci skrze umělecké dílo je dobré znát významy námětů, symbolů, příběhů, alegorií, které jsou ve výtvarných dílech přítomny. Seznámení se s jejich významy nám napomáhá hlouběji do uměleckého díla proniknout a pochopit jej.

Jistě by bylo možno uvést mnoho dalších příkladů této mezioborové komunikace, jež je uskutečňována v rámci výtvarné výchovy a má bezesporu pozitivní vliv na stabilnější pozici výtvarného oboru ve vzdělávacím systému. Je třeba si uvědomit, že pozici předmětu výtvarná výchova je i v dnešních době stále nutné hájit. Obhajobu smyslu výtvarného oboru ve výchovně-vzdělávacím procesu je možno realizovat různými cestami, například poukazováním na význam komunikačního aspektu výtvarného projevu, jež je v rámci výtvarné výchovy rozvíjen a podporován a napomáhá k všestrannému rozvoji osobnosti žáka či studenta.

---

<sup>46</sup> Hermeneutika podle Hermes (v řecké mytologii syn Dia a nymfy Maie, bůh širokých lidových vrstev), v užším slova smyslu je hermeneutika vykladačské umění, nauka o výkladu literárních děl, klasickým dílem hermeneutické literatury je řecky psaný spis Corpus hermeticum. (Baleka, 1997).

### 5.1.1 Výtvarná výchova jako nástroj komunikace

Z pohledu dnešního pojetí výtvarné výchovy je na výtvarný projev nahlíženo jako na prostředek, který podporuje komunikaci, spojuje jedince s okolním světem a napomáhá seberozvoji člověka. „*Skutečným obsahem výtvarné výchovy v současném pojetí, a ještě více to platí pro výtvarný obor podle RVP, je však především vytvoření živého a proměnlivého komunikačního prostoru. Žáci v něm získávají dovednosti ve formulování a sdělování myšlenek a poznatků mezi sebou navzájem, s učitelem, ale i ve vnitřním dialogu sami se sebou, a zprostředkovaně, ale stále velmi úzce, se společností, ve které žijí.*“ (Kitzbergerová, 2006, s. 149) Obzvláště ve školním prostředí, kde žáci či studenti tráví většinu času svého všedního dne, je komunikace rozvíjena na všech úrovních – to znamená jak komunikace pedagogická (v užším slova smyslu) odehrávající se mezi učitelem a žákem, tak komunikace s okolním světem nebo komunikace uskutečňující se v niterném dialogu se sebou samým. Komunikační aspekt výtvarné práce je akcentován v rámci výtvarné edukace u všech věkových kategorií. Od výtvarného projevu dětí předškolního věku až po výtvarný projev dospělých je velmi často pohlíženo na výtvarnou práci jedince jako na specifický způsob komunikace. „*Dětský výtvarný projev jako komunikační prostředek – obrázky mohou napomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk, vypovídají v grafické podobě o tom, co dítě cítí, ale nedokáže slovně vyjádřit.*“ (Davido, 2008, s. 16) U dětí v předškolním věku je výtvarného projevu využíváno z důvodu absence schopnosti vystihnout a popsat to, co dítě zamýšlí vyjádřit. V takovém případě je vhodné namísto slovního vyjádření využít právě výtvarný jazyk, jenž dítěti poskytuje prostor pro komunikaci skrze výtvarný projev a pomáhá mu překonat potíže při sdělení nesdělitelného. Možnost zdolat jistou komunikační bariéru prostřednictvím výtvarného vyjádření lze využít rovněž u studentů v dospělém věku. Zde není překážkou nedostatečně zvládnutý jazyk, jak tomu je v předškolním věku, ale určitý blok dospělého člověka, který je možno skrze výtvarný projev odbourat. Odstranění komunikačních bariér skrze výtvarnou činnost se uskutečňuje v rámci arteterapie, kde, jak již bylo opakovaně zmíněno, dochází k léčbě, tedy terapii prostřednictvím výtvarné nebo jiné umělecké činnosti. Předmětem zájmu této dizertační práce je ovšem oblast výtvarné pedagogiky. K eliminaci komunikačních překážek mohou přispět také výtvarné aktivity realizované v rámci hodin výtvarné výchovy. Aby docházelo ke zkvalitnění komunikace je nutné při volbě výtvarných postupů akcentovat psychologické aspekty výtvarného vyjádření. V dnešní výtvarné výchově existují přístupy, které mají tendenci klást důraz na vyjádření niterných témat jedince skrze výtvarný projev. „*Této tendenci by měla být v rámci výtvarné výchovy dána možnost projevit se, ať již rozvíjením citlivosti dítěte k ‚řeči‘ různorodých*



*smyslových a významových fenoménů světa prostřednictvím činností spojených s vyhledáváním a osobitým výběrem objektů, smyslových podnětů a prožitků, nebo pokusy o výtvarné uchopení vyjádřením niterných obsahů pomocí subjektivně co ‚nejsilnější‘, nejpůsobivější a autentické výtvarné formy. Poskytnutí této možnosti, jež může být specifickým způsobem učitelem ovlivňována, znamená přímou cestu k výtvarně estetické kultivaci dítěte a jeho zakotvení v hodnotách naší kultury.“ (Linaj, 2001, s. 1) Při kladení důrazu na psychologické složky výtvarného projevu je zásadní brát na vědomí úskalí, se kterými je nutno počítat. Jedná se například o tzv. psychologizaci výtvarné tvorby, kdy je přeceňována a vyzdvižována projekce psychických stavů člověka do výtvarného projevu, a to na úkor ostatních složek výtvarné práce. Stává se, že se výtvarní pedagogové snaží o psychologické diagnostikování výtvarné práce a vyvozují tak mnohdy chybné závěry, které mohou naopak výrazně uškodit funkčnímu recipročnímu vztahu mezi pedagogem a studentem a narušit tak nejen vzájemnou komunikaci, ale i nenávratně oslabit pocit důvěry.*

Pokud chápeme výtvarnou výchovu jako nástroj komunikace, musíme zmínit vedle komunikace prostřednictvím obsahu sdělovaném ve výtvarném projevu žáka či studenta, také komunikaci skrze umělecké dílo, která je jiným druhem komunikace skrze výtvarný projev odehrávající se v pedagogické praxi. Tento druh komunikace skrze umělecké dílo se v hodinách výtvarné výchovy v dnešní vzdělávací realitě vyskytuje poměrně často, a to v podobě art-centrického pojetí výtvarné výchovy (více v kapitole 5.2.1), bývá realizováno např. prostřednictvím galerijních animací *„Vnímání obrazů, ať z oblasti výtvarného umění či obecné vizuální komunikace, je disciplína, které se lidský jedinec musí učit. Jednotlivci jsou různě citliví, a zvláště emočně zabarvené obsahy vnímají s různou intenzitou, ale obecně nelze předpokládat, že obraz působí jakýmkoli univerzálním, jednou provždy daným obsahem, který bychom mohli vložit do vyučovací hodiny jako zaručený základ dalšího postupu.“ (Kitzbergerová, 2006, s. 152) S tímto druhem vizuální komunikace úzce souvisí termín vizuální gramotnost, jež je v současnosti předmětem mnoha odborných debat na poli výtvarné pedagogiky. Za určitých předpokladů je možno chápat vizuální gramotnost jako schopnost žáka či studenta nahlížet na umělecké dílo, tedy dovednost komunikovat s výtvarným dílem umělce. Dešifrovat umělecké dílo a lidský obsah, jímž je umělec naplnil, lze jenom tehdy, dovedeme-li k němu přistoupit jako ke složitému celku, jakým je každý obraz: povrchnímu pozorovateli se zdá, že stačí rozpoznat v něm podobnost se známými skutečnostmi, a bavívá se tím, že obojí srovnává. Jeho pohled se zdokonaluje tou měrou, jak se učí vychutnávat způsob, jímž jsou vnější jevy reprodukovány, a vnímat krásu, kterou z něho umělec vytěžil. Brzy však diváka poučí intuice o tom, že každý obraz je znak a že v něm*

*lze objevit tak jako v lidské tváři kromě podobnosti a krásy i stopy duše. Právě duše spojuje všechny prvky uvedené do výtvarného díla, a to prvky jakéhokoli druhu, neviditelným poutem, nutícím je podílet se na novém společenství.* (Huyghe, 1973, s. 116) Ve výtvarné edukaci hraje schopnost vnímat umělecké dílo významnou roli, která je úzce spjata s komunikační dovedností, která je založena na hlubším proniknutí do významu děl.

V obecné rovině má schopnost vzájemné komunikace mezi pedagogem a studentem, která je rozvíjena a kultivována v hodinách výtvarné výchovy, své charakteristiky podmiňující její kvalitní fungování, patří mezi ně např. obousměrnost, rovnoprávnost, opatrnost, otevřenost a srozumitelnost – známkou hodnotné komunikace ve výtvarné výchově je prosazování partnerského postoje ve vztahu učitel – student, neautoritativní přístup výtvarného pedagoga respektující individualitu žáka či studenta, přijetí učitelovy zodpovědnosti za vytváření zázemí pro výtvarné činnosti mající mnohdy až intimní charakter, tolerance pedagoga vůči nečekanému originálnímu řešení výtvarné úlohy apod. (Kitzbergerová, 2006) Kladení důrazu na vzájemné porozumění mezi studentem a pedagogem v hodinách výtvarné výchovy a vzájemné opakované ujišťování, zda výtvarná úloha byla pochopena správně, mnohdy bývá předpokladem kvalitní komunikace.

### **5.1.2 Výtvarná výchova jako prostředek sebepoznání**

V případě, že výtvarná výchova akcentuje komunikační aspekt tvorby, zdůrazňuje také psychologické aspekty výtvarného vyjádření a reflexi jakožto specifický druh komunikace, jenž se váže k předcházející výtvarné činnosti. Akcent na reflexi, psychologické a komunikační aspekty výtvarné tvorby jsou signifikantní pro reflektivně pojatou výtvarnou výchovu. Nedílnou součástí reflektivně pojaté výtvarné výchovy je sebepoznání člověka. Sebeoznání bývá častokrát úzce spjata se silnými emocemi, které jedinec zakouší sám se sebou v interakci s výtvarným vyjádřením. Mnohdy nám právě silný emoční zážitek napomůže k odkrytí obsahů, které jsou ukryty v nitru člověka. Je třeba si ovšem připomenout, že silné emoce nám také mohou v hodinách výtvarné výchovy zkomplikovat průběh edukace. Pokud se v rámci hodin výtvarné výchovy nepřiměřeně promítají do výtvarné práce žáka či studenta může být výchovně vzdělávací přínos narušen. „*Cítění je mezi mentálními aktivitami, podílejícími se na výtvarných činnostech a jejich prožívání podstatné a nepostradatelné. Nesmí se ale stát jediným duševním činitelem, ovládajícím všechny kroky výtvarného postupu, pak by tvořivá bytost v podřízenosti emocím nebyla schopna onoho potřebného nadhledu, vyjádřeného pojmem estetická distance.*“ (Losenický, 1996, s. 48) Cílem výtvarné výchovy je všestranný rozvoj osobnosti člověka, jenž je

uskutečňován prostřednictvím výtvarného projevu, který pracuje s emocemi, kreativitou, racionalitou, obrazotvorností a v širším slova smyslu vede jedince ke svobodnému a nezávislému uměleckému projevu. Výtvarný projev rozvíjí sebepoznávání a je rovněž nástrojem k tomu, jak obsah poznaného zpět promítnout do své výtvarné tvorby. Slova jsou mnohdy nedostačující k vyjádření sebe sama, a proto má své nezastupitelné místo právě umělecké vyjádření. Skrze uměleckou tvorbu poznáváme sebe sami, ať už tím, že se aktivně v roli tvůrce zapojíme do procesu tvorby nebo prostřednictvím vnímání uměleckého díla, které na sebe necháme působit a skrze něj hlouběji pronikneme do svého nitra. „*Sami sebe nevidíme. Máme určitá tušení, podezření, nejasné představy a smíšené pocity – jen ne jasnou definici sebe sama. Podléháme náladám, ale nedokážeme se v nich vyznat. A pak se nám tu a tam stane, že narazíme na umělecké dílo, které jako by jasně vystihovalo něco, co jsme cítili, ale neuměli přesně pojmenovat.*“ (De Botton, Armstrong, 2014, s. 44) Dochází tak k vzájemné komunikaci s uměleckým dílem, kdy na jedné straně stojí divák, který umělecké dílo vnímá, a na straně druhé samotné umělecké dílo. Komunikační rozměr uměleckého díla bývá důvodem, proč si lidé pečlivě vybírají výtvarná nebo jiná umělecká díla, která je obklopují. Obraz, který každodenně vidáme, s námi komunikuje, ovlivňuje naši náladu, vytváří atmosféru místa, kde se nachází a také vypovídá o člověku, který si dílo vybral, a do konkrétního prostoru ho umístil – vysílá o něm určitou informaci.

Ať už se jedná o produktivní nebo receptivní přístup k výtvarné tvorbě, v obou případech jedinec (ať už v roli pozorovatele nebo tvůrce) zakouší tzv. interní komunikaci neboli komunikaci sám se sebou, která je předpokladem sebeuvědomění člověka, a skrze ni dochází k sebepoznání prostřednictvím výtvarného projevu. „*Na umění nás zajímá jeho ‚lidský smysl‘ před jeho formou.*“ (Uždil, 1988, s. 68) Interakce s výtvarnou tvorbou se uskutečňuje ve výtvarné výchově, kde žák či student v roli pozorovatele nebo tvůrce poznává a rozvíjí sám sebe. Skrze své výtvarné vyjádření studenti sami sebe poznávají a dovolují tak svému okolí nahlédnout do jejich nitra. Nabízí se otázka, jak se bude dále vyvíjet osobnost žáka, která hraje významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to nejen ve výtvarné výchově. „*Debata o budoucnosti vzdělávání napovídá, že v pedagogickém myšlení dochází v posledním desetiletí k inspirativnímu obratu, a to k posunu od individualizace k participativní (hloubkové) personalizaci, tedy k nově formulovaným otázkám kolem žákovy osobnosti a kolem konceptů subjektivity obecně.*“ (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 380) Zdá se tedy, že se před námi otevírá další cesta, která posouvá postavení žáka v procesu vzdělávání do další roviny – otázkou budoucnosti je, jakou podobu bude tento odklon od individualizace k participativní personalizaci představovat.

## 5.2 Pedagogická komunikace z pohledu jednotlivých pojetí výtvarné výchovy

Dnešní výtvarná výchova nabízí několik odlišných pojetí, která představují pomyslný pestrý vějíř tvořící praktickou náplň hodin výtvarné výchovy. Tuto pestrost v přístupech k výtvarné výchově je dobré považovat za pozitivní jev, který přináší výtvarným pedagogům svobodu a vzájemnou inspiraci pro jejich práci. Různorodost je znakem kreativity v pedagogickém přístupu učitelů výtvarné výchovy. I když se názorové preference na jednotlivé náležitosti řádného fungování výchovně-vzdělávacího procesu ve výtvarné výchově odlišují, vždy by měl být prvotní společný cíl, tj. všestranný rozvoj osobnosti žáka či studenta směřující ke svobodnému výtvarnému vyjádření zakládajícím se na respektu k osobnosti člověka jako prvotnímu výchovnému principu. „*Práce, které v hodinách výtvarné výchovy vznikají, většinou prozrazují zřetelnou dispozici žáků ke kultivovanému a reflektovanému projevu. Bylo by ale omylem ze strany učitele očekávat či dokonce požadovat přímou kultivaci ‚výtvarného projevu‘ nebo ‚výtvarného názoru‘. V proměnách a vývoji vizuálního projevu žáků lze sledovat především kultivaci jejich myšlení a postupného zvládnutí jeho metajazyka...*“ (Kitzbergerová, 2006, s. 149) Stejně jako Kitzbergerová ve svém textu vyzdvihuje kultivaci myšlení člověka nad kultivací výtvarného názoru žáka či studenta, tak by měl být společným hlavním cílem dnešní výtvarné výchovy (bez ohledu na jednotlivá pojetí) směřování ke svobodnému vyjádření v duchu demokratických principů jako je tolerance, empatie či odvaha. Všechny tyto obecné morální hodnoty nabývají specifických charakteristik ve vztahu k výtvarnému projevu, je to např. tolerance k odlišnému výtvarnému vyjádření, empatie k výtvarnému projevu ostatních, odvaha zkusit nové neotřelé výtvarné přístupy apod. Takové výchovné principy by měly být vždy zohledňovány, ať už je v hodinách výtvarné výchovy uplatňován jakýkoliv přístup k výtvarné práci. Je na místě připomenout spojitost těchto výchovných principů s komunikací – ať už se jedná o svobodu, empatii nebo odvahu, vždy je komunikace elementem, který může tyto hodnoty posílit. (Schönau, 2004) Prostřednictvím kvalitní pedagogické komunikace lze v hodinách výtvarné výchovy přispět k naplnění vyšších výchovných principů. Výchovně-vzdělávací proces ve školním prostředí by měl žáky a studenty vést k všestranné, účinné a otevřené komunikaci a rozvíjet u nich schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých. Jednotlivá pojetí výtvarné výchovy se shodují na významném postavení komunikace ve výtvarné výchově. Přesto je jejich pohled na komunikační aspekt odlišný. Následující kapitola bude zaměřena na jednotlivá pojetí výtvarné výchovy v souvislosti s jejich přístupem ke komunikaci.

### 5.2.1 Jednotlivá pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikaci

Výše uvedený text se několikrát zmiňoval o jednotlivých přístupech, které se uplatňují ve výtvarné výchově. Tyto přístupy (také programové linie nebo pojetí) by se daly vymezit podle toho, co stojí v centru jejich pozornosti. Následující kapitola se zaměří především na přístup jednotlivých pojetí výtvarné výchovy ke komunikaci.

První programová linie výtvarné výchovy klade do středu zájmu umělecké dílo<sup>47</sup>, hlavním cílem je vzbuzení zájmu o umění, naučit studenty hledat významy v uměleckých dílech a vytvářet si na ně svůj vlastní názor. Ve školní praxi výtvarného oboru (především na úrovni středního a vysokého školství) není výjimkou situace, kdy výtvarným pedagogem je sám výtvarný umělec. V tomto případě dochází k cennému propojení, kdy se snoubí zkušenost umělce se zkušeností pedagoga. U art-centrického pojetí výtvarné výchovy bývá toto spojení ještě přínosnější, neboť výtvarný umělec v roli pedagoga tak může studentům předat autentickou zkušenost své vlastní tvorby. Předmětem pedagogické komunikace se tak stává osobitá umělecká výpověď. V praxi výtvarného vzdělávání rovněž nezdědka působí výtvarní umělci, kteří nemají soustavné pedagogické vzdělání, přesto jsou ve své učitelské profesi úspěšní – vytváří si svůj svébytný pedagogický koncept. „...v myslí umělce, který nemá soustavné pedagogické školení, a přesto pedagogicky působí, musí existovat jakási osobitá koncepce, osobité pojetí, jak učit. Jak předávat hodnoty, jak vyjadřovat obsah, jak dosahovat cílů při práci se studenty.“ (Géringová, Myšáková, 2015) S přístupem výtvarné výchovy zaměřující se na vztah k uměleckému dílu úzce souvisí pojem *art literacy* – umělecká gramotnost<sup>48</sup>, která představuje schopnost člověka porozumět sdělení uměleckého díla. (Eisner, 1989) Úkolem výtvarné výchovy by tedy mělo být učit studenty „číst“ významy uměleckého díla. Z pohledu komunikace je zde kladen důraz na komunikační aspekt výtvarného díla a komunikaci mezi studentem a výtvarným dílem. Lze tedy říci, že umělecké dílo se stává pro žáka či studenta prostředkem komunikace v hodinách výtvarné výchovy. Dílo výtvarného umělce se rovněž stává nástrojem, skrze který student komunikuje se sebou samým. „*Studovat temnou plochu Cy Twomblyho<sup>49</sup> plnou náznaků, drobných čar a škrábanců je, jako byste se dívali do zrcadla a všimli si na svém zjevu něčeho, čemu jste až dosud nevěnovali pozornost. Jen s tím rozdílem, že nejde o to, zda máte křivé nebo rovné zuby, ale o vaše vnitřní prožitky. Existují nálady a stavy mysli (nebo duše), které se vzpírají uchopení. Zažíváme je často, ale nedokážeme je izolovat a analyzovat. Twomblyho dílo je*

<sup>47</sup> Tento přístup je v odborné literatuře označován za art-centrické pojetí výtvarné výchovy (Slavík, 1997).

<sup>48</sup> Podrobněji v článku Estetickovýchovné předměty a základní vzdělání (Eisner, 1989).

<sup>49</sup> Cy Twombly. Panorama. 1957.

*jako speciální zrcadlo, které má odrážet určitou část našeho vnitřního života, aby k ní přitáhlo naši pozornost, pomohlo nám ji zřetelněji vidět a snáze identifikovat.“* (De Botton, Armstrong, 2014, s. 45–47) Výtvarná výchova v tomto pojetí využívá komunikační aspekt uměleckého díla, který u studenta mimo jiné rozvíjí estetické cítění, empatii, vnímavost, fantazii a nutí ho přemýšlet v nových souvislostech. Poměrně novým trendem uplatňujícím se čím dál více v soudobé výtvarné výchově je galerijní a muzejní edukace<sup>50</sup>, jež klade do centra pozornosti právě práci s uměleckým dílem. Galerijní a muzejní edukace těží z kladů, které přináší přímý kontakt s vystavenými exponáty – v případě výtvarné výchovy s výtvarnými díly. *„Výtvarné umění je především osobitým typem komunikace. Proto lze považovat za logické, že i kontakt s výtvarnými díly lze nejintenzivněji navazovat různými komunikačními postupy.“* (Horáček, 1998, s. 17) Výtvarní pedagogové v tomto pojetí výtvarné výchovy pohlíží na galerijní instituce jako na partnery, kteří jim nabízejí své sbírky k přímé konfrontaci s výtvarnými díly. Žákovi či studentovi je tak dána jedinečná příležitost pro komunikaci s „živými“ díly výtvarných umělců. Tento způsob práce je dnes již běžnou praxí výtvarné výchovy. Galerijní a muzejní edukace se tak stává jedním z obvyklých postupů, jak zprostředkovat žákům nebo studentům výtvarné umění.

Další přístup uplatňovaný ve výtvarném oboru čerpá inspiraci také z umělecké tvorby, nicméně prvořadě klade důraz na praktickou zkušenost jedince s reálným světem<sup>51</sup>. Zaměřuje se na zapojení vlastní zkušenosti žáka do procesu výtvarné tvorby ve výtvarné výchově. *„... seznámení a zpřiznávání s domovem zvaným svět, vytváření pocitu spoluobyvatele s osobní odpovědností, otevírání tvořivých sil v dítěti a výchova k lidství.“* (Roeselová, 2003, s. 158) Takto je popsán filozofický podtext pojetí výtvarné výchovy, které staví do popředí spojení člověka se světem skrze osobní zkušenost dítěte. Roeselová uvádí, že výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k poznávání světa a objevování sebe v něm. *Proto bychom mohli mluvit o linii gnozeo-centrické, zaměřené na výtvarný proces především jako na prostředek výrazové komunikace, která vede k jedinečnému způsobu poznávání světa.* (Slavík, 1997, s. 164) Z pohledu tohoto pojetí by výtvarná tvorba měla být propojena s každodenní životní zkušeností se světem, se kterým je dítě neustále konfrontováno v běžném životě. Člověk si na základě osobního kontaktu, který navazuje při komunikaci se světem kolem sebe, vytváří

---

<sup>50</sup> Muzejní edukace v rámci výtvarné výchovy je realizována s uměleckými díly výtvarného charakteru. Probíhá v muzeích, která mají ve svých sbírkách výtvarné umění, jedná se o tzv. *muzea umělecká: muzea malby, sochařství, grafiky a grafických umění, archeologie a starožitností, dekorativního a užitého umění, náboženského umění...* (Šobánková, 2012, s. 69)

<sup>51</sup> V odborné literatuře je toto pojetí výtvarné výchovy označováno jako gnozeo-centrické (Slavík, 1997).

svoji jedinečnou nezaměnitelnou zkušenost, jež je předpokladem jeho výtvarné tvorby. Komunikace s okolním světem se tak pro dítě stává prvořadým prostředkem k jeho výtvarnému vyjádření. Tato programová linie výtvarné výchovy využívá v praxi výtvarně didaktické projekty, které akcentují spojitost s reálnou zkušeností žáků a studentů. Úspěšné zvládnutí výtvarně didaktického projektu předpokládá kvalitní komunikaci. Jedním z hlavních cílů projektové metody je právě rozvoj komunikačních schopností jedince – a to v rámci samostatné i skupinové práce.

Třetí z výtvarně výchovných přístupů vidí jedinečnost výtvarné výchovy ve vizualitě. Staví do centra pozornosti pojem *visual literacy* – vizuální gramotnost<sup>52</sup> (Raney, 1999), která představuje schopnost člověka pochopit vizuální informaci a dále s ní pracovat. Stejně jako u art-centrického pojetí je i pro tuto programovou linii výtvarné výchovy, která je označována jako video-centrická, důležitá spojitost s uměleckým dílem. Ovšem s tím rozdílem, že video-centrická linie přistupuje k výtvarnému dílu jako k obecné kvalitě, která rozvíjí kvalitu vizuálního vnímání. (Slavík, 1997) Obrazový prostředek je považován za znakový prostředek jako každý jiný, skrze který je možno komunikovat. (Vančát, 2008) Z označení video-centrického pojetí je zřejmé, že tato programová linie se kloní k využívání nových medií ve výtvarné výchově. Je tedy poukazováno na aplikaci technických medií jako novodobého komunikačního prostředku. Komunikační aspekt takto pojaté výtvarné výchovy nespočívá pouze ve využívání nových medií, ale rovněž vyzdvihuje schopnost žáka či studenta komunikovat s vizuální informací, jedná se o tzv. vizuální komunikaci. Vizuální komunikace je zaměřena na zrakové vjemy a je uskutečňována skrze vizuální prostředky. Jak již bylo zmíněno (v kapitole 5.1) video-centrické pojetí se staví kriticky k výtvarně výchovnému přístupu, který klade důraz na reflexi skutečnosti a vyjádření vnitřních pocitů žáka. Právě tyto charakteristiky jsou příznačné pro poslední pojetí výtvarné výchovy, které bývá označováno za reflektivní, a jehož myšlenky jsou v předkládané dizertační práci obhajovány. Prosazování nových technologií je kriticky přijímáno mnohými teoretiky výtvarné výchovy, kteří poukazují na nutnost jejich podřízení smyslu a cíli výtvarného oboru.

Následující přístup k výtvarné výchově – zvaný reflektivní – je charakteristický příklonem k osobnosti žáka či studenta<sup>53</sup>. Zaměřuje se na proces poznávání a vnímání

---

<sup>52</sup> Vizuální gramotnost je širším pojmem než umělecká gramotnost, která stojí ve středu zájmu art-centrického pojetí výtvarné výchovy.

<sup>53</sup> V odborné literatuře bývá reflektivní pojetí označováno také jako animo-centrické pojetí výtvarné výchovy. (Slavík, 1997)

výtvarného projevu, prostřednictvím kterého žák v roli tvůrce i vnímatele poznává sám sebe. Přestože má umělecké dílo v tomto pojetí významnou roli, není stavěno do centra jeho pozornosti. Výtvarné umění je zde považováno za prostředek poznávání. „*Výtvarná tvorba je prostředkem – skrze ni hledáme a objevujeme svůj vnitřní psychologický prostor a spojujeme jej s vesmírným prostorem. Tak objevujeme svůj ,vnitřní tvar‘.*“ Je to pojetí, které se distancuje od předem daného výsledku výtvarné práce, jeho pozornost se přesouvá na péči o proces tvorby. (David, 1994, s. 38) Je kladen důraz na procesualnost výtvarné práce, kde jednotlivé fáze výtvarného postupu mají vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Za velmi důležitou je považována fáze reflektující výtvarnou činnost žáka, při níž dochází ke sdílení žákova zážitku z tvorby se sebou samým a s ostatními. Tento způsob výtvarné práce vede „*...k prohlubování vnímavosti dítěte k vlastnímu prožitkovému životu (autoreflexi), ke svému okolí a orientaci v něm prostřednictvím výtvarných činností, jejímž výsledkem by měla být autentická výtvarná forma.*“ (Linaj, 2001, s. 2) Klíčovou roli v takto pojaté výtvarné výchově hraje výtvarný projev jakožto prostředek komunikace. Právě proto, že je zde neopominutelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu přemýšlení a uvažování o proběhlé výtvarné práci, směřují takto koncipované hodiny výtvarné výchovy k sebepoznání a seberozvoji jedince. Je zde kladen důraz na obsah výtvarné práce, na který je nahlíženo jako na prostředek komunikace. Právě komunikační aspekt obsahu výtvarného projevu je využíván ve výzkumné části práce při analýze výtvarných prací (v kapitole 6.6 a v příloze č. 3). Prostřednictvím výtvarného projevu tak student komunikuje sám se sebou i se svým okolním světem, při této specifické formě komunikace – kde hlavním nástrojem je výtvarný jazyk – dochází k projekci psychických stránek osobnosti člověka. Tato projekce má nejen očištný, ale také seberozvíjející charakter. Prezentace, sdílení a reflektování své výtvarné práce ve skupině, dovoluje žákovi uspořádat si myšlenky a slovem zhmotnit svůj zážitek z výtvarné tvorby. „*Její výchovný význam (myšleno prezentace výsledků výtvarné práce, pozn. autorky) spočívá v tom, že vyvazuje výtvarnou činnost dítěte z čistě privátních kontextů a vřazuje ji do kontextů sociálně interaktivních a komunikačních. Nejenom že mu umožňuje nahlédnout komunikaci v odlišném, hlubinně symbolickém kódu, který je typický pro oblast umění. Umožňuje mu prohloubit i verbální artikulaci smyslové a zážitkové zkušenosti, její zvědomění a fixaci.*“ (Linaj, 2001, s. 8) Z výše uvedených znaků tohoto výchovně-výtvarného pojetí je zřejmé, že do popředí se dostává duchovní a lidský smysl, který je charakteristický pro duchovní a smyslovou pedagogiku, která se začala uplatňovat v teorii výtvarné výchovy na konci minulého století. (Pohnerová, 1998; David, 2008) Nápadná je také spojitost takto pojaté výtvarné výchovy s terapeutickým přístupem, který jednoznačně



náleží do oboru arteterapie (podrobněji v kapitole 4.2) Oblastí, která vychází z arteterapie, ale je situována do školního prostředí, kde využívá výtvarného vyjádření jako prostředku poznání, a tudíž náleží do animo-centrického pojetí výtvarné výchovy je oblast artefiletiky. Artefiletika akcentuje komunikační aspekt výtvarného projevu a zaměřuje se na reflexi výtvarné práce žáka či studenta, proto se v následující části práce budeme podrobněji zabývat její koncepcí.

### **5.2.2 Artefiletika jako komunikační pojetí výtvarné výchovy**

Tato kapitola nahlíží na artefiletiku jako na komunikační pojetí výtvarné výchovy. Následující řádky se pokusí o vysvětlení, z jakého důvodu je komunikační rozměr artefiletiky tak významný. Artefiletiku lze chápat jako propojení exprese a reflexe ve výchovně-vzdělávacím procesu, které je možno realizovat v hodinách výtvarné výchovy. Dochází zde k expresivní tvorbě a následné komunikaci o ní, která je uskutečňována prostřednictvím reflektivního dialogu, jenž je klíčovou fází artefileticky pojaté výukové hodiny. Na konečnou podobu výtvarné práce žáka ve výtvarné výchově je možno nahlížet z pohledu jednotlivých dimenzí, které ho při procesu tvorby provázejí. Vedle výrazu (jde o dimenzi zaměřující se na proces tvorby) a formy (jedná se o dimenzi zaměřující se na výsledek tvorby), je rovnocenným rozměrem artefileticky pojaté výtvarné aktivity také komunikační dimenze. Každá z těchto dimenzí předpokládá odlišný přístup výtvarného pedagoga. „*V rámci dimenze, kterou nazýváme komunikace, žákovi jde především o mezilidské sdílení jeho zážitků nebo zkušeností. To znamená, že věnuje pozornost především sdělnosti, příp. srozumitelnosti svého výrazového projevu. Jeho zájem o proces a výsledek tvorby je podřízen cíli být ve svém výrazu co nejvíc působivý a být co nejlépe pochopen druhými lidmi.*“ (Slavík, Škaloudová, 2001) Žák se v této komunikační dimenzi snaží o co nejvěrohodnější sdělení, jež předpokládá jeho komunikační zdatnost. Bez tohoto komunikačního rozměru by výchovně-vzdělávací cíl hodiny výtvarné výchovy spočívající rovněž v seberozvoji žáka pozbýval smyslu. Komunikace o zážitku z výtvarné práce se zde stává cestou směřující k vyjádření obsahu sdělení a k uvědomění si podstaty žákova výtvarného vyjádření. Právě tato fáze může svým dosahem překvapit i autora samotného a podnítit tak jeho další výtvarnou činnost.

#### **5.2.2.1 Teoretická východiska a praxe artefiletiky**

Výtvarná výchova se odlišuje od ostatních výukových předmětů, ve kterých dochází k reflexi učiva během jeho výkladu, podmíněností jednotlivých fází, které na sebe v rámci

vyučovací hodiny navazují. Specifičnost výtvarné tvorby uskutečňované v hodinách výtvarné výchovy spočívá v absenci možnosti tuto tvorbu reflektovat během procesu samotného. Z toho důvodu je ve výtvarné výchově nutné reflexi provádět po ukončení procesu výtvarné tvorby – právě v tom okamžiku je na místě, aby dostala prostor fáze úvah a přemýšlení o proběhlé výtvarné aktivitě. Aby tato fáze probíhala smysluplně, a v souladu s výchovně-vzdělávacími principy, je žádoucí uplatňovat v reflektivní části hodin výtvarné výchovy koncept kritického myšlení. V duchu konstruktivistických tendencí, které apelují na aktivní úlohu subjektu a jeho interakci s prostředím, přináší kritické myšlení do pedagogické komunikace nezávislý, intuitivní a tvořivý způsob myšlení distancující se od memorování a paměťového učení. Učitelé kritického myšlení pracují na tom, aby v žácích a studentech podporovali postoje umožňující jak plodnou výměnu myšlenek, tak postoje vedoucí k toleranci, pečlivému naslouchání druhým a zodpovědnosti za své vlastní názory a stanoviska. Všemi uvedenými postupy se pedagogové snaží sblížit učení ve třídě se životem mimo třídu. (Klooster, 2000) Vést žáky a studenty ke kritickému myšlení ve výtvarné výchově je možné právě uplatňováním této koncepce při reflektivním dialogu. Kritické myšlení vychází z konstruktivistické koncepce, která je uplatňována po celém světě. Konstruktivistické paradigma převládá rovněž v celkovém pojetí výchovy a vzdělávání dnešní doby. „*Cílem poznání je destrukce dosavadního poznání a konstrukce nového, lepšího, kvalitnějšího schématu myšlení. Svě poznání si tedy musí každý účastník budovat či konstruovat v autentických učebních situacích sám, a to v rámci intenzivní komunikace a interakce s učitelem a s ostatními učiteli se.*“ (Smejkalová, 2014, str. 2) Pro konstruktivistickou pedagogiku je příznačná zaměřenost na aktivní účast žáka ve výuce s důrazem na komunikaci a rozvoj jeho tvořivého myšlení. Z těchto tendencí vychází také artefiletika, která předpokládá žákovu aktivitu a kreativitu prolínající se s expresí, zážitkem a reflexí. Artefiletika byla v devadesátých letech dvacátého století popsána a zakotvena v české teorii výtvarné pedagogiky. (Slavík, 1997) Nejednalo se o ryze českou záležitost, přestože samotný termín zavedl do výtvarné pedagogiky český teoretik výtvarné výchovy Jan Slavík. Artefiletika reagovala na potřebu reflektovat a kriticky přemýšlet o skutečnostech a jevech, které nás obklopují. Tyto trendy se uplatňovaly celosvětově, napříč vědními obory a nevyhnuly se tudíž ani oblasti pedagogiky a výtvarného umění. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se konstruktivistické tendence projevují apelem na reflexi, kritické myšlení a komunikaci. Ve výtvarném umění je zřetelný jeho sociální a komunikační aspekt – projekty Kateřiny Šedé, Evy Koťátkové a dalších výtvarných umělců (podrobněji v kapitole 4.3.2)

Finálnímu zakotvení artefiletiky do teorie výtvarné výchovy předcházely myšlenkové proudy vyzdvihující zážitkový a komunikační rozměr výtvarného projevu. Historicky prvním koncepčním počinem směřujícím k artefiletice, nikoliv ještě pod jednotlívým programovým názvem, byly tzv. Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia. Slavík v jejich úvodu napsal: „...*koncepte alternativních osnov je založena na zážitkovém, reflektivním a dialogickém pojetí, které... bychom mohli nazvat kreativně-expressivním a prototerapeutickým. Je chápáno jako objevování sebe sama uprostřed světa lidí, přírody a věcí prostřednictvím hry a tvorby.*“ (Slavík, Bláha, 1991/92) Poukaz k terapii se v citátu zjevně nemá týkat léčby, ale obecného principu prevence psychosociálních potíží a podpory duševní vyrovnanosti založené na porozumění pro obsah expresivní tvorby, která se vždy nějakým způsobem dotýká Gauguinovských otázek: kdo jsme, odkud přicházíme, kam jdeme... (Slavík, 2015).<sup>54</sup>

### 5.2.2.2 Postavení artefiletiky ve výtvarné výchově

Umění umožňuje cestou tvořivosti dojít k výchovnému cíli – tedy všestranně rozvinout osobnost vychovávaného jedince. Jak je již výše zmíněno, poměrně novou koncepcí umělecké výchovy, která se v posledních letech dostává do teorie i praxe výtvarného oboru, je artefiletika. Artefiletika tak jako jiné směry výchovy umění nabízí kreativní výchovně-vzdělávací pojetí využívající výtvarného a jiného uměleckého vyjádření. Předpokládá psychické zdraví člověka, prostřednictvím zážitku z výtvarné nebo jiné umělecké činnosti směřuje k sebepřijetí, sebeuplatnění, k podpoře zdravého sebevědomí a skrze expresi a následnou reflexi všestranně rozvíjí osobnost žáka či studenta. Cestou artefiletiky je možno předejít psychickým a sociálním nežádoucím jevům skrze umělecké aktivity reflektované ve skupině žáků. Cílem artefiletiky není terapie uměním, ale v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti žáka a studenta a jeho pozitivních rysů. (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 20) Oblast artefiletiky tedy necílí na léčbu žákovy psychiky, ale žáka vzdělává, kultivuje skrze výrazovou hru, rozvíjí jeho uměleckou kreativitu a v neposlední řadě se pozitivně podílí na předcházení a ochraně před nežádoucími jevy, soustřeďuje se

---

<sup>54</sup> Snaha po osobně angažované a dialogické reflexi obsahu tvorby byla odezvou na společenskou situaci na sklonku osmdesátých let 20. stol., z níž se u nás zrodila artefiletika. Byla to doba odporu proti formalismu a hledání autentického bytí člověka mezi lidmi. V této společenské atmosféře se pro výchovu stávalo přitažlivým humanistické pojetí psychoterapie zejména z důvodu, jenž v přílehlavé zkratce vystihl Čálek (1992): psychoterapie se postupně rozvinula v disciplínu, která více než většina jiných oborů získává „intimní porozumění o lidských věcech“. Nejenom tedy o vylučných problémech jednotlivce nebo snad o lidské patologii, ale o „lidských věcech“ v rozumějším a osobně angažovaném náhledu, který je příznačný i pro umění a též pro všechny s ním spjaté výchovné obory.

rovněž na prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů. (Slavík, 2006) Tímto se liší od arteterapie, jak již bylo v předešlých kapitolách zdůrazňováno.

Následující část dizertační práce představí výzkumné šetření zaměřující se na obsah výtvarného sdělení, které probíhalo aplikováním artefileticky pojaté výtvarné aktivity. Důvodem výběru zvolené metody byl fakt, že se tento způsob práce jevil jako nejvhodnější k rozvoji komunikace ve výtvarné výchově, a tudíž byl v souladu se záměry výzkumného šetření.

## **6 VÝZKUM VÝTVARNÉHO PROJEVU STUDENTŮ SE ZAMĚŘENÍM NA JEHO OBSAH A MOŽNOSTI INICIACE**

Hlavním cílem předkládaného výzkumného šetření je přispět k poznání výtvarného projevu a k získání nových poznatků, které poté mohou zakládat doporučení pro praxi a její zkvalitnění. Badatelská činnost dizertační práce je zaměřena na komunikační možnosti výtvarného projevu, především na obsah toho, co je komunikováno skrze výtvarný projev. Dále je výzkumná část cílena na možnosti iniciace výtvarného projevu. Výzkumné šetření bylo uskutečněno skrze umělecké aktivity, které nám umožňují prozkoumávat vnitřní – intimní prostor člověka.

### **6.1 Teoretická východiska**

V průběhu přípravy výzkumné části práce a při průběžném nastudování dané problematiky z dostupných zdrojů docházelo k dílčím proměnám výzkumného zaměření dizertační práce a metodologie výzkumu (sběr, analýza a vyhodnocení dat). Vzhledem k tomu, že prvotní úmysl věnovat se celé oblasti pedagogické komunikace prostřednictvím výtvarného projevu se ukázal jako nereálný, neboť tato oblast je velmi široká, bylo nutné se zaměřit na určitou část této tematiky – v našem případě se jednalo o zaměření se na obsah komunikace skrze výtvarný projev a možnosti jeho iniciace. V souvislosti s tímto vymezením, bylo nutné konkretizovat cíle výzkumu a vymežit výzkumný vzorek, na který bude výzkum zacílen.

Teoretické zakotvení při realizaci výzkumného šetření bylo nalezeno v oblasti artefiletiky. Artefiletický postup zvolený pro výzkumné šetření vycházel z obecných principů artefiletiky a byl modifikován do podoby, která umožnila odkrývat obsahy výtvarného sdělení a podporovala tak komunikační aspekt výtvarného projevu. Edukační

situace byly koncipovány jako artefileticky pojaté aktivity, během nichž byla získávána data pro analýzu a vyhodnocení výzkumného šetření. Tomuto pojetí výtvarné výchovy je podrobněji věnována kapitola 4.1 v teoretické části dizertační práce. Artefiletika směřuje od výrazu k dialogu, jak ve své stěžejní publikaci uvádí zakladatel této disciplíny. (Slavík, 1997) Také je možno říci, že artefiletika směřuje od zážitku z výtvarné tvorby (nebo výtvarného díla) k reflexi zažitého. Artefiletika patří mezi reflektivní pojetí výtvarné výchovy. Toto reflektivní pojetí výtvarných aktivit umožňuje v předkládané výzkumné části poukázat na komunikační možnosti výtvarného projevu a odkrýt jeho hlubší obsahy skrze výtvarné vyjádření. Zvolené výzkumné aktivity dovolují přiblížit obsah výtvarného projevu jako velmi hluboký, „hutný“, přispívají k překonání formalismu ve výuce, kdy je obsah povrchní, umělý nebo se mívá s nastavením a prekoncepty žáků. Artefileticky pojaté výtvarné aktivity nám také zpřístupňují a ukazují další možnosti iniciace výtvarného projevu, které jsou v realizovaném výzkumném šetření popsány, např. iniciace výtvarného projevu skrze změnu prostředí (nabourání stereotypu a nudy ve školním prostředí), vnímání prostoru v netradičních souvislostech (podrobněji v příloze č. 2 věnované pilotnímu výzkumu), propojení výtvarného projevu s dalšími kreativními projevy – hudebním, jazykovým (viz. realizovaný výzkumný postup) apod.<sup>55</sup>

Neznamená to však, že artefiletické pojetí výtvarné výchovy musí vždy otevírat hluboká témata (obsahy). Je důležité uvědomit si, že artefileticky pojatá výtvarná aktivita může být například hravá a cílit na jiné aspekty výtvarné edukace. K tomu, aby artefileticky pojatá výtvarná aktivita směřovala k rozvoji komunikační stránky výtvarné edukace a podněcovala hlubší obsahy, které jsou skrze výtvarný projev komunikovány, musí edukační proces ve výtvarné výchově probíhat za určitých podmínek (podrobněji v kapitole 6.8).

## **6.2 Cíle výzkumu a stanovení výzkumných otázek**

Předkládaný výzkum je zaměřen na komunikační aspekt výtvarného projevu studentů, zaměřuje se na jeho obsah a možnosti iniciace. Výzkumné šetření bylo orientováno na obsah komunikace studenta – tedy na to, co studenti svými výtvarnými pracemi a následnými

---

<sup>55</sup> V průběhu studia zdrojů k danému výzkumnému problému se jako nosné ukázalo tzv. psychodynamické pojetí výtvarné výchovy (Blažek, Slavík, 2015), které je možno označit za jednu z forem reflektivního přístupu výtvarné výchovy, a odkazuje na oblast arteterapie. Jak je známo také artefiletika vychází z arteterapie a z této oblasti čerpá (více v kapitole 4.1). Psychodynamické pojetí výtvarné výchovy využívá v terapeuticko-výchovném procesu přítomnost jedinečných niterných témat (ta byla také obsahem předkládaného výzkumného šetření), jež jsou evokována náročnou životní situací a která jedince dlouhodobě omezují a frustrují v uspokojení jeho základních i specifických potřeb. (Blažek, Slavík, 2015)

reflexemi komunikují. **Hlavním cílem realizovaného výzkumného šetření je přispívat k poznání výtvarného projevu a k získání nových poznatků o možnostech výtvarného projevu jako komunikačního prostředku. Tato nová zjištění poté mohou zakládat doporučení pro praxi a její zkvalitnění. Výzkumná studie pracuje s budoucími učiteli – také proto si klade za cíl oslovit nastávající pedagogy a osvětlit jim výtvarný projev pojatý jako způsob komunikace. Cílem výzkumu je prostřednictvím analýzy výtvarného projevu poukázat na obsah komunikace, který je „hutný“ a zahrnuje hluboká témata. Otevřením těchto hlubokých témat je možno rozvíjet komunikační aspekt výtvarné tvorby.**

Vzhledem k tomu, že je v textu opakovaně použito v souvislosti s psychikou člověka označení „hluboké téma“, jež představuje jeden z klíčových pojmů výzkumné části práce, je na místě tento pojem objasnit. Co je vlastně myšleno tímto hlubokým tématem lidské psychiky? Jedná se o témata, která jsou pro člověka jistým způsobem důležitá, podstatná a často souvisí s potřebami lidského jedince. Při jejich formulování je proto možno vycházet ze známé Maslowovy<sup>56</sup> pyramidy potřeb, která představuje potřeby člověka, a to jak fyzické, tak psychické. (Maslow, 2014) Za sekundární – psychické – jsou označovány takové potřeby člověka, u kterých neběží o jeho samotnou existenci, nicméně zaujímají výsadní postavení v lidské psychice. *„Jejich počet je veliký, ale tři z nich jsou zvláště významné: jsou to potřeby bezpečí, lásky a osobní valorizace. Jejich uspokojení přináší pohodu a vede k rozvoji osobnosti, zatímco jejich frustrace může být příčinou poruch chování.“* (Sillamy, 2001, s. 156) Vedle fyzických potřeb jsou tedy pro člověka podstatné potřeby psychické, ze kterých lze definovat zmíněné hluboké obsahy. Z Maslowovy pyramidy potřeb lze vyvodit následující témata, která jsou v předkládaném výzkumu označována za hluboká, např.: bezpečí, jistota, láska, přijetí, uznání, úcta, seberealizace – na tato témata dále navazují pojmy jako je: rodina, mezilidské vztahy, přátelství, zdraví apod. (Maslow, 2014)

---

<sup>56</sup> Abraham Harold Maslow byl americký psycholog, který v roce 1943 definoval základní potřeby člověka. (Maslow, 2014)



Obr. č. 5 Maslowova pyramida potřeb<sup>57</sup>

Jedním z cílů realizace jednotlivých výzkumných aktivit bylo ukázat studentům, jak je možné prostřednictvím zvolených výtvarných metod, následné umělecké tvorby a reflexe nastartovat další proces transformace tím, že skrze výtvarnou práci usilujeme o kultivaci a rozvoj sebe samého. Cílem realizovaného výzkumného šetření bylo poukázat na možnost osobního růstu žáků či studentů prostřednictvím prožitku, následné výtvarné tvorby a reflektivního dialogu, na který je kladen důraz v artefileticky pojaté výtvarné výchově. Ve výzkumném šetření byl artefiletický přístup specificky uchopen tak, aby navozoval hluboké obsahy a podporoval a rozvíjel komunikační rozměr výtvarného projevu.

Pro zvolený design výzkumu, kterým je akční výzkum, je typické, že výzkumné otázky vyplynou během výzkumného šetření z potřeb výzkumníka (učitele) a mohou se měnit. (Janík, 2004) Tak tomu bylo i v realizovaném výzkumném šetření této dizertační práce.

Výzkumné otázky byly definovány takto:

1. Jaké obsahy lze během artefileticky vedeného vyučování vysledovat ve výtvarné a slovní komunikaci studentů?
2. Za jakých podmínek musí probíhat edukační proces ve výtvarné výchově, aby podpořil komunikaci studenta?

---

<sup>57</sup> Zdroj: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maslowova\\_pyramida\\_potreb\\_-\\_černobíle.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maslowova_pyramida_potreb_-_černobíle.jpg)

### 3. Jak je ovlivněna míra komunikace studenta pomocí artefaktických výukových postupů?

Výzkumné šetření akcentuje **obsah komunikace studenta prostřednictvím výtvarného projevu**. Jak již bylo zmíněno v teoretické části (kapitola 2.1) výtvarný projev se neodehrává zcela odděleně od jazykové komunikace – jazykovým projevem se autor snaží verbálně uchopit svůj projev výtvarný. Z toho důvodu byl v rámci výzkumné studie sledován, analyzován a vyhodnocován nejen projev výtvarný, ale také verbální – jazykový. Průzkum se zaměřil na projev výtvarný v podobě výtvarných prací studentů, dále na projev verbální, kdy součástí zvolené techniky bylo po dokončení výtvarné práce navázat libovolně zvoleným literárním útvarem (příběhem, úvahou, básní), poté následovala slovní reflexe studentů hodnotící proběhlou výtvarnou aktivitu. Svě slovní projevy studenti zaznamenávali písemně. Byly také zaznamenávány další projevy na základě pozorování studentů při práci (například slovní komentáře, dotazy studentů k probíhající aktivitě apod.) – jsou uvedeny v analýze a interpretaci výzkumného šetření (kapitola 6.7).

#### 6.3 Výzkumný vzorek

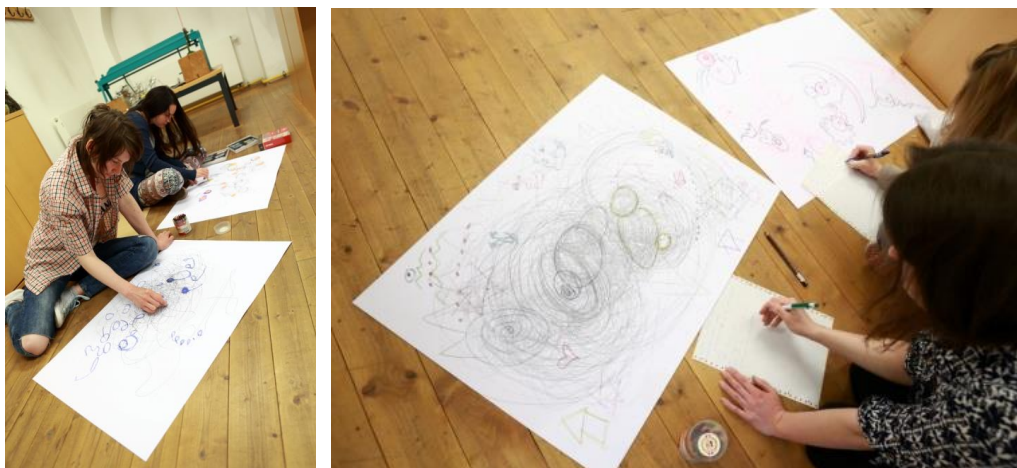
Výzkumná práce byla zaměřena na studenty věkové kategorie 18 až 28 let (převažovali budoucí učitele výtvarné výchovy)<sup>58</sup>, se kterými byl navázán přímý kontakt v rámci seminářů didaktiky výtvarné výchovy na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v průběhu let 2015–2016 a na katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v letech 2016–2017. Cílová skupina byla tvořena jedinci ve vývojovém období dospívání a mladé dospělosti (z toho důvodu je vývojovému období dospívání a mladé dospělosti v dizertační práci věnována kapitola 4.4). Důvodem výběru výzkumného vzorku (jedinci ve vývojovém období pubescence a rané dospělosti) byly jednak poznatky vývojové psychologie, které dokládají, že člověk v tomto období života jeví zájem o diskuzi, polemiku a je již schopen sebereflexe. (Vágnerová, 2008) To bylo zvláště přínosné pro výzkumnou práci, jejíž nedílnou součástí byla analýza reflektivního dialogu mezi zkoumanými jedinci. Záměrem výzkumu bylo pracovat se studenty pedagogických fakult, právě proto, že svoji výtvarnou práci dávali do kontextu se školním prostředím – což také potvrdily výsledky výzkumu – studenti se často

---

<sup>58</sup> Z 81 studentů, jejichž práce byly ve výzkumném šetření analyzovány a vyhodnocovány, jich 65 bylo budoucích pedagogů a 16 budoucích sociálních pedagogů.



ve svých komentářích k dané technice vyjadřovali o vhodnosti zapojení tohoto postupu do výtvarné výchovy a aspektech, které tato technika rozvíjí.



Obr. č. 6 a 7 Realizace části výzkumného šetření – tvorba studentů.



Obr. č. 8 Realizace části výzkumného šetření – reflektivní dialog.

Jak již bylo zmíněno výzkumná studie probíhala v rámci seminářů didaktiky výtvarné výchovy na výtvarných katedrách pedagogických fakult Univerzity Palackého v Olomouci a Univerzity Hradec Králové, kde jsou na učitelskou profesi připravováni budoucí pedagogové. Výzkumu se v roli zkoumaných subjektů zúčastnili budoucí pedagogové mateřských škol, základních škol (1. stupeň ZŠ), základních uměleckých škol a budoucí pomáhající pracovníci v sociální sféře. Vybrané výzkumné metody byly aplikovány opakovaně a na více skupinách.

Výzkumný vzorek byl získán v rámci šetření (a následně zanalyzován a vyhodnocen), které probíhalo v období od 31. 3. do 28. 4. 2015 v rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého Olomouc, kde bylo uskutečněno šetření, kterého se zúčastnilo 9 dívek ve věku od 22 do 25 let oboru Učitelství pro základní umělecké školy. Na olomoucké výtvarné katedře také probíhal pilotní výzkum (podrobněji v kapitole 6.6 a v příloze č. 1 a 2), jehož velká část nebyla do výzkumné části předkládané dizertační práce zařazena – a to z důvodu, že neposkytovala data, která by byla pro náš výzkumný záměr (poukázat na obsah výtvarného projevu a jeho komunikační aspekt) stěžejní. Další části výzkumného šetření (data z nich získaná byla zařazena do výzkumné studie) probíhaly od 7. 11. 2016 do 5. 4. 2017 v rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy a předmětu Arteterapie a artefiletika na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, kde bylo celkem uskutečněno osm částí výzkumného šetření, kterých se zúčastnilo 72 studentů, z toho 70 dívek a 2 chlapci ve věku od 19 do 28 let – účastníci výzkumu v Hradci Králové byly studenty těchto oborů: Učitelství pro 1. stupeň základní školy v celkovém počtu 32 studentů (z toho 1 chlapec), Učitelství pro mateřské školy v celkovém počtu 24 dívek, Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii v celkovém počtu 16 studentů (z toho 1 chlapec). U oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy se jednalo o studenty 5. ročníku. U oboru Učitelství pro mateřské školy se jednalo o studentky 1. a 2. ročníku a u oboru Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii se jednalo o 3. ročníky, přičemž 8 studentů studovali tento obor v kombinované formě studia, všichni ostatní byli studenty prezenční formy studia. V rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy bylo uskutečněno šetření s 56 studenty, u 16 studentů bylo výzkumné šetření vedeno v rámci předmětu Arteterapie a artefiletika.



Obr. č. 9 a 10 Realizace části výzkumného šetření – reflektivní dialog.

## 6.4 Výzkumné metody

Realizovaný výzkum je výzkumem **kvalitativním**. Ke kvalitativnímu výzkumu náleží z toho důvodu, že svými charakteristikami splňuje náležitosti typické pro tento druh výzkumu. Tak jak jej vymezují metodologové jako – Freebody, 2003; Hendl, 2008; Gavora, 2010; Miovský, 2002; Silverman 2005, 2006; nebo Šeďová, Švaříček, 2014.

Charakteristické znaky našeho kvalitativního výzkumu:

- výzkum se zabývá konkrétním případem – v našem výzkumu se jedná o konkrétní skupinu studentů – a zabývá se podrobným popisem tohoto konkrétního případu s cílem proniknout do hloubky dané problematiky – danou problematikou našeho výzkumu je obsah komunikace studenta sdělovaný výtvarným projevem.

*„Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.“* (Gavora, 2010, s. 36)

- výzkum předpokládá existenci více realit podle toho, jak je (reality) jednotlivci nebo skupiny vymezují.<sup>59</sup> V námi předkládaném výzkumu existuje více realit, podle toho, jak k dané problematice jednotliví zkoumaní studenti přistupují. Studenti sami svými výtvarnými pracemi a následnými reflexemi vytvářejí svoji vlastní subjektivní realitu, která je poté do hloubky zkoumána a interpretována výzkumnými metodami.

*„Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina lidí jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo skupin.“* (Gavora, 2010, s. 36)

- výzkum se věnuje oblasti, které doposud nebyla věnována pozornost – v našem případě se jedná o zkoumání komunikace a jejího obsahu skrze výtvarný projev u vysokoškolských studentů.

- neochota výzkumníka kvantifikovat skutečnost (což je dalším typickým znakem kvalitativního výzkumu), neboť číselné vyjádření zpracovaných údajů dostatečně nevystihuje danou zkoumanou realitu a není schopno ji obsáhnout.

- výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy – kvalitativní výzkum je konstrukční (na rozdíl od kvantitativního, který je verifikační).

---

<sup>59</sup> Kvalitativní výzkum filozoficky vychází z fenomenologie, která klade důraz na osobní (subjektivní) jednání člověka.

- výzkum pracuje se slovem a významem, zkoumá malé skupiny lidí, výzkumná činnost probíhá s ohledem na jedinečnost, vcítění se a ponoření se do situace. (Gavora, 2010)

Jako nejvhodnější design předkládaného kvalitativního výzkumu se ukázal design **akčního výzkumu**. Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin (1890–1947), který se přibližně ve 30. letech 20. století snaží o demokratizaci sociálního výzkumu, kdy podle něj má hlavní roli ve výzkumu zaujímat subjekt, jemuž je připisována značná míra aktivní spoluúčasti, a začíná se uplatňovat přístup „teachers as researchers“ (učitelé jako výzkumníci). Učitel tedy sám zkoumá se záměrem se něco dozvědět. (Janík, 2004)

Také v těchto charakteristických znacích akčního výzkumu nacházíme shodné znaky s námi praktikovaným výzkumem, kdy v centru pozornosti výzkumu stojí subjekt – tedy student a jeho produkty (výtvarné práce, jazykové vyjádření v podobě příběhů, úvah atd. a reflexe aktivity) – a výzkumníkem je učitel provádějící výzkum v pedagogické praxi za účelem zlepšit povědomí o možnostech výtvarného projevu a přispět k novým poznatkům, které poté mohou vést ke zkvalitnění výtvarné výchovy v praxi.

Cílem akčního výzkumu je získávání konkrétních poznatků o praxi, kterou máme v úmyslu změnit k lepšímu. „*Nejčastěji deklarovaným cílem akčního výzkumu je, že přispívá ke zlepšování praxe.*“ (Janík, 2004, s. 52) Akční výzkum je popisován jako spirálovitý proces, při kterém se po zmapování problému navrhne možné řešení, které je následně implementováno a sleduje se jeho úspěšnost. Musí dojít k vyhodnocení a reflexi. Hlavním cílem akčního výzkumu je změna dosavadní praxe, zásah do reality a zlepšení situace v komunitě. V našem případě se tedy jedná o zásah do praxe v podobě aplikace vybraných artefaktických metod ve výtvarné výchově, které si kladou za cíl ukázat nové možnosti využití výtvarného projevu jakožto nositele komunikace (přičemž zkoumáme obsah komunikace výtvarným projevem). *Akční výzkum zdůrazňuje pedagogickou praxi, neboť umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání... Stephen Kemmis definuje akční výzkum jako formu sebereflexe pedagogické situace, která zkvalitňuje porozumění pedagogické praxi, v níž se odehrává. Pomáhá nacházet odpověď na otázku: Jak mohu zkvalitnit tuto pedagogickou praxi?* (Nezvalová, 2003, s. 300) Akční výzkum v pedagogickém prostředí je využíván jako metoda pro zhodnocení a zlepšení učitelské praxe. Může jít o individuální aktivitu učitele, ale také o komunitní projekt, jehož cílem je řešení problémů ve škole. (Carr, Kemmis, 1983)

V odborné literatuře (Nezvalová, 2003) jsou popsány – s odvoláním na Richarda A. Schmucka (Schmuck, 1997) – dva druhy akčního výzkumu – proaktivní a reaktivní. V

proaktivním akčním výzkumu výzkumník (pedagog) nejprve dochází k akci, která je nedílnou součástí akčního výzkumu, a teprve poté následuje zkoumání akce (reflexe). Ve výzkumu této dizertační práce taktéž nejprve dochází k akci – k aplikaci artefietické výukové metody – a teprve poté následuje reflexe aplikované metody v podobě zkoumání proběhlé akce na základě analýzy výtvarných prací, reflexí zkoumaných studentů atd. Jedná se tedy o akční výzkum proaktivní.

Mezi metody vyhodnocování dat, jež jsou typické pro akční výzkum, patří analýza získaných dat a deskriptivní neboli popisná statistika (na rozdíl od klasického výzkumu, který využívá především metody statistické založené na inferenční statistice)<sup>60</sup>.

### Metody získávání a interpretace dat

Mezi vybrané aplikované metody získávání a interpretace dat realizovaného kvalitativního výzkumu patří následující metodologické postupy:

Metody získávání dat:

- Výtvarná činnost (realizace artefieticky zaměřeného výtvarného postupu)
- Zúčastněné pozorování
- Skupinová diskuze – reflektivní dialog

Metody interpretace dat

- Analýza edukačního procesu
- Analýza produktů člověka – kódování
  - Analýza vizuálních materiálů – výtvarných prací studentů
  - Analýza písemných materiálů – písemných reflexí studentů<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> Deskriptivní statistiku (neboli popisnou) používáme, pokud je našim cílem pouze popsat a interpretovat sadu hodnot, které máme k dispozici (ať už vzorek nebo populaci). Inferenční statistiku (neboli deduktivní, usuzovací) používáme, pokud je naším záměrem použít data, která máme k tomu, abychom se pokusili porozumět většímu množství dat (děláme odhady o vlastnostech populace na základě vzorku). (Hendl, 2015; Janík, 2003)

<sup>61</sup> Za primární interpretaci je považován proces analýzy dat, kdy se výzkumník drží na rovině dat. Sekundární interpretace je paralelní s procesem psaní.

- Sekundární interpretace<sup>62</sup>

- Psaní výzkumné zprávy

Triangulace – zastřešuje výše uvedené metody a lze ji definovat jako způsob práce, jak učinit výzkum kvalitnějším. Můžeme tedy různými metodami zkoumat stejný sociální jev anebo různými metodami zkoumat různé aspekty jevu apod. (Hendl, 2008). V předkládaném výzkumném šetření této dizertační práce je aplikována metoda triangulace zdroje dat (získávání dat), neboť získáváme data různými metodami, ověřujeme tedy z více zdrojů jeden zkoumaný jev.

## 6.5 Etické aspekty výzkumného šetření

V realizovaném výzkumu se na jedné straně prostřednictvím tvorby a výtvarného projevu dotýkáme výtvarné výchovy a na straně druhé se hledáním a otevíráním niterných témat dotýkáme „práce“ na sobě samém. Lze tedy říci, že jde o růst člověka prostřednictvím umění na poli vzdělávacím. Práce člověka na sobě samém a otevírání niterných témat má svá nesporná rizika. Je třeba si tato úskalí uvědomit a v co nejvyšší míře je eliminovat – například zajištěním bezpečného prostředí pro studenty, kteří se mohou při své práci dotknout svých citlivých míst. V krajním případě, kdy je na místě terapeutická pomoc, se musí mít výtvarný pedagog na pozoru a uvědomit si, že v takovém případě může sehrát nezastupitelnou roli. Je třeba, aby tato rizika bral v úvahu a byl schopen je včas a s individuálním přístupem a profesionalitou řešit.

Každý, kdo provádí výzkumné šetření v oblasti pedagogiky, je vázán Etickým kodexem českého pedagogického výzkumu. Tento dokument byl ve finálním znění definitivně schválen Českou asociací pedagogického výzkumu v roce 2010. Jsou zde formulovány etické principy realizace výzkumu, ve kterých se výzkumník zavazuje mimo jiné k tomu, že „...provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání a dbá, aby nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva... zachová důvěrnost a anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných jedinců.“ (Průcha, Švaříček, 2009, s. 101) V souladu s principy uvedenými ve zmíněném dokumentu bylo realizováno předkládané výzkumné šetření.

---

<sup>62</sup> „Sekundární interpretace je paralelní s procesem psaní. Znamená opětovné promýšlení již analyzovaného materiálu s ohledem na to, o čem naše data vlastně vypovídají, co všechna námi vynalezena schémata a tabulky znamenají a především, proč k popsáním jevům dochází.“ (Švaříček, Šedřová, 2014)

Ve zvoleném výzkumném postupu byly koncipovány výtvarné aktivity tak, aby skrze výtvarný projev byla otevírána témata, která mohou přinášet hluboké obsahy a mohou zpřístupňovat niterná sdělení lidské psychiky. I když se někdy může zdát, že se při zvolených aktivitách ocitáme na pomyslné hranici mezi výchovou a terapií, není možno nikoho nechat na pochybách, neboť naše pozice je zcela jasná – doménou těchto výzkumných postupů je jednoznačně oblast výchovná, nikoliv terapeutická. Při výzkumné práci jsou aplikovány artefieticky pojaté výtvarné postupy. Jak již bylo zmíněno (kapitola 4.1.1) artefietika patří mezi reflektivní pojetí výtvarné výchovy, je zaměřena na seberozvoj člověka a má především výchovný charakter, který je obohacen o složku preventivní, a to v oblasti psychosociálních patologií.

## **6.6 Realizace výzkumného šetření**

V rámci výzkumného šetření byl nejprve proveden pilotní výzkum, jehož cílem bylo ověření zvolených výtvarných postupů. Do pilotního výzkumu byly vybrány tři artefieticky zaměřené výtvarné metody. Vzhledem k tomu, že předmětem výzkumného šetření je oblast komunikace, která je konkrétně zaměřena na obsah komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, bylo cílem pilotního šetření zjistit, která z vybraných metod se jeví jako nejvhodnější pro iniciaci komunikace výtvarným projevem a následného zkoumání jejího obsahu. Pilotní výzkum je rozdělen do tří výzkumných aktivit. V první části pilotního výzkumu byla vybrána metoda (pracovní název *Prostor jako genius loci*) zabývající se tématem prostoru, atmosférou určitého místa, geniem loci určité lokality. V druhé části pilotního výzkumu byla vybrána výtvarná metoda (pracovní název *Intuice a poznání*), která prostřednictvím imaginace mapuje vnitřní prostor člověka – je zaměřena na sebereflexi, která je realizována pomocí projekce a skrze výtvarný projev. Třetí část pilotního výzkumu, která byla nakonec vybrána pro realizaci výzkumné studie této dizertační práce (pracovní název *Umění v meziprostorech*), spojuje tři umělecké projevy – výtvarný projev, který je doprovázen projevem hudebním a literárním.

Pilotní výzkumné šetření probíhalo prostřednictvím vybraných reflektivně zaměřených výtvarných postupů. Byly vybrány tři artefieticky zaměřené výtvarné metody. Tyto realizované edukační situace, jež se staly nástrojem k získávání dat v pilotní části výzkumu, je možno rozdělit na tři části – část akční (akce), expresivní (exprese) a reflektivní (reflexe). Akční části byly uskutečněny prostřednictvím tří zvolených aktivit. V první fázi pilotního výzkumného šetření nazvaném *Prostor jako genius loci* byl ve fázi akce zkoumán prostor. Ve druhém zvoleném výzkumném postupu byla využita imaginativní technika nazvaná

*Růže*<sup>63</sup>, která je zaměřena na poznání skrze intuitivní vnímání lidské psychiky. Poslední zvolená aktivita nazvaná *Umění v meziprostorech* byla zaměřena na reflexi sebe sama skrze automatickou kresbu. Další fází, která následovala po akci, byla exprese, kterou lze stručně definovat jako „... specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Exprese je spontánní, ale má svou uspořádanost, která vypovídá o řádu vnitřního světa člověka – tvůrce.“ (Slavík, 1997, s. 104) Exprese byla u všech zvolených postupů vyjádřena prostřednictvím výtvarné tvorby, u třetí zvolené výzkumné metody *Umění v meziprostorech* byl výtvarný projev doplněn projevem jazykovým – sepsáním příběhu, úvahy nebo jiným literárním útvarem. Reflexe byla závěrečnou fází u všech částí výzkumného šetření a byla reakcí na expresi, která ji předcházela. Díky reflektivní části byla získána data, která při analýze, přinesla hodnotná zjištění (podrobněji níže v této kapitole). Reflexe slouží k poznávání, ale také k sebe-poznávání, neboť ve svém jádru je náhledem na sebe samého. Při reflexi je také důležitá zpětná vazba od skupiny směrem k jednotlivcům. Dát prostor skupině, ať reflektuje práci každého jejího člena, může být přínosné z několika důvodů. Jednak může přinést nové pohledy a nová témata pro každého člena skupiny, ale také sehrává pozitivní úlohu v dynamice skupiny – učí spolupráci, kritickému myšlení, vede k toleranci a respektu k názoru druhých apod. Jak uvádí Slavík – exprese a reflexe jsou součástí pedagogického díla. „*Expres a reflexe jsou v pedagogickém díle expresivního typu základními prostředky pro transformaci obsahů. Jsou nástrojem, jenž umožňuje opakovanou proměnu obsahu do zřetelných forem, které jsou východiskem pro další procesy transformací.*“ (Slavík, 1997, s. 106)

Při výběru metody automatické kresby (nazývané také jako metoda čáranice) byla nápadná spojitost mezi zvolenou výzkumnou technikou a způsobem tvorby významného českého umělce Vladimíra Boudníka (1924–1968), který byl ve své době velmi ojedinělým a originálním tvůrcem.<sup>64</sup> Boudník při své práci přikládal pasparty a rámy na oprýskané zdi

---

<sup>63</sup> „*Imaginace představuje pro arteterapii velký potenciál. Imaginace je jakýmsi zprostředkovatelem mezi světem hmotným, fyzickým a světem duchovním. Představy člověka projikují jeho aktuální emoční stav, jeho aktuální problémy. V představách se projevují tvořivé schopnosti člověka, ale i jeho obavy a touhy. Pomocí imaginace se člověk může vrátit k některým situacím ze svého života, může je znovu prožít, zpracovat je, pod vedením arteterapeuta, reflektovat je do výtvarné podoby, zhmotnit je. Poskytuje příležitost vidět věc z jistého pohledu, jiného úhlu pohledu a tím potenciální možnost měnit své postoje.*“ (Šicková-Fabrici, 2002, s.125)

<sup>64</sup> Boudník obohatil oblast výtvarné tvorby o nové hnutí zvané explosionismus, které bylo založeno na tvorbě za pomoci asociace. Toto hnutí Vladimír Boudník za pomoci přátel vymyslel a řadu let prosazoval. Vycházelo z každodenní reality, kterou každý z nás nějakým způsobem absorbuje, a tyto v mozku uložené



v ulicích, kde hledal a nacházel obrazy, které potom do svého díla dokresloval (zvířecí, lidské postavy) a tak vznikalo dle jeho slov výtvarné dílo – obraz (obr. č. 35). Stejně tak v realizované výzkumné aktivitě byly v čáranicích, které můžeme připodobnit k Boudníkově oprýskané zdi, nalézány konkrétní obrazy, jež byly součástí výtvarné tvorby zkoumaných jedinců.

Pro výzkumnou část dizertační práce byl na základě ověření zvolených metod z pilotního výzkumu vybrán jeden výtvarný postup – ten je ve výzkumné části předkládané dizertační práce zpracován a interpretován. Tato výtvarná aktivita *Umění v meziprostorech* je prezentována v třetí části pilotního výzkumu. Vzhledem k velkému objemu výzkumného materiálu je první a druhá část pilotního výzkumu, která nebyla zařazena a zpracována ve výzkumné části dizertační práce, součástí příloh (příloha č. 2).

Důvodem, proč byl vybrán právě tento postup (*Umění v meziprostoru*) je ten, že dává účastníkům velký prostor pro odkrytí jejich vlastních – svobodně vybraných – obsahů, a není na rozdíl od ostatních aktivit pilotního výzkumu tematicky zaměřen (i když může být do jisté míry ovlivněn hudbou, která v první fázi výtvarnou tvorbu doprovází). První zvolený postup (*Prostor jako genius loci*) tematizoval vnímání určitého konkrétního místa – prostoru, námětem druhé vybrané aktivity (*Růže*) byla imaginace reflektující pojetí svého vlastního já. Oba tyto náměty ve velké míře ovlivnily obsah výtvarné tvorby. U třetího postupu (*Umění v meziprostoru*), který byl vyhodnocen jako nejvhodnější pro stanovený cíl výzkumného šetření, mohly zkoumané osoby svobodně vyjádřit své vnitřní obsahy, které se následně otiskly ve výtvarném projevu – aktivita se tematicky nevztahovala k žádnému námětu. Z výsledných prací tak byla získána data, ze kterých bylo možno v největší možné míře odhalit různorodé obsahy výtvarné a slovní komunikace studentů.

Realizované výzkumné šetření této dizertační práce poskytlo výzkumný materiál<sup>65</sup>, který lze rozdělit do tří skupin. První skupinu výzkumného materiálu tvoří výtvarné práce studentů, které vycházely z automatické kresby – ta vznikala při poslechu hudby<sup>66</sup> – následovalo vyhledávání konkrétních obrazů (symbolů, tvarů, postav, motivů zvířecích, rostlinných a jiných) ve vzniklé abstraktní kresbě a jejich výtvarné zpracování prostřednictvím volně zvoleného výtvarného materiálu, který byl k dispozici. Druhou

---

vjemy pak dál tvořivým způsobem využívá. (Merhaut, 2007) Mimořádnost tvorby Vladimíra Boudníka dokumentuje film České televize *Explosionalista Vladimír Boudník* (2000).

<sup>65</sup> Zbývající výzkumný materiál obsahující ostatní práce studentů, které nejsou uvedeny v kapitole 6.6, tvoří přílohu č. 1 – jsou zde k dispozici výtvarné práce; jazykové projevy studentů v podobě sepsaných příběhů, úvah a jiných literárních útvarů; dále pak reflexe studentů hodnotící výzkumnou aktivitu.

<sup>66</sup> *Chant pour la guérison*: hudební skladba, 2012.

skupinu výzkumného materiálu představují jazykové projevy studentů v podobě příběhů, úvah, básní atd. – ty přímo navazovaly na předcházející výtvarnou tvorbu a měly za úkol slovem zachytit konkrétní obrazy, které se ve výtvarné práci objevily, a zapracovat je do volně zvoleného literárního útvaru. Třetí skupina výzkumného materiálu je tvořena slovními reflexemi studentů, které hodnotí proběhlou artefaktickou aktivitu a poskytují velmi hodnotnou zpětnou vazbu. Všechny tyto části – výtvarná, jazyková i reflexe studentů – jsou velmi úzce provázány, např. výtvarné zpracování konkrétních obrazů vychází ze vzniklé automatické kresby, jazykový projev bezprostředně vychází a navazuje na výtvarnou tvorbu studentů, hodnotící reflexe se vyjadřují jak k projevu výtvarnému, tak jazykovému.

Veškerý tento výzkumný materiál byl podroben pečlivé analýze. ... *jádrem analytické práce je vždy kódování. Proces kódování začíná označováním jednotlivých datových segmentů symbolem – kódem, který se určitým způsobem vztahuje k výzkumnému cíli. Následně jednotlivé koncepty řadíme do tříd souvisejících jevů (říkáme tomu, kategorizujeme) a v podobě proměnných je uspořádáváme do základů nově vznikajících příběhu nebo teorie.* (Juklová in Skutil a kol., 2011, s. 218)

Velmi důležitým aspektem realizovaného výzkumného šetření byly sledované kategorie. **Pomocí metody kódování<sup>67</sup> byly analyzovány nejprve výtvarné práce, u kterých bylo sledováno například jaký výtvarný materiál byl použit, jaký formát byl zvolen, dále byla pozorována barevnost výtvarné práce (která barva dominuje), použití symbolů, konkrétních motivů, dynamika výtvarné práce a další. Prostřednictvím kódování byl vyhodnocován také projev jazykový – v této části byly slovně zachyceny obsahy komunikace (témata, náměty, emoce), které se při výtvarné tvorbě objevovaly – dále bylo sledováno například o jaký literární útvar se jedná (příběh, báseň, úvaha...), zda jde o fantazijní nebo reálný příběh, která témata a náměty se objevují, jaké emoce převažují, jak je příběh zakončen apod.**

U reflexí hodnotící proběhlou aktivitu bylo opět kódováním sledováno, jak studenti aktivitu hodnotí – zda pozitivně, nebo negativně, dále se vyjadřovali k jednotlivým fázím výtvarné techniky (ke kresbě při hudbě, k jazykové části atd.), často studenti hodnotili například výběr hudby, zda je aktivita pro ně nová, jaký přínos může mít tato aktivita do jejich budoucí pedagogické praxe apod. Možná je namísto uvést, že studenti se v reflexi k jednotlivým fázím vyjadřovali zcela dobrovolně – neměli za úkol vyjádřit se ke všem fázím,

---

<sup>67</sup> Kódy byly definovány za pomoci psychologického a filozofického slovníku (Durozoi, Roussel, 1994; Hartl, Hartlová, 2000).

o to hodnotnější jejich zpětná vazba může být, neboť se vyjadřovali pouze k tomu, co je zaujalo, k čemu měli co sdělit.

Nyní budou následovat konkrétní data, která byla na základě kódování získána a následně interpretována (kompletní analýzy a interpretace prací studentů jsou zařazeny v příloze č. 3). Nejprve byly interpretovány výtvarné práce studentů, a to na základě analýz, které byly prováděny v přímém propojení s analýzami slovní komunikace studentů – jak již bylo uvedeno v teoretické části práce – slovní uchopení výtvarné komunikace napomáhá ke kvalitnější interpretaci komunikace výtvarné. Výtvarné práce není možno bez slovního vyjádření jednoznačně vyložit, a proto neoddelitelnou součástí analýzy výtvarného projevu byla analýza slovního popisu studentů. I když není možno vyloučit subjektivní přístup při interpretaci výtvarné tvorby zkoumaných osob, který mohl zapříčinit mírné odchylky od původního záměru autorů, přesto zde panuje přesvědčení, že analýzy výzkumného materiálu probíhaly s co největší dávkou pečlivosti, přesnosti a snažili se o co nejvěrohodnější výpověď vycházející z výtvarné a slovní komunikace samotných autorů. Prostřednictvím kódování byly vyvozeny a pozorovány kategorie uvedené v následujícím textu.

U výtvarné tvorby byla sledována velikost formátu – v drtivé většině byl zvolen formát A4 70x<sup>68</sup>, dále A1 8x (obr. č.11, 12, 13) a A3 4x. Další sledovanou kategorií byl použitý výtvarný materiál – studenti nejčastěji používali suché pastelky 58x (obr. č. 11, 13, 15), obyčejnou tužku 38x (obr. č. 12, 14, 19, 20, 22), barevné pastelky 28x (obr. č. 12, 16, 17) a vodové barvy 11x (obr. č. 20), v menší míře byly využívány voskové pastelky a fixy. Co se týká volby barev – byla častější nevýrazná barevnost 35x (obr. č. 14, 16, 22), oproti barevnosti výrazné 18x (obr. č.15, 21), dominující barvou byla nejčastěji šedá 12x (obr. č. 19), černá 8x (obr. č. 14), modrá 4x a červená 4x a zelená 1x (obr. č. 11). U většiny výtvarných prací byly použity symboly – mezi nejvíce vyskytující se patřily srdce 24x (obr. č. 12, 17, 19), spirála 21x (obr. č. 12, 15), kruh – elipsa 17x (obr. č. 12, 13), vlnitá linie 8x, hvězda 8x (obr. č. 12, 19), houslový klíč 8x (obr. č. 17, 18), měsíc 7x (obr. č. 22), nota 6x (obr. č. 19) a další. V největším počtu případů se vyskytovaly motivy zvířecí 42x (obr. č. 11, 17, 19, 20) a rostlinné 24x (obr. č. 11, 19, 21). Dynamičnost výtvarné práce převažovala 24x (obr. č. 12, 13, 15), v menšině byly výtvarné práce vyhodnoceny jako statické 8x (obr. č. 11).

---

<sup>68</sup> Vždy jsou uváděny počty prací, u kterých se příslušný kód vyskytoval, a to z celkového počtu 81 zkoumaných prací. Četnost kódů je v této kapitole uvedena pouze u nejpočetnějších kódů - kompletní počty výskytu všech sledovaných kódů jsou k dispozici v příloze č. 3.



Obr. č. 11 Kresba tužka, suchý pastel, formát A1.

*Zrodila se na dně vody z řas a průzračnosti. Byla čistá jako horský potok, ale smutná jako moře, které vzniklo spojením všech slz světa. Čeká na dně na vysvobození, jen ryby jí dělají společnost chladného a tmavého pokoje dna. Voda ji nechce pustit na hladinu, bojí se, že by se už nikdy nevrátila. Je to už dlouho, co se poslední člověk rozhodl do vody skočit a voda šumí, teče či padá. Musíte naslouchat čisté vodě, jen ta ví, jak smutnou dívku ze dna vysvobodit.*



Obr. č. 12 Kresba tužka, suchý pastel, formát A1.

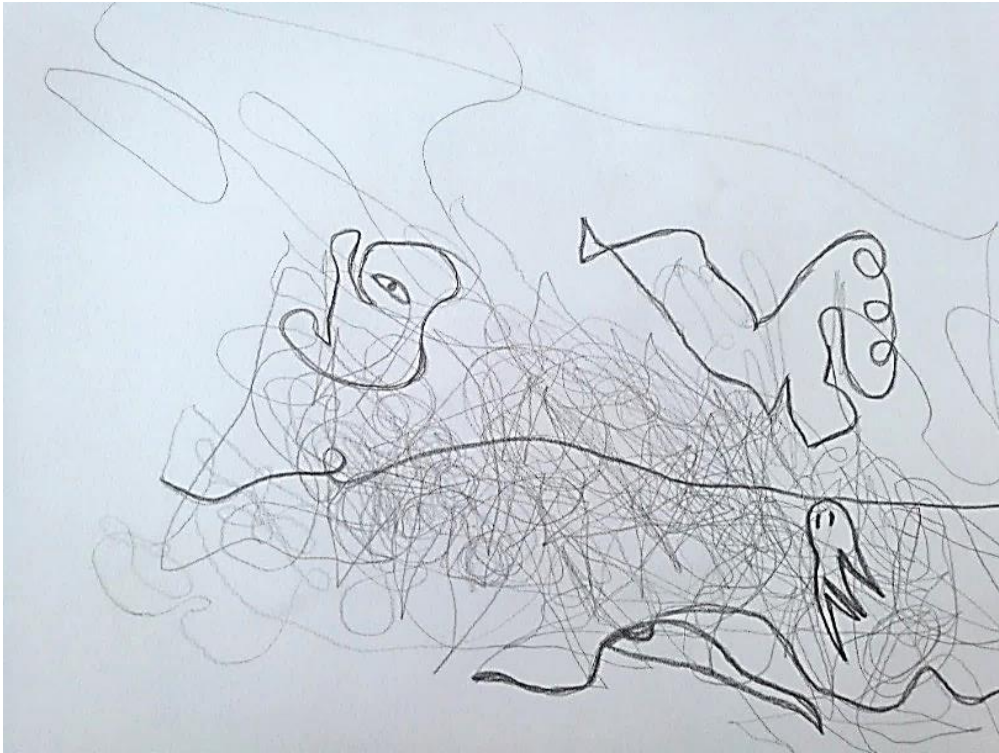
*Letí si kuře vesmírem,  
Letí, letí, dál doletí  
a ještě dál až do galaktického smetí.  
Potká družici, srdce,  
dva trojúhelníky si s sebou nese.  
Konec posměchu,  
Vesmír je brána k úspěchu.  
Kuře letí, letí,  
z domova je cesta dlouhá  
Zbavil se svého prokletí.  
Zůstala vzpomínka pouhá.*



Obr. č. 13 Kresba tužka, suché pastely, formát A1.

*Dav*

*Sedím v křesle na balkóně našeho bytu, v ruce skleničku vína, sluníčko příjemně hřeje a já se koukám dolů na ulici a sleduji lidi. Lidi, kteří neustále něco dělají, někam jdou. A přemýšlím, kam mají namířeno. Jdou domů? Do práce? Na pivo? Nevím. Ale přemýšlím, proč se taky na chvíli nezastaví?*



Obr. č. 14 Kresba tužkou a černou pastelkou, formát A4.

*„Kde jsem? Co tu dělám? Kde mám mámu?“, diví se dítě ležící na břehu moře. Jen svého houpacího koníka tu mám. „Kdyby mě tak mohl odnést k mámě.“ Celou situaci sleduje z povzdáli medúza. Ta nikdy nesmí chybět u ničeho. Vodní poštou pošle zprávu delfínovi, aby se přišel podívat, koho to tu na břehu moře máme. Delfín nemešká ani minutu, hop a skok přes pár vln a už je u medúzy. Malé dítě je smutné. Vodní obyvatelé se ho ptají proč. Miminko jim sdělí, že ho tu na pláži zapomněla maminka. Medúza a delfín sice nejsou zlaté rybka, aby uměli plnit přání, ale protože jsou hodní, navrhnou děťátku, že spolu mohou kamarádit. Všichni tři si začnou dohromady hrát a ten malý človíček zapomene na své trápení a na maminku. Je šťastný, že má kolem sebe někoho, s kým mu je dobře.*





Obr. č. 15 Kombinovaná technika – kresba zelenou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Je krásný rušný slunečný červencový den. V Opočně je jako každoročně Porcinkule. Plno lidí je už na začátku města. Všude na náměstí se klikatí uličky mezi stánky a různými atrakcemi. Slunce svítí nad našimi hlavami a ve vzduchu je cítit letní pohoda. Přes celé město se line změt' vůní a hudby. Z jednoho nádechu cítíme lízátka a turecký med, ze druhého čerstvě usmažené langoše, bramboráky, klobásky a čínské nudle s křupavým kuřecím masíčkem. Jeden z křupavých česnekových langošů nasáklých přepálených olejem, který k této atmosféře prostě patří, zapíjím skvěle vychlazeným točeným Svijanským mázem a říkám si, jaké mám obrovské štěstí, že tu stojím. Zaslechnu Mozarta, který doplňuje přes houf lidí k mým uším, dozunku píváska a běžím se vyřádit na break dance (odkud tu kvalitní hudbu slyším).*





Obr. č. 16 Kresba zelenou pastelkou a tužkou, formát A4.

### *Divadlo*

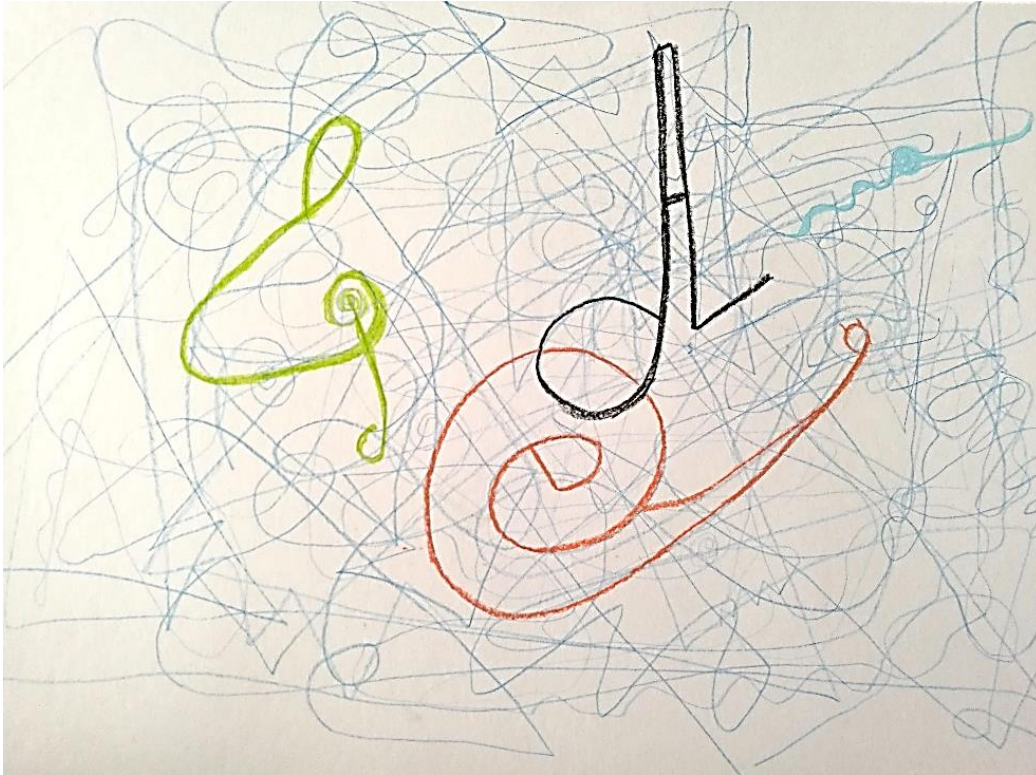
*Jedna rybička si plula po svém moři, ale jednoho dne ji chytili rybáři. Byli to rybáři. Byli to rybáři cirkusáci, kteří po světě hráli divadlo. Rybičku si vycvičili a zanedlouho z ní udělali velmi známou a oblíbenou rybu. Lidé ji měli rádi, byla šikovná, zábavná. Už to ale nebyla ona, vypadala jinak a její vystupování také nebylo její pravé já. Sama si to ale neuvědomovala. Už nevěděla, kdo opravdu je. Ale šťastně se také necítila. Něco jí chybělo. Jednou se na její vystoupení přišla podívat moudrá sova. „Opravdu je skvělá.“, řekla si. Ale něco se jí na rybě nezdálo. Po vystoupení šla z a ní a zeptala se jí: „Jsi tu šťastná?“ Ryba se zamyslela a řekla: „Nejsem, ale ani, nevím, kde bych byla.“ Sova rybu pohladila a řekla jí, že má celý život před sebou, tak až to jde hledat. „A co mám hledat?“, zeptala se ryba. „Přece sama sebe.“, řekla jí moudrá sova a odletěla. Ryba nad slovy sovy opravdu přemýšlela a v noci utekla ze zajetí rybářům cirkusákům. Šla hledat sama sebe a svoje štěstí.*



Obr. č. 17 Kresba modrou pastelkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Bylo léto. Na jedné zapomenuté louce uprostřed lesa vše hrálo barvami. Mezi rozkvetlými pampeliškami přelétávali motýli. Nádherní, pestře zbarvení. Při pohledu na ně se mi chtělo též vzlétnout. Jen tak zamávat křídly a odletět od všech problémů světa. A smát se a zpívat si veselé melodie, které hřejí u srdce. Život louce nedodávali jen motýli. Všimla jsem si osamocenému šneka. Kampak asi míří? Žádný spěch! Však on se někam dostane. A když ne, tak se přece nic neděje. Vždyť takový hlemýžď, ten je doma všude! A hele, copak to je uprostřed louky? Že by malé jezírko? No opravdu! Jiskrné sluneční paprsky se odrážely od jeho hladiny a světu hned dodávaly trochu tepla a bezpečí. Stejně tak se cítil i had, který se vyhříval u jezírka na kameni. Vůbec ho nevzrušovalo, že na něj z vodní hladiny cosi pokřikovala malá kačenka. Jen tak, tiše a nehnutě, ležel a nechával se hladit slunečními paprsky. Sedla jsem si na větší kámen a vytáhla svůj chleba s rybičkovou pomazánkou. Už, už jsem se do něj chtěla zakousnout, když v tom mi pohled utkvěl na malé, malilinkaté rybičky v jezírku. Na chvíli jsem se zamyslela. A co mě napadlo? Život je krásný a my jsme tu každý z nějakého důvodu. Pak jsem se s chutí zakousla do své svačiny.*





Obr. č. 18 Kresba modrou pastelkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Na jednom krásném paloučku nedaleko lesa svítilo celé dopoledne sluníčko. Kdybychom dobře pozorovali, jistě bychom krom hlemýždě, našli ještě jiné živočichy, kteří čerpali energii ze sluníčka. Ten hlemýžď se ale má, myslel si v duchu Matěj. Schová se do baráčku kdykoliv se mu zachce, nepotřebuje vnímat čas, aby se vrátil včas domů. Kdybych tak věděl, o čem asi přemýšlí, jestli má nějaké trápení nebo má bezproblémový život. V tom se nad Matějem zatáhlo a udeřil blesk. Matěj se svalil do trávy a usnul. „Halo, halo, človíčku, vstávej.“ Šeptal hlemýžď Matějovi do ucha. Matěj onen hlas slyšel, ale nemohl si připustit, že slyší právě hlas hlemýždě. Rozhlédl se všude kolem sebe, snažil se vyklepat si z ucha ten cizí hlas, ale nepovedlo se. „No, ano, to já na tebe hovořím, tady dole jsem!“ Chvilí Matějovi trvalo, než si připustil, že hovoří se zvířetem. Když si to ale uvědomil, začal ho zpovídat. Jaký je život hlemýždě, jaké má kamarády, co dělá nejraději a spousty dalších otázek. Hlemýžď začal pomalu vyprávět např., že má velice rád hudbu a moc by chtěl slyšet operu od Antonína Dvořáka, slunce miluje celý den od ráno až po noc. Souhlasil s Matějem, že mít baráček na zádech je výhoda, ale tím by jeho výhody uzavřel. Nemá kamarády, protože jsem prý slizký a pomalý. Je prý jiný, protože mám jiný vzhled i názory. Má i každodenní problémy. „Myslím si, že život je jako klubko vlny, z jedné strany vlnité, uprostřed zacuchané, ale konec je krásně hladký. Každý z nás musí projít klikatou cestou, vyřešit*

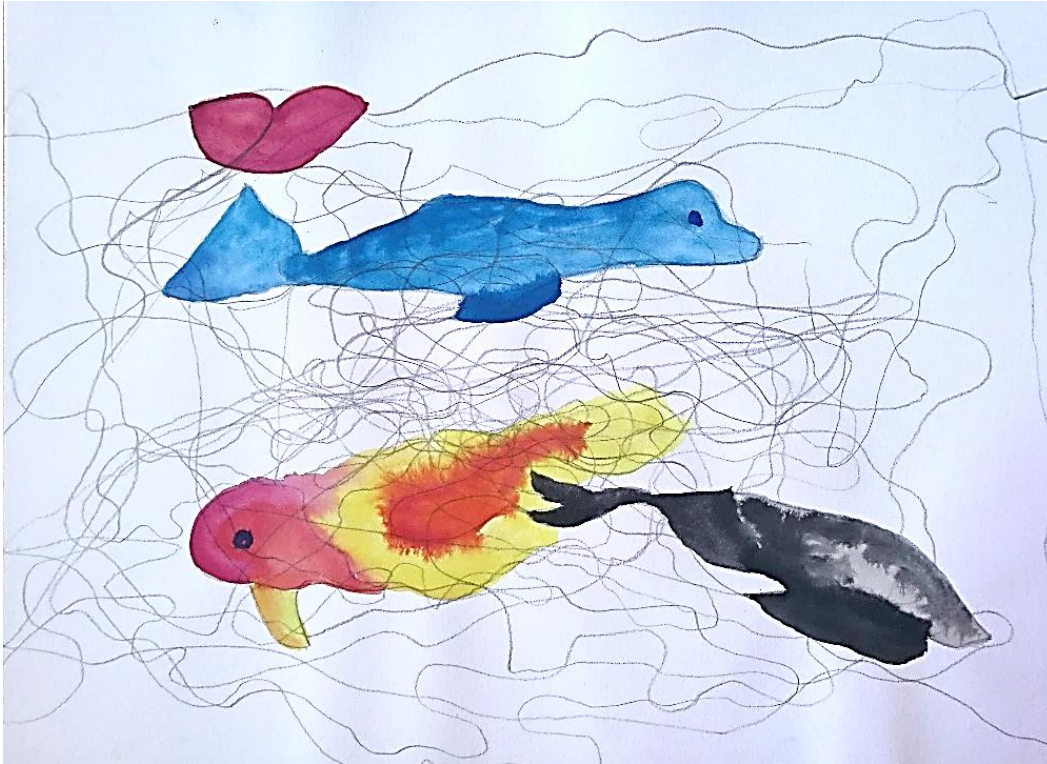
*problém, který nás potká, překonat ho a jít dál. Někdo těchto fází zažije víc a někdo pouze jednu za celý život.“*



Obr. č. 19 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4

*Žily byly dvě čarodějnice. Byly to nejlepší kamarádky a měly se moc rády. Každá měla svůj pentagram, který jí dodával energii na nová kouzla. Také měly jednu černou kočku. Moc rády chodily čarovat do přírody na louku posetou květinami. Nejraději kouzlily motýlky a u toho zpívaly. Nevadilo jim, ani když na louku pršelo, protože věděly, že žádný déšť jejich kouzla nepřekazí.*





Obr. č. 20 Kresba tužkou, malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

### *Neobydlený ostrov*

*Ptáte se mě, jak to vypadá na neobydleném ostrově? Tak já vám to tedy prozradím!*

*Na neobydleném ostrově je spousta života. Člověk se nestačí divit, co vše, živé i neživé může na tak úžasném místě vidět. O nádherné a nepopsatelné přírodě vám ani nemusím vyprávět. Všude okolo vás je bílý, jemný písek, který protéká kolem vašich nohou. Stromy jsou tu obrovské a spoutané všemožnými liánami a divokými rostlinami. Květy rostlin jsou tu obrovské jako vaše hlava a pestré jako všechny barvy světa. Když se zaměříme a pozorujeme faunu a její nesčetné množství různých druhů zvířat, neuvěříme ani tomu, kolik na jediném ostrově je tvorů. Od těch nejmenších až po ty největší. Nejvíce vaši pozornost může upoutat například obrovský a překrásně zbarvený papoušek Ara, který Vás z výšky pozoruje a při tom loupe ořech. Dále při procházení narazíte na spoustu prázdných ulit a mušlí, některé vás překvapí svým zbarvením. Když se přesuneme na pláž k vodě, u útesů můžete pozorovat vyhřívat se tuleně a lachtany, kteří budou zvědaví a budou po Vás pokukovat, zatímco někteří se ani nehnou. V dáli moře vidíte vyskakovat kosatky, které uslyšíte radostně pískat. Když se vám poštěstí můžete vidět i hřbet velryby.*



Obr. č. 21 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Píše se rok 2099. V jednom velkoměstě se narodila holčička s nádhernými slunečními vlasy. Pojmenovali ji Slunečnice. A protože se tak jmenovala, její nejoblíbenější květina byla samozřejmě slunečnice. Vždy když na její vlasy posvítilo slunce, vždy se třpytili a blýskaly. Když Slunečnice trochu povyroستla, stala se z ní ta nejkrásnější dívka na světě, a proto měla také spoustu nápadníků. Jeden z nich byl Poseidon, vládce moře, oceánů, řek, vlastně všech vod. Ale Slunečnice ho nechtěla. Líbilo se jí, jak jí všichni posílají dárky, jednou to byl zlatý hřeben, jednou zase perly z nejhlubšího oceánu, které jí dal Poseidon a jednou to nejrychlejší a nejhezčí auto na světě, ne bylo zlaté, ale červené. A tak dostala i zlatou barvu na své auto. Jednoho dne si řekla, že se projede se svým autem, nevěděla, ale že to auto jí dal Poseidon a jak se auto rozjede zamíří do nejbližší vody. A tak si Slunečnice nastoupila do auta nastartovala a jela. Auto si to zamířilo k malému rybníčku. Vjelo do vody, kde už čekal Poseidon, a tak ji stáhl do vody. Všichni muži hledali Slunečnici, ale nenašli, protože nikomu neřekla, kam jede a všechny stopy Poseidon zamaskoval deštěm, a tak se nekrásnější a nejpyšnější žena na světě nenašla. Ale nezoufejte, Slunečnici se pod vodou tak zalíbilo, samé perly, nádherné ryby a nové neznámé rostliny. Poseidon byl na ni hodný, nosil jí každý den dárky, Slunečnice si jeho pozornosti vážila a do Poseidona se zamilovala. A tak spolu měli malou Slunečničku a malé Poseidátka a žili spolu šťastně až do vyschnutí vody.*



Obr. č. 22 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4.

*V krajině neznámé kdesi na severu stála obrovská hora. Tyčila se k výšinám a v noci svým vrcholem hladila srpek měsíce. V korunách stromů na úpatí této hory se vždy v pravé poledne slétávali holubi. Tiše vyčkávali vysázení na větvích až přijde ona. Dívka s růží v očích.*

Jazyková část výzkumné metody byla velmi významná především proto, že slovním vyjádřením napomohla definovat obsah výtvarných prací, jenž je klíčovou oblastí této dizertační práce. Následující řádky budou věnovány konkrétním obsahům, které byly v komunikaci studentů zaznamenány – tímto přicházíme k odpovědi na výzkumnou otázku, která se táže, jaké obsahy lze během artefieticky vedeného vyučování vysledovat ve výtvarné a slovní komunikaci studentů.

Nejčastějším literárním útvarem, který studenti volili byl příběh 43x, úvaha 18x, často se jednalo o příběh prolínající se s úvahou, časté byly pohádkové motivy 14x, objevily se také veršované texty – básně nebo bajky 4x s ponaučením, častěji se jednalo o literární útvar, který se dal označit za reálný 29x, jen o něco menší byl výskyt fantastických příběhů, úvah apod. 22x. Další početnou kategorií poskytující informace o obsahu komunikace skrze výtvarný projev se soustředila na témata, náměty a emoce, které byly obsaženy v jazykovém



projevu studentů. Nejčastěji se zde objevovalo téma touhy – ať už se jednalo o touhu po kráse, poznání, zábavě, přátelství – 19x (obr. č. 25), svobodě a volnosti (obr. č. 23), nebo o touhu po lásce a rodině. Četně se vyskytujícím námětem byla krása – krása života, krása přírody, krása šperků atd. – 16x, studenti mnohdy představovali jakousi svoji životní filozofii – podobenství o životě, jaké mají postoje k životu, životní hodnoty, jak chtějí žít apod. – 15x (obr. č. 24). Dalšími nejčastějšími tématy a náměty bylo přátelství – důležitost přátelství, nalezené přátelství apod. – 11x, pomoc – přáteli, druhým lidem – 9x, kouzla a kouzelná moc 8x, svoboda – omezení svobody, osvobození – 8x (obr. č. 26), mezilidské vztahy – rodinné, mezi mužem a ženou – 8x (obr. č. 27), naděje 6x, osud 6x, záchrana 6x, sny – snění – 6x, překonání – smutku, strachu, prokletí, sebe sama – 6x, poznání – nové poznání, ponaučení – 4x, domov 3x.

S uvedenými náměty a tématy se pojily související emoce. Nejčastěji se objevovaly city pozitivní – jako je láska 25x (obr. č. 28), štěstí 22x (obr. č. 28), radost 20x, poté následovala smutek 18x (obr. č. 29), pocit pohody – uvolnění 13x, strach – obava 11x, pocit naplnění – např. splnění snu 10x, pocit osamění – samoty, opuštěnosti 9x (obr. č. 30), pocit ohrožení 8x, pocit okouzlení – z krásné ženy, šperků, přírody 6x, pocit nejistoty 6x, pocit spokojenosti 6x, pocit jistoty 5x, hněv 4x (obr. č. 31), pocit zamilovanosti 4x, pocit lehkosti – hravosti 3x, pocit vlastní důležitosti 3x nebo pocit úlevy 3x.

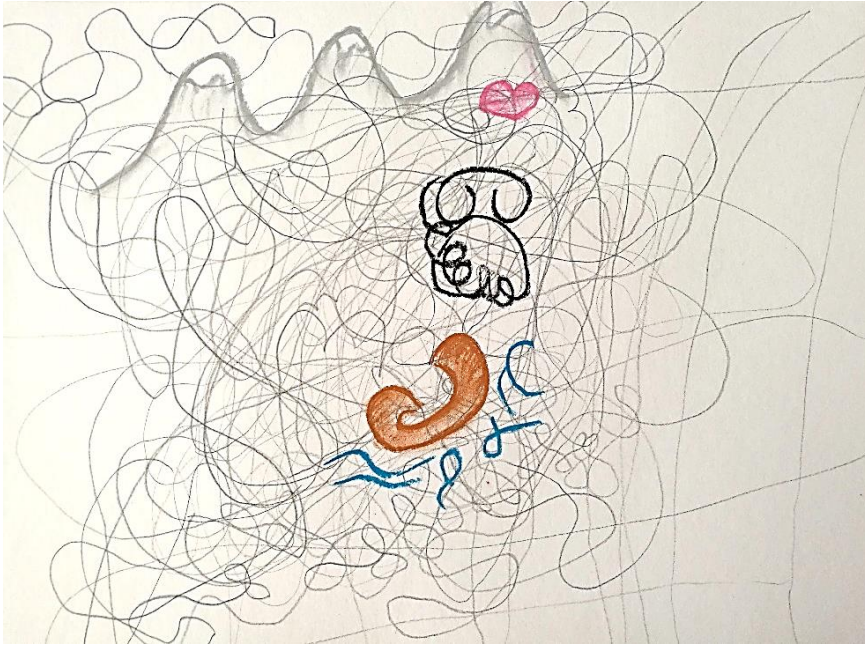
Byly zaznamenány různé způsoby zakončení příběhů, vyprávění atd. – nejčastěji se objevil pozitivní, dobrý konec – dobro vítězí, splnění snu, spor byl vyřešen, nalezení přátelství, lásky 16x, v malé míře bylo zakončení negativní – končí smrtí, zakletí přetrvává apod. 4x (obr. č. 32), výjimkou nebyl otevřený konec – zakončen otázkou – Jak ho vysvobodí? Co by to tak mohlo být? Apod. 7x. Bylo sledována také prostředí, do kterého byl příběh, úvaha nebo vyprávění situováno, nebo se zde odehrávalo, nebo se toto prostředí vyskytovalo – nejčastěji se jednalo o krajinu, přírodu – např. prales, hory, les, louka – 27x, dále vodní svět – moře, podvodní hladina, podmořský život, u břehu, vodní nádrž – 13x (obr. č. 33), objevil se také vesmír, ples, karneval, cirkus, lidová slavnost, pouť, zoologická zahrada.





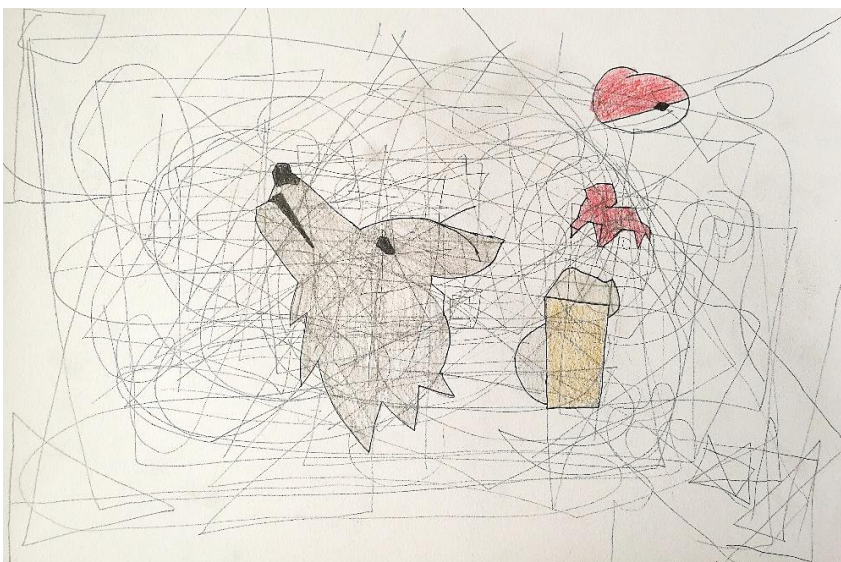
Obr. č. 23 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou, suché pastely, malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

*Být tak motýlem... Jsme tak lehcí, svobodní a volní. Vše je jako na dlani. Nic není nemožné a my můžeme kamkoli do těch největších krás. Vše kolem něj je barevné. Ve dne zářící a v noci třpytivé. Jaký on musí mít ale život... Doletět si kamkoli bude chtít, aniž by přemýšlel, zda si to může dovolit. Jak den, tak noc je krásná, jak ve vzduchu, tak na zemi. Ale i ve světě lidí asi dokážou být krásné věci. Ve všem je láska. To krásné je vždy to, co milujeme. Můžeme počít nový život – bez ohledu, můžeme volně snít, právě jako ten motýl, můžeme se radovat, vymýšlet nové věci – vnímat to krásné ve dne, a to třpytivé v noci. Stejně jako v radosti a ve smutku.*



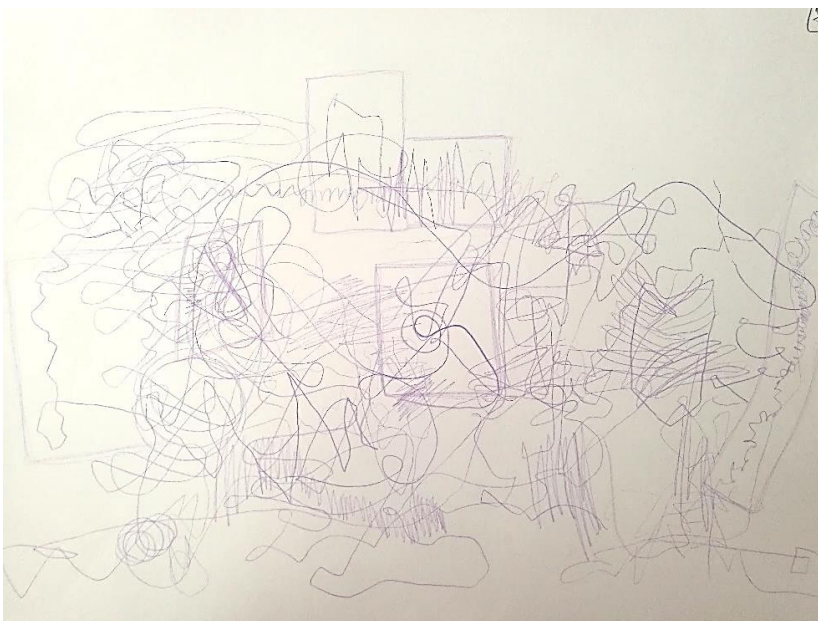
Obr. č. 24 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Říká se, že cesta může být cíl. Bylo tomu tak, když se mladí milenci rozhodli podniknout nelehkou výpravu. Tato výprava vedla přes hory, které nebylo jednoduché zdolat. Mnohé se zde ukázalo. Kdo je nervózní, lítostivý, bojácný. Právě tady na vrcholcích hor se objeví to, co je v člověku dobrého a špatného a jak pevný nebo křehký je lidský vztah. Tady v přírodě je člověk odtržen od médií, mobilních telefonů, lidských hlasů. Na jednu stranu osvobozující pocit, na druhou stranu má člověk potřebu být v kontaktu se světem, přáteli, rodinou... Cesta je někdy trnitá, jindy snadná, a hlavně se zdá být nekonečná... Tak jako život. Každý má svou loďku, plachetnici, vzor a nechává se životem někam unášet. Kam? A kdy přijde konec? Nikdo neví. Vždyť cesta je cíl...*



Obr. č. 25 Kresba tužkou, černou fixou a barevnými pastelkami, formát A4.

*Hluboko v lesích, v částech, do kterých živý tvor zajde jen omylem, žil veliký vlk. Nebyl zlý, ba naopak, byl přátelský a toužil po společnosti. Ale tu neměl. V širokém okolí se ho buď stranili, nebo raději utíkali. Tak vlk svou samotu utápěl v alkoholu. Jednoho dne do lesa zabloudil člověk. Narazil na vlka, ale nebál se ho. Pokusil se přiblížit a vlk ho nechal. Vlk poprvé pocítil, jaké to je mít přítele. Člověk mu tam při odchodu zanechal červeného slona z papíru na památku a slíbil, že se brzy vrátí. A skutečně vracel se často, a nakonec jelikož nechtěli být jeden bez druhého, ho člověk chytil do Pokeballu a odešel s ním do světa.*

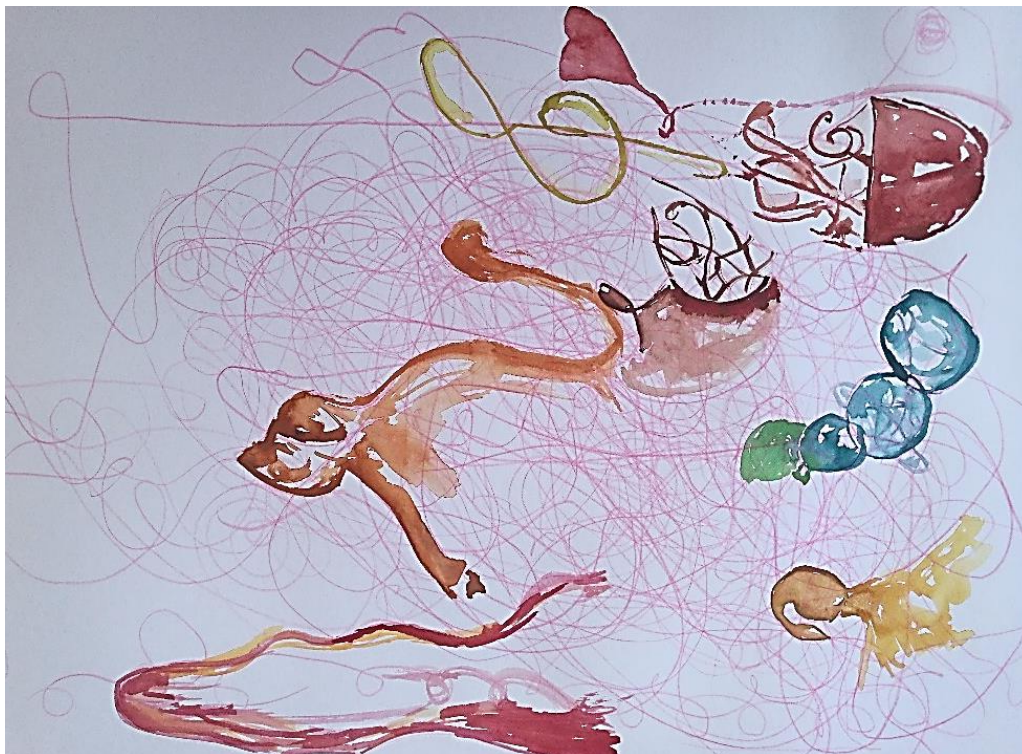


Obr. č. 26 Kresba fialovou pastelkou, formát A3.



### *Desková hra*

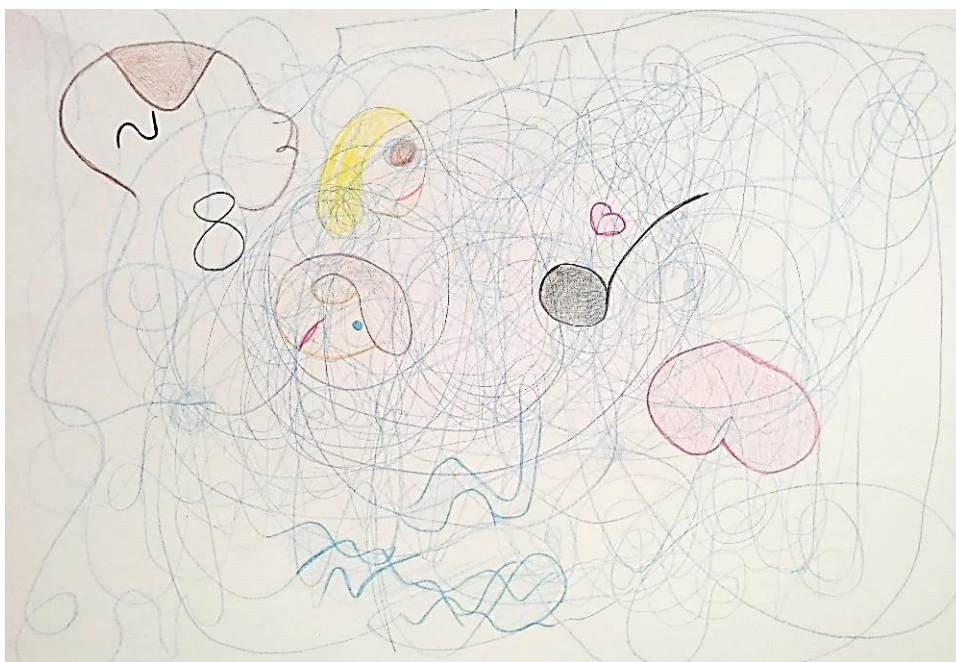
*Ze dna vychází dlouhý úzký pruh kouře a končí v neznámu za zvuku kakofonické hudby. Ryby se snaží utéct z nádrže způsobem synchronizovaného plavání. Není úniku a pán se zlobí. Zub času má plno kazů. Vypadá to na osmičku vpravo dole. Musí ven. Tep se zrychluje a najednou končí dlouhou rovnou čarou ztrácející se v nekonečnu. To ryby dobře vědí. Kouř se náhle vrací z neznáma a vrací se po schodech. Aby se na tu spoušť taky podíval.*



Obr. č. 27 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

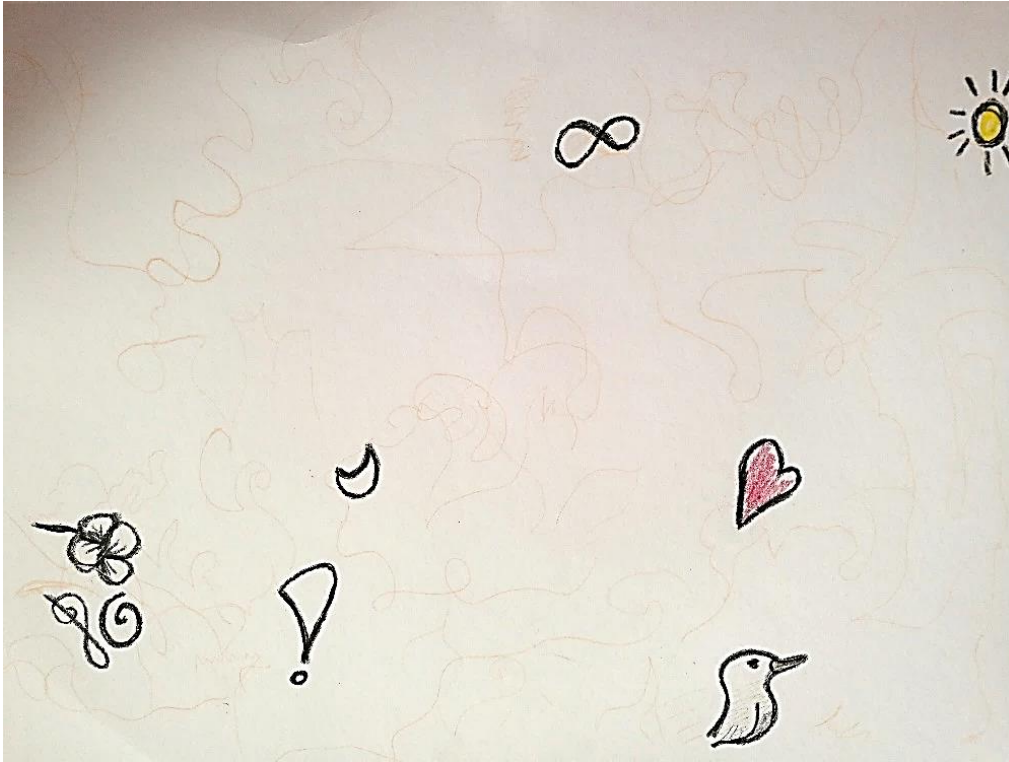
*Jednou až „budu velká“, budu mít hodného milujícího a uvědomělého muže, se kterým budu prostě a jistě šťastná. Bydlet budeme ve větším rodinném domku se zahradou a na té zahradě bude jisto jistě pobíhat pes. Ne žádný prd'olka, ale pořádný pes, který s námi bude šťastný, i přesto, že se někdy může krása všedního dne vytratit a nastat bouřka, slovní bouřka – hádka. Vždy se ale znovu a zanedlouho navrátí harmonie a láska. V zimě budeme s dětmi na zahradě stavět sněhuláky a užívat si toho krásného zimního počasí, protože alespoň já sníh zbožňuju. Doma v kuchyni s krbem a francouzským oknem se pak na květinovém gauči posadíme a zahřejeme něčím horkým – třeba kakaem nebo čajem. Budeme si povídat – protože to je nejdůležitější – sdílet pocity s těmi, které milujeme, jinak se nám odcizí. Mateřství se budu užívat každým dnem, protože to je taky takové malé štěstí. S Mazlinou (tak by se mohl*

*jmenovat náš pes) budu chodit na procházky a doma bude vše jako doma má být. Domov by měl být místem, kde se člověk cítí v bezpečí a je tam rád. Tak jako je tomu pro mě doposud. Miluju svou rodinu a blízké. Moc.*



Obr. č. 28 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Moji nejhlavnější roli v životě hrají moji rodiče. Nebýt nich, pravděpodobně bych neseděla ni zde, na půdě vysoké školy. I když se mi tu velice líbí, tak ale nic z toho nepřekoná, když jedu domů. Sedím v autobuse, poslouchám své nejoblíbenější písničky a hledím do přírody. Tlukot srdce nastává tehdy, když přijíždím k rybníkům. Značí to můj návrat domů. Při příjezdu na mě čeká na autobusovém nádraží můj přítel, který mě veze domů. Zde mám to nejkrásnější přivítání, které může být. Dva nesmírně šťastné psy. Má láska k nim je nekonečná. Nestihnu si a ni odložit věci a mamka už na mě volá, že mám jídlo na stole. Předhání se totiž v kuchyni.*



Obr. 29 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Jednoho dne se ptáček probudil a bylo mu tuze zle. Bolelo ho srdíčko. Ležel tedy stále na postýlce a přemýšlel, kdo by mu mohl pomoci. V tom někdo zaklepal na dveře ptáčkoví komůrky. Dveře se pootevřely a ve škvírcce se objevil měsíček. „Ptáčku, vstávej, musíš odemknout dveře. Ráno už je tady.“, řekl měsíček. Ptáček se na něho podíval a smutně odpověděl: „nemohu, jen jsem se probral, srdíčko mě zbolelo.“ Měsíček přišel k postýlce. „A kdopak bude místo Tebe odemykat dveře?“ Ráno přišlo a už tam čeká, až ho pustíš ven.“ Měsíček se rozhlížel po komůrce. „Zkusím se zeptat vykřičníku. Ten by mohl vědět, co s tím.“ Usmál se měsíček a odešel. Došel za vykřičníkem a zeptal se ho, jak by mohl ptáčkoví pomoci. Vykřičník se zamyslel. Po chvílce začal něco hledat ve skříni.*





Obr. č. 30 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

#### *Nikdo nejsme dokonalý*

*Žila byla jedna stará velká velryba. Celý život se jí někdo smál, protože neměla všechny ploutve. Nevadilo jí, že je jiná. Prostě tak vznikla. Vznikla na papíře. A tak se rozhodla, že najde podobně deformovaná zvířátka, aby ukázala světu, že není sama. Že každý máme nějakou odlišnost, a to nás dělá výjimečnými. Netrvalo to ani moc dlouho a velryba potkala rybkou, která byla taky jiná než ostatní. Měla totiž pořád otevřenou pusou. Protože měla pořád otevřenou pusou, špatně se jí mluvilo, ale velrybě to nevadilo, a tak se začaly kamarádit. Rozhodly se proto společně, že budou hledat dál, ale už ve dvou. A tak potkaly pejska, který neměl tělíčko, ale zase se pořád usmíval, ten jim v partě nesmí chybět, pomyslely si a vzaly s sebou na putování i pejska. Když už byli tři, šlo jim to hledání dalších zvláštních tvorů ještě líp. Na své cestě potkali papouška. Papoušek byl zvláštní tím, že měl jen hlavičku a krk, a navíc a ni moc jako papoušek nevypadal. Ale i přesto si ho oblíbili a ze všech čtyřech se stali skvělí přátelé. Uvědomili si, že je přeci jedno, jak kdo vypadá, a že se jim ostatní smějí. Důležité je, že mají jeden druhého a mají se rádi.*



Obr. č. 31 Kresba barevné pastelky, suchý pastel, formát A1.

*Z nahromaděné agrese mé maličkosti, vybuchla láva vzteku. Drobné detaily nakupených událostí postupně explodují, vznikají tornáda hněvu a bezbrannosti. Klidné linie smířlivosti stávají se přerodem v expresivní gejzír intenzivních emocí mého nespokojeného nitra. Kolem okvětní lístky jako symbol zanikající pohádky v mém jinak všedním, šedém světě. Nad nimi se vznáší jiskry, jako poslední naděje a závan okouzlení krásnou múzou. Z klidných čar uvolněná, klikatá exploze, která nemá konce, a tak tam bude, dokud hvězdy znovu nezazáří jasnou barvou, blyštivou a radostnou.*





Obr. č. 32 Kresba tužka, suchý pastel, formát A1.

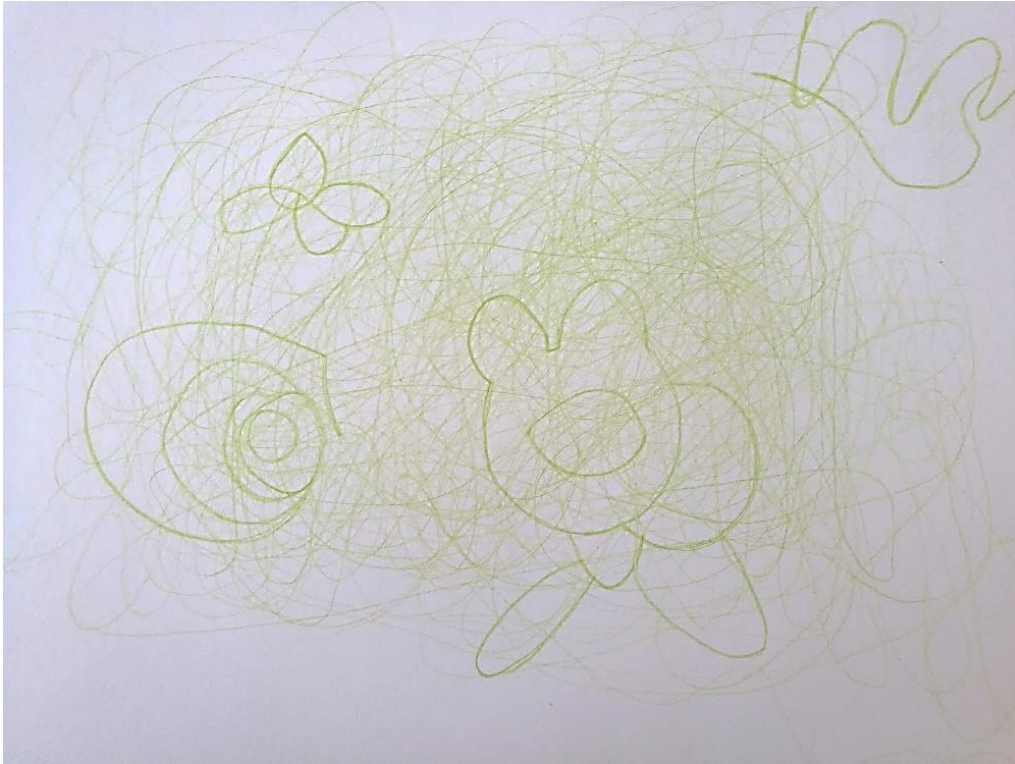
*V hlubokém moři pluly dvě velryby. Jejich zpěv byl tak půvabný, že přilákal prapodivného ptáka, který se vrhl do hlubin. Pták jehelník klesal a klesal až hluboko na mořské dno. Tam poslouchal zpěv velryb, tak dlouho, dokud mu v zobáčku zbýval alespoň malý ždibíček kyslíku. Pak zavřel oči a zůstal ležet na dně, tam hluboko pod přikrývkou mořských vod.*



Obr. č. 33 Kombinovaná technika – kresba fialovou pastelkou a suchými pastely, formát A4

*Podmořský svět, nebo svět snů?*

*Máme před sebou obraz, naznačující život pod mořskou hladinou, nekonečné taneční kreace vlnek, blýskají se mušle v písku, natřásající se řasy do zvuku vln a všude kolem jen pohlcující ticho s odrazy světla. Rybce zvaná placička se v této části moře velmi zalíbilo, a tak si z těch všech krásných darů podmořského světa postavila vyvýšený dům, který od té doby slouží zatoulaným rybám jako maják. Či je to člověk snící si svůj se, který mu teď v online vysílání přehrává jeho podvědomí? O jeho hledání svého vytouženého snu, cestě či budoucnosti. Tento večer už konečně (poprvé) zahlédl světélko naděje, které pomůže vytrvat a dostat svým snům.*



Obr. č. 34 Kresba zelenou pastelkou, formát A3.

*„Co budu dělat?“, řekl medvěd a zamyslel se. „Už vím, půjdu na pláž. Vzal si vše, co potřeboval a vyrazil. Přemýšlel, že by šel do vody, ale jakmile tam přišel zjistil, že jsou moc velké vlny. „Ale co tady, když nemůžu do vody?“ pomyslí si. A hned na to přišel. Bude hledat mušle. Tak začal. Šel doprava a doleva, ale nikde nic. Až došel k velkému kameni a tam objevil krásnou mušli. Ihned se zaradoval. Přiložil mušli k uchu a poslouchal to krásné šumění. Po chvíli se rozhodl, že vyrazí i s mušlí domů. Vzal tedy mušli a nechal moře i s velkými vlnami za sebou. Po cestě ovšem potkal něco krásného. Byl to motýlek. „Mám krásnou mušli, co kdybych měl také krásného motýlka.“, povídá medvěd. Jenže motýl se nechtěl nechat chytit. Marně se medvěd snažil, nakonec to vzdal a spokojil se se svou krásnou mušlí.*





Obr. č. 35 Vladimír Boudník čerpající inspiraci pro svoji tvorbu, kolem roku 1950. Foto: Archiv Ztichlá klika

Další analýza, která byla prováděna prostřednictvím kódování, následovala po analýze výtvarných prací a po analýze jazykového projevu a týkala se hodnocení proběhlé aktivity samotnými studenty. Studenti zde měli možnost vyjádřit se ke všem fázím a zhodnotit tak automatickou kresbu za doprovodu hudby, výtvarnou část i slovní komunikaci, kterou právě zažili. Účastníci výzkumu svými reflexemi poskytli hodnotnou zpětnou vazbu – způsob hodnocení si mohli svobodně vybrat – bylo na jejich rozhodnutí, jakým způsobem budou aktivitu klasifikovat, a ke kterým fázím se vyjádří. O zažité artefietické technice se mnohokrát vyjadřovali jak o nové – *zcela nová, neznala jsem ji, zkoušela jsem poprvé* – 34x, pouze ojedinele se objevilo, že aktivitu znají 2x. Polovina zhodnotila aktivitu pozitivně – *libila se mi, je prospěšná, bavila mě, mám z ní dobrý pocit, pěkná, prospěšná, to bylo něco pro mě, jsem úplně nadšená, díky moc* apod. – 41x, vyskytly se také neutrální postoje – ze začátku uvolňující, potom náročné apod. – 9x. Studenti techniku klasifikovali jako relaxační – odpočinkovou, uvolňující – 20x, zajímavou nebo velmi zajímavou 18x, překvapující – *byla jsem překvapená z výsledku* – 8x, dále uváděli, že aktivita rozvíjí – zapojuje fantazii 6x.

Ojedinele se objevily negativní hodnotící postoje – z počátku jsem se nudila, nepochopila jsem zadání, zpočátku jsem byla zmatená ze zadání – 3x.

Studenti se často vyslovovali k hudbě – nepříjemná, rušivá, dráždivá, neseseděla mi, volila bych jinou – 11x, objevilo se také pozitivní vyjádření k hudbě – pomáhala mi, zajímavá, uvolňující, vyhovovala mi, příjemná, vhodná – 6x. Pozitivně hodnotili úvodní část aktivitu představující kresbu za doprovodu hudby – zajímavá zkušenost, uklidňující fáze, nejvíce se mi líbila, příjemná – 7x, ale zároveň ji označovali za příliš dlouhou 9x, negativně se k této fázi vyjádřili výjimečně – náročná, zatěžující – 2x. V hodnotících reflexích se zkoumané osoby vyjadřovaly také k výtvarné části aktivity, ve které hodnotily například vyhledávání a dotváření konkrétních obrazů v abstraktní kresbě, nebo výtvarnou část komplexně – častější byla pozitivní zpětná vazba – líbilo se mi, bavilo mě, moc mě bavila, příjemná, šlo mi to, nejvíce se mi líbila apod. – 22x, negativní stanovisko vyjádřili méně často – horší, těžké, obtížné, náročné, tápal jsem, zapotila jsem se – 11x. Jazyková část představující psaní příběhu, veršované textu nebo jiné jazykové formace byla hodnocena spíše pozitivně – příjemné, zajímavé, snadné, nejlepší, nejzábavnější, bavila mě – 15x, ale přicházela i negativní stanoviska – měla jsem s tím problém, nejtěžší, stálo mě hodně sil, zaskočilo mě, těžké, nebylo to snadné apod. – 11x. Důležitou součástí zpětné vazby bylo hodnocení zkoumaných osob vyjadřující se k přesahu do pedagogické praxe nebo praxe v pomáhajících profesích. Studentů, kteří si všimli souvislosti s jejich budoucí praxí – a to zcela spontánně bez toho, aby k tomu byli vyzváni – bylo celkem 21. Pozitivní přínos pro práci učitele výtvarné výchovy nebo budoucího pomáhajícího pracovníka v oblasti sociální práce vidělo 19 zkoumaných osob, vyjadřovali se především budoucí pedagogové, kteří viděli výhody především v těchto oblastech – rozvoj grafomotoriky, napomáhá vnímání uměleckého díla, možné využít v praxi, rozvíjí kreativitu, zapojuje představivost žáků, určitě chci zkusit v praxi, rozvíjí mezipředmětové vztahy, zajímavé do hodin výtvarné výchovy, zapojuje smysly, děti by bavilo, rozvíjí fantazii, může vyhovovat lidem, kteří se bojí výtvarného projevu; dobrý námět do hodin výtvarné výchovy, je možné se díky této metodě seznámit s problémy žáků, nejlepší pro žáky je spojení výtvarného a jazykového projevu, nutí k zamyšlení, probouzí city, chci zkusit v praxi, zajímavé natolik, že chci zkusit s dětmi. Pouze ve dvou případech studenti vnímali jistá úskalí zažité aktivity – např. moc si nedovedu představit s celou třídou žáků (rozdělila bych na menší skupiny – tak by bylo efektivnější); nevím, zda by bylo v ZŠ použitelné.

## 6.7 Analýza a interpretace výzkumných dat

Výzkumné šetření přineslo různá zjištění, která byla představena v předcházejícím textu. V následující kapitole budou analyzována data, která byla získána při výzkumné studii, a na základě tohoto rozboru bude provedena jejich interpretace.

Zkoumaní studenti v drtivé většině volili pro výtvarnou práci menší formáty, což mohlo být zapříčiněno obavou z velké plochy – také jejich slovní komentáře při realizaci výzkumné aktivity tuto skutečnost potvrzovaly. Je možno si všimnout, že větší formát si vybíraly studentky, které se ve svém studiu specializují na výtvarnou výchovu, a tudíž je pro ně výtvarná tvorba běžnou součástí jejich vyjadřování. Menší formáty volily téměř výhradně studentky oborů, které se na výtvarnou tvorbu nespécializují, a často při slovních reflexích prohlašovaly, že výtvarná tvorba není jejich silnou stránkou (*já na výtvarku nejsem, kreslit neumím, to mi nikdy moc nešlo apod.*). Studenti si jako výtvarný materiál nejčastěji volili suché pastely – vysvětlovali to mnohdy tím, že se jim s pastely dobře pracuje, mohou je rozmazávat, jsou barevně výrazné apod. Nevýrazná barevnost, kdy často převládala šedá tužka, mohla být způsobena zadáním – studenti dopředu nevěděli, co je čeká, a u první fáze (automatické kresby) volba výtvarného prostředku nebyla důležitá, podstatnější byl prožitek. Velkou část plochy výtvarné práce zabíral právě záznam automatické kresby, který sám o sobě byl barevně nevýrazný. Zvolená technika pracuje s imaginací, rozvíjí představivost, fantazii, otevírá skryté obsahy lidské psychiky. Studenti měli za úkol imaginovat – tedy nalézat v abstraktní kresbě konkrétní obrazy – předmětem konkrétních obrazů byly velmi často motivy zvířecí (vyskytly se ve více než polovině případů) a rostlinné motivy, z čehož vyplývá, že je v nás hluboce zakořeněna příroda, která se velmi často objevovala ve výtvarné i slovní komunikaci zkoumaných osob. Ve většině prací se objevily symboly – nejpočetnějším symbolem bylo srdce – symbol lásky, ať už partnerské, mateřské, kamarádké nebo lásky k přírodě, životu, ke zvířatům apod. –, dále se často objevovaly například noty, houslový klíč, který je možno dát do spojitosti s hudebním doprovodem, který byl součástí výtvarného tvoření. Význam opakovaně se vyskytujících symbolů jako je spirála nebo kruh je možno spatřovat například ve věčném běhu událostí lidského života, kruh často znázorňuje slunce symbolizující hlavně světlo a teplo, a to dokonce až v náboženském nebo filozofickém pojetí. (Babyrádová, 1999) Výtvarné práce byly často vyhodnoceny jako dynamické – jejich dynamičnost lze částečně připisovat hudbě, která výtvarnou tvorbu doprovázela a směřovala k rytmickému záznamu, který automatická kresba iniciovala.

Volba literárního útvaru, prostřednictvím kterého byl slovně formulován obsah výtvarné komunikace, nebyla pro samotný význam sdělení podstatná. Příznačné však bylo, že zvolená aktivita často u studentů iniciovala hluboké obsahy v podobě úvah o životě, prezentace své životní filozofie, podobenství o životě, o životních postojích a hodnotách. Nejčastěji se vyskytujícím námětem, který byl ze slovní komunikace vysledován, byl svět tužeb a přání – jednalo se o touhu po lásce, kráse, přátelství, rodině, svobodě, volnosti, poznání, nebo o touhu po odpočinku a zábavě. Svět tužeb a přání propojující oblast snů a snění (ta se také objevovala) nabízí skryté touhy, které byly skrze výtvarný projev odkryty – vyplaveny na povrch. Tím, že se tyto obsahy stávají předmětem komunikace, mohou být zhodnoceny a využity pro další seberozvoj člověka. Převažovala témata hluboká, přesto ve většině případů pozitivní – krása, láska, přátelství, pomoc. Často se v pracích objevovala tematika rodiny – rodinný život, rodinné vztahy apod. (obr. č. 27, 28). Svět kouzel a kouzelné moci byl příznačný pro četné pohádkové příběhy a rozmanité fantazijní představy, které slovní komunikaci mnohdy doprovázely. Imaginace rozvíjí fantazii a napomáhá k formulaci hodnotných obsahů, které zvolená aktivita přináší. Tematika vztahová byla často v metaforickém pojetí zakomponována do příběhů, kde zvířatům náležely lidské vlastnosti, a vyplývalo z nich ponaučení – stejně jako v bajce (obr. č.34). U emocí, které byly z komunikace vyzorovány, opět převažovaly pozitivní citové prožitky – láska, štěstí, radost – až poté následovaly emoce jako je smutek, strach, obava či osamění. Taktéž zakončení příběhů a celkové ladění slovní komunikace bylo vesměs pozitivní. Je možno to připisovat obecné touze člověka být dobrým, lepším. I když se mnohdy objevovalo ladění negativní, vždy to bylo v kombinaci s nadějí, touhou po něčem lepším nebo s vírou v dobro. Nejednou se v pracích studentů objevovalo silné melancholické ladění a obsahy, které odkazovaly na charakteristiky symbolismu – uměleckého směru, který byl stejně jako zmíněné práce studentů provázán s tematikou smutku a melancholie (obr. č. 11), snů, tajemství, kouzel, magie (obr. č. 19), osudovosti, nešťastné lásky. Studenti taktéž jako představitelé tohoto uměleckého směru využívali symbolu jako prostředku vyjádření. Zajímavý byl velký počet prací, které byly situovány do prostředí vodního světa – podmořský svět, mořská hladina, vodní hlubina (obr. č. 11, 16, 33) – pravděpodobně automatická kresba vznikající za doprovodu hudby často účastníkům asociovala vodní svět, kterému je vlastní nejen dynamika a rytmus, ale také tajemství a jistá magická moc.

Zvolená aktivita představovala podle hodnocení zkoumaných osob způsob práce ve výtvarné výchově, který není běžný, hodnotili ji jako novou, zajímavou. Ze získaných dat jednoznačně vyplývá, že technika studenty zaujala, přitáhla jejich pozornost svou

neobvyklostí. Tu spatřovali například v propojení několika kreativních projevů – výtvarného, hudebního a jazykového – neobvyklost viděli také v mnohdy překvapujícím výsledku práce nebo v neobvyklosti postupu, při kterém výsledný produkt vznikl apod. Celkové negativní hodnocení aktivity se neobjevilo. Objevily se pouze komentáře, které se vyjadřovaly k dílčím fázím, a označovaly je za náročné, problematické, zatěžující apod. Poněkud kontroverzí se podle názorů zkoumaných osob jevil výběr hudby. Je nutno si uvědomit, že právě výběr hudby je jednou z možností, jak může pedagog ovlivnit celkové ladění aktivity. Zvolenou hudbu není možno jednoznačně označit za líbivou, relaxační nebo odpočinkovou. Spíše ji lze hodnotit jako hudební skladbu vyvolávající různé reakce, ať už jsou laděné pozitivně nebo negativně – což také bylo záměrem a vzhledem k věkové kategorii zkoumaných osob, které byly schopny reflektovat své prožitky, také ku prospěchu věci. Největší počet pozitivních vyjádření bylo směřováno k výtvarné části zvolené techniky, často studenti kladně hodnotili vyhledávání konkrétních obrazů v abstraktní kresbě – to je podle jejich komentářů zaujalo, bavilo nebo tuto fázi označovali jako příjemnou.

Důvodem, proč byla za výzkumný vzorek zvolena skupina vysokoškolských studentů pedagogické fakulty, byl ten, že byl předpokládán možný přesah do budoucí pedagogické praxe zkoumaných osob. Tyto domněnky byly potvrzeny – studenti metodu dávali do souvislosti s budoucí praxí – hodnotili ji kladně v kontextu s rozvojem tvořivosti, fantazie, grafomotoriky, výhodu viděli v zapojení mezipředmětových vztahů (výtvarná – hudební – literární výchova), také si všímali, že tento výtvarný postup probouzí city, vybízí k zamyšlení apod., jeden z komentářů dokonce zvolenou artefietickou metodu viděl jako vhodný způsob, jak překonat obavy z výtvarného projevu.

## **6.8 Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze**

V předcházejícím textu bylo představeno realizované výzkumné šetření, z něhož přímo vyplývají některé z odpovědí na výzkumné otázky. Nyní je nutno explicitně definovat odpovědi na položené výzkumné dotazy.

První z otázek je formulována takto: *Jaké obsahy lze během artefieticky vedeného vyučování vysledovat ve výtvarné a slovní komunikaci studentů?* Na základě slovních výpovědí studentů, které byly získány prostřednictvím nasbíraných dat, byly definovány konkrétní obsahy komunikace skrze výtvarný projev. Jednalo se o velmi hluboké obsahy, které představují důležité oblasti v životě každého člověka. Obsahem komunikace studentů se stala témata, která stojí vysoko na pomyslném žebříčku hodnot kohokoliv z nás, – jednalo



se o lásku, svobodu, tužby a přání, rodinu, mezilidské vztahy, přátelství, domov, pomoc, ale objevovala se také téma samoty, obav, strachu nebo smutku (podrobněji v kapitole 6.6).

Druhá výzkumná otázka je směřována do oblasti edukace a je formulována takto: *Za jakých podmínek musí probíhat edukační proces ve výtvarné výchově, aby podpořil komunikaci studenta?* K tomu, aby byla podpořena komunikace studenta je nutno koncipovat edukační proces ve výtvarné výchově způsobem, který studenty zaujme, získá si jejich pozornost – toho lze docílit několika způsoby, například navodit situace, které nejsou zcela běžné, které vzbudí zájem, nabourávají stereotypy, rozpoutají diskuzi – ve zvolené aktivitě se jednalo o navození nevšedního zážitku z automatické kresby (kresba poslepu, při hudbě), výběr hudby vzbuzující různorodé reakce, neobvyklé zapojení několika druhů projevu – výtvarného, hudebního, slovního – u projevu výtvarného a slovního navíc měli studenti velký prostor se kreativně vyjádřit. Kromě toho propojením několika druhů uměleckého projevu iniciujeme zapojení různých smyslů (sluch, zrak, hmat). Důležité je iniciovat prožitky, které budou podnětné a vyvolají u studentů potřebu sdílet zažité a zájem debatovat. Tyto prožitky jsou velmi často spojeny se silnými emočními zážitky, které zanechávají hlubší stopu – účastníci aktivity si je tak lépe zapamatují. Taktéž je vhodné pro podporu komunikace studenta iniciovat obsahy, které se jich dotýkají, oslovují je, jsou pro ně zajímavé, aktuální (tématika vztahů, význam rodiny, vnímání svobody apod.) – ve vybrané aktivitě jsou obsahy v podobě hlubokých témat cíleně vyvolávány. Rovněž je velmi podstatné dát studentům prostor vyjádřit jejich vlastní názory, postoje, myšlenky a emoce (tento aspekt je přínosný především ve vývojovém období puberty, ale i mladší dospělosti, kdy mají mladí lidé potřebu diskutovat, sdílet své postoje, jsou schopni sebereflexe a kritického myšlení). Jednou z předností zvolené metody je právě rozvoj kritického myšlení, další výhodou je velký prostor, který je poskytnut účastníkům – ti se mohou vyjádřit ke své tvorbě, sdílet své pocity, názory a myšlenky – jednoduše rozvíjet komunikaci. K tomu, aby byla podporována komunikace skrze obsahy ve výtvarném projevu je tedy nutné, aby artefieticky pojatá hodina výtvarné výchovy splňovala výše uvedené znaky. Nezbytným parametrem pro rozvoj komunikace je také vytváření klimatu, který podporuje kreativní naladění studentů a přináší podnětné prostředí pro práci – jedná se například o uplatňování respektujícího přístupu ke studentovi, tolerantní postoj k individuálním zvláštnostem studenta, poskytnutí možnosti svobodné volby (při výběru výtvarných prostředků, při

výtvarném zpracování apod.)<sup>69</sup> Míra komunikace studenta může být ovlivněna pomocí artefietických výukových postupů.

Třetí výzkumná otázka nás vybízí k úvahám o tom, jakým způsobem je tato míra komunikace ovlivněna. Otázka je formulována takto: *Jak je ovlivněna míra komunikace studenta pomocí artefietických výukových postupů?* Na míru komunikace studenta působí například vyvolaný prožitek, který je možno v určitém rozsahu korigovat – například výběrem hudby; volbou prostředí, kde se aktivita uskutečňuje (příkladem může být nezvyklé prostředí sklepního prostoru Jezuitského konviktu v Olomouci, kde byla situována jedna z aktivit pilotního výzkumu – podrobněji v příloze č. 2) apod. Obecně je možno pozorovat u takto pojatých výtvarných aktivit určitý manipulativní rys – to znamená, že lze přizpůsobovat určité výše zmíněné parametry zvolené aktivity tak, aby korespondovala s cílem (záměrem) – například lze využít emocionální náboj hudby a navodit silný prožitek tím, že zvolíme takovou hudbu, která vyvolává silné emoční prožitky, budí kontroverze, provokuje apod. Stejně tak v realizované aktivitě výzkumného šetření byly úmyslně navozovány situace tak, aby splňovaly výzkumný cíl (zkoumat obsahy výtvarné komunikace). Volbou vhodné hudby lze přizpůsobit předkládanou aktivitu odlišné věkové kategorii (např. předškolním dětem, mladším školním dětem apod.) a vytvořit tak modifikaci tohoto postupu použitelnou pro žáky a studenty na různých stupních škol. Ať již ovlivníme míru komunikace studenta jakýmkoliv způsobem, je důležité zdůraznit, že zážitek, který student zakusí, je konstruktivní. Jeho prospěšnost je daná konstruktivním dialogem, který je klíčovou součástí takto specificky pojaté výtvarné aktivity.

## 6.9 Závěry výzkumného šetření

Realizované výzkumné šetření se zabývalo otázkou komunikace pomocí výtvarného projevu člověka. Bylo zaměřeno na obsahy, které lze ve výtvarné a slovní komunikaci studentů vysledovat. Dále se zabíralo charakteristikami edukačního procesu, které musí být naplněny k tomu, aby docházelo k otevírání hlubokých témat v psychice člověka a zároveň byla podpořena komunikace výtvarná i slovní.

---

<sup>69</sup> tuto skutečnost ve svých komentářích studenti opakovaně zmiňovali – například oceňovali možnost svobodné volby při výběru výtvarného zpracování, materiálu apod.

Zvolený výzkumný postup pracoval s imaginací, rozvíjel představivost, fantazii a byl cílen tak, aby odhaloval skryté obsahy lidské psychiky. Silná a hluboká témata, která se v komunikaci studentů objevovala, byla odkryta prostřednictvím výtvarného projevu studentů, který byl doplněn projevem slovním. Díky tomuto pozoruhodnému postupu, který zvolená aktivita nabízí, byly definovány niterné obsahy psychiky člověka. Artefieticky pojatý výukový postup má potenciál otevírat zmíněné obsahy a učinit je tak obsahem výuky a komunikace ve výtvarné výchově. Ve výzkumném šetření předkládané dizertační práce je představen artefietický způsob práce ve výtvarné výchově, který byl vybrán z toho důvodu, že byl vyhodnocen jako přínosný pro rozvoj komunikace. Již bylo zmíněno, že artefietika obecně pouhou svou aplikací nemusí otevírat hluboké obsahy. Je nutno zachovat určité pojetí výtvarné aktivity, splnit určité podmínky, které byly v předcházejícím textu představeny.

Výzkumné šetření vycházelo z obecných artefietických postupů a bylo obohaceno o výše zmíněné charakteristiky, které iniciovaly hlubší obsahy komunikace. Přínos realizované aktivity výzkumného šetření je tedy možno spatřovat v jedinečném uchopení artefietického přístupu skrze iniciaci zážitku, který je zhodnocen konstruktivním dialogem. Taktéž je důležité akcentovat přínos realizovaného kvalitativního výzkumu, jehož výsledkem je jakási typologie obsahu, kterou zkoumaní studenti do komunikace vkládali. Definování kategorií, které byly vyvozeny z obsahu výtvarné a slovní komunikace studentů, představuje cenné informace, jež mohou být prospěšné pro teorii i praxi výtvarné edukace. Z jakého důvodu má takto pojatá výtvarná výchova (ke které se dizertační práce kloní) vlastně smysl? Cílem rozhodně není sdílet mnohdy intimní, citlivé zážitky se skupinou účastníků – takto vynucená komunikace by naopak mohla vést k pomyslnému překročení intimní zóny studenta a k narušení jeho práva na soukromí, které je nutno respektovat. Na druhou stranu je nutno si uvědomit, že otevírání hlubokých témat podporuje komunikaci. Takže cílem takto pojaté edukace je napomáhat k otevírání hlubších témat, které podporují slovní komunikaci. Z jakého důvodu je nezbytné podporovat komunikaci, a to nejen prostřednictvím výtvarného projevu? Komunikativní kompetence je klíčovou kompetencí kurikulárních dokumentů na všech stupních škol – jako příklad je možno uvést citaci z rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, kde je uvedeno: „*Žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2013) (Podrobněji v kapitole 2.3) Komunikace (komunikační kompetence) představuje takzvanou nadoborovou kompetenci, kterou je nutno rozvíjet na všech úrovních vzdělávacího systému a napříč obory. Snahou této dizertační práce je podpořit a rozvinout

na poli výtvarného oboru specifický druh komunikace výtvarným jazykem, který je v edukační praxi výtvarné výchovy uskutečňován prostřednictvím výtvarného projevu.

## 7 ZÁVĚR

Výtvarný projev je jednou z nejpozoruhodnějších cest, prostřednictvím které je možno komunikovat. Předkládaná dizertační práce nám ukázala možnosti, jak komunikovat skrze obsahy, které jsou ukryty ve výtvarném projevu, a prostřednictvím kterých jsou sdělovány niterné výpovědi autorů. Komunikace výtvarným jazykem představuje širokou oblast, ze které je možno na základě prožitku z tvorby, nalézat a otevírat v nitru člověka obsahy, které v něm dřímají a poskytují mu možnost osobního růstu a rozvoje.

Předkládaná teoretická studie dizertační práce se pokusila zmapovat oblast komunikace ve spojitosti s výchovně-vzdělávacím procesem – představila formy pedagogické komunikace, okolnosti, které mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit, dále interakci probíhající ve školním prostředí se zaměřením na výtvarný projev žáka apod. Následující část práce byla věnována výtvarnému projevu a jeho postavení a významu, který je mu dáván ve výchovně-vzdělávacím procesu – zaměřila se na vývoj dětského výtvarného projevu v souvislosti s jeho komunikačním rozměrem, dále na diagnostické aspekty výtvarného projevu, jeho obsah a iniciaci – ty hrály stěžejní roli při analýze výzkumného materiálu. Klíčovou úlohu v dizertační práci mělo reflektivní pojetí výtvarné výchovy. Tato koncepce, jež je zaměřena na obsahy výtvarného projevu a akcentuje jeho komunikační rozměr, poskytovala teoretická východiska pro realizovanou výzkumnou studii. Z toho důvodu byla obsáhlá pasáž teoretické části práce věnována tématům, jež nahlíží na výtvarnou tvorbu v souvislosti s komunikací, jako například – reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikační aspekt artefiletiky a arteterapie, psychologické aspekty výtvarného projevu, umění jako komunikační prostředek, výtvarná tvorba jak prostředek komunikace ve výtvarné výchově apod. Zásadní úlohu v předkládané dizertační práci sehrála výzkumné šetření, jehož cílem bylo poukázat na komunikační rozměr výtvarného projevu. Za tímto účelem bylo s jedenácti skupinami realizováno výzkumné šetření prostřednictvím vybrané artefileticky zaměřené výtvarné aktivity, která poskytla osmdesát jedna výtvarných prací, které byly doplněny slovním projevem a hodnotícími reflexemi zvolené aktivity. Obsah prací zkoumaných osob představoval data pro výzkumnou analýzu.

Výzkumný materiál v podobě výtvarné a slovní komunikace studentů byl pečlivě zanalyzován a vyhodnocen. Na základě výzkumných dat byla provedena analýza a interpretace výzkumného šetření a bylo zodpovězeno na formulované výzkumné otázky. Za novátorskou je možno označit výzkumnou metodu v podobě výtvarného postupu, který vycházel z obecných principů artefietiky a také se k tomuto pojetí výtvarné výchovy hlásí. Tento postup byl ovšem obohacen o charakteristiky, které účelově cílily k odhalení obsahu výtvarné komunikace. Tato přidaná hodnota byla v závěrech výzkumného šetření definována v podobě znaků, které by měla edukační jednotka mít, aby otvírala hlubší témata výtvarné komunikace a tím podporovala komunikaci skrze výtvarný projev.

Během spletné práce na výzkumném šetření se otvírala nová témata, která by mohla být předmětem dalšího výzkumu. Jednalo se například o zvolenou výzkumnou metodu a její možné modifikace. Lze například experimentovat s hudební složkou, která podle výsledků výzkumu přitahovala pozornost zkoumaných osob – sledovat do jaké míry je výtvarná komunikace ovlivněna s měnícím se hudebním doprovodem, který byl součástí zkoumané aktivity, míra ovlivnění by mohla být pozorována u několika experimentálních skupin, kde by byly zvoleny odlišné hudební skladby. Dále by bylo zajímavé propojit daná zjištění výzkumného šetření s typologií žáka či studenta – tím, že realizovaná aktivita integrovala projevy výtvarné, slovní a hudební, bylo by možné pozorovat, který z těchto projevů je u zkoumaných osob preferován, do jaké míry a z jakého důvodu – tyto informace by bylo možno zjistit z dostupných dat výzkumného šetření, popřípadě doplnit novým výzkumným šetřením, které by mohlo využít zkušenosti realizovaného výzkumu této dizertační práce.

Celkový přínos dizertační práce *Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace* je možno spatřovat především v propojení oblastí komunikace a výtvarné výchovy, kdy prostřednictvím akčního výzkumu byla aplikována reflektivně zaměřená výtvarná aktivita, jejíž cílem bylo soustředit se na obsah výtvarného projevu a možnosti jeho iniciace ve výtvarné výchově. Snahou předkládané práce bylo prezentovat postoje, které obhajují reflektivně pojatou výtvarnou výchovu zaměřenou na obsah výtvarného sdělení a akcentující komunikační rozměr výtvarného projevu, bez toho, aniž by snižovala nebo opomíjela význam ostatních pojetí výtvarné výchovy. Práce si kladla za cíl přispět k poznání výtvarného projevu získáním nových poznatků o obsahu a iniciaci výtvarné komunikace. Snahou teoretické studie bylo poukázat nejen na význam komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale také na možnost rozvoje komunikace skrze komunikační obsah výtvarného projevu ve výtvarné výchově. Praktickým výstupem výzkumného šetření je již zmíněná typologie obsahu výtvarných prací, která představuje souhrn kategorií mapujících

témata a náměty, které byly ve výtvarném projevu studentů zaznamenány. Lze tedy konstatovat, že výzkumné studii se podařilo mimo jiné díky definované typologii obsahu výtvarné komunikace splnit očekávaný cíl práce. Daná zjištění mohou přispět k širšímu povědomí o možnostech využití výtvarného projevu jako komunikačního prostředku. Výstupy předkládané dizertační práce mohou vést k získání nových poznatků o aplikaci obsahu výtvarné komunikace ve výtvarné edukaci, které poté mohou zakládat doporučení pro praxi a tím vést ke zkvalitnění pedagogické práce.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ANCEAU, Manuel et al. 2012. *Adolf Wölfli: Stvořitel univerza*. vyd. 1. v Řevnicích: Arbor vitae. 371 s. ISBN 978-80-87164-94-5.

ATKINSON, Rita L. et al. 2003. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

ARNETT, Jeffrey. [online]. 2000. [cit. 2017-12-05]. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through twenties. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 5, 469-480. Dostupné z: [http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT\\_Emerging\\_Adulthood\\_theory.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf).

ARNHEIM, Rudolf. 1967. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. 1st paper-bound ed., 3rd print. Berkeley: University of California Press. 483 s.

*Art brut collection abcd*. [online]. Nedatováno [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <https://abcd-artbrut.net>

*Art Brut Gugging*. 2013. Bezirksheimathausverein Grieskirchen – Kulturama Schloss Tollet. Galerie Schloss Parz – Kunstzentrum OG, Grieskirchen – Tollet. ISBN 0608-1260749.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3360-6.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2005. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-705-4.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2006. *Svět teenagerů a současná výtvarná pedagogika*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Sympozium ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

BAČOVÁ, Viera. VÝROST, Josef, LOVAŠ, Ladislav. 1993. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie II*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0386-5.

BALADA, Jan. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

BALEKA, Jan. 1997. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 1. Praha: Academia. 429 s. ISBN 80-200-0609-5.

BLAHUTKOVÁ, Marie. 2003. *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 92 s. ISBN 80-210-3067-4.

BROŽEK, Jaroslav. 2003. *Výtvarná výchova a barva*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. 170 s., [7] s. barev. obr. příl. Acta Universitatis Purkynianae; 84. ISBN 80-7044-494-0.

BREMS, Christine. 1993. *A comprehensive guide to child psychotherapy*. Needham, MA: Allyn and Bacon.

BURKE, Peter. 2013. *Společnost a vědění. II, Od Encyklopedie k Wikipedii*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. 405 s. Limes. ISBN 978-80-246-2046-6.

- CALDWELL, Lesley. 2000. *Art, creativity, living*. London; New York: Karnac Books. xi, 160 s. Winnicott Studies Monograph Series. ISBN 1855752530.
- CAMBELL, Jean. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- CASE, Caroline, ed. 1995. *Arteterapie s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. 175 s., 33 obr. na příl. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-065-0.
- CASE, Caroline. DALLEY, Tessa. 1992. *The Handbook of Art Therapy*. 1. Publ. London: Routledge. 7, 264 s. ISBN 0-415-04381-6.
- CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. 1986. *Becoming critical: knowing through action research*. Deakin University, 210 s. ISBN 0-730-00062-1.
- CIKÁNOVÁ, Karla et al. 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 17 s. ISBN 80-86039-70-6.
- COGNET, Georges. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Praha: Portál. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČÁDA, František. 1903. *Paedagogický význam kreseb dětských*. Praha: Fr. Čáda. 46 s.
- ČÁDA, František. 1918. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského. 202 s. ISBN neuvedeno
- ČECHOVÁ, Marie. 1996. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů.
- Česká arteterapeutická asociace. [online]. Nedatováno. [cit. 2017-07-10]. dostupné z: <https://www.arteterapie.cz/asociace>.
- ČERMÁK, Ivo. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. MACEK, Petr. 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Tišnov: SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.
- DAVID, Jiří. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4593-4.
- DAVID, Jiří. 1994-1995. *Pedagogika iniciace. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, č. 3. ISSN: 1210-3691.
- DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 205 s., 8 s. obr. příl. ISBN 80-7178-449-4.
- DAVIDO, Roseline. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál. 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DE BOTTON, Alain, ARMSTRONG, John. 2014. *Umění jako terapie*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín. 239 s. Tema. ISBN 978-80-7473-161-7.



DEMLOVÁ, Emílie, ed. et al. 2004. *K verbální a neverbální komunikaci: výběr z prací českých a slovenských autorů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. 358 s. ISBN 80-7042-662-4.

DRYJE, František. SOLAŘÍK, Bruno a SOUČEK, Martin, ed. 2004. *Syrové umění: sbírka Jana a Evy Švankmajerových*. Vyd. 1. Praha: Arbor vitae. 188 s. ISBN 80-85628-52-X.

DUROZOI, Gérard. ROUSSEL, André. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition. ISBN 80-85764-07-5.

*Dvouhlavý životopisec a Eva Kořátková zkoumají art brut*. [online]. 2015. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1523608-dvouhlavy-zivotopisec-a-eva-kotatkova-zkoumají-art-brut>.

DYTRTOVÁ, Kateřina. 2006. *Výtvarný a hudební kód – prostředky komunikace*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Sympozium ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

EISNER, Elliot Wayne. 2006. *Does Arts-Based Research Have a Future?* Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research: Belfast, Northern Ireland, June 2005. *Studies in Art Education*, 48 (1) 9–18. ISSN 0039-3541.

EISNER, Elliot Wayne. 1989. Estetickovýchovné předměty a základní vzdělání. In: *Estetická výchova*. 29, str. 193-194.

EISNER, Elliot Wayne. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, 258 s. ISBN 978-03-0010-511-7.

ERIKSON, Erik Homburger. 2002. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

*Eva Kořátková: Největší český úspěch na benátském bienále*. [online]. 2013. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1092843-eva-kotatkova-nejvetsi-cesky-uspech-na-benatskem-bienale>.

FABER, Adele. MAZLISH, Elaine. 2013. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. Překlad Eva Vrůblová a Eva Kadlecová. 2., rozš. vyd. Brno: CPress. 272 s. ISBN 978-80-264-0147-6.

FONTANA, David. 2017. *Sociální dovednosti v praxi*. Přeložila Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1197-6.

FULKOVÁ, Marie. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie. 2004. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Myšlení, tvorba, dialog. Výtvarná výchova*. Speciální číslo. Roč. 44, s. 16-24.

FREEBODY, Peter. 2003. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: SAGE. xi, 234 s. Introducing Qualitative Methods. ISBN 0-7619-6141-0.

- GAVORA, Peter. 1998. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda. 248 s.
- GAVORA, Peter a kol. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Vydavateľstvo UK. 200 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter. 1981. *Základné otázky pedagogickej komunikácie*. Bratislava: ÚEP SAV.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. 2009. *Rozvoj osobnosti – kontroverzní hodnota ve výtvarné tvorbě*. In: KOMZÁKOVÁ, Martina. SLAVÍK, Jan. BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 318 s. ISBN 978-80-7290-415-0.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. MYŠÁKOVÁ, Dagmar. 2015. *Umělec jako učitel – učitel jako umělec: Artist as teacher – teacher as artist. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Roč. 55, č.1, s. 7-11. ISSN 1210-3691.
- GRICE, Paul. [online]. 1975. [cit. 2017-11-13]. *Logic and Conversation* in: *Syntax and Semantics 3* (red. P. Cole a J. L. Morgan), Academic Press, New York, s. 41-58. Idem, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1995. Dostupné z: <http://courses.media.mit.edu/2005spring/mas962/Grice.pdf>.
- HANNULA, Mika. SUORANTA, Juha. VADÉN, Tere. 2005. *Artistic Research: Theories, Methods and Practices*. Academy of Fine Arts & University of Gothenburg: Helsinki & Gothenburg. ISBN 951-53-2743-1.
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAZUKOVÁ, Helena; ŠAMŠULA, Pavel. 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum. ISBN 80-7290-237-7.
- HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, Jan. 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Páté, rozšířené vydání. Praha: Portál. 734 stran. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HLADÍLEK, Miroslav. 2006. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-16-X.
- HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. 190 s. ISBN 978-80-210-4371-8.
- HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Cerm. 142 s., obr. příl. ISBN 80-7204-084-7.

HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. 2008. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 222. Řada estetickovýchovná; č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8.

HRABAL, Bohumil. 2001. *Naivní umělci*. In ŠIMKOVÁ, Anežka. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbírka Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = *Artists of pure heart*. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.

HUNTER, Mary Anne. 2005. *Education and the Arts Research Overview*. Published by the Australia Council for the Arts. ISBN 1920784314.

HUYGHE, René. 1973. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. 1. vyd. Praha: Odeon. 311 s. Teorie a kritika; sv. 20.

*Chant pour la guérison*. (hudební skladba) [online] 2012. [cit. 2018-01-16]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KZ8gBHLNmH0>.

CHAPMAN, Gary. 2003. *Dospívající a pět jazyků lásky: odhalte jazyk lásky, kterým komunikuje vaše dospívající dítě*. 1. vyd. Praha: Návrat domů. 230 s. ISBN 80-7255-085-3.

CHLUP, Otokar. 1925. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosof. fakulta. 108 s., 1 l. Spisy filosofické fakulty Masarykovy university v Brně; č. 12.

JANÍK, Tomáš. 2003. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Katedra pedagogiky. 23 s. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP\\_ZPM/um/um/2537012/TJ\\_akcni\\_vyzkum.pdf?lang=cs](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP_ZPM/um/um/2537012/TJ_akcni_vyzkum.pdf?lang=cs)

JANÍK, Tomáš. 2004. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_VTMP\\_KVTMP/Akcni\\_vyzkum.pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akcni_vyzkum.pdf)

JANÍK, Tomáš. 2013. *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. Pedagogická orientace, 23(5) 634–663. ISSN1211-4669. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13\\_5\\_p634\\_odreformy\\_janik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p634_odreformy_janik.pdf)

JANOŠOVÁ, Pavlína. 2016. *Adolescence*. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 290 stran. ISBN 978-80-246-3462-3.

JANOUSEK, Jaromír. 2015. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4295-3.

JEŘÁBEK, Jaroslav. 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: projekt Koordinátor*. Jaroslav Jeřábek; Jan Tupý. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 1 sv. [různé str.]

JOCHMANN, Petr. 2014. *O art brut* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Skripta. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-244-4159-7.

JUKLOVÁ, Kateřina. 2011. *Kvalitativní analýza a zpracování dat*. In SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. 2006. *Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Sympoziem ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

KLOOSTER, David. 2000. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*. 1-2. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM).

KOMENSKÝ, Jan Amos. 1987. *O sobě*. Vyd. 1. Praha.

KOMZÁKOVÁ, Martina. SLAVÍK, Jan. BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 318 s. ISBN 978-80-7290-415-0.

KONEČNÁ, Veronika. [online]. 2013. [cit. 2017-09-13]. *Začalo 55. benátské bienále umění i s českou účastí*. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/udalosti/42120-zacalo-55-benatske-bienale-umeni-i-s-ceskou-ucasti.html>.

KÖNIGOVÁ, Marie. 2006. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1626-7.

KOŘENSKÝ, Jan. 1991. *Osobnost, sociální role, komunikace, rozpor, konflikt*. In: *Slovo a slovesnost* 52. č. 4, s. 241-246.

KOŤÁTKOVÁ, Eva. 2015. *Paralelní světy outsiderů: formy manipulace s dílem a jeho autorem*. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze, 2015. 123 stran. (dizertační práce)

KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka, PEJČOCHOVÁ, Jana. 2014. *Komunikace v průběhu tvůrčí činnosti jako prostředek zlepšení sociálních vztahů*. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, č. 3, str. 14-16. ISSN 1210-3691.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1987. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav. 105 s.

KULKA, Jiří. 2008. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.

KUSÁK Pavel. DAŘÍLEK Pavel. 2002. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP. ISBN 80-244-0294-7.

KYZOUR, Milan. 1969/1970. *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. *Výtvarná výchova* 2/II a 3/II. SNP Praha. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>.

LEONŤJEV, Alexej Nikolajevič. 2002. In: Nelešovská A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2440-510-5.

LHOTOVÁ, Marie. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 199 s., [15] s. obr. barev. příl. Scientia; sv. 4. ISBN 978-80-7394-209-0.

LIEBMANN, Marian. 2010. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Praha: Portál. 279 s. ISBN 978-80-7367-729-9.

LINAJ, Evžen. 2001. Dvě skryté tendence výtvarně pedagogického uvažování. *Výtvarná výchova*. Roč. 41, č. 2, s.3-4.

LINAJ, Evžen. [online]. 2001. [cit. 2017-12-06]. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola (Alternativa C) pro individuální práci s žákem*. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/174511/pedf\\_b/priloha\\_c.3\\_osnovy\\_vv\\_c.pdf](https://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c.3_osnovy_vv_c.pdf).

LOSENICKÝ, Bronislav. 1996. *Tvořit s pomocí emocí, ne v jejich moci*. In. HORÁČEK, Radek. *Výtvarná výchova a emocionalita*. Sborník textů z konference České sekce INSEA. Pedagogická fakulta: Brno. 128 s.

LOUKOVÁ, Tereza. DVOŘÁKOVÁ, Hana. 2014. *Psychomotorické aktivity pro rozvoj osobnosti dítěte v MŠ*. In: Studijní opora v projektu Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání reg. č. CZ.1.07/1.3.00/48.0133. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.

LOWENFELD, Viktor. BRITTAIN, W. Lambert. 1987. *Creative and mental growth*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall. xvi, 510 s. ISBN 0-02-372110-3.

LÜDTKE, Oliver. ROBERTS, Brent. TRAUTWEIN, Ulrich. NAGY, Gabriel. 2011. A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university. *Journal of Personality and Social Psychology*. 101, 620-637.

MACEK, Petr. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MASLOW, Abraham Harold. 2014. *O psychologii bytí*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 978-80-262-0618-7.

MASON, Rachel. 2007. Art Teachers and Action Research. *Educational Action Research* 13 (4), pp. 563-579.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-2101-070-3.

MEDVEĎOVÁ Ľuba. 2002. *Súvislosti premenných agresivity a zlomek depresie v adolescencii*. In: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 2002, roč. XXXVII, č. 1-4. -- roč. XXXVII, č. 1-4 (2002). -- Bratislava: Slovak Academic Press, 1966-. -- ISSN: 0555-5574.

MEŠKOVÁ, Marta. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MICHÁLEK, Miloš. 2004. *Síla výtvarné výchovy je v komunikaci*. In: Šteiglová, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc*,

listopad 2002. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

MILLOVÁ, Katarína. 2016. *Mladá dospělost*. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 290 stran. ISBN 978-80-246-3462-3.

MIOVSKÝ, Michal, ed. a ČERMÁK, Ivo, ed. 2002. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. 1. vyd. Tišnov: Sdružení SCAN. 121 s. SCAN. 3 sv. 42. ISBN 80-86620-03-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 2008. *Art brut v českých zemích: mediumici, solitéři, psychotici*. Olomouc: Muzeum umění. 206 s. ISBN 978-80-86300-95-5.

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 2001. *Na místě úvodu*. In ŠIMKOVÁ, Anežka, ed. 2001. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbírká Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = Artists of pure heart. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.

NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.

NAUMBURG, Margaret. 1973. *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. Teachers College Press. 225 s. ISBN 13: 978-0807724255.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [1. vyd.]. Praha: Tauris, 2001. 98 s.

NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.

NELEŠOVSKÁ, Alena. 2002. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2440-510-5.

NEZVALOVÁ, Danuše. 2003. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 1990. *Sex differences in depression*. Stanford: California. University Press.

OSLADILOVÁ, Drahomíra. 1986. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. 2. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. 228 s.

PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2, v nakl. Portál 1. Praha: Portál. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PLEVOVÁ, Irena, URBANOVSKÁ, Eva. 2005. *Vnímání školní zátěže ve vztahu k věku, pohlaví a některým osobním vlastnostem*. In: Antropologicko-psychologický pohled na

populaci regionu: sborník referátů z konference s mezinárodní účastí. Olomouc: Univerzita Palackého. 140 s. ISBN 80-244-1000-1, s. 107-115.

PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela. 2010. *Psychogenní patogenie ve škole aneb jak lze poškodit žáka*. In: *Etika ve vědách o výchově*. Olomouc: UP, s. 226-239, ISBN: 978-80-244-2654-9.

POHNEROVÁ, Marta. 1992. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk. 33 s. ISBN 80-901438-2-2.

PANOFSKY, Erwin. 1981. *Význam ve výtvarném umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon. 372 s. Ars. Uměnovědná řada.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. SOBKOVÁ, Petra. 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3120-8.

PRUDILOVÁ, Pavlína. 2016. *Krise ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi*. Brno. Diplomová práce. Masarykova universita. Filozofická fakulta. Ústav hudební vědy.

PRŮCHA, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. ŠVAŘÍČEK, Roman. 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*. Roč. 19. č. 2. Str. 89-105.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál (vydavatelství), 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, Václav. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [oline]. 2013. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

RANEY, Karen. 1999. *Visual Literacy and the Art Curriculum*. Journal of Art and Design Education, vol. 18, no. 1, 41–48.

READ, Herbert Edward. 1967. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha.

RICCI, Corrado. 1887. *L'Arte dei Bambini*. Bologna.

RIEDEL, Ingrid. 2002. *Obrazy v terapii, umění a náboženství: interpretace obrazů z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 174 s., xx s. obr. příl. Spektrum. ISBN 80-7178-531-8.

ROESELOVÁ, Věra, ed. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Přepřacované vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELOVÁ, Věra. 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 8072900587.

ROESELOVÁ, Věra. 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELOVÁ, Věra. 2000. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-4-4.

ROGERS, Carl R., FREIBERG, H. Jerome. 1998. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona. 418 s. ISBN 80-967980-0-6.

RUBIN, Judith Aron, ed. 2008. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Vyd. 1. Praha: Triton. 543 s. Psyché; sv. č. 55. ISBN 978-80-7387-093-5.

RŮŽIČKOVÁ, Radka a Dana NOVOTNÁ. 2014. Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43).

ŘEZÁČ, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SCHÖNAU, Diederick W. 2004. *Stále objevné vzdělávání prostřednictvím umění*. In ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

SILLAMY, Norbert. 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0249-1.

SILVERMAN, David. 2005. *Doing qualitative research: a practical handbook*. 2nd ed. London: SAGE Publications. xv, 395 s. ISBN 978-1-4129-0196-3.

SILVERMAN, David. 2006. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text, and interaction*. 3rd ed. London: SAGE. xv, 428 s. ISBN 978-1-4129-2244-9.

SKUTIL, Martin a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).

SLAVÍK, Jan. 2006. *Artefiletika – reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním*. Studijní materiál, nepublikováno. Praha.



SLAVÍK, Jan. 2017. Expres jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154).

SLAVÍK, Jan. 1994/1995. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35, 2, s. 19-20. ISSN 1210-3691.

SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. *Kultura, umění a výchova*, (1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14).

SLAVÍK, Jan. BLÁHA, Jaroslav. 1991/92. K alternativním osnovám výtvarné výchovy na gymnáziu. *Eстетická výchova*. Roč. 32, č. 1, str. 2-3.

SLAVÍK, Jan. Lucie HAJDUŠKOVÁ. 2010. *Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky*. *Arteterapie*, (22-23) 71-82. ISSN 1214-4460.

SLAVÍK, Jan. CHRZ, Vladimír. ŠTECH, Stanislav et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan. Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan. ŠKALOUDOVÁ, Barbora. 2001. *Škola a muzeum pod jednou střechou*. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. [online]. 2014. [cit. 2017-12-20]. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. In: *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University*. Roč. 11, č.1. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>.

SMĚŠNÁ, Eva. 2016. *Reflektivní dialog ve výtvarné výchově*. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ed. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.

*Statistika pro sociální pracovníky*. [online]. 2011. [cit. 2017-10-10]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1423/podzim2011/SPR132/um/17683457/Statistika\\_pro\\_socialni\\_pracovniky-prirodni\\_design\\_1kap.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2011/SPR132/um/17683457/Statistika_pro_socialni_pracovniky-prirodni_design_1kap.pdf).

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2016. *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev*. První vydání. Brno: Barrister & Principal. 158 stran. ISBN 978-80-7485-111-7.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a KŘEPELA, Pavel. 2010. *Spontánní umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 342 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 150. ISBN 978-80-210-5400-4.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, MUSILOVÁ, Jana, TIKALOVÁ, Lucie a SOSNA, Jiří. 2014. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Olomouc: Univerzita Palackého. 978-80-244-4073-6.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2013. Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22).

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2014. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 108 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3818-4.

STIBUREK, Milan. 2000. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle*. In Slavík, J. ed. *Současná arteterapie (v České republice a v zahraničí) I. - Art Therapy Today I (in the Czech Republic and abroad) (dvoujazyčný mezinárodní sborník)*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2000, s. 33-47.

STRAKOVÁ, Jana. 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-884-4.

SVATOŠ, Tomáš. 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 80-7248-292-0.

SVATOŠ, Tomáš. [online]. 2011. [cit. 2017-12-27]. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. In: *Studia paedagogica*. Roč. 16, č. 1. Str. 175-190. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/128/230>.

SULLY, James. 1923. *Studie dětství*. II. vyd. Praha: Kočí. 396, 2 s.

SCHMUCK, Richard A. 1997. *Practical action research for change*. Arlington Heights: Sky Light professional Developmnet.

ŠEDÁ, Kateřina. [online]. 2004. [cit. 2017-11-27]. *Výchova dítěte*. Dostupné z: [www.katerinaseda.cz](http://www.katerinaseda.cz).

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2016. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠIMKOVÁ, Anežka, ed. 2001. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbírka Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = Artists of pure heart. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 92 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ed. 2016. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠTURMA, Jaroslav. 1982. *Kresba postavy: (Modifikace testu F. Goodenoughové): Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 102 s.

ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. 2002. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA*: 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 2013. *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Bratislava: DOLIS. ISBN 978-80-970419-1-5.

TARTAR-GODDET, Édith. 2001. *Umění jednat s dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál. 140 s. ISBN 80-7178-492-3.

TIKALOVÁ, Lucie. *Art Seen through a Prism of Contemporary Psychology, Education and Sociology*. In ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Useful symbiosis: Science, Technology, Art & Art education*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 9788024448534.

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. *Metoda neviditelného divadla a její využitelnost ve výtvarné výchově*. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98).

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. *Obnovení činnosti České sekce INSEA*. *Kultura, umění a výchova*, 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128).

UŽDIL, Jaromír. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 1. Praha. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. 1988. *Současné umění a výtvarná výchova*. In: *Estetická výchova*. 29, č. 3, str. 67-68.

UŽDIL, Jaromír. 1974. *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha: SPN. 314 s.

- UŽDIL, Jaromír. 1978. *Výtvarný projev a výchova*. 2., dopl. vyd. Praha: SPN. 333 s.
- UŽDIL, Jaromír. ZHOŘ, Igor. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Vyd. 1. Praha: SPN. 194, [2] s. Na pomoc učitelí.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VALENTA, Josef. 2015. Dramatická výchova. Osobnostní a sociální výchova. In: STUHLÍKOVÁ, Iva a JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, s. 398–403, 405–412. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.
- VALENTA, Josef. 2010. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy. Dokážu to? 2.* (dopl.) vyd. Kladno: AISIS. 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.
- VANČÁT, Jaroslav. 2008. *Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy*. In: HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 222. Řada estetickovýchovná; č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8.
- VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.
- VITVAR, Jan. [online]. 2013. [cit. 2017-09-12]. *Databáze strachů, úzkostí, nočních můr i denních běsů*. Respekt Praha: R-Press s.r.o. Praha: Respekt Publishing a.s. roč. 24. č. 51-52. ISSN: 0862-6545. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/delnici-kultury/databaze-strachu-uzkosti-nocnich-mur-i-dennich-besu>.
- Výtvarné hvězdy odhalují nitra na bienále v Benátkách*. [online]. 2013. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/vytvarne-hvezdy-odhaluji-nitra-na-bienale-v-benatkach/r~i:article:781083/>.
- WAGNER, Radan. [online]. 2015. [cit. 2017-09-14]. *Art brut: Podivně blízký svět*. Dostupné z: [http://ceskapozice.lidovky.cz/art-brut-podivne-blizky-svet-dir-recenze.aspx?c=A150717\\_144300\\_pozice-recenze\\_kasa](http://ceskapozice.lidovky.cz/art-brut-podivne-blizky-svet-dir-recenze.aspx?c=A150717_144300_pozice-recenze_kasa).
- WAWROSZ, Petr. 2011. *Artefiletika – putování mezi tvorbou a reflexí*. Gymnasion, [cit. 2015-01-22]. ISSN 1214 - 603X. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/artefiletika-putovani-mezi-tvorbou-reflexi-0>.
- WEDLICHOVÁ, Iva. 2010. *Vývojová psychologie (určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN: 987-80-7414-320-5.
- What is art brut?* Excerpted from Jean Dubuffet L'art brut préféré aux arts culturels. Galerie René Drouin, Paris, 1949. [online]. Nedatováno. [cit. 2017-09-05]. Dostupné z: [https://www.artbrut.ch/en\\_GB/art-brut/what-is-art-brut](https://www.artbrut.ch/en_GB/art-brut/what-is-art-brut).

ZELINKOVÁ, Karla. 1987. *Práce s textem z komunikačního hlediska*. In: Jazyk a text. Nitra.

ZEMÁNKOVÁ, Terezie. 2012. *Adolf Wölfli – Stvořitel univerza*. In: ANCEAU, Manuel et al. *Adolf Wölfli: Stvořitel univerza*. vyd. 1. v Řevnicích: Arbor vitae. 371 s. ISBN 978-80-87164-94-5.

ZHOŘ, Igor a HORÁČEK, Radek. 1991. *Akční tvorba*. 1. vyd. Olomouc: Univ. Palackého. 84 s. ISBN 80-7067-074-6.

ZHOŘ, Igor. 1963. *Člověk a výtvarné umění: průvodce pro ty, kdo chtějí vniknout do světa výtvarné práce*. 1. vyd. Praha.

ZHOŘ, Igor. 1985. *Škola výtvarného myšlení*. Prostějov: Okresní kulturní středisko.

ZHOŘ, Igor. 1992. *Proměny soudobého výtvarného umění*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 165 s. ISBN 80-04-25555-8.

## **PŘÍLOHY**

### **Příloha č. 1**

#### **VÝZKUMNÝ MATERIÁL DIZERTAČNÍ PRÁCE**

**(jedná se o veškerý materiál zpracovaný ve výzkumném šetření dizertační práce)**

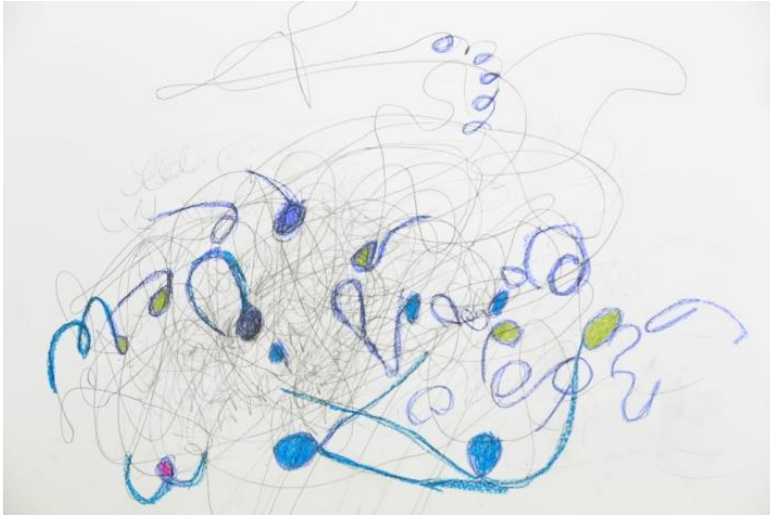
#### **3. část pilotního výzkumného šetření:**

(3. část pilotního výzkumu byla zařazena a zpracována ve výzkumné části dizertační práce, na rozdíl od 1. a 2. části pilotního výzkumu – ta do výzkumu dizertační práce zařazena nebyla a je k dispozici v příloze č. 2)

TŘETÍ ČÁST PILOTNÍHO VÝZKUMU ZE DNE 28. 4. 2015, 11 DÍVEK, VĚK 22–25 LET, STUDENTKY 5. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ VÝCHOVY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OMOMOUCI.

#### ***Umění v meziprostorech***

Téma třetí části výzkumného šetření má pracovní název *Umění v meziprostoru*. První fází artefieticky zaměřené výtvarné aktivity byla akce, která spočívala v tzv. automatické kresbě (čáranici), kdy studenti měli za úkol vybrat si tužku nebo pastelku jedné barvy a na papír formátu A1 za poslechu meditativní hudby zaznamenat to, co se v nich odehrává. Jednalo se tedy o záznam jejich vnitřního světa v daném okamžiku. Studentům bylo doporučeno, aby pracovali se zavřenými očima, aby se dokázali hlouběji ponořit do sebe. Celá akce trvala přibližně 10 minut. V další části byli studenti vyzváni, aby otevřeli oči a pozorně si prohlédli to, co zaznamenali na papír, a pokusili se v abstraktní kresbě nalézt konkrétní obrazy – symboly, předměty, lidské nebo zvířecí obrazy, reálné nebo fantazijní obrazy a jiné výjevy – jejich úkolem bylo ty konkrétní obrazy linií zvýraznit, nebo dokreslit, domalovat. Studenti mohli použít různé výtvarné materiály – suché pastely, pastelky, vodové barvy, temperové barvy, tuže, uhly apod. Poté byli studenti požádáni, aby sepsali příběh nebo jiný literární útvar, jehož hlavními aktéry budou konkrétní obrazy, které ve vytvořených kresbách nacházeli. Následovala závěrečná fáze reflektivního dialogu, kdy každý ze zúčastněných sdílel své zážitky a zkušenosti ve skupině a prezentoval svůj příběh a svou kresbu.



Obr. č. 36 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Bylo jedno hejno. Hejno něčeho. Něčeho živého, neurčitého. Hmota, která putovala svým světem. Bez zátěže, tíhy a svobodně. Byla za to ráda, ta hmota. Měla svobodnou duši. Mohla si dělat, co chtěla. Rozhodla se množit. Začala se rozmnožovat a vznikla další hromada hmot. Miliony, statisíce. Nebylo pro ně již místo. Malý prostor. Hmota na hmotě, hnus. Hmota se musela rozhodnout. Chci žít? Nebo jen být? Když budu být, nebudu muset žít. A tak byla. Hromada hmot, prostě jen byla. Už nemusela žít, množit se, vytvářet systém. Možná začala jen být. Uplynulo mnoho let a hmota stále byla. Byla sama. Hmota. Hmota všeho.*



Obr. č. 37 Kresba červená pastelka, suchý pastel, formát A1.

### *Podvodní hladina*

*Starší potápěč nahlížející z levého horního rohu spatřil spoustu nepoznaného. Malinká rybka s jednou ploutví zamaskovaná vodním tulipánem číhá na pidirybku s velkým spodním rtem. Nedaleko se plaví hrbolatá rybka směrem k podvodnímu měsíci. Jeho záře přilákala také vousatou rybu, ale odlákala predátora chobotnici. Potápěč si oddychl, rybky dále v klidu žijí.*



Obr. č. 38 Kresba tužka, suchý pastel, formát A1.

*Neúspěšný dialog mezi tváří a dobrou květinou byl zachráněn ptákem, který se usadil tváři ve vlasech. Tímto byl konečně vyřešen dlouholetý spor dvou protilehlých čar.*





Obr. č. 39 Kresba modrá pastelka, suchý pastel, formát A1.

*Stádo koní běželo krajinou. Pozorování zvědavýma a zlostnýma očima běžely dál. Vlk samotář zavyl v dáli. Na louce se pásal beran s kozou a jehnětem. I je pozorovaly oči. Oči patřící příšeře. Příšera skrytá tam někde v tmách. Dokáže nás ovinout jako chobotnice svými chapadly. Dokáže ublížit jako medúza svými žahavými údy. Proto koně utíkají pryč a my stojíme společně s beranem s kozou a jehnětem na louce a čekáme, co se stane.*

Reflexe výtvarné aktivity pilotního výzkumu k obr. č. 11–13, 31, 32, 36–39:

*„Práce s automatickou kresbou mi není cizí, baví mě a používám ji pro uvolnění. Pouštění hudby ke kresbě mi přišlo nápadité, nemyslím si, že hudba hodně ovlivnila celkový výsledek mé práce – nechala jsem se vést do rytmu. Jinak hudba byla příjemná a se zavřenýma očima jsem se v tmavé místnosti cítila velice dobře. Nakonec mi k mému překvapení vyšel portrét smutné zelené dívky z profilu. Samotnou mě to překvapilo.“*

*„Zpočátku jsem se trochu nudila a nevěděla, co dělat. Najednou jsem ale začala dělat krouživé pohyby tužkou, které pro mě byly hodně uklidňující, tak jsem se do toho celkem zabrala. Jenom mně trochu vadila hudba, kterou bych klidně vypustila. Druhá část mě bavila více. Hned jsem věděla, co v kresbě vidím a s čím budu pracovat.“*

*„Tato výtvarná práce se mi velmi líbila. Hudba mi přišla vhodná, i když jsem se jí ze začátku nechala unést. Příště bych to zkusila bez ní.“*

*„Nejprve jsem v čarách nemohla nic najít. Potom jsem uviděla křídlo, zobák a hlavu... Zajímavé. Docela mě překvapilo, že vznikl takový velký, a nakonec i jasný obraz.“*

*„Nejpříjemnější mi byla první fáze, která byla velmi uvolňující a relaxační. Hudba na mě působila velmi příjemně, což umocňovalo i přítmi a zavřené oči. Měla jsem trošku problém s psaním příběhu. Celkově se mi výtvarná aktivita líbila.“*

*„Zajímavá technika, použitelná i v ZUŠ. Nápad s vymyšlením příběhu se bude dát určitě ještě dál rozvíjet i v jiných médiích, např. divadelní představení, animace.“*

*„Dnešní výtvarná práce mě uvolnila, odpočinula jsem si. Hudba jako doprovod mi velmi vyhovovala a byla dost inspirativní. Bez ní bych asi uvažovala nad věcmi ohledně školy, takhle se mi už při poslechu vkrádala do hlavy představa africké savany, což se následně promítlo i do tvorby příběhu a částečně i do vyhledávání konkrétních tvarů...“*



Obr. č. 40 Realizace části výzkumného šetření – závěrečná reflexe.

Na literárním projevu studentů pilotního výzkumu byla překvapující závažnost a hloubka témat, která jsou v nich skryta. Překvapivá byla také jejich existencionální povaha a působivost. Pocity úzkosti, strachu, smutku, samoty, beznaděje a neschopnosti cokoliv

změnit. Také se objevovala tematika smrti a odevzdání, ale i emoce, které v člověku vyvolávají agresi – agrese nastupuje tam, kde se člověk cítí bezbranný, zahrán do kouta s pocitem, že se nemůže bránit. V takovém případě bývá útok obranným mechanismem, voláním o pomoc. Objevily se, i když v drtivé menšině, také texty hravé, bezstarostné s tematikou pohody, osvobození a radosti ze života.

Sepsané příběhy i básně studentek nabádaly k úvahám nad generací mladých lidí žijících sice ve svobodném světě plném možností, který jim však zjevně do života nepřináší lehkost bytí. Z příběhů je patrná potřeba zastavení a zamyšlení („... *proč se taky na chvíli nezastaví*“), která je logickým následkem přesycenosti, uspěchanosti a konzumnosti dnešní společnosti. Naše současná společnost je sice plná nových komunikačních technologií a působí otevřeným dojmem, ale stále častěji nám ukazuje svoji uzavřenou a zranitelnou tvář.

## **PILOTNÍ VÝZKUM – SHRNUÍ A ZÁVĚR**

Na základě vyhodnocení první až třetí části výzkumného šetření, bylo zjištěno, že jako nejvhodnější se jeví výtvarná aktivita realizována ve třetí části výzkumu – *Umění v meziprostorech*. Tato vybraná metoda byla nejlépe přijata studenty, kteří aktivitu hodnotili jako podnětnou, zajímavou, rozvíjející fantazii, dále jako novou či odlišnou od běžných výtvarných postů. Stěžejní pro realizované výzkumné šetření byl fakt, že z materiálů, které byly získány při sběru dat, je možno provádět analýzu textů<sup>70</sup>. Na základě rozboru získaných textů, které jsou součástí této artefieticky zaměřené výtvarné aktivity, je možno efektivněji sledovat obsah komunikace uskutečňované skrze výtvarný projev studentů. Právě obsah komunikace prostřednictvím výtvarného projevu je oblast, která je klíčová pro realizované výzkumné šetření v rámci této dizertační práce.

V následující kapitole bude prezentována 4. až 11. část výzkumného šetření, které navazuje na pilotní výzkum a bylo realizováno skrze vybranou artefieticky zaměřenou výtvarnou aktivitu, jak již bylo výše zmíněno.

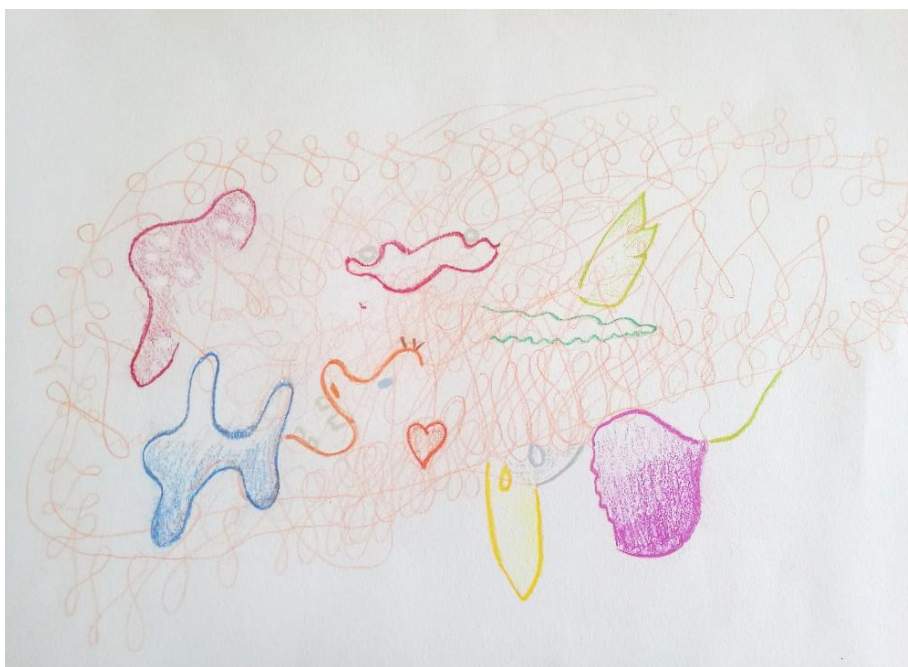
---

<sup>70</sup> na výtvarnou aktivitu navazoval projev literární, kdy studenti měli za úkol napsat příběh či jiný literární útvar, který jejich výtvarný projev doprovází.

## VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V této části bude prezentováno výzkumné šetření, které probíhalo v období od 7. 11. 2016 do 5. 4. 2017 v rámci předmětu Didaktika výtvarné výchovy a Arteterapie na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. **4. část výzkumného šetření:**

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 6. 12. 2016, 14 DÍVEK, VĚK 23-24 LET, STUDENTKY 5. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUDEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ.



Obr. č. 41 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a suchými pastely, formát A4.

*Jednoho dne se narodil malý krokodýl, a protože se všeho bál, začali mu ostatní říkat strašpytlík. A čeho, že se to vlastně tolik bál? Šel takhle jednou do školy a potkal na cestě zvláštní rostlinu. Měla na sobě bílé puntíky a klobouček červený. Strašpytlík se vylekal a jak se snažil rychle utéci zakopl o pelikána a ten ho za to klovl do ocasu. Ptal se tedy pelikána: „co to je ta červená věc s puntíky?“ Pelikán se mu začal smát a slzy si otíral do květiny. „Ty*

*neznáš muchomůrku, ty jeden popleto?“ řekl mu pelikán. Strašpytlík byl smutný, že se mu směje a šel raději dál. Cestou potkal motýla a začal vyprávět o nebezpečné, ošklivé muchomůrce, kterou po cestě potkal a motýlek se mu začal také smát. „Ty se bojíš muchomůrky, ty trdlo?“, smál se motýl. Krokodýl nechápavě zavrtěl hlavou a šel dál. Jak si to štrádoval po pralese, narazil na další muchomůrku a vykřikl: „ne, prosím, neubližuj mi!“, muchomůrka nechápavě zírала a zeptala se ho: „to mluvíš na mě? Krokodýl odpověděl: „no, ano, vždyť jsi nebezpečná.“ Muchomůrka se začala smát a povídá mu: „Ty jeden popleto, mě se bát nemusíš. Jsem jedovatá, a proto jsem nebezpečná pro ty, co mě snědí. Ty by si se měl bát spíše lidí.“ „A kdo jsou lidi?“ zeptal se krokodýl. „No, to jsou ty bílé vlasaté opice, co jezdí auty, létají letadly a zvířata odváží do ZOO.“, řekla muchomůrka. Krokodýl jí poděkoval a ve škole vyprávěl ostatním krokodýlům, co zažil. Ty se mu smáli, že se bál houby a od té doby mu říkají strašpytlík.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Hezká a zajímavá technika. Moc se mi to líbilo.*



Obr. č. 42 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a barevnými vodovými barvami, formát A4.

*Co jsem? Do jakého světa se narodím? Slyším vnitřní hlas své matky, který je jakoby z dálky. Ale i tak poznám, jak se cítí, jestli je rozzlobená, šťastná, zmatená nebo spokojená. Asi tam venku na mě čekají různé věci. Na co se moc těším a nedovedu si ještě úplně představit, je*



hudba – jak vypadají hudební nástroje, které vydávají tak rozličné zvuky? Moje maminka je šťastná, když je v práci, kde váže pro zákazníky květiny. Jak taková květina asi voní? Asi to bude něco, když za ní chodí tolik lidí. Myslím, že lidi jsou různí. Občas, když s některými maminka mluví, tak je rozčilená, občas se zase nemůže přestat smát (to mě pak hodně lechtá a musím se pořádkem vrtět.) Budou asi jako chameleoni, kteří taky mění barvu, jak se jim zachce. Doufám ale, že mezi prašivkami najdu i hodně kamarády, s kterými si budu rozumět. Ale vím, s kým si rozumět nebudu. Maminka o ní říká, že je zmijsa a že nechápe, jak s ním může můj táta žít. Zatím jsem hlas svého tatínka neslyšel. Ani z dálky. Doufám, že v tom bláznivém veselém i smutném světě někde bude.

Reflexe výtvarné techniky:

Technika je pro mě nová a jsem moc ráda, že jsem si ji mohla vyzkoušet. Pracovalo se mi velmi dobře, nečekala jsem, že se u toho tak uvolním. První část – čárání se zavřenými očima – rychle utekla. Zde by se líbila více jiná hudba, spíše instrumentálního typu – neutrální. Hledání konkrétních tvarů mě velmi bavilo a byla jsem ráda, že si můžu zvolit i výtvarnou techniku. Nejvíce jsem si užila část literární, nečekala jsem teda, že napíšu tak melancholický příběh, protože jsem spíše veselé povahy. Proto mě výsledek práce dost překvapil.



Obr. č. 43 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

## *O bojácném princí*

*Žil byl jednou jeden velmi bojácný princ, který se bál i vyjít po tmě ven. Jeho otec z něho byl nešťastný. Jednoho dne se princ dozvěděl o princezně, kterou unesl velký zlý drak. Když ji uviděl na obrázku, okamžitě se do ní zamiloval, a to tak moc, že se i přes veškerý svůj strach rozhodl ji vysvobodit. Vydal se tedy na cestu. Po několika dnech trmácení k němu připojil holoubek, který mu krátil cestu a kterému čas od času obstaral něco k snědku. Když už se blížil ke skále, ve které drak princeznu věznil, potkal starou kouzelnou babičku. Ta se mu rozhodla pomoci a dala mu přivonět ke kouzelné květině která mu dodala odvalu. Princ se vydal do skály. Začal bojovat s drakem se čtyřmi strašidelnými tesáky. Po chvíli boje mu však meč zapadl do hluboké jámy. Princ měl na mále. Tu kolem však letěl holoubek a snesl mu nový meč. Princ drakovi usekl hlavu a mohl mu vzít klíč ve tvaru houslového klíče od místnosti, ve které drak střežil princeznu. Princ princeznu zachránil, získal si její srdce a vládu a korunu nad jejím královstvím. Jeho otec na něj byl hrdý.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto technika jsem neznala. Nepracovalo se mi špatně, ale ani nějak zvlášť dobře. První část s hudbou na mě byla poměrně dlouhá nebyla jsem si jistá, jestli už na jedné části papíru nemám moc čaranic a na druhé nic. Znaky (myšleno konkrétní tvary – pozn. autorky) pro mě nebylo až tak náročné vyhledat, protože jsem měla korunu, srdce a dračí zuby, hned mě jako příběh napadla nějaká pohádka, do které už jsem jen zakomponovala další znaky.*



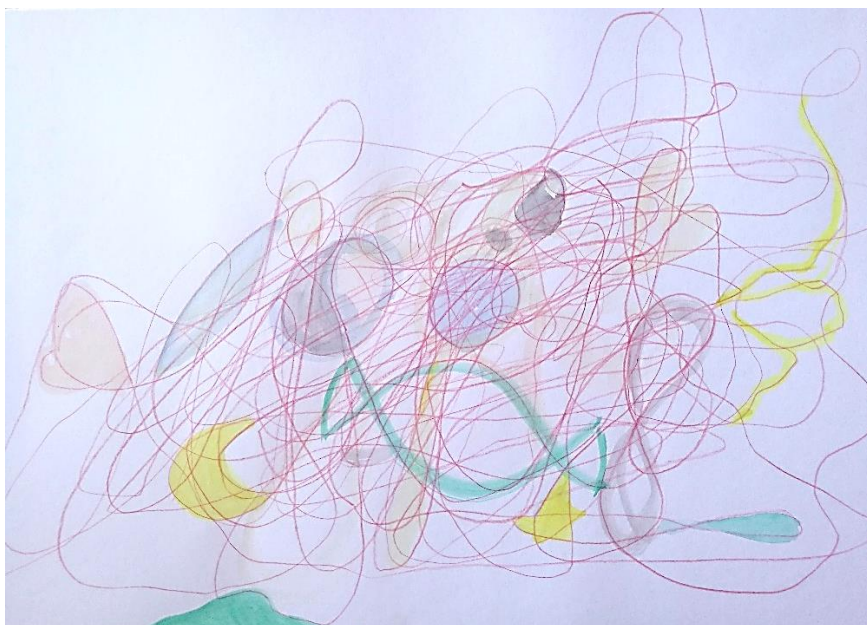
Obr. č. 44 Kombinovaná technika – kresba fialovou pastelkou, malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

*Když se řekne svět, je to něco velkého, něco, kde je místo pro všechny lidi, zvířata, věci a možná i pro něco dalšího. Je to místo, kde mohou všichni existovat nebo jen být vedle sebe a mít své vlastní místo. Jako například na mém obrázku. Pes může být vedle kosatky a podivného slona. To ale není až tak neobvyklé, aby na jednom obrázku byli vedle sebe zvířata. Co potom ale ten sněhulák, kuchyňská rukavice a obrácené písmeno S? Někomu to může přijít zmatené, bez souvislostí až podivné. Ano, je to možné, ale to je ten svět. Někdy se vněm stane plno divných, nesouvisajících a nepochopitelných věcí. Někdy vám může hlava zůstat stát nad tím, jak je něco možné, jak to může společně fungovat a ač se tomu divíme, tak ano, je to tak a ne jinak. Je to svět a tam se může dít cokoliv.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika je pro mě něco úplně nového a nikdy jsem se s tím nesečkala. Abych řekla pravdu, tak pro mne bylo těžké hned na začátku soustředit se sama na sebe a oprostit se od všech starostí, které se mi honily hlavou. Chvillemi se mi to dařilo a chvillemi se mi stejně připomínaly. Druhá část, hledání symbolů ve vzniklé kresbě mně bavila úplně nevíce. Najednou jsem se opravdu začala zaobírat hledáním a na nic jiného jsem nemyslela, což pro mne bylo příjemné a zábavné. Třetí část, psaní literárního textu, pro mne byla nejtěžší, protože nejsem žádný spisovatel a psaní příběhů mi vždy dělalo problém. Na psaní bych asi potřebovala více času. Celkově se mi technika líbila a bylo mi to příjemné a milé.*





Obr. č. 45 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a malba barevnými vodovými barvami, formát A4

*Oči – patetické*

*Oči jako brána do vesmíru*

*Středobod všeho zmatku*

*Hluboké šedomodré oči*

*Neúplná odraz mého bytí*

*Měsíc a moje nešťastná hvězda*

*Ne nade mnou, ale pode mnou*

*Moji průvodci do nekonečna se mnou*

*Opakující se smyčka života*

*Symbol lásky a její zvraty*

*Jasně blesky ohrožující osvětlení*

*Reflexe výtvarné techniky:*

*Tato technika byla pro mě nová a oslovila mě. Při čárání do hudby jsem se naprosto ztrácela, povedlo se mi odpoutat ruku od mých myšlenek a řídit se pomocí svého dechu, ztratila jsem představu o času. Překvapivě horší pro mě byla fáze dvě. Při vyslechnutí pokynů na mě z obrázku okamžitě vykoukl obličej, který se mi vůbec nelíbil, snažila jsem se jeho obrysy zapudit v hlavě a zničit na papíře, i když se to tak úplně nepodařilo. Při psaní textu mi bylo úplně jasně, co musím psát. Technika mě pěkně uklidnila, odreagovala jsem se.*

*Mít v srdci jisto*

*A v duši čisto*

*Nedosazitelná idea*

*Zatím spíš leklá ryba*

*Plave klidně ve své bublině*

*Přítom touží zdolat vrcholky hor*

*Zakřičet!*

*A přítom všechno, co chci*

*..... jsou sladkosti.*

*Blábolím.*

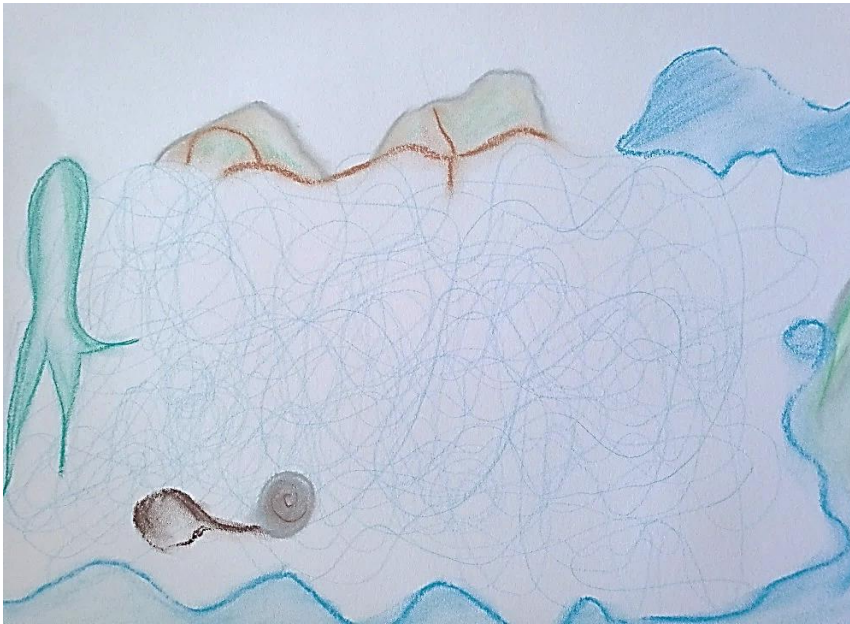


Obr. č. 46 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a suchými pastely, formát A4

*Žil byl jeden dráček. Ale nebyl ledajaký, byl podobný člověku a dalším bytostem. Dráček neměl jméno. Nevěděl odkud pochází, ani jestli existuje někdo podobný. Žil sám. Staral se o sebe a chtěl zjistit, co je zač. Vždy měl rád noc, kdy měsíc krásně svítil a on seděl u řeky v lese. V dálce viděl hory a obdivoval měsíc. Jednoho dne zjistil, že na řece může sedět, jakkoliv se pohybovat, aniž by se ponořil, třeba jen o kousek. To už mu bylo doopravdy divné, kde tuto moc vzal. Seděl na řece a povídal si s měsícem. Měsíc byl v úplňku, tak zářil na celý les. Dráček si stěžoval a zároveň měl radost, jaká je pěkná noc. Když v tom na něj měsíc promluvil: „Nehněvej se na svět.“ Dráček koukal a nechápal, že na něj měsíc mluví. Ptal se ho: „Co tím myslíš?“ Měsíc neodpovídal, dráček se dožadoval odpovědi, ale žádná tu noc už nepřišla. Další noc to dráček zkoušel znovu. Měsíc zase neodpověděl. Dráček už nevěděl, co má dělat, aby zjistil více. Když týden nic, zamyslel se nad tím, co mu měsíc řekl. Přemýšlet, až na něco přišel. Co by to tak mohlo být?*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku jsem doposud neznala. Byla pro mě obohacující. Líbilo se mi, jak se mohl člověk zastavit a přemýšlet jen sám nad sebou. Celkem jsem se divila, co jsem vytvořila. Kdyby to po mě chtěl někdo před tím, nedokázala bych nakreslit ten konkrétní obraz takto. V některých čaránicích bylo opravdu těžké něco najít, ale pak z toho vznikl celkem pěkný obraz. Závěrečný příběh je celkem ještě nepromyšlený, dal by se vylepšit.*



Obr. č. 47 Kombinovaná technika – kresba modrou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Klid či zmatek? Ticho nebo hluk?*

*Rozbouřené moře naráží do skály a jeho proud silně zpět do neklidné hladiny. Skála si bezstarostně stojí, má přehled o všem, co se v její blízkosti i v dáli děje, a cítí se jako pán všeho. Ničeho se nebojí. Mořští živočichové – šnek a medúza – si pohodově žijí ve svém světě svůj stereotypní život. Šnek se zrovna žene za kořistí, kterou spatřil, medúza se naopak natřásá a ukazuje světu, kolo je ve zdejších vodách nejkrásnější. Na celé to dění dohlíží nevyzpytatelný tmavý mrak, který podle své nálady zanedlouho spustí déšť nebo šílený vítr. Jistotu celému výhledu dodávají hory vyčnívající v pozadí, které vyzařují klidem, bezpečím a jistotou.*

**Reflexe výtvarné techniky:**

*S touto technikou (komplexně) jsem se nikdy nesečkala, pouze s hledáním konkrétního v abstraktní kresbě. Pracovalo se mi dobře, i když jsem vždy potřebovala dostatek času, než jsem uviděla konkrétní věci v kresbě nebo než mě napadl příběh. Myslím, že tato technika podporuje a rozvíjí kreativitu a člověk se u ní příjemně uvolní.*



Obr. č. 48 Kombinovaná technika – kresba oranžovou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

#### *Sen*

*Jednoho dne se procházela po parku a přistihla se, že se neustále „culí“. Pohled na cokoli kolem ní, ji tvořilo úsměv na rtech. Hlavu měla čistou, nic ji netrápilo, byla spokojená. Potkala jednu neznámou osobu, která se na ni usmála a popřála ji hezký den. S radostí a bez váhání toto opětovala. Myšlenkami poletovala po oblacích, když ji jemně zaťukala vzpomínka na jejího milého a usmála se ještě víc. Byla zamilovaná jako hrdlička. Cestou domů, když řídila svůj automobil si všímala okolní krajiny. Byla zima, venku bylo lehce pod nulou. Jívatka a mráz krásně shodli a zahalovali do své krajky všechnu zeleň, která obklopovala cestu. Stromy, které odpočívali po létě a přes podzim jim opadalo listí se najednou pyšnili nových bílých oblečkem. Venku poletovali ptáčci, motýlka nebylo vidět. Mladá slečna si plně uvědomovala, že je spokojená, jak se říká jako ryba ve vodě. Která se v ní může prohánět a skotačit stejně dobře jako mořský koník v moři....*

#### Reflexe výtvarné techniky:

*Melodie mě nejdříve nesesedla a docela rozptylovala. Později jsem si na to zvykla. Při tvoření jsem měla pocit, že využívám celou plochu papíru. Po otevření očí, to tak nebylo.*





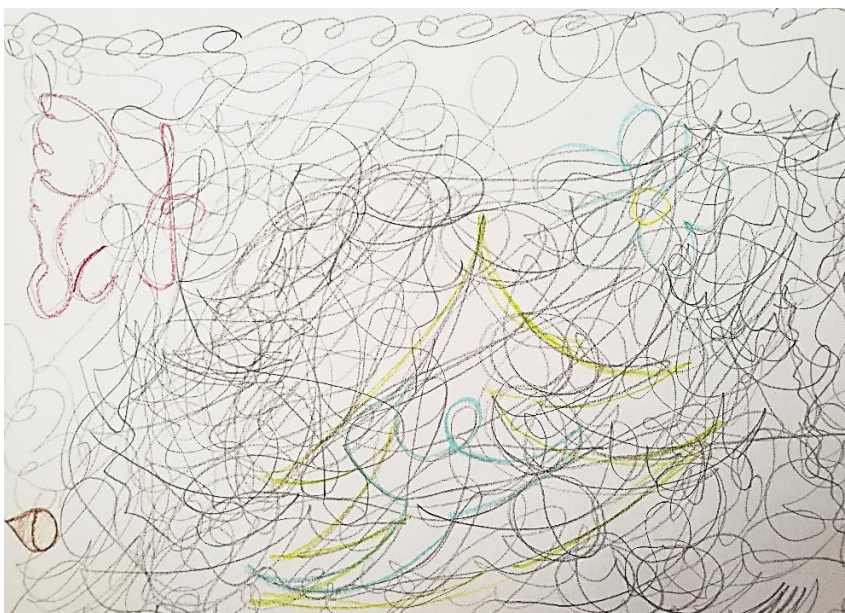
Obr. č. 49 Kombinovaná technika – kresba červenou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Včela, svoboda, souznění, dolní klička, mysl, zakázaný les, konce*

*Tak, jak zamotala pastelka svou cestu, zamotaný je často i náš svět. Občas je těžké mu rozumět, však má cenu se snažit. Naše mysl je to, co nás vede světem. Potkáváme různé věci, lidi, jevy... To jediné, co máme však jisté, je konec. Konec, který potká nás všechny, ale záleží, co jsme měli možnost potkat a prožít před tím. Včela mi připomíná krásné lesní..., její křídla jsou symbolem svobody. Na vlnách moře se houpe loď souznění, která nepřekročí hranice zakázaného lesa.*

Reflexe výtvarné techniky:

*S touto technikou jsem se nikdy neseťkala. Byla pro mě zajímavá, ale měla jsem problém s napsáním příběhu, nedokázala jsem slovy popsat to, co jsem cítila a vnímala.*



Obr. č. 50 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4.

#### *Vánoční čas*

*Blíží se nám vánoční čas. Lidé spěchají, stresují, uklízí, nakupují vánoční dárky, pečou cukroví. Ale o tomhle přeci Vánoce nejsou. V dnešní hodině jsme se měli oprostít od tohoto shonu a jen pouhým zklidněním se, vytvořit nějaké dílo. Nevím, nejspíš jsem se už podvědomě viděla doma s celou mojí rodinou, jak všichni sedíme pod dekou, sledujeme vánoční pohádky. Každý rok si pouštíme Dobu ledovou, nejvíce mě baví z celé pohádky veverka, která urputně hledá svůj oříšek. Poté se sourozence pustím koledy a zdobíme vánoční stromeček. Mou nejoblíbenější ozdobou je háčkovaný andílek od babičky, za to bratrovou nejoblíbenější ozdobou je stříbrná baňka ve tvaru květiny, která je posypaná modrými a žlutými třpytky. No, každého věc, ale mě se nelíbí, působí na našem stromečku kýčovitě. A poté už jen připravíme večeři, doufám, že letos bude zase zlatavě osmažený kapří řízek a salát, a ne jako u sousedů, šneci a želví polévka.*

#### Reflexe výtvarné techniky:

*TAHLE TECHNIKA MĚ VELMI ZAUJALA! Nejprve mě hudba spíše rušila, protože jsem se na ni až moc soustředila – své tahy jsem dělala do rytmu a do konce jsem tahy vedla nahoru a dolu, podle toho, jestli hudba stoupala nebo klesala. Ale poté jsem ji přestala tolik vnímat. Snažila jsem se podvědomě zaplnit celou čtvrtku, proto jsem si pomáhala i druhou rukou – tvořila jsem něco jako rám obrazu. Když to hodnotím komplexně, tak je to velmi zajímavé, jak pro výtvarnou výchovu, tak pro propojení mezipředmětových vztahů – český jazyk (psaní příběhu).*

## 5. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 7. 12. 2016, 10 DÍVEK, VĚK 19-22 LET, STUDENTKY 1. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ



Obr. č. 51 Kombinovaná technika – kresba zelenou pastelkou, černou fixou, malba vodovými barvami, formát A4.

### *Pohádka o zakleté dívce*

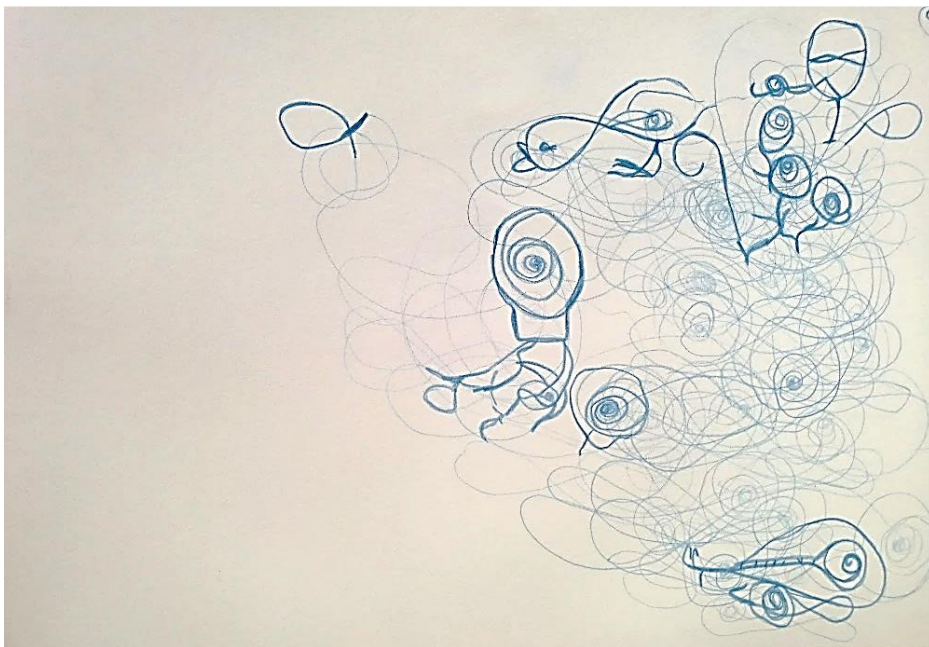
*Bylo léto. Slunce stálo vysoko na obloze bez jediného mráčku. A vzduch voněl senem. Bětuška se nudila, a proto se rozhodla, že se vydá na průzkum. Šla lesem a když přišla na neznámý palouček, objevila tam zahradu, ve které dozrávalo chutné ovoce, vonělo to růžemi, levandulí a měsíčkem a nad květy poletovali motýli. Bětuška věděla, že cizí se nesmí, ale ta vůně byla tak omamná, že neodolala. Procházela se zahradou, jedla ovoce, když v tom ji zaujal skleník. Dozrávaly v něm totiž zrovna zlaté fazolky. Bětuška si jednu utrhla a rychle ji schovala do kapsy. Protože měla zvláštní pocit, radši se dala do běhu a utíkala lesem zpátky k domovu. Chtěla si cestou zpívat, ale ouha! Přišla o hlas. Nevydala ani hlásku! Začala tiše plakat a sedla si do mechu. Najednou ale slyšela zvuky, kterých si dřív ne všimla – ptáci v korunách stromů, šumění potůčku, bzučení lesních včel. Uslyšela nářek jednoho ptáčka. “ Ach ouvej, nemám nic k jídlu, zemřu a mé děti zůstanou bez maminky. Když zlaté jídlo se shání tak těžce...” Jen co to Bětuška uslyšela, věděla, co má dělat. Nabídla nešťastné*



*ptačí mamince fazolku a v tu ránu se jí vrátil i hlas. Radostně běžela domů a celou cestu si zpívala. Dneska se naučila tolik nového!*

Reflexe výtvarné techniky:

*Potřebovala bych více času. Techniku jsem neznala (ne dohromady). Zajímavá zkušenost.*



Obr. č. 52 Kresba modrou pastelkou, formát A4.

*Žila, byla jedna mandolína. Ta mandolína byla, ale moc smutná, protože se na ni zapomnělo, a tak se na ní na půdě jen prášilo. Jednoho krásného dne, přistál na střešním okně půdy malý, jarní ptáček. Všimnul si, že mandolína je smutná, a tak mu mandolína všechno pověděla. Tu ptáček dostal nápad, že se na mandolínu naučí. No, co vám budu povídat. Ze začátku by to ocenili jen hodně nenároční posluchači. Za pár týdnů se však ptáček zlepšil natolik, že se rozhodl opustit půdu a hrát světu pro radost. Nejprve potkali s mandolínou růže v zahradě, a tak hráli růžím. Druhého dne, když přišli opět na to samé místo, kde rostly růže, ale zjistili, že růže zmizely a nemají komu teď hrát. Rybka z malého zahradního rybníčku jim však vše pověděla a vyzradila, že růže byly natrhány pro zámeckou paní a odneseny do její komnaty. Ptáček s mandolínou neváhali a vyrazili zahrát růžím do komnaty....*

Reflexe výtvarné techniky:

*Technika se mi překvapivě moc líbila, ač se přiznám, že jsem se toho celkem obávala. Musím však říci, že nejsem úplným příznivcem „relaxační“ hudby (východně orientované), při které*



*jsme vytvářely část podstatnou pro celou práci. Jen jsem nestihla příběh dopsat, což mě mrzí, jelikož jsem měla vymyšlený pěkný příběh.*



Obr. č. 53 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Léta, kdy jsme byli u moře a v nebezpečné zóně plavaly medúzy, kvetly krásné voňavé květiny, hráli jsme na zahradě fotbal a pouštěli do vzduchu balonky na oslavu maminičinyh a tatkových narozenin, už je dávno pryč. Na podzim jsme pouštěli draky a často padaly velké kapky deště. Ted' tu máme zimu, občas spadne nějaká ta vločka z oblohy, ale hlavní, P Všichni se mají rádi a všude vládne klid. Začíná také plesová sezóna, kdy si maminky češou účesy. Pro vylepšení předají mašli. Tatínkové si vezmou z poutka svůj klobouk a na košili nasadí motýlka. Přítelkyně brášky má totiž 8. ledna maturitní ples a všichni se tam moc těšíme.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Poslech hudby byl velice uklidňující a malovalo se mi velice příjemně. Příběh pro mě byl na vymyšlení složitější. Kdybych měla více času, určitě vymyslím něco lepšího.*



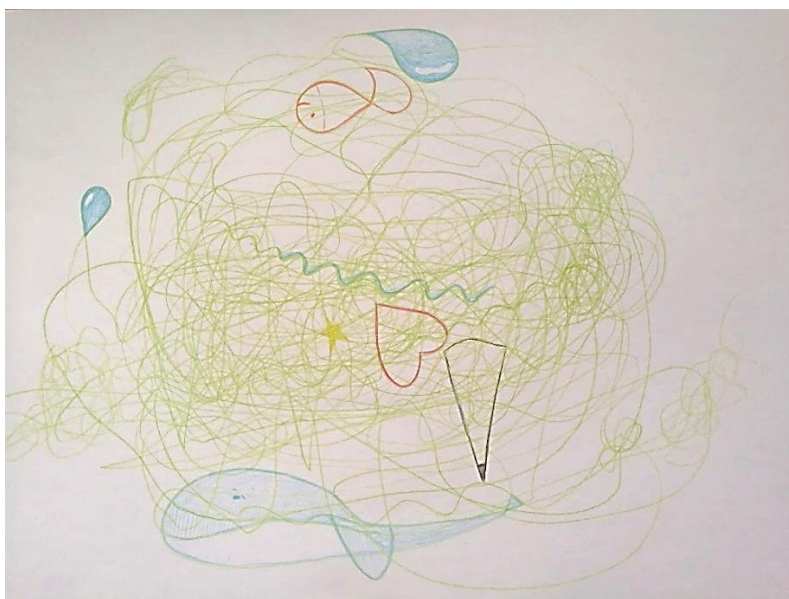
Obr. č. 54 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Jednoho dne se vydala opouštěná noha na výlet. Noha byla velice vzdělaná a doufala, že na cestě narazí na nějaké nové informace, kterých by se mohla naučit. Při cestě si opakovala abecedu, avšak nejradši měla písmeno A. Šla a šla a najednou uviděla růžovou příšerku. Koukala na ní, avšak nemohla uhodnout, co je to za tvora. Přišla tedy k příšerce a zeptala se jí, co je zač a odkud sem přišla. Příšerka se nejdříve podivila, kdo to na ní mluví, ale otočila se zjistila, že to noha, které odpověděla na její otázky. Noha se dozvěděla, že je to růžomilka, která sem spadla z Marsu, aby zjistila, co lze na Zemi najít, také se nohy zeptala, kde přesně se nachází, což noha věděla úplně přesně, protože kousek od nich byl vztyčený prapor České republiky. Noha růžomilce nabídla, že jí to tu ukáže. Šly a společně si povídaly, když narazily na šneka. Růžomilka se nohy ptala, proč se nehýbe, tak jí noha vysvětlila, že šnek je pomalé zvíře, které se plazí. Dále na cestě potkaly ježka, který jim ale nevěnoval pozornost, protože si právě kreslil obraz zelenou pastelkou. Růžomilka si prohlédla obraz, ježkovi ho pochválila a pokračovaly. Na jejich cestě narazily ještě na dvě ryby, které byli moc zamilované. Růžomilka noze poděkovala za ukázkou okolí a řekla, že teď už viděla, co tu žije, a může se vrátit domů a vyprávět ostatním, co tu viděla, ale noha, jak chtěla být vzdělanější, tak růžomilku umluvila, aby ji vzala s sebou. Takže se noha s růžomilkou společně vydaly za novým poznáním.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku jsem ještě nikdy neviděla a byla pro mě nová. Bylo zajímavé zkusit si kresbu se zavřenýma očima, protože jsem měla pocit, že kreslím už mimo čtvrtku, ale do krajů jsem*

*skoro nedošla. Při kresbě mi vadila neustále se dokola opakující hudba, těšila jsem se, až skončí. Bavilo mě v mé čmáranici vyhledávat určité věci. Vymyslet k tomu příběh bylo zajímavé, protože tyto věci k sobě moc nezapadají. Technika mě bavila.*



Obr. č. 55 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

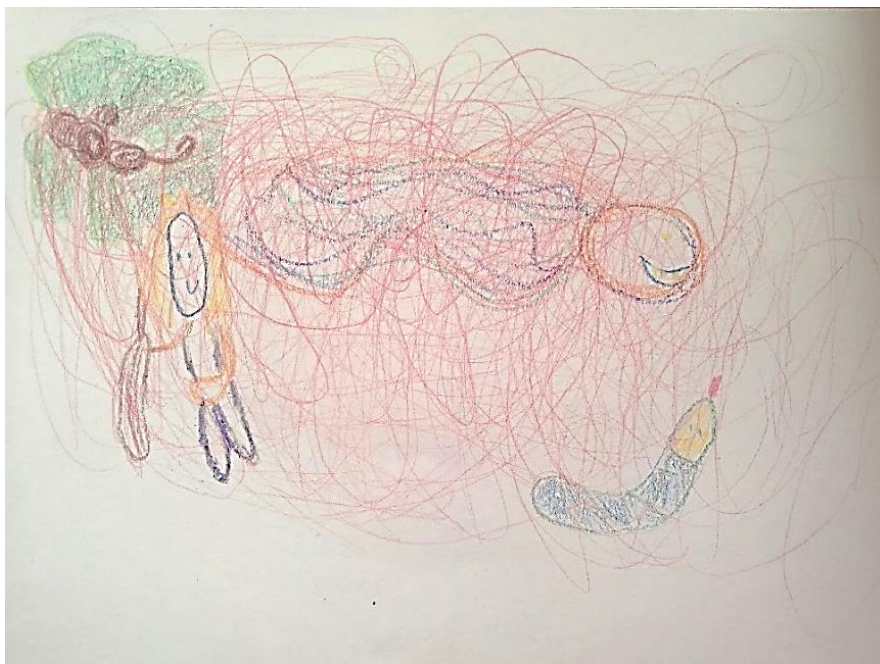
*Žila jednou jedna kosatka. Ta kosatka žila ve vodách, kde široko daleko žádná jiná kosatka nebyla. Cítila se tak sama. Každý večer koukala na hvězdy a doufala, že uvidí právě jednu hvězdu padat, aby si mohla něco přát. Jejím snem bylo získat skvělého kamaráda na celý život. S takovým kamarádem by se už nikdy necítila sama. Užili by si spolu spoustu legrace. Jednoho dne byly hvězdy na nebi tak zářící, že od nich kosatka nemohla odtrhnout zrak. V tom se na obloze mihla dlouhá světélkující čára. „To je hvězda! To přece spadla hvězda!“, zakřičela si kosatka a nechtěla věřit vlastním očím. Zavřela oči a z celého svého srdce si přála svůj sen. Jako téměř každý den hledala si milá kosatka zábavu. Ten den bylo větrno a tvořily se silné proudy a velké vlny. „Když jsou silné proudy, často mi přinesou nějaké překvapení.“ A v tom uviděla malou ryбку, která se ze všech sil snažila vymotat z řas. „Chudinka tu uvízla“, pomyslela si kosatka. „Udělám tedy dobrý skutek a pomůžu jí ven.“ Rybka se bála velikosti kosatky, ale zjistila, že má dobré srdce. Ten den si spolu užily spoustu zábavy a staly se z nich velké kamarádky. A kosatka? Ta už nikdy nekoukala na hvězdy sama.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Pracovalo se mi dobře, spíše mě zarazila metoda, kterou jsme pracovaly. Nikdy jsem nic takového nezkoušela. Při kresbě a poslechu hudby jsem se uvolnila a mísily se ve mně různé*



*pocity. Nejtěžší pro mě bylo najít ve spletnici čar něco konkrétního nebo i něco dle mé fantazie.*



Obr. č. 56 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Příběh se odehrává v Asii, kde žila nejkrásnější princezna na světě. Každý den chodila hrát a zpívat jedné malé roztomilé opičce do pralesa. Opička byla smutná, protože jí rodinu sežral obrovský had. Princezna si myslela, že hudba jednou opičku rozveselí, a tak jí každý den zpívala alespoň hodinu. Když jednoho dne princezna zpívala, připlazil se k ní ten hrozný had a uštknul ji. Princezna upadla do mdlob a opička byla nešťastná, že umírá poslední bytost, která jí byla blízká. Tak opička zavolala čínského draka, všechno mu řekla, a ten rychle doletěl do města pro pomoc. Princezně se jed ještě nestihl dostat do srdce, a tak byla zachráněna.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku jsem nikdy nedělala. Líbila se mi, při hraní hudby a zavřených očích jsem se cítila uvolněná. Čas při hudbě mi přišel příliš dlouhý, klidně bych ho zkrátila a vložila do druhé nebo třetí etapy. Hledání obrazů ve směti čáranic mě moc bavilo, na nalezené obrazce napsat příběh bylo těžší, ale ráda zapojuji svou fantazii.*

## 6. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 30. 11. 2016, 8 DÍVEK A 1 CHLAPEC, VĚK 23-25 LET, STUDENTI 5. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ



Obr. č. 57 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Jednoho dne v království,  
stala se divná věc.  
Princezna šla k rybníku,  
zaplavat si přec.  
Lekla se však údivem,  
když žabák před ní stál,  
mával kolem okounem  
a s deštníkem si hrál.*

*Princezna tak utekla  
Do komnaty ke králi,  
Kde si pěkně pospolu  
Houbičky uchystali.  
Po vydatné večeři  
šlofik by se hodil jen.  
Princezna se vzbudila:  
„to byl ale zlý sen!“*

Reflexe výtvarné techniky:

*Technika se mi líbila, vyhovovala mi hudba, nevyhovovala mi tma, podobnou techniku znám, bylo pro mě těžké vymyslet příběh – proto báseň, při hledání obrázků bych také uvítala hudbu, pastelka mi rychle došla – pouze jsem dělala pohyby na papíře.*



Obr. č. 58 Kombinovaná technika – kresba fialovou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Letní výlet*

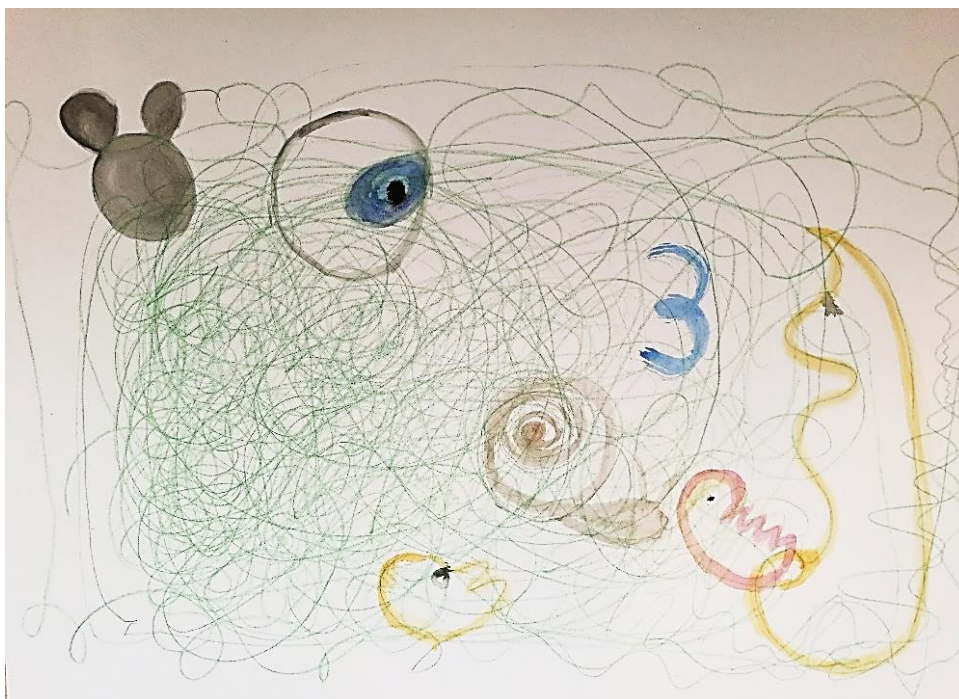
*Byl krásný letní den. Tuším, že to byla sobota, kdy jsme se rozhodli, že si uděláme pěkný výlet. Jelikož jsme zrovna koupili nové auto, byl to právě tento dopravní prostředek, který nás při výletě doprovázel. Cesta byla dlouhá a klikatá, úplně serpentiny. Po jejich zdolání jsme dorazili do našeho vybraného cíle. Byly jím Adršpašské skály. Jedna skála vedle druhé, jedna nižší, druhá vyšší, ale všechny krásné. Při pohledu na tento přírodní skvost se nám hlasitě rozbušila srdce. Prošli jsme si celý skalní okruh, cestou jsme hledali podle názvu danou skálu. Až jsme došli na jedno kouzelné místo, kde nebylo slyšet nic jiného, než ptačí zpěv a šumění listí. To je krása. Výlet se nám blížil ke konci, my nasedli zpět do nového auta a přes serpentiny jsme se blížili k našemu domovu.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Při této technice se mi nejvíce líbilo vyhledávání konkrétních symbolů v abstraktní kresbě. Zpočátku jsme v té své čáranici nemohla nic najít, ale postupným otáčením a zapojováním*



*fantazie se něco podařilo. Naopak co mi bylo až nepříjemné, byla prvotní fáze – abstraktní kresba – postupně mi docházela tuha pastelky a já slyšela i cítila, že zvuk ryti pastelky mi vadí. Najednou mi naskočila husí kůže a všechno uvolnění bylo pryč. Vymyšlení příběhu nebylo tak těžké, jelikož jsem vycházela z vlastní zkušenosti.*



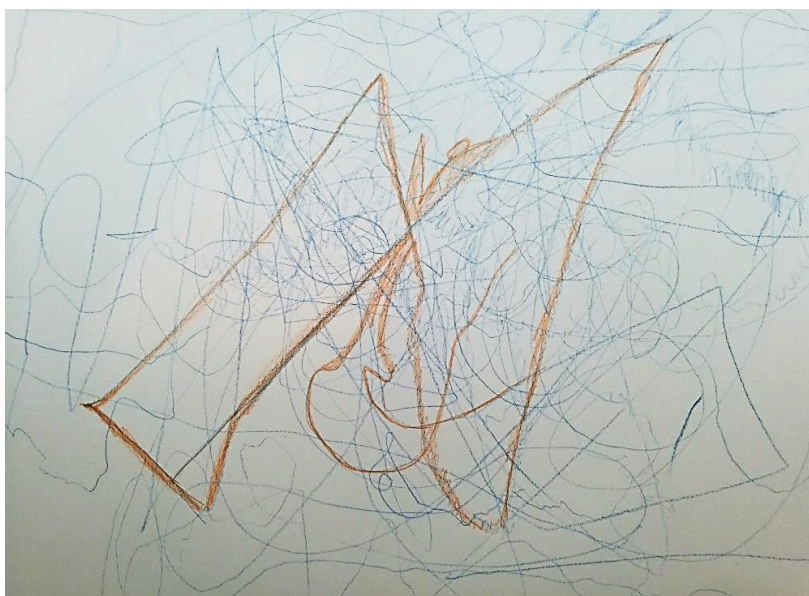
Obr. č. 59 Kombinovaná technika – kresba zelenou pastelkou a malba vodovými barvami, formát A4.

*V jednom hlubokém lese žil myslivec Váňa. Bylo mu 40 let, ale žil sám ve svém dřevěném domě. Nedá se říci, že by nechtěl ženu, stál i o děti, ale do lesa jen tak někdo nezabloudil. Myslivec byl hodný pán, staral se o nemocné lišky. V domě měl několik myší, ale nedělalo mu to starosti, tak moc měl rád zvířata, že by žádnému neublížil, dokonce ani hlemýždi. Jednoho dne se myslivec vydal v noci do lesa, když zaslechl hlas, který ho volal k sobě. Myslivec byl zvědavý, a tak se za ním vydal. Hlas ho dovedl až ke studánce, o které dříve předtím neměl ani tušení. Ta na něj promluvila: „Myslivče, když vyčistíš mou vodu, aby byla zase krásná a čirá a sloužila zvířatům, splním ti tři přání. Pro myslivce to nebyla žádná těžká práce a tři přání se mu velmi zamlouvaly. A protože měl zvířátka v lese tak moc rád, pustil se do práce hned. Zanedlouho byla voda ve studánce jako zrcadlo. Myslivec se do ní podíval a říká: „už by bylo na čase, abych si nějakou ženu našel, věk už na to mám. Taky syna, který by mi s prací v lese pomohl a opravený dům pro ně.“ Tímto vyřkl svá tři přání. Zanedlouho zabloudila do lesa krásná modrooká panna. Jak to, tak bývá, oba se do sebe zamilovali, do*

roka byla svatba, za další rok přišel na svět syn a chalupu, tu si opravili všichni společně. Myslivec už nebyl nikdy sám a možná, když se vypravíte do lesa, tak ho někde potkáte.

Reflexe výtvarné techniky:

*Technika se mi líbila. Bylo to pro mě příjemné odreagování, a tak trochu cesta do vlastní fantazie. Kresbu se zavázanýma očima jsem si již zkoušela, ale nové pro mě bylo hledání konkrétních věcí v abstraktní kresbě. Myslím, že by t hodně bavilo i děti a určitě to s nimi v praxi vyzkouším.*



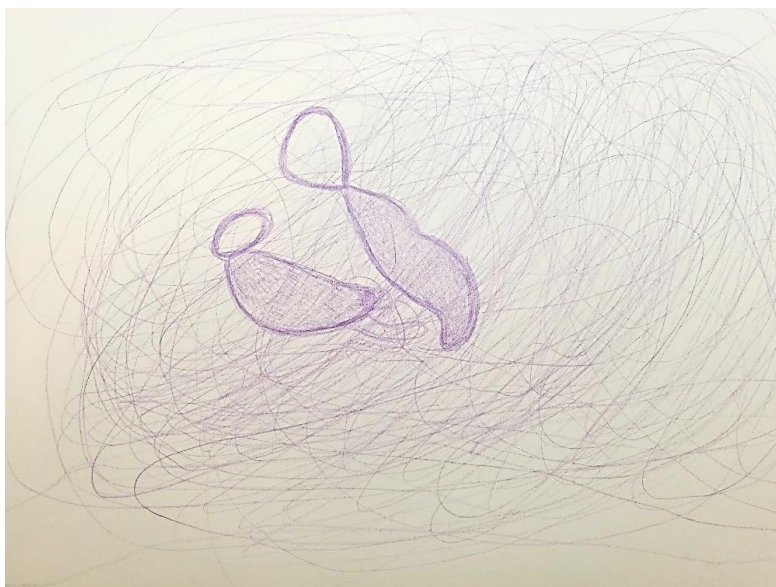
Obr. č. 60 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*„Viděli jste už někdy Semitjoše?“ , ptá se Samuel. „ano, já ano včera v noci.“ Odpověděl Bernard. „Jak vypadal? Povídej!“ „Včera, když už jsem šel spát, jsem si vyšel ještě na chvíli na balkón, abych se ovlažil čerstvým vzduchem. Chvilí jsem se probíral, mnul si oči, když v tom jsem před sebou uviděl něco zářit. Pomalu jsem se přiblížil. To ti byla krása. Na zábradlí našeho balkónu seděl krásný motýl. Měl oranžové obrysy, ale byl úplně průhledný. Obrysy těla zářily. Byl to motýlí král. Měl dlouhé elegantní nohy, kterými se držel okovů našeho balkónu, tělo členěné a uprostřed malá kulatá hlavička. Celý byl oblý a náramně elegantní.“ Wou a co bylo dál? „Chtěl jsem si ho vzít do ruky. Přiblížil jsem, ale on nehybně stál. Bylo to zvláštní, jako by se mě vůbec nebál. Jen tak tam stál, s hlavou hrdě vztyčenou. Odvážil jsem se vztáhnout ruku. Když jsem se ho dotkl, cítil jsem se najednou strašně šťastný. Osmělil jsem se a zvedl ho ze zábradlí. Elegantně se zvedl, udělal dvě tempa křídly a najednou zmizel. Prostě byl fuč...“*



Reflexe výtvarné techniky:

*Zajímavá technika rozvíjející fantazii a tvořivost zúčastněných. Mně osobně se pracovalo dobře. Při vybírání konkrétního motivu z čáranice jsem chvíli tápal. Myslím si, že může vyhovovat lidem, kteří se bojí výtvarného projevu.*

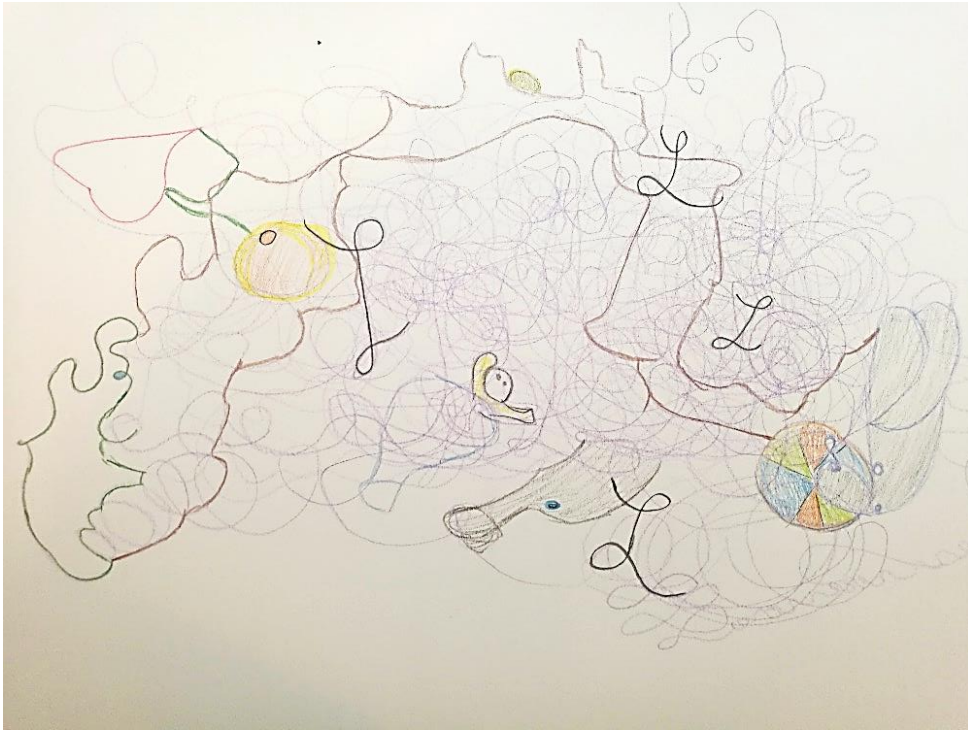


Obr. č. 61 Kresba fialovou pastelkou, formát A4.

*Jednoho zimního večera se potkali na plese. Hleděli na sebe. Potom ji on vyzval k tanci. Ten večer si oba připadali jako v pohádce. Díky tanci se společně oprostili od všech starostí a reality. Rozuměli si jako by se znali roky, přitom se toho večera viděli poprvé. Každý z nich však skrýval tajemství, svého skutečného života. Jakmile zazněl poslední tón písně, odešli z parketu. Stáli venku, dívali se na padající sněhové vločky a hleděli si do očí. Poté se rozloučili, každý z nich odcházel jiným směrem. V hloubi duše doufali, že je náhoda svede dohromady a znovu se potkají. Bohužel se tak již nikdy nestalo.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika je pro mě nová. Zaujala mě. Myslím si, že se při ní člověk uvolní. Moc si to neumím představit s žáky ve třídě, kdy dva sedí v lavici, myslím si, že by to spíše dělali jen proto, že musí a více by si z toho nevzali. Pokud bych to realizovala ve třídě rozdělila bych si žáky na polovinu a pracovala pouze s polovinou, což si myslím, že by mělo větší efekt.*



Obr. č. 62 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

### *Měsíční království*

*V jedné zemi to neměli lidé vůbec snadné. Žili s nimi tři pohádkové postavy. Dvě z nich byly moc hodné, děti ze zdejšího království si s nimi mohly chodit hrát. Byl to Muminek, malý hrošík, který si moc rád hrál s barevnými míčky. Dalším hodným zvířátkem by pohádkový krteček. Stačilo, abyste mu přinesli vázičku, do které od Vás dostal kytičku a byl velmi spokojený a hravý. Znal každý koutek zdejšího království. Království se nazývá Měsíční, až do této chvíle spolu všichni vycházeli, milovali se. V jeden den se do Měsíčního království přistěhoval drak Zelenáč. Všichni se ho báli. Rozděлил království na dvě části: Jedna část chtěla udělat, co řekl, aby měli klid, a darovat mu k potravě Muminka a krtečka. Druhá část zvířátka chránila. Od této chvíle začali lidé bojovat proti sobě. Někteří volali: Proč by tady měli žít? Lepší, než kdyby chtěl k večeři nás, nemyslíte? Druzí bránili zvířátka. V duchu si říkali, ještěže nemáme v království princeznu. To by chtěl obr určitě ji. Naštěstí se objevil rytíř se zlaté zbroji a vydal se na boj s obrem Zelenáčem. Jak ten hnal z království pryč. Nikdy už se nevrátil. Rytíř tu slavnou událost běžel oznámit do zámku. Tam ho přivítali s velkou radostí, za odměnu mu dali zlaté jablko a slib, že u nich může žít, tak dlouho jak bude chtít. A od té doby byl v království opět klid a mír.*

### Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika mě velice bavila. Líbilo se m na chvíli na nic nemyslet, vypnout hlavu a poslouchat hudbu. Těžké pro mě bylo hudbu vnímat málo. Měla jsem tendence stejně zaznamenávat opakující fáze, zaznamenávat stoupavou a klesající melodii. Líbilo se mi vyhledávat, co se nám z čárání objevilo. Jak bylo řečeno, hleděla jsem na to jako do mraků – poté jsem objevovala. Velice rychle aktivita uběhla. Napadalo mě, co tam budu patnáct minut hledat? Tyto myšleny byly zbytečné. A nakonec příběh. Měla jsem výhodu toho, co se mi objevilo za obrázky – již při hledání sem si je propojovala do příběhu. Opravdu velice šikovná aktivita na odreagování a užívání si chvíle klidu.*



Obr. č. 63 Kresba barevnými pastelkami a voskovými pastely, formát A4.

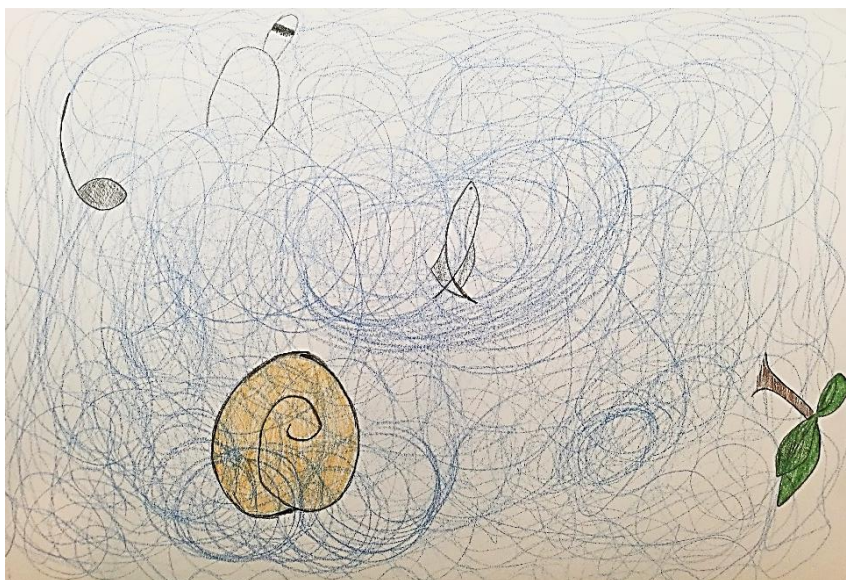
*Pamatuji si, že jako malý osmiletý chlapec z chudé romské rodiny jsem se sám vydal na karneval pořádaný v naší obci. Rodiče o tom nevěděli a vlastně pochybují, že by je to vůbec zajímalo. Celý můj převlek se skládal z černého trička, kalhot a škrabošky. Měl jsem být něco jako Zoro. Hned u vstupu jsem dostal, jako každé jiné dítě, balónek, ale taky otázku, kde mám rodiče. „Čekají na mě uvnitř.“, odpověděl jsem s ledovým klidem, protože jsem se na podobné situace dopředu připravil. Byl jsem jako Alenka v říši divů. Jen trošku tmavší a taky jsem byl kluk. Nikdy před tím jsem neviděl takový obrovský stůl plný jídla – chlebičky, dorty, vajíčka, jednohubky, loupáky a spousta dalších sladkostí. Trochu mě vyvedlo z míry,*



že se všechny děti, tedy i já, musely účastnit různých soutěží. Chytání plastových rybiček na háčky s magnetem nebo „Kdo sestřelí nejvíce kuželek?“ V tom jsem byl fakt dobřej – vlastně nejlepší. Tu soutěž jsem vyhrál a osazenstvo sálu mi zdvořile tleskalo. V tu chvíli jsem si opravdu ze srdce přál, aby u toho máma s tátou byli. Ale i tak to byl nejkrásnější den mého dětství.

Reflexe výtvarné techniky:

Techniku jsem znala, ale nikdy ji nepraktikovala. Čárání bylo uklidňující, i když se mi zdálo, že kreslím pomaleji a vláčněji než ostatní. Taky jsem neustále přemýšlela na tím, kde jsou kraje papíru. Vůbec se mi nechtělo rukou hýbat a pracovala jsem vlastně jenom zápěstním. Nejlepší pro mě byla poslední část – psaní příběhu. To mě opravdu bavilo a námět jsem měla prakticky okamžitě. Naopak nejtěžší pro mě bylo hledat v čáranici motivy a spatřovala jsem je spíše na okraji kresby, kde změř čar nebyla tak hustá.



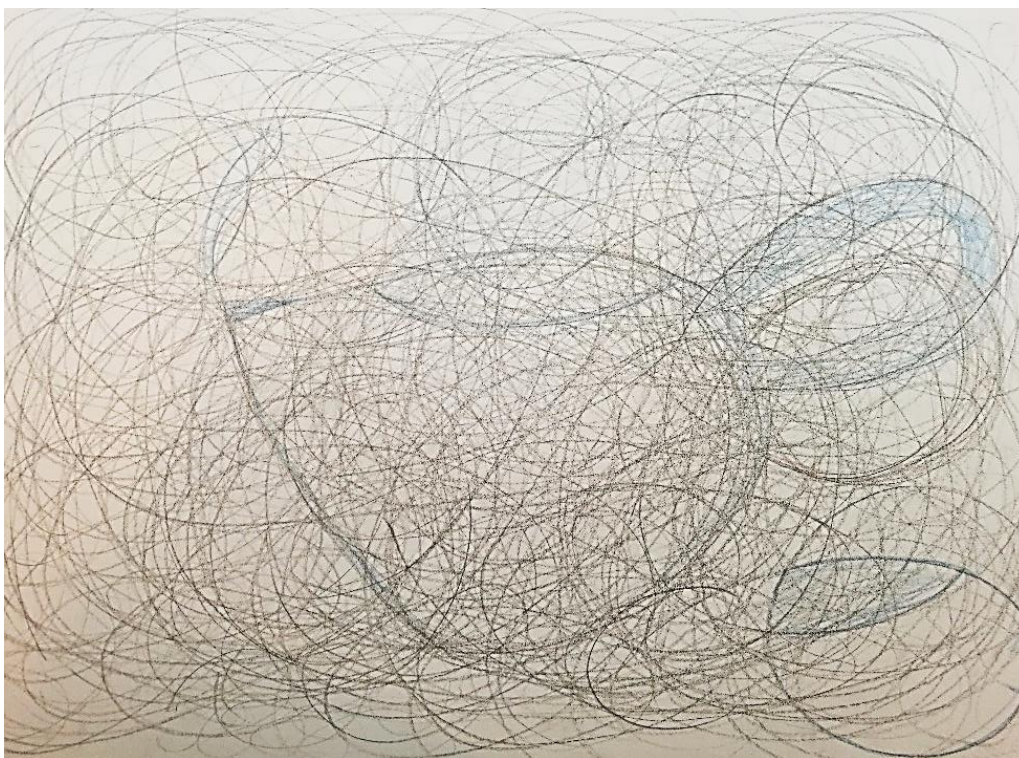
Obr. č. 64 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

Byla jednou jedna čtvrtková nota. Potkala starého pána a viděla, že je smutný, a tak ho chtěla rozveselit. Spustila písničku, ale starý pán se otočil zády a odešel. Nota přemýšlela, komu by písničku zazpívala. A tak šla, až potkala šneka. Tedy vlastně ulitu, nevěděla, jestli je uvnitř šnek. Spustila písničku, ale ulita se ani nepohnula. Buď byla prázdná, nebo šnek tvrdě spal. Nota začala být trochu smutná, že nikdo nechce slyšet její písničku. Nota šla dál, až potkala rybu. Plavala si v jezírku, a když nota opět spustila svou písničku, odplavala, neznámo kam. A tak smutně šla a šla, až došla k palmě. Řekla si, že naposledy zkusí štěstí, jestli si bude chtít palma poslechnout její písničku. Spustila a palma zašuměla svými velkými zelenými

*listy. Nota poznala, že se palmě její písnička líbí. A tak se nota rozhodla zůstat s palmou a zpívat do šumění jejich listů. A proto, jestli někdy uslyšíte šumění listů palmy, zaposlouchejte se, jestli neuslyšíte také písničku naší noty.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Dle mého názoru bylo kreslení příliš dlouhé. Tuto techniku jsem neznala, ale docela se mi líbí. Myslím si, že děti by si s touto technikou poradily lépe, protože jsou bezprostřednější než dospělí. Je to dobrý námět do hodiny výtvarné výchovy.*



Obr. č. 65 Kresba tužkou a modrou pastelkou, formát A4.

*Co vylezlo z čáranice?*

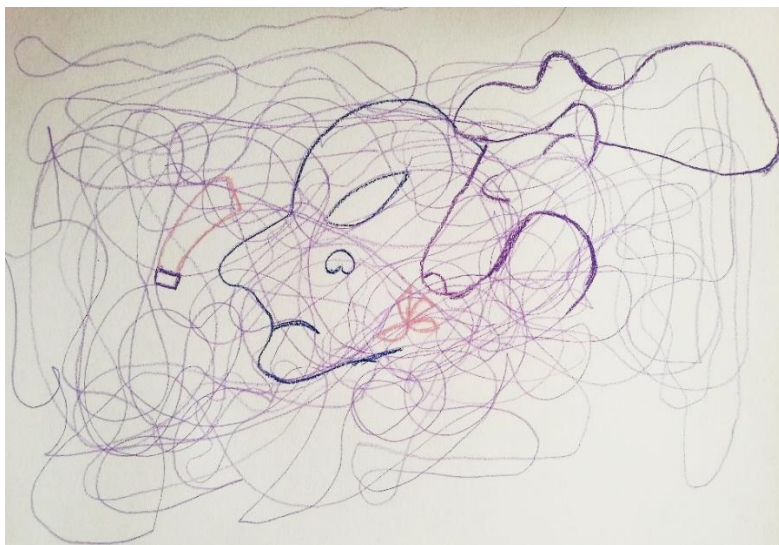
*Papír počmáraný černou pastelkou. V tom mám něco najít? Je to samá klička a oblouček. Kličky a obloučky se postupně měnili v kola, ty zase ve vrtule. Vrtule se proměnila v celý kluzák, ale vždy se to celé ztratilo, než jsem to stihla vykreslit. Tak jinak. Kuželka? Hruška? To jsou hlouposti... Ale počkat! Ted' něco vidím. Je to jako Aladinova kouzelná lampa, tak ji zkusím vybarvit. Z lampy se vyklubala modrá konvička s horkým čajem. Ještě se z ní kouří. A k modré konvičce přeci patří hrneček, pravda, je trochu šiřatý a vachrlatý, ale kdo je bez chyby? Když se na to tak dívám, nemohla by z konvice být pohádková myší hlava? Vezmu hnědou pastelku, přimaluji ouško a ta dá! Myš je na světě.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika je zajímavá. Myslela jsem si, že bude těžké ve čmáranici najít nějaké předměty, ale nakonec bylo těžší je zachytit. Mně osobně, ale nesedí hudební doprovod prvotního kreslení na čtvrtku. Po celou dobu mě dráždil a nemohla jsem se uvolnit. Možná jde o zvyk.*

## 7. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 30. 11. 2016, 9 DÍVEK, VĚK 23-25 LET, STUDENTKY 5. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ



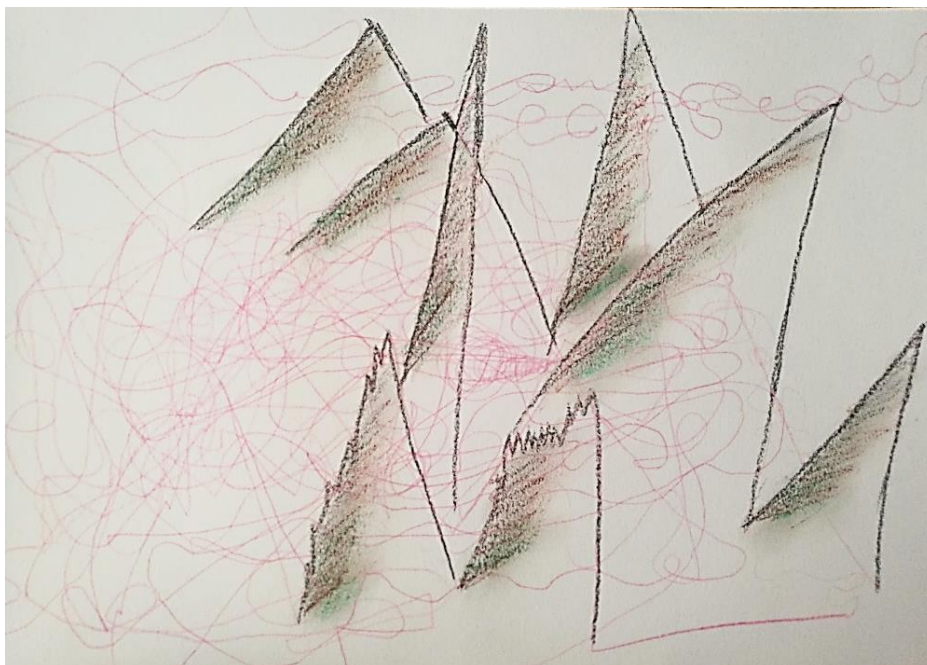
Obr. č. 66 Kresba fialovou pastelkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Jedna krásná princezna utrhla květinu v cizí zahradě. Ihned se proměnila v ošklivou ježibabu. Všichni v království se po ní začali shánět. Pan Král dal vyhlásit do světa, že ten, kdo princeznu najde, získá odměnu. Zanedlouho přijel na krásném koni s dlouhou hřívou princ. Ten se princeznu vydal hledat. Když projížděl přes les, uviděl ošklivou ježibabu držící v ruce květinu. Ač byla ježibaba velmi ošklivá, prince zaujala svými velkýma očima a bradavicí ve tvaru srdce. Slezl z koně a zeptal se jí, zda neviděla princeznu. Ona mu pověděla svůj příběh, co se jí stalo. Princ si nevěděl rady., jak princeznu vysvobodit. Kuň s dlouhou hřívou k zakleté princezně přistoupil a květinu snědl. V tu chvíli tu stála krásná princezna a z koně se stala opět ježibaba. Princ se s princeznou vrátil do království, vzal si ji za ženu a*



*ježibabě nechal postavit chaloupku a často ji navštěvoval. Zda vymyslí, jak svého koně vysvobodí. Můžeme jen polemizovat.*

Reflexe výtvarné techniky: (chybí, studentka neodevzdala)



Obr. č. 67 Kresba červenou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

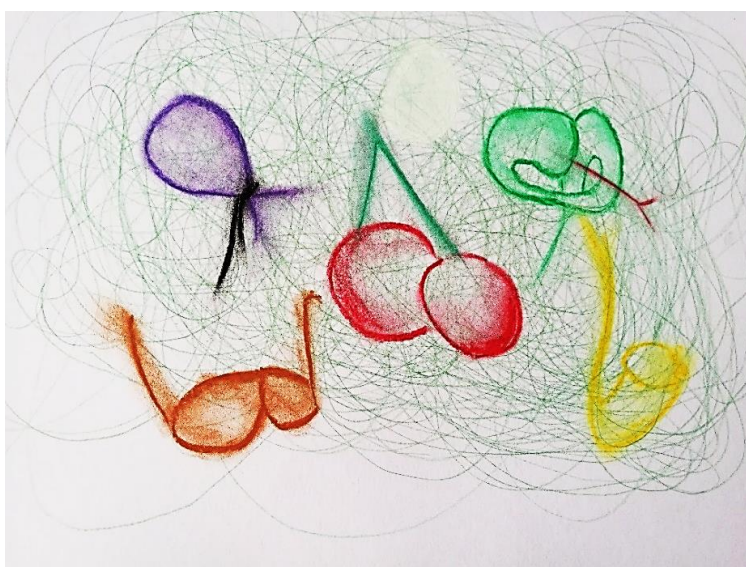
### *Hory*

*Kterékoli hory, až už to jsou Alpy, Pyreneje, Krkonoše nebo Jizerky, jsou nádherné prostředí. Ale pozor, také velmi zrádné. Snadno svojí nepozorností a neopatrností přijde člověk k úrazu. A pak z těchto majestátních velikánů začne mít strach. To by byla ale veliká škoda, kdyby se už do těchto míst nechtěl podívat. Já osobně získávám z pobytu na horách, a hlavně na lyžích, životní energii a elán. Každému přeji, aby si našel nějakou svou studnici, zásobárnu, která mu v těžkých chvílích dodá přesně to, co potřebuje. Není potřeba zdolávat „osmitisícovky“, pokud se na to necítíte, nemusíte podávat vrcholné sportovní nebo turistické výkony, přecházet celá pohoří... Vylezte na kopeček, který máte hned za domem a rozhlédněte se do kraje, není to nádherna? Je mlha? Nevadí, tak si jen představujte, co asi mlha skrývá, popusťte uzdu své fantazii, vyčistěte si hlavu, zhluboka dýchejte čerstvý vzduch a na nic nemyslete, jen nasajte energii tohoto okamžiku.*



Reflexe výtvarné techniky:

*Upřímně, to bylo něco pro mě. Ráda se zamýšlím na svém nitrem. Ze začátku jsem se bála, že budeme muset tvořit nějaká vrcholná výtvarná díla, a že zase budu otrávená, že to nemám tak pěkné jako ostatní. Ale tato technika mi udělala radost, nešlo o krásno, ale o vnitřní pocity a ze začátku o „náhodné čarání“, naprosto mi to vyhovovalo. S touto technikou se setkávám poprvé a klidně bych si to ještě zopakovala. Pro nás studenty vysoké školy je to příjemný relax, ale nevím, jestli by to bylo použitelné pro děti na základní škole. Já osobně jsem z dnešní hodiny nadšena.*



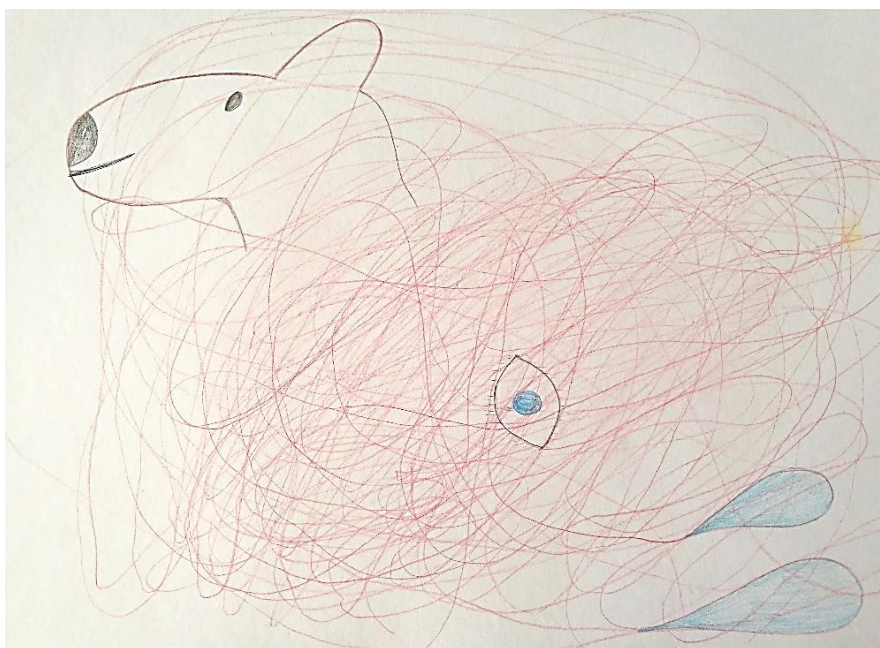
Obr. č. 68 Kresba zelenou pastelkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Byl krásný a teplý prázdninový den. Jel jsem k mé babičce, která bydlí na venkově, daleko od všech mých starostí a povinností. Miluji prázdniny strávené u ní. Je to doslova kouzelné místo. Vzpomínám si tenkrát, když ještě žil můj dědeček, který mě brával povozem s koňmi na místní trhy a pouť, že mi jednou koupil docela malý fialově zbarvený nafukovací balonek. Měl jsem velkou radost. Když jsme přijeli na venkov, domů, k babičce, rozeběhl jsem se cestou pod třešněmi přímo do náruče mé babičky a pyšnil jsem se dárkem od dědy. Tyto časy jsou ale dávno pryč. Dnes je mi desítky let více, nemám ani babičku a ani dědu. Vzpomínám si, jaké nosíval dědeček obří brýle, jak na mě přes ně přísně koukal a dával mi rady do života. Ach jo, jak bych je rád teď poslouchal. V té době mi byly na obtíž. Někdy tak fantazíruiji a v představách si vymýšlím různé příběhy a říkám si: (stejně tak: „kěz by tu byli prarodiče.“) „kěz by se jeden z příběhů odehrál.“ Ve snech je všechno jednodušší. To by mi tenkrát děda nekoupil jen tak obyčejný balónek, který mi hned druhý den splasknu, ale koupil by mi třeba*

*vejce. Kouzelné vejce. Utíkal bych stejně tak rychle pod třešněmi, ale druhý den by se vejce nerozbilo. Ba naopak. Vyklubal by se z něj živý tvor. Třeba had. Kouzelný had. Kouzelný had, kterému bych po večerech hrál na svůj starý omlácený saxofon a který by mě poslouchal a naslouchal mi. Rozhodně víc, než dnešní svět.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Myslím si, že tato technika je poměrně náročná, což ale v tomto případě hodnotím velmi kladně. Naprosto zaktivizuje jedince, dojde (alespoň v mém případě) k zamyšlení nad sebou. Mám ráda tvůrčí činnost a kombinace výtvarné tvorby a literární je pro mě ideální. Tyto dvě oblasti jsou mi blízké.*



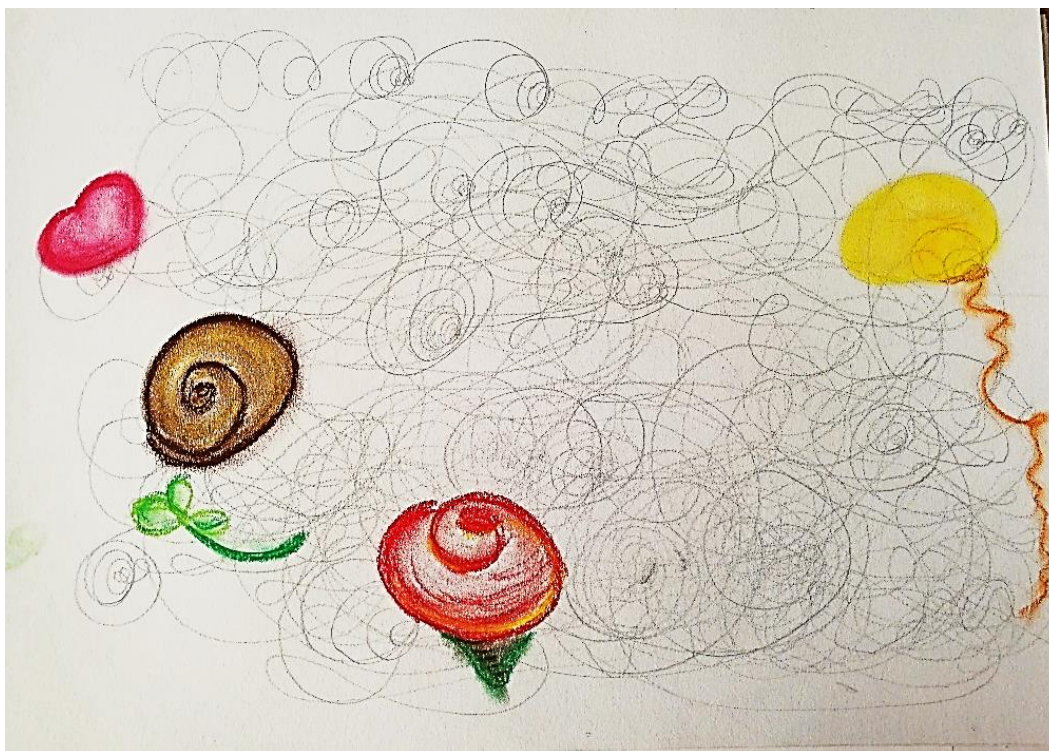
Obr. č. 69 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Pes je nejlepší přítel člověka. Fráze, kterou slyšíme ze všech stran. Pro někoho frází jenom zůstane, pro mě však ne. Pro mě je to vlastní zkušenost, o které se dennodenně přesvědčuji. Pokaždé, když mám špatnou náladu, nebo se něco stane, je mi pes vždy nablízku, a tak mi dá najevo svoje porozumění, svou přítomnost. Jako například včera, když jsem se zúčastnila pohřbu blízké osoby.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto práci jsem dosud neznala a popravdě si ani nemyslím, že by pro mě byla nějak potřebná. Vzhledem ke včerejšímu smutnému dni se mi moc dobře nepracovalo, především v té druhé*

části. Jelikož jsem se nevědomky stále vracela ke včerejšku, tak si myslím, že můj postoj k této práci není příliš objektivní.



Obr. č. 70 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

### *Pouť*

*Pokud se chtějí dva mladí zamilovaní lidé bavit, vyrazí si na pouť. Tam se děje vše. Hraje tam hudba, točí se kolotoče, prodávají zde nafukovací balónek různých tvarů, různé cukrovinky jako třeba lízátko ve tvaru růže, které má více jedovatou barvu, ale dívku z páru jistě potěší, protože je darováno z lásky. Při troše štěstí si můžeme vystřelit na střelnici další papírovou květinu, či odměnu v podobě plyšového zvířátka jako je například šnek. Zamilovaný pár se zde cítí dobře. Je zde zábava a určitá volnost. Po celém odpoledni stráveném na pouti si odnášíme spousty zážitků a zanechá to v nás vzpomínku na celý život.*

### Reflexe výtvarné techniky:

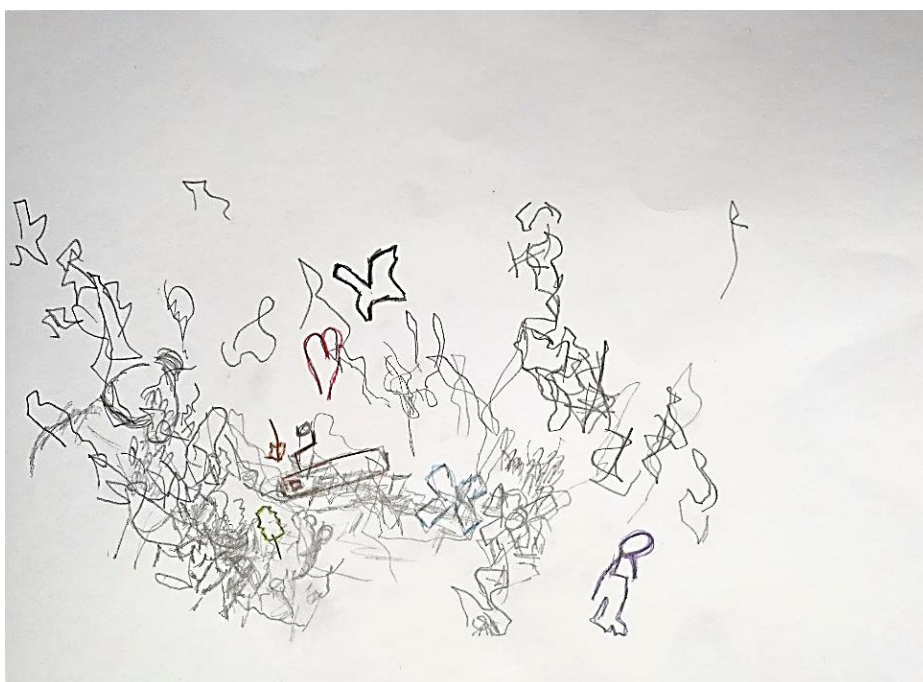
*Tato technika pro mě byla nová. Moc se mi líbila, bylo to zajímavé, hudba se mi zdála až příliš dlouhá, stačilo by možná pět minut, ale asi to byl účel. Bylo pro mě těžké zakomponovat všechny vybrané symboly do jednoho příběhu, jelikož pro mě měly původně jiný význam (a v příběhu jsem je musela upravit tak, aby to dávalo nějaký smysl). Určitě to byla dobrá zkušenost a chtěla bych tuto techniku zkusit i v praxi s dětmi.*



## 8. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 30. 11. 2016, 4 DÍVKY, VĚK 19-20 LET, STUDENTKY 1. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ

(Tato část výzkumného šetření probíhala v úvodní části bez hudebního doprovodu. Studentky měly problém se soustředěním se na automatikou kresbu, na uvolnění, měly tendenci v úvodní části – automatická kresba – kreslit něco konkrétního.)



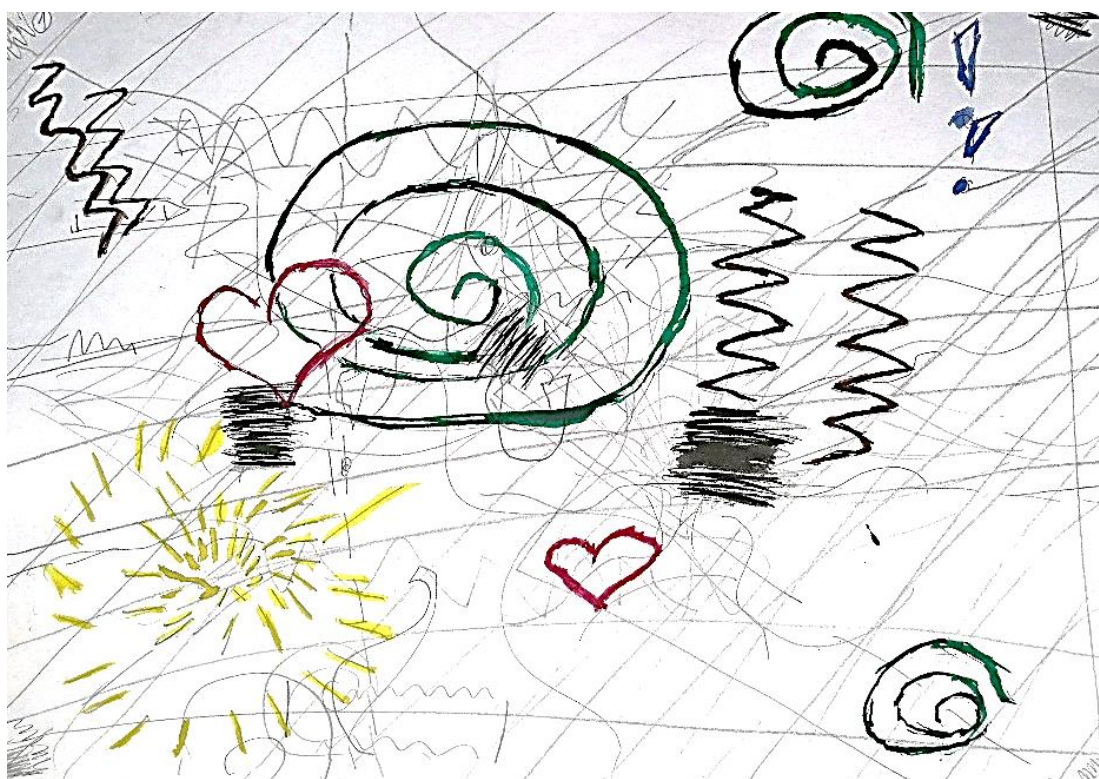
Obr. č. 71 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4.

*Příběh vypráví o dvaadvacetiletém Tobiášovi. Život se s ním příliš nepáral a do cesty mu připravil překážky v podobě zdraví – nemoci. Cítil se, jako by do života vkročil pouze jednou nohou. Byl to samotář, který tuze rád cestoval – nejraději vlakem. Jednoho dne ho napadlo, že by si mohl udělat výlet do Ostrova u Karlových Varů. Věděl, že je tam krásný park, a že by tam tedy mohl strávit krásné odpoledne. Když se tak procházel, povšimnul si mladé slečny, která posedávala u rybníka a krmila labutě. Na první pohled ho zaujala a okouzila ho. Ze začátku se bál dívku oslovit. Později však nabyl přesvědčení a k dívce si přisedl. Dívka se pousmála a nabídla Tobiášovi kousek chleba, aby mohl krmít labutě s ní. U rybníka seděli*

téměř dvě hodiny. Tobiáš zjistil, že dívka měla stejné zdravotní potíže jako Tobiáš. Ihned se do ní zamiloval a odteď žijí v Ostrově spolu a u rybníka krmí labuť dodnes.

Reflexe výtvarné techniky:

Pracovalo se mi celkem skvěle, až na malý detail, kdy jsem měla problém udržet oči stále zavřené. Nicméně mi práce ukázala zase něco nového. Samotné čárání bylo klidné, protože jsem nemusela na nic myslet a nechala jsem ruku volně, aby kreslila, jak se jí zlíbí. Vyhledávání obrázků bylo jednoduché a vcelku zábavné. Nezáživnější částí pro mě bylo psaní příběhu, kdy jsem mohla popustit uzdu své fantazie. Celá práce mě bavila a podobným pracím se nestraním

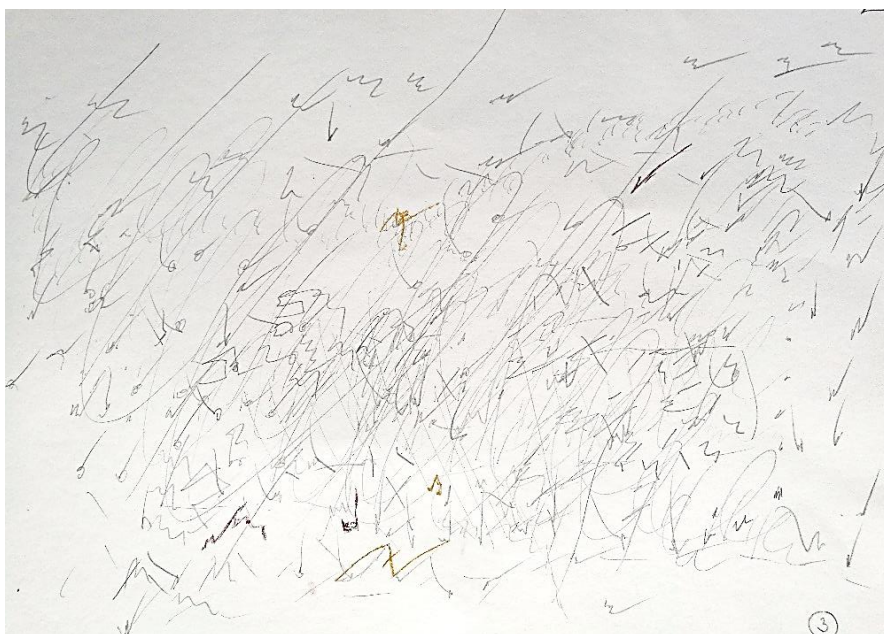


Obr. č. 72 Kresba tužkou a malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

Malá holčička, co velmi toužila po dobrodružství a přátelství, se rozhodla vydat do světa a za každou cenu toužila dosáhnout svého cíle. Cesta byla klikatá a občas holčičku zavedla i do temných uliček měst či strašidelných cest v lese. Holčička však byla vlna odhodlání a statečnosti, tudíž se nenechala odradit ničím, ani nikým. Vždy viděla světlo na konci tunelu. Dětský optimismus jí dopomohl strastiplnou cestu zvládnout, najít přátele, po kterých toužila, a hlavně žít spořádaný, poctivý život.

### Reflexe výtvarné techniky:

*Zábavná aktivita, bavilo mě to, jen jsem ne úplně pochopila zadání. Možná jsem ho vlastně i pochopila, jen jsem se s tím nedokázala „vyrovnat“. Nepodařilo se mi malovat automaticky, čáranice, co mě zrovna nepadnou, ale malovala jsem i konkrétní věci, nad kterými jsem se předem zamyslela. Alespoň pro příště vím, jak pracovat. Přišlo mi to zajímavé natolik, že bych stejný úkol ráda dala dětem. Dětská fantazie si vytvoří úplně jinak směřované příběhy a na to jsem zvědavá.*



Obr. č. 73 Kresba tužkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Slunce je vysoko nad hlavou. Je krásný letní den. A Klárka se rozhodla, že si půjde jako každý den zaběhat. Proč zrovna běh si Klárka vybrala ke sportování a udržení se v kondici? Sama neví... Možná je to proto, že během se zpevňuje jak tělo, tak i mysl. A ta je pro život a jeho nádheru důležitá. A tak se oblékla, nandala si sluchátka do uší a rozběhla se. Jelikož už nějaký ten pátek běhala, neskákal ji tep tak vysoko, jako když začínala. Vždyť i v životě to tak je... Jednou jsem nahoře, jednou zase dole. A je potřeba všechno zkusit. Život je jako bonboniéra, nikdy nevíš, co ochutnáš, říká Forest Gump. Když už začínala druhý kilometr uviděla svojí nejlepší kamarádku Káťu. Běžela k ní s objetím, ale vidí že je nějaká smutná. Káťa jí všechny příhody, které se jí staly, začala líčit a poté se rozbrečela. Klárka se ji snažila rozveselit, podpořit, že to bude všechno dobré. Ale nepomáhalo to. Proto se rozhodla, že Káťu vezme s sebou na běhání. Prý přijde na jiné myšlenky a bude trochu šťastnější. Káťa souhlasím. Rozeběhly se a běžely s radostí, že svítí sluníčko.*

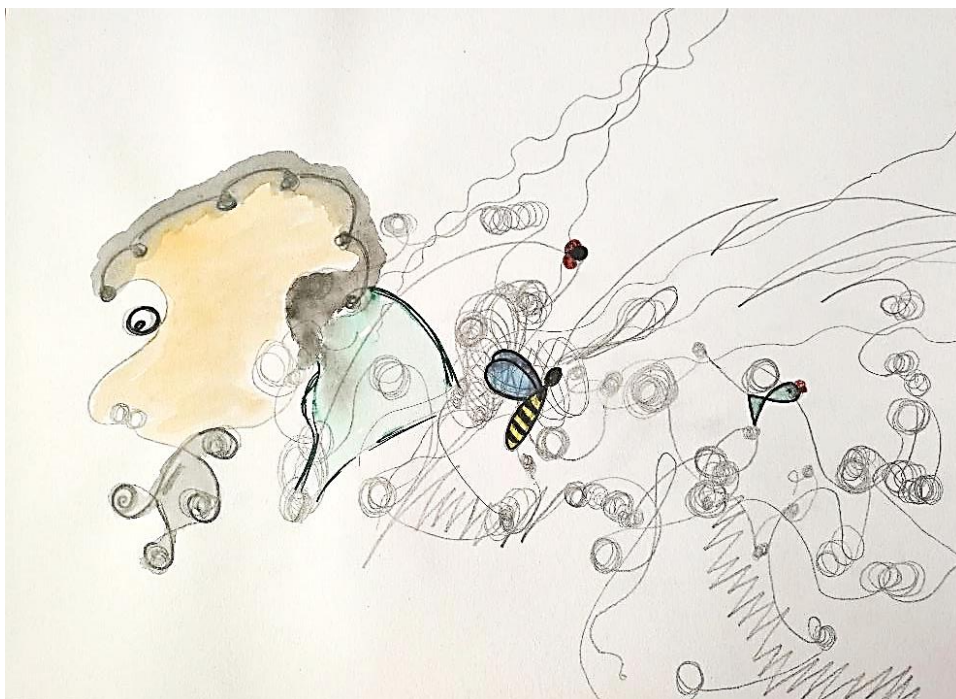


Reflexe výtvarné techniky:

*Pracovalo se mi dobře, jen jsem byla taková zmatená, když mi bylo zadáno zadání. Myslím si, že tato technika je výborná, jelikož máme čas se v klidu nad sebou zamyslet. Já, jelikož mám smysl pro jednoduchost, i když to tak někdy nevypadá ta i ty postavičky či symboly jsou jednoduché a malinké. Snažila jsem se do volného a abstraktního malování zařadit všechno, teda skoro všechno, co se mi za posledních několik dnů, týdnů, měsíců i roků stalo a co mi utkvělo v paměti.*

### 9. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 5. 4. 2017, 10 DÍVEK, VĚK 20-23 LET, STUDENTKY 2. ROČNÍKU OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ



Obr. č. 74 Kombinována technika – kresba tužkou, černou fixou a barevnými vodovými barvami, formát A4.

*Žil byl jeden čaroděj,  
říkali mu Dobroděj.  
Šedý fous a šedý vlas,*

*pronikavý mužský hlas.  
Dobroděj však hodný byl,  
zvířátka si oblíbil.*

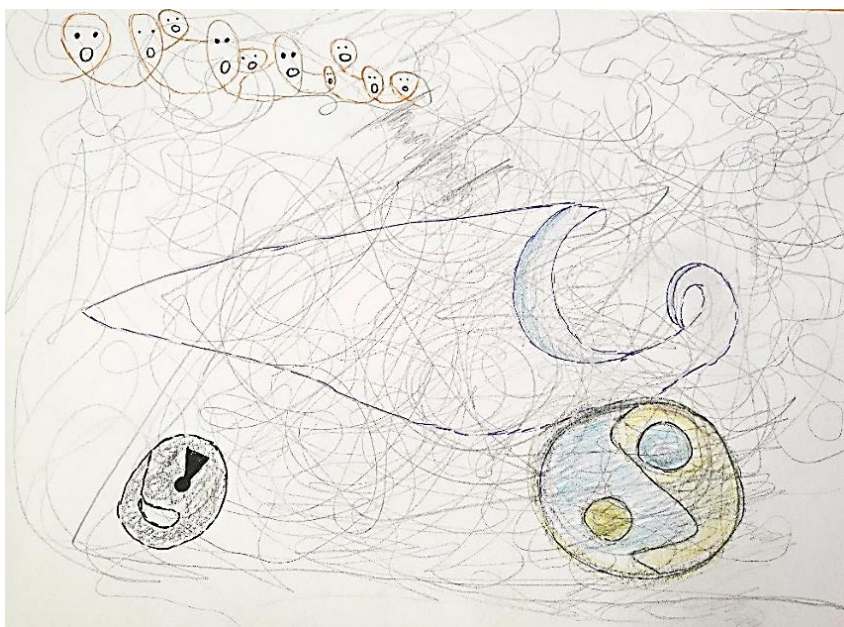


*Malé sluníčko sedmítečné,  
od dědka se nikdy nehne.  
Dále je tu včelka Věrka,  
ta ho d'obla do kolénka.  
Dobroděj se nezlobil,  
včeličku si oblíbil.*

*A na závěr kapřík malý,  
zkracuje mu dlouhou chvíli.  
Skáče salta ve vzduchu,  
tropí samou neplechu.  
A tak si tu šťastně žijí,  
zvířátka a dědek bílý.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Činnost mě velice zaujala a bavila. Zpočátku mi přišla první část příliš dlouhá. Hledání konkrétních věcí ve sledu čaranic byla v některých chvílích těžší, než se zdá, ale i tak mě velice hledání velice bavilo. Příběh se mi vymýšlel cekem snadno. Celkově se mi činnost líbila, hodnotila bych ji velice kladně a určitě bych někdy podobnou činnosti chtěla vyzkoušet v praxi s dětmi. Jsem ráda, že jsem si mohla na hodině výtvarné výchovy vyzkoušet něco „jiného“ a nového ☺*



Obr. č. 75 Kombinovaná technika – kresba tužkou, barevnými pastelkami a fixy, formát A4.

*Na posvátné hoře můžete zahlédnout sami sebe. Skupina mnichů, zde žijících, Vás může inspirovat, ale snad i změnit. Váš pohled na svět a život. Spojte se s nimi v jejich rituálech – začněte společnou meditaci. Po chvíli zpěvu můžete pohlédnout sami do sebe. Dejte prostor pro spojení své duše, těla a mysli. Odemkněte své srdce. Vytvořte si tuto klidnou atmosféru i doma – rozsviňte svíčku v aroma lampičce, udělejte si dobrý čaj a nechte se hudbou unášet sami k sobě! Budete vyrovnanější a spokojenější. Objevte krásu východní medicíny.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tato aktivita mi byla velmi příjemná. Měla jsem pocit plného soukromí, a tudíž soustředění pouze na tu činnost. Líbila se mi i svoboda, kterou jsme dostali – možnost vyjádření sama sebe. Jsem ráda, že jsem si mohla dobrovolně volit materiál, se kterým můžu pracovat. Celkově jsem si odpočinula ve svém nitru. Ještě se těším na slovní reflexi s ostatními – jak to vnímají oni. To mi přijde skoro zábavnější, protože můžeme o trochu více poznat druhé – jejich vnitřní svět. Nejvíce mne bavila práce s abstraktními věcmi.*



Obr. č. 76 Kresba tužkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Cítím svůj tep, jak se zrychluje a zpomaluje, při představě své maličkosti. Vyskakující velryby z rozbouřených vln. Květina má vždy své kořeny. Proč si je také nenadělila mne, ty potvůrko? To by pak bylo vše o něco jednodušší. Jen tak si zakořenit a najít rovnováhu. Už mě nebaví být stále na útěku do vlastního světa, který není vždy tak barevný. Utíkat je příliš snadné. Zkus mě zkrotit, Matko Přírodo. Jsi má bohyně!*

Reflexe výtvarné techniky:

*Dnes jsem měla poněkud náročný den. Nedokázala jsem si představit někoho dalšího dvě hodiny poslouchat a soustředit se. Proto jsem tuto aktivitu nesmírně ocenila. Bylo přesně to, co jsem potřebovala. Pod tlakem únavy jsem se dokázala zkoncentrovat pouze na sebe a*

dostat se do zvláštního „transu“, což se mi ve skupině více lidí moc často nepodaří. Díky moc! ☺



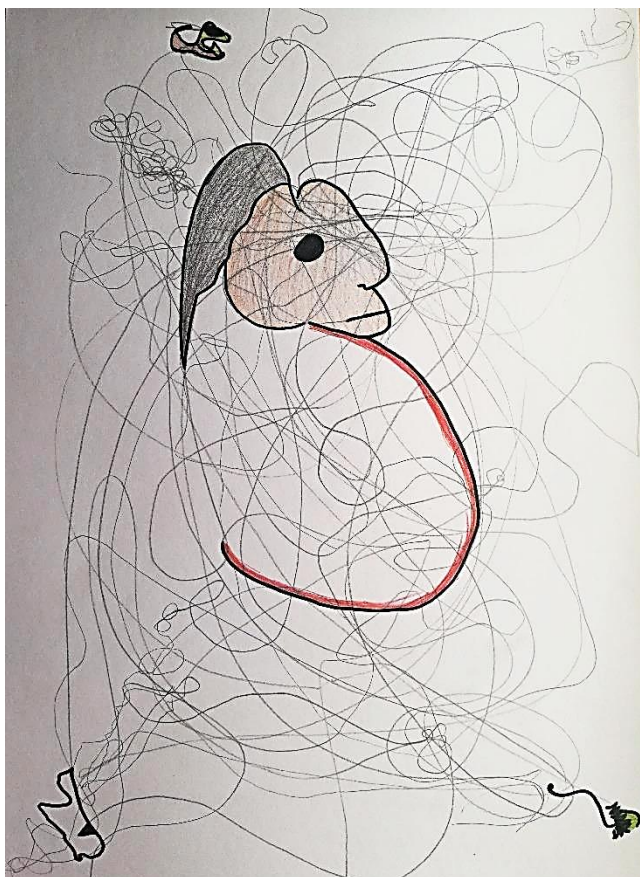
Obr. č. 77 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4.

*V létě leží zmije na kameni, sluníčko svítí a ona se spokojeně vyhřívá. Kůň jede celý uchvácený se dřívím z lesa. „Copak ty si slunce neužíváš?“ Usměje se na koně zmije. V zimě běží kůň po poli, sněhu si užívá. Spatří zmiji pod kameny, a něžně se usmívá. „Copak ty si sněhu neužíváš?“ Z toho plyne ponaučení, těšme se vždy z toho, co máme, vždy může být hůř.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Nejvíce se mi líbila úvodní část, u které jsem ohromně zrelaxovala. Uvolnila jsem se, nad ničím jsem nepřemýšlela a jen jsem nechala tužku plynout po papíře. Druhá část pro mě osobně byla trochu těžší. Některé prvky jsem viděla na první pohled, některé jsem musela hledat déle. Stále jsem však nepřemýšlela na tím, zda spolu tyto prvky souvisí. Třetí část mi přišla jako velmi zajímavá. Až teď jsme si vlastně musela srovnat myšlenky a popřemýšlet*

*nad tím, jak spolu tyto všechny prvky souvisí. Celkově si myslím, že to, co jsme dnes vytvořili o nás něco vypovídá. Je to velmi zajímavá a prospěšná aktivita!*



Obr. č. 78 Kresba tužkou, černým fixem a barevnými pastelkami, formát A4.

*Plná baba, ježibaba*

*I.*

*Snědla všechno,  
snědla baba.*

*Snědla všechno,  
ježibaba.*

*II.*

*Kudy chodí,  
tudy vzdychá.  
S plným břichem,  
těžko dýchá.*

*III.*

*Chmel se svíjí ve svěrači,*

*krokodýl tam pádlem tlačí.*

*Prdla baba, prdla si.*

*K tomu duchu čuchla si.*

*IV.*

*Ted' ji bolí už i hlava,  
ten smrad nebyl žádná sláva!  
Nikdy víc už nejedla,  
jak se tenkrát přejedla.*

*V.*

*Snědla všechno,  
Snědla baba,  
Snědla všechno,  
Ježibaba.*



Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita byla pěkná. Kreslit volně poslepu bylo něco nového a silně obohacujícího, uklidňujícího. Najít něco ve zmatených čarách bylo pro mě obtížné. Když jsem ale našla jednu drobnou postavičku, kterou jsem si pak pojmenovala a vybarvila, přišla jsem si jako autor nějakého veledíla. Literární tvorba mě bavila. Doufám, že nikoho nepohorší tématem, ale já se u tvoření v duchu hodně smála a radovala.*

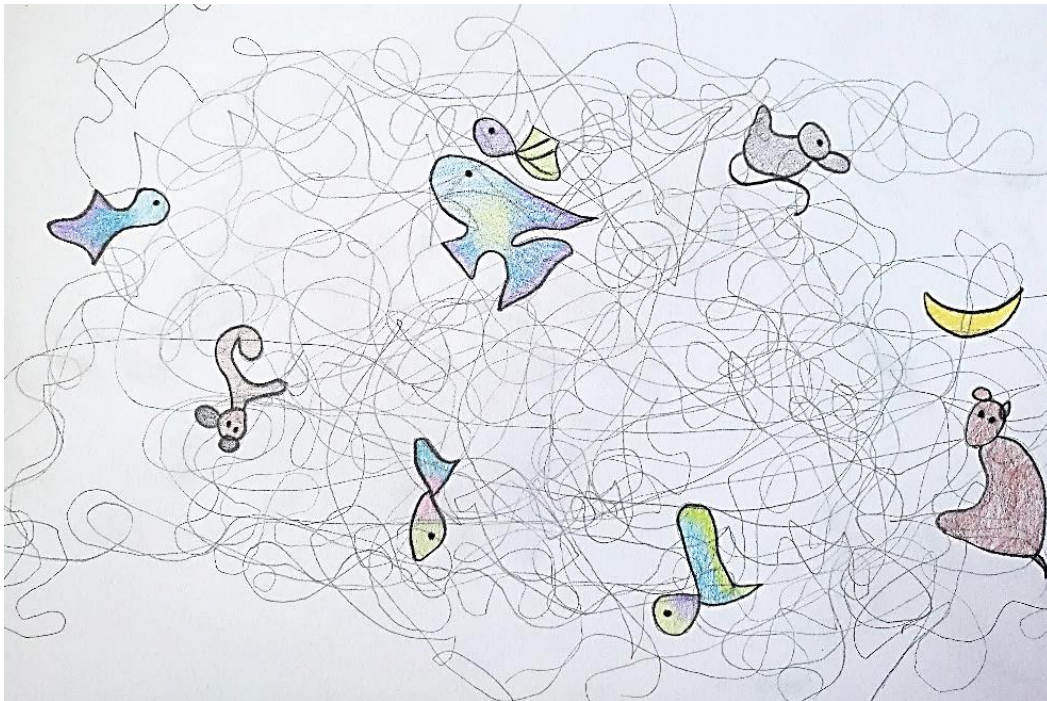


Obr. č. 79 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Slunce svítí, stále hřeje,  
málokdo se na něj směje.  
Někdy zářit nedovede,  
přes velký zamračený mrak,  
tak už se s tím, teto, smiřte,  
je to prostě tak!*

Reflexe výtvarné techniky:

*Příjemné odreagování po náročném dni. Hudba mi pomohla se vcítit jen do kresby a nemyslet na nic jiného.*



Obr. č. 80 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4.

*Najednou jsem se ocitla ve světě plném divů. Nic kolem sebe jsem nepoznávala, věděla jsem pouze, že je noc, protože proti mně zářil zlatý srpek měsíce. Prostředí kolem mě mi připomínalo vesmír – nikde nebylo žádné „nahore“, „dole“, „vlevo“, „vpravo“. Prodírala jsem se změtí čehosi, abych si mohla lépe prohlédnout zářící měsíc. Najednou jsem se vynořila do prostoru, kde se pohybovali všemožní živočichové. Snažila jsem se vnímat, co cítím a spojit to s tím, co vidím. Byla jsem v prostředí, které se zemskému v ničem nepodobalo. Kolem mě nebyla ni voda, ani vzduch a já jsem zjistila, že se vznáším. A nejen já, ale i všichni živočichové, na které jsem dohlédla. Někteří se podobali rybám, jiní zase savcům, ale konkrétně jsem nepoznala ani jednoho z nich. Nechápala jsem, že všichni žijí v jednom prostředí najednou. A je to vůbec měsíc, co vše kolem osvětluje? Zavřela jsem oči a snažila se vší silou probudit...*

Reflexe výtvarné techniky:

*Tato činnost mě velmi bavila. Hledání objektů ve směti čar se mi líbilo už odmalička. Bohužel po celém dni už mi chybí energie na kreativitu a našla jsem jen málo drobných obrázků a příběh se mi v hlavě také rodil těžko. Ale líbilo se mi také, že je tato aktivita celkem relaxační a dokáže odreagovat.*



Obr. č. 81 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

*Jednoho dne se konaly závody v obci Modrava. Nebyly to ledajaké závody. Byly to závody divčí. Všechny dívky měly krásná barevná auta. Závody začaly nedaleko zmíněné obce. Cesta vedla lesem, polem nepolem a končila uprostřed náměstí. Vše probíhalo, jak mělo, než vyjela dívka s číslem 7. V lese se jí do cesty postavil orel a jelikož to byla milovnice zvířat, samo sebou mu nechtěla nic udělat, proto strhla volant. Auto udělalo přemety a narazilo do stromu. Její talisman – sněhulák, kterého dostala od kamarádky pro štěstí vylétl z okna a jelikož byl z keramiky, roztránil se na milion kousků. Po pár minutách v bezvědomí se dívka probudila a uviděla, jak se z její růžové kapoty kouří. Podívala se nevěřícím a vyděšeným pohledem a rychle vystoupila z auta. Než stihli dojet hasiči, auto celé shořelo. Dívce bylo do breku, ale uvědomila si, že to byly jen plechy. „Důležitější je to, že se mi nic nestalo.“, povzdechla si. Auto ji shořelo, závod nevyhrála, ale to nejdůležitější jí zůstalo – může žít dál.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Začátek této aktivity se mi velmi líbil. Jakmile jsem si zavázala oči, uvolnila jsem se a začala jsem kreslit tužkou. Nepřemýšlela jsem nad ničím. Vedla mě sama ruka. Připadala jsem si volná jako pták. Největší problém mi poté dalo nalézt různé obrazce v mém díle.*



## 10. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 22. 3. 2017, 1 DÍVEK, VĚK 21-23 LET, STUDENTI 3. ROČNÍKU OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA SE ZAMĚŘENÍM NA ETOPEDII V RÁMCI SEMINÁŘE ARTETERAPIE NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ



Obr. č. 82 Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A.

*Vycházející slunce*

*Stojíce na břehu, brodíce se šnečími ulitami,  
nejsem moc ve střehu, omýván našťvanými vlnami.*

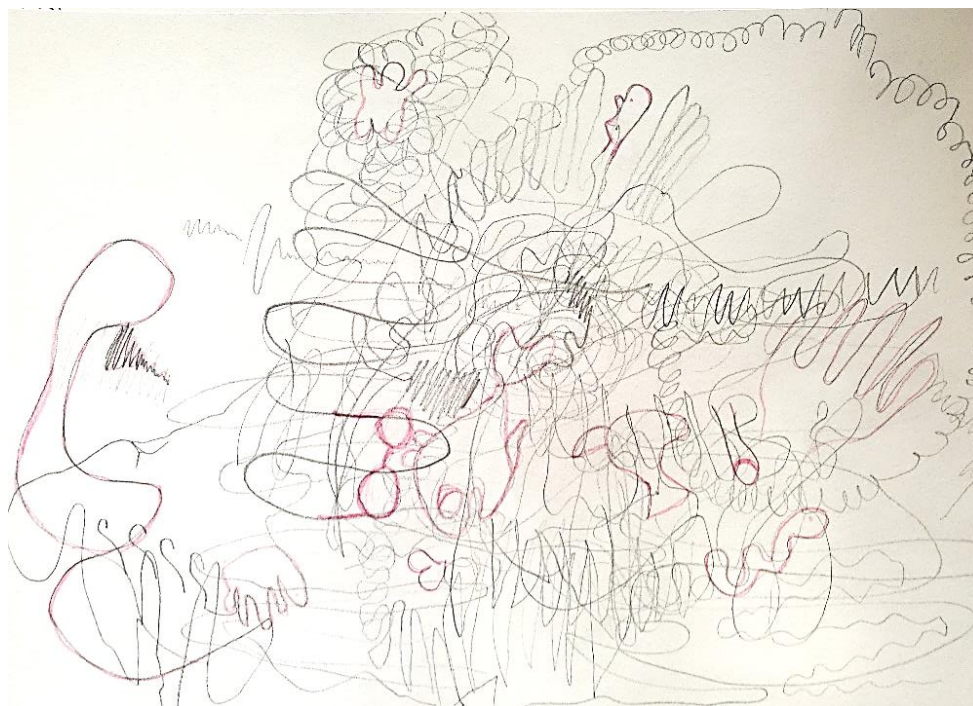
*Ty mraky na nebi jsou přímo bouřkové,  
nemám radost, oděn jsem spoře.*

*Daleko za obzorem, slunce se rýsuje,  
vím, že vyjde, určitě vyjde.*

*Hledím dál do černé díry, udiven,  
hledím dál, pavučinami obklopen.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Pocity vyvolané hudbou – pravidelnost, oblé tvary, klid. Doraz má příběh – každý tam ale najde jiný.*

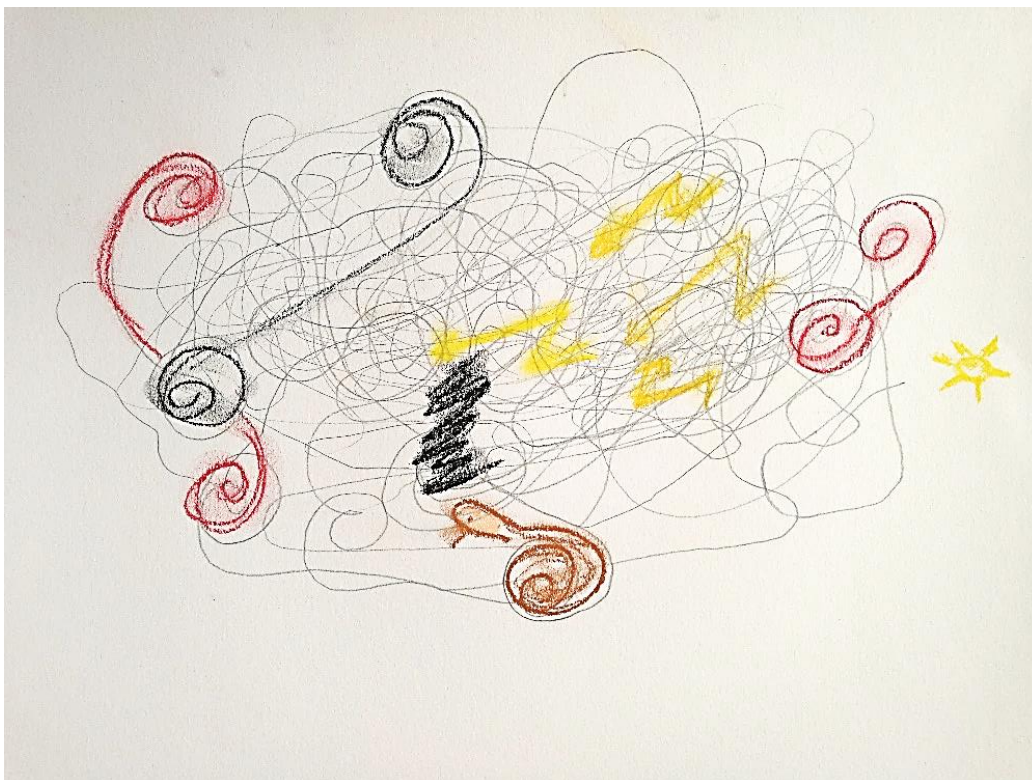


Obr. č. 83 Kresba tužkou a červenou pastelkou, formát A4.

*Plešatec volal své dívce, kterou velmi miloval, řekl jí, že by si mohli vyjít na výlet do ZOO. Byla z nápadu nadšená a souhlasila. Když na ni u ZOO čekal, už z dálky mu mávala. Když se procházeli, dívali se na zvířata. Aby je dobře viděla, nasadila si brýle. Viděli například rybičky, hady, ovečky a taky delfína. A protože je má jeho dívka nejraději, požádal ji u delfínu o ruku a navlékl na prst prstýnek. A žili spolu šťastně až na věky. Konec 😊.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Bylo zajímavé si tuto techniku vyzkoušet, neuměla jsem si to představit. Volné psaní pro mě kupodivu nebylo úplně snadné. O něco lepší bylo hledání obrázků, i když to také chvíli trvalo. Nejlepší bylo psaní příběhu. Hudba byla zajímavá a občas mi pomáhala vést ruku. Také bylo obtížné mít zavřené oči a nepodívat se.*



Obr. č. 84 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

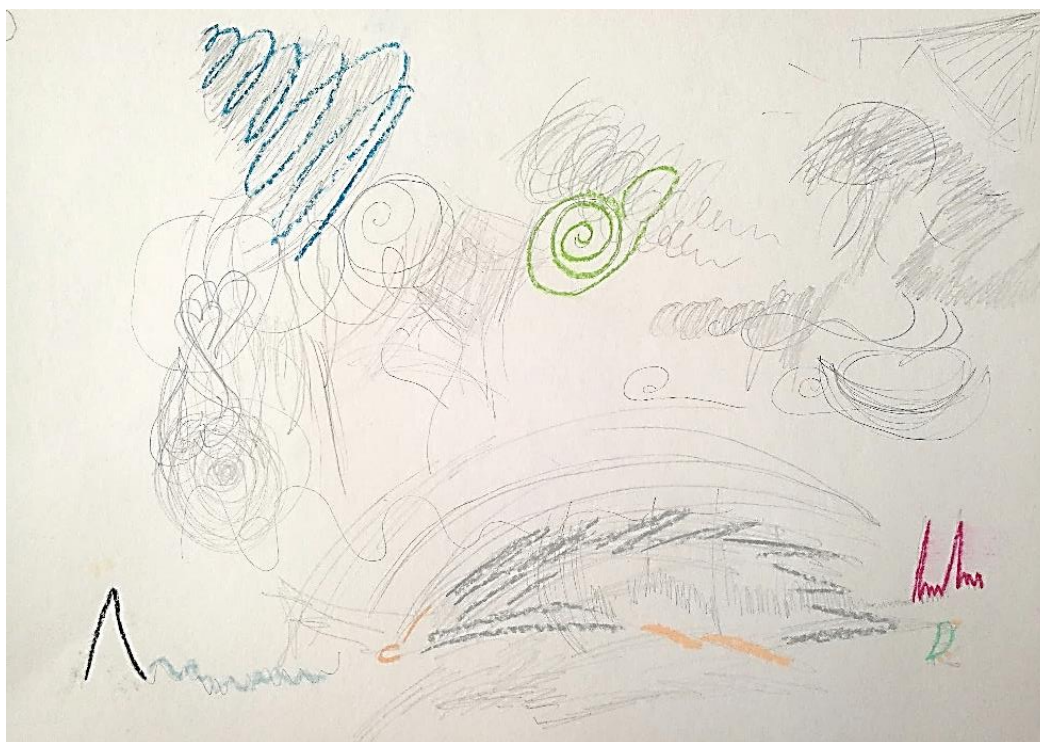
*Bludný kruh*

*Příběh začíná docela spokojeným sluníčkovým životem, do kterého mi najednou vtrhla povinnost bakalářské práce. Psala jsem ji šnečí rychlostí a když už jsem ji tento týden konečně dopsala a chtěla ji odevzdat, zjistila jsem, že tam jsou ještě chyby, nešlo mi naformátovat atd. Mrzí mě, že jsem kvůli tomu protivná, našťvaná a zároveň smutná. Doufám, že tohle nekonečné klubko stresu skončí, já vše zvládnou a budu opět žít sluníčkový život.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Práce se mi líbila a myslím, že i pomohla. Možná bych jen hudbu nemusela mít tak dlouhou a oči bych raději měla otevřené.*





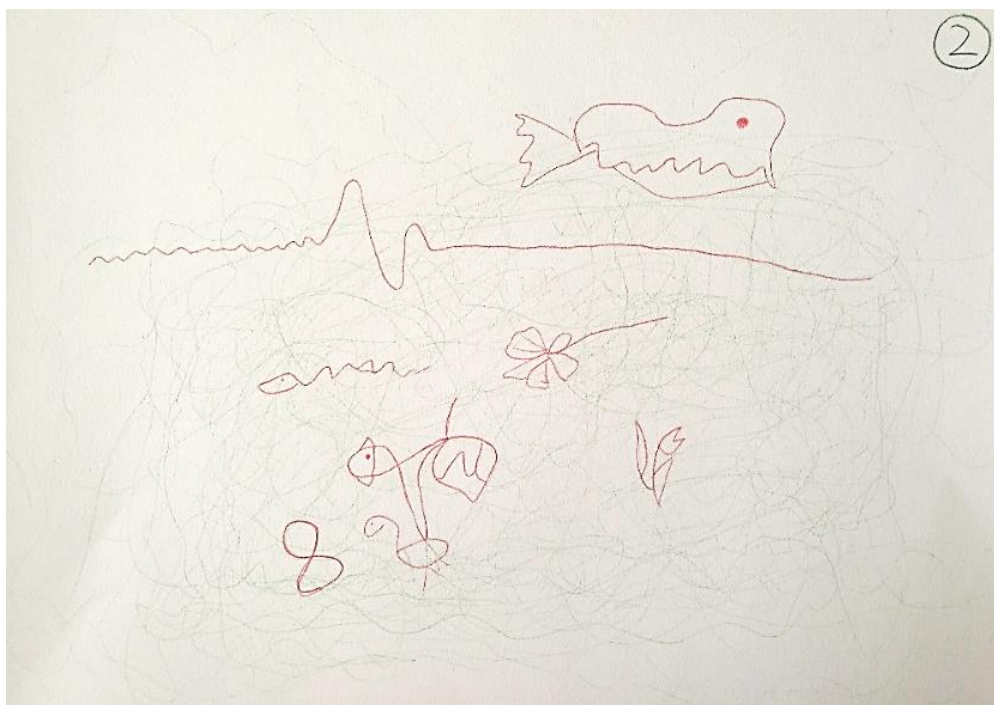
Obr. č. 85 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

### *Jak si ježek splnil sen*

*Sedí ptáček na větvi a dělí píp, píp, píp. Když se podíval z větvičky dolů, uviděl ježka, jen tak ležel, nic nedělal, vypadal trochu smutně. Ptáček k němu spletl dolu a ptá se: „Copak ti je?“, „Ale nic mi není, jsem jen starý, slepý ježek a sním o moři, které jsem nikdy neviděl.“ Najednou jde kolem šnek a říká: „Zrovna tam jdu, tak pojďte se mnou.“ A taky, že šli. Každý by si myslel, že ta cesta bude dlouhá, ale oni potkali tornádo, a to je tam doneslo. A pokud neumřeli, tak tam žijí dodnes.*

### Reflexe výtvarné techniky:

Špatně se mi ponořovalo do kreslení a rušila mě hudba, lepší by byla bez textu – pouze melodie. Moc mě bavilo hledat symboly, psaní příběhu mě nebaví a už vůbec jej číst. Byla jsem zmatená v zadání, nevěděla jsem, co kreslit – proto bylo těžké nekreslit něco bez významu.



Obr. č. .86 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Za velkými horami žil jeden velký drak, který strašně rád chrlil oheň. Proto vždy, když to na něj přišlo, vystoupal vysoko na nebe, aby se nemusel omezovat, a hlavně neublížil stvořením žijícími pod horami. Pod horami se zvířatům i rostlinám žilo dobře. Bylo to město bez lidí, kde si mohly spokojeně žít. Každých 8 dní se zvířata sešla a společně trávila celý den. Řekli si, co je nového, pobavili se, svěřili se a večer zas každý šel, plazil se, plaval do svého domova, kde spokojeně lebedil.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita se mi líbila. Uvolnila jsem se u ní. Při „čarání“ se mi hudba zpočátku nelíbila, ale pak jsem se do ní ponořila a pomohla mi tvořit. Velmi mě bavila druhá část, kdy jsem ve své čáranici opravdu nalézala konkrétní obrazce. Pustila jsem uzdu své fantazii a bylo mi příjemně. Třetí část mě zpočátku zaskočila*



Obr. č. 87 Kresba tužkou a barevnými suchými pastely, formát A4.

### *Velké dobrodružství*

*Jednoho mlhavého rána, v tónu ospalého zívání a s šálkem teplého čaje v ruce jsem pohledem zavadil o velkou starou knihovnu. Dlouho jsem nic nečetl, a tak a ni nevím, co za knihy vlastně skrývá. Upoutal mě velký kožený snad slovník, že by to byl...? Otřel jsem jej od prachu a opatrně otevřel. Byla to mapa, atlas. Čistou náhodou jsem jej otevřel na straně 14. Mapa Ameriky. Pohledem jsem začal cestovat po Spojených státech. Ohromovaly mě majestátné hory, má mysl plynula po dlouhých řekách, srdce jávalo nad představou slunečné Floridy a trochu jsem si představoval i divoký svět Mexika. Bylo mi krásně... V tom mě probudila prudká bolest. Nebyl to šíp indiánů, ani ranní kocovina po probdělé noci v Las Vegas. Byl to ten horký čaj, rozlité horký čaj... Usnul jsem. No co, alespoň na chvíli jsem zažíval velké dobrodružství.*

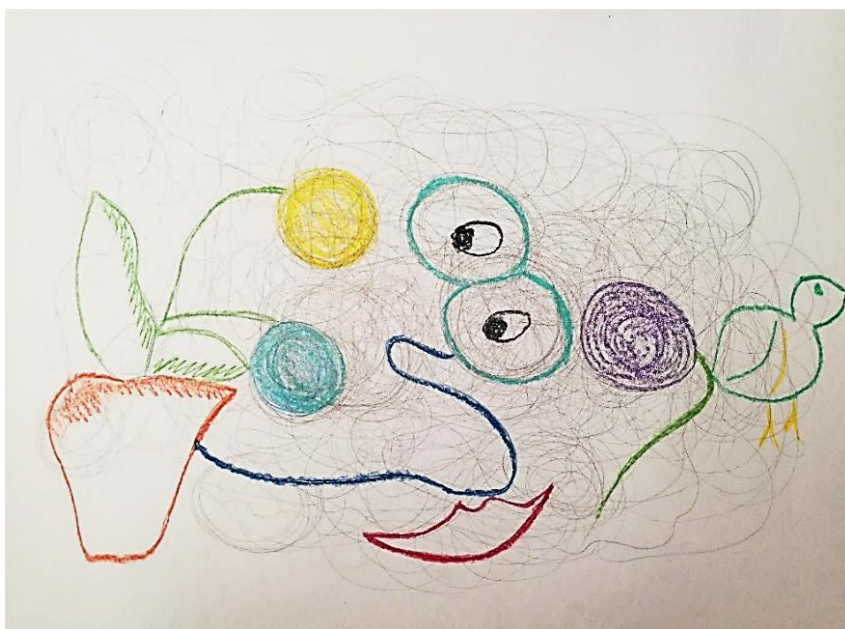
### Reflexe výtvarné techniky:

*Velké ovlivnění hudbou, bála jsem se, že pokreslím lavici, Příjemné překvapení u výsledku automatické kresby, hned jsem věděla, co v ní vidím, příběh se vymýšlel snadno.*



## 11. část výzkumného šetření:

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ ZE DNE 31. 3. 2017, 7 ŽEN A 1 MUŽ, VĚK 22-28 LET, STUDENTI 3. ROČNÍKU OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA SE ZAMĚŘENÍM NA ETOPEDII (KOMBINOVANÁ FORMA STUDIA) V RÁMCI SEMINÁŘE ARTETERAPIE NA KATEDŘE VÝTVARNÉ KULTURY A TEXTILNÍ TVORBY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY HRADEC KRÁLOVÉ.



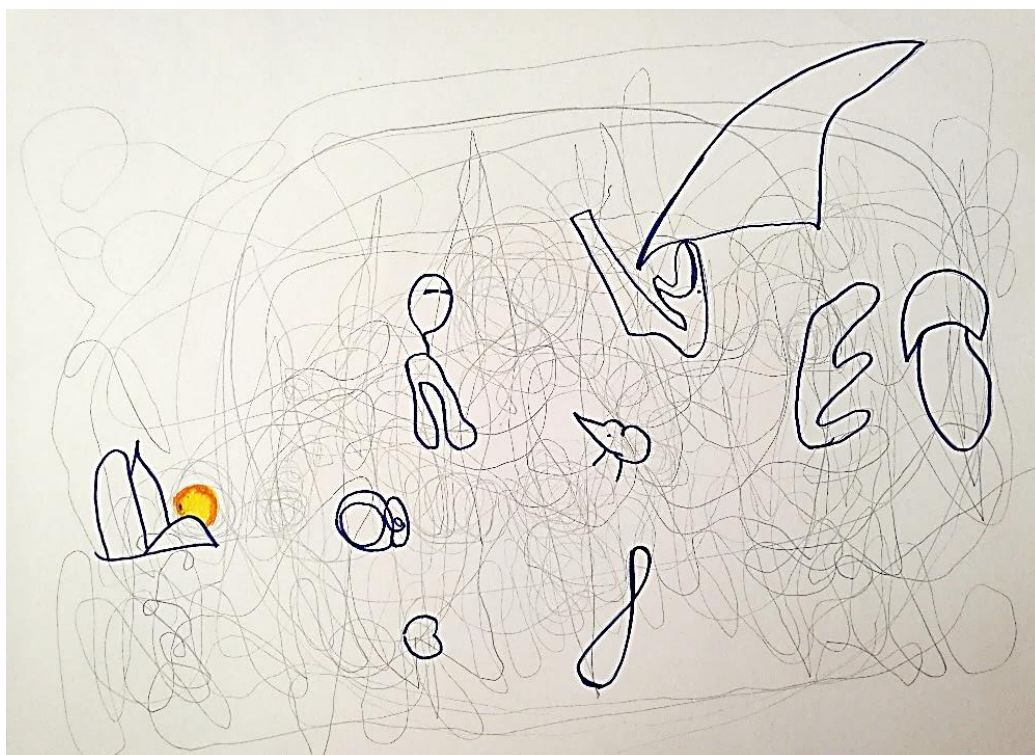
Obr. č. 88 Kresba tužkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

### *Jaro*

*Na jaře se vše probouzí k životu. Začínají zase po dlouhé zimě rozkvétat první květiny a líhnou se mláďata. Už žádné šedé a bílé tóny barev, ale naopak celá škála barev. Lidé se na sebe více usmívají a mají radost ze života. Více chodí do přírody, třeba k řece, do parku nebo se jen tak sluní na lavičce. Je to barevné a veselé roční období. Protože něco nového začíná. Je to i pomyslný nový začátek pro nás, nejen pro přírodu. A tak si užívejte jara, více se na sebe smějte, ať je každý den takový nový začátek. Na světě bude hned lépe a veseleji ☺.*

### Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita mě velice bavila, přišla mi kreativní. Vůbec jsem netušila, že poslepu mohu kreslit, a dokonce z toho i něco vznikne. Nejtěžší pro mne bylo něco napsat (nějaký příběh) – potřebovala bych na to více času, mě hned tak příběh nenapadne.*



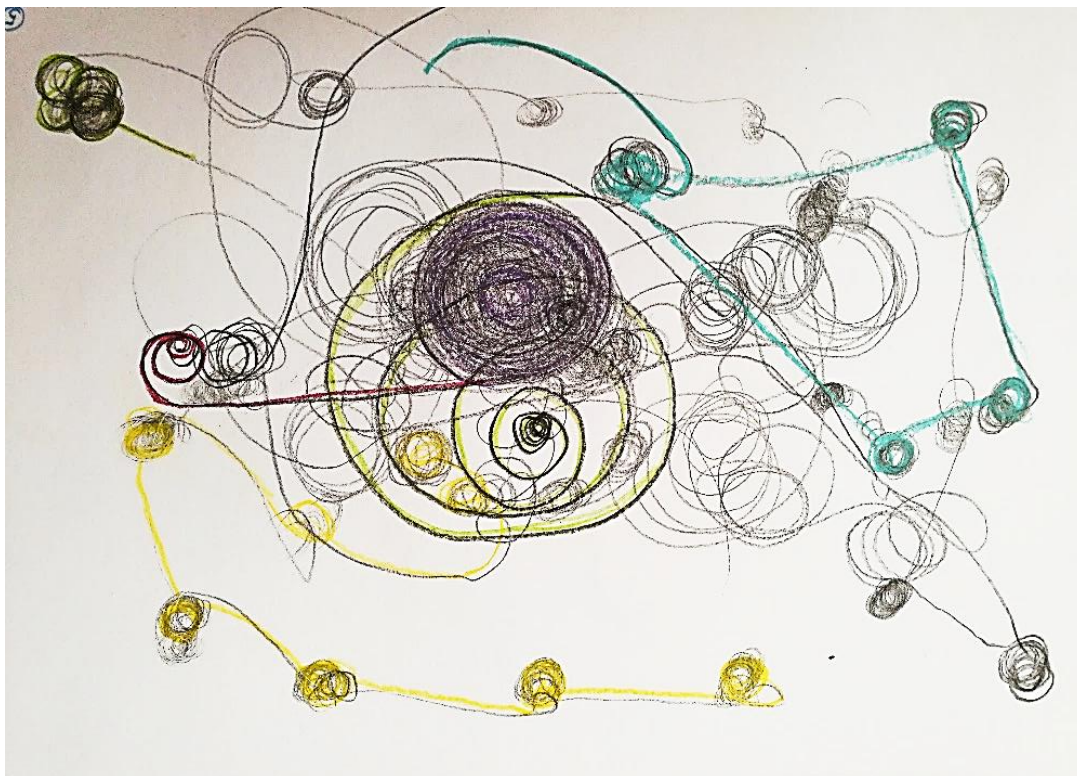
Obr. č. 89 Kresba tužkou, fixou a barevnými pastelkami, formát A4.

#### *Mužiček a Emilka*

*V údolí skal a zářícího hřejivého slunce žil jeden moc milý mužiček. Každý den se chodil procházet do skal a nedalekého lesa, avšak dnes zvláště zabloudil. Řekl si, že alespoň zjistí, co se ukrývá hlouběji v lese tam, kde on nebydlí. Po cestě narazil na velice podivné věci a bytosti. Poprvé našel v mechu něco třpytivého, sebral to tedy a nechal si to u sebe. Šel dál, kde potkal zvíře – hada, který ho informoval, že je v kraji, kde vládne Kouzelný klobouk. Mužiček se lekl, protože hned, co to had dořekl, sežral z ničeho nic malé roztomilé zvíře. Had mu vysvětlil, že i když byla myška roztomilá, sežrat ji musel. Mužiček šel dále, potkal dívku jménem Emilka, která zrovna sbírala houby. Odvedl si ji do svých skal rozzářených sluncem a žili spolu navěky.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita byla zpočátku uvolňující, ale později jsem měla problém dát symboly do souvislého příběhu.*



Obr. č. 90 Kresba tužkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

*Bydlela kdysi holčička u starého temného tunelu, kam se bála chodit, kolem toho tunelu se totiž nacházely prázdné šnečí ulity, které zajisté měl někdo na svědomí. Byl adventní čas, proto se venku brzy smrákalo a domy, zahrady i okna byly ozdobené světélky. Přišel den, kdy Mikuláš – obcházel spolu s čertem dětská obydlí – a napravovali zlé duše dětí. Navštívili i dům holčičky poblíž tunelu. Vytkli jí, že se bojí, aniž by se zkusila odhodlat tam jít. S přáním, aby dívka pokořila svůj strach, nechali holčičce čtyřlístek, který měl kouzelnou moc odhánět vše zlé. Když odcházeli do tmy, pošeptali jí, že kdo je dobrosrdečný, toho navždy budou ochraňovat, jak důkaz ukázali dívce souhvězdí, kde žijí strážní andělé, jež nedají dopustit, aby někdo někomu nebo něčemu ubližoval. Holčička uvěřila a opravdu se jí nikdy nic zlého nepříhodovalo.*

Reflexe výtvarné techniky:

*Na aktivitu jsem se nedokázala dostatečně uvolnit. Příběh se mi velice těžko začínal vymýšlet a trochu mě mrzí, že neznám jeho význam, co se terapie týče. Nicméně po dvou rádcích se příběh psal téměř sám a musím uznat, že jsem se v něm viděla. S větší informovaností by se mi asi pracovalo lépe.*





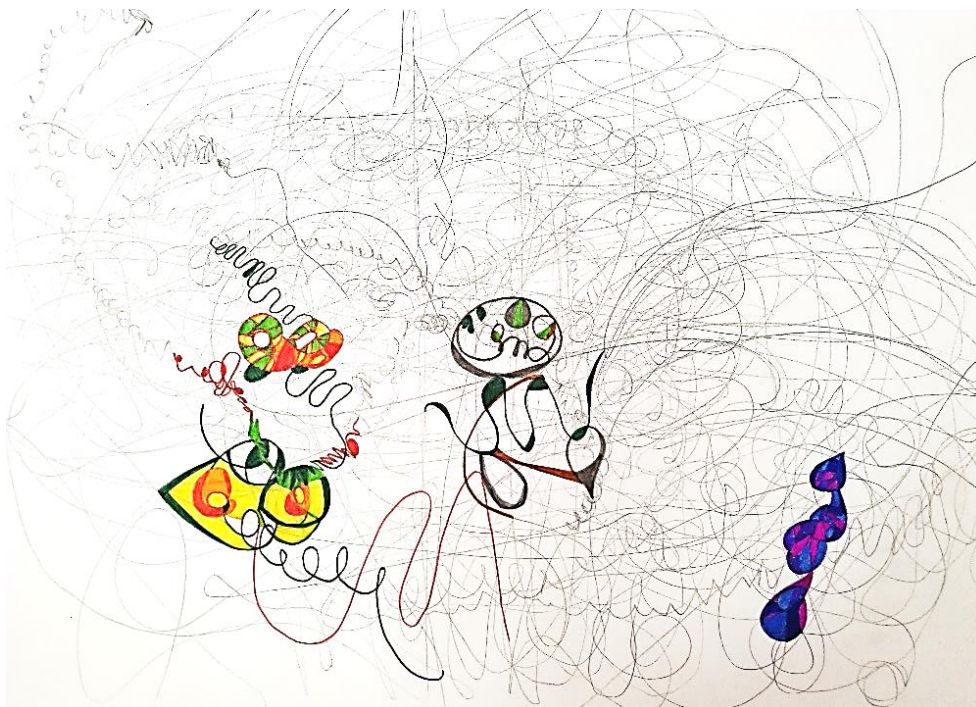
Obr. č. 91 Kresba tužkou a barevnými fixy, formát A3.

### *Volnej den*

*Byla jsem. Je tak. Volná jak pták. Jen já a moje hlava, jen já a moje druhý já. Jen my a příroda. Vdechovala jsem vůni jara a přemýšlela o to, o čem nemám čas jindy přemýšlet. Proč je nebe modré? A proč tráva tak příjemně studí? Vítr a slunce, teplo paprsků na kůži, vůně fialek a ticho... Samota, ne opuštěná, ale příjemná, bez výčitek. Z volného dne se stalo volný jaro, z volného jara volný podzim. Znovu pořád jsem tu jen já a moje hlava, jen já a moje druhý já. Pod nohama mi šustí listí, cítím vlhkou hlínu a hnilobu. Hezky to voní. Takhle jsem to já, takhle žiju, takhle jsem šťastná. Všimám si maličkostí, být tu pro sebe a pro život. Nechtít víc. Nemít nic. Cítit. Vnímat. Přemýšlet jen trochu. A taky milovat – Tebe a mě a jaro a podzim. Tak, jak ranní rosa miluje první trávu a tlející listy hladí chladnou zem, tak i já miluju svůj volnej den.*

### Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita byla zajímavá, intuitivní, uvolňující. Potvrdila jsem si v ní opět to, co už vím – co potřebuji, abych byla šťastná. Za to díky. V první fázi mě velmi rušila hudba, jelo mi hlavou jen to, že je škoda, že si nemůžu pustit tu svou. Ale v té bych asi „nevypla“, nejde u ní nepřemýšlet. Možná prostě ticho by bylo fajn... Vaše vedení aktivity, její představován atd. bylo v pořádku.*

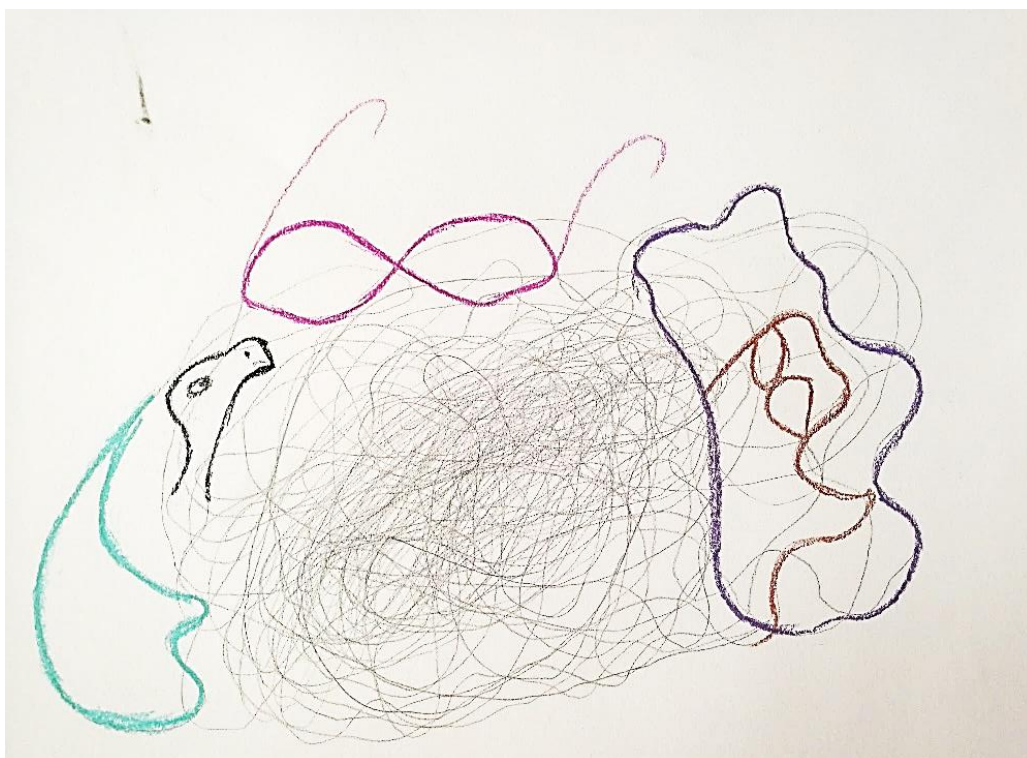


Obr. č. 92 Kresba tužkou a barevnými fixy, formát A3.

*Jednoho dne se rozhodly karnevalové masky, že už dlouho nebyla žádná zábava, ani karneval, tak si udělají povyražení a půjdou na výlet do okolí. Bloudily bezmyšlenkovitě kolem, až objevily v lese v hustém porostu tůňku, ve které žil lesní mužíček...*

Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita se mi moc líbí, ale příliš málo času. Výtvarná část by mě bavila a zabrala by mi, věřím, spoustu hodin. Písemná část mne zaujala již méně. Psala jsem ji s pocitem, jen, aby tam něco bylo a úkol byl splněn. Nechtělo se mi s touto částí úkolu trávit moc času a raději bych se vrátila ještě k výtvarné činnosti, která mne opravdu naplňuje.*



Obr. č. 93 Kresba tužkou a barevnými voskovými pastely, formát A4.

#### *Medvídek dvojí tváře*

*Za devatero cukrátky a jednou žužu řekou, byla malá vesnička jménem Mandlička. V téhle překrásné vesničce žil Haribo medvídek Toník, kterého měl každý rád. Nikdo však netušil, že Toník se při každém úplňku mění v medvědího banditu, bylo mu totiž přiřknuto toto prokletí velkým Ptačím bohem již v kolébce. Každý úplňk se měnil a jako bandita škodil svým přátelům. Nevěděl, jak by se prokletí zbavil. Jednou procházel jejich vesničkou poutník, který si říkal Modrý paleček, a ten mu prozradil, že jeho vysvobození je jednoduché. Musí se přestat na svět dívat jen přes růžové brýle a respektovat i toho banditu v sobě. Poté se jeho osobnost vyrovná a on bude sice ne vždy tím nejlepším Haribo medvídkem, ale zato spokojený a vyrovnaný. Toníkovi se ale nelíbila představa, že by nebyl tím nejlepším a neviděl v ostatních jen to dobré. Proto růžové brýle nikdy nesundal a každý úplňk a každou přeměnu si užíval.*

#### Reflexe výtvarné techniky:

*Aktivita se mi líbila. Při hudbě a vůbec celé první fázi jsem se krásně odreagovala. Po otevření očí jsem byla překvapená, kolik místa k okrajům ještě zbývá. Při hledání postav a symbolů jsem se trochu zapotila, ale nakonec jsem něco našla a byla jsem velice překvapená. Nejvíce se mi líbila poslední část psaní příběhu.*



## **HODNOTÍCÍ REFLEXE STUDENTŮ K PRACEM, KTERÉ JSOU UVEDENY V DIZERTAČNÍ PRÁCI V KAPITOLE 6.6**

Obr. č. 14 Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku jsem neznala. Líbila se mi. Pracovalo se mi dobře. Jen bych místo puštěné hudby využila nějakou jinou – klavírní, smyčcové skladby, relaxační hudbu pro děti. Tato technika pro mě byla zastavením a zklidněním v dnešním uspěchaném světě.*

Obr. č. 15 Reflexe výtvarné techniky:

*Z prvopočátku jsem byla prkenná a nesvá. Tuto techniku jsem nikdy dříve nezkoušela. Jakmile jsem se však zaposlouchala do uklidňující hudby, ruka mi kreslila sama. Převelice mne bavilo představovat si, co bychom v obrázku mohli nalézt. Má představivost se otevřela a začala pracovat. Uvolnilo se ve mne napětí z dnešního zápočtového testu a hudební výchovy a vzpomněla jsem si na příjemné chvíle, které se mi díky obrázku vybavily.*

Obr. č. 16 Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika byla pro mě nová a určitě zajímavá. Zatím nevím, co „z toho bude“, ale práce mě bavila a procouvalo se mi dobře.*

Obr. č. 17 Reflexe výtvarné techniky:

*Práce se mi velmi líbila. S touto metodou jsem se v praxi setkala poprvé a moc mě bavila. Nejvíce asi to, že velmi podněcuje fantazii, kterou myslím, že mám. Avšak tím, jak člověk stárne, zabývá se všedními problémy, tím o svou fantazii přichází. Tato metoda je krásným únikem od reality. Dnes budu z hodiny odcházet dobře naladěná. Děkuji.*

Obr. č. 18 Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika se mi velice líbila. Uvolňující hudba, ponoření se do svého nitra. Přemýšlení a tvorba příběhů ve své mysli, které pak přeneseme na papír. Každá práce je originál, každý vidí a cítí něco jiného. Fáze spojení obrázku a textu je podle mého to nejlepší. Žák vysvětlí, proč to nakreslil, proč to tak cítil. Velice jsem si to užila a aktivitu ještě využiji v praxi. Je možné, že se pomocí této techniky dají odhalit problémy žáků.*

Obr. č. 19 Reflexe výtvarné techniky:

*Příběh je velice krátká pohádka. Myslím, že je v ní ponaučení o tom, jak moc je přátelství důležité. Pokud bych pohádku více rozvinula, neobávala bych se ji přečíst dítěti ve školce. Díky obrázkům se mi pracovalo dobře a také mi práci urychlily, neboť jsem nemusela tolik přemýšlet.*

Obr. č. 20 Reflexe výtvarné techniky:

*Práce se mi líbila a bavila mě. Uvolnila jsem se při ní a cítila skvělé pocity. Byla jsem překvapená, co z náhodného „čmárání“ vyšlo, a že jsem v tom dokázala něco najít. Činnosti na sebe plynule navazovaly.*

Obr. č. 21 Reflexe výtvarné techniky: (chybí, studentka neodevzdala)

Obr. č. 22 Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku používám již několik let pro řešení svých vnitřních problémů a jsem s ní velice spokojena. Je uvolňující, zklidňující, vyčistím si tím hlavu a hned je mi mnohem lépe.*

Obr. č. 23 Reflexe výtvarné techniky:

*Tato práce se mi moc líbila. Cítila jsem, jak jsem se při automatické kresbě dokázala uvolnit. Teď v čase stresu, spěchu a vysokých nároků jsem si u toho dokázala odpočinout a nechat pracovat smysly. Nejsem velký spisovatel a poslední úkol byl pro mě náročný. Vše mi běželo v hlavě, milion myšlenek a otázek, ale za tak krátkou dobu nejsem schopna napsat to smysluplně na papír.*

Obr. č. 24 Reflexe výtvarné techniky:

*Byla to pro mě úplně nová věc a technika, která mě velmi bavila a mám z ní dobrý pocit, že se mi tvorba povedla. Probouzí v člověku hlubší pocity a nutí k přemýšlení. Jak moc souvisí obrázky s mým životem nevím, ale s mým pohledem na život určitě.*

Obr. č. 25 Reflexe výtvarné techniky:

*Zpočátku bylo náročné uvolnit se a nesnažit se kreslit konkrétní věci. Hudba z počátku mírně nepříjemná, po chvíli jsem ji přestal vnímat.*

Obr. č. 26 Reflexe výtvarné techniky:

*První část techniky – automatická kresba – byla tou nejnáročnější. Bylo těžké ruku uvolnit a nevést ji, na nic nemyslet. Představa výsledného obrazu byla hrozná – čmáranice. Postupně se uvolnění prohlubovalo, i když přetrvávalo napětí. Úplné uvolnění přišlo po otevření očí – obraz byl nádherný a dával smysl, měl svůj příběh. Druhá část – zvýraznění symbolů (objektů) se mi nelíbila. Nechtěl jsem do obrazu zasahovat, pouze jsem je dal do rámečku. Příběh obrázku – příjemná část techniky. Pomohlo k pojmenování částí obrazu, lepší pochopení celkového smyslu. Velice příjemná do hloubky zasahující aktivita!*

Obr. č. 27 Reflexe výtvarné techniky:

*Práce se mi líbila, protože se soustředí na přítomnost (prožívání okamžiku a sebe samého), což je v dnešní uspěchané době důležité – přemýšlet sám nad sebou a vědět, kdo jsem. Výtvarná*

*technika byla dobře zvolená – každý si mohl na dotvoření vybrat, co chtěl (nabídka od vyučující), na vše byl dostatek času a klid na práci, čehož si také cením. Hudba byla meditační, nevadila mi. Nápad se mi líbí a je možné ho využít v praxi.*

Obr. č. 28 Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku jsem absolvovala poprvé. První část malování naslepo mi přišlo příliš zdlouhavá, dle mého by stačila kratší doba. Ke konci mě už bolela ruka. Zajímavé bylo vyhledat v abstraktním obraze něco z mého života. Kupodivu jsem tyto symboly a věci našla rychleji, než jsem si myslela. Vytvořit pak příběh pro mě bylo lehké, jelikož znám své priority.*

Obr. č. 29 Reflexe výtvarné techniky:

*Tuto techniku již znám, ale pokaždé, když jsem ji dělala, tak to bylo něco nového. Nejvíce mě baví první část. Ráda kreslím abstraktní věci, proto mě zajímá i tato technika. Dokážu se při tom plně zrelaxovat, proto bych tuto techniku všem doporučila.*

Obr. č. 30 Reflexe výtvarné techniky:

*Nevěřila jsem, že jde něco dělat bezmyšlenkovitě, ale nakonec to šlo, tak nějak samo. Automatická kresba, ale trvala příliš dlouho a od půlky jsem se soustředila už jen na to, jak hrozně mě bolí ruka. Další problém je u mě meditační hudba, kterou všeobecně nemám ráda. Buď se jedná o hudbu se šploucháním moře a zvukem větru, což na mě působí kýčovitě nebo „óm“, což mě ze začátku strašně rozesmávalo, a tudíž rušilo při kresbě. Hledání obrazců a jejich následné dokreslování mě bavilo, často hledám v abstraktních obrazech něco konkrétního. V bytě na zdi mám i celé situace, které jsem našla ve výmalbě stěn. Dělán to ráda a často. Psaní příběhu už mě spíš stálo hodně sil, než abych to dělala automaticky, volně.*

Obr. č. 33 Reflexe výtvarné techniky:

*Tato technika je pro mě nová. Hudební část – výběr hudby byl pro mě velmi vhodný. Výtvarná část – moc příjemné, relaxační i z hlediska grafomotoriky, uvolňování rukou, rozpracování obrazu – uchopení myšlenky, přemýšlení o kompozici, barevnosti, rozvržení. Příběh – hezké dokončení činnosti, vyjádření úhlu pohledu díla x porovnání s tím, jak obecně vnímá člověk obrazy v galerii.*

Obr. č. 34 Reflexe výtvarné techniky:

*Technika mi přišla zajímavá. Člověk se u toho uvolní. Při čárání byl dostatek prostoru – A3 čtvrtka. Hudební kulisu bych dala kratší, ke konci mě už nebavilo jen tak jezdit po papíře. Určitě bych zkusila v hodině VV. Žáci se u toho uvolní a zapojí představivost při hledání tvarů a postav.*

## Příloha č. 2

### PILOTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

(data, která nebyla zařazena a zpracována ve výzkumu dizertační práce)

#### 1. část pilotního výzkumu:

PRVNÍ ČÁST PILOTNÍHO VÝZKUMU ZE DNE 31. 3. 2015, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ VÝCHOVY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OLOMOUCI.

#### *Prostor jako genius loci*

*„Co tedy míníme slovem ‚místo‘? Zřejmě jím míníme něco víc než abstraktní polohu. Máme jím na mysli totalitu, kterou utvářejí konkrétní věci, jež mají hmotnou substanci, tvar, texturu, barvu. Tyto věci společně určují ‚charakter prostředí‘, jenž je podstatou místa. Obecně řečeno, místo je dáno jakožto určitý charakter či ‚atmosféra‘. Místo je proto kvalitativním, ‚celostným‘ jevem, který nemůžeme redukovat na žádnou z jeho vlastností, - jako jsou např. jeho prostorové vztahy -, aniž bychom přitom neztráceli ze zřetele jeho konkrétní povahu.“ (Norberg-Schulz, 1994, s. 7)*

První část realizovaného výzkumu se odehrávalo 31. března 2015 ve sklepní chodbě jezuitského konviktu v Olomouci, která má svou specifickou atmosféru starobylého prostoru. Velkou úlohu zde sehrál genius loci, tedy nálada vybrané lokality. Působivost místa byla umocněna tlumeným osvětlením a hudbou. Záměrně byla vybrána impozantní skladba s názvem Echoes od hudební skupiny Pink Floyd. Jak jsem již bylo dříve předesláno, i tato artefieticky pojatý výtvarný postup se skládal ze tří částí. Jako první studenti zažili akci, poté následovala tvorba a závěrečná reflexe. Akce měla podobu vnímání a zkoumání členitého prostoru sklepní chodby při poslechu hudební skladby po dobu přibližně dvaceti minut. V prostoru bylo umístěno několik židlí, studenti měli možnost volně se pohybovat, vnímat zákoutí, střídat polohy, vzdalovat se a přibližovat se zdroji hudby a sledovat své pocity a reakce na své tělo. V případě, kdyby cítili, že je pro něj pobyt v prostoru neúnosný, měli možnost místo opustit. Následovala další fáze – exprese prostřednictvím tvorby, při které měli studenti za úkol zachytit na papír, výtvarně zpracovat, to, co prožili, co pro něj bylo nejsilnějším momentem předešlé akce, měli za úkol transformovat prožitek skrze výtvarný projev. Mohli si zvolit z nabízených výtvarných prostředků. Měli k dispozici papíry velikosti A3, A4, temperové barvy, vodové barvy, pastely, tužky, nůžky, lepicí pásky. Studenti pracovali přibližně čtyřicet

minut. Fáze tvorby byla ukončena v okamžiku, kdy byli s prací všichni hotovi. Třetí fáze v podobě reflektivního dialogu, probíhala tak, že se všichni společně se svými pracemi sešli v kruhu. Následovala diskuze řízená vedoucí skupiny, při které byly kladeny například tyto dotazy: Jak se Vám pracovalo? Jak jste se v prostoru cítili? Co pro Vás bylo nejsilnějším zážitkem a proč? Bylo jednoduché přenést na papír to, co jste prožili? Zažili jste něco nového? Vnímali jste zážitek jako silný? Apod. Poté každý ze studentů dostal prostor vyjádřit se. Závěrem byli studenti požádáni o zpětnou vazbu, byli vyzváni, aby své názory na realizovanou zážitkovou aktivitu vyjádřili písemně v několika větách.

Prostřednictvím zvoleného výtvarného postupu bylo představit studentům výtvarné pedagogiky možnosti využití konkrétního místa jako konceptu pro artefieticky pojatou výuku výtvarné výchovy. Záměrem bylo poukázat na možnosti bohatého využití této tematiky pro výtvarnou práci. Genius loci neboli duch určitého místa nám nabízí širokou škálu možností pro realizaci výtvarných projektů, ať v interiéru budovy, v přírodě nebo v ulicích měst.<sup>71</sup>

Jezuitský konvikt je ideálním místem pro realizaci výtvarné aktivity, která pracuje s tematikou genia loci. Poskytuje mnohá zákoutí, kterým duch místa jistě nechybí. Stejně takovým byla i sklepní chodba sousedící s ateliérem kovu a šperku, kam byla naše aktivitu situována. Studenti při závěrečné reflexi popisovali své emoce velmi rozdílně, a to nejen, co se týkalo vnímání prostoru, ale i vnímání hudby. Jedno však měli společné – prostor i hudbu hodnotili jako velmi působivý a silný zážitek.

Reflexe studentů – vybrané úryvky:

*„... hudba byla velmi působivá. Zpočátku jsem moc nevěděla, co mám dělat. Do těchto prostorů obvykle nechodím, protože jsou temné a chladné, ale díky hudbě na mě prostor překvapivě nepůsobil tak negativně... některé více disharmonické skladby na mě působily spíše tísnivě, díky působení prostor. Osvětlená místa vypadala zajímavě, když je sledujete ze tmy, proto jsem se v následné výtvarné práci zaměřila na působení těchto světél.“*

*„... Během poslechu jsem se snažila vnímat jen hudbu, kterou znám a poslouchám, a snažila jsem se vytísnit místo, ve kterém se nacházím. Místnost na mě působila stísněně, bylo mi chladno*

---

<sup>71</sup> Další příklady realizovaných i nerealizovaných výtvarných projektů lze nalézt v publikaci *Téma – Akce – Výpověď – projektová metoda ve výtvarné výchově* (Stehlíková Babyrádová, Šobáňová, Blažek, Musilová, Sosna, Tikalová, 2015), jejíž součástí je kapitola nazvaná *Místa, která vyprávějí příběh – genius loci ve výtvarných projektech*, ve které studentky katedry výtvarné výchovy v Olomouci představují výtvarné projekty Stěny věžnice (Lucie Kašná), Naposedu (Michaela Casková) a Minulost ve mně (Romana Horáková).

*a nemohla jsem najít žádné pohodlné místo. Snažila jsem se pohodlně usadit na jednu z židlí a schoulit se do klubička, aby mi bylo teplo. V hlavě jsem si představovala, že ležím na posteli ve svém pokoji a vnímala jen rytmus hudby.“*

*„Tuto aktivitu bych situovala na klidné, útulné místo se spoustou slunečního svitu a čerstvého vzduchu. Byly by tam rostliny nebo alespoň výhled do zahrady. Mohla by být přítomná zvířata.“*

*„Akce mi přinesla pozitivní relaxační uklidnění. Probíhala v přítmi, které mám ráda. Hudba byla celkem dobrá, ale nevnímala jsem ji. Spíš mi podprahově zněla jedna pasáž pořád dokola v hlavě.... Při vytváření obrázku mě bavila volnost. Kdyby bylo více času, malovala bych barvami. Tyhle akce mám vesměs ráda, připomínají mi zážitek v solné jeskyni.“*

*„... Půlhodinová „terapie“ ve sklepech se mi zdála působivá. Pozitivní byla tma, která převládala v prostoru sklepení, chlad a vůně, které na člověka působily.... Osobně mě překvapilo, že jsme posléze měli své práce pojmenovat. To bych zhodnotila jako negativní krok. Jinak celkově bych zhodnotila výstup kladně.“*



Obr. 94 a 95 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Prostor jako genius loci*, první fáze – akce, sklepní chodba jezuitského konviktu v Olomouci.<sup>72</sup>

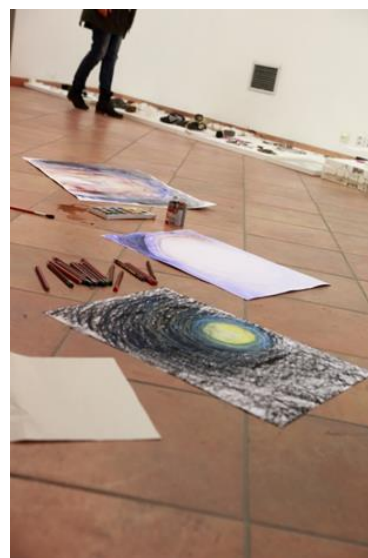
---

<sup>72</sup> Autorem všech fotografií, které byly pořízeny v rámci pilotního výzkumu, je Juraj Sosna.





Obr. 96 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Prostor jako genius loci*, první fáze – akce, sklepni chodba jezuitského konviktu v Olomouci.



Obr. 97, 98, 99 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Prostor jako genius loci*, druhá a třetí fáze – tvorba studentů a reflektivní dialog.



Obr. 100 a 101 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Prostor jako genius loci*, druhá a třetí fáze – tvorba studentů a reflektivní dialog.



Obr. 102 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Prostor jako genius loci*, tvorba studentů, A1, suchý pastel (foto Juraj Sosna)





Obr. 103 Realizace části pilotního výzkumného šetření, *Prostor jako genius loci*, tvorba studentů, A1, suchý pastel.

## **2. část pilotního výzkumu**

DRUHÁ ČÁST PILOTNÍHO VÝZKUMU ZE DNE 14. 4. 2015, REALIZOVÁNO V RÁMCI SEMINÁŘŮ DIDAKTIKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA KATEDŘE VÝTVARNÉ VÝCHOVY PEDAGOGICKÉ FAKULTY UNIVERZITY PALACKÉHO V OMOMOUCI.

### ***Intuice a poznání***

*„Freud chápal umění jako proces pramenící z nevědomí. V tomto procesu se uplatňují všeobecně známé obranné mechanismy, jako je např. popření, identifikace, projekce, sublimace a další. Symbolická vyjádření v obrazech snadněji prostupují cenzurou než při pouhém verbálním vyjádření.“ (Blažek, 2015, s. 12)*

V realizovaném výzkumném šetření se jednalo o práci s intuicí člověka, která nám umožňuje dospět k poznání. Intuice je jakýsi vnitřní hlas, který může napomoci tam, kde si rozum neví rady a kdy člověk něco pochopí bez účasti racionálního myšlení. V tomto případě jsme se studenty pracovali prostřednictvím metody aktivní imaginace, která se užívá v psychoterapii.

Aktivní imaginace je metoda, kterou používá hlubinná psychologie k vyvolání zkušenosti s nevědomou složkou osobnosti člověka. Aktivní imaginaci jako psychoterapeutickou metodu poprvé popsal Carl Gustav Jung v roce 1916. On sám ji nazýval *"královskou cestou" k vyrovnání se sebou samým*. (Seifert, 2004) Na rozdíl od psychoanalytické práce s pasivním snovým materiálem zavádí Carl Gustav Jung právě tuto metodu aktivní imaginace. Zatímco přijímaný sen podléhá symbolickému výkladu, aktivní imaginace podněcuje vnímání a rozvíjení osobního i kolektivního nevědomého materiálu v bdělém stavu. Základním rysem aktivní imaginace je kontinuální práce s nevědomým materiálem, to znamená, že osoby a předměty vystupující v představách nezanikají po skončení fantazijní činnosti, ale psychika se k nim může kdykoliv vrátit. Nevědomí může být buď osobní, nebo kolektivní. Jak Jung uvádí, obsahem osobního nevědomí jsou získané individuální, často zasunuté vzpomínky a představy. Kolektivní nevědomí obsahuje pozitivní i negativní zkušenosti lidských a zvířecích generací. Obsahy osobního a kolektivního nevědomí pronikají do vědomí ve formě symbolů a snů. Analýzou symbolů je možno nastolit rovnováhu mezi silami nevědomí a vědomí a zbavit tím jedince neurotické či jiné tenze. (Blažek, 2015)

Na základě popsaných teoretických východisek vycházejících z hlubinné psychologie jsme se studenty v druhém výzkumném šetření prováděli aktivní imaginaci, kterou jsem nazvala *Růže*<sup>73</sup>. Imaginativní techniku studenti prováděli v místnosti s tlumeným světlem, měli možnost zvolit si pozici těla, ve které se cítili pohodlně a uvolněně. Se zavřenýma očima byli prostřednictvím mého slovního doprovodu provázeni představami, které jsem jim nabízela. Měli za úkol představit si ve své mysli obraz růže a zkoumat v jakém prostředí se růže nachází, jak se cítí, jaké má potřeby, co jí chybí, jak vypadá apod. Do obrazu růže každý z nás promítá obraz sebe samotného. Po aktivní imaginaci, která trvala přibližně deset minut, následovalo výtvarné zpracování zážitku. Nabídka výtvarných prostředků, stejně jako možnost jejich volby, byla totožná jako u výtvarné aktivity z předešlého výzkumného šetření. Závěrečná fáze v podobě reflektivního dialogu trvala přibližně dvacet minut. Realizovaný postup bylo možno opět rozdělit na tři fáze: na akci v podobě imaginace, tvorbu studentů a závěrečný reflektivní dialog ve skupině. Studenti byli vyzváni, aby se k proběhlé aktivitě písemně vyjádřili. Z reflexí vyplývalo, že studenti vnímali tuto techniku jako náročnou na soustředění, představivost,

---

<sup>73</sup> Do motivu růže člověk promítá sám sebe, svá přání, záliby, obranné postoje apod.

Imaginace růže je obdobou motivu domu, který je složitější a vyžaduje delší časové období. „*Významový obsah domu je velký. Podle dosavadní zkušenosti je dům převážně prožíván jako znázornění vlastní osoby nebo některé její části.*“ (Leuner, 2007, s. 89).

ponoření se do sebe atd. Podle mého názoru k tomu přispěl náročný den, který studenti prožili, a naladění skupiny, která se cítila zatížena studijními povinnostmi a unavena, což se také promítlo do jejich hodnocení akce.

Reflexe studentů – vybrané části:

*„Ze začátku této imaginace mi chvíli trvalo, než jsem se dostala do své představivosti, a stále odbíhala myšlenkami k práci, co mě ještě čeká.... Hodně jsem vnímala energii, kterou květina přijímá. Ke konci imaginace jsem se cítila smutně, kvůli tomu, že jsme se museli s růží rozloučit.“*

*„Při této imaginace se mi bohužel nepodařilo nalézt plně cestu do své představivosti. V mysli jsem si vybavila pouze cestu a růži. Další komunikace se již neodehrávala. Důvodem neponoření se do imaginace jsem viděla v přetížení vlastní mysli, která nebyla schopna se soustředit na tuto imaginaci, nýbrž se plně soustředila na přemýšlení nad nespočtem úkolů a povinností, jež jsem musela v dané době plnit, a na které jsem musela stále myslet.“*



Obr. 104 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Intuice a poznání*, Imaginace *Růže*, tvorba studentů.

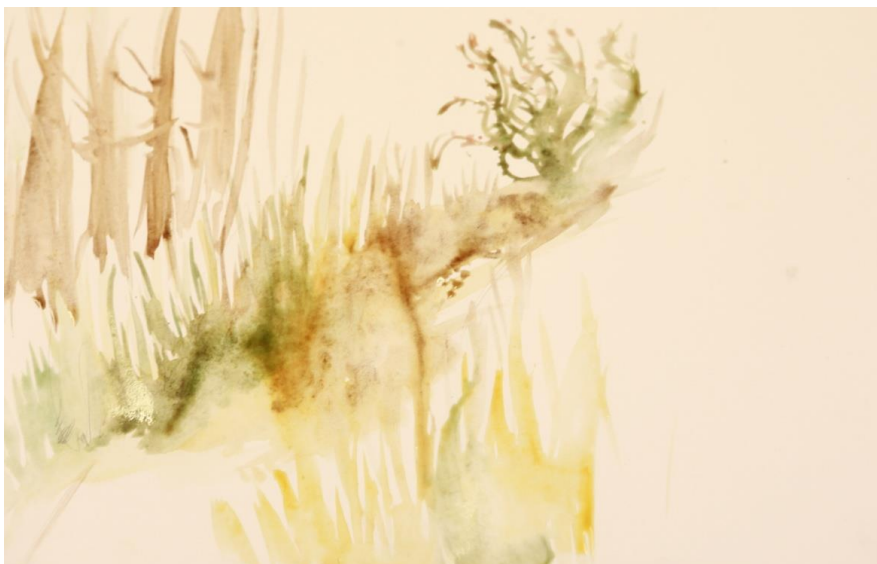


Obr. 105 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Intuice a poznání*, Imaginace *Růže*, tvorba studentů, A1, suchý pastel.



Obr. 106 a 107 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Intuice a poznání*, Imaginace *Růže*, tvorba studentů, A1, vodové barvy.





Obr. 108 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Intuice a poznání*, Imaginace *Růže*, tvorba studentů, A1, vodové barvy.



Obr. 109 a 110 Realizace části pilotního výzkumného šetření *Intuice a poznání*, reflektivní dialog.

### **Příloha č. 3**

## **VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

### **Kritéria pro vyhodnocení výzkumného materiálu**

#### **A) Výtvarný projev:**

- použitý výtvarný materiál, formát
- barevnost (dominantní barva)
- symboly, tvary, linie
- konkrétní obrazy
- dynamika, pohyb
- využití plochy papíru

- dojem z kresba
- B) Jazykový projev:
  - literární útvar (příběh, báseň...)
  - realita x fantazie
  - konkrétní obrazy – hlavní hrdinové (osoby, předměty, fantazijní postavy...)
  - téma
  - zakončení příběhu (negativní x pozitivní)
  - emoce
  - citace textu vystihující obsah
- C) Reflexe autorů:
  - pozitivní x negativní hodnocení techniky
  - hodnocení jednotlivých fází – hudba, výtvarná část, jazykový projev
  - využití techniky v pedagogické praxi
  - novost použité techniky

## INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO MATEIRÁLU

### **1. a 2. část výzkumného šetření – pilotní výzkum – nebyla zpracována do výzkumu dizertační práce**

### **3. část výzkumného šetření**

#### Pilotní výzkum

U prací (obr. č. 11–13, 31, 32, 36–39), které vzešly z pilotního výzkumu, nejsou k dispozici jednotlivé reflexe studentů, pouze souhrnné hodnocení skupiny bez zařazení k jednotlivým výtvarným pracím. Z tohoto důvodu jsou reflexe k těmto pracím uvedeny souhrnně na závěr.)

#### Obr. č. 11

##### A)

- tužka, suché pastely, A1
- dominantní zelená v různých odstínech (fialová, modrá, červená – v detailech)
- konkrétní statický obraz – portrét dívky z profilu
- v pozadí ryba, podmořská krajina
- kresba „čáranice“ v pozadí – nevýrazná, splývá s obrazem dívky
- využit celý formát plochy

##### B)

- fantazijní pohádkový příběh
- hlavní hrdinka smutná dívka uvězněna pod vodou
- konkrétní obrazy – ryba, slzy, vodní rostliny
- téma, emoce – čistota, smutek, touha po vysvobození, strach
- nejasné zakončení příběhu – dívka tam zůstala a čeká na vysvobození

*„Byla čistá jako horský potok, ale smutná jako moře, které vzniklo spojením všech slz světa.“*

Obr. č. 12

A)

- tužka, suché pastely, A1
- nevýrazná barevnost, dominantní tužka (červená, fialová, modrá, žlutá – v detailech)
- množství detailů – opakující se symboly – srdce, trojúhelník, spirála...
- barevnou linií zvýrazněn např. obrys domu, srdce, družice, Davidovy hvězdy (využívala se nejen u židů, ale i křesťanů a muslimů jako talisman proti démonům)
- výrazná dynamičnost kresby
- zaplněný celý formát plochy

B)

- veršovaný text – příběh
- fantazijní prvky
- hlavní hrdina kuře letící vesmírem
- téma překonání prokletí, zbavení se posměchu (něco zlého je již za mnou)
- téma, emoce – hravost, radost, optimismus, naděje
- optimistické zakončení příběhu

*„Konec posměchu, vesmír je brána k úspěchu... Zbavil se svého prokletí, zůstává vzpomínka pouhá.“*

Obr. č. 13

A)

- tužka, suché pastely, A1
- v pozadí tužka, v popředí výrazná barevnost – fialová, šedá, zelená, žlutá, růžová, oranžová
- opakující se nepravidelné kruhovitě tvary se zvýrazněným a barevně odlišeným středem
- přítomnost pohybu v kresbě
- kresba situována spíše do středu papíru, okraje volné

B)

- reálný popis situace (úvaha) s názvem *Dav*
- pozitivní ladění – sedím v křesle na balkoně, sluníčko, sklenička vína, pozoruji spěchající lidi – pohoda, klid, přemýšlím
- tematika spěchu, potřeba zastavení se
- kontrast spěch (rušná ulice) x klid (sedím v křesle na sluníčku)
- emoce – pocit pohody, klidu – neklidu

*„A přemýšlím, kam mají namířeno. Jdou domů? Do práce? Na pivo? Nevím. Ale přemýšlím, proč se taky na chvíli nezastaví?“*

Obr. č. 14

A)

- tužka, pastelka, A4
- barevnost – nevýrazná – černá v různých odstínech
- výraznou linií černé barvy naznačeny konkrétní obrazy – dítě, houpací kůň, medúza, delfín
- mírná dynamičnost kresby
- kresba situována spíše do pravého dolního rohu formátu

B)

- příběh s fantazijními prvky
- hlavní postava – opuštěné zapomenuté dítě
- další postavy – zvířata v roli hodných zachránců – delfín, medúza
- téma – matka zapomene své dítě na pláži, ztráta jistoty, přátelství, pomoc, záchrana
- emoce – smutek, opuštěnost, pocit nejistoty, štěstí (v krátkém zapomenutí)  
*„Kde jsem? Co tu dělám? Kde mám mámu?“*

C)

- technika – nová, líbila se mi, pracovalo se mi dobře, zklidnění, zastavení v uspěchaném světě
- hudba – vybrala bych jinou (smyčcovou, klavírní, relaxační)

Obr. č. 15

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – velmi výrazná, vyvážená, jasné syté barvy – modrá, zelená, žlutá, červená, hnědá, černá
- výraznými liniemi i barevnými plochami zvýrazněny symboly – koule (slunce), spirály (lízátka), vlnky (vůně – jídla, hudba – Mozart)
- kresba působí radostně, živě, dynamicky
- kresba „čáranice“ v pozadí – nevýrazná
- zaplněna celá plocha až po okraje formátu

B)

- reálný popis konkrétní oslavy (pocitů vypravěčky)
- hlavní hrdinka – vypravěčka
- téma – rušný letní den, smyslové zážitky (chuťové, čichové, sluchové)
- optimistické ladění
- emoce – pocit radosti, štěstí, pohody a naplnění
- *„... říkám si, jaké mám obrovské štěstí, že tu stojím. Zaslechnu Mozarta...“*

C)

- technika – nová, zpočátku jsem byla prkenná, uvolnilo se napětí, připomněla mi příjemné chvíle
- výtvarná část – převelice mne bavila, představivost se otevřela

Obr. č. 16

A)

- tužka, pastelka, A4
- barevnost – v pozadí zelená v „čáranici“, dále černá
- konkrétní předměty zvýrazněny tmavou barvou zvířecí motivy – ryby, sova, prut

B)

- příběh s fantazijními prvky s názvem *Divadlo*
- hlavní aktérka – rybička, dále rybáři, moudrá sova
- prostředí cirkusu
- téma – hledání sebe sama, manipulace (dělám něco co nechci), skrývání pravého já, donucení, „popularity“, moudrost (sova)
- emoce – pocit nesvobody, nejistoty, bezmoci, smutku, pocit naděje, štěstí
- otevřený konec (*Šla hledat sama sebe a svoje štěstí.*)

„A co mám hledat?“, zeptala se ryba. „Přece sama sebe.“, řekla jí moudrá sova a odletěla.“

C)

- technika – nová, zajímavá, bavila mě, pracovalo se mi dobře

Obr. č. 17

A)

- pastelka, voskové pastely, A4
- barevnost – výrazná, syté barvy – červená modrá, tyrkysová, fialová
- barevně zvýrazněny symboly – srdce, houslový klíč, spirála – a zvířecí motivy – motýl, ryby, pták, had
- kresba působí veselým dojmem

B)

- popis místa (rozkvetlá louka) – úvaha o životě
- aktéři – rostliny a zvířata – pampelišky, motýli, šnek, had, rybka
- téma – krása života, krásy přírody, optimistické až idylické ladění (pestrobarevná letní louka uprostřed lesa), touha uniknout od problému do idylického světa (jen tak vzlétnout)
- emoce – pocit klidu, pohody, svobody, radost, štěstí, (smát se, zpívat veselé melodie), pocit bezpečí

„Život je krásný a my jsem tu každý z nějakého důvodu.“

C)

- technika – nová, velmi se mi líbila, moc mě bavila, únik od reality

(Dnes budu z hodiny odcházet dobře naladěná. Děkuji.)

- přesah do praxe – rozvíjí fantazii (podceňuje se)

Obr. č. 18

A)

- pastelka, voskové pastely, A4
- barevnost – ne příliš pestrá, ale barvy výrazné, syté – v pozadí „čáranice“ modrá, dále zelená, hnědá, černá
- výraznými barevnými liniemi obtaženy obrysy konkrétních symbolů – houslový klíč, nota, spirála, vlnka
- kresba působí hravým, možná radostným dojmem

B)

- příběh s úvahami o životě – fantazijní prvky
- hlavní aktér – chlapec Matěj, dále – hlemýžď
- optimistické, až idylické ladění – letní palouček – krásný, svítí sluníčko,
- podobenství, metaforické vyjadřování (život – klubko vlny)
- téma – životní úděl, krásy života, ale i „klikaté cesty“ – problémy, životní filozofie – moudrost, přátelství,
- emoce – radost, naplnění, pocit blízkosti (přátelství s hlemýžďem)

„Myslím si, že život je jako klubko vlny, z jedné strany vlnité, uprostřed zacuchané, ale konec je krásně hladký.“

C)

- technika – velmi se mi líbila, velice jsem si to užila
- hudba – uvolňující

- přesah do praxe – jistě využiji v praxi, spojení výtvarného a jazykového projevu – to nejlepší (žák vysvětlí proč to tak nakreslil, co cítil), je možné z prací vyčíst problémy žáků

Obr. č. 19

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá tužka, dále jemné barevné odstíny – hnědá, modrá, červená, žlutá, hnědá, modrá
- nevýraznými barevnými liniemi a ploškami zvýrazněn větší počet symbolů – srdce, nota, Davidova hvězda, kapky – a konkrétních obrazů – postava člověka (schematicky naznačena), hlava kočky motýl, květiny

B)

- příběh s pohádkovými motivy
- hlavní aktérky – dvě čarodějnice – kamarádky, dále motýl, kočka
- téma – důležitost přátelství, pozitivní ladění – kouzla, zpěv, mysticismus – pentagram dodávající energii na nová kouzla
- emoce – láska ke kamarádce, bezstarostnost

*„Žily byly dvě čarodějnice. Byly to nejlepší kamarádky a měly se moc rády.“*

C)

- technika – pracovalo se mi dobře
- přesah do pedagogické praxe – příběh by mohla přečíst dětem v MŠ

Obr. č. 20

A)

- tužka, vodové barvy, A4
- barevnost – výrazná, pestré barvy – červená, modrá, žlutá, oranžová, černá
- barevnými plochami vyobrazeny konkrétní obrazy zvířat – papoušek, tuleň, lachtan, kosatka
- kresba působí dynamicky, pestře, vesele

B)

- reálný popis (místa) s názvem *Neobydlený ostrov*
- téma – popis neobydleného ostrova, opěvování krás přírody – zvířat, rostlin
- emoce – radost, nadšení, láska k přírodě

*„Květy rostlin jsou tu obrovské jako vaše hlava a pestré jako všechny barvy světa... V dáli moře vidíte vyskakovat kosatky, které uslyšíte radostně pískat.“*

C)

- technika – bavila mě, líbila se mi, uvolnila jsem se, cítila jsem skvělé pocity
- výtvarná část – překvapení z výsledku (*že jsme v čáranic dokázala něco najít*)

Obr. č. 21

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – výrazná, syté barvy – černá, červená, modrá, žlutá, zelená
- barevně zvýrazněny symboly – kruhy, spirály (opakující), svou velikostí dominují
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – květina (slunečnice), rybník, dívka s dlouhými hustými vlasy
- kresba působí dynamicky, futuristicky



B)

- příběh s pohádkovými prvky
  - hlavní hrdinka nejkrásnější dívka na světě Slunečnice, dále Poseidon
  - téma – pýcha, touha po hmotné kráse (šperky, zlatý hřeben, zlaté auto...), odplaty – trestu (za svou pýchu), ponaučení
  - emoce – okouzlení hmotnými statky, láska, zamilovanost
- „Líbilo se jí, jak jí všichni posílají dárky, jednou to byl zlatý hřeben, jednou zase perly...“*

C) chybí, studentka neodevzdala

Obr. č. 22

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá v „čáranici“, v detailech červená, žlutá, zelená, fialová
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – květina, měsíc, hora, výraznější jemné stínování
- kresba působí velmi jemně, křehce, snově

B)

- poetický popis krajiny
  - téma – opěvování krás přírody, tajemná snová tematika, motiv tajemství
  - emoce – pocit tajemné krásy
- „Tiše vyčkávali vysazení na větvích až přijde ona. Dívka s růží v očích.“*

C)

- technika – používám ji dlouho (k řešení problémů), jsem s ní velice spokojena, uvolňující, zklidňující, vyčistím si hlavu, je mi hned mnohem lépe

Obr. č. 23

A)

- pastelka, suché pastely, vodové barvy, A4
- barevnost – nevýrazná, jemné barvy – dominuje červená, dále modrá, zelená, hnědá
- linie konkrétních obrazů zvýrazněny suchými pastely, plochy obrazů zvýrazněny vodovými barvami
- symboly – srdce, čtyřlístek; konkrétní obrazy – duch, motýl
- kresba působí fantazijně, pohádkově

B)

- úvaha o životě (hodnotách, emocích)
  - hlavní postava – motýl
  - melancholické ladění
  - téma – snění, čím bych si přála být, touha po svobodě a volnosti, vnímání krás života
  - emoce – radost, láska
- „Být tak motýlem... Jsme tak lehcí, svobodní a volní.“*

C)

- technika – moc se mi líbila, uvolňující
- literární část – náročná
- přesah do praxe – zapojení smyslů

Obr. č. 24

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá v „čáranici“, dále v menší míře hnědá, růžová, modrá, černá
- barevně naznačeny konkrétní symboly a tvary – srdce, vlny, spirály, smyčky, měsíc – představující konkrétní obrazy – hory,

B)

- reálný příběh s úvahami o životě
- životní moudrost, životní filozofie, podobenství o životě, metaforické vyjadřování – člověk v životě je plující loďka unášená životem, hory – nástrahy, zkoušky
- hlavní aktéři – mladí milenci
- téma – životní překážky, životní zkouška („v nouzi se ukáže pravá tvář člověka“), zkouška vztahu dvou lidí (milenců), potřeba mezilidských vztahů, komunikace
- emoce – pocit svobody, pocit ohrožení, nejistoty
- otevřený konec vyzývající k zamyšlení

*Každý má svou loďku... a nechává se životem někam unášet. Kam? A kdy přijde konec? Nikdo neví. Vždyť cesta je cíl...*

C)

- technika – úplně nová, velmi mě bavila, „mám z ní dobrý pocit, že se mi tvorba povedla“
- přesah do praxe – probouzí v člověku hlubší pocity, nutí k zamyšlení

Obr. č. 25

A)

- tužka, fix, pastelky, A4
- barevnost – dominuje šedá v „čáranici“, dále v menší míře světle šedá, žlutá červená
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – dominuje zvířecí hlava z profilu ve středu plochy, dále sklenka s pivem a předměty nepravidelných tvarů
- kresba působí tajemně, diváka zaujme nezvyklým obsahem

B)

- příběh s fantazijními prvky (bajka)
- hlavní hrdina – vlk
- téma – touha po přátelství, řešení problému samoty a odcizení alkoholem
- emoce – pocit odcizení, osamění x pocit blízkosti (přátelství vlka a člověka)
- dobrý konec

*„Vlk poprvé pocítil, jaké to je mít přítele.“*

C)

- technika – zpočátku náročné uvolnit se
- hudba – zpočátku nepříjemná

Obr. č. 26

A)

- pastelka, A3
- barevnost – nevýrazná, jedna barva – fialová

- dominuje čáranice – konkrétní obrazy jsou zvýrazněny pouze „zarámováním“ ve tvaru čtverce a obdélníku
- těžko rozeznatelné konkrétní symboly (možná houslový klíč) a obrazy (možný motiv zvířete)
- kresba působí dynamicky, „klikatě“

B)

- fantazijní popis (vykreslení) situace s názvem *Desková hra*
- téma – omezení svobody, obraz spouště – apokalypsy, snaha osvobodit se, potřeba utéct, bezvýchodnost situace
- emoce – pocit nesvobody, hněv, pocit ohrožení a paniky  
„*Ryby se snaží utéct z nádrže... Není úniku a pán se zlobí.*“

C)

- technika – velice příjemná, do hloubky zasahující
- kresba při hudbě – nejnáročnější (těžké se uvolnit), obavy z výsledku (napětí), následné uvolnění (*obraz byl nádherný, dával smysl, měl svůj příběh*)
- výtvarná část – nelíbila se mi, nechtěl jsem do obrazu zasahovat – tak jsem je dal pouze do rámečku
- jazyková část – příjemná, pomohlo k pochopení celkového smyslu

Obr. č. 27

A)

- pastelka, vodové barvy, A4
- barevnost – červená v „čáranici“ v pozadí, dominuje hnědá v různých odstínech, dále okrová, modrá, zelená, tmavě červená
- barevně naznačeny konkrétní obrazy – pes, symboly – houslový klíč, srdce
- kresba působí vyváženě
- nejhustější seskupení linií situována do středu plochy

B)

- představa ideální budoucnosti – popis
- hlavní postava vypravěčka (psáno v ich-formě), dále pes Mazlina
- téma – partnerský vztah (muž, se kterým budu šťastná), vysněné místo k životu, rodina, mateřská láska, domov
- emoce – láska, naplnění, štěstí, pocit bezpečí  
„*Miluju svou rodinu a blízké. Moc.*“

C)

- technika – líbila se mi, soustředěna na přítomnost – prožívání okamžiku a sebe samého, oceňuji dostatek času, klid na práci
- výtvarná část – dobře zvolená – volnost výběru ve výtvarném materiálu
- přesah do praxe – nápad se mi líbil, možné využít v praxi

Obr. č. 28

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, jemné tóny – dominuje modrá, dále červená, hnědá, žlutá, černá
- barevně zvýrazněny symboly – srdce, nota, číslo „8“ a obrazy – tvář z profilu,
- kresba působí jemně, příjemným dojmem, dětsky, až naivně

- zaplněna celá plocha ž po okraj

B)

- úvaha o důležitosti rodiny
  - hlavní aktér – mladá dívka – vypravěčka
  - téma – vděk a láska k rodičům, láska k domovu, příteli, psům
  - emoce – láska, štěstí, pocit jistoty, bezpečí
- „...nic z toho nepřekoná, když jedu domů.“*

C)

- technika – nová
- kresba při hudbě – příliš zdlouhavá, bolela mě ruka
- výtvarná část – hledání konkrétních obrazů bylo zajímavé
- jazyková část – lehké, znám své priority

Obr. č. 29

A)

- pastelky, A4
- barevnost – výrazně dominuje černá, v detailech červená, žlutá
- černou linií zvýrazněny jednoduché obrazy, symboly - srdce, spirála, vykřičník, houslový klíč, slunce, pták, čtyřlístek, měsíc, číslice „8“
- obraz statický
- kresba „čáranice“ v pozadí – nevýrazná
- zaplněna celá plocha papíru

B)

- příběh s fantazijními prvky
  - hlavní hrdina – ptáček
  - další aktéři – měsíček, vykřičník
  - téma – nemoci, bolesti, pomoci, překonání, přátelství, dobré vůle, naděje
  - emoce – smutek, pocit odevzdanosti
  - otevřený konec
- „Jednoho dne se ptáček probudil a bylo mu tuze zle. Bolelo ho srdíčko.“*

C)

- technika – znám ji, pokaždé mi přinese něco nového, doporučila bych ji

Obr. č. 30

A)

- pastelky, A4
- barevnost – vyvážená – jemné stínování – modrá, červená, hnědá, zelená, v detailu oranžová
- barevně propracovaně zvýrazněny konkrétní zvířecí motivy – velryba, pes, ryba, papoušek
- obrazy zvířat působí smutným, možná „zaraženým“ dojmem

B)

- příběh s fantazijními prvky s názvem *Nikdo nejsme dokonalí*
- hlavní aktéři – velryba, pes, ryba, papoušek
- téma – hledání někoho blízkého, opuštěnost, odlišnost (tělesný hendikep, deformace), posměch, vyhledávání někoho se stejným hendikepem, nalezení přátel, uvědomění si důležitých hodnot v životě
- emoce – pocit osamění, ponížení, láska, pocit blízkosti

- dobrý konec

*„...je přeci jedno, jak kdo vypadá, a že se jim ostatní smějí. Důležité je, že mají jeden druhého a mají se rádi.“*

C)

- technika – překvapila mě (nakonec to šlo, tak nějak samo)
- hudba – nemá ráda meditační hudbu, rozesmávala mě (rušila)
- kresba při hudbě – dlouhá, bolela mě ruka
- výtvarná část – bavilo mě vyhledávání obrazů a následné dokreslování
- jazyková část – stála mě hodně sil

Obr. č. 31

A)

- pastelky, suché pastely, A1
- výrazná barevnost – červená, zelená, fialová, hnědá
- dominantní symbol kříže ve středu plochy přes celý formát papíru
- opakující se symboly – hvězdy, spirály, kříže
- konkrétní obrazy květin
- výrazná dynamičnost, emotivnost kresby
- opakující se barevné linie kostrbaté, nejisté
- zaplněná celá plocha papíru – dominantní kříž ve středu rozděluje plochu

B)

- popis stavu vnitřního světa emocí
- dominantní tematika negativní emocí – agrese, vzteku, nespokojenosti, hněvu
- kontrast s pocity bezbrannosti, smířlivosti, klidu
- okvětní lístky jako symboly zanikající pohádky
- ambivalentní emoční stavy
- téma momentální beznadějně situace, která nemá konce
- naděje na radostnou budoucnost

*„...klikatá exploze, která nemá konce, a tak tam bude, dokud hvězdy znovu nezazáří...“*

Obr. č. 32

A)

- tužka, suché pastely, A1
- nevýrazná barevnost, dominantní tužka (červená modrá, žlutá, zelená – v detailech)
- barevnou linií zvýrazněn obrys ryb, ptáka
- kruhovitě tvary, části zvýrazněné čaráním
- přítomnost pohybu
- zaplněný celý formát plochy

B)

- fantazijní příběh s pohádkovými prvky
- hlavní hrdinové – dvě velryby, pták
- téma svádění, podlehnutí půvabu, smrti
- negativní zakončení příběhu

*„Jejich zpět byl tak půvabný, že přilákal prapodivného ptáka, který se vrhl do hlubin... Pak zavřel oči a zůstal ležet na dně.“*

Obr. č. 33

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- výrazná barevnost – modrá, červená, zelená, žlutá, hnědá, černá (v detailech), fialová „čáranice“ ustupuje do pozadí
- často se opakující spirály různých barev, kruhovitě tvary
- kresba „čáranice“ v pozadí – nevýrazná
- výrazná dynamičnost kresby
- působí akčně, živě
- zaplněna celá plocha papíru

B)

- reálný popis úvahami o životě s názvem *Podmořský svět, nebo svět snů?*
- postava – rybka Placička
- téma – pohyb, dynamičnost – *taneční kreace vlnek, natřásající ses řasy*, hledání a nalezení snu, vytrvalosti, záchrana a pomoc
- emoce – zasněnost, touha, pocit bezpečí  
„...vytrvat a dostát svým snům.“

C)

- technika – nová, propojení s vnímáním obrazů v galerii
- hudba – velmi vhodná,
- výtvarná část – moc příjemná, relaxační, uvolňující
- literární část – příběh – hezké dokončení činnosti
- přesah do pedagogické praxe – rozvoj grafomotoriky (automatická kresba), vnímání uměleckého díla (hledání konkrétních obrazů v abstraktní kresbě)

Obr. č. 34

A)

- pastelka, A3
- barevnost – nevýrazná, použita pouze jedna barva – zelená
- pomocí tvarů naznačeny konkrétní obrazy – medvěd, mušle, ucho, motýl
- kresba situovány spíše do středu papíru

B)

- bajka
- hlavní hrdina – medvěd
- vyplývá ponaučení – pokud získáš něco krásného, važ si toho, spokoj se s tím, co máš
- téma – touha po kráse, naplnění, touha chtít ještě víc
- emoce – pocit naplnění, spokojenosti, touha  
„Marně se medvěd snažil, nakonec to vzdal a spokojil se se svou krásnou mušlí.“

C)

- technika – zajímavá, uvolňující
- kresba při hudbě – příliš dlouhá
- přesah do pedagogické praxe – určitě chci zkusit v hodinách VV, žáci zapojí představivost při hledání tvarů a postav, uvolní se



Obr. č. 36

A)

- tužka, suché pastely, A4
- dominantní modrá v různých odstínech, dále žlutá, fialová, černá – v detailech
- opakované kruhovitě tvary, elipsy (připomínající noty)
- kresba dynamická, přítomnost pohybu
- situováno do dolního středu papíru, plocha zaplněná ze dvou třetin

B)

- reálný příběh s filosofickou tematikou
  - hlavní hrdina – hmota
  - téma svobody, přeplněnosti
  - emoce – samota, stísněnost
  - negativní zakončení příběhu
- „Chci žít, nebo jen být? Když budu být, nebudu muset žít. A tak byla.“*

Obr. č. 37

A)

- pastelka, suché pastely, A1
- dominantní dvě barvy – červená, černá
- symboly – měsíc, spirála,
- černou linií zvýrazněny konkrétní obrazy – podvodních tvorů, červená barva v pozadí
- obraz působí spíše staticky
- zaplněna celá plocha formátu

B)

- reálný příběh nazvaný *Podvodní hladina*
  - hlavní hrdina starší potápěč
  - další konkrétní postavy – ryba s jednou ploutví, hrbolatá ryba, vousatá ryba pidiybka s velkým spodním rtem, podvodní měsíc, predátor chobotnice...
  - tematika odlišnosti (jinakosti), hrozby, poznání
  - pocity úlevy, klidu
  - dobrý konec
- „Potápěč si oddychl, rybky dále v klidu žijí.“*

Obr. č. 38

A)

- tužka, suché pastely, A1
- nevýrazná barevnost – jemné odstíny barev – fialová, hnědá, modrá, zelená
- kresba působí velmi jemně, křehce, obrazy působí až zranitelně
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – tvář ženy z profilu, ulita, květina, lístek
- využitá téměř celá plocha, levý horní okraj volný

B)

- velmi stručné nastínění příběhu
  - konkrétní postavy – tvář, květina, pták
  - tematika dlouholetého sporu, neúspěšného dialogu
  - dobrý konec – spor byl vyřešen
- „Tímto byl konečně vyřešen dlouholetý spor dvou protilehlých čar.“*

Obr. č. 39

A)

- pastelka, suché pastely, A1
- výrazná barevnost – dominantní modrá ve více odstínech, v menší míře fialová, červená, zelená
- barevné pojetí působí pozitivně
- přítomnost pohybu, dynamičnosti, akce
- barevně zvýrazněny zvířecí motivy, které dominují – vlk, kůň, beran, koza, medúza
- výrazné vyobrazení páru očí ve středu plochy
- zaplněna téměř celý formát

B)

- zachycení konkrétní situace s fantazijními prvky
  - hlavní postava – příšera – vyobrazena v podobě zlostných očí
  - téma stagnace, pozorování příšery a čekání, co se stane (ostatní utíkají)
  - pocity ohrožení, strachu, paniky
- ... koně utíkají pryč a my stojíme společně s beranem s kozou a jehnětem na louce a čekáme, co se stane.*

C) Reflexe studentů pilotního výzkumu obr. č. 11–13, 31, 32, 36–39

- technika – bavila mě, uvolnila jsem se, odpočinula jsem si, cítila jsem se velmi dobře, velmi mě bavila, zajímavé, zpočátku jsem se nudila, překvapil mě výsledek – „*Samotnou mě to překvapilo.*“, aktivita se mi líbila, zajímavá technika, odpoutání od problémů
- hudba – nápaditá, příjemná, velmi příjemná, vhodná, hodně ovlivnila výsledek, vadila mi, velmi mi vyhovovala, inspirativní, „*Příště bych to zkusila bez ní.*“
- kreslení při hudbě – nejpříjemnější fáze, uvolňující, relaxační
- výtvarná část – bavila mě více – „*Hned jsem věděla, co v kresbě vidím a s čím budu pracovat.*“, „*Nejprve jsem v čarách nemohla nic najít.*“
- jazyková část – problém s psaním příběhu,
- použitelná zajímavá technika pro ZUŠ – lze dále rozvíjet např. animace, divadelní představení

#### **4. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Obr. č. 41

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- dominantní červená v různých odstínech, v menší míře zelená, modrá, žlutá, hnědá
- barevnou linií zvýrazněny a naznačeny obrysy zvířat a rostlin – krokodýl, pelikán, motýl, mochomůrky
- pravidelné opakování linií a kruhovitých tvarů
- kresba působí spíše staticky, klidně
- stínování konkrétních obrazů
- kresba situována do středu, volný horní a dolní okraj formátu

B)

- fantazijní příběh, bajka
- hlavní aktér – malý krokodýl, dále pelikán, mochomůrky, motýl
- téma vysmívání se, nepochopení, neschopnosti, nebezpečí

- emoce – strach, pocit ohrožení, ponížení, smutku

*„...ne, prosím, neubližuj mi!“*

C)

- technika – hezká, zajímavá, moc se mi líbila

Obr. č. 42

A)

- pastelka, vodové barvy, A4
- výrazná a pestrá barevnost – červená, žlutá, okrová, fialová, zelená, modrá, hnědá
- vodovými barvami zvýrazněny konkrétní přírodní obrazy – rostlin, zvířat
- opakovaně symbol kruhu
- kresba působí živě, optimisticky
- zaplněn celý formát až do krajů

B)

- úvaha o reálném světě
- hlavní aktér – já (vypravěč) a moje maminka
- téma – rodinné vztahy, vztah k okolnímu světu, přátelství, zrada, obava z nejistoty, nestálosti
- emoce – radost, pocit štěstí, zmatek, spokojenost, hněv, nenávisť

*„Doufám ale, že mezi prašivkami najdu i hodné kamarády, s kterými si budu rozumět.“*

C)

- technika – nová, pracovalo se mi dobře, ráda jsem si ji vyzkoušela
  - hudba – volila bych jinou
  - výtvarná část – velmi mě bavila, ráda, jsem si sama zvolila výtvarnou techniku
  - jazyková část – nejvíce jsem si ji užila, překvapivý výsledek
- „...nečekala jsem, že napíšu tak melancholický příběh, protože jsem spíše veselé povahy.“*

Obr. č. 43

A)

- pastelka, vodové barvy, A4
- barevnost pestrá – červená, žlutá, modrá, zelená, hnědá, černá
- vodovými barvami barevně zvýrazněny konkrétní obrazy, symboly – královská koruna, květina, hvězda, srdce, houslový klíč
- obraz statický
- působí dětským naivním dojmem – pohádkové motivy, symboly
- zaplněn celý formát

B)

- klasický pohádkový příběh s názvem *O bojácném princovi*
- hlavní hrdina – princ
- tradiční pohádkové postavy – otec král, princezna, kouzelná babička, drak...
- téma – střet dobra a zla, překonání strachu, boj s drakem, získání srdce princezny
- emoce – strach, láska, odvaha

- dobrý konec – vítězí dobro

C)

- technika – nová, hodnocení – neutrální
- kresba při hudbě – poměrně dlouhá, nejistota, zda dělám dobře

Obr. č. 44

A)

- pastelka, vodové barvy A4
- nevýrazná barevnost – černá, hnědá, fialová, zelená, modrá
- vodovými barvami zvýrazněny, naznačeny konkrétní obrazy, symboly – pes, sněhulák, rukavice, písmeno S...
- kresba pastelkou – plocha řídce zaplněna
- obraz působí melancholickým, až smutným dojmem

B)

- úvaha o reálném světě
- téma – odlišnost světa, rozdílnost lidí a věcí, mít své vlastní místo, schopnost existovat a fungovat společně ve smíru
- emoce – pocit smíření, přijetí reality – takové jaká je  
*„Někdy vám může hlava zůstat stát nad tím, jak je něco možné, jak to může společně fungovat a ač se tomu dívíme, tak ano, je to tak a ne jinak.“*

C)

- technika – zcela nová, problém oprostít se od reality (starostí), líbila se mi, příjemné, milé
- výtvarná část – bavila mě úplně nejvíc, ponořila jsem se do práce
- literární projev – nejtěžší, potřeba více času

Obr. č. 45

A)

- pastelka, vodové barvy, A4
- barevnost nevýrazná – jemné odstíny šedé, hnědé, zelené, černé, výraznější žlutá
- vodovými barvami naznačeny tvary, symboly – kruh, elipsa, měsíc, srdce, hvězda
- přítomnost pohybu, působí dynamicky, hravě
- levý horní okraj formátu volný

B)

- veršovaný text, báseň s názvem *Oči – patetické*
- metaforické obraty – *Oči brána do vesmíru*
- téma – vyjádření emocí, niterná výpověď člověka, vztah ke světu
- emoce – neštěstí, smutek, zmatek, touha, láska, touha po lásce a jistotě
- na konci – zpochybnění výpovědi – *„Blábolím.“*  
*„Mít v srdci jisto. A v duši čisto. Nedosažitelná idea.“*

C)

- technika – nová, oslovila mě, odreagovala jsem se, uklidnila
- kresba při hudbě – povedlo se mi odpoutat
- výtvarná část – horší – *vykoukl obličej, který se mi vůbec nelíbil*
- literární část – věděla jsem, co musím psát

Obr. č. 46

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – ne příliš výrazná, v pozadí červená v „čáranici“, barevnými výraznými liniemi naznačeny obrysy konkrétních obrazů – zelená, modrá, oranžová, červená, černá
- dominuje postava z profilu s vlající šálou kolem krku, dále strom, měsíc, řeka

- kresba působí dětsky, naivně, křehce

B)

- příběh s pohádkovými prvky
- hlavní postava dráček
- téma – samoty, opuštění, hledání vlastní identity (chtěl zjistit, co je zač), touha po poznání
- emoce – pocit opuštění, smutku, melancholické ladění – láska k přírodě
- otevřený konec – *Co by to tak mohlo být?*

„Nevěděl odkud pochází... Žil sám. Staral se o sebe a chtěl zjistit, co je zač.“

C)

- technika – nová, obohacující (*Líbilo se mi, že se mohu zastavit a přemýšlet o sobě.*)
- překvapení z výsledné práce (*...nedokázala bych nakreslit tento konkrétní obraz..., ale pak vznikl celkem pěkný obraz.*)

Obr. č. 47

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost vyvážená – dominuje modrá, dále zelená, hnědá
- střed formátu zaplněn plynulými liniemi bez výraznění
- na okrajích plochy zvýrazněny konkrétní obrazy – skála, moře, mrak, mořští živočichové – šnek, medúza
- kresba působí klidně, vyrovnaně, spíše staticky
- zaplněna celá plocha formátu

B)

- reálný popis mořské hladiny a jeho okolí s názvem *Klid či zmatek? Ticho nebo hluk?*
- aktéři – skála, moře, hory, tmavý mrak, šnek, medúza
- podobenství, metaforické vyjádření: skála – pán všeho, ničeho se nebojí; moře – neklidné, silné; tmavý mrak – nevyzpytatelný; hory – jistota, bezpečí, klid ...

„Jistotu celému výhledu dodávají hory vyčnívající v pozadí...“

C)

- technika – nová, pracovalo se mi dobře
- přesah do praxe – rozvíjí kreativitu, uvolňuje

Obr. č. 48

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – dominuje hnědá v různých odstínech – oranžová, okrová, světle a tmavě hnědá, dále v detailu bílá
- detailně barvou znázorněny konkrétní obrazy – motýl, mořský koník, jinovatka
- kresba situována spíše do horní středové strany plochy

B)

- reálný příběh s názvem *Sen*
- hlavní hrdinka – mladá dívka
- téma – zamilovanost, láska, krása zimní krajiny
- emoce – pocity štěstí, radosti, spokojenosti, láska

„Pohled na cokoli kolem ní, ji tvořilo úsměv na rtech.“

C)

- hudba – nejprve mě rozptylovala, neseďla mi, později jsem si zvykla
- Obr. č. 49

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – poměrně výrazná – syté barvy – žlutá, modrá, zelená, červená, hnědá, černá
- konkrétní obrazce naznačeny barevnou linií – včela, les...
- působí dynamicky
- využita celá plocha papíru

B)

- podobenství o životě – úvaha
  - metaforické vyjádření
  - téma – životní cesta, porozumění světu, jistota konce života, krásy přírody, melancholické ladění
  - emoce – pocit osudovosti, souznění, krásy
- „Na vlnách moře se houpe lod' souznění, která nepřekročí hranice zakázaného lesa.“*

C)

- technika – nová, zajímavá
  - literární část – problém s psaním příběhu, nedokázala jsem slovy popsat své pocity
- Obr. č. 50

A)

- tužka, pastelky, A4
- nevýrazná barevnost – žlutá, modrá, červená
- nevýraznými barevnými liniemi naznačeny tvary konkrétních obrazů – vánoční strom, vánoční ozdoba ve tvaru květiny, houslový klíč...
- pravidelné rytmicky se opakující tvary
- zaplněna celá plocha papíru až po okraje, někde přesahující formát plochy papíru

B)

- úvaha o podstatě Vánoc
  - téma – předvánoční stres, vánoční čas strávený s rodinou, čas zklidnění, srovnávání se s ostatními, rodinné zvyklosti
  - realita vánočního času se odráží v námětu práce
  - emoce – pocit bezpečí, jistoty, nepochopení
- „Lidé spěchají, stresují, uklízí.... Ale o tomhle přeci Vánoce nejsou.“*

C)

- technika – velmi mě zaujala (!), zajímavá
- hudba – nejprve mě rušila, příliš mě ovlivňovala
- přesah do praxe – zajímavá pro VV, zapojení mezipředmětových vztahů

## 5. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Obr. č. 51

A)

- pastelka, fixa, vodové barvy, A4



- barevnost – vyvážená, dominantní hnědá barva, dále oranžová, růžová, žlutá, modrá, zelená
- vodovými barvami reálně vyobrazeny konkrétní obrazy – dívka, pták, hnízdo s ptačími vejci, prase, motýl, ovoce (banán, švestka, jablko, citrón)
- obraz naznačuje závažnou zápletku příběhu (výraz v obličeji dívky, přelopená ústa...)

B)

- reálný příběh s pohádkovými motivy s názvem *Pohádka o zakleté dívce*
  - hlavní postava – dívka Bětuška
  - téma – střet dobra a zla, poznání, ponaučení, touhy, pomoci, záchrany
  - biblické motivy – zahrada poznání, pokušení (zlatá fazolka)
  - emoce – pocity pohody, radosti, uvolnění
  - ponaučení
- „Radostně běžela domů a celou cestu si zpívala. Dneska se naučila tolik nového!“*

C)

- technika – nová, zajímavá
- potřebovala bych více času
- Obr. č. 52

A)

- pastelka, A4
- barevnost – pouze modrá barva
- modrou linií naznačen obrys symbolů a obrazů – spirály (opakovaně), houslový klíč (opakovaně), číslice „2“, pták, ryba, růže
- kresba situována do pravé strany formátu, levá část téměř nevyužita

B)

- příběh s fantazijními prvky
- hlavní postava – mandolína (hudební nástroj)
- další aktéři příběhu – pták, ryba
- téma – vlastní důležitost, potřeba být užitečný, pomoc, záchrana
- emoce – smutek, pocit opuštěnosti, nedůležitosti, pocit naplnění
- dobrý konec

*„Ta mandolína byla, ale moc smutná, protože se na ni zapomnělo, a tak se na ní na půdě jen prášilo.“*

C)

- technika – překvapivě se mi líbila
- hudba – nejsem příznivcem
- literární část – málo času – nestihla jsem příběh dopsat, což mě mrzí

Obr. č. 53

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nepříliš výrazná, dominuje modrá, dále červená, černá, fialová, žlutá, hnědá
- jednoduchou barevnou linií zvýrazněny symboly a obrazy – srdce, kruh, trojúhelník, kapka, hvězda, mrak, nafukovací balónek, papírový drak
- kresba působí dětsky, naivně, jemně
- využita téměř celá plocha papíru

B)

- reálné vyprávění
  - hlavní hrdinka – vypravěčka
  - další aktéři – maminka, tatínek, bratr
  - téma – rodina, rodinné vztahy, roční období, rodinné události – dovolená, svatba, ples, Vánoce
  - emoce – radost, pohoda, uvolnění
- „...na co se všichni v zimě těšíme jsou Vánoce.“*

C)

- hudba – uklidňující
- výtvarná část – velice příjemná
- literární část – složitější, málo času

Obr. č. 54

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, vyvážená, jemné barvy – červená dominuje, dále zelená, žlutá, hnědá, černá, oranžová, modrá
- barevně vyobrazeno množství konkrétních obrazů – noha, šnek, ryby, česká státní vlajka, ježek, tužka; dále symboly – písmena „A“, srdce, spirála
- kresba působí jemným, příjemným, dětským, až naivním dojmem
- zaplněna téměř celá plocha

B)

- příběh s fantazijními prvky
- hlavní hrdinka – opuštěná noha
- další aktéři – růžová příšerka Růžomilka, šnek, ryby, ježek...
- téma – poznání, dobrodružství, zvědavost, potřeba akce, touha po novém poznání, potřeba nového učení, vzdělanosti
- emoce – pocit opuštěnosti, pocit naplnění, radosti
- příběh vyznívá optimisticky
- otevřený konec – nové poznání

*„... noha, jak chtěla být vzdělanější, ... tak se společně vydaly za novým poznáním.“*

C)

- technika – nová, bavila mě, nezvyklé spojení výtvarného a jazykového projevu
- kresba při hudbě – zajímavá zkušenost (zavřené oči)
- hudba – vadila mi (těšila jsem se, až skončí)
- výtvarná část – bavila mě
- jazyková část – zajímavá

Obr. č. 55

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, převládá zelená barva, další barvy zastoupeny v menší míře – modrá, červená, žlutá, černá
- barevně zvýrazněny symboly a konkrétní obrazy – srdce, trojúhelník, kapka, hvězda, kosatka, rybka

- kresba působí optimisticky, jemně, dětsky, možná až naivně
  - využitelnost plochy – spíše ve středu papíru, okraje volné
- B)
- Příběh s fantazijními prvky
  - hlavní postava – kosatka – toužící po příteli
  - téma – samota, potřeba mít někoho blízkého, touha po splněním snu, touha po kamarádství, legraci
  - emoce – pocity opuštěnosti, samoty
  - dobrý konec – nalezené přátelství
- „Zavřela oči a z celého svého srdce si přála svůj sen.“*

C)

- technika – nová, zarazila mě, pracovalo se mi dobře
- kresba při hudbě – uvolnění, mísení různých pocitů
- výtvarná část – nejtěžší najít něco konkrétního ve spletnosti čar

Obr. č. 56

A)

- pastelky, A4
- barevnost – výraznější, vyvážená; barvy sytější – dominuje červená, dále zelená, modrá, hnědá, oranžová
- barevně vyznačeny konkrétní obrazy – lidská postava, opice, had, drak
- kresba působí živě, dynamicky, avizuje děj
- kresba situována spíše do středu, okraje volně

B)

- pohádkový příběh
- hlavní hrdinka – princezna, další aktéři – roztomilá opička, zlý had, čínský drak (zachránce)
- téma – střet dobra a zla, potřeba pomoci druhým, odvaha, záchrana
- emoce – smutek, láska, pocit ohrožení
- dobrý konec – dobro vítězí nad zlem

*„Princezně se jed ještě nestihl dostat do srdce, a tak byla zachráněna.“*

C)

- technika – nová, líbila se mi
- kresba s hudbou – uvolnila jsem se, příliš dlouhá – čas bych přesunula na další části
- výtvarná část – hledání konkrétních obrazů mě moc bavilo, ráda zapojuji svou fantazii
- jazyková část – těžší

## 6. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Obr. č. 57

A)

- pastelky, A4
- barevnost – výrazná, syté barvy – červená, žlutá, zelená, hnědá, černá
- barevně zobrazeny konkrétní obrazy – ryba, houba, deštník, žabák
- kresba „čáranice“ v pozadí – méně výrazná
- kresba působí vesele díky barevnosti

B)

- veršovaný text (báseň) s pohádkovým námětem
  - hlavní hrdinka – princezna
  - další aktéři – žabák, král
  - hravý humorný příběh s nadsázkou
- „Po vydatné večeři, šlofik by se hodil jen. Princezna se vzbudila: ,to byl ale zlý sen! “

C)

- technika – líbila se mi
- hudba – vyhovovala mi
- jazyková část – příběh bylo těžké vymyslet, proto báseň

Obr. č. 58

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – dominuje fialovou kresba „čáranice“, dále výrazně červená (srdce), modrá, černá, hnědá
- vyvážená kompozice obrazu
- barevně zvýrazněny a naznačeny konkrétní obrazy – srdce, cesta, auto, hory a další (těžko rozeznatelné)
- kresba působí vyváženým dojmem

B)

- reálný popis cesty (výletu) s názvem *Letní den*
- hlavní aktérka – vypravěčka, psáno v 1. os. množného čísla (my)
- téma – cestování, výjimečný výlet – poprvé novým autem, krásy přírody
- emoce – pohoda, radost z vnímané krásy, spokojenost

„Při pohledu na tento přírodní skvost se nám hlasitě rozbušila srdce. “

C)

- technika – líbila se mi
- kresba při hudbě – nepříjemná, docházela mi tuha pastelky, rytí mi vadilo, uvolnění bylo pryč
- výtvarná část – nejvíce se mi líbilo vyhledávání konkrétních obrazů v abstraktní kresbě, nejprve jsem nemohla nic najít – zapojením fantazie a otáčením obrázku se něco podařilo
- jazyková část – jednoduché, vycházela jsem z vlastní zkušenost

Obr. č. 59

A)

- pastelka, vodové barvy, A4
- barevnost – nevýrazná, spíše méně syté barvy – dominuje zelená v „čáranici“, dále modrá, hnědá, okrová, červená, černá
- vodovými barvami zvýrazněna linie a plocha konkrétních obrazů – oko, obličej z profilu, zvířecí motivy, číslo „3“
- zaplněna celá plocha

B)

- příběh s pohádkovými motivy
- hlavní hrdina – myslivec
- téma – dobrý skutek, tři přání, odměna, odvaha, touha po rodině (žena, syn) a domově

- emoce – láska ke zvířatům, pocit osamění, láska ke krásné panně, pocit naplnění a rodinného štěstí

- dobrý konec – hodný myslivec byl odměněn

*„...oba se do sebe zamilovali, do roka byla svatba, za další rok přišel na svět syn...“*

C)

- technika – nová, líbila se mi, příjemné odreagování, cesta do fantazie

- přesah do pedagogické praxe – bavilo by to děti, rozvíjí fantazii, určitě v praxi vyzkouším

Obr. č. 60

A)

- pastelky, A4

- nevýrazná barevnost – pouze modrá „čáranice“ a oranžová

- oranžovou barvou zvýrazněn jeden nekonkrétní obraz zabírající přibližně jednu třetinu plochy

- využít celý formát

B)

- reálný příběh s prvky mystiky

- hlavní aktéři – vypravěč a vzácný motýlí král Semitjoš

- zajímavý námět

- téma – výjimečné setkání, kouzelná moc vzácného nádherného tvora,

- emoce – pocit okouzlení, prožívání krásy štěstí

*„Pomaloučku jsem se přiblížil. To ti byla krása... Byl to motýlí král. Když jsem se ho dotkl, cítil jsem se najednou strašně šťastný.“*

C)

- technika – zajímavá, pracovalo se mi dobře

- výtvarná část – při vyhledávání konkrétních motivů jsem chvíli tápal

- přesah do praxe – rozvíjí fantazii, tvořivost a může vyhovovat lidem, kteří se bojí výtvarného projevu

Obr. č. 61

A)

- pastelka, A4

- barevnost – použita jedna barva – fialová – nevýrazná

- fialovou linkou a stínováním zvýrazněny dva jednoduché obrazy (nepravidelných tvarů), které představují dvě lidské postavy (hlava a tělo)

- kresba může působit – křehce, avizuje vzájemný vztah dvou znázorněných objektů

B)

- reálný příběh s romantickou zápletkou

- téma – setkání dvou lidí, osudovost, prostředí plesu (*Hleděli na sebe. Potom ji on vyzval k tanci*)

- emoce – pocit blízkosti, zamilovanost, okouzlení, zklamání, smutek

- smutný konec

*„V hloubi duše doufali, že je náhoda svede dohromady a znovu se potkají. Bohužel se tak již nikdy nestalo.“*

C)

- technika – nová, zaujala mě, uvolňující

- přesah do praxe – moc si to nedovedu představit s žáky ve třídě, kde sedí dva ve škole (rozdělila bych je na dvě skupiny)

Obr. č. 62

A)

- pastelky, A4
- barevnost – méně výrazná, převládá fialová, černá, hnědá, v detailech pestřejší barvy – žlutá, červená, zelená, modrá
- barevně zvýrazněny symboly a obrazy (větší množství) – písmeno „L“ – velkým psacím písmem (opakovaně), srdce, pestrobarevný míč, postava, rostlinný a zvířecí motiv
- kresba působí živě, hravě

B)

- pohádkový příběh s názvem *Měsíční království*
- typické pohádkové motivy – zlý drak, udatný rytíř, zlaté jablko
- aktéři příběhu – malý hrošík Muminek, pohádkový krteček, drak Zelenáč, rytíř
- téma – střet dobra a zla, střet – rozdělená společnost, spor, hrozba, udatnost, záchrana
- emoce – pohoda, bezstarostnost, strach, pocit ohrožení, radost, pocit úlevy
- dobrý konec – dobro vítězí nad zlem

*„A od té doby byl v království opět klid a mír.“*

C)

- technika – velice mě bavila, odreagování, velice šikovná aktivita, rychle „utekla“, měla jsem obavy – zbytečné
- výtvarná část – líbilo se mi vyhledávat konkrétní obrazy v abstraktní kresbě
- jazyková část – příběh se mi tvořil v hlavě již při vyhledávání obrazů, aniž bych věděla, že budu příběh psát

Obr. č. 63

A)

- pastelky, voskové pastely, A4
- barevnost – nevýrazná – dominuje hnědá, dále černá, v detailech – fialová, žlutá
- kresba „čarodějnice“ – nevýrazná, v pozadí, zaniká
- barevně zvýrazněny konkrétní předměty – vajíčko, rohlíček, ruka s barevnými nehty, škraboška, nafukovací balónek; symbol – srdce
- kresba přitahuje pozornost zvláštností zobrazených předmětů

B)

- reálný příběh
- hlavní hrdina – romský chlapec
- prostředí karnevalu – hojnost (*Nikdy před tím jsem neviděl takový obrovský stůl plný jídla – chlebičky, dorty...*)
- téma – romská tematika, výjimečnost situace (nejkrásnější den mého dětství), rezignace (jsem zvyklý, že se o mě rodiče nezajímají), touha po uznání rodičů
- emoce – pocit nedůležitosti (nezájem rodičů), opuštěnosti, pocit okouzlení, pocit důležitosti (vyhrál jsem)



*„Tu soutěž jsem vyhrál a osazenstvo sálu mi zdvořile tleskalo. V tu chvíli jsem si opravdu ze srdce přál, aby u toho máma s tátou byli.“*

C)

- technika – znám ji, ale neproctikoval jsem ji
- kresba při hudbě – uklidňující
- výtvarná část – nejtěžší hledat konkrétní motivy
- jazyková část – nejlepší, opravdu mě bavila, námět jsem měla okamžitě

Obr. č. 64

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje modrá „čáranice“, v menší míře okrová, černá, zelená
- černou linií vyznačeny obrysy konkrétních předmětů – nota, ryba – a postavy muže zezadu, dále barevně plochy – palma, ulita

B)

- příběh s fantazijními prvky
- hlavní aktér příběhu – čtvrt'ová nota, dále palma, starý pán, rybka, šnek,
- téma – užitečnost (být prospěšná ostatním), pomoc ostatním, nalezení smyslu bytí (svého místa v životě)
- emoce – smutek, zklamání, pocit neužitečnosti, pocit naplnění (nalezení smyslu)
- dobrý konec

*„Nota začala být trochu smutná, že nikdo nechce slyšet její písničku.“*

C)

- technika – nová, docela se mi líbí
- kresba při hudbě – příliš dlouhá
- přesah do praxe – dobrý námět do hodin VV (děti by si s technikou poradili lépe než dospělí – jsou více bezprostřední)

Obr. č. 65

A)

- pastelky, A4
- barevnost – výrazně dominuje černá pastelka v „čáranici“, dále jen modrou pastelkou jemně zvýrazněny plochy, hnědá v detailu
- výrazné kruhovitě tvary – zvýrazněn tvar elipsy a „ouška“, konkrétní obraz těžko rozpoznatelný
- kresba působí dynamicky – krouživé tahy
- plocha hustě zaplněna krouživými tahy přes celý formát

B)

- popis průběhu techniky s názvem *Co vylezlo z čáranice?* (úvaha)
- konkrétní obrazy – hruška, kuželka, Aladinova kouzelná lampa, konvička s čajem, hrníček, myš
- uvažování nad možnými konkrétními motivy, které mohou v kresbě vidět
- téma – nedokonalosti (Kdo je bez chyby?), fantazijní představy (Co tam vidím?), pochyby o svých nápadech (To jsou hlouposti...)
- emoce – pocit lehkosti (tvořivé hravosti)

*„Papír počmáraný černou pastelkou... V tom mám něco najít? Kuželka? Hruška? To jsou hlouposti... Ale počkat! Teď něco vidím...“*

C)

- technika – zajímavá
- hudba – neseděla mi, dráždila mě, nemohla jsem se uvolnit
- výtvarná část – bylo těžké zachytit konkrétní předměty

## 7. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Obr. č. 66

A)

- pastelka, voskové pastely, A4
- barevnost – výrazně převládá fialová, méně tmavě modrá, v detailech růžová
- symboly – srdce, čtverec – zvýrazněny
- barevně linií zvýrazněny tvář z profilu, zvířecí motiv z profilu, rostlinný motiv
- kresba působí tajuplně – liská tvář až démonicky, zvířecí obraz – křehce, jemně

B)

- příběh s pohádkovými motivy
- klasické pohádkové motivy – zakletá princezna, král, ježibaba, kouzelná květina, proměna v ježibabu, odvážný princ (zachránce)
- téma – zakletí, vysvobození, odvahy, potřeba postarat se o všechny
- emoce – smutek, štěstí
- otevřený konce – zakletí přešlo na koně (Jak ho vysvobodí?)

*„Princ se s princeznou vrátil do království, vzal si ji za ženu...“*

C) reflexe chybí

Obr. č. 67

A)

- pastelka, suché pastely, A4
- barevnost – nevýrazná, v pozadí červená „čáranice“, dále černá, hnědá, v detailech zelená
- barevně zvýrazněny ostrými hranami konkrétní obrazy – představující hory
- kresbě výrazně dominuje obraz hor
- kresba naznačuje důležitost motivu hor pro autora

B)

- úvaha o horách s názvem *Hory*
- podobenství hora – člověk
- téma – krása hor, zrádnost hor, hory jako zdroj energie x hory jako potenciální nepřítel (nebezpečí)
- emoce – pocit štěstí, strach, nebezpečí, láska k přírodě – k horám

*„Je to podobné jako u lidí – každé hory jsou jiné, a právě tím jsou nádherné.“*

C)

- téma – nová, udělala mi radost, „to bylo něco pro mě, ráda se zamýšlím nad svým nitrem“, naprosto mi vyhovovala, příjemný relax, byla jsem nadšená
- výtvarná část – obavy, že budu muset tvořit nějaké díla, že budu otrávená...
- přesah do praxe – nevím, zda by bylo na ZŠ použitelné

Obr. č. 68

A)

- pastelka, suché pastely, A4

- barevnost – výrazná, syté pestré barvy – v pozadí zelená v „čáranici“, v popředí fialová, červená, žlutá, zelená, hnědá, bílá
- barevně (sykými barvami) zvýrazněny konkrétní předměty – jednoduše rozpoznatelné nafukovací balonek, fajfka, třešně, brýle...
- kresba působí optimistickým, radostným dojmem

B)

- reálné vyprávění
- téma – radostná vzpomínka na dětství – prázdniny u prarodičů, touha po návratu starých časů, snění, útěk od reality do snu, zklamání z reality (dnešní svět mi nenaslouchá); touha po tom, aby mi někdo naslouchal
- emoce – radost, smutek a lítost nad tím, co už není („*kéž by tu byli prarodiče.*“), pocit nedůležitosti, samoty (dnešní svět mi nenaslouchá)  
*„Kouzelný had, kterému bych po večerech hrál na svůj starý omlácený saxofon a který by mě poslouchal a naslouchal mi. Rozhodně víc, než dnešní svět.“*

C)

- technika – náročná, hodnotím velmi kladně, zaktivuje jedince, zamyšlení sám nad sebou
- výtvarná a literární část – spojení pro mě ideální, tyto oblasti jsou mi blízké

Obr. č. 69

A)

- pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje červená v „čáranici“, dále modrá, hnědá, černá
- barevně zvýrazněny symboly – kapky (opakovaně), dále zvířecí motiv – hlava z profilu
- kresba působí klidně, jemně (optimistický výraz v tváři zvířete)

B)

- reálná úvaha
- hlavní postava – vypravěčka, pes (přítel člověka)
- téma – blízký vtaħ člověka a psa, tematika pomoci, vychází z reálné zkušenosti
- emoce – pocit blízkosti, smutek  
*„... je mi pes vždy nablízku, a tak mi dá najevo svoje porozumění... Jako například včera, když jsem se zúčastnila pohřbu blízké osoby.“*

C)

- technika – nová; nemyslím si, že by byla potřebná, můj postoj není objektivní – stále jsem se vracela ke včerejší smutné události (pohřeb blízké osoby)

Obr. č. 70

A)

- tužka, suché pastelky, A4
- barevnost – výrazná, syté barvy (u zvýrazněných obrazů) – červená, žlutá, oranžová, zelená, hnědá, černá v detailu; v pozadí nevýrazná černá
- výraznou barevnou linií i plochou zvýrazněny konkrétní symboly (srdce, spirála, vlnka, kruh) obrazy (květina, slunce)
- kresba působí díky pestrým barvám optimisticky, výrazně

B)

- reálné vyprávění, popis události s názvem *Pout'*
- hlavní aktéři – zamilovaný pár
- téma – radostný zážitek z návštěvy poutě, zábava, volnost, vztah mezi mužem a ženou, výjimečnost události (vzpomínka na celý život)
- emoce – radost, pocit štěstí, pohody a uvolnění  
*„Zamilovaný pár se zde cítí dobře. Je zde zábava a určitá volnost. Po celém odpoledni stráveném na pouti si odnášíme spousty zážitků...“*

C)

- technika – nová, líbila se mi, zajímavá
- kresba při hudbě – příliš dlouhá
- jazyková část – těžké zakomponovat všechny obrazy do příběhu (původně měly jiný význam)
- přesah do praxe – dobrá zkušenost – chci zkusit v praxi s dětmi

## 8. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

(Tato část výzkumného šetření probíhala v úvodní části bez hudebního doprovodu. Studentky měly problém se soustředěním se na automatiku kresbu, na uvolnění, měly tendenci v úvodní části – automatická kresba – kreslit něco konkrétního. Jednalo se pouze o čtyři následující práce.)

Obr. č. 71

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje černá, v detailech nevýrazná červená, fialová, hnědá
- barevně (nevýrazně) vyznačeny symboly – srdce, kříž a další konkrétní obrazy – naznačena postava člověka, letící pták, rostlinné motivy
- tahy neplynulé, fragmenty linií a čar
- kresba situovány mírně do levého dolního rohu, horní a pravý okraj formátu volný

B)

- reálný příběh
- hlavní postava – mladík Tobiáš
- téma – nemoc, láska k cestování, láska k přírodě, láska k dívce, vztah muže a ženy, stejné zdravotní postižení, romantické ladění
- emoce – pocit samoty, láska, zamilovanost, pocit okouzlení, nejistota (bál se dívku oslovit)
- dobrý konec (až naivní)  
*„Ihned se do ní zamiloval a odted' žijí v Ostrově spolu a u rybníka krmí labutě dodnes.“*

C)

- technika – pracovalo se mi skvěle, ukázala mi něco nového, bavila mě
- kresba při hudbě – klidné, uvolňující
- výtvarná část – vyhledávání obrázků jednoduché, vcelku zábavné
- jazyková část – nejzábavnější, „upustila jsem uzdu“ fantazii

Obr. č. 72

A)

- tužka, vodové barvy, A4

- barevnost – vyvážená, ne příliš výrazná – dominuje černá, dále v menší míře žlutá, červená, zelená
- barevně zvýrazněny symboly (větší množství) – srdce, spirály, vykřičníky, „klikyháky“
- výrazná dynamičnost kresby a rozmanitost zobrazených symbolů
- kresba působí akčně, energicky
- využitá celá plocha až po okraj formátu

B)

- reálný příběh s úvahami o životě (životní filozofie)
- hlavní hrdinka – malá holčička
- téma – cílevědomost, touha dosáhnout cíle a úspěchu, touha po přátelství a dobrodružství, překonání překážek, odhodlání, houževnatost, statečnost, touha žít spořádaný, poctivý život
- emoce – pocit odhodlání a sebedůvěry, strach, radost z vysněného cíle
- dobrý konec – dosažení cíle

*„Dětský optimismus jí dopomohl strastiplnou cestu zvládnout, najít přátele, po kterých toužila.“*

C)

- technika – bavila mě, nedokázala jsem se „vyrovnat“ se zadáním
- kresba při hudbě – nedokázala jsem kreslit automaticky, bezobsažně (kreslila jsem konkrétní předem promyšlené předměty)
- přesah do praxe – zajímavé natolik, že chci zkusit s dětmi (jsem zvědavá, jak si s tím poradí dětská fantazie); díky své zkušenosti se už vím, jak příště pracovat

Obr. č. 73

A)

- tužka, voskové pastely, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje černá v „čáranici“, v detailech (téměř nerozpoznatelná) – žlutá (okrová)
- barevné zvýraznění těžko rozpoznatelné – písmeno „Z“, nota
- čáranice neplynulými tahy, kresba tvořena fragmenty vlnek, „klikyháků“
- kresba působí dynamicky

B)

- reálný příběh s úvahami o životě
- hlavní hrdinka – Klárka
- podobenství o životě – při běhu se zrychlí tep – jako v životě – jednou jsi dole, jednou nahoře; život je jako bonboniéra
- téma – udržení dobré fyzické i psychické kondice, životní filozofie, životní optimismus, láska k životu, přátelství, pomoc kamarádce, překonání smutku
- emoce – láska ke kamarádce, smutek, radost, pocit štěstí

*„Prý přijde na jiné myšlenky a bude trochu šťastnější... Rozeběhly se a běžely s radostí, že svítí sluníčko.“*

C)

- technika – pracovalo se mi dobře, zmatená při zadání, výborná technika (zamyšlení se nad sebou)
- výtvarná část – snažila jsem se tam promítnout vše z mého života

## 9. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Obr. č. 74

A)

- tužka, fix, vodové barvy, A4
- barevnost nevýrazná, dominuje černá, dle jemné barvy – zelená, hnědá, modrá, v detailech žlutá
- černou linkou zvýrazněny obrysy konkrétních obrazů, barevně vyobrazeny plochy obrazů – včela, ryba, slunéčko sedmítečné...
- opakující se spirálovité tvary, ostré klikyháky v „čáranici“

B)

- veršovaný text
  - hlavní hrdina – čaroděj Dobroděj, dále včelka Věrka, kapřík, slunéčko sedmítečné
  - téma – idylický popis soužití čaroděje a zvířat, hravost, laskavost
  - emoce – pocit štěstí, pohody
- „Dobroděj však hodný byl, zvířátka si oblíbil... A tak si tu šťastně žijí, zvířátka a dědek bílý.“*

C)

- technika – nová, velice mě zaujala, bavila mě, hodnotím velice kladně; jsem ráda, že jsem si mohla vyzkoušet ve VV něco „jiného“, nového
  - kresba při hudbě – příliš dlouhá
  - výtvarná část – hledání konkrétních motivů v „čáranici“ bylo těžší, než se zdá, ale velice mě bavila
  - jazyková část – snadná
- Obr. č. 75

A)

- tužka, pastelky, fixy, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá tužka v „čáranici“, v malé míře – modrá, žlutá, hnědá, černá
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – zámek, obličej (působí vyděšeně)

B)

- vyprávění s úvahami o životě (životní filozofie)
  - téma – téma osobního duchovního růstu, mystika – posvátná hora, mnichové, rituály, meditace, spojení těla a duše, výchovní medicína, výchovní životní filozofie,
  - emoce – pocit klidu, uvolnění
- „...Budete vyrovnanější a spokojenější. Objevte krásu východní medicíny.“*

C)

- technika – velmi příjemná, pocit plného soukromí, soustředění na činnost; líbila se mi svoboda, kterou jsme dostali a možnost vyjádření sama sebe, odpočinula jsem si, těším se na slovní reflexi ve skupině; líbí se mi, že takto můžeme poznat více ostatní
- výtvarná část – nejvíce mě bavila práce s abstraktní kresbou

Obr. č. 76

A)

- tužka, voskové pastely, A4
- barevnost – výrazná, pestrá, i když v menší míře – červená, žlutá, zelená, modrá, hnědá, černá
- barevně zvýrazněny symboly – spirála, vlnky, EKG křivka, rostlinné motivy



B)

- výpověď o vnitřním světě vypravěčky
- téma – hledání smyslu života, hledání chybějícího pocitu bezpečí, rovnováhy, respekt k Matce Přírodě
- emoce – pocit nejistoty, pocit „nezakořeněnosti“  
*„To by pak bylo vše o něco jednodušší. Jen tak si zakořenit a najít rovnováhu.“*

C)

- technika – nesmírně jsem ji ocenila (měla jsem náročný den), přesně to jsem potřebovala (*Díky moc!*)  
Obr. č. 77

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – převládá šedá tužka, zabírá většinu formátu; dále zelená modrá, hnědá, v detailu červená
- v horní polovině plochy barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – hlava koně, hlava hada, deštník
- obraz působí příjemným dojmem

B)

- bajka (s ponaučením)
- hlavní aktéři – kůň, had
- téma – životní moudrost – těšit se z toho, co máme
- emoce – pocit pohody a spokojenosti (had se spokojeně vyhřívá) x těžký úděl (uchvácený kůň)  
*„Z toho plyne ponaučení, těšme se vždy z toho, co máme, vždy může být hůř.“*

C)

- technika – něco o nás vypovídá, velmi zajímavá a prospěšná
- kresba při hudbě – nejvíce se mi líbila, zrelaxovala jsem se
- výtvarná část – těžší
- jazyková část – velmi zajímavá

Obr. č. 78

A)

- tužka, fixa, pastelky, A4
- nevýrazná barevnost – dominuje šedá, dále v malé míře – červená, světle oranžová, černá
- kresbě dominuje výrazný motiv tváře z profilu ve středu papíru
- ostatní zvýrazněné obrazy malé velikosti jsou těžko rozpoznatelné (krokodýl, chmel)
- dominující obraz působí moudře, mysticky, možná zadumaně, může vzbuzovat i respekt

B)

- veršovaný text (pět slok) s názvem *Plná baba, ježibaba*
- hlavní hrdina – ježibaba
- téma – humorné, hravé, ponaučení
- emoce – pocit přesycenosti
- *„Snědla všechno, snědla baba. Snědla všechno, ježibaba ... Nikdy víc už nejedla, jak se tenkrát přejedla.“*

C)

- technika – pěkná, pobavila jsem se (*u tvoření jsem se v duchu hodně smála a radovala*)
- kresba poslepu – nová, obohacující, uklidňující
- výtvarná část – hledat konkrétní motivy v abstraktní kresbě bylo obtížné (když se mi podařilo – přišla jsem si jako autor veledíla)
- jazyková část – bavila mě

Obr. č. 79

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – výrazná – dominuje žlutá, dále hnědá, modrá, zelená, v detailech červená a růžová
- barvou i velikostí dominující motiv slunce; okolo slunce barevně zvýrazněno pět tváří (oči, nos, ústa); dále opakující se symboly spirály (zobrazující oči)
- obraz působí fantazijně, možná až démonicky

B)

- krátký veršovaný text
- téma – i slunce někdy zářit nedovede, potřeba smířit se s danou situací, slunce – vyčerpání (nedostává zpět energii, někdy už zářit nedovede)
- emoce – možný pocit jistoty (slunce) x pocit jistoty (v sobě samém) – nemohu spoléhat na slunce, pocit tíhy (velký zamračený mrak)

*„Slunce svítí, stále hřeje, málokdo se na něj směje. Někdy zářit nedovede...“*

C)

- technika – příjemné odreagování po náročném dni
- huba – pomohla mi vcítit se do kresby

Obr. č. 80

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – jemná, nevýrazná – modrá, žlutá, hnědá, fialová, černá
- černou linkou obtaženy konkrétní obrazy – zvířecí motivy – ryby, myš, kočka; dále měsíc
- kresba působí jemně, křehce, dětsky

B)

- popis snové představy vypravěčky
- téma – noc, sen, tajemství, údiv, vznášení se v neznámém snovém prostředí, kontrast reality a snu
- emoce – pocit překvapení (údivu)

*„Byla jsem v prostředí, které se zemskému v ničem nepodobalo.“*

C)

- technika – velmi mě bavila, relaxace, odreagování (bohužel jsem unavená, chyběla mi energie, proto se mi pracovalo těžko)
- výtvarná část – hledání konkrétních obrazů v abstraktních se mi líbí od malička

Obr. č. 81

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – poměrně výraznější, i když ne ve velké míře – černá, růžová, červená, žlutá, v detailech modrá

- barevně zvýrazněny kruhovitě tvary zobrazující kola vozu, oči; vlnka zobrazující ptáka, ústa; dále oranžovočervená plocha připomínající oheň
- konkrétní obrazy – vůz, sněhulák, tvář
- kresba působí snově, dynamiky, avizuje děj (možná dramatický)

B)

- příběh s dramatickou zápletkou
  - hlavní hrdinka – dívka (závodnice)
  - téma – automobilový závod dívek, nehoda, neštěstí, zkáza, záchrana života, uvědomění si hodnoty života
  - emoce – napětí, strach, úleva
- „Auto ji shořelo, závod nevyhrála, ale to nejdůležitější jí zůstalo – může žít dál.“*

C)

- kresba při hudbě – nejvíce se mi líbila, připadala jsem si volná jako pták
- výtvarná část – problém nalézt konkrétní obrazy

## 10. část výzkumného šetření

Obr. č. 82

A)

- tužka, pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá v „čáranici“, dále v minimální míře – modrá, žlutá, hnědá
- barevně dominuje žlutý kruh představující slunce
- opakující se symboly – spirály, kruhy, vlny; konkrétní obrazy – slunce, šnečí ulity pavučina, voda...
- kresba působí dynamicky

B)

- veršovaný text s názvem *Vycházející slunce*
  - výpověď člověka stojícího u břehu vodní plochy
  - téma – negativní ladění – obavy, hledání, údiv, naděje (slunce... vyjde, určitě vyjde...)
  - emoce – smutek, vztek (naštvané vlny, bouřkový mrak)
- „Hledím dál do černé díry, udiven, hledím dál, pavučinami obklopen.“*

C)

- hudba – vyvolala pocity, které jsou zaznamenány v kresbě

Obr. č. 83

A)

- tužka, pastelka, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá v čáranici, v malé míře – červená
- červeně zvýrazněny obrysy konkrétních obrazů (větší množství) – brýle, ryba had, tvář z profilu, postava, symbol srdce...
- kresba působí dynamických, až chaotickým dojmem

B)

- reálné vyprávění

- hlavní aktéři – plešatec a jeho dívka
- téma – láska dvou lidí, návštěva ZOO, žádost „o ruku“, idylické ladění
- emoce – láska, štěstí
- dobrý konec

„...požádal ji u delfínu o ruku a navlékl na prst prstýnek. A žili spolu šťastně až na věky.“

C)

- technika – zajímavá
- hudba – zajímavá, pomáhala mi
- výtvarná část – hledání konkrétních obrazů šlo mi lépe
- jazyková část – nebyla snadná

Obr. č. 84

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – syté barvy v menší míře – žlutá, červená, hnědá, černá
- barevně zvýrazněny symboly – spirála, hvězda, klikyháky; konkrétní obraz – had
- obraz působí dynamicky, akčně
- kresba umístěna do středu formátu, okraje volné

B)

- zachycení aktuálního naladění vypravěčky *Bludný kruh*
- téma – nepříjemná náročná povinnost, nekončící stres, vyhlídka na lepší zítřky (*budu opět žít sluníčkový život*)
- emoce – pocit zoufalství, hněv, smutek, lítost

„Mrzí mě, že jsem kvůli tomu protivná, naštvaná a zároveň smutná.“

C)

- technika – líbila se mi, pomohla mi
- kresba při hudbě – dlouhá, oči bych měla raději otevřené

Obr. č. 85

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – výrazná pouze v detailech – červená, modrá, zelená, oranžová; dominuje šedá v „čáranici“
- barevně zvýrazněny symboly – spirála, vrtule (srdce nezvýrazněno)
- konkrétní obrazy barevně zvýrazněny – ptáček, šnek a ježek (schematicky naznačen)
- kresba působí dynamicky, hravě

B)

- příběh s fantazijskými prvky s názvem *Jak si ježek splnil sen*
- hlavní aktéři příběhu – ptáček, ježek,
- téma – stáří, touha (vidět moře), splnění snu
- emoce – smutek, pocit nemohoucnosti, pocit naplnění (splnění snu)

„Ale nic mi není, jsem jen starý, slepý ježek a sním o moři, které jsem nikdy neviděl.“

C)

- technika – byla jsem zmatená ze zadání (těžké kreslit něco bez významu)
- hudba – rušila mě, volila bych hudbu bez textu
- výtvarná část – moc mě bavilo hledat konkrétní obrazy

- jazyková část – nebavilo mě psaní příběhu (*a už vůbec jej číst*)
- Obr. č. 86
- A)
- pastelky, A4
- barevnost – v pozadí méně výrazná tmavší barva v „čáranici“, výraznější červená v obrysech konkrétních obrazů
- barevně zvýrazněny symboly (číslo „8“), rostlinné motivy (květina, čtyřlístek) a zvířecí motivy (ryby, had)
- kresba působí nevýrazným dojmem

B)

- vyprávění s fantazijními prvky (popis místa – *město bez lidí*)
- téma – soužití zvířat a rostlin, ve městě bez lidí si žijí spokojeně, dobré vztahy (lidé = ohrožení spokojenosti), potřeba být spolu (komunikovat, sejít se)
- emoce – pocit spokojenosti, ohleduplnosti, pocit ohrožení z lidí
- „*Pod horami se zvířatům i rostlinám žilo dobře. Bylo to město bez lidí, kde si mohly spokojeně žít.*“

C)

- technika – líbila se mi, uvolnila jsem se, bylo mi příjemně (*povolila jsem uzdu fantazii*)
- hudba – nejdříve se mi nelíbila, poté mi pomohla tvořit
- výtvarná část – velmi mě bavila
- jazyková část – zaskočila mě

Obr. č. 87

A)

- tužka, suché pastely, A4
- barevnost – „čáranice“ šedá nevýrazná, zaniká; v menší míře výraznější barevnost – zelená, šedomodrá, oranžová, méně hnědá, modrá
- barevně zvýrazněny plochy a linie situovány do pravého dolního části formátu

B)

- reálný popis zážitku (situace) s názvem *Velké dobrodružství*
- téma – snění, fantazijní představy, fiktivní cestování nad mapou USA, touha po dobrodružství, probuzení ze snu do reality
- emoce – pocit vzrušení, radost
- „*...srdce jávalo nad představou slunečné Floridy a trochu jsem si představoval i divoký svět Mexika. Bylo mi krásně...*“

C)

- hudba – velké ovlivnění
- kresba při hudbě – bála jsem se, že pokreslím lavici; příjemné překvapení u výsledku
- výtvarná část – hned jsem věděla, co v kresbě vidím
- jazyková část – příběh se mi vymýšlel snadno

## 11. ČÁST VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Obr. č. 88

A)

- tužka, voskové pastely,

- barevnost – výrazná – žlutá, tyrkysová, červená, modrá, fialová, zelená, hnědá, černá
- barevně zvýrazněny konkrétní obrazy – květina v květináči, oči, ústa, rostlina, pták (kuře), symboly – opakující se kruhové tvary
- kresba působí pestře

B)

- reálná úvaha s názvem *Jaro*
- téma – opěvování krás jarního období, přirovnávání k lidskému životu (probouzí se příroda – začátek i pro nás)
- emoce – radost, štěstí, pocit nového začátku – naděje  
„*Lidé se na sebe více usmívají a mají radost ze života.*“

C)

- technika – velice mě bavila, kreativní
- kresba při hudbě – netušila jsem, že mohu kreslit poslepu a něco z toho vznikne
- jazyková část – nejtěžší, potřebovala bych více času

Obr. č. 89

A)

- tužka, fix, pastelky, A4
- barevnost – nevýrazná, šedá v „čáranici“, modrá, nejvýraznější žlutá a oranžová v detailu
- tmavou linkou vyznačeny obrysy konkrétních symbolů (srdce, číslo „8“, písmeno „E“) a obrazů (houba, myš, prsten, had)
- kresba působí nevýrazně, staticky
- rovnoměrné rozmístění menších obrazů na ploše

B)

- příběh s pohádkovými prvky s názvem *Mužiček a Emilka*
- hlavní postava Milý mužiček
- téma – prozkoumávání neznámých míst – zvědavost, pohádkové motivy (kouzelný klobouk), osudové setkání (dívka Emilka), hledání něčeho nového, dobrodružství
- emoce – pocit pohody, láska, štěstí, pocit osudovosti, pocit ohrožení
- dobrý konec  
„*Mužiček šel dále, potkal dívku jménem Emilka... Odvedl si ji do svých skal rozzářených sluncem a žili spolu navěky.*“

C)

- technika – zpočátku uvolňující
- jazyková část – měla jsem problém zakomponovat symboly do souvislého příběhu

Obr. č. 90

A)

- tužka, voskové pastely, A4
- barevnost – nevýrazná; dominuje šedá a černá, dále žlutá a modrozelená
- převažují spirálovité tvary různé velikosti
- barevně zvýrazněny obrysy spirál, předměty neurčitého tvaru
- kresba působí dynamický, živě, možná i radostně

B)

- příběh s pohádkovými motivy

- hlavní aktérka – holčička, dále sv. Mikuláš, čert
- téma – překonání strachu, překonání sebe sama, náprava zlých duší dětí, pohádkové motivy (kouzelný čtyřlístek, andělé – ochránci), střed dobra a zla (vítězí dobro)
- emoce – strach, pocit tajemna, pocit zadostiučinění (*uvěřila a nic zlého se jí nepříhodilo*)
- dobrý konec
- „*S přáním, aby dívka pokořila svůj strach, nechali holčičce čtyřlístek, který měl kouzelnou moc*“
- C)
- technika – nedokázala jsem se uvolnit, potřebovala bych více informací, to by se mi pracovalo lépe
- jazyková část – po dvou řádcích se příběh psal téměř sám, viděla jsem se v něm
- Obr. č. 91
- A)
- tužka, fix, A3
- barevnost – dominuje šedá a černá, výrazná barevnost v detailech (květ, list) – modrá, oranžová, hnědá, zelená
- ve středu kresby barevně zvýrazněn obraz – květ, list, dále symbol kříže, tmavé linie
- kresba působí symbolickým dojmem, vyzývá k zamýšlení (možný duchovní přesah)
- B)
- reálný popis ideální představy s názvem *Volnej den*
- téma – volný den, odpočinek, vnímání krás přírody (vůně fialek, teplo paprsků, šustění listů), hledání krásy v maličkostech všedního dne, ideální obraz volného dne
- emoce – pocit volnosti, klidu, pohody, štěstí, láska k člověku
- „*Všímám si maličkostí, být tu pro sebe a pro život. Nechtít víc. Nemít nic. Cítit. Vnímat... A taky milovat – Tebe a mě a jaro a podzim.*“
- C)
- technika – zajímavá, intuitivní, uvolňující (*Potvrdila jsem si v ní opět to, co už vím – co potřebuji, abych byla šťastná. Za to díky.*), vedení aktivity bylo v pořádku
- hudba – rušila mě
- Obr. č. 92
- A)
- tužka, fixy, A3
- barevnost – převládá šedá v „čáranici“, výraznými barvami v malé míře dominují zvýrazněné obrazy – žlutá, modrá, fialová, růžová, oranžová, zelená, hnědá, černá
- barevně zobrazeny konkrétní obrazy – detailně propracované, neurčitých tvarů, těžko rozpoznatelné
- kresba působí dynamicky, zajímavě, pestře, vesele
- B)
- krátké nastínění příběhu s fantazijními prvky
- hlavní aktéři – karnevalové masky, dále lesní mužíček
- téma – prostředí karnevalu, touha po zábavě, dobrodružství, tajemno
- emoce – radost, pocit vzrušení
- otevřený konec
- „*...objevily v lese v hustém porostu tůňku, ve které žil lesní mužíček...*“



C)

- technika – moc se mi líbila, málo času
  - výtvarná část – bavila mě (*zabrala by mi spoustu hodin*), opravdu mě naplňuje
  - jazyková část – nechtělo se mi s ní trávit mnoho času, raději bych se vrátili k výtvarné části
- Obr. č. 93

A)

- tužka, voskové pastely, A4
- barevnost – nevýrazná, dominuje šedá v „čáranici“, dále zelená, modrá, růžová, hnědá, černá
- barevně linií zvýrazněny konkrétní obrazy – brýle, hlava ptáka, zvířecí motiv, mrak
- kresba situována ze tří čtvrtin do spodní části formátu
- kresba působí staticky, symbolicky

B)

- příběh s fantazijními prvky
- hlavní hrdina – Haribo medvídek Toník, dále Ptačí bůh, poutník Modrý paleček
- téma – dvojí tvář, prokletí (proměna hodného medvídky ve zlého banditu), potřeba přijmout i stinné stránky v sobě, potřeba vyrovnat se sám se sebou, smíření s vlastním prokletím, potřeba vidět v ostatních to dobré
- emoce – pocit nedokonalosti, pocit nesvobody, pocit štěstí – naplnění, výčitky svědomí  
*„Toníkovi se ale nelíbila představa, že by nebyl tím nejlepším a neviděl v ostatních jen to dobré.“*

C)

- technika – líbila se mi
- kresba při hudbě – odreagovala jsem se
- výtvarná část – při hledání konkrétních obrazů jsem se trochu zapotila, překvapení z výsledku
- jazyková část – nejvíce se mi líbila

## SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### Četnost kódů

#### A) Výtvarná část

##### • použitý výtvarný materiál

suché pastely 58x, tužka 38x, pastelky (pastelka) 28x, vodové barvy 11x, voskové pastely 9x, fixy (fix) 8x

##### • barevnost

nevýrazná 35, výrazná 18x, dominuje – šedá 12x, černá 8x, červená 4x, modrá 4x, hnědá 2x, zelená 1x, žlutá 1x

##### • symboly

přítomnost symbolů 41x, konkrétní symboly – srdce 24x, spirála (spirály) 21x, kruh – elipsa 17x, vlna – vlnitá linie (vlka) 8x, hvězda 8x (z toho Davidova hvězda 2x), houslový klíč 8x, měsíc 7x, nota 6x, písmeno (A, S, L, Z, E) 5x, číslice (2, 3, 8) 6x, čtyřlístek 4x, kříž 3x, trojúhelník 3x, kapka 2x, vykřičníky 2x,

- **motivy**

zvířecí 42x, rostlinné 24x

- **dynamičnost x staticčnost výtvarné práce**

dynamická 24x, statická 8x

## **B) jazyková část**

- **literární útvar**

**příběh 43x, úvaha 18x, pohádkový motiv 14x, veršovaný text (báseň) 7x, bajka 4x, vyprávění 6x**

- **fantazie x realita**

**reálný literární útvar (realita) 29x**

**fantazie (fantazijní prvky) 22x**

- **OBSAHY**

- **TÉMA, NÁMĚT**

**touha (touha po poznání, krásě, přátelství, svobodě, volnosti, lásce, rodině, zábavě) 19x**

**krása (z toho krásy přírody 11x, dále krása např. života, šperků) 16x**

**životní filozofie (podobnoství o životě, postoj k životu) 15x**

**přátelství (touha po přátelství, důležitost, nalezené) 11x**

**pomoc (příteli, druhým lidem) 9x**

**kouzla, kouzelná moc 8x**

**svoboda (nesvoboda, osvobození) 8x**

**mezilidské vztahy (rodinné, mezi mužem a ženou) 8x**

**naděje 6x,**

**optimismus 6x,**

**osud (osudovost) 6x,**

**rodina 6x,**

**záchrana 6x**

**překonání (smutku, strachu, prokletí, sebe sama...) 6x**

**dobrodružství 5x,**

**snění (sny, sen) 6x**

**poznání (ponaučení, nové poznání) 4x,**

**melancholismu (melancholické ladění) 4x**

**domov 3x**

**odvaha 3x**

**nedokonalost 3x**

**spor (dlouholetý, rodinný) 2x, úspěch 2x, smíření 2x**

- **EMOCE**

**láska 25x, štěstí 22x, radost 20x, smutek 18x, pocit pohody (uvolnění) 13x, strach (obava)**

**11x, pocit naplnění (např. splnění snu) 10x, pocit osamění (samoty, opuštěnosti) 9x, pocit**

**ohrožení 8x, pocit okouzlení (z krásné ženy, šperků, přírody) 6x, pocit nejistoty 6x, pocit**

**spokojenosti 6x, pocit jistoty 5x, hněv 4x, pocit zamilovanosti 4x, pocit lehkosti –**

**hravosti 3x, pocit vlastní důležitosti 3x, pocit úlevy 3x**

• **ukončení (dobrý x špatný x otevřený konec)**

**dobrý** – pozitivní (dobro vítězí, splnění snu, spor byl vyřešen, nalezení přátelství, lásky) **16x**

**špatný** – negativní ladění (končí smrtí, zakletí přetrvává apod.) **4x**

**otevřený** (končící otázkou – Jak ho vysvobodí? Co by to tak mohlo být? Apod.) **7x**

• **prostředí (kde se odehrávalo; které se vyskytovalo)**

Příroda – Krajina (prales, hory, les, louka) **27x**

Vodní svět (moře, podvodní hladina, podmořský život, u břehu, vodní nádrž) **13x**

(vesmír, ples, karneval, cirkus, lidová slavnost, pouť, zoologická zahrada)

**C) Reflexe autorů (studentů) – spontánní, bez konkrétního zadání, studenti se vyjádřili k tomu, k čemu chtěli**

• **Hodnocení techniky – celkové**

**pozitivní** (líbila se mi, je prospěšná, bavila mě, mám z ní dobrý pocit, pěkná, prospěšná, to bylo něco pro mě, jsem úplně nadšená, díky moc apod.) **41x**

**negativní** (nemyslím, že by byla potřebná) **1x**

**neutrální** (ze začátku uvolňující, potom náročné) **9x**

**nová** (zcela nová, neznala jsem) **34x**, znám (používám) **2x**

**líbila se mi** (hodně, moc, překvapivě) **23x**

**relaxační** (odpočinková, odreagovala jsem se, uvolnila jsem se) **20x**

**zajímavá** (velmi zajímavá) **18x**

**překvapující** (překvapení z výsledku práce) **8x**

**rozvíjí fantazii** (zapojuje fantazii) **6x**

**kreativní – tvořivá** (rozvíjí kreativitu) **4x**

**zaujala mě** **3x**

**nepochopila jsem zadání** (zmatená ze zadání, zpočátku zmatená) **3x**

**z počátku jsem se nudila** **1x**

• **Hudba – hodnocení**

**pozitivní postoj** (pomáhala mi, zajímavá, uvolňující, vyhovovala mi, příjemná, vhodná) **6x**

**negativní postoj** (nepříjemná, rušila mě, dráždila mě, volila bych jinou, neseděla mi) **11x**

• **Kresba při hudbě – hodnocení**

**Pozitivní** (zajímavá zkušenost, uklidňující fáze, nejvíce se mi líbila, příjemná) **7x**

**Negativní** (náročná, zatěžující) **2x**

**Příliš dlouhá** **9x**

• **Výtvarná část (vyhledávání a dotváření konkrétních obrazů v abstraktní kresbě – hodnocení**

**Pozitivní** (jednoduché, líbilo se mi, bavilo mě – moc, nejvíc; příjemné, zábavné, šlo mi to) **22x**

**Negativní** (horší, těžké, obtížné, náročné, tápal jsem, zapotila jsem se) **11x**

• **Jazyková část (psaní příběhu, veršovaného textu) – hodnocení**

**Pozitivní** (příjemné, zajímavé, snadné, nejlepší, bavila mě, nejzábavnější) **15x**

**Negativní** (měla jsem s tím problém, nejtěžší, stálo mě hodně sil, zaskočilo mě, těžké, těžší, nebylo to snadné, nebavilo mě) **11x**

• **Přesah do praxe – učitele, sociálního pracovníka – (vyjádřili se k tomu, všimli se toho)**

**Pozitivní přesah do praxe** – rozvoj grafomotoriky, napomáhá vnímání uměleckého díla, možné využít v praxi, rozvíjí kreativitu, zapojuje představivost žáků, určitě chci zkusit v praxi, rozvíjí mezipředmětové vztahy, zajímavé do hodin výtvarné výchovy, zapojuje smysly, děti by bavilo, rozvíjí fantazii, může vyhovovat lidem, kteří se bojí výtvarného projevu; dobrý námět do hodin výtvarné výchovy, je možné se díky této metodě seznámit s problémy žáků, nejlepší pro žáky je spojení výtvarného a jazykové projevu, nutí k zamyšlení, probouzí city, chci zkusit v praxi, zajímavé natolik, že chci zkusit s dětmi **19x**

**Negativní přesah do praxe (úskalí)** – moc si nedovedu představit s celou třídou žáků (rozdělila bych na menší skupiny – tak by bylo efektivnější); nevím, zda by bylo v ZŠ použitelné **2x**

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

**Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace  
(výzkum se zaměřením na oblast komunikace ve školním prostředí)**

dizertační práce

**A U T O R E F E R Á T**

*Mgr. Lucie Tikalová*

doktorský studijní program *Specializace v pedagogice*  
obor *Výtvarná výchova (teorie výtvarné pedagogiky a výtvarné tvorby)*

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

Praha 2017

**Oponenti dizertační práce:**

doc. PaedDr. Jan SLAVÍK, CSc.

doc. Mgr. Jitka GÉRINGOVÁ, Ph.D.

**Místo, kde bude dizertační práce s posudky vystavena 14 dnů před obhajobou:**

referát pro doktorská studia Ph.D. Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

## OBSAH

<b>1</b>	<b>Přehled aktuálního stavu problematiky .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1</b>	<b>Souhrn dosavadního bádání .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.1</b>	<b>Pedagogická komunikace ve výtvarné výchově .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1.2</b>	<b>Výtvarný projev ve výtvarné edukace .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1.3</b>	<b>Umění v prizmatu současné psychologie a pedagogiky .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Cíle dizertační práce .....</b>	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Formulování teoretických východisek práce .....</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Popis vlastního řešení .....</b>	<b>13</b>
<b>5</b>	<b>Výsledky výzkumu a jejich uplatnění .....</b>	<b>16</b>
<b>5.1</b>	<b>Analýza a interpretace výzkumných dat .....</b>	<b>16</b>
<b>5.2</b>	<b>Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze .....</b>	<b>28</b>
<b>5.3</b>	<b>Závěry výzkumného šetření .....</b>	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi .....</b>	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>33</b>
<b>8</b>	<b>Anotace .....</b>	<b>47</b>
<b>9</b>	<b>Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP .....</b>	<b>49</b>



## 1 Přehled aktuálního stavu problematiky

Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace je název dizertační práce, která spojuje oblast umění a výchovy. Propojení těchto oblastí bylo autorce blízké již v předcházejícím studiu, kdy svou diplomovou práci na nynějším Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty v Olomouci věnovala tématu komunikace ve školním prostředí, zaměřila se na problematiku psychogenní patologie v pedagogickém prostředí, která postihuje chyby v pedagogické komunikaci, a jejich možnou nápravu. Se závěrečnou prací s názvem *Etika ve vztahu učitel a žák* autorka absolvovala studium Všeobecně vzdělávacích a odborných předmětů pro střední školy – zde se věnovala vztahu učitele a žáka, kde komunikace hraje klíčovou roli. Následná účast na dvouletém kurzu arteterapie a artefiletiky ji ovlivnila natolik, že se vydala cestou, která propojuje pedagogiku a výtvarnou tvorbu a směřuje do oblasti artefiletiky jakožto reflektivně-tvořivého přístupu k výchově prostřednictvím umění. Téma dizertační práce tedy přirozeně vyplynulo propojením pedagogických témat (komunikace ve škole, etika ve vztahu učitele a žáka) a klíčových témat výtvarné výchovy (výtvarný projev, obsah výtvarného projevu, reflektivní pojetí výtvarné výchovy).

Důvodem, který přispěl k volbě daného tématu, byl fakt, že propojením oblastí výtvarného umění a pedagogické komunikace se odborníci zabývali pouze okrajově. Na jedné straně byla prokázána mnoha zjištění v oblasti propojující komunikaci a výchovu (Chapman, 2003; Faber, 2013; Nelešovská, 2005; Mareš, Křivohlavý, 1995; Read, 1967) a stejně tak je v odborné literatuře popsáno mnoho poznatků v oblasti výtvarného projevu a reflektivně pojaté výtvarné edukace (Cognet, 2013; Lowenfeld, 1964; Uždil, 1978; Stehlíková Babyrádová, 1999 a 2014; Ricci, 1887; Slavík, 1997 a 2013). Na straně druhé však doposud schází širší studie slučující daná zjištění v oblasti výtvarného projevu, výtvarné edukace a pedagogické komunikace, která směřují k verifikaci konkrétních výtvarně-reflektivních postupů využívajících výtvarný projev jako komunikační nástroj.

Během studia dostupné odborné literatury a dalších zdrojů se nabízela další a další témata, která s předmětem zájmu dizertační práce souvisejí. Bylo tedy třeba zvážit, které oblasti jsou pro téma práce zásadní, a na ně se v dizertační práci zaměřit.

Na výtvarném projevu je v mnoha monografiích, odborných člancích i výzkumných studiích nahlíženo jako na nástroj komunikace, poznání i sebepoznání. V odborných statích se objevují slovní spojení, která kladou důraz na komunikační rozměr výtvarného vyjádření, jako například „Kresba dítěte prostředkem komunikace“ (Čáda, 1918) „Umělecký projev jako cesta k sebepřekročení“ (Badalíková, 2013), „Komunikace a přesahy do veřejného prostoru v

intermediálních projektech studentů výtvarné výchovy“ (Musilová, 2015), „Kresba jako komunikace“ (Fulková, 2004) „Tvorba jako způsob poznávání“, „Artefakt jako výsledek součinnosti a komunikace“ (Slavík, 2013) a mnohá další. Záměrem předkládané dizertační práce bude vycházet z těchto pramenů a navázat na ně teoretickou i výzkumnou studií, jejichž klíčovou oblastí bude výtvarný projev a komunikace. Propojením těchto sfér bude práce klást důraz na komunikační aspekt výtvarného projevu.

Předkládaná dizertační práce pohlíží na proces tvorby jako na postup, při kterém účastníci zakouší specifický druh komunikace skrze výtvarný jazyk. Zaměřuje se na obsah komunikace, která je uskutečňována skrze výtvarný projev. Sleduje komunikační aspekt umělecké tvorby a poukazuje na komunikační rozměr uměleckého díla. Vzhledem k zaměřenosti práce na výtvarnou výchovu jsou všechny tyto oblasti stavěny do kontextu se školním prostředím. Se školním prostředím je spjata také pedagogická komunikace, která představuje oblast, kde je možno využít výtvarný projev jako prostředek vyjádření určitého sdělení. Aktuálnost tématu komunikace je dána nadoborovým přesahem, který je možno vysledovat v obsahu současných kurikulárních dokumentů – ty budou v práci citovány v souvislosti s komunikační pravomocí. Komunikační dovednost, ať už je uskutečňována verbálně, neverbálně nebo prostřednictvím výtvarného projevu, je jednou ze základních kompetencí napříč výchovnými a vzdělávacími oblastmi. Potřeba reflektovat svět kolem nás se promítá nejen do sféry výchovy a vzdělávání, ale je vlastní také oblasti umění, jež je neoddelitelnou součástí výtvarné pedagogiky.

V následujícím textu budou nejprve vymezeny klíčové pojmy předkládané dizertační práce – pedagogická komunikace (Fontana, 2017; Gavora, 1998; Mareš, Křivohlavý, 1995; Nelešovská 2005; Rogers, 1998; Rogers, Freiberg, 1998) a výtvarný projev (Čáda, 1903; Chlup, 1925; Lowenfeld, 1964; Ricci, 1887; Sully, 1923; Uždil, 1974 a 1978; Šupšáková, 2013; Stehlíková Babyrádová, 1999 a 2014) –, bude následovat přehled dosavadního bádání zabývající se postavením pedagogické komunikace a výtvarného projevu ve výtvarné výchově. Druhá kapitola práce představí základní formy komunikace (Faber, 2013; Grice, 1975; Janoušek, 2015; Nakonečný, 1999) se zaměřením na školní prostředí, poukáže na činitele ovlivňující pedagogickou komunikaci a možná úskalí, která s ní mohou souviset. Třetí kapitola se soustředí na výtvarný projev – podrobně mapuje jeho podoby a komunikační rozměr, na který je v této práci kladen důraz. (Babyrádová, 1999 a 2014; Brems, 1993; Cognet, 2013; Davido, 2001; Linaj, 2001; Roeselová, 1995) Komunikační aspekt výtvarného projevu je možno podporovat a naplňovat skrze obsah a iniciaci výtvarného vyjádření – tyto dva náměty (obsah a iniciace) budou stěžejním tématem práce, a proto jsou jim věnovány samostatné kapitoly. Jakou roli hraje psychika člověka při výtvarné tvorbě, bude uvedeno ve čtvrté kapitole

předkládané práce, která cílí na procesy lidské psychiky, jež jsou zapojeny při výtvarném projevu člověka. (Atkinson, 2003; Arnheim, 1967; Caldwell, 2000; Kulka, 2008) Tato část práce dále míří do oblasti reflektivně pojaté výtvarné výchovy, jež akcentuje komunikační aspekt výtvarného vyjádření. Umění je neodmyslitelnou součástí výtvarné pedagogiky, z toho důvodu ani předkládaná práce neopomene tuto oblast a bude nahlížet na komunikační rozměr současného umění jako na inspirační zdroj pro výtvarnou edukaci. Klíčovou součástí předkládané dizertační práce tvoří výzkumná studie, která prováděla šetření se studenty pedagogických fakult – tato cílová skupina byla vybrána především proto, že dokázala na rozdíl od jiných věkových skupin dát výtvarnou práci do kontextu se školním prostředím, což také potvrdilo výzkumné šetření, při kterém se studenti často ve svých komentářích vyjadřovali k využitelnosti zvoleného výtvarného postupu v jejich budoucí pedagogické praxi. Z těchto důvodů bude část práce věnována charakteristickým znakům psychiky člověka v období dospívání a rané dospělosti, neboť do tohoto vývojového období náleží osoby, se kterými byl výzkum realizován. (Arnett, 2000; Erikson, 2002; Macek, 2003; Piaget, 1999; Vágnerová, 2005) Pátá kapitola dizertační práce má v plánu nahlédnout na výtvarnou tvorbu jako na prostředek komunikace ve výtvarné edukaci. (Burke, 2013; Davido, 2008; Huyghe, 1973; Slavík, 2017; Kitzbergerová, 2006) Výtvarnou výchovu představí jako cestu k sebepoznání (De Botton, 2014; Losenický 1996) a nezapomene na její současné tendence, inovace a mezioborové přesahy. V závěru teoretické části bude akcentován komunikační rozměr výtvarného projevu z pohledu jednotlivých pojetí výtvarné výchovy (David, 1994; Eisner, 1989; Naumburg, 1973; Raney, 1999; Schönau, 2004; Slavík, 1997; Vančát, 2008) Jako nejvhodnější způsob, jak podpořit komunikační aspekt výtvarné tvorby, zde bude prezentováno artefietické pojetí výtvarné výchovy. (Klooster, 2000; Potměšilová, 2012; Slavík, 1997 a 2006) Zvolená výzkumná aktivita vychází z obecných principů artefietiky a je obohacena o specifické znaky, které podporují komunikační rozměr výtvarného projevu, a mají za cíl zmapovat obsahy ukryté ve výtvarné komunikaci zkoumaných osob. Šestá kapitola představí výzkumnou studii, jež tvoří klíčovou část dizertační práce. (Freebody, 2003; Hannula, Suoranta 2005; Hendl, 2008; Gavora, 2010; Janík, 2004; Maslow, 2014; Nezvalová, 2003; Silverman 2005, 2006; Skutil, 2011; Šedřová, Švaříček, 2014; Carr, Kemmis, 1983) V této části budou prezentovány teoretická východiska výzkumu, jeho cíle, metody, výzkumné otázky a odpovědi na ně, realizované výzkumné šetření, jeho analýza a interpretace a dále podněty pro diskuzi. Záměrem výzkumného šetření je přispět nejen k hlubšímu poznání výtvarného projevu, ale také k získání dalších poznatků, jež umožní nahlížet na výtvarný projev jako na prostředek komunikace. Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován se studenty pedagogických fakult,

předkládaná práce si klade za cíl oslovit pedagogy, představit jim výtvarný projev jako specifický způsob komunikace a poukázat na potenciál vybrané výzkumné aktivity, která rozvíjí komunikační rozměr výtvarného projevu skrze otevírání hlubokých obsahů, jež jsou v něm ukryty.

### **1.3 Souhrn dosavadního bádání**

Název dizertační práce vymezující klíčové pojmy napovídá, kterým oblastem je souhrn dosavadního bádání věnován. Teoretická část dizertační práce zkoumá tři základní tematické okruhy: pedagogická komunikace, výtvarný projev a – třetí oblast spojující dvě předchozí – výtvarný projev jakožto nástroj pedagogické komunikace.

Prvním z nich je oblast pedagogické komunikace, která je zasazena do kontextu současné výtvarné pedagogiky. Druhým stěžejním tématem práce je výtvarný projev a jeho význam ve výchovně-vzdělávacím procesu. Následuje třetí oblast zájmu propojující téma komunikace ve školním prostředí a výtvarného vyjádření žáka či studenta, ve které je akcentován komunikační aspekt výtvarného projevu.

#### **1.1.1 Pedagogická komunikace ve výtvarné výchově**

První sledovaná oblast – pedagogická komunikace – je v odborné literatuře zpracována obsáhle (Mareš, Křivohlavý, 1995; Gavora, 1998; Rogers, 1998; Nelešovská 2005; Vančát 2008; Rogers, Freiberg, 1998; Šedřová a kolektiv, 2012; Janoušek, 2015; Fontana, 2017). Tato práce pohlíží na pedagogickou komunikaci v kontextu současné výtvarné pedagogiky. Sleduje tedy nejen základní formy a možná úskalí pedagogické komunikace, ale také tematizuje interakci ve škole ve spojitosti s výtvarným projevem žáka. Výtvarný projev žáka lze označit za jistý způsob komunikace. Student skrze výtvarný projev komunikuje nejen se svým okolím (s učiteli, spolužáky), ale také se sebou samým. Výtvarný projev se tudíž stává předmětem pedagogické komunikace. Tato kapitola mapuje souhrn dosavadního bádání daného tématu. Hledá spojitosti v oblasti komunikace a výtvarné edukace. Ve výtvarné výchově máme příležitost využít specifický způsob komunikace – výtvarný jazyk – k tomu, aby byly rozšířeny možnosti vyjádřit obsahy, které jsou ukryty v nitru člověka. Tento specifický druh komunikace – komunikace skrze výtvarný projev – otevírá nové možnosti a nabízí cesty, o kterých často ani výtvarní pedagogové nemají ponětí. V odborné literatuře se objevují témata spojující komunikaci s výtvarným projevem – například ve výzkumné studii Kresba jako komunikace (Fulková, 2004) mapující sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *„Znakové (symbolické) systémy jsou sociálního původu a významy znaků a symbolů jsou rovněž vytvářené*

*v sociální interakci a komunikaci... Základním materiálem výzkumu je vždy soubor výpovědí (komentáře, rozhovory, zobrazení, artefakty, objekty denní potřeby, umělecké a další projevy symbolické povahy), jejichž analýza nemá za úkol zjistit, jak věci jsou, ale jak fungují, jaký mají pro aktéry význam a jak jazyk konstituuje nejen aktéry samotné, ale i vidění světa, ve kterém žijí.*“ (Fuková, 2004, s. 18) Tato studie dává do spojitosti několik klíčových pojmů předkládané dizertační práce, všímá si výtvarného projevu, obsahu – významu sdělení – a v neposlední řadě se věnuje oblasti komunikace a sociální interakce. Potvrzuje, že pro to, aby bylo možno zkoumat výtvarný materiál je třeba mít k dispozici i slovní vyjádření autorů výtvarných prací, což koresponduje s postupem, který byl zvolen při realizovaném výzkumu této dizertační práce, kde výtvarná tvorba je analyzována ve spojitosti se slovním vyjádřením autorů výtvarných prací (podrobněji v Autoreferátu kapitola 4,5).

### **1.1.2 Výtvarný projev ve výtvarné edukaci**

Výtvarný projev člověka je od nepaměti tou nejpřirozenější a nejsvobodnější cestou, jak vyjádřit své emoce, myšlenky a postoje. Poskytuje nám možnost komunikace s okolním světem. Komunikace nám dává možnost prostřednictvím sebevyjádření zkvalitňovat vztahy s ostatními členy společnosti, ve které žijeme. Toto sebevyjádření nejčastěji probíhá skrze slova – v takovém případě se jedná o tzv. komunikaci verbální. Ve výchově člověka představuje komunikace nenahraditelný prostředek, skrze který můžeme zásadně ovlivnit kvalitu pedagogické činnosti. Ve školním prostředí se setkáváme s různými druhy komunikace – verbální, neverbální, činem. Se specifickou podobou komunikace se můžeme setkat také ve výtvarné výchově. Zde máme možnost prozkoumávat výtvarný projev několika způsoby. Jedním z těchto způsobů je pohlížet na výtvarný projev jako na komunikační nástroj.

Oblastí badání, která hraje klíčovou roli v této práci, je oblast propojující výtvarný projev a výchovně-vzdělávací proces. V odborné literatuře nalezneme autory, kteří se celoživotně věnovali výtvarné edukaci a z jejich publikační činnosti je možno čerpat – Uždil, 1974, 1978; Zhoř 1963, 1985; Roeselová, 2001; Brožek, 2003; Pohnerová, 1992; Babyrádová, 1999, 2005; Vančát, 2000; Fulková, 2004, 2008; Šupšáková, 2013; Stehlíková Babyrádová, 2014 a další. V této dizertační práci je pozornost zaměřena na podoby výtvarného projevu, na jeho diagnostické aspekty, na popis specifík výtvarného projevu dospívajících a mladých dospělých, jež tvoří cílovou skupinu, ze které byl vybrán vzorek výzkumné části práci. Je zde například poukazováno na to, jak se do charakteru výtvarného projevu dospívajících promítá jejich kritický pohled na prostředí, ve kterém se pohybují, ale také fascinace sebou samým, potřeba seberealizace a konfrontace s okolním světem. (David, 2008) Výtvarná výchova dává

dospívajícím lidem prostor ke svobodnému vyjádření jejich vnitřního světa, který je plný pochyb a nejistot. Tvorba jako proces může mít osvobozující a uvolňující charakter. „*Jeho ‚já‘ se teprve utváří, a to, co zajímá výchovu je možnost vstupu do tvorby tohoto utváření. Konkrétně ve výtvarné výchově, kde je tvorba objektu či akce autentickou výpovědí ‚já‘ jako subjektu autora, jde o hledání vnitřního motivu, který je protipólem hravého snažení o nápodobu. Oproti hravosti, kterou tolik zdůrazňuje postmoderna, se takové hledání dá s trochou nadsázky označit jako zápas o sebevyjádření...* (Babyrádová, 2004, nestr.) Tato kapitola, jež je věnována výtvarnému projevu ve výchovně-vzdělávacím procesu, tematizuje také obsah výtvarného projevu a možnosti jeho iniciace. (Stehlíková, 2016; Kulka, 2008; Roeselová, 2003)

### **1.1.3 Umění v prizmatu současné psychologie a pedagogiky**

Vedle oblasti pedagogické komunikace a výtvarného projevu je umění (z pohledu současné psychologie a pedagogiky) další oblastí, ze které je možno získat mnoho hodnotných poznatků pro dané téma. Klade si za cíl nahlédnout na umění z hlediska psychologické a pedagogické vědy. Pokouší se zachytit sféry, kde se umění setkává s psychologií a pedagogikou. Mezi oblastmi, ve kterých dochází k prolínání umění s psychologií, patří například arteterapie a psychologie umění. Dosavadní bádání poskytuje mnoho podnětných poznatků, ze kterých práce vychází (Read, 1967; Riedel, 2002; Šicková-Fabrici, 2008; Rubin, 2008; Davido, 2008; Slavík, 2013; Cognet, 2013; De Botton, 2014) V arteterapii je na umění nahlíženo jako na prostředek léčby (Case, 1995; Cambell, 2000; Liebmann, 2010; Lhotová, 2010; Šicková-Fabrici, 2016; Stehlíková Babyrádová, 2016), psychologie umění (Arhneim, 1967; Kulka, 2008) zase zkoumá psychiku člověka v návaznosti na uměleckou tvorbu. Doménou dizertační práce je výchova uměním (také umělecká výchova) – obor, který spojuje pedagogiku a umění, a kde umění slouží jako nástroj výchovy a má na rozdíl od arteterapie preventivní charakter. Do oblasti výchovy uměním patří vedle dramatické výchovy, hudební výchovy, také výtvarná výchova a spolu s ní oblast artefiletiky (Slavík, 1997). Artefiletika je svázána s českým prostředím<sup>74</sup>, tvoří širokou oblast, ze které je možno pro téma dizertační práce čerpat mnoho cenných poznatků a je přínosná z řady důvodů. Má preventivní charakter v oblasti sociálních problémů, např. ve školním prostředí může sloužit jako prevence vzniku a rozvoje školní šikany. Tím, že podporuje rozvoj zdravého sebevědomí jedince, napomáhá pozitivním vztahům v sociální skupině.

---

<sup>74</sup> V 90. letech Jan Slavík poprvé ve své publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově* (Slavík, 1997) popsal a tím teoreticky zakotvil ve výtvarné pedagogice principy artefiletiky jakožto reflektivního pojetí výtvarné výchovy. Reagoval tak na sílící tendence ve výtvarné výchově prosazující arteterapeutické postupy, které nebyly pro oblast výtvarné edukace vyhovující.

Artefiletika využívá výtvarné a jiné umělecké postupy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nahlíží na umění jako na způsob výchovy, prostřednictvím kterého lze dosáhnout kvalitnějších výsledků v oblasti seberozvoje osobnosti žáka, dále napomáhá ke zlepšení vztahu mezi učitelem a žákem, spoluvytváří pocit jisty a důvěry – tím se podílí na zkvalitnění pedagogické komunikace. Velmi významnou roli v artefiletice hraje reflektivní dialog, při kterém jsou realizované aktivity reflektovány ve skupině žáků či studentů. Artefiletika se zaměřuje nejen na prevenci zmíněných psychosociálních problémů, ale především na kultivaci uměleckého projevu jedince, na rozvoj jeho kreativity a estetického cítění.

Souhrn dosavadního bádání zvoleného tématu zahrnuje také výzkumnou činnost. V České republice i v zahraničí byly realizovány výzkumy, které se daného tématu dotýkají, propojují např. oblast komunikace a uměleckých aktivit apod. Mezi takové výzkumy patří dvouletý vědecký projekt zkoumající mody komunikace, která probíhá mezi jednotlivými účastníky výtvarně performativních aktivit.<sup>75</sup> Jako další příklad je možno uvést dlouhodobý výzkum tematizující oblast komunikace ve školním prostředí, který byl zrealizován na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci<sup>76</sup>. Tento výzkum se snažil zmapovat frekvenci stresorů ve školním prostředí a způsob, jakým žáci tyto stresory subjektivně vnímají a prožívají. (Plevová, Urbanovská, 2005) Velmi inspirativní je také zahraniční studie anglické autorky Rachel Mason<sup>77</sup> nazvaná *Art Teachers and Action Research: Educational Action Research (Výtvarní pedagogové a akční výzkum)*, která představuje tři případové studie (kazuistiky) z akčního výzkumu výtvarných pedagožek uskutečněných v Kanadě, Portugalsku a Hongongu.<sup>78</sup> Dále podrobná zahraniční studie *Education and the Arts Research Overview (Vzdělávání a umění)* z roku 2005 představuje výzkumné šetření uskutečněné v Austrálii, které se zabývá vlivem umění (uměleckých vzdělávacích projektů ve škole) na život dětí v Austrálii<sup>79</sup> (Hunter, 2005). Přestože tato výzkumná šetření netematizují přímo předmět zájmu dizertační práce, mohou poskytnout podklady pro badatelskou práci.

---

<sup>75</sup> Výzkum realizován na katedře výtvarné kultury PF UJEP Ústí nad Labem pod názvem *Komunikace v průběhu tvůrčí činnosti jako prostředek zlepšení sociálních vztahů*, 2011-2012. Výzkum se zabývá problematikou sociální komunikace odehrávající se mezi účastníky performativních aktivit, a to v různých rolích (učitelé, umělci, žáci atd.) Cílem projektu bylo sledovat, popsat a definovat jednotlivé principy a způsoby verbálně-neverbální komunikace, jež vzniká prostřednictvím tvůrčí, respektive kreativní činnosti, a poukázat na rozdílnosti obsahů jednotlivých komunikačních aktů účastníků tvůrčích aktivit v různých sociálních rolích (Kratochvílová, Pejčochová, 2014)

<sup>76</sup> Výzkum mimo jiné konstatoval, že nejhůře akceptovatelná ze strany dětí se jeví oblast vztahu mezi učitelem a žákem.

<sup>77</sup> Roehampton University, Londýn, Velká Británie.

<sup>78</sup> Poukazuje na některé problémy, vyvstávající v metodologii pedagogického akčního výzkumu, a důsledky nových, „uměleckých“ metod kritického kvalitativního bádání pro učení.

<sup>79</sup> Realizováno Dr. Mary Ann Hunter, University of Tasmania, Australia.



Výše uvedený souhrn existujícího zkoumání propojující témata – výtvarný projev, pedagogická komunikace, výtvarná edukace a další, – ze kterých budeme v naší práci čerpat, tvoří ucelený systém poznatků vycházejících z pedagogiky, psychologie, umělecké výchovy a dalších vědních oborů. Důležité je uvědomit si přínos práce na poli výtvarné edukace, tedy smysl této studie, který tkví v poznání něčeho nového – v propojení oblastí doposud nepříliš integrovaných – v našem případě poukázat na aspekt výtvarného projevu spočívající v komunikaci a vycházející z obsahu výtvarné komunikace. Máme před sebou množství poznatků dosavadního bádání, které umožňuje na jeho základech vystavět studii, která prokáže důležitost integrace výtvarného projevu a komunikace v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, jenž vychází z hloubky významu sdělovaném skrze výtvarný projev člověka.

## **2 Cíle dizertační práce**

Hlavním cílem předkládané dizertační práce je přispět k dalšímu poznání výtvarného projevu a k získání nových poznatků, které poté mohou zakládat doporučení pro praxi a její zkvalitnění. Práce je zaměřena na komunikační možnosti výtvarného projevu, především na obsah toho, co je komunikováno skrze výtvarný projev. Výzkumné šetření, které je významnou součástí dizertační práce, je orientováno na obsah komunikace studenta – tedy na to, co studenti svými výtvarnými pracemi a následnými reflexemi komunikují. Cílem práce je rozšířit povědomí o možnostech výtvarného projevu jakožto komunikačního prostředku. Výzkumná studie pracuje s budoucími učiteli – také proto si klade za cíl oslovit nastávající pedagogy a osvětlit jim výtvarný projev pojatý jako způsob komunikace. Cílem výzkumu je prostřednictvím analýzy výtvarného projevu poukázat na obsah komunikace, který je „hutný“ a zahrnuje hluboká témata. Otevřením těchto hlubokých témat je možno rozvíjet komunikační aspekt výtvarné tvorby.

Předkládaná teoretická studie dizertační práce si klade za cíl zmapovat oblast komunikace ve spojitosti s výchovně-vzdělávacím procesem – a to tím, že prezentuje formy pedagogické komunikace, okolnosti, které mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit, dále interakci probíhající ve školním prostředí se zaměřením na výtvarný projev žáka apod. Další část práce má za cíl věnovat se výtvarnému projevu a jeho postavení a významu, který je mu dáván ve výchovně-vzdělávacím procesu – zaměřuje se na vývoj dětského výtvarného projevu v souvislosti s jeho komunikačním rozměrem, dále na diagnostické aspekty výtvarného projevu, jeho obsah a iniciaci – ty hrály stěžejní roli při analýze výzkumného materiálu. Klíčovou úlohu v dizertační práci hraje reflektivní pojetí výtvarné výchovy – z toho důvodu

bylo záměrem teoretické části práce obsáhle se soustředit na témata, jež nahlíží na výtvarnou tvorbu v souvislosti s komunikací, jako například – reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikační aspekt artefiletiky a arteterapie, psychologické aspekty výtvarného projevu, umění jako komunikační prostředek, výtvarná tvorba jak prostředek komunikace ve výtvarné výchově apod.

Jedním z cílů realizace jednotlivých výzkumných aktivit bylo ukázat studentům, jak je možné prostřednictvím zvolených výtvarných metod, následné umělecké tvorby a reflexe nastartovat další proces transformace tím, že je skrze výtvarnou práci usilováno o kultivaci a rozvoj sebe samého. Cílem realizovaného výzkumného šetření bylo poukázat na možnost osobního růstu žáků či studentů prostřednictvím prožitku, následné výtvarné tvorby a reflektivního dialogu, na který je kladen důraz v artefileticky pojaté výtvarné výchově. Ve výzkumném šetření byl artefiletický přístup specificky uchopen tak, aby navozoval hluboké obsahy a podporoval a rozvíjel komunikační rozměr výtvarného projevu.

### **3 Formulování teoretických východisek práce**

Teoretické zakotvení při realizaci výzkumného šetření bylo nalezeno v oblasti artefiletiky. Artefiletický postup zvolený pro výzkumné šetření vycházel z obecných principů artefiletiky a byl modifikován do podoby, která umožnila odkrývat obsahy výtvarného sdělení a podporovala tak komunikační aspekt výtvarného projevu. Tato koncepce, jež je zaměřena na obsahy výtvarného projevu a akcentuje jeho komunikační rozměr, poskytovala teoretická východiska pro realizovanou výzkumnou studii. Edukační situace byly koncipovány jako artefileticky pojaté aktivity, během nichž byla získávána data pro analýzu a vyhodnocení výzkumného šetření. Tomuto pojetí výtvarné výchovy je podrobněji věnována kapitola 4.1 v teoretické části dizertační práce. Artefiletika směřuje od výrazu k dialogu, jak ve své stěžejní publikaci uvádí zakladatel této disciplíny. (Slavík, 1997) Také je možno říci, že artefiletika směřuje od zážitku z výtvarné tvorby (nebo výtvarného díla) k reflexi zažitého. Artefiletika patří mezi reflektivní pojetí výtvarné výchovy. Toto reflektivní pojetí výtvarných aktivit umožňuje v předkládané výzkumné části poukázat na komunikační možnosti výtvarného projevu a odkrýt jeho hlubší obsahy skrze výtvarné vyjádření. Zvolené výzkumné aktivity dovolují přiblížit obsah výtvarného projevu jako velmi hluboký, „hutný“, přispívají k překonání formalismu ve výuce – kdy je obsah povrchní, umělý nebo se mýjí s nastavením a prekoncepty žáků. Artefileticky pojaté výtvarné aktivity nám také zpřístupňují a ukazují další možnosti iniciace výtvarného projevu, které jsou v realizovaném výzkumném šetření popsány, např. iniciace výtvarného

projevu skrze změnu prostředí (nabourání stereotypu a nudy ve školním prostředí), vnímání prostoru v netradičních souvislostech (podrobněji v příloze č. 2 dizertační práce – pilotní výzkum), propojení výtvarného projevu s dalšími kreativními projevy – hudebním, jazykovým (viz. realizovaný výzkumný postup) apod.<sup>80</sup>

Neznamená to však, že artefiletické pojetí výtvarné výchovy musí vždy otevírat hluboká témata (obsahy). Je důležité uvědomit si, že artefileticky pojatá výtvarná aktivita může být například hravá a cílit na jiné aspekty výtvarné edukace. K tomu, aby artefileticky pojatá výtvarná aktivita směřovala k rozvoji komunikační stránky výtvarné edukace a podněcovala hlubší obsahy, které jsou skrze výtvarný projev komunikovány, musí edukační proces ve výtvarné výchově probíhat za určitých podmínek (podrobněji v kapitole 6.8 dizertační práce).

#### **4 Popis vlastního řešení**

Zásadní úlohu v předkládané dizertační práci hraje výzkumné šetření, jehož cílem bylo poukázat na komunikační rozměr výtvarného projevu. Za tímto účelem bylo s jedenácti skupinami realizováno výzkumné šetření prostřednictvím vybrané artefileticky zaměřené výtvarné aktivity, jejíž výstupem bylo osmdesát jedna výtvarných prací, které byly doplněny slovním projevem a hodnotícími reflexemi zvolené aktivity. Obsah prací zkoumaných osob představoval data pro výzkumnou analýzu. Výzkumný materiál v podobě výtvarné a slovní komunikace studentů byl pečlivě zanalyzován a vyhodnocen. Na základě analýzy výzkumných dat byly definovány závěry realizovaného výzkumného šetření a bylo zodpovězeno na formulované výzkumné otázky. Za novátorskou je možno označit výzkumnou metodu v podobě výtvarného postupu, který vycházel z obecných principů artefiletiky a také se k tomuto pojetí výtvarné výchovy hlásí. Tento postup byl ovšem obohacen o charakteristiky, které účelově cílily k odhalení obsahu výtvarné komunikace. Tato přidaná hodnota byla v závěrech výzkumného šetření definována v podobě znaků, které by měla edukační jednotka mít, aby otevírala hlubší témata výtvarné komunikace a tím podporovala komunikaci skrze výtvarný projev.

---

<sup>80</sup> V průběhu studia zdrojů k danému výzkumnému problému se jako nosné ukázalo tzv. psychodynamické pojetí výtvarné výchovy (Blažek, Slavík, 2015), které je možno označit za jednu z forem reflektivního přístupu výtvarné výchovy, a odkazuje na oblast arteterapie. Jak je známo také artefiletika vychází z arteterapie a z této oblasti čerpá (více v kapitole 4.1 dizertační práce). Psychodynamické pojetí výtvarné výchovy využívá v terapeuticko-výchovném procesu přítomnost jedinečných niterných témat (ta byla také obsahem předkládaného výzkumného šetření), jež jsou evokována náročnou životní situací a která jedince dlouhodobě omezují a frustrují v uspokojení jeho základních i specifických potřeb. (Blažek, Slavík, 2015)

Výzkumné otázky byly definovány takto:

1. Jaké obsahy lze během artefieticky vedeného vyučování vysledovat ve výtvarné a slovní komunikaci studentů?
2. Za jakých podmínek musí probíhat edukační proces ve výtvarné výchově, aby podpořil komunikaci studenta?
3. Jak je ovlivněna míra komunikace studenta pomocí artefietických výukových postupů?

Výzkumné šetření akcentuje obsah komunikace studenta prostřednictvím výtvarného projevu. Výtvarný projev se neodehrává zcela odděleně od jazykové komunikace – jazykovým projevem se autor snaží verbálně uchopit svůj projev výtvarný. Z toho důvodu byl v rámci výzkumné studie sledován, analyzován a vyhodnocován nejen projev výtvarný, ale také verbální – jazykový. Průzkum se zaměřil na projev výtvarný v podobě výtvarných prací studentů, dále na projev verbální, kdy součástí zvolené techniky bylo po dokončení výtvarné práce navázat libovolně zvoleným literárním útvarem (příběhem, úvahou, básní), poté následovala slovní reflexe studentů hodnotící proběhlou výtvarnou aktivitu. Své slovní projevy studenti zaznamenávali písemně. Byly také zaznamenávány další projevy na základě pozorování studentů při práci (například slovní komentáře, dotazy studentů k probíhající aktivitě apod.) – jsou uvedeny v závěrech výzkumného šetření dizertační práce (kapitola 6.7).

Realizované výzkumné šetření této dizertační práce poskytlo výzkumný materiál<sup>81</sup>, který lze rozdělit do tří skupin. První skupinu výzkumného materiálu tvoří výtvarné práce studentů, které vycházely z automatické kresby – ta vznikala při poslechu hudby<sup>82</sup> – následovalo vyhledávání konkrétních obrazů (symbolů, tvarů, postav, motivů zvířecích, rostlinných a jiných) ve vzniklé abstraktní kresbě a jejich výtvarné zpracování prostřednictvím volně zvoleného výtvarného materiálu, který byl k dispozici. Druhou skupinu výzkumného materiálu představují jazykové projevy studentů v podobě příběhů, úvah, básní atd. – ty přímo navazovaly na předcházející výtvarnou tvorbu a měly za úkol slovem zachytit konkrétní obrazy, které se ve výtvarné práci objevily, a zapracovat je do volně zvoleného literárního útvaru. Třetí skupina výzkumného materiálu je tvořena slovními reflexemi studentů, které hodnotí proběhlou artefietickou aktivitu a poskytují velmi hodnotnou zpětnou vazbu. Všechny tyto části – výtvarná, jazyková i reflexe studentů – jsou velmi úzce provázány, např. výtvarné zpracování konkrétních obrazů vychází ze vzniklé automatické kresby, jazykový projev bezprostředně vychází a navazuje na

---

<sup>81</sup> Zbývající výzkumný materiál obsahující ostatní práce studentů, které nejsou uvedeny v kapitole 6.6 dizertační práce, tvoří přílohu č. 1 – jsou zde k dispozici výtvarné práce; jazykové projevy studentů v podobě sepsaných příběhů, úvah a jiných literárních útvarů; dále pak reflexe studentů hodnotící výzkumnou aktivitu.

<sup>82</sup> *Chant pour la guérison*: hudební skladba, 2012.

výtvarnou tvorbu studentů, hodnotící reflexe se vyjadřují jak k projevu výtvarnému, tak jazykovému.

Veškerý tento výzkumný materiál byl podroben pečlivé analýze. ... *jádrem analytické práce je vždy kódování. Proces kódování začíná označováním jednotlivých datových segmentů symbolem – kódem, který se určitým způsobem vztahuje k výzkumnému cíli. Následně jednotlivé koncepty řadíme do tříd souvisejících jevů (říkáme tomu, kategorizujeme) a v podobě proměnných je uspořádáváme do základů nově vznikajících příběhu nebo teorie.* (Juklová in Skutil a kol., 2011, s. 218)

Velmi důležitým aspektem realizovaného výzkumného šetření byly kategorie, které byly sledovány. **Pomocí metody kódování<sup>83</sup> byly analyzovány nejprve výtvarné práce, u kterých bylo sledováno například jaký výtvarný materiál byl použit, jaký formát byl zvolen, dále byla pozorována barevnost výtvarné práce (která barva dominuje), použití symbolů, konkrétních motivů, dynamika výtvarné práce a další. Prostřednictvím kódování byl vyhodnocován také projev jazykový – v této části byly slovně zachyceny obsahy komunikace (témata, náměty, emoce), které se při výtvarné tvorbě objevovaly – dále bylo sledováno například o jaký literární útvar se jedná (příběh, báseň, úvaha...), zda jde o fantazijní nebo reálný příběh, která témata a náměty se objevují, jaké emoce převažují, jak je příběh zakončen apod.**

U reflexí hodnotící proběhlou aktivitu bylo opět kódováním sledováno, jak studenti aktivitu hodnotí – zda pozitivně, nebo negativně, dále se vyjadřovali k jednotlivým fázím výtvarné techniky (ke kresbě při hudbě, k jazykové části atd.), často studenti hodnotili například výběr hudby, zda je aktivita pro ně nová, jaký přínos může mít tato aktivita do jejich budoucí pedagogické praxe apod. Možná je namístě uvést, že studenti se v reflexi k jednotlivých fázím vyjadřovali zcela dobrovolně – tzn., že neměli za úkol vyjádřit se ke všem fázím, o to hodnotnější jejich zpětná vazba může být, neboť se vyjadřovali pouze k tomu, co je zaujalo, k čemu měli co sdělit.

---

<sup>83</sup> Kódy byly definovány za pomoci psychologického a filozofického slovníku (Durozoi, Roussel, 1994; Hartl, Hartlová, 2000).

## 5 Výsledky a jejich uplatnění

### 5.1 Analýza a interpretace výzkumných dat

Výzkumné šetření přineslo různá zjištění. V následujícím text budou analyzována data, která byla získána při výzkumné studii, a na základě tohoto rozboru bude provedena jejich interpretace.

Zkoumaní studenti v drtivé většině volili pro výtvarnou práci menší formáty, což mohlo být zapříčiněno obavou z velké plochy – také jejich slovní komentáře při realizaci výzkumné aktivity tuto skutečnost potvrzovaly. Je možno si všimnout, že větší formát si vybíraly studentky, které se ve svém studiu specializují na výtvarnou výchovu, a tudíž je pro ně výtvarná tvorba běžnou součástí jejich vyjadřování. Menší formáty volily téměř výhradně studentky oborů, které se na výtvarnou tvorbu nespécializují, a často při slovních reflexích prohlašovaly, že výtvarná tvorba není jejich silnou stránkou (*já na výtvarku nejsem, kreslit neumím, to mi nikdy moc nešlo apod.*). Studenti si jako výtvarný materiál nejčastěji volili suché pastely – vysvětlovali to mnohdy tím, že se jim s pastely dobře pracuje, mohou je rozmazávat, jsou barevně výrazné apod. Nevýrazná barevnost výtvarných prací (často převládala šedá tužka) mohla být způsobena zadáním – studenti dopředu nevěděli, co je čeká, a u první fáze (automatické kresby) volba výtvarného prostředku nebyla důležitá, podstatnější byl prožitek. Velkou část plochy výtvarné práce zabíral právě záznam automatické kresby, který sám o sobě byl barevně nevýrazný.

Zvolená technika pracuje s imaginací, rozvíjí představivost, fantazii, otevírá skryté obsahy lidské psychiky. Studenti měli za úkol nad vzniklou „čáranicí“ imaginovat – tedy nalézat v abstraktní kresbě konkrétní obrazy – předmětem konkrétních obrazů byly velmi často motivy zvířecí (vyskytly se ve více než polovině případů) a rostlinné – což může odkazovat na hlubokou zakořeněnost přírody v mysli člověka, která se velmi často objevovala ve výtvarné i slovní komunikaci zkoumaných osob. Ve většině prací se objevily symboly – nejpočetnějším symbolem bylo srdce – symbol lásky, ať už partnerské, mateřské, kamarádské nebo lásky k přírodě, životu, ke zvířatům apod., dále se často objevovaly například noty, houslový klíč, který je možno dát do spojitosti s hudebním doprovodem, který byl součástí výtvarného tvoření. Význam opakovaně se vyskytujících symbolů jako je spirála nebo kruh je možno spatřovat například ve věčném běhu událostí lidského života, kruh často znázorňuje slunce symbolizující hlavně světlo a teplo, a to dokonce až v náboženském nebo filozofickém pojetí. (Babyrádová, 1999) Výtvarné práce byly často vyhodnoceny jako dynamické – jejich dynamičnost lze

částečně připisovat hudbě, která výtvarnou tvorbu doprovázela a směřovala k rytmickému záznamu, který automatická kresba iniciovala.

Volba literárního útvaru, prostřednictvím kterého byl slovně formulován obsah výtvarné komunikace, nebyla pro samotný význam sdělení podstatná. Příznačné však bylo, že zvolená aktivita často u studentů iniciovala hluboké obsahy – v podobě úvah o životě, představ své životní filozofie, podobenství o životě, o životních postojích a hodnotách. Nejčastěji se vyskytujícím námětem, který byl ze slovní komunikace vysledován, byl svět tužeb a přání – jednalo se o touhu po lásce, kráse, přátelství, rodině, svobodě, volnosti, poznání, nebo o touhu po odpočinku a zábavě. Svět tužeb a přání propojující oblast snů a snění (ta se také objevovala) nabízí skryté touhy, které byly skrze výtvarný projev odkryty – vyplaveny na povrch. Tím, že se tyto obsahy stávají předmětem komunikace, mohou být zhodnoceny a využity pro další seberozvoj člověka. Převažovala témata hluboká, přesto ve většině případů pozitivní – krása, láska, přátelství, pomoc. Často se v práci objevovala tematika rodiny – rodinný život, rodinné vztahy apod. (obr. č. 27, 28). Svět kouzel a kouzelné moci byl příznačný pro četné pohádkové příběhy a rozmanité fantazijní představy, které slovní komunikaci mnohdy doprovázely. Imaginace rozvíjí fantazii a napomáhá k formulaci hodnotných obsahů, které zvolená aktivita přináší. Tematika vztahová byla často v metaforickém pojetí zakomponována do příběhů, kde zvířatům náležely lidské vlastnosti, a vyplývalo z nich ponaučení – stejně jako v bajce (obr. č.34). U emocí, které byly v komunikaci zachyceny, opět převažovaly pozitivní citové prožitky – láska, štěstí, radost (obr. č. 20), objevovaly se pocity klidu nebo neklidu (obr. č. 13) a až poté následovaly emoce negativně laděné – jako je smutek, strach, obava či osamění. Taktéž zakončení příběhů a celkové ladění slovní komunikace bylo vesměs pozitivní. Je možno to připisovat obecné touze člověka být dobrým, lepším, překonávat to špatné. I když se mnohdy objevovalo ladění negativní, vždy to bylo v kombinaci s nadějí, touhou po něčem lepším nebo s vírou v dobro. Nejednou se v pracích studentů objevovalo silné melancholické ladění a obsahy, které odkazovaly na charakteristiky symbolismu – uměleckého směru, který byl stejně jako zmíněné práce studentů provázán s tematikou smutku a melancholie (obr. č. 11), snů, tajemství, kouzel, magie (obr. č. 19), osudovosti, nešťastné lásky. Studenti taktéž jako představitelé tohoto uměleckého směru využívali symbolu jako prostředku vyjádření. Zajímavý byl velký počet prací, které byly situovány do prostředí vodního světa – podmořský svět, mořská hladina, vodní hlubina (obr. č. 11, 16, 33) – pravděpodobně automatická kresba vznikající za doprovodu hudby často účastníkům asociovala vodní svět, kterému je vlastní nejen dynamika a rytmus, ale také tajemství a jistá magická moc.



Zvolená aktivita představovala podle hodnocení zkoumaných osob způsob práce ve výtvarné výchově, který není běžný, hodnotili ji jako novou, zajímavou. Ze získaných dat jednoznačně vyplývá, že technika studenty zaujala, přitáhla jejich pozornost svou neobyčejností. Tu spatřovali například v propojení několika kreativních projevů – výtvarného, hudebního a jazykového – neobvyklost viděli také v mnohdy překvapujícím výsledku práce nebo v neobvyklosti postupu, při kterém výsledný produkt vznikl apod. Celkové negativní hodnocení aktivity se neobjevilo. Objevovaly se pouze komentáře, které se vyjadřovaly k dílčím fázím, a označovaly je za náročné, problematické, zatěžující apod. Poněkud kontroverzí se podle názorů zkoumaných osob jevil výběr hudby. Je nutno si uvědomit, že právě výběr hudby je jednou z možností, jak může pedagog ovlivnit celkové ladění aktivity. Zvolenou hudbu při realizované výzkumné aktivitě není možno jednoznačně označit za líbivou, relaxační nebo odpočinkovou. Spíše ji lze hodnotit jako hudební skladbu vyvolávající různé reakce, ať už jsou laděné pozitivně nebo negativně – což také bylo záměrem a vzhledem k věkové kategorii zkoumaných osob, které byly schopny reflektovat své prožitky, také ku prospěchu věci. Největší počet pozitivních vyjádření bylo směřováno k výtvarné části zvolené techniky, často studenti kladně hodnotili vyhledávání konkrétních obrazů v abstraktní kresbě – to je podle jejich komentářů zaujalo, bavilo nebo tuto fázi označovali jako příjemnou.

Důvodem, proč byla za výzkumný vzorek zvolena skupina vysokoškolských studentů pedagogické fakulty, byl ten, že byl předpokládán možný přesah do budoucí pedagogické praxe zkoumaných osob. Tyto domněnky byly potvrzeny – studenti metodu dávali do souvislosti s budoucí praxí – hodnotili ji kladně v kontextu s rozvojem tvořivosti, fantazie, grafomotoriky, výhodu viděli v zapojení mezipředmětových vztahů (výtvarná – hudební – literární výchova), také si všímali, že tento výtvarný postup probouzí city, vybízí k zamyšlení apod., jeden z komentářů dokonce zvolenou artefietickou metodu viděl jako vhodný způsob, jak překonat obavy z výtvarného projevu.



Obr. č. 11 Kresba tužka, suchý pastel, formát A1.

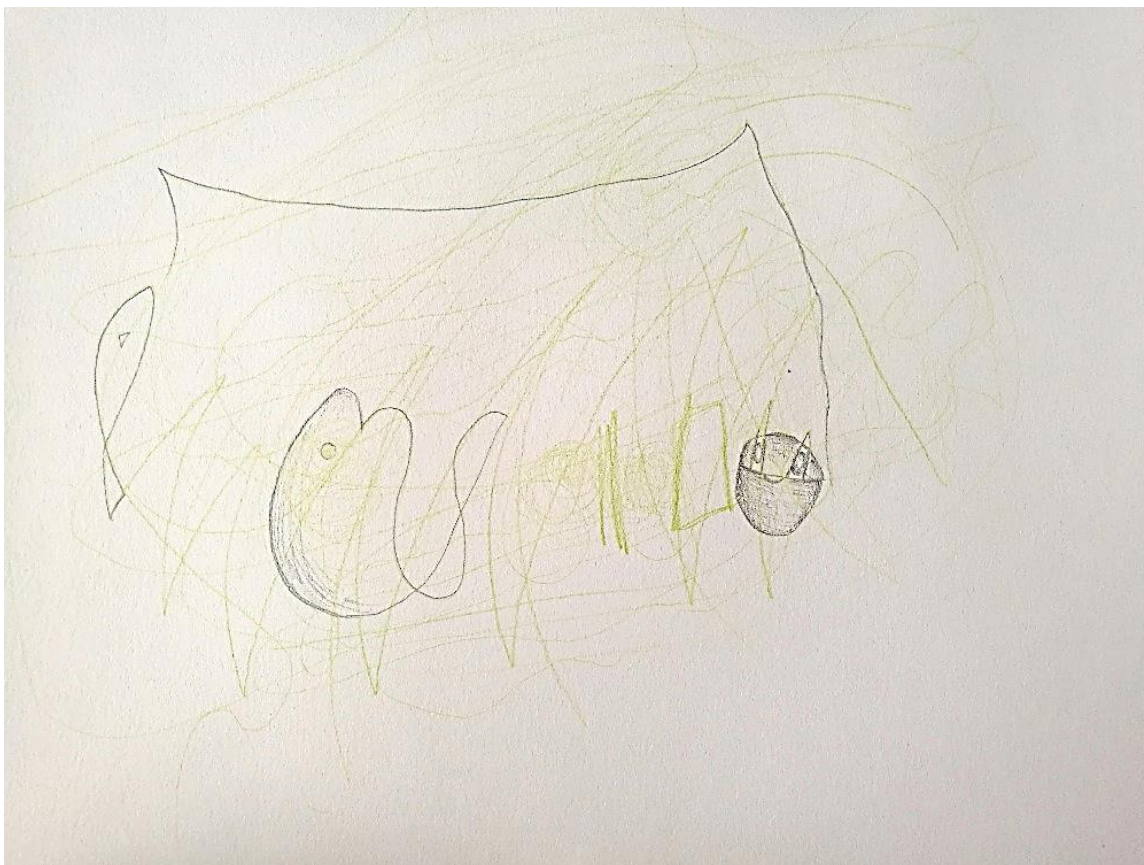
*Zrodila se na dně vody z řas a průzračnosti. Byla čistá jako horský potok, ale smutná jako moře, které vzniklo spojením všech slz světa. Čeká na dně na vysvobození, jen ryby jí dělají společnost chladného a tmavého pokoje dna. Voda ji nechce pustit na hladinu, bojí se, že by se už nikdy nevrátila. Je to už dlouho, co se poslední člověk rozhodl do vody skočit a voda šumí, teče či padá. Musíte naslouchat čisté vodě, jen ta ví, jak smutnou dívku ze dna vysvobodit.*



Obr. č. 13 Kresba tužka, suché pastely, formát A1.

*Dav*

*Sedím v křesle na balkóně našeho bytu, v ruce skleničku vína, sluníčko příjemně hřeje a já se koukám dolů na ulici a sleduji lidi. Lidi, kteří neustále něco dělají, někam jdou. A přemýšlím, kam mají namířeno. Jdou domů? Do práce? Na pivo? Nevím. Ale přemýšlím, proč se taky na chvíli nezastaví?*

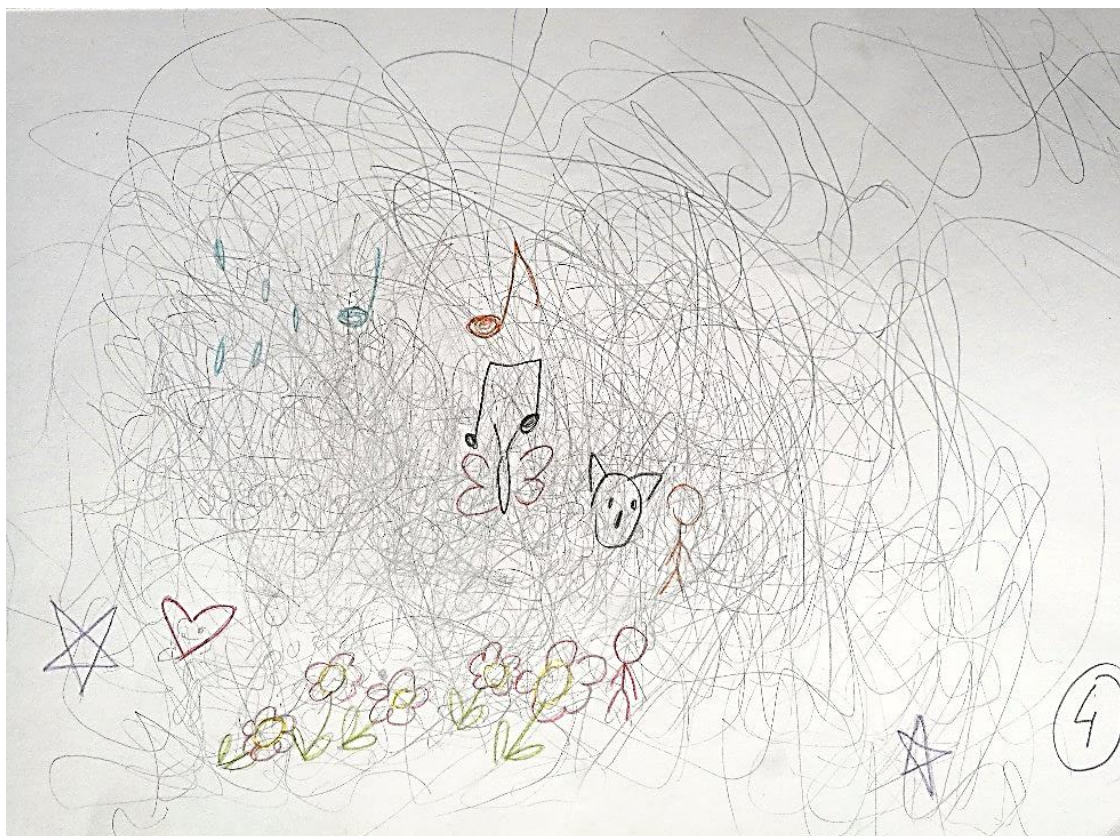


Obr. č. 16 Kresba zelenou pastelkou a tužkou, formát A4.

### *Divadlo*

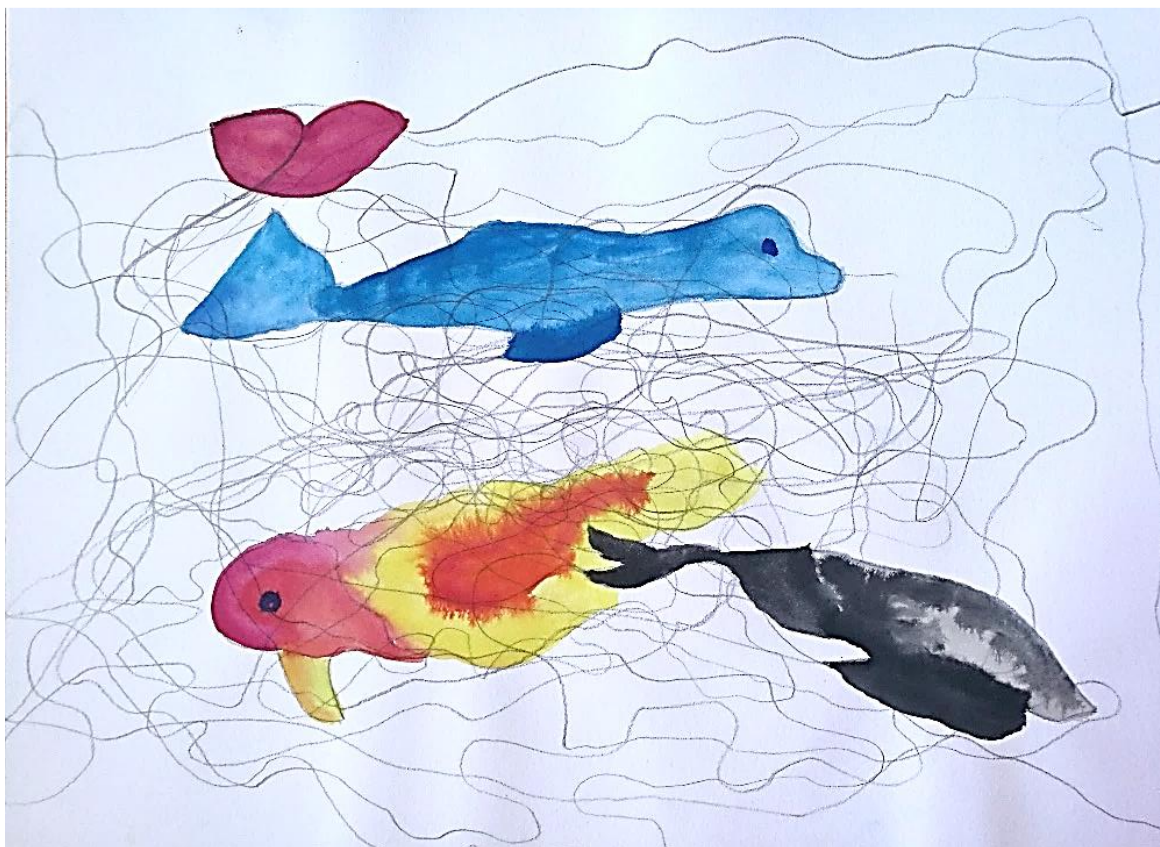
*Jedna rybička si plula po svém moři, ale jednoho dne ji chytili rybáři. Byli to rybáři. Byli to rybáři cirkusáci, kteří po světě hráli divadlo. Rybičku si vycvičili a zanedlouho z ní udělali velmi známou a oblíbenou rybu. Lidé ji měli rádi, byla šikovná, zábavná. Už to ale nebyla ona, vypadala jinak a její vystupování také nebylo její pravé já. Sama si to ale neuvědomovala. Už nevěděla, kdo opravdu je. Ale šťastně se také necítila. Něco jí chybělo. Jednou se na její vystoupení přišla podívat moudrá sova. „Opravdu je skvělá.“, řekla si. Ale něco se jí na rybě nezdálo. Po vystoupení šla z a ní a zeptala se jí: „Jsi tu šťastná?“ Ryba se zamyslela a řekla: „Nejsem, ale ani, nevím, kde bych byla.“ Sova rybu pohladila a řekla jí, že má celý život před sebou, tak až to jde hledat. „A co mám hledat?“, zeptala se ryba. „Přece sama sebe.“, řekla jí moudrá sova a odletěla. Ryba nad slovy sovy opravdu přemýšlela a v noci utekla ze zajetí rybářům cirkusákům. Šla hledat sama sebe a svoje štěstí.*





Kresba tužkou a barevnými pastelkami, formát A4

*Žily byly dvě čarodějnice. Byly to nejlepší kamarádky a měly se moc rády. Každá měla svůj pentagram, který jí dodával energii na nová kouzla. Také měly jednu černou kočku. Moc rády chodily čarovat do přírody na louku posetou květinami. Nejraději kouzlily motýlky a u toho zpívaly. Nevadilo jim, ani když na louku pršelo, protože věděly, že žádný déšť jejich kouzla nepřekazí.*



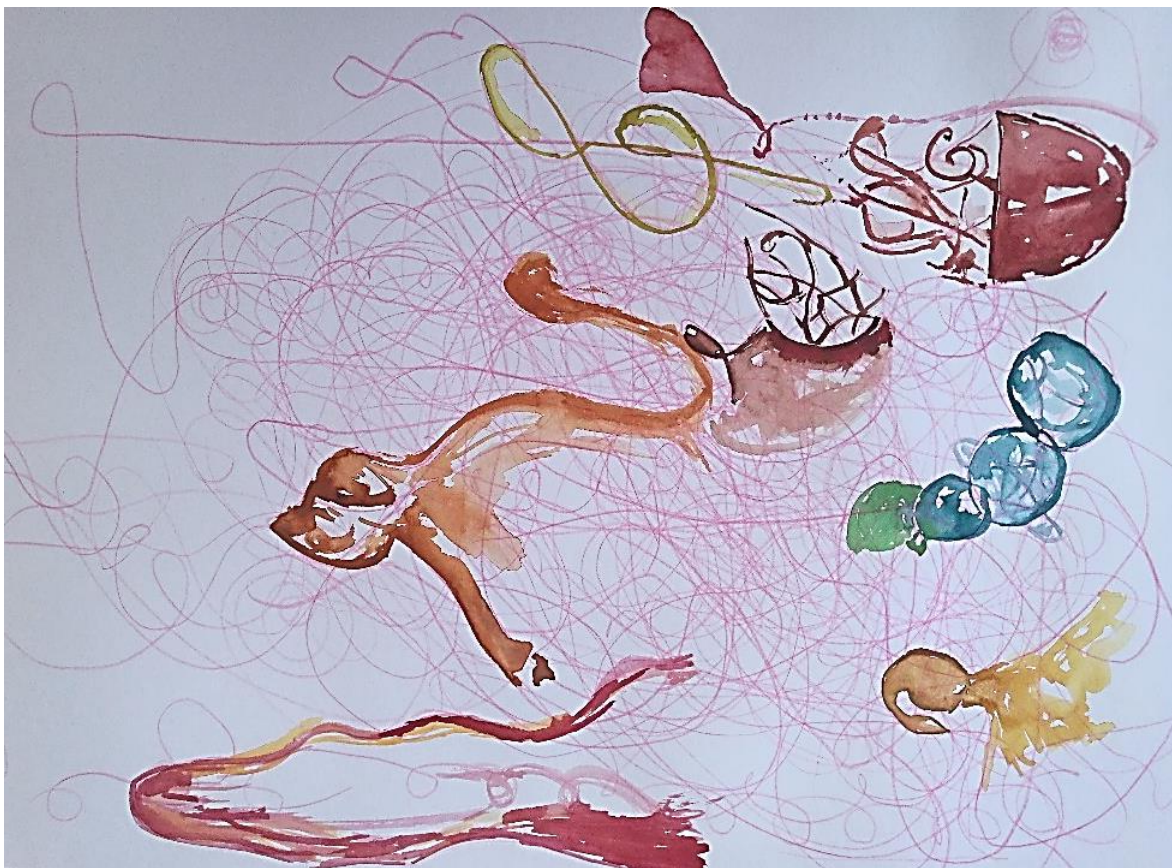
Obr. č. 20 Kresba tužkou, malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

### *Neobydlený ostrov*

*Ptáte se mě, jak to vypadá na neobydleném ostrově? Tak já vám to tedy prozradím!*

*Na neobydleném ostrově je spousta života. Člověk se nestačí divit, co vše, živé i neživé může na tak úžasném místě vidět. O nádherné a nepopsatelné přírodě vám ani nemusím vyprávět. Všude okolo vás je bílý, jemný písek, který protéká kolem vašich nohou. Stromy jsou tu obrovské a spoutané všemožnými liánami a divokými rostlinami. Květy rostlin jsou tu obrovské jako vaše hlava a pestré jako všechny barvy světa. Když se zaměříme a pozorujeme faunu a její nesčetné množství různých druhů zvířat, neuvěříme ani tomu, kolik na jediném ostrově je tvorů. Od těch nejmenších až po ty největší. Nejvíce vaši pozornost může upoutat například obrovský a překrásně zbarvený papoušek Ara, který Vás z výšky pozoruje a při tom loupe ořech. Dále při procházení narazíte na spoustu prázdných ulit a mušlí, některé vás překvapí svým zbarvením. Když se přesuneme na pláž k vodě, u útesů můžete pozorovat vyhřívát se tuleně a lachtany, kteří budou zvědaví a budou po Vás pokukovat, zatímco někteří se ani nehnou. V dáli moře vidíte vyskakovat kosatky, které uslyšíte radostně pískat. Když se vám poštěstí můžete vidět i hřbet velryby.*





Obr. č. 27 Kresba červenou pastelkou a malba barevnými vodovými barvami, formát A4.

*Jednou až „budu velká“, budu mít hodného milujícího a uvědomělého muže, se kterým budu prostě a jistě šťastná. Bydlet budeme ve větším rodinném domku se zahradou a na té zahradě bude jisto jistě pobíhat pes. Ne žádný prd'olka, ale pořádný pes, který s námi bude šťastný, i přesto, že se někdy může krása všedního dne vytratit a nastat bouřka, slovní bouřka – hádka. Vždy se ale znovu a zanedlouho navrátí harmonie a láska. V zimě budeme s dětmi na zahradě stavět sněhuláky a užívat si toho krásného zimního počasí, protože alespoň já sníh zbožňuju. Doma v kuchyni s krbem a francouzským oknem se pak na květinovém gauči posadíme a zahřejeme něčím horkým – třeba kakaem nebo čajem. Budeme si povídat – protože to je nejdůležitější – sdílet pocity s těmi, které milujeme, jinak se nám odcizí. Mateřství se budu užívat každým dnem, protože to je taky takové malé štěstí. S Mazlinou (tak by se mohl jmenovat náš pes) budu chodit na procházky a doma bude vše jako doma má být. Domov by měl být místem, kde se člověk cítí v bezpečí a je tam rád. Tak jako je tomu pro mě doposud. Miluju svou rodinu a blízké. Moc.*





Obr. č. 28 Kresba barevnými pastelkami, formát A4.

*Moji nejhlavnější roli v životě hrají moji rodiče. Nebýt nich, pravděpodobně bych neseděla ni zde, na půdě vysoké školy. I když se mi tu velice líbí, tak ale nic z toho nepřekoná, když jedu domů. Sedím v autobuse, poslouchám své nejoblíbenější písničky a hledím do přírody. Tlukot srdce nastává tehdy, když přijíždím k rybníkům. Značí to můj návrat domů. Při příjezdu na mě čeká na autobusovém nádraží můj přítel, který mě veze domů. Zde mám to nejkrásnější přivítání, které může být. Dva nesmírně šťastné psy. Má láska k nim je nekonečná. Nestihnu si a ni odložit věci a mamka už na mě volá, že mám jídlo na stole. Předhání se totiž v kuchyni.*

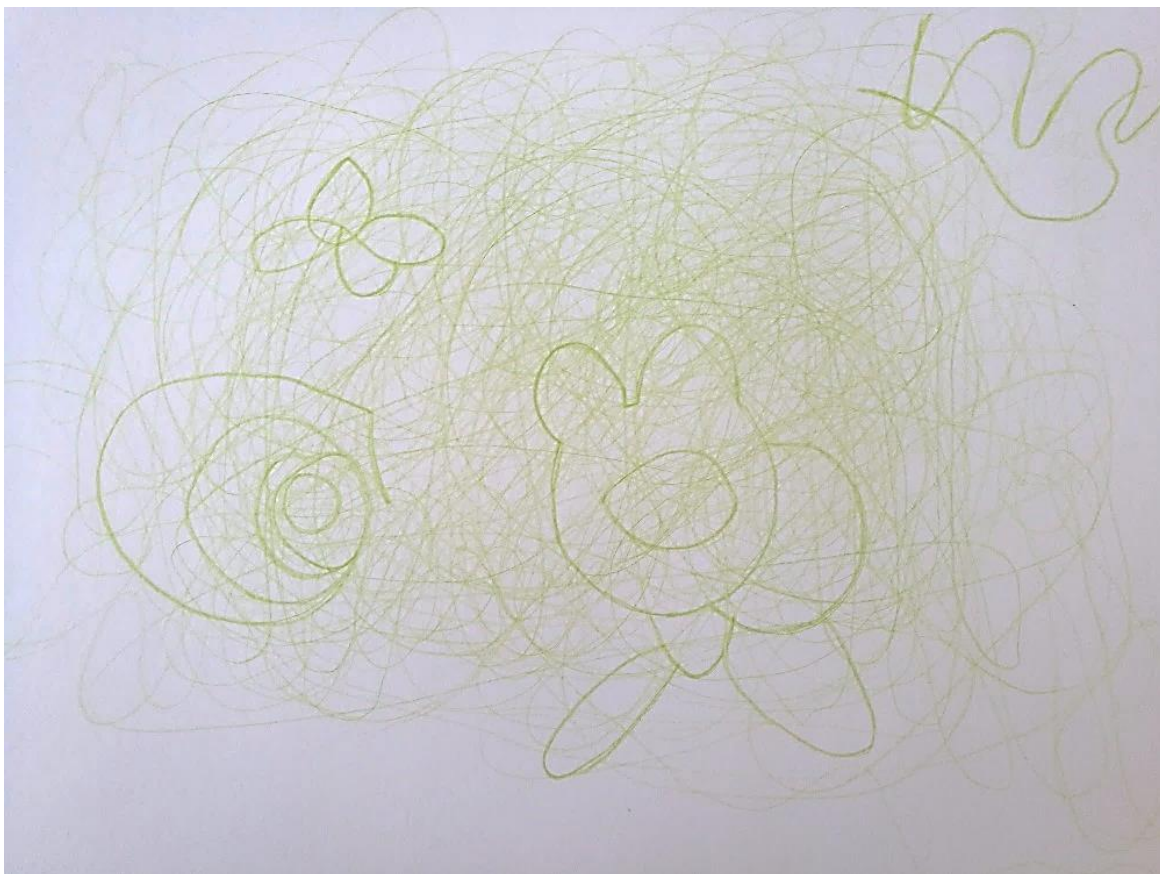


Obr. č. 33 Kresba fialovou pastelkou a suchými pastely, formát A4

*Podmořský svět, nebo svět snů?*

*Máme před sebou obraz, naznačující život pod mořskou hladinou, nekonečné taneční kreace vlnek, blýskají se mušle v písku, natřásající se řasy do zvuku vln a všude kolem jen pohlcující ticho s odrazy světla. Rybce zvaná placička se v této části moře velmi zalíbilo, a tak si z těch všech krásných darů podmořského světa postavila vyvýšený dům, který od té doby slouží zatoulaným rybám jako maják. Či je to člověk snící si svůj se, který mu teď v online vysílání přehrává jeho podvědomí? O jeho hledání svého vytouženého snu, cestě či budoucnosti. Tento večer už konečně (poprvé) zahlédl světélko naděje, které pomůže vytrvat a dostat svým snům.*





Obr. č. 34 Kresba zelenou pastelkou, formát A3.

*„Co budu dělat?“, řekl medvěd a zamyslel se. „Už vím, půjdu na pláž. Vzal si vše, co potřeboval a vyrazil. Přemýšlel, že by šel do vody, ale jakmile tam přišel zjistil, že jsou moc velké vlny. „Ale co tady, když nemůžu do vody?“ pomyslel si. A hned na to přišel. Bude hledat mušle. Tak začal. Šel doprava a doleva, ale nikde nic. Až došel k velkému kameni a tam objevil krásnou mušli. Ihned se zaradoval. Přiložil mušli k uchu a poslouchal to krásné šumění. Po chvíli se rozhodl, že vyrazí i s mušlí domů. Vzal tedy mušli a nechal moře i s velkými vlnami za sebou. Po cestě ovšem potkal něco krásného. Byl to motýlek. „Mám krásnou mušli, co kdybych měl také krásného motýlka.“, povídá medvěd. Jenže motýl se nechtěl nechat chytit. Marně se medvěd snažil, nakonec to vzdal a spokojil se se svou krásnou mušlí.*

## **5.2 Odpovědi na výzkumné otázky a diskuze**

V předcházejícím textu bylo představeno realizované výzkumné šetření, z něhož přímo vyplývají některé z odpovědí na výzkumné otázky. Nyní je nutno explicitně definovat odpovědi na položené výzkumné dotazy.

První z otázek je formulována takto: *Jaké obsahy lze během artefieticky vedeného vyučování vysledovat ve výtvarné a slovní komunikaci studentů?* Na základě slovních výpovědí studentů, které byly získány prostřednictvím nasbíraných dat, byly definovány konkrétní obsahy komunikace skrze výtvarný projev. Jednalo se o velmi hluboké obsahy, které představují důležité oblasti v životě každého člověka. Obsahem komunikace studentů se stala témata, která stojí vysoko na pomyslném žebříčku hodnot kohokoliv z nás, – jednalo se o lásku, svobodu, tužby a přání, rodinu, mezilidské vztahy, přátelství, domov, pomoc, ale objevovala se také téma samoty, obav, strachu nebo smutku (podrobněji v kapitole 6.6 dizertační práce). Všechna tato silná a hluboká témata „vyplavala na povrch“ prostřednictvím výtvarného projevu studentů, kteří v abstraktní kresbě nejprve nacházeli konkrétní obrazy, které skrze výtvarný projev ztvárnili a následně je slovně uchopili a pojmenovali. Díky tomuto pozoruhodnému postupu, který zvolená aktivita nabízí, byly definovány niterné obsahy psychiky člověka. Artefieticky pojatý výukový postup může otevřít zmíněné obsahy a učinit je tak obsahem výuky a komunikace ve výtvarné výchově. Ve výzkumném šetření předkládané dizertační práce je představen artefietický způsob práce ve výtvarné výchově, který byl vybrán z toho důvodu, že byl vyhodnocen jako přínosný pro rozvoj komunikace. Již bylo zmíněno, že artefietika obecně pouhou svou aplikací nemusí otevírat hluboké obsahy a napomáhat k rozvoji komunikace. Je nutno zachovat určité pojetí výtvarné aktivity, splnit určité podmínky – tímto se dostáváme k druhé výzkumné otázce, která je směřována do oblasti edukace a je formulována takto: *Za jakých podmínek musí probíhat edukační proces ve výtvarné výchově, aby podpořil komunikaci studenta?* K tomu, aby byla podpořena komunikace studenta je nutno koncipovat edukační proces ve výtvarné výchově způsobem, který studenty zaujme, získá si jejich pozornost – toho lze docílit několika způsoby, například navodit situace, které nejsou zcela běžné, které vzbudí zájem, nabourávají stereotypy, rozpoutají diskuzi – ve zvolené aktivitě se jednalo o navození nevšedního zážitku z automatické kresby (kresba poslepu, při hudbě), výběr hudby vzbuzující různorodé reakce, neobvyklé zapojení několika druhů projevu – výtvarného, hudebního, slovního – u projevu výtvarného a slovního navíc měli studenti velký prostor se kreativně vyjádřit. Kromě toho propojením několika druhů uměleckého projevu iniciujeme zapojení různých smyslů (sluch, zrak, hmat). Důležité je iniciovat prožitky, které budou podnětné a vyvolají u studentů potřebu sdílet zažité a zájem debatovat. Tyto prožitky jsou velmi často spojeny se silnými emočními zážitky, které zanechávají hlubší stopu – účastníci aktivity si je tak lépe zapamatují. Taktéž je vhodné pro podporu komunikace studenta iniciovat obsahy, které se jich dotýkají, oslovují je, jsou pro ně zajímavé, aktuální (tematika vztahů, význam rodiny, vnímání svobody apod.) – ve vybrané aktivitě jsou obsahy v podobě hlubokých témat cíleně

vyvolávány. Rovněž je velmi podstatné dát studentům prostor vyjádřit jejich vlastní názory, postoje, myšlenky a emoce (tento aspekt je přínosný především ve vývojovém období puberty, ale i mladší dospělosti, kdy mají mladí lidé potřebu diskutovat, sdílet své postoje, jsou schopni sebereflexe a kritického myšlení). Jednou z předností zvolené metody je právě rozvoj kritického myšlení, další výhodou je velký prostor, který je poskytnut účastníkům – ti se mohou vyjádřit ke své tvorbě, sdílet své pocity, názory a myšlenky – jednoduše rozvíjet komunikaci. K tomu, aby byla podporována komunikace skrze obsahy ve výtvarném projevu je tedy nutné, aby artefieticky pojatá hodina výtvarné výchovy splňovala výše uvedené znaky. Nezbytným parametrem pro rozvoj komunikace je také vytváření klimatu, který podporuje kreativní naladění studentů a přináší podnětné prostředí pro práci – jedná se například o uplatňování respektujícího přístupu ke studentovi, tolerantní postoj k individuálním zvláštnostem studenta, poskytnutí možnosti svobodné volby (při výběru výtvarných prostředků, při výtvarném zpracování námětu apod.)<sup>84</sup> Míra komunikace studenta může být ovlivněna pomocí artefietických výukových postupů. Třetí výzkumná otázka nás vybízí k úvahám o tom, jakým způsobem je tato míra komunikace ovlivněna. Otázka je formulována takto: *Jak je ovlivněna míra komunikace studenta pomocí artefietických výukových postupů?* Na míru komunikace studenta působí například vyvolaný prožitek, který je možno v určitém rozsahu korigovat – například výběrem hudby; volbou prostředí, kde se aktivita uskutečňuje (příkladem může být nezvyklé prostředí sklepního prostoru Jezuitského konviktu v Olomouci, kde byla situována jedna z aktivit pilotního výzkumu – podrobněji v příloze č. 2 dizertační práce) apod. Obecně je možno pozorovat u takto pojatých výtvarných aktivit určitý manipulativní rys – to znamená, že lze přizpůsobovat určité výše zmíněné parametry zvolené aktivity tak, aby korespondovala s cílem (záměrem) – například lze využít emocionální náboj hudby a navodit silný prožitek tím, že zvolíme takovou hudbu, která vyvolává silné emoční prožitky, budí kontroverze, provokuje apod. Stejně tak v realizované aktivitě výzkumného šetření byly úmyslně navozovány situace tak, aby splňovaly výzkumný cíl (zkoumat obsahy výtvarné komunikace). Volbou vhodné hudby lze přizpůsobit předkládanou aktivitu odlišné věkové kategorii (např. předškolním dětem, mladším školním dětem apod.) a vytvořit tak modifikaci tohoto postupu použitelnou pro žáky a studenty na různých stupních škol.

---

<sup>84</sup> tuto skutečnost ve svých komentářích studenti opakovaně zmiňovali – například oceňovali možnost svobodné volby při výběru výtvarného zpracování, materiálu apod.

Ať již ovlivníme míru komunikace studenta jakýmkoliv způsobem, je důležité zdůraznit, že zážitek, který student zakusí, je konstruktivní. Jeho prospěšnost je daná konstruktivním dialogem, který je klíčovou součástí takto specificky pojaté výtvarné aktivity.

### 5.3 Závěry výzkumného šetření

Realizované výzkumné šetření se zabývalo otázkou komunikace pomocí výtvarného projevu člověka. Bylo zaměřeno na obsahy, které lze ve výtvarné a slovní komunikaci studentů vysledovat. Dále se zabývalo charakteristikami edukačního procesu, které musí být naplněny k tomu, aby docházelo k otevírání hlubokých témat v psychice člověka a zároveň byla podpořena komunikace výtvarná i slovní.

Zvolený výzkumný postup pracoval s imaginací, rozvíjel představivost, fantazii a byl cílen tak, aby odhaloval skryté obsahy lidské psychiky. Silná a hluboká témata, která se v komunikaci studentů objevovala, byla odkryta prostřednictvím výtvarného projevu studentů, který byl doplněn projevem slovním. Díky tomuto pozoruhodnému postupu, který zvolená aktivita nabízí, byly definovány niterné obsahy psychiky člověka. Artefieticky pojatý výukový postup má potenciál otevírat zmíněné obsahy a učinit je tak obsahem výuky a komunikace ve výtvarné výchově. Ve výzkumném šetření předkládané dizertační práce je představen artefietický způsob práce ve výtvarné výchově, který byl vybrán z toho důvodu, že byl vyhodnocen jako přínosný pro rozvoj komunikace. Již bylo zmíněno, že artefietika obecně pouhou svou aplikací nemusí otevírat hluboké obsahy. Je nutno zachovat určité pojetí výtvarné aktivity, splnit určité podmínky, které byly v předcházejícím textu představeny.

Výzkumné šetření vycházelo z obecných artefietických postupů a bylo obohaceno o výše zmíněné charakteristiky, které iniciovaly hlubší obsahy komunikace. Přínos realizované aktivity výzkumného šetření je tedy možno spatřovat v jedinečném uchopení artefietického přístupu skrze iniciaci zážitku, který je zhodnocen konstruktivním dialogem. Taktéž je důležité akcentovat přínos realizovaného kvalitativního výzkumu, jehož výsledkem je jakási typologie obsahu, kterou zkoumaní studenti do komunikace vkládali. Definování kategorií, které byly vyvozeny z obsahu výtvarné a slovní komunikace studentů, představuje cenné informace, jež mohou být prospěšné pro teorii i praxi výtvarné edukace. Z jakého důvodu má takto pojatá výtvarná výchova (ke které se dizertační práce kloní) vlastně smysl? Cílem rozhodně není sdílet mnohdy intimní, citlivé zážitky se skupinou účastníků – takto vynucená komunikace by naopak mohla vést k pomyslnému překročení intimní zóny studenta a k narušení jeho práva na soukromí, které je nutno respektovat. Na druhou stranu je nutno si uvědomit, že otevírání

hlubokých témat podporuje komunikaci. Takže cílem takto pojaté edukace je napomáhat k otevírání hlubších témat, které podporují slovní komunikaci. Z jakého důvodu je nezbytné podporovat komunikaci, a to nejen prostřednictvím výtvarného projevu? Komunikativní kompetence je klíčovou kompetencí kurikulárních dokumentů na všech stupních škol – jako příklad je možno uvést citaci z rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, kde je uvedeno: „*Žák s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální, včetně symbolických a grafických vyjádření informací různého typu.*“ (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2013) (Podrobněji v kapitole 2.3) Komunikace (komunikační kompetence) představuje takzvanou nadoborovou kompetenci, kterou je nutno rozvíjet na všech úrovních vzdělávacího systému a napříč obory. Snahou této dizertační práce je podpořit a rozvinout na poli výtvarného oboru specifický druh komunikace výtvarným jazykem, který je v edukační praxi výtvarné výchovy uskutečňován prostřednictvím výtvarného projevu.

## **6 Zhodnocení výsledků pro vědní obor nebo praxi**

Výtvarný projev je jednou z nejpozoruhodnějších cest, prostřednictvím které je možno komunikovat. Předkládaná dizertační práce nám ukázala možnosti, jak komunikovat skrze obsahy, které jsou ukryty ve výtvarném projevu, a prostřednictvím kterých jsou sdělovány niterné výpovědi autorů. Komunikace výtvarným jazykem představuje širokou oblast, ze které je možno na základě prožitku z tvorby, nalézat a otevírat v nitru člověka obsahy, které v něm dřímají a poskytují mu možnost osobního růstu a rozvoje.

Předkládaná teoretická studie dizertační práce se pokusila zmapovat oblast komunikace ve spojitosti s výchovně-vzdělávacím procesem – představila formy pedagogické komunikace, okolnosti, které mohou pedagogickou komunikaci ovlivnit, dále interakci probíhající ve školním prostředí se zaměřením na výtvarný projev žáka apod. Následující část práce byla věnována výtvarnému projevu a jeho postavení a významu, který je mu dáván ve výchovně-vzdělávacím procesu – zaměřila se na vývoj dětského výtvarného projevu v souvislosti s jeho komunikačním rozměrem, dále na diagnostické aspekty výtvarného projevu, jeho obsah a iniciaci – ty hrály stěžejní roli při analýze výzkumného materiálu. Klíčovou úlohu v dizertační práci mělo reflektivní pojetí výtvarné výchovy. Tato koncepce, jež je zaměřena na obsahy výtvarného projevu a akcentuje jeho komunikační rozměr, poskytovala teoretická východiska pro realizovanou výzkumnou studii. Z toho důvodu byla obsáhlá pasáž teoretické části práce věnována tématům, jež nahlíží na výtvarnou tvorbu v souvislosti s komunikací, jako například



– reflektivní pojetí výtvarné výchovy se zaměřením na komunikační aspekt artefiletiky a arteterapie, psychologické aspekty výtvarného projevu, umění jako komunikační prostředek, výtvarná tvorba jak prostředek komunikace ve výtvarné výchově apod. Zásadní úlohu v předkládané dizertační práci sehrála výzkumné šetření, jehož cílem bylo poukázat na komunikační rozměr výtvarného projevu. Za tímto účelem bylo s jedenácti skupinami realizováno výzkumné šetření prostřednictvím vybrané artefileticky zaměřené výtvarné aktivity, která poskytla osmdesát jedna výtvarných prací, které byly doplněny slovním projevem a hodnotícími reflexemi zvolené aktivity. Obsah prací zkoumaných osob představoval data pro výzkumnou analýzu. Výzkumný materiál v podobě výtvarné a slovní komunikace studentů byl pečlivě zanalyzován a vyhodnocen. Na základě výzkumných dat byla provedena analýza a interpretace výzkumného šetření a bylo zodpovězeno na formulované výzkumné otázky. Za novátorskou je možno označit výzkumnou metodu v podobě výtvarného postupu, který vycházel z obecných principů artefiletiky a také se k tomuto pojetí výtvarné výchovy hlásí. Tento postup byl ovšem obohacen o charakteristiky, které účelově cílily k odhalení obsahu výtvarné komunikace. Tato přidaná hodnota byla v závěrech výzkumného šetření definována v podobě znaků, které by měla edukační jednotka mít, aby otevírala hlubší témata výtvarné komunikace a tím podporovala komunikaci skrze výtvarný projev

Během spletité práce na výzkumném šetření se otevírala nová témata, která by mohla být předmětem dalšího výzkumu. Jednalo se například o zvolenou výzkumnou metodu a její možné modifikace. Lze například experimentovat s hudební složkou, která podle výsledků výzkumu přitahovala pozornost zkoumaných osob – sledovat do jaké míry je výtvarná komunikace ovlivněna s měnícím se hudebním doprovodem, který byl součástí zkoumané aktivity, míra ovlivnění by mohla být pozorována u několika experimentálních skupin, kde by byly zvoleny odlišné hudební skladby. Dále by bylo zajímavé propojit daná zjištění výzkumného šetření s typologií žáka či studenta – tím, že realizovaná aktivita integrovala projevy výtvarné, slovní a hudební, bylo by možné pozorovat, který z těchto projevů je u zkoumaných osob preferován, do jaké míry a z jakého důvodu – tyto informace by bylo možno zjistit z dostupných dat výzkumného šetření, popřípadě doplnit novým výzkumným šetřením, které by mohlo využít zkušenosti realizovaného výzkumu této dizertační práce.

Celkový přínos dizertační práce *Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace* je možno spatřovat především v propojení oblastí komunikace a výtvarné výchovy, kdy prostřednictvím akčního výzkumu byla aplikována reflektivně zaměřená výtvarná aktivita, jejíž cílem bylo soustředit se na obsah výtvarného projevu a možnosti jeho iniciace ve výtvarné výchově. Snahou předkládané práce bylo prezentovat postoje, které obhajují reflektivně pojatou

výtvarnou výchovu zaměřenou na obsah výtvarného sdělení a akcentující komunikační rozměr výtvarného projevu, bez toho, aniž by snižovala nebo opomíjela význam ostatních pojetí výtvarné výchovy. Práce si kladla za cíl přispět k poznání výtvarného projevu získáním nových poznatků o obsahu a iniciaci výtvarné komunikace. Snahou teoretické studie bylo poukázat nejen na význam komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale také na možnost rozvoje komunikace skrze komunikační obsah výtvarného projevu ve výtvarné výchově. Praktickým výstupem výzkumného šetření je již zmíněná typologie obsahu výtvarných prací, která představuje souhrn kategorií mapujících témata a náměty, které byly ve výtvarném projevu studentů zaznamenány. Lze tedy konstatovat, že výzkumné studii se podařilo mimo jiné díky definované typologii obsahu výtvarné komunikace splnit očekávaný cíl práce. Daná zjištění mohou přispět k širšímu povědomí o možnostech využití výtvarného projevu jako komunikačního prostředku. Výstupy předkládané dizertační práce mohou vést k získání nových poznatků o aplikaci obsahu výtvarné komunikace ve výtvarné edukaci, které poté mohou zakládat doporučení pro praxi a tím vést ke zkvalitnění pedagogické práce.

## 7 Seznam použitých zdrojů

ANCEAU, Manuel et al. 2012. *Adolf Wölfli: Stvořitel univerza*. vyd. 1. v Řevnicích: Arbor vitae. 371 s. ISBN 978-80-87164-94-5.

ATKINSON, Rita L. et al. 2003. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál. 751 s. ISBN 80-7178-640-3.

ARNETT, Jeffrey. [online]. 2000. [cit. 2017-12-05]. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through twenties. *American Psychologist*. Vol. 55. No. 5, 469-480. Dostupné z: [http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT\\_Emerging\\_Adulthood\\_theory.pdf](http://www.jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf).

ARNHEIM, Rudolf. 1967. *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. 1st paper-bound ed., 3rd print. Berkeley: University of California Press. 483 s.

*Art brut collection abcd*. [online]. Nedatováno [cit. 2017-05-22]. Dostupné z: <https://abcd-artbrut.net>

*Art Brut Gugging*. 2013. Bezirksheimatverein Grieskirchen – Kulturama Schloss Tollet. Galerie Schloss Parz – Kunstzentrum OG, Grieskirchen – Tollet. ISBN 0608-1260749.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-3360-6.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2005. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-705-4.

BABYRÁDOVÁ, Hana. 2006. *Svět teenagera a současná výtvarná pedagogika*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Sympozium ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

BAČOVÁ, Viera. VÝROST, Josef, LOVAŠ, Ladislav. 1993. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie II*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0386-5.

BALADA, Jan. 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.

BALEKA, Jan. 1997. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Vyd. 1. Praha: Academia. 429 s. ISBN 80-200-0609-5.

BLAHUTKOVÁ, Marie. 2003. *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 92 s. ISBN 80-210-3067-4.

BROŽEK, Jaroslav. 2003. *Výtvarná výchova a barva*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. 170 s., [7] s. barev. obr. příl. Acta Universitatis Purkynianae; 84. ISBN 80-7044-494-0.

BREMS, Christine. 1993. *A comprehensive guide to child psychotherapy*. Needham, MA: Allyn and Bacon.

BURKE, Peter. 2013. *Společnost a vědění. II, Od Encyklopedie k Wikipedii*. 1. české vyd. Praha: Karolinum. 405 s. Limes. ISBN 978-80-246-2046-6.

CALDWELL, Lesley. 2000. *Art, creativity, living*. London; New York: Karnac Books. xi, 160 s. Winnicott Studies Monograph Series. ISBN 1855752530.

CAMBELL, Jean. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

CASE, Caroline, ed. 1995. *Arteterapie s dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. 175 s., 33 obr. na příl. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-065-0.

CASE, Caroline. DALLEY, Tessa. 1992. *The Handbook of Art Therapy*. 1. Publ. London: Routledge. 7, 264 s. ISBN 0-415-04381-6.

CARR, Wilfred. KEMMIS, Stephen. 1986. *Becoming critical: knowing through action research*. Deakin University, 210 s. ISBN 0-730-00062-1.

CIKÁNOVÁ, Karla et al. 1998. *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 17 s. ISBN 80-86039-70-6.

COGNET, Georges. 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Praha: Portál. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČÁDA, František. 1903. *Paedagogický význam kreseb dětských*. Praha: Fr. Čáda. 46 s.

ČÁDA, František. 1918. *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského. 202 s. ISBN neuvedeno

ČECHOVÁ, Marie. 1996. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: Institut sociálních vztahů.

*Česká arteterapeutická asociace*. [online]. Nedatováno. [cit. 2017-07-10]. dostupné z: <https://www.arteterapie.cz/asociace>.

ČERMÁK, Ivo. HŘEBÍČKOVÁ, Martina. MACEK, Petr. 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav AV ČR a Tišnov: SCAN, 2003. ISBN 80-86620-06-9.

DAVID, Jiří. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVID, Jiří. 1994-1995. *Pedagogika iniciace. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, č. 3. ISSN: 1210-3691.

DAVIDO, Roseline. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 205 s., 8 s. obr. příl. ISBN 80-7178-449-4.

DAVIDO, Roseline. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál. 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-415-1.

DE BOTTON, Alain, ARMSTRONG, John. 2014. *Umění jako terapie*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín. 239 s. Tema. ISBN 978-80-7473-161-7.

DEMLOVÁ, Emílie, ed. et al. 2004. *K verbální a neverbální komunikaci: výběr z prací českých a slovenských autorů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. 358 s. ISBN 80-7042-662-4.

DUROZOI, Gérard. ROUSSEL, André. 1994. *Filozofický slovník*. Praha: EWA Edition. ISBN 80-85764-07-5.

*Dvouhlavý životopisec a Eva Kořátková zkoumají art brut*. [online]. 2015. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1523608-dvouhlavy-zivotopisec-a-eva-kotatkova-zkoumaj-art-brut>.

DYTRTOVÁ, Kateřina. 2006. *Výtvarný a hudební kód – prostředky komunikace*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova. Sympozium ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

EISNER, Elliot Wayne. 2006. *Does Arts-Based Research Have a Future? Inaugural Lecture for the First European Conference on Arts-Based Research: Belfast, Northern Ireland, June 2005*. *Studies in Art Education*, 48 (1) 9–18. ISSN 0039-3541.

EISNER, Elliot Wayne. 1989. *Estetickovýchovné předměty a základní vzdělání*. In: *Estetická výchova*. 29, str. 193-194.

EISNER, Elliot Wayne. 2002. *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press, 258 s. ISBN 978-03-0010-511-7.

ERIKSON, Erik Homburger. 2002. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.

Eva Koťátková: *Největší český úspěch na benátském bienále*. [online]. 2013. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1092843-eva-kotatkova-nejvetsi-cesky-uspech-na-benatskem-bienale>.

FABER, Adele. MAZLISH, Elaine. 2013. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly: [rady pro rodiče dětí od 2 do 18 let]*. Překlad Eva Vrúblová a Eva Kadlecová. 2., rozš. vyd. Brno: CPress. 272 s. ISBN 978-80-264-0147-6.

FONTANA, David. 2017. *Sociální dovednosti v praxi*. Přeložil Alice ZAVADILOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1197-6.

FULKOVÁ, Marie. 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Vyd. 1. Jinočany: H & H. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7.

FULKOVÁ, Marie. 2004. Kresba jako komunikace: sociální a kulturní vlivy v dětském výtvarném projevu. *Myšlení, tvorba, dialog. Výtvarná výchova*. Speciální číslo. Roč. 44, s. 16-24.

FREEBODY, Peter. 2003. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: SAGE. xi, 234 s. *Introducing Qualitative Methods*. ISBN 0-7619-6141-0.

GAVORA, Peter. 1998. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda. 248 s.

GAVORA, Peter a kol. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Vydavateľstvo UK. 200 s. ISBN 80-223-1716-0.

GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GAVORA, Peter. 1981. *Základné otázky pedagogickej komunikácie*. Bratislava: ÚEP SAV.

GÉRINGOVÁ, Jitka. 2009. *Rozvoj osobnosti – kontroverzní hodnota ve výtvarné tvorbě*. In: KOMZÁKOVÁ, Martina. SLAVÍK, Jan. BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 318 s. ISBN 978-80-7290-415-0.

GÉRINGOVÁ, Jitka. MYŠÁKOVÁ, Dagmar. 2015. *Umělec jako učitel – učitel jako umělec: Artist as teacher – teacher as artist. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Roč. 55, č.1, s. 7-11. ISSN 1210-3691.

GRICE, Paul. [online]. 1975. [cit. 2017-11-13]. *Logic and Conversation* in: *Syntax and Semantics 3* (red. P. Cole a J. L. Morgan), Academic Press, New York, s. 41-58. Idem, *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts 1995. Dostupné z: <http://courses.media.mit.edu/2005spring/mas962/Grice.pdf>.

- HANNULA, Mika. SUORANTA, Juha. VADÉN, Tere. 2005. *Artistic Research: Theories, Methods and Practices*. Academy of Fine Arts & University of Gothenburg: Helsinki & Gothenburg. ISBN 951-53-2743-1.
- HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAZUKOVÁ, Helena; ŠAMŠULA, Pavel. 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum. ISBN 80-7290-237-7.
- HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENDL, Jan. 2015. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Páté, rozšířené vydání. Praha: Portál. 734 stran. ISBN 978-80-262-0981-2.
- HLADÍLEK, Miroslav. 2006. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-16-X.
- HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. 190 s. ISBN 978-80-210-4371-8.
- HORÁČEK, Radek. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách*. Brno: Cerm. 142 s., obr. příl. ISBN 80-7204-084-7.
- HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. 2008. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 222. Řada estetickovýchovná; č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8.
- HRABAL, Bohumil. 2001. *Naivní umělci*. In ŠIMKOVÁ, Anežka. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbírka Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = *Artists of pure heart*. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.
- HUNTER, Mary Anne. 2005. *Education and the Arts Research Overwiev*. Published by the Australia Council for the Arts. ISBN 1920784314.
- HUYGHE, René. 1973. *Řeč obrazů ve světle psychologie umění*. 1. vyd. Praha: Odeon. 311 s. Teorie a kritika; sv. 20.
- Chant pour la guérison*. (hudební skladba) [online] 2012. [cit. 2018-01-16]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KZ8gBHLNmH0>.
- CHAPMAN, Gary. 2003. *Dospívající a pět jazyků lásky: odhalte jazyk lásky, kterým komunikuje vaše dospívající dítě*. 1. vyd. Praha: Návrat domů. 230 s. ISBN 80-7255-085-3.
- CHLUP, Otokar. 1925. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosof. fakulta. 108 s., 1 l. Spisy filosofické fakulty Masarykovy university v Brně; č. 12.

JANÍK, Tomáš. 2003. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Katedra pedagogiky. 23 s. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP\\_ZPM/um/um/2537012/TJ\\_akcni\\_vyzkum.pdf?lang=cs](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP_ZPM/um/um/2537012/TJ_akcni_vyzkum.pdf?lang=cs)

JANÍK, Tomáš. 2004. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. Dostupné z: [http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD\\_VTMP\\_KVTMP/Akcni\\_vyzkum.pdf](http://www2.tf.jcu.cz/~bauman/KPD_VTMP_KVTMP/Akcni_vyzkum.pdf)

JANÍK, Tomáš. 2013. *Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení*. Pedagogická orientace, 23(5) 634–663. ISSN1211-4669. Dostupné z: [http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13\\_5\\_p634\\_odreformy\\_janik.pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2013/pedor13_5_p634_odreformy_janik.pdf)

JANOŠOVÁ, Pavlína. 2016. *Adolescence*. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 290 stran. ISBN 978-80-246-3462-3.

JANOUSEK, Jaromír. 2015. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4295-3.

JEŘÁBEK, Jaroslav. 2006. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: projekt Koordinátor*. Jaroslav Jeřábek; Jan Tupý. 1. vyd. Praha: Národní institut pro další vzdělávání: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 1 sv. [různé str.]

JOCHMANN, Petr. 2014. *O art brut* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Skripta. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-244-4159-7.

JUKLOVÁ, Kateřina. 2011. *Kvalitativní analýza a zpracování dat*. In SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. 2006. *Komunikace ve výtvarné výchově na čtyřletém gymnáziu*. In: *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Symposium ČS INSEA, Plzeň, 16. - 18. září 2004. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-504-6.

KLOOSTER, David. 2000. Co je kritické myšlení? In: *Kritické listy*. 1-2. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2\\_cojeKM](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM).

KOMENSKÝ, Jan Amos. 1987. *O sobě*. Vyd. 1. Praha.

KOMZÁKOVÁ, Martina. SLAVÍK, Jan. BLAŽEK, Vladimír. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 318 s. ISBN 978-80-7290-415-0.

KONEČNÁ, Veronika. [online]. 2013. [cit. 2017-09-13]. *Začalo 55. benátské bienále umění i s českou účastí*. Dostupné z: <http://www.designmagazin.cz/udalosti/42120-zacalo-55-benatske-bienale-umeni-i-s-ceskou-ucasti.html>.



- KÖNIGOVÁ, Marie. 2006. *Jak myslet kreativně*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1626-7.
- KOŘENSKÝ, Jan. 1991. *Osobnost, sociální role, komunikace, rozpor, konflikt*. In: *Slovo a slovesnost* 52. č. 4, s. 241-246.
- KOŤÁTKOVÁ, Eva. 2015. *Paralelní světy outsiderů: formy manipulace s dílem a jeho autorem*. Praha: Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze, 2015. 123 stran. (dizertační práce)
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jitka, PEJČOCHOVÁ, Jana. 2014. *Komunikace v průběhu tvůrčí činnosti jako prostředek zlepšení sociálních vztahů*. In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, č. 3, str. 14-16. ISSN 1210-3691.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1987. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav. 105 s.
- KULKA, Jiří. 2008. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V Grada Publishing 1. Praha: Grada. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- KUSÁK Pavel. DAŘÍLEK Pavel. 2002. *Pedagogická psychologie A*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP. ISBN 80-244-0294-7.
- KYZOUR, Milan. 1969/1970. O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. *Výtvarná výchova* 2/II a 3/II. SNP Praha. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>.
- LEONŤJEV, Alexej Nikolajevič. 2002. In: Nelešovská A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2440-510-5.
- LHOTOVÁ, Marie. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 199 s., [15] s. obr. barev. příl. Scientia; sv. 4. ISBN 978-80-7394-209-0.
- LIEBMANN, Marian. 2010. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Praha: Portál. 279 s. ISBN 978-80-7367-729-9.
- LINAJ, Evžen. 2001. Dvě skryté tendence výtvarně pedagogického uvažování. *Výtvarná výchova*. Roč. 41, č. 2, s.3-4.
- LINAJ, Evžen. [online]. 2001. [cit. 2017-12-06]. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.-9. ročník VP Základní škola (Alternativa C) pro individuální práci s žákem*. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/174511/pedf\\_b/priloha\\_c.3\\_osnovy\\_vv\\_c.pdf](https://is.muni.cz/th/174511/pedf_b/priloha_c.3_osnovy_vv_c.pdf).
- LOSENICKÝ, Bronislav. 1996. *Tvořit s pomocí emocí, ne v jejich moci*. In. HORÁČEK, Radek. *Výtvarná výchova a emocionalita*. Sborník textů z konference České sekce INSEA. Pedagogická fakulta: Brno. 128 s.
- LOUKOVÁ, Tereza. DVOŘÁKOVÁ, Hana. 2014. *Psychomotorické aktivity pro rozvoj osobnosti dítěte v MŠ*. In: Studijní opora v projektu Podpora profesního rozvoje učitelů v počátečním vzdělávání reg. č. CZ.1.07/1.3.00/48.0133. Ústí n. L.: Univerzita J. E. Purkyně.
- LOWENFELD, Viktor. BRITAIN, W. Lambert. 1987. *Creative and mental growth*. 8th ed. Upper Saddle River: Prentice Hall. xvi, 510 s. ISBN 0-02-372110-3.

LÜDTKE, Oliver. ROBERTS, Brent. TRAUTWEIN, Ulrich. NAGY, Gabriel. 2011. A random walk down university avenue: Life paths, life events, and personality trait change at the transition to university. *Journal of Personality and Social Psychology*. 101, 620-637.

MACEK, Petr. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MASLOW, Abraham Harold. 2014. *O psychologii bytí*. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 978-80-262-0618-7.

MASON, Rachel. 2007. Art Teachers and Action Research. *Educational Action Research* 13 (4), pp. 563-579.

MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-2101-070-3.

MEDVEĎOVÁ Ľuba. 2002. *Súvislosti premenných agresivity a zlomek depresie v adolescencii*. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2002, roč. XXXVII, č. 1-4. -- roč. XXXVII, č. 1-4 (2002). -- Bratislava: Slovak Academic Press, 1966-. -- ISSN: 0555-5574.

MEŠKOVÁ, Marta. 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Vyd. 1. Praha: Portál. 135 s. ISBN 978-80-262-0198-4.

MICHÁLEK, Miloš. 2004. *Síla výtvarné výchovy je v komunikaci*. In: Šteiglová, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

MILLOVÁ, Katarína. 2016. *Mladá dospělost*. In: BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 290 stran. ISBN 978-80-246-3462-3.

MIOVSKÝ, Michal, ed. a ČERMÁK, Ivo, ed. 2002. *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. 1. vyd. Tišnov: Sdružení SCAN. 121 s. SCAN. 3 sv. 42. ISBN 80-86620-03-4.

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 2008. *Art brut v českých zemích: mediumici, solitéři, psychotici*. Olomouc: Muzeum umění. 206 s. ISBN 978-80-86300-95-5.

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena. 2001. *Na místě úvodu*. In: ŠIMKOVÁ, Anežka, ed. 2001. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbírká Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = Artists of pure heart. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.

NAKONEČNÝ, Milan. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.

NAUMBURG, Margaret. 1973. *An Introduction to Art Therapy: Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. Teachers College Press. 225 s. ISBN 13: 978-0807724255.

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [1. vyd.]. Praha: Tauris, 2001. 98 s.

- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 171 s. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. 2002. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-2440-510-5.
- NEZVALOVÁ, Danuše. 2003. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, roč. 53, č. 3 s. 300-308. ISSN 0031-3815.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. 1990. *Sex differences in depression*. Stanford: California. University Press.
- OSLADILOVÁ, Drahomíra. 1986. *Základy psychologie pro učitelské studium na FF*. 2. vyd. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. 228 s.
- PALÁN, Zdeněk. 2002. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PIAGET, Jean. 1999. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2, v nakl. Portál 1. Praha: Portál. 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PLEVOVÁ, Irena, URBANOVSKÁ, Eva. 2005. *Vnímání školní zátěže ve vztahu k věku, pohlaví a některým osobním vlastnostem*. In: Antropologicko-psychologický pohled na populaci regionu: sborník referátů z konference s mezinárodní účastí. Olomouc: Univerzita Palackého. 140 s. ISBN 80-244-1000-1, s. 107-115.
- PLEVOVÁ, Irena, PUGNEROVÁ, Michaela. 2010. *Psychogenní patogenie ve škole aneb jak lze poškodit žáka*. In: Etika ve vědách o výchově. Olomouc: UP, s. 226-239, ISBN: 978-80-244-2654-9.
- POHNEROVÁ, Marta. 1992. *Duchovní a smyslová výchova. Díl I*. Polička: Fantisk. 33 s. ISBN 80-901438-2-2.
- PANOFSKY, Erwin. 1981. *Význam ve výtvarném umění*. Vyd. 1. Praha: Odeon. 372 s. Ars. Uměnovědná řada.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. SOBKOVA, Petra. 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PRUDILOVÁ, Pavlína. 2016. *Krize ve výtvarném projevu dětí a její předcházení v pedagogické praxi*. Brno. Diplomová práce. Masarykova universita. Filozofická fakulta. Ústav hudební vědy.
- PRŮCHA, Jan. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. ŠVARŤÍČEK, Roman. 2009. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. Pedagogická orientace*. Roč. 19. č. 2. Str. 89-105.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál (vydavatelství), 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, Václav. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. 2013. [cit. 2018-01-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

RANEY, Karen. 1999. *Visual Literacy and the Art Curriculum*. Journal of Art and Design Education, vol. 18, no. 1, 41–48.

READ, Herbert Edward. 1967. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha.

RICCI, Corrado. 1887. *L'Arte dei Bambini*. Bologna.

RIEDEL, Ingrid. 2002. *Obrazy v terapii, umění a náboženství: interpretace obrazů z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál. 174 s., xx s. obr. příl. Spektrum. ISBN 80-7178-531-8.

ROESELVÁ, Věra, ed. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní a umělecké školy*. Přepřacované vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-X.

ROESELVÁ, Věra. 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. ISBN 8072900587.

ROESELVÁ, Věra. 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-5-2.

ROESELVÁ, Věra. 2000. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-4-4.

ROGERS, Carl R., FREIBERG, H. Jerome. 1998. *Sloboda učit' sa*. Modra: Persona. 418 s. ISBN 80-967980-0-6.

RUBIN, Judith Aron, ed. 2008. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Vyd. 1. Praha: Triton. 543 s. Psyché; sv. č. 55. ISBN 978-80-7387-093-5.

RŮŽIČKOVÁ, Radka a Dana NOVOTNÁ. 2014. Zprostředkování tvorby Karla Malicha dětem mladšího školního věku s uplatněním mezioborových přesahů – výtvarného, hudebního a dramatického. *Kultura, umění a výchova*, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=43).

ŘEZÁČ, Jaroslav. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SCHÖNAU, Diederick W. 2004. *Stále objevené vzdělávání prostřednictvím umění*. In ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA: Olomouc, listopad 2002*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

SILLAMY, Norbert. 2001. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0249-1.

SILVERMAN, David. 2005. *Doing qualitative research: a practical handbook*. 2nd ed. London: SAGE Publications. xv, 395 s. ISBN 978-1-4129-0196-3.

SILVERMAN, David. 2006. *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text, and interaction*. 3rd ed. London: SAGE. xv, 428 s. ISBN 978-1-4129-2244-9.

SKUTIL, Martin a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).

SLAVÍK, Jan. 2006. *Artefiletika – reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním*. Studijní materiál, nepublikováno. Praha.

SLAVÍK, Jan. 2017. Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154).

SLAVÍK, Jan. 1994/1995. Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35, 2, s. 19-20. ISSN 1210-3691.

SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum. 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově*. *Kultura, umění a výchova*, (1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14).

SLAVÍK, Jan, BLÁHA, Jaroslav. 1991/92. K alternativním osnovám výtvarné výchovy na gymnáziu. *Estetická výchova*. Roč. 32, č. 1, str. 2-3.

SLAVÍK, Jan, Lucie HAJDUŠKOVÁ. 2010. *Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky*. *Arteterapie*, (22–23) 71-82. ISSN 1214-4460.

SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTECH, Stanislav et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan. Petr WAWROSZ. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan. ŠKALOUDOVÁ, Barbora. 2001. *Škola a muzeum pod jednou střechou*. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=28!/artfiletika>.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. [online]. 2014. [cit. 2017-12-20]. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. In: *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University*. Roč. 11, č.1. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/download/smejkalova.pdf>.

SMĚŠNÁ, Eva. 2016. *Reflexivní dialog ve výtvarné výchově*. In: ŠOBÁŇOVÁ, Petra, ed. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.

*Statistika pro sociální pracovníky*. [online]. 2011. [cit. 2017-10-10]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1423/podzim2011/SPR132/um/17683457/Statistika\\_pro\\_socialni\\_pracovniky-prirodni\\_design\\_1kap.pdf](https://is.muni.cz/el/1423/podzim2011/SPR132/um/17683457/Statistika_pro_socialni_pracovniky-prirodni_design_1kap.pdf).

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2016. *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev*. První vydání. Brno: Barrister & Principal. 158 stran. ISBN 978-80-7485-111-7.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a KŘEPELA, Pavel. 2010. *Spontánní umění*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 342 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. č. 150. ISBN 978-80-210-5400-4.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, MUSILOVÁ, Jana, TIKALOVÁ, Lucie a SOSNA, Jiří. 2014. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Olomouc: Univerzita Palackého. 978-80-244-4073-6.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2013. Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=22).

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2014. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 108 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3818-4.

STIBUREK, Milan. 2000. *Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle*. In Slavík, J. ed. *Současná arteterapie (v České republice a v zahraničí) I. - Art Therapy Today I (in the Czech Republic and abroad)* (dvoujazyčný mezinárodní sborník). Praha: UK Pedagogická fakulta, 2000, s. 33-47.

STRAKOVÁ, Jana. 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-884-4.

SVATOŠ, Tomáš. 2005. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty v učitelském studiu*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 80-7248-292-0.

SVATOŠ, Tomáš. [online]. 2011. [cit. 2017-12-27]. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. In: *Studia paedagogica*. Roč. 16, č. 1. Str. 175-190. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/128/230>.

SULLY, James. 1923. *Studie dětství*. II. vyd. Praha: Kočí. 396, 2 s.

SCHMUCK, Richard A. 1997. *Practical action research for change*. Arlington Heights: Sky Light professional Development.

ŠEDÁ, Kateřina. [online]. 2004. [cit. 2017-11-27]. *Výchova dítěte*. Dostupné z: [www.katerinaseda.cz](http://www.katerinaseda.cz).

ŠEĐOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. 2012. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. 2016. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠIMKOVÁ, Anežka, ed. 2001. *Umělci čistého srdce: naivní a lidové umění, art brut*. Sbíрка Pavla Konečného: Muzeum umění Olomouc, 15.11.2001-27.1.2002 = Artists of pure heart. Vyd. 1. Velehrad: Ottobre 12, 2001. 111 s. ISBN 80-86528-06-5.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 92 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 140 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3003-4.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra, ed. 2016. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: Reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Olomouc: Česká sekce INSEA. 237 s. ISBN 978-80-904268-1-8.

ŠOBÁŇNOVÁ, Petra et al. 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠTURMA, Jaroslav. 1982. *Kresba postavy: (Modifikace testu F. Goodenoughové): Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 102 s.

ŠTEIGLOVÁ, Taťána, ed. 2002. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA*: 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. 2013. *Detský výtvarný prejav: od čmáraníc k obrazom a ich významom*. Bratislava: DOLIS. ISBN 978-80-970419-1-5.

TARTAR-GODDET, Édith. 2001. *Umění jednat s dospívajícími*. Vyd. 1. Praha: Portál. 140 s. ISBN 80-7178-492-3.



TIKALOVÁ, Lucie. *Art Senn through a Prism of Contemporary Psychology, Educationa and Sociology*. In ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Useful symbiosis: Science, Technology, Art & Art education*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 9788024448534.

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. *Metoda neviditelného divadla a její využitelnost ve výtvarné výchově*. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98).

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. *Obnovení činnosti České sekce INSEA*. *Kultura, umění a výchova*, 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128).

UŽDIL, Jaromír. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 1. Praha. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, Jaromír. 1988. *Současné umění a výtvarná výchova*. In: *Estetická výchova*. 29, č. 3, str. 67-68.

UŽDIL, Jaromír. 1974. *Výtvarný projev a výchova*. 1. vyd. Praha: SPN. 314 s.

UŽDIL, Jaromír. 1978. *Výtvarný projev a výchova*. 2., dopl. vyd. Praha: SPN. 333 s.

UŽDIL, Jaromír. ZHOŘ, Igor. 1964. *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Vyd. 1. Praha: SPN. 194, [2] s. Na pomoc učitelů.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VALENTA, Josef. 2015. *Dramatická výchova. Osobnostní a sociální výchova*. In: STUHLÍKOVÁ, Iva a JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, s. 398–403, 405–412. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0.

VALENTA, Josef. 2010. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy. Dokážu to?* 2. (dopl.) vyd. Kladno: AISIS. 215 s. ISBN 978-80-904071-5-2.

VANČÁT, Jaroslav. 2008. *Komunikační strategie výtvarného umění z pohledu výtvarné výchovy*. In: HORÁČEK, Radek, ed. a ZÁLEŠÁK, Jan, ed. *Veřejnost a kouzlo vizuality: rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. 313 s. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity; sv. 222. Řada estetickovýchovná; č. 7. ISBN 978-80-210-4722-8.

VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 167 s. ISBN 80-7184-975-8.

VITVAR, Jan. [online]. 2013. [cit. 2017-09-12]. *Databáze strachů, úzkostí, nočních můr i denních běsů*. Respekt Praha: R-Press s.r.o. Praha: Respekt Publishing a.s. roč. 24. č. 51-52. ISSN: 0862-6545. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/delnici-kultury/databaze-strachu-uzkosti-nocnich-mur-i-dennich-besu>.

*Výtvarné hvězdy odhalují nitra na bienále v Benátkách.* [online]. 2013. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <https://magazin.aktualne.cz/kultura/umeni/vytvarne-hvezdy-odhaluji-nitra-na-bienale-v-benatkach/r~i:article:781083/>.

WAGNER, Radan. [online]. 2015. [cit. 2017-09-14]. *Art brut: Podivně blízký svět.* Dostupné z: [http://ceskapozice.lidovky.cz/art-brut-podivne-blizky-svet-dir-recenze.aspx?c=A150717\\_144300\\_pozice-recenze\\_kasa](http://ceskapozice.lidovky.cz/art-brut-podivne-blizky-svet-dir-recenze.aspx?c=A150717_144300_pozice-recenze_kasa).

WAWROSZ, Petr. 2011. *Artefiletika – putování mezi tvorbou a reflexí.* Gymnasion, [cit. 2015-01-22]. ISSN 1214 - 603X. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/archive/article/artefiletika-putovani-mezi-tvorbou-reflexi-0>.

WEDLICHOVÁ, Iva. 2010. *Vývojová psychologie (určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy).* Ústí nad Labem: UJEP. ISBN: 987-80-7414-320-5.

*What is art brut?* Excerpted from Jean Dubuffet *L'art brut préféré aux arts culturels.* Galerie René Drouin, Paris, 1949. [online]. Nedatováno. [cit. 2017-09-05]. Dostupné z: [https://www.artbrut.ch/en\\_GB/art-brut/what-is-art-brut](https://www.artbrut.ch/en_GB/art-brut/what-is-art-brut).

ZELINKOVÁ, Karla. 1987. *Práce s textem z komunikačního hlediska.* In: Jazyk a text. Nitra.

ZEMÁNKOVÁ, Terezie. 2012. *Adolf Wölfli – Stvořitel univerza.* In: ANCEAU, Manuel et al. *Adolf Wölfli: Stvořitel univerza.* vyd. 1. v Řevnicích: Arbor vitae. 371 s. ISBN 978-80-87164-94-5.

ZHOŘ, Igor a HORÁČEK, Radek. 1991. *Akční tvorba.* 1. vyd. Olomouc: Univ. Palackého. 84 s. ISBN 80-7067-074-6.

ZHOŘ, Igor. 1963. *Člověk a výtvarné umění: průvodce pro ty, kdo chtějí vniknout do světa výtvarné práce.* 1. vyd. Praha.

ZHOŘ, Igor. 1985. *Škola výtvarného myšlení.* Prostějov: Okresní kulturní středisko.

ZHOŘ, Igor. 1992. *Proměny soudobého výtvarného umění.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 165 s. ISBN 80-04-25555-8.

## **8 Anotace**

Název dizertační práce:

Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace (výzkum se zaměřením na oblast komunikace ve školním prostředí)

Dizertační práce analyzuje výtvarný projev se zaměřením se na jeho komunikační aspekt, přičemž klade důraz na obsah a iniciaci výtvarné komunikace. Všímá si postavení výtvarného projevu a jeho významu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pohlíží na výtvarný projev jako na specifický druh komunikace, který je uskutečňován prostřednictvím výtvarného jazyka. Zaměřuje se na obsah výtvarného projevu jako na prostředek, skrze který je možno vyjádřit

důležitá komunikační sdělení. Klíčovým pojmem je vedle výtvarného projevu a pedagogické komunikace také výtvarná výchova a artefiletika. Cílem práce je poukázat na komunikační aspekt výtvarného projevu, který napomáhá zkvalitnění komunikace ve školním prostředí a tím přispívá k všestrannému rozvoji osobnosti žáka i učitele. Těžiště výzkumu vychází z realizovaného výzkumného šetření v podobě artefileticky pojatých hodin výtvarné výchovy uskutečněných na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové v letech 2015-2017. Záměrem výzkumu bylo skrze reflektivně zaměřený výtvarný postup zmapovat obsahy výtvarné komunikace. Výstupem této kvalitativní studie je typologie obsahu výtvarného sdělení. Cílem výzkumu bylo poukázat na komunikační aspekt výtvarného projevu, který je možno ve školní praxi využívat nejen jako preventivní nástroj, ale také jako prostředek sebepoznání a seberozvoje žáka, studenta i učitele.

Klíčová slova:

Výtvarný projev, pedagogická komunikace, výtvarná pedagogika, výtvarná výchova, obsah výtvarného projevu, iniciace výtvarného projevu, artefiletika, výzkum výtvarného projevu vysokoškolských studentů.

Title of PhD thesis:

Artistic Expression as the Medium of Pedagogical Communication (Research in the Communication at School)

The presented PhD thesis analyses the artistic expression and especially its communicative aspect while laying emphasis on the content and the type of initiation of artistic communication. It observes the role and the significance of the artistic expression in the educational process. It perceives the artistic expression as a specific type of communication which is realised through the artistic language. The PhD thesis focuses on the content of the artistic expression and perceives it as a medium which helps us express important messages. Apart from the artistic expression and pedagogical communication, other key terms include art education and art-philetics. The objective of the PhD thesis is to point out the communicative aspect of the artistic expression which helps improve the communication at school whereby it contributes to the overall development of the pupils' as well as teachers' personality. The heart of the research lies at the research conducted in the form of art-philetics-based art lessons realised at the Department of Art Education of the Faculty of Education of the Palacky University in Olomouc, and at the Department of Art, Visual Culture and Textile Studies of the Faculty of Education of

the University of Hradec Králové in the years of 2015–2017. The research was conducted to define the types of content in artistic communication using a reflective artistic procedure. The outcome of this qualitative study is the typology of the content in an artistic message. The objective of the research was also to point out the communicative aspect of the artistic expression which can be used at school as both a preventive tool and as a tool for self-knowledge and self-development of pupils, students and teachers.

Key words:

Artistic expression, pedagogical communication, art pedagogy, art education, content of artistic expression, artistic expression initiation, art-philetics, research into the artistic expression of university students.

## **9 Publikační činnost a seznam aktivit v rámci studia DSP**

**Autorka od roku 2016 do současnosti působí na Katedře výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.**

### **Monografie – spoluautorství:**

TIKALOVÁ, Lucie. *Místa, která vyprávějí příběh – genius loci ve výtvarných projektech*. In ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-9.

TIKALOVÁ, Lucie. *Od identity k edukaci ve výtvarné pedagogice*. In BABYRÁDOVÁ, Hana et al. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 151 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4073-6.

TIKALOVÁ, Lucie. *Art Senn through a Prism of Contemporary Psychology, Educationa and Sociology*. In ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al. *Useful symbiosis: Science, Technology, Art & Art education*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 9788024448534.

TIKALOVÁ, Lucie. *Arteterapeutické a artefietické tendence v kontextu současné výtvarné pedagogiky*. In STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a kol. *Intermediálně – interaktivně – internacionálně*. E-kniha. Brno: Barrister & Principal, 2016. 129 s. ISBN: 978-80-7485-070-7.

## **Odborné články:**

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. Metoda neviditelného divadla a její využitelnost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=98).

TIKALOVÁ, Lucie. 2015. Obnovení činnosti České sekce INSEA. *Kultura, umění a výchova*, 3(2) [cit. 2015-11-02]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=9&clanek=128).

TIKALOVÁ, Lucie. 2017. Historie a současnost pracovišť terciární sféry oboru výtvarná výchova – Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové. *Listy české sekce INSEA*. ročník 6, číslo 2. Dostupné z: [https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51\\_9b968abd1f9e442b9bf8dd93e59537fe.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/01fd51_9b968abd1f9e442b9bf8dd93e59537fe.pdf).

## **Konference**

### **Aktivní vystoupení na konferencích:**

TIKALOVÁ, Lucie. *Arteterapeutické a artefietické tendence v kontextu současné výtvarné pedagogiky*. Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy – reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání. Olomouc. 1. – 2. 12. 2015.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výklad uměleckého díla a identita studenta výtvarné výchovy*. Kolokvium studentů DSP. Olomouc. 29. 4. 2014.

TIKALOVÁ, Lucie. *Artefietické metody v současné výtvarné pedagogice*. Kultura, umění a výchova. Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého. Olomouc. 23. – 24. 5. 2013.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výtvarný projev jako metoda prevence rizikového chování*. Poster. Kultura, umění a výchova. Mezinárodní konference k příležitosti založení stejnojmenného odborného recenzovaného časopisu a k příležitosti 440. výročí založení Univerzity Palackého. Olomouc. 23. – 24. 5. 2013.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výtvarný projev jako metoda prevence rizikového chování*. Poster. Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. XXI. konference České asociace pedagogického výzkumu. Ústí nad Labem. 16. – 18. 9. 2013.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace*. Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů. X. ročník mezinárodní konference studentů doktorských programů v oboru pedagogiky. Olomouc. 27. – 28. 11. 2013.

TIKALOVÁ, Lucie. *Výtvarný projev jako metoda prevence rizikového chování*. Studentská vědecká konference KVV PdF UP. Olomouc. 3. 12. 2012.

#### **Účast na konferencích:**

*Spirituální dimenze arteterapie*. 3. ročník konference s mezinárodní účastí. Praha Kreatos. 25. – 26. 9. 2015.

*Společný prostor 2015*. Mezinárodní konference. Olomouc. 12. – 14. 2. 2015.

*Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II*. Olomouc: KVV UP. Olomouc. 29. 3. 2012.

#### **Účast na odborných seminářích/workshopech:**

*Muzikomalba a její využití v arteterapii*. Institut intervenční psychoterapie Hradec Králové. 14. – 15. 12. 2014.

*Systematický dvouletý kurz v artefietice a arteterapii*. Vzdělávací program Další vzdělávání pedagogických pracovníků. Odborný kurz garantován Českou arteterapeutickou asociací a Asociací výtvarných pedagogů a akreditován MŠMT. Vzdělávací instituce Cultio. 2012-2014.  
*Výzkum ve společenských vědách, práce s informačními zdroji*. Mezioborový studijní modul. KVV PdF UP Olomouc. Zimní semestr 2013/2014.

*Zpátky ke kořenům etnografické práce aneb Jak postupovat při analýze dat*. Mgr. Klára Šedřová, Ph.D., Mgr. Roman Švaříček., Ph.D. XXI. Celostátní konference ČAPV Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti. Ústí nad Labem. 18. 9. 2013.

*Kurz anglického jazyka*. Pravidelný jazykový kurz (2 vyučovací hodiny týdně). KVV PdF UPOL. Projektu Vizuelní komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání. 10/2013-6/2014.

*Němčina pro humanitní obory*. Týdenní výjezdní intenzivní jazykový kurz. Německo, Drážďany. KVV PdF UPOL. Projektu Vizuelní komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání. 26. 4. – 1. 5. 2013.

*Arteterapie a artefietika v Hradci Králové*. Dvoudenní odborný seminář garantován Českou arteterapeutickou asociací. Vzdělávací instituce Cultio. Březen 2012.

#### **Konference a odborné semináře – uspořádání:**

*Co vám v didaktice a pedagogice k výtvarné výchově neřeknou*. Konference KVV PdF UP Olomouc. 25. 3. 2014.

*Vzdělávací obsah v muzejní edukaci.* Mezinárodní odborný seminář. Olomouc, 23.-24. 4. 2014.  
(spoluorganizátorství, moderování sekce)

### **Jiné vědecko-pedagogické aktivity**

#### **Projekty:**

*Výzkum mezioborové didaktiky výtvarné výchovy.* Grant IGA. PdF UPOL. 2015-2016.

*Vizuální komunikace – otevřený prostor k výchově a vzdělávání.* Projekt Evropského sociálního fondu ČR. Pozice koordinátorky mezioborových modulů. KVV UPOL. 2013-2015.

*Užitečná symbióza reloaded.* Grant IGA. PdF UPOL. 2014-2015.

*Sociální aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru.* Grant IGA. PdF UPOL. 2013-2014.

#### **Uspořádání workshopu:**

TIKALOVÁ, Lucie. *Prostor jako genius loci.* Olomouc. Ateliér kovu a šperku, KVV, UC UP. 31. 3. 2015.

TIKALOVÁ, Lucie. *Intuice a poznání.* Olomouc. Ateliér kovu a šperku, KVV, UC UP. 14. 4. 2015.

TIKALOVÁ, Lucie. *Umění v meziprostorech.* Olomouc. Ateliér kovu a šperku, KVV, UC UP. 28. 4. 2015.

#### **Výstavy – uspořádání:**

*Výtvarná výchova 2013. Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech stupních škol.* Galerie Podkroví. UC UP. Univerzitní 3-5, Olomouc, 5. – 30. 11. 2012.

*INTER – nacionálně – aktivně – mediálně – disciplinárně.* Galerie Podkroví. UC UP. Univerzitní 3-5, Olomouc, 3. 11. – 3. 12. 2015.

#### **Výstavy:**

*INTER – nacionálně – aktivně – mediálně – disciplinárně.* Galerie Podkroví. UC UP. Univerzitní 3-5, Olomouc, 3. 11. – 3. 12. 2015.

*How long can it take?* Městský klub Litovel, Náměstí Přemysla Otakara 11, Litovel. 7. – 31. 1. 2015.

*Výtvarná výchova 2013. Inovativní tendence ve výuce výtvarné výchovy na všech stupních škol.* Galerie Podkroví. UC UP. Univerzitní 3-5, Olomouc, 5. – 30. 11. 2012.



**Zahraniční výzkumné cesty:**

*The British Museum. Tate Modern.* Londýn, Velká Británie, 10. – 14. 5. 2015.

Judisches Museum Berlin. Berlín, Německo, 9. – 11. 10. 2014.

*MAXXI: Museum of XXI Century Arts. Il museo dei bambini di Roma,* Řím, Itálie, 9. – 12. 5. 2014.

*ArtBrut Centrum Gugging.* Maria Gugging, Rakousko, 12. – 13. 11. 2013.