

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Barevná terminologie v mateřské škole

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Kateřina Marková

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Barevná terminologie v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9. 7. 2021

.....
podpis

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D. za cenné rady, ochotu, trpělivost a čas věnovaný konzultacím.

NÁZEV:

Barevná terminologie v mateřské škole

AUTOR:

Kateřina Marková

KATEDRA:

Katedra výtvarné výchovy

VEDOUcí PRÁCE:

Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

ABSTRAKT:

Práce je zaměřena na prozkoumání obrátů barevné terminologie v prostředí konkrétní mateřské školy, na realizaci výtvarných činností zaměřených na rozvoj funkčního slovníku výtvarné výchovy s důrazem na barvy, zejména ve smyslu tonality. Teoretická část práce obsahuje rešerše z literatury a komentáře k nim. Text se, kromě pedagogických kontextů výtvarné výchovy v mateřské škole, také dotýká tematiky používání barev ve výtvarném umění v různých historických epochách. Po praktické stránce se práce zabývá používáním barev ve vybraném předškolním zařízení. Výzkumná sonda využívá kvalitativní metodologie a obsahuje analýzy dat získaných zúčastněným pozorováním, zaměřeným na vybrané praxe a na portfolia dětských výtvarných prací.

KLÍČOVÁ SLOVA:

barevná terminologie; odstíny barev; předškolní vzdělávání a výchova; kvalitativní empirická sonda; funkční slovník výtvarné výchovy

TITLE:

Colour terminology in pre-school education

AUTHOR:

Kateřina Marková

DEPARTMENT:

Department of Art Education

SUPERVISOR:

Mgr. Helena Kafkov, Ph.D.

ABSTRACT:

The work focuses on studying color terminology in a specific pre-school and on their practical usage in pre-school environment. The core issue is the functional vocabulary of arts education, specifically its part connected to colors, understood predominantly as color tonality. The theoretical part of the thesis consists of literature review and the author's reflections on the studied texts. The work, besides pedagogical contexts of pre-school art education, touches the usage of colors in chosen periods of art history and on the practical side, it describes the usage of colors in a specific preschool environment. The research methods are qualitative and include observation and analysis of individual practices and portfolios and other presentations and data resource.

KEYWORDS:

color terminology; color shades; pre-school education; qualitative empirical probe; functional dictionary of Arts Education

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 7 |
| 1. Teoretická část..... | 8 |
| 1.1. Světlo a barvy z fyzikálního pohledu | 8 |
| 1.2. Barevná terminologie | 10 |
| 1.2.1. Názvy barev a jejich původ..... | 11 |
| 1.2.2. Soustava barev..... | 14 |
| 1.2.3. Míchání barev..... | 17 |
| 1.2.4. Barevné pigmenty | 18 |
| 1.3. Význam barev v umění..... | 19 |
| 1.4. Barvy v mateřské škole..... | 21 |
| 1.5. Závěr teoretické části..... | 23 |
| 2. Praktická část..... | 24 |
| 2.1. Výzkumné cíle..... | 24 |
| 2.2. Výzkumné otázky | 25 |
| 2.3. Výzkumné metody..... | 26 |
| 2.4. Podmínky výzkumu | 28 |
| 2.4.1. Charakteristika výzkumného prostředí..... | 28 |
| 2.4.2. Výzkumný vzorek | 29 |
| 2.5. Analýza výzkumných dat | 29 |
| 2.5.1. Rozhovory | 29 |
| 2.5.2. Analýza dětských portfolií | 32 |
| 2.5.3. Výtvarná řada | 35 |
| 2.5.4. Barevná terminologie tvořená dětmi | 40 |
| 2.6. Diskuse | 43 |
| 2.7. Shrnutí výsledků výzkumu | 44 |

| | |
|--|----|
| Závěr..... | 47 |
| Literatura a informační zdroje..... | 48 |
| Přílohy: | 50 |
| Příloha 1: Výtvarná řada | 50 |
| Příloha 2: Příběh o pastelkách..... | 53 |
| Příloha 3: Dětské práce – výtvarná řada..... | 54 |
| Příloha 4: Tabulka – vzorník barev | 56 |
| Příloha 5: Tabulka – experimentální skupina..... | 57 |
| Příloha 6: Tabulka – kontrolní skupina | 58 |

Úvod

Barvy nás obklopují na každém kroku a zejména u dětí mohou hrát významnou roli, ať už mluvíme o barvách oblečení, jídla, hraček, nebo prostředí. Dalo by se říct, že barvy jsou něčím běžným či všedním, přesto jsou však zahaleny tajemstvím. Když se pokusíme definovat, co to barva je, patrně zjistíme, že to není tak snadné, jak se zdálo.

Tato práce se věnuje tématu barev a barevné terminologii v mateřské škole. Záměrem je přiblížit abstraktní pojem, jakým barva je, dětem. Hlavním cílem práce je sledování situace v konkrétní mateřské škole. Bude nás zajímat, jak obsáhlý je barevný slovník dětí předškolního věku. Zejména se zaměříme na aktivní slovní zásobu dětí, jelikož pasivní slovní zásobu je téměř nemožné vysledovat. Také nás bude zajímat, jak by vypadal barevný slovník vytvořený dětmi předškolního věku a pokusíme se vypořádat, jestli je možné slovtvorbu dětí ovlivnit řízenou činností (konkrétně realizací výtvarné řady zaměřené na téma barevné terminologie). K tomu využijeme metodu přirozeného experimentu, kdy budeme porovnávat dvě skupiny dětí – experimentální (se kterou realizujeme výtvarnou řadu) a kontrolní skupinu.

V teoretické části sepíšeme základní poznatky o barvách. Zaměříme se zejména na barevnou terminologii. Poznatky budou čerpány z odborné literatury. Tyto znalosti poté využijeme v praktické části, která bude sestávat z kvalitativního výzkumu. Použitým výzkumným designem bude případová studie. Pokusíme se co nejpodrobněji prozkoumat zadané téma (případ) pomocí zvolených výzkumných metod.

V závěru práce zhodnotíme, zda se podařilo dosáhnout stanovených cílů. Budou zodpovězeny výzkumné otázky stanovené na počátku výzkumu a spolu s tím budou sepsána zjištění, ke kterým dospějeme v průběhu výzkumu.

1. Teoretická část

V teoretické části práce se zaměříme na téma barev. Jelikož je to téma velice obsáhlé, nelze ho v rozsahu bakalářské práce pojmout celé. Proto bylo pro účely této práce vybráno jen několik oblastí barevné problematiky. Byly zvoleny tak, aby korespondovaly s praktickým výzkumem, který je součástí práce.

První kapitola teoretické části se bude zabývat fyzikálním pohledem na barvu. Stručně nastíníme historický vývoj teorií světla a barev a definujeme pojmy světlo, barva a barevné spektrum. Ve druhé kapitole se budeme věnovat barevné terminologii. Jde o jednu ze stěžejních kapitol teoretické části práce. Bude nás zajímat původ barevných názvů, jak se vyvíjela barevná terminologie českého jazyka a srovnání barevné slovní zásoby českého jazyka s jinými světovými jazyky. Kromě názvů barev se budeme v kapitole o barevné terminologii věnovat také barevným soustavám a míchání barev.

Dále se budeme věnovat barevným pigmentům a následně barvám z hlediska výtvarného umění. Tyto kapitoly však budou stručnější, jelikož těžištěm našeho zájmu je již zmíněná barevná terminologie a také poslední kapitola, která se zaměří na barvy v mateřské škole. V té se budeme zabývat vývojovými stádii dětského výtvarného projevu v souvislosti s barevností. Zajímat nás bude také funkční slovník ve výtvarné výchově.

1.1.Světlo a barvy z fyzikálního pohledu

Otázku, co je podstatou světla, se věda snažila zodpovědět odnepaměti. Nejstarší známá teorie, která podstatu barev a světla zkoumá, je Newtonova korpuskulární (částicová) teorie (Brožková, 1983). Podle této teorie se světlo skládá s korpuskulí neboli drobných částic, které vysílá světelný zdroj. Newtona především zajímalo, jak je to s barevným viděním. Experimentoval se skleněným hranolem a světelným paprskem procházejícím skrze krystal. Zjistil, že bílé světlo se po průchodu skleněným hranolem dělí (láme) na celou škálu barev od červené až po modrou a fialovou. Pokusem s krystalem Newton ukázal, že bílé světlo není jednotné, ale je složeno z různobarevných světél. Škála barev je plynulá a tudíž nelze jednoznačně určit, kde končí jedna barva a začíná druhá. Newton tuto škálu nazval barevné spektrum. Název spektrum pochází z latinského výrazu a do češtiny bychom ho přeložili jako vidmo, vidina, přízrak či přelud.

Newtonova teorie však nedokázala vysvětlit některé vlastnosti světla, například interferenci (prolínání). Nedostatky korpuskulární teorie se pokusil odstranit Christian Huygens, který přišel s vlnovou neboli undulační teorií světla (Brožková, 1983). Ani ta však nedovedla popsat všechny vlastnosti světla známé v té době. To se podařilo o něco později, když vznikla kvantová fyzika. Zakladatelem kvantové teorie byl Max Planck, který navázal na obě zmíněné teorie světla. Podle kvantové teorie je světlo tokem kvant, což jsou malá množství energie (mluvíme o energii elektromagnetického záření). Kvanta jsou částičky energie, jsou tedy nehmotná, ale mají vlastnosti jak vlnění, tak hmotných částic. Částicím světla se také věnoval Albert Einstein, který jim dal název fotony.

Z pohledu dnešní doby definujeme ve fyzice světlo jako viditelnou část elektromagnetického záření. Charakterizujeme ho vlnovou délkou, což je vzdálenost mezi stejnými fázemi dvou sousedních vln. V elektromagnetickém spektru se vlnová délka viditelného světla pohybuje v rozmezí zhruba 400 až 800 nanometrů. Tato část spektra je viditelná lidským okem a nazýváme ji barevné spektrum. Podle vlnové délky totiž můžeme rozlišit jednotlivé barvy. Při přechodu z jednoho prostředí do druhého se světelné záření láme. O tom, jakým způsobem se láme, rozhoduje právě jeho vlnová délka – krátkovlnné záření se láme více než záření dlouhovlnné. Proto se bílé světlo po průchodu skleněným hranolem rozloží na barevné spektrum. Fialové světelné záření, které má vlnovou délku 395 až 455 nm, se láme nejvíce, pak následuje modré světlo o vlnové délce 455 až 492 nm, zelené s vlnovou délkou 492 až 575 nm, ještě o něco méně se láme světlo žluté, které má vlnou délku 575 až 585 nm a oranžové světelné záření s délkou 585 až 647 nm. Nejméně se láme záření červené o vlnové délce 647 až 750 nanometrů (Kulka, 2008).

Viditelné světlo postupně přechází do ultrafialového záření (kratší vlnové délky než fialové světelné záření) a infračerveného záření (delší vlnové délky než světlo červené). Záření těchto vlnových délek již lidské oko nedokáže zachytit, jsou pro nás tedy neviditelná. Ale například infračervené záření vnímáme jako teplo (Brožková, 1983).

Zatím jsme popsali, že bílé světlo lze rozložit na barevné spektrum. Uvedli jsme Newtonův pokus se skleněným hranolem, ale to není jediný způsob, jak lze bílé světlo na barevné spektrum rozložit. Každý z nás jistě někdy viděl na obloze duhu – v tomto případě namísto hranolu napomáhají k rozkladu světla dešťové kapky. Jak ale docílit opětovného složení

barevného spektra na bílé světlo? Zpětné skládání barev je možné buď přiložením druhého hranolu, nebo pomocí skleněné čočky, která rozložené světelné paprsky navede znova do jediného svazku bílého světla (Brožková, 1983).

1.2. Barevná terminologie

Barevná terminologie nám umožňuje popsat to, jaké barevné vjemy vidíme kolem sebe. Na vytváření barevného vjemu se podílí čtyři různé faktory, kterými jsou světlo, předmět, oko a mozek (Brožková, 1982). Rozdílnost u některého z faktorů může způsobit, že dva lidé vidí barvy odlišně. Tak tomu je například u lidí s poruchou barvocitu.

Tato porucha, nazývána též porucha barevného vidění, může být vrozená (daltonismus neboli barvoslepost), či získaná. Častěji se vyskytuje u mužů, přičemž celkem trpí daltonismem zhruba 9% mužů a 0,4% žen (Králíček, 2004). V případě úplné barvosleposti člověk vidí svět pouze černobílý. Pokud má problémy s rozpoznáváním jen některých barev, mluvíme o částečné barvosleposti. Ta se dále dělí na protanopii, deuteranopii a tritanopii – podle toho, zda je narušeno vnímání červené, zelené, resp. modré barvy (Králíček, 2004). Nejméně časté je narušení vnímání modré barvy (tritanopie). Simulaci jednotlivých typů narušení barevného vidění můžeme pozorovat na obr. 1. Jedná se o ukázkou z mobilní aplikace *Chromatic Vision Simulator*, která tyto způsoby vidění dokáže napodobit.



Obr. 1.1: Ukázkou typů barevného vidění z mobilní aplikace *Chromatic Vision Simulator*.

Existují i lidé, kteří vnímají barvy daleko intenzivněji než jiní. Mezi ty patří i lidé se synestезií. Spojení více smyslových vjemů (synestezie) je způsob vnímání, kdy určitý vjem vyvolá jeden či více jiných vjemů. Nově vyvolané vjemy jsou však pouze v představě člověka, nejsou reálně přítomny. Můžeme se například setkat s člověkem, který v mysli přiřazuje barvy melodiím, číslům, lidem, dnům v týdnu a podobně. Možných kombinací je nespočetně.

1.2.1. Názvy barev a jejich původ

Bez ohledu na to, zda všichni vnímáme barvy stejně, většina jazyků má ustálený systém v pojmenování barevných odstínů. V češtině máme názvy pro barvy primární (červená, modrá, žlutá), barvy sekundární (zelená, fialová, oranžová) a pro mnoho dalších barevných odstínů (například modrozelená, okrová, nachová). Rozlišujeme barvy studené a teplé, křiklavé a tlumené, světlé a tmavé... (převzato z poznámek ze studia na Katedře výtvarné výchovy z let 2017-2021). Naše slovní zásoba v oblasti barevné terminologie se ale bude různit – například malíř, designér, či švadlena budou mít pravděpodobně širší slovník barev než jiní (Brožková, 1983). Záměrně neuvádím povolání s málo rozvinutým barevným slovníkem, jelikož je mnoho dalších faktorů, které mohou pestrost barevného slovníku a vnímání barev ovlivnit. Jedním z faktorů může být i prostředí, ve kterém jsme vyrůstali, respektive náš mateřský jazyk. Casaponsa a Athanasopoulos (2018) ve svém článku uvádí příklad řečtiny a angličtiny. Zatímco řečtina má dva základní výrazy pro modrou barvu (odlišuje světle modrou – *ghalazio* a tmavě modrou – *ble*), angličtina má jen jeden výraz – *blue*. Díky tomu jsou Řekové citlivější na rozpoznávání modrých odstínů. Ovšem pokud žijí delší dobu ve Velké Británii mají Řekové tendenci interpretovat dříve dva odlišné odstíny jako jeden.

U srovnávání barevné terminologie různých jazyků se na chvíli pozastavíme. Na toto téma se zaměřuje řada zajímavých výzkumů. Například Berlin a Kay (1969) uvádí, že ve všech jazycích se odvíjí členění barevného spektra od nejvýše jedenácti „ohniskových bodů“. Dále tvrdí, že těchto jedenáct bodů je neměnných. Navíc je lze seřadit na základě toho, v jakém pořadí se názvy „ohniskových bodů“ utváří (v libovolném jazyce):

1. bílá, černá < 2. červená < 3. zelená < 4. žlutá < 5. modrá < 6. hnědá
< 7. fialová, růžová, oranžová a šedá.

Z vyobrazeného schématu vyplývá, že pokud v některém jazyce existuje výraz pro zelenou barvu, musí zároveň existovat i názvy barev červená, černá a bílá.

Ačkoliv bylo schéma několikrát přepracováno a studie Berlina a Kaye (1969) se nevyhnula kritice, alespoň část studie se shoduje i s dalšími výzkumy. Ve zmíněném článku (Casaponsa a Athanasopoulos, 2018) je uvedeno, že některé jazyky (např. jazyk kmene Dani v Papui-Nové Guineji, nebo jazyk bassa, kterým mluví obyvatelé Libérie a Sierry Leone) mají pouze dva výrazy označující barvy – světlá (případně teplá) a tmavá (nebo chladná). Existují také lidé, kteří slovo „barva“ neznají, například u australský domorodý kmen Walpirů. To, co my bychom nazvali barvou, vyjadřují bohatou slovní zásobou popisující texturu, fyzické vlastnosti a praktické využití dané věci.

Z téhož článku se dále dozvídáme, že většina světových jazyků rozlišuje pět základních barev (například jazyky Himbů žijících v Namibii a Berinmů z Papuy-Nové Guiney). Jako první jsou uvedeny barvy tmavá (černá), světlá (bílá) a červená, což se shoduje s výsledky studie Berlina a Kaye (1969). V článku se však, na rozdíl od předchozí studie, nepíše o typickém pořadí, v jakém se jednotlivé barevné výrazy utvářely. Zbývající dvě z těchto pěti základních barev jsou žlutá a modrozelená. Je zajímavé, že většina jazyků nemá mezi základními barvami samostatné výrazy pro barvy „modrá“ a „zelená“. Z historického pohledu je možné pozorovat souvislost s dalšími světovými jazyky. Ve velštině, japonštině a čínštině dříve existoval výraz označující odstíny modrých a zelených barev (Casaponsa a Athanasopoulos, 2018). Tento termín dnes ve všech třech zmíněných jazycích označuje barvu modrou a pro barvu zelenou se používá samostatný název. V případě japonštiny se jednalo o přirozený vývoj jazyka, zatímco u velštiny došlo ke změně na základě přejímání slov.

Barevnou terminologií se zabývá také Eisner (2020), který tvrdí, že z hlediska smyslových vjemů jsou zrakové vjemy popsány nejlépe. Zároveň však dodává, že i přesto nedokážeme slovně popsat všechny zrakové vjemy – mezi které spadají rovněž vjemy světelné a barevné.

Vývoj barevného slovníku je podle Eisnera (2020) kolísavý. Uvádí například, že již v období antiky existovalo 150 různých názvů pro odstíny žluté barvy. V období středověku však nastal v oblasti barevného slovníku značný úpadek. Eisner dodává, že je to dáno středověkým pohledem na svět – přílišným schematizováním. S příchodem renesance jsou barevné palety jazyka opět budovány. Jednou z těchto palet je i barevné názvosloví českého jazyka. Zpočátku

převládaly v češtině barevné názvy ve jmenném tvaru přídavných jmen (například náběl, náčrn, náčerven, názelen, zázelen, nážlut), později se začaly používat přídavná jména složená (například náčerný, náčervenalý, nabrunatný, názelený, nážlutý).

S rozmachem obchodu v 16. století se objevuje tendence pojmenování barev podle přírodních motivů (typicky podle surovin, či zvířecí motivy). Některé z těchto názvů jsou užívány dodnes (například husí, holubí, fialová – fialová, pomorančí – pomerančová, myší, olivová, citronová, či stříbrná), jiné názvy časem zanikly a u některých z nich možná budeme tápat, jaký barevný odstín název označuje. Existovala například barva lvová, koumarová – šedá, papoušková, vohňová, vlasová a mnoho dalších (Eisner, 2020). Tento způsob pojmenování barev se v českém jazyce ustálil. Patrně proto, že škála barevných názvů, kterou můžeme tímto způsobem vygenerovat je téměř nekonečná. Nesmíme však zapomínat na skutečnost, že vnímání barev je subjektivní. Může se stát, že i při použití jednotného pojmenování, budou naše představy barevného odstínu odlišné od představ někoho jiného.

Původu barevných názvů se věnuje také Kulka (2008). Názvy barev dělí do několika skupin. První skupinou jsou pojmenování na základě přirovnání k přírodě – např. barva listová. Druhou skupinou jsou názvy odvozené od pigmentů, ze kterých lze barvu namíchat (do této skupiny bychom zařadili například názvy okr, kobalt a ultramarín). Názvy barev bývají často převzaty z cizích jazyků, například již zmíněný okr (řecky *ochrós*, v překladu bledý), nebo terakota (z latinského *terra cotta*, což znamená pálená hlína). Třetí skupinou jsou barvy pojmenované podle svého místního původu (například benátská červená) a jako poslední je uvedeno pojmenování podle producenta (například van Dyckova hnědá).

1.2.2. Soustava barev

Zavést objektivní barevnou soustavu není snadný úkol. Vnímání barev je subjektivní a lze ho ovlivnit mnoha faktory – závisí na zraku a psychickém stavu pozorovatele a také na vnějších podmínkách (prostředí, osvětlení, okolní barvy,...). Přesto umíme barvy do určité míry systematizovat na základě jejich vlastností, kterými jsou tón barvy, sytost a světlost barvy. Kulka (2008, str. 110) definuje tyto vlastnosti následovně:

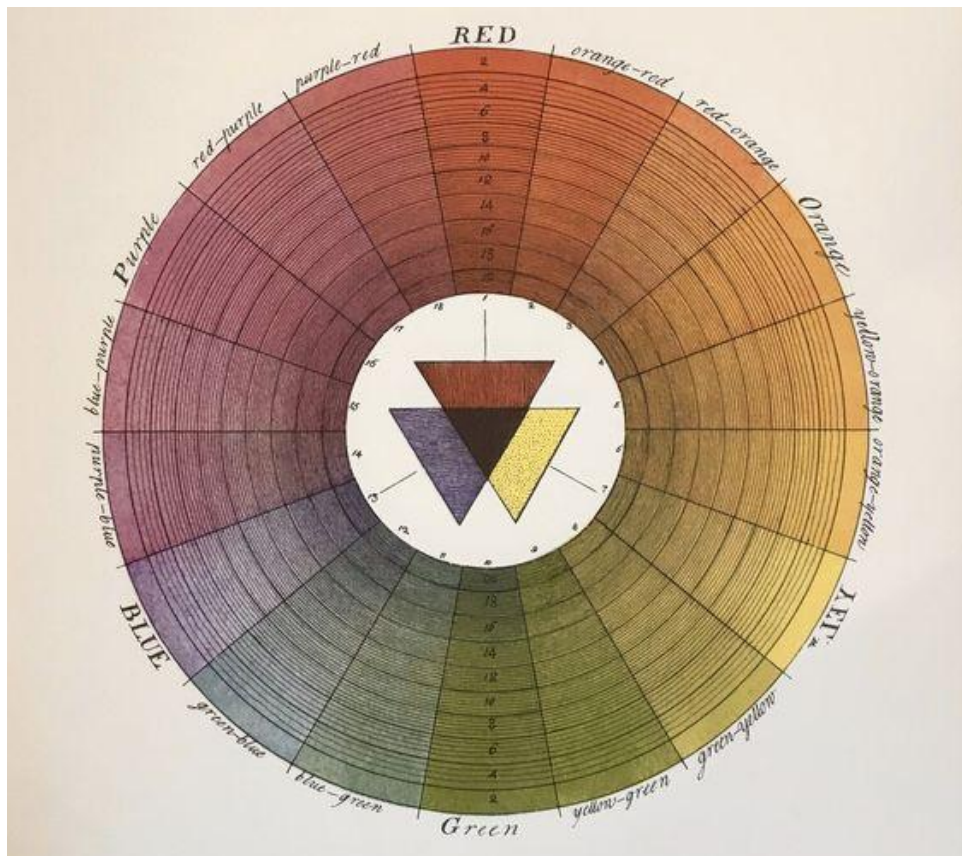
„Tón barvy určuje její vlnová délka. Je možno přirovnat jej k hudebním tónům, jejichž výška je zase fyzikálně určena frekvencí kmitů vzduchového prostředí. Přirovnání není ovšem zcela přesné, neboť řada barev není ve světelném spektru obsažena. (...) Sytostí barvy rozumíme čistotu barevného tónu. Je to síla, s jakou se určitý barevný tón projevuje ve světelném počítku bez ohledu na svou světelnost. (...) Světlostí barvy rozumíme intenzitu světelného počítku, která se projevuje v poměru světlá-tmavá. Světlost barvy závisí na relativní velikosti podráždění oka.“

Z textu je patrné, že ani definovat vlastnosti není lehké. Například z hlediska světlosti nejsou jednotlivé barevné tóny srovnatelné. Nejsvětlejší jsou žluté barevné tóny a naopak nejtmaší jsou tóny modrofialové. Obecně platí, že světlejší barvy více odráží světlo. Světelná odrazivost se udává v procentech a platí tedy, že čím je barva světlejší, tím vyšší je procento odrazivosti. Například pro barvu černou je uváděna odrazivost 1 procento, zatímco u barvy bílé se uvádí 85 procent. Velmi vysokou odrazivost má například stříbro, zhruba 99 procent.

Z hlediska barevných tónů rozlišujeme barvy čisté a barvy lomené neboli barevné odstíny. Nové odstíny, takzvané mezitóny, vznikají smícháním dvou barevných tónů. Drobné rozdíly mezitónů se nazývají nuance neboli valéry (Kulka, 2008). Smícháním barevného tónu s bílou nebo černou vznikají světlejší, nebo tmavší barevné odstíny.

S ohledem na barevnou tonalitu, sytost a světlost byly barvy v minulosti uspořádány do mnoha různých soustav, často v kruhové podobě. První barevný systém zavedl Isaac Newton na základě svých pokusů s rozkladem světla na barevné spektrum (Pleskotová, 1987). Newton uvádí ve svém barevném systému sedm barev spektra, které v přirozeném pořadí seskládal do kruhu.

Newtonův barevný systém dále rozvedl anglický rytec a entomolog Moses Harris, který roku 1766 vydal knihu *Přirozený systém barev* (Pleskotová, 1987). Ve svém díle rozděluje barvy na prizmatické (sedm barev Newtonova spektra) a složené. Podle Harrise lze prizmatické barvy namíchat ze tří základních barev – červené, žluté a modré. Barvy složené vznikají mícháním oranžové, zelené a purpurové. Harrisův systém obsahuje 660 barevných odstínů uspořádaných v kruhu.



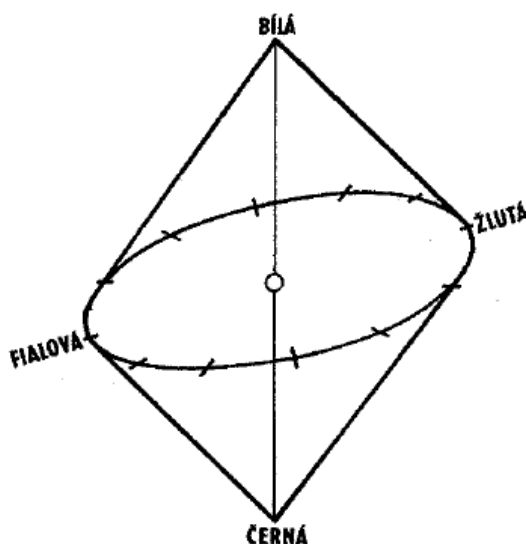
Obr. 1.2: Harrisův barevný kruh. Dostupné z:

https://en.wikipedia.org/wiki/File:Moses_Harris,_Prismatic_Colour_Wheel,_1766.jpg.

S další barevnou soustavou přišel kupříkladu fyzikální chemik Wilhelm Ostwald. Ve svém barevném modelu vycházel ze čtyř barev, které rozestavil tak, že naproti sobě stály vertikálně barvy žlutá a modrá, horizontálně zelená a červená barva (Kulka, 2008). Tento pomyslný kříž tvořil základ čtyřiadvacetičlenného kruhu. Kruh barevných tónů použil Ostwald jako společnou základnou dvojkužele, na jehož vrcholech byly umístěny barvy bílá a černá.

Později se ukázalo, že Ostwaldovo uspořádání barev není zcela přesné. Zohledníme-li v barevném systému také kontrasty barev, začne Ostwaldův systém kolabovat. Lze ho ale

snadno upravit přeuspořádáním barevných tónů v kruhu. Jak je možné uspořádání provést uvádí Kulka (2008). V barevném kruhu umístíme naproti sobě nejsvětější a nejtmaší barevný tón, čili žlutou a fialovou. Do kříže pak umístíme druhou dvojici – nejteplejší a nejchladnější barvu, tedy červenou a tyrkysovou. Základní barevné tóny pak budou po obvodu kruhu uspořádání v pořadí žlutá, oranžová, červená, purpurová, fialová, modrá, tyrkysová a zelená. Všech čtyřadvacet Ostwaldových barevných tónů získáme tak, že ke každému z osmi základních tónů přidáme dva další tóny (z každé strany jeden). A v dělení je možné pokračovat dále. Takto opravený model dvojkuželu je podle Kulky (2008) nejvhodnější soustavou pro uspořádání barevných odstínů – tóny barev jsou uspořádány v kruhu, přičemž směrem do středu kruhu ubývá jejich sytost a pohybem po dvojkuželu směrem k vrcholům můžeme ovlivnit světlost barev.



Obr. 1.3: Prostorový dvojkužel uspořádání barevných tónů (Kulka, 2008, str. 113).

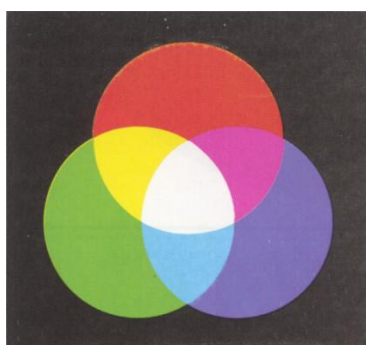
S barevným modelem dvojkuželu můžeme dále pracovat. Kolmým řezem k ose dvojkuželu získáme kruh barev stejné světlosti, přičemž světlost odpovídá výšce řezu (i v tomto případě platí, že směrem ke středu kruhu ubývá sytosti barev). Svislým osovým řezem získáme dva trojúhelníky uspořádání doplňkových neboli komplementárních barev. Každý z trojúhelníků obsahuje odstíny jednoho barevného tónu (ve směru rovnoběžném s osou dvojkuželu se mění světlost barevných tónů, zatímco směr kolmý k ose ovlivňuje sytost barev).

1.2.3. Míchání barev

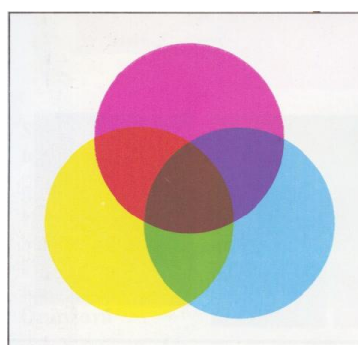
Existují dva způsoby, jak můžeme barvy míchat – buď aditivně, nebo subtraktivně (Kulka, 2008). Aditivní neboli součtové míchání barev je založeno na míšení barevných světél. Smíšením různých barevných světél pak vzniká světlo bílé, naopak bez přítomnosti světél máme barvu černou. Naproti tomu subtraktivní neboli odčítací míchání funguje na principu, kdy z bílé barvy vylučujeme její komponenty, až se dostáváme k barvě černé. Parramón (1995) zavádí aditivní míchání pro barvy světelné a subtraktivní míchání pro barvy pigmentové.

Základní barvy aditivního míchání jsou červená, zelená a modrá (Kulka, 2008; Parramón, 1995). Odstíny, které vznikají jejich mícháním, jsou vždy jasnější než původní barvy. Smícháme-li červenou a zelenou barvu tímto způsobem, získáme barvu žlutou. Z červené a modré vzniká purpurová, z modré a zelené azurová a součtem všech tří základních barev získáme barvu bílou. Barvy žlutá, purpurová a azurová, které jsme namíchali vždy ze dvou základních barev, se též označují za barvy sekundární (Parramón, 1995).

Při subtraktivním míchání jsou základními barvami červená, modrá a žlutá (Kulka, 2008). Smícháním červené a modré barvy dospějeme k barvě fialové, z červené a žluté namícháme oranžovou a z barev modré a žluté bude zelená. Smíšením všech tří základních barev získáme v tomto případě barvu černou. Parramón (1995) pro subtraktivní míchání uvádí jako primární barvy purpurovou, azurovou a žlutou. Mezi sekundární řadí barvu červenou, zelenou a tmavě modrou.



Obr. 1.4: Aditivní míchání (Parramón, 1995, s. 15).



Obr. 1.5: Subtraktivní míchání (Parramón, 1995, s. 15).

1.2.4. Barevné pigmenty

Barevné výtvarné techniky provázejí lidstvo už od dob pravěku. Patrně nejstarším použitým barvivem byla krev (Brožková, 1983). Pravěký malíř pro účely válečného tance pomaloval své tělo krví zvířete, které skolil. Současně se v té době začínají objevovat první nástěnné malby vymalované přírodními barvami (například hlínou).

Příroda je plná barev, které je možno využít v malířství. Kromě hlíny (okrů) je možné použít i minerály jako malachit, azurit, rumělkou, lapis, vápenec a mnoho dalších (Slánský, 1976). Mletím, proséváním, či plavením je možné z těchto substancí vyrobit pigmenty, čili práškové barvy. Podle původu barevného pigmentu pak barevné odstíny získávají své názvy. Některé přírodní pigmenty jsou však velmi vzácné nebo nestálé, a proto byly hledány alternativy v podobě syntetických pigmentů. Barevnost předmětů závisí na tom, jak daný předmět odráží, případně pohlcuje, světlo. Pomocí chemickým procesů je možné vyzkoumat, v čem tato barevnost spočívá. Na základě těchto zjištění lze barevné pigmenty vyrobit uměle. Přírodní a syntetické pigmenty jsou pevné látky nerozpustné ve vodě, olejích ani v organických rozpouštědlech. Díky svým optickým vlastnostem mají výraznou a neměnnou barevnost. Stálost je důležitou vlastností pro využití pigmentů v malířství. Slánský (1976) uvádí, které ze známých pigmentů řadíme mezi naprosto stálé. Jsou to kysličník chromitý, uhlíková čern, stálá běloba a kobalt.

Barevné pigmenty lze namíchat také z organických barviv. To jsou látky, které jsou na rozdíl od zmíněných pigmentů rozpustné ve vodě, olejích nebo organických rozpouštědlech. Jak uvádí Slánský (1976, str. 15): „*Pigmenty se z nich vyrábějí tak, že se jimi obarví tzv. báze čili substrát, tj. některý neutrální, nejčastěji bílý nerostný pigment (stálá běloba, hydroxid hlinitý, křída, kaolin nebo sádrovec), s nímž se pevně váží na látky ve vodě nebo v oleji nerozpustné.*“ Organická barviva mohou být přírodní (rostlinného, či živočišného původu), v převážné většině se dnes však používá barviv syntetických.

Pro představu uvedeme některé z nejznámějších přírodních barviv, o kterých se zmiňuje Brožková (1983). Šafrán používali jako barvivo již staří Římané, získává se ze sušených blizen květů šafránu neboli krokusu. Žluté barvivo kurkumin se získává z oddenků kurkumy – byliny, která se rovněž hojně využívá jako koření. K barvení vlasů, či textilií je možné využít

oranžové barvivo hena. Vyrábí se z listů keře heny a k barvení textilu se používá již od roku 1300 před naším letopočtem.

1.3. Význam barev v umění

Stručný souhrn tématu barev ve výtvarném umění uvádí Pleskotová (1987). V knize se dočteme, jak se mění způsob využití barev ve výtvarném umění počínaje obdobím pravěku. V případě pravěkých jeskynních maleb má barva pouze doprovodnou neboli kolorizující funkci. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, pravěký malíř využíval při tvorbě přírodní barevné pigmenty (například krev, hlínu a okry).

Ve starověkém Egyptě byla barvě přisouzena funkce symbolická. Dalo by se říci, že barva byla jedním z klíčů, který napomáhal divákovi rozluštit význam výtvarných děl té doby.

Mluvíme-li o období antiky, mohlo by se zdát, že barva hraje v umění významnou roli. Ačkoli se do dnešních dob barevnost nezachovala, antické chrámy bývaly zdobeny pestrými barvami. Dle Pleskotové (1987) je tomu však naopak. Tvrdí, že barva měla v té době podřadnou funkci. Daleko větší důraz byl kladen na proporce a eleganci tvarů, jež byly inspirovány přírodou.

Ve středověkém umění je patrný silný vliv křesťanství. „*Prostý člověk neumí číst ani psát, ale ledacos je mu možné sdělit prostřednictvím barvy na obrazech*“ (Pleskotová, 1987, str. 129). Skleněné vitráže, hra světla a barev, barevné odlesky – to vše působí velkolepým dojmem a v prostých lidech to zároveň budí úžas i bázeň. Barva má v tomto období roli symbolickou.

Pohled na barvy se opět mění v období renesance. Barevná symbolika již není důležitá. Renesanční člověk pozoruje, poznává, zkoumá a znovuobjevuje svět. Jeho heslem je *imitatio naturae* neboli nápodoba přírody. Větší důraz je v umění kladen na přesnost a linii, nežli na barevnost. Umění je velmi úzce spjato s oblastí vědy. Renesanční věda hledá vzorec dokonalých proporcí neboli zlatý řez. Ke geometrii má blízko například Albrecht Dürer, z jehož děl je geometrická přesnost patrná. Význam barev se však zcela neztratil. Ačkoli Leonardo da Vinci považuje linie a obrysy těles za důležitější, než stíny a světla, na jeho obrazech můžeme pozorovat modelování prostorového objemu kouřovým oparem (technika nazývaná sfumato).

Období baroka přináší další zvrat. Umění se oprostilo od přísných pravidel geometrie a do popředí se namísto kresby dostává malba – mísící se, neurčité a tajuplné barvy.

Uvolněné období baroka střídá klasicismus. V této době má barva, podobně jako v antické kultuře, pouze doprovodnou funkci. Barva je „pevně spoutána linií obrysu“ (Pleskotová, 1987, s. 133) a jejímu osvobození dochází až s příchodem moderního umění.

V období romantismu je jedním z významných malířů Eugène Delacroix, jehož citát uvádí Parramón (1995, str. 46): „*Dejte mi kus bláta a já namaluji nahou Venuši, pokud jen vedle ní budu moci umístit barvy podle vlastního uvážení.*“ Delacroix přisuzuje barvám empirickou funkci – barvy podle něho dokreslují celkový výjev a důležité je věnovat pozornost nejen barevnosti objektů na popředí, ale také barevnosti pozadí, která může atmosféru zásadně ovlivnit.

Dalo by se říci, že na Delacroixovu myšlenku navazuje impresionismus. Barvy na obrazech impresionistů se slévají do sebe, přesné linie mezi objektem a pozadím bychom zde hledali marně. Impresionisté se pomocí barev na svých obrazech snaží zachytit aktuální dojem, který v nich vyvolává zobrazovaný výjev.

V dalších obdobích se barva stává čím dál nespoutanější. Barva přestává plnit funkci popisnou a začíná se více experimentovat. Například pointilismus využívá poznání, že při určitém odstupu se barevné body (*points*) umístěné blízko sebe mísí a vzniká tak nový barevný tón, ačkoli na plátně zůstávají čisté nemíšené barevné odstíny (Kulka, 2008).

Ať už formou experimentů s mísením, barevných proměn, či kontrasty, barva se pro mnohé umělce stala středem malířství a moderním umění má nezastupitelnou roli a silně ovlivňuje dojem, kterým v nás výtvarná díla zanechávají.

1.4. Barvy v mateřské škole

V předškolním období, ať v mateřské škole či v jiném prostředí, se děti setkávají s velkou škálou barev. V tomto věku děti často preferují barvy pestré a veselé. Barevnost se projevují také v dětské výtvarné tvorbě. Dříve, než se však dostaneme ke koloritu dětské tvorby, uvedeme přehled vývojových stádií dětského výtvarného projevu (Hazuková a Šamšula, 2005).

Období senzomotorické (zhruba do dvou let) je charakterizováno jako stádium čáranic. V tomto věku pozorujeme črtací experimenty, které slouží převážně ke zdokonalování motoriky. Výtvarný projev bývá bezobsažný, ale přináší dítěti prožitek a nové zkušenosti. Napomáhá také rozvoji představivosti.

Kolem druhého roku nastává přechod ze stádia čáranice do stádia prvotního obrazu (přechod do stádia symbolického označování). Dítě začíná do výtvarného projevu promítat obsah. Své představy zobrazuje na papíře a je schopné již svůj výtvarný projev pojmenovat (popsat, co ztvárnilo). Obsah často vzniká na základě asociací vyvolaných prvotní čáranicí a v průběhu činnosti se může také měnit. V této fázi vývoje dochází také k rozvoji symboliky a vytváření grafických typů (např. kruh značí hlavu, jablko, rybník, koláč a podobně). „*Grafických typů, tzn. podob, které si dítě vytvořilo pro jednotlivé věci a lidi svého světa, není mnoho. Jsou pro jedince typické a poměrně stálé. Po určitý čas pak na nich ulpívá, nemění je*“ (Hazuková a Šamšula, 2005, str. 59).

Kolem sedmi let přichází období konkrétních operací. Toto období bývá označováno jako „vizuální realismus“. „*Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu*“ (Hazuková a Šamšula, 2005, str. 60). U figurální kresby můžeme sledovat snahu zachytit na papíře konkrétní situaci, případně pohyb.

V období dospívání (období formálních operací) dochází k rozvoji abstraktního myšlení. Výtvarný projev má v tomto období popisnou formu, důraz je kladen na skutečnou podobu objektů okolního světa. Díla bývají velmi detailní, objevují se však vizuální nepřesnosti. Při snaze o zobrazení skutečnosti může dojít k výtvarné krizi. Ta bývá zapříčiněna rozvojem kritičnosti, který vede k nejistotě a ztrátě sebedůvěry. V důsledku toho buď dítě zcela ztrácí

zájem o výtvarnou tvorbu a odmítá výtvarně pracovat, nebo ve výtvarných činnostech pokračuje, ale kvůli ztrátě jistoty často pouze obkresluje a samo nic nevymyslí.

Barevný kolorit dětského výtvarného projevu, může být ovlivněn řadou okolností. Podle Roeselové (2004) je nejvíce ovlivněn náladou, zážitky a vzpomínkami. Zároveň může být ovlivněn povahovými rysy.

Hazuková a Šamšula (2005) uvádí následující dělení barevnosti dětského výtvarného projevu:

- V případě, kdy barva odpovídá reálné představě předmětu, mluvíme o realistické tendenci (například stromy jsou zelené).
- Pokud není představa objektu pevně spjata s barvou (například fasáda domu), objevuje se dekorativní barevnost – dítě si zvolí libovolnou barvu. Často v takovém případě dítě uplatní své oblíbené barvy.
- Kolorit může být také ovlivněn jinými než vizuálními představami. Typickým příkladem je synestazie (například. barevné slyšení), o které již byla zmínka v kapitole věnované barevné terminologii.
- Barevnost objektů může být také výsledkem tradic předávaných představ (např. voda je modrá). Takové představy bývají hluboko zakořeněné, ačkoliv jsou v rozporu se zrakovými vjemy.
- Pokud barevnost dětských prací neodpovídá realitě, může to být také důsledkem náhody. Neobvyklá barevnost se může vyskytnout například tehdy, pokud dítě nemá dostatečně širokou škálu barevných výtvarných prostředků. Nereálný kolorit může také souviset s barvoslepostí. Ta se však objevuje velmi vzácně.

Roeselová (2004) uvádí obdobné dělení barevnosti dětských prací: imaginativní/expresivní barevnost, asociální, impresivní/lokální, dekorativní a symbolickou barevnost.

Důležitou součástí barevné tematiky ve výtvarné výchově nejen v mateřské škole je funkční slovník (barevná terminologie a názvy barev). Definici funkčního slovníku uvádí Hazuková (2005, str. 304): *„Rozumíme jí slovní zásobu, která umožňuje výstižné pojmenování, tudíž i myšlenkové uchopení všech jevů, s nimiž učitel záměrně pracuje, včetně jeho hodnocení dosažených výsledků ve vzdělávacím procesu.“*

Hazuková (2005) sleduje problematiku funkčního slovníku ve výtvarné výchově v prostředí základní školy. Uvádí, že komunikační kompetence učitelů a žáků spolu souvisí a vzájemně se ovlivňují. Situace v mateřské škole je obdobná – pro rozvoj barevného funkčního slovníku u dětí je klíčová úroveň znalostí barevné terminologie u učitele.

1.5.Závěr teoretické části

V teoretické části práce jsme se věnovali různým oblastem barevné tematiky. Nejprve jsme popsali, co to barva je (z fyzikálního pohledu). Definovali jsme pojmy světlo, barva, vlnová délka a barevné spektrum. Ve druhé kapitole teoretické části jsme se zaměřili na barevnou terminologii. Tato kapitola se věnuje původu barevných názvů, srovnání barevné terminologie různých světových jazyků a vývoji barevné terminologie v českém jazyce. Dále jsme se v této kapitole věnovali barevné soustavě a míchání barev. Zavedli jsme pojmy tón, sytost a světlost barvy, základní a sekundární barvy. Dále jsou v práci stručně popsány barevné pigmenty, které jsou jedním z inspiračních zdrojů pro názvy barev. Stručně je popsána také role barvy v různých historických obdobích výtvarného umění. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována barvám v mateřské škole. Jsou zde popsána vývojová stádia dětského výtvarného projevu a následně dělení koloritu dětských prací. V souvislosti s prostředím mateřské školy je také nastíněna problematika funkčního slovníku ve výtvarné výchově.

2. Praktická část

Praktická část této práce se zabývá tématem barev a barevné terminologie v mateřské škole. Výzkum popisuje situaci v konkrétní mateřské škole. Sleduje, jak barvitá je slovní zásoba dětí v této mateřské škole a zda se barevná terminologie dětí rozvíjí přirozeně, nebo je rozvíjena cíleně. V rámci tohoto výzkumu budeme srovnávat dvě skupiny dětí. S jednou skupinou bude realizována výtvarná řada zaměřená na barvocit a barevnou terminologii. Následným srovnáním obou skupin dětí bude zjišťováno, zda tato výtvarná řada ovlivnila dětskou barevnou slovotvorbu.

2.1. Výzkumné cíle

Prvním cílem výzkumu je empirické sledování srozumitelnosti barevné terminologie pro děti v předškolním věku v jedné mateřské škole. V rámci výzkumu bude sledováno, jak širokou škálu výrazů respondenti znají.

Druhým výzkumným cílem je vytvoření prostředí, ve kterém budou respondenti utvářet vlastní barevný slovník. Součástí práce bude i sepsání tohoto slovníku. Bude nás zajímat, zda můžeme barevnou slovotvorbu respondentů ovlivnit rozvíjením jazykových a řečových dovedností a barvocitu formou výtvarného projektu či výtvarné řady a jaké podmínky se pro tvorbu neologismů osvědčily.

2.2. Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu definujeme následující výzkumné otázky:

1. Jaké znalosti z oblasti barevné terminologie respondenti mají?
2. Jaké jsou nejčastější inspirační zdroje respondentů při tvorbě barevných neologismů?
3. Lze slovtvorbu respondentů ovlivnit řízenou činností v mateřské škole?
4. Jaké podmínky se osvědčily pro tvorbu neologismů?

Dalo by se říci, že první otázka je pro nás vstupní branou do světa barevné terminologie v mateřské škole. Zajímá nás, jestli respondenti znají názvy barev a jak široký je jejich barevný slovník. Můžeme se také ptát, zda jsou to znalosti, se kterými již nastupují do mateřské školy, nebo se s nimi v mateřské škole teprve seznamují a jestli je jejich barevný slovník v průběhu předškolního vzdělávání záměrně, či nezáměrně rozšiřován. Tyto informace však již nejsou pro náš výzkum klíčové.

Při hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku se zaměříme na to, kde respondenti čerpají inspiraci při vymýšlení nových názvů barev. U neologismů budeme sledovat význam slov i jazykovou formu.

V třetí otázce se ptáme, zda je možné dětskou slovtvorbu v předškolním období ovlivnit (rozvinout). Tuto skutečnost budeme sledovat srovnáním dvou skupin dětí z téže mateřské školy. Bude nás zajímat, zda se mezi dětmi z rozdílných skupin vyskytnou odchylky při tvorbě nových barevných výrazů, pokud s jednou skupinou dětí povedeme blok výtvarných aktivit tvořících ucelenou výtvarnou řadu zaměřenou na barvy a barevnou terminologii.

Čtvrtá otázka souvisí s otázkou předchozí. Zaměříme se na výtvarnou řadu, kterou s respondenty realizujeme a pokusíme se analyzovat, které podmínky napomohly nejvíce obohatit dětskou slovtvorbu a jakým způsobem.

2.3. Výzkumné metody

Výzkum je založen na kvalitativním přístupu. Tento přístup definujeme jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, str. 17). To znamená, že se výzkum zaměří na užší výzkumný vzorek, konkrétně dvě skupiny o počtu deseti dětí z téže mateřské školy, avšak definované téma budeme zkoumat do hloubky, z různých pohledů.

Výzkumným designem této práce je případová studie. Jedná se o „*empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů*“ (Švaříček a Šed'ová, 2014, str. 97). Případ, který zkoumáme, by měl být ucelený a komplexní. Prostředí, v němž probíhá případová studie, by mělo být přirozené. A důležitým aspektem případové studie je použití široké škály metod sběru dat a získávání informací z více informačních zdrojů (Švaříček a Šed'ová, 2014). Zvoleným prostředím výzkumu je konkrétní mateřská škola. V této instituci bude v rámci výzkumu navázána spolupráce se dvěma třídami. Do výzkumu budou zapojeny děti i paní učitelky obou tříd.

Jak již bylo zmíněno, případová studie se vyznačuje použitím různých metod sběru dat. Metodami zvolenými pro tuto konkrétní případovou studii jsou hloubkový rozhovor, analýza dokumentů, přirozený experiment a zúčastněné pozorování.

Rozhovor je jednou z nejčastějších metod kvalitativního výzkumu. Označení hloubkový rozhovor se používá pro nestandardizované dotazování jednoho respondenta, přičemž pro tento typ rozhovoru volíme většinou několik promyšlených otevřených otázek (Švaříček a Šed'ová, 2014, str. 159). V rámci výzkumu budou dotazovány učitelky obou tříd, ve kterých bude výzkum probíhat. Zvolené jsou otázky otevřené, zaměřené na výtvarnou výchovu v mateřské škole. Především nás bude zajímat téma barevné terminologie a širě barevného slovníku dětí.

Druhou metodou je analýza dokumentů, neboli obsahová analýza. Jedná se o metodu sběru dat, při které procházíme a zkoumáme písemný nebo vizuální materiál (Maňák aj., 2005). V našem případě se zaměříme na vizuální materiál, konkrétně výtvarná portfolia dětí v mateřské škole. Při zkoumání se budeme orientovat na kolorit dětského výtvarného projevu.

Třetí použitou metodou je experiment, což je metoda, při níž srovnáváme několik adekvátních skupin s tím, že v některých z nich dochází k určitým změnám. Cílem experimentu je zjistit, zda tyto změny mají na příslušnou skupinu vliv. Nejčastěji experiment pracuje se dvěma skupinami – experimentální skupinou, v níž probíhá změna a kontrolní skupinou, ve které vše plyne přirozeně. Abychom mohli skupiny mezi sebou porovnávat, je nutné provést vstupní měření, při kterém zaznamenáme stav před začátkem experimentu. V závěru experimentu používáme výstupní měření, ze kterého zjistíme, zda experiment dopadl tak, jak jsme očekávali (Maňák aj., 2005). Existuje více typů experimentů. Pokud experiment probíhá v přirozeném prostředí, ve kterém provádíme jen minimum změn, mluvíme o experimentu přirozeném. Naproti tomu experiment laboratorní probíhá v předem připraveném prostředí, za speciálních podmínek. Ačkoli se jedná o metodu typickou pro přírodní vědy, lze ji využít i v oblasti humanitních věd.

V tomto výzkumu využíváme metodu přirozeného experimentu k tomu, abychom mezi sebou porovnali dvě skupiny dětí ze zvolené mateřské školy. Všechny třídy v této mateřské škole jsou heterogenní, proto pro náš výzkum můžeme bez obav vybrat respondenty do experimentální a kontrolní skupiny z různých tříd. Vstupní data experimentu získáme na základě hloubkového rozhovoru s učitelkami obou tříd a rozbořením výtvarných portfolií respondentů. Zaměříme se na to, aby výtvarné znalosti a dovednosti respondentů obou skupin byly srovnatelné. Výstupní měření experimentu bude prováděno formou individuálního rozhovoru s dětmi z obou skupin. V experimentu dále využijeme metodu zúčastněného pozorování při práci s experimentální skupinou. V této skupině bude realizována výtvarná řada zaměřená na barvy a rozvoj jazykových dovedností. Zajímá nás, zda bude mít tato výtvarná řada vliv na dětskou slootovbu v předškolním věku. Očekáváme, že respondenti kontrolní skupiny budou čerpat zdroje inspirace především z nejbližšího okolí, zatímco respondenti experimentální skupiny budou po realizaci výtvarné řady využívat širší zdroje inspirace.

2.4.Podmínky výzkumu

Výzkum byl realizován v červnu roku 2021 v prostředí mateřské školy. Do výzkumu byly zapojeny dvě třídy mateřské školy. V rámci výzkumu byly nejprve vedeny rozhovory s pedagogickými pracovníky obou tříd. Následně proběhl rozbor výtvarných prací dětí na základě jejich portfolií. V jedné třídě byla realizována výtvarná řada a poté byla srovnávána barevná slovtvorba dětí z obou tříd zapojených do výzkumu.

2.4.1. Charakteristika výzkumného prostředí

Mateřská škola, ve které výzkum probíhal, pracuje podle modelového projektu pro podporu zdraví v mateřských školách. V České republice je tento projekt známý též pod názvem Zdravá mateřská škola. Metodika tohoto programu je sepsána v knize Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Filosofie tohoto programu je postavena na holistickém pojetí zdraví. Zdraví není chápáno pouze jako nepřítomnost nemoci, ale jako harmonické fungování celého těla a celková pohoda po stránce fyzické, psychické i společenské. Program podpory zdraví v mateřské škole se snaží vést děti ke zdravému životnímu stylu a podporovat současné zdraví dítěte utvářením vhodného prostředí a podmínek pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu. Zároveň respektuje osobnost a individuální potřeby každého dítěte.

Mateřská škola vytváří pro dítě podnětné a estetické prostředí, které je vhodné pro přirozený rozvoj dítěte v předškolním věku. Z hlediska výtvarné výchovy je mateřská škola bohatě vybavena. Každá třída je zásobena širokou škálou výtvarných pomůcek, se kterými děti pracují v rámci řízených činností a řada z nich je k dispozici rovněž pro volnou hru a individuální tvorbu dětí. Volné hře je v mateřské škole přikládána velká důležitost a je jí věnován dostatečný prostor. Mateřská škola dále nabízí v průběhu celého školního roku řadu kulturních akcí.

Celkem je v budově mateřské školy pět tříd. Všechny třídy jsou heterogenní – navštěvují je děti ve věku od tří do sedmi let. Ve třech třídách působí kromě učitelek i asistentky pedagoga.

2.4.2. Výzkumný vzorek

Jak je zmíněno výše, výzkum mapuje situaci ve dvou třídách mateřské školy. V první třídě je celkem 23 dětí, druhou třídu navštěvuje 25 dětí. Výzkumný vzorek tvoří dvacet dva dětí (dvě jedenáctičlenné skupiny dětí) z těchto dvou tříd. Z první třídy byla sestavena experimentální skupina jedenácti dětí tak, aby bylo zachováno heterogenní věkové složení třídy. Menší počet dětí byl zvolen záměrně ze dvou důvodů. Prvním důvodem je to, že třídy nemají stejný počet dětí, ani stejné věkové složení, tudíž bylo potřeba tyto odchylky vybalancovat snížením počtu dětí. Druhý důvod je ten, že menší počet umožňuje využití individuálního přístupu, čehož si žádala realizace výtvarné řady s experimentální skupinou. Bylo tak možno věnovat všem dětem dostatek času a prostoru, sledovat jejich myšlenky a povzbuzovat jejich nápady.

Věkové složení experimentální i kontrolní skupiny bylo zvoleno následovně:

- Z nejstarších, předškolních dětí, bylo do experimentální i kontrolní skupiny přiřazeno šest dětí, z toho v obou případech dva chlapci a čtyři dívky.
- Z prostředních dětí (ve věku zhruba pět let) byly do obou skupin zařazeny tři děti, vždy jeden chlapec a dvě dívky.
- Nejmladší (čtyřleté) děti byly v obou skupinách dvě, jeden chlapec a jedna dívka.

2.5. Analýza výzkumných dat

2.5.1. Rozhovory

S pedagogickými pracovníky obou tříd byl veden polostrukturovaný hloubkový rozhovor na téma barvy a barevná terminologie v mateřské škole. Pro tuto metodu byl použit heuristický přístup – rozhovory byly zaznamenány v poznámkách a níže jsou uvedeny úsudky a závěry utvořené na základě těchto rozhovorů. K navození diskuse byl předem připraven seznam otevřených otázek. Otázky byly formulovány tak, aby korespondovaly s prvním výzkumným cílem, kterým je empirické sledování barevné terminologie u dětí z mateřské školy. Rozhovory nám mají napomoci v nalezení odpovědi na první výzkumnou otázku (jaké znalosti z oblasti barevné terminologie mají respondenti). Spolu s analýzou výtvarných portfolií jsou rozhovory použity jako vstupní měření experimentu – zjišťujeme, zda jsou znalosti respondentů experimentální a kontrolní skupiny na počátku experimentu srovnatelné.

Kostru rozhovoru tvořily tyto otázky:

- Jaké barvy děti znají?
- Jak široký je barevný slovník dětí při nástupu do mateřské školy?
- Učí se děti v mateřské škole názvy barev cíleně?
- Jak se v mateřské škole pracuje s barvami (výtvarné techniky, prostředky,...)?
- Jaké barevné výtvarné techniky jsou u dětí nejpobulárnější?
- Je u některého dítěte pozorován problém s vnímáním barev, nebo naopak má někdo nadstandardně rozvinutý barvocit?

Z rozhovorů v obou třídách vyplynulo, že při nástupu do mateřské školy mají děti většinou v barevné terminologii značné rezervy. Často nastává situace, kdy děti nemají zafixováno ani základní barevné názvosloví. Můžeme jen odhadovat, jak je to s pasivní slovní zásobou dětí. Pasivní slovní zásoba je obecně obsáhlejší než aktivní slovní zásoba, proto je možné, že řada dětí má při nástupu do mateřské školy zafixovány názvy barev alespoň pasivně (to bychom mohli pozorovat na základě otázek jako „Je tohle červené?“, „Co má červenou barvu?“ a podobně).

Učitelka z experimentální třídy uvedla, že všeobecné znalosti dětí nastupujících do mateřské školy postupem let upadají celkově, netýká se to tedy pouze barevné terminologie. S tím souvisí i odpověď na třetí otázku rozhovoru, zda se v mateřské škole barevné názvy učí cíleně. Na tuto otázku byla odpověď v obou případech kladná. A učitelky obou tříd uvedly, že názvy alespoň primárních a sekundárních barev mají dříve či později ve své aktivní slovní zásobě všechny děti, které mateřskou školu navštěvují. Rozvoj barevné terminologie probíhá v mateřské škole zábavnou formou, většinou jako součást výtvarné aktivity.

Výtvarné činnosti jsou v mateřské škole velmi pestré. Obě učitelky vyjmenovaly značné množství barevných výtvarných technik, prostředků a materiálů, se kterými děti v mateřské škole seznamují. Jedná se o tvorbu plošnou i prostorovou, individuální i skupinovou, často prý zařazují tvorbu abstraktní a velkoformátovou, pracují mimo jiné s temperovými, vodovými a prstovými barvami, barevnými papíry, razítky, drátky. Učitelka z experimentální třídy uvádí, že výtvarné aktivity jsou vždy uspořádány do tematických celků a většinou se postupuje od menších k větším formátům, které bývají často formou skupinové práce.

Z pohledu oblíbenosti u dětí se obě učitelky shodují, že děti se rády do tvorby „ponoří“ a z tohoto důvodu jim je nejbližší abstraktní tvorba – například práce s vodovými barvami, které se rozpíjejí a vzájemně prolínají. Dále jsou v oblíbenosti prstové barvy, především mezi staršími dětmi, které se nebojí ušpinit (na rozdíl od některých mladších dětí). Populární jsou rovněž obtisky nejrůznějších předmětů (razítka, bublinková folie, zmačkaný allobal atd.). Obecně prý platí, že děti rády zkouší nové techniky a nové materiály.

Problém s barvocitem, či výrazně rozvinuté barevné citění u dětí nepozoruje ani jedna z učitelek. Učitelka kontrolní skupiny dětí uvedla, že obecně bývají vnímavější dívky a zároveň u dívek bývá i pestřejší barevný slovník než je tomu u chlapců stejného věku.

Shrnutí:

K prvnímu výzkumnému cíli práce můžeme říci, že (z pohledu učitelek mateřské školy zapojených do výzkumu) barevná terminologie bývá často pro děti při nástupu do mateřské školy neznámá a seznamují se s ní až později, v průběhu předškolního vzdělávání. Vyšlo najevo, že děti mají při nástupu do mateřské školy úzké znalosti i v jiných oblastech, nejedná se tedy pouze o problematiku barevné terminologie. Co se týče barvocitu, dozvěděli jsme se, že respondenti nemají s vnímáním barev problémy, ani u nich není pozorován nadměrně rozvinutý barvocit.

Jak již bylo zmíněno, z rozhovorů jsme získali vstupní data pro experiment. Můžeme říci, že z hlediska šíře barevného slovníku i z pohledu práce s barvami jsou obě skupiny respondentů srovnatelné. Ačkoli při nástupu do mateřské školy mívají děti v oblasti barevné terminologie rezervy, v době experimentu všichni respondenti již mají znalost alespoň názvů primárních a sekundárních barev.

2.5.2. Analýza dětských portfolií

Ve třídách, kde probíhal výzkum, byla portfolia dětí vedena v elektronické podobě. Učitelka experimentální třídy uvedla, že stále hledají ideální způsob, jak dětem portfolia vést. Většinu prací si prý děti odnáší hned domů. Část tvorby (především skupinová tvorba) je vystavena ve třídě, kde zůstává až do ukončení aktuálního tematického celku.

Portfolia dětí tvořily převážně kresby. Většina prací byla volná tvorba dětí, nikoli výsledky řízené výtvarné činnosti. Přesto však byly znát podobnosti a některé prvky se objevovaly na mnoha dětských kresbách. Součástí portfolia každého dítěte byla kresba postavy. Řízené výtvarné činnosti byly dokumentovány fotografiemi a ty byly uloženy ve společném portfoliu celé třídy.

Jak by se dalo předpokládat, na dětských kresbách dominoval motiv slunce. V nejrůznějších podobách se slunce objevilo zhruba na polovině dětských kreseb, na jednom z obrázků dokonce dvakrát. V nemálo případech jsme mohli postřehnout antropomorfizaci, čili přisuzování lidských rysů mimolidským skutečnostem. Antropomorfizace se na obrázcích objevovala nejen u motivu slunce, ale také například u mraků, zvířat a v mnoha dalších případech. Častým opakujícím se elementem byl také motiv duhy. Dále se na kresbách hojně objevovaly květiny a dopravní prostředky (typický motiv především u chlapců).

Co nás ale zajímá nejvíce, je barevnost dětských prací. Z použitých výtvarných prostředků byly nejčastější pastelky, případně fixy. Oba dva zmíněné výtvarné prostředky nabízí velmi pestrou škálu barev. Tato pestrost se projevila i v dětských výtvarných počinech. Tvorba nejmladších dětí se většinou nesla v duchu náhody, na těchto obrázcích byly použity nejvýše čtyři barvy (někdy i pouze jedna barva) a barevnost příliš nekorespondovala s realitou (např. zelený člověk). U mladších dětí převládala lineární kresba, mezi výtvary starších dětí (5-7 let) převažovala kolorovaná kresba a malba. U starších dětí se projevila realistická tendence (barvy odpovídaly skutečnosti), přesto se i zde objevila náhodná barevnost, ovšem v menší míře než u nejmladších dětí (pouze detaily – např. fialový krk, modrý obrys hlavy). I přes tyto drobné detaily však bylo z těchto obrázků patrné, že si děti uvědomují realitu a snaží se, aby barevnost jejich obrázků odpovídala skutečnosti.



Obr. 2.1: Náhodná barevnost v detailech (dívka, 6 let)

Téměř na všech dětských kresbách bylo ponecháno bílé pozadí, často se ovšem na kresbách objevovalo orámování a to buď pouze shora oblohou a zdola trávou, nebo rámování ze všech stran. Některé obrázky byly vybarveny včetně pozadí. Ve všech případech byla zvolena modrá barva pozadí. Děti mají představu, že vzduch je modrý, ačkoli tato představa odporuje jejich zrakové zkušenosti. Mluvíme o takzvaných barevných představách předávaných tradicí.



Obr. 2.2: Částečné rámování (dívka, 6 let)



Obr. 2.3: Orámovaný obrázek (dívka, 5 let)



Obr. 2.4: Barevné pozadí (dívka, 5 let)



Obr. 2.5: Barevné pozadí (chlapec, 6 let)



Obr. 2.6: Barevné pozadí (chlapec, 6 let)



Obr. 2.7: Barevné pozadí (dívka, 6 let)

Shrnutí:

V analyzovaných výtvarných dílech respondentů pozorujeme typické znaky kresby a malby předškolního věku. U dětí mladších převládá náhodná barevnost, u starších již převažuje barevnost realistická, ačkoli náhodná barevnost zcela nemizí (můžeme ji pozorovat v detailech). Místy se objevují barevné představy předávané tradicí (vzduch má modrou barvu).

Na základě analýzy portfolií můžeme posuzovat úroveň výtvarného projevu respondentů, nelze však posoudit úroveň vnímání barev respondentů. Náhodná barevnost objevující se v dětské kresbě neznamená, že děti nepoznají barvy. Děti mohou barvy kolem sebe vnímat, ale ve výtvarném projevu se jim tato rovina může jevit jako nepodstatná.

Analýza výtvarných portfolií byla (spolu s rozhovory) použita jako metoda pro získání vstupních dat přirozeného experimentu. Zjišťovali jsme, zda jsou obě skupiny respondentů z pohledu koloritu výtvarných děl srovnatelné. Obě skupiny jsou podle analyzovaných prací z hlediska barevného vyjadřování na zhruba stejné úrovni (mladší respondenti převážně náhodná barevnost, starší realistická tendence) a tedy pro náš experiment srovnatelné.

2.5.3. Výtvarná řada

Výtvarná řada je složena ze tří výtvarných jednotek, které spojuje jednotné téma – barevná terminologie a míchání barev. Inspirací pro vznik výtvarné řady byla kniha *Barvy v přírodě* (Konečná aj., 2019), která (převážně obrazovou formou) přibližuje původ barevných názvů.

Řada sleduje první i druhý výzkumný cíl práce – škálu barevných výrazů respondentů a aspekty, které mohou ovlivnit barevnou slovtvorbu respondentů. Výtvarná řada je součástí experimentu. Celá výtvarná řada bude realizována pouze s experimentální skupinou. Poté bude provedeno výstupní měření formou individuálních rozhovorů s respondenty obou skupin a budeme sledovat, jestli výtvarná řada ovlivnila respondenty experimentální skupiny z hlediska tvorby barevných neologismů.

Realizace výtvarné řady:

Výtvarné řady se účastnila pouze jedenáctičlenná skupina dětí z jedné třídy mateřské školy. První výtvarná jednotka děti uvedla do tématu barevné terminologie. Činnost byla s dětmi realizována vsedě, v kruhu na koberci.

Jako motivace byla zvolena četba krátkého příběhu o pastelkách (celý příběh je uveden v příloze). Příběh vypráví o dvou dívkách, které si rády malovaly, ale měly tolik pastelek, že občas nemohly najít tu pravou. To je přivedlo na myšlenku roztřídit si pastelky podle barev (na červené, modré, zelené,...), ale u některých odstínů se nemohly shodnout, kam patří. Aby se dohodly na tom, kam je zařadí, začaly dívky sporné pastelky přirovnávat k věcem, které jim svou barvou pastelky připomínaly. Pastelkám pak na základě těchto přirovnání vymýšlely jména. Ve výsledku pojmenovaly všechny pastelky, které měly.

Po četbě příběhu následovala krátká diskuse a děti byly vyzvány, aby se pokusily stejným způsobem srovnat pastelky ve třídě. Většina skupiny začala pastelky třídit – někdo sbíral pastelky podobných odstínů v ruce, jiní rovnali pastelky na hromádky na koberci. Postupně na koberci z pastelek vznikl téměř souvislý kruh. Činnost probíhala spontánně, jen dvě z dětí se z počátku do aktivity nezapojovaly a bylo potřeba je slovně aktivizovat.

V další části aktivity si každé z dětí zvolilo dvě pastelky, které mu svojí barvou něco připomínaly. Vybrané pastelky si děti vzaly k sobě a vymýšlely jim názvy. Jména pastelek děti popořadě prezentovaly ostatním. Následně se činnost přesunula ke stolům a děti svými dvěma pastelkami namalovaly to, co jim barva pastelek připomínala. V závěru proběhla řízená diskuse, při které děti vzpomínaly, jak všechny pastelky pojmenovaly a na základě toho poznávaly, co namalovaly ostatní děti.

Druhá výtvarná jednotka byla zaměřena především na míchání barev. Činnost probíhala u stolku. Přes celý stůl byly rozprostřeny barevné papíry, děti se volně pohybovaly kolem celého stolu a snažily se namíchat co nejvíce barevných odstínů. K dispozici měly temperové barvy, vodu, štětce a houbičky. Děti svou činnost během tvoření komentovaly – jaké barvy smíchaly a jakou novou barvu namíchaly.



Obr. 2.8: Míchání barev

Ve chvíli, kdy už bylo patrné, že některé děti ztrácí pozornost, byla výtvarná aktivita přerušena a společně jsme pozorovali, jaké barvy se podařilo namíchat, jestli jsou některé odstíny na papíře vícekrát a děti vzpomínaly, jaké barvy při míchání nových barevných odstínů používaly. Zároveň bylo znovu otevřeno téma barevné terminologie – děti hledaly namíchané barvy kolem sebe (ve třídě nebo pohledem z okna) a vymýšlely nové barevné názvy.

V rámci třetí výtvarné jednotky si děti vyrobily barevná papírová jablka na okno. Motivací byla skutečná jablka. Děti pozorovaly, jakých barev může jablko zráním docílit a výsledky pozorování pak aplikovaly v tvorbě.

Tato aktivita byla opět zaměřena především na míchání barev. Tentokrát jsme sledovali, jaké možnosti nám nabízí barevné hedvábné papíry. Způsob míchání barev pomocí hedvábných papírů se od míchání temperových barev značně liší. Hlavní rozdíl je ten, že namíchaný barevný odstín není ihned jasně patrný a děti tak výsledek svého snažení vidí až v okamžiku, kdy si svůj výtvar prohlédnou proti světlu.

Prvním krokem této výtvarné aktivity bylo zhotovení šablony. Tu si každý sám vystříhal z kreslicího kartonu a následně podlepil bílým hedvábným papírem. Poté následovala diskuse, jaké z nabízených barev bychom mohli použít, aby jablko vypadalo reálně. K dispozici byly papíry bílé, žluté, oranžové, červené, růžové, modré, zelené a hnědé. Diskuse inspirovala děti k volbě papírů, které jsme natrhali na malé kousky a lepili na připravenou šablonu. Záměrem bylo lepit útržky přes sebe, abychom docílili dalších barevných odstínů. V průběhu tvoření většina dětí zvedala šablony proti oknu, aby viděly, jaké barvy skutečně namíchaly. Na závěr jsme se společně podívali na všechna jablka, sledovali jsme, která jsou podobná a kolik barev se nám podařilo namíchat.

Reflexe a analýza:

Děti se aktivně zapojovaly do všech činností výtvarné řady. Aktivitu je zaujaly a projevíly při nich značnou kreativitu. Při třídění pastelek zpočátku spolupracovaly pouze čtyři děti, které pastelky rovnaly podle barev na koberec. Pět dětí sbíralo pastelky do rukou, většinou odstíny jedné barvy. Zbylé dvě děti se nejprve držely stranou a do činnosti se nezapojovaly. Brzy však děti pochopily, že musí při činnosti spolupracovat všichni, pokud chtějí roztrždit všechny pastelky. Při následném vymyšlení názvů podle barev nenastala za celou dobu situace, že by někoho nenapadlo, jak pastelku pojmenovat. Děti měly mnoho nápadů a jen výjimečně nastala situace, že se názvy opakovaly. Konkrétně se jednalo o tři fialové odstíny, které dětem všechny tři připomínaly fialky a dvě žluté barvy, které děti pojmenovaly podle motýlů (objevila se i růžová barva téhož pojmenování). Souvislost mezi fialkami a fialovou barvou je zjevná a není tedy divu, že děti tato asociace napadla vícekrát. Děti nejprve říkaly, co jim barva připomíná a na základě toho, pak barvám vymýšlely jména. Většina barevných názvů, které děti vymyslely, byla ve tvaru přídavného jména, v některých případech však děti nechaly název barvy jako podstatné jméno. Bylo to především u slov, které je obtížné skloňovat (krev, zeď) a tato situace nastávala také u nejmladších dětí (žluťásek, kytičky, fialky). Zajímavý název vymyslel šestiletý chlapec, který nejprve pojmenoval červenou pastelku „rajčátková“ a následně dal světle zelené pastelce jméno „nedozrálé rajče“.

| | | |
|-----------------|----------------------|--------------------------|
| Chlapec, 6 let | sluníčková (žlutá) | krev (červená) |
| Chlapec, 6 let | rajčátková (červená) | nedozrálé rajče (zelená) |
| Dívka, 6 let | trávnová (zelená) | zeď (fialová) |
| Dívka, 6 let | mořová (modrá) | fialková (fialová) |
| Dívka, 6 let | motýlková (růžová) | fialková (fialová) |
| Dívka, 6 let | hovínková (hnědá) | ohňová (oranžová) |
| Chlapec, 5 let | hlínová (hnědá) | člověčí (tělová) |
| Dívka, 5 let | duhová (modrá) | motýlková (žlutá) |
| Dívka, 5 let | kytičky (růžová) | fialky (fialová) |
| Chlapec, 4 roky | žluťásek (žlutá) | vlasová, brýle (hnědá) |
| Dívka, 4 roky | třpytková (růžová) | mašličková (fialová) |

Tabulka 1: Pojmenování pastelek

Častým prvkem, který se objevoval v dětské slovtvorbě, byly zdrobněliny (sluníčková, rajčátková, motýlková,...). Co se týče významu barevných názvů, které děti vymyslely, převažovaly přírodní motivy. Objevily se i názvy podle přírodních živlů – podle ohně barva „ohněná“, zemi reprezentuje barva „hlínová“ a vodu barva „mořová“. Jediný chybějící živel je vzduch, který je bezbarvý. Mezi netradiční pojmenování dozajista patří barvy „třpytková“, „nedozrálé rajče“, „brýle“ a „mašličková“.

Druhá výtvarná jednotka z hlediska barevné terminologie vyvolala větší diskusi. Děti porovnávaly namíchané barvy, ale opět převládaly přírodní motivy. A to i přes to, že byly děti instruovány, aby se pokusily najít inspiraci ve třídě. Jak se dalo předpokládat, velmi častá byla barva „blátivá“, která vznikla vždy, když se smíchalo dohromady příliš mnoho barev. Zjištění, že mohou míchat více než dvě různé barvy, děti velmi zaujalo. V některých případech byly do tvorby natolik ponořeny, že si následně nemohly vzpomenout, jaké barvy při míchání použily. Objevilo se několik totožných barevných odstínů a děti si ověřily, že k jejich namíchání použily stejné barvy. Zajímavým objevem bylo pro děti také zjištění, že smícháním žluté a modré barvy vznikne barva zelená. K dispozici byla i zelená tempera a tak bylo možné porovnat, jak vypadá zelená barva z tuby a jak zelená, kterou si namícháme.

Ve třetí aktivitě si děti opět zkusily míchání barev, tentokrát však činnost nesměřovala k vymýšlení barevných názvů. Slovní komentář a diskuse s dětmi měla za cíl sledovat, jaké další výrazy barevné terminologie děti mají ve své slovní zásobě. Děti popisovaly svou tvorbu velmi přiléhavě. Používaly výrazy světlý, tmavý, „více žlutý“, barevnější, jednobarevný,... Dokázaly porovnat, která jablíčka jsou si podobná, kdo použil více červené barvy a podobně. Starší děti pojmenovávaly barvy, které vznikly mícháním – z červené a žluté oranžová, z červené a zelené (případně i žluté) hnědá.

2.5.4. Barevná terminologie tvořená dětmi

Výstupní měření experimentu probíhalo formou individuálních rozhovorů s respondenty experimentální a kontrolní skupiny. Aby byly zachovány rovnocenné podmínky, všechny rozhovory probíhaly ve stejné místnosti. Konkrétně v ložnici jedné třídy mateřské školy, kde byl k dispozici stůl, u něhož mohly rozhovory probíhat nerušeně, a respondenti tak měli klid na soustředění.

Pro výstupní měření byl sestaven vzorník šestnácti barev, který je vložen v příloze práce. Barvy ze vzorníku byly postupně předkládány před respondenty (u všech respondentů bylo zachováno stejné pořadí) a ti se snažili vymýšlet barevným odstínům vhodné názvy. Před dotazováním byl postup demonstrován na dvou barevných odstínech – tyto barvy byly pojmenovány „banánová“ a „silnicová“. Poté již respondenti vymýšleli barevné neologismy bez napovídání či opravování. Nově vzniklé názvy byly zapisovány do tabulky, která je rovněž k nahlédnutí v příloze práce.

Většina dětí pojmenovala všech šestnáct barevných odstínů. Šest dětí (z celkového počtu dvacet dva) mělo s některými barvami potíže. Konkrétně se jednalo o dvě dívky z experimentální skupiny (první si nevěděla rady se dvěma barevnými odstíny, druhá vynechala pouze jeden odstín) a čtyři respondenty z kontrolní skupiny – tři chlapce a jednu dívku (opět nastal problém s pojmenováním jednoho, či dvou barevných odstínů). Nejproblematictější byly v tomto ohledu hnědé a šedé barevné odstíny (ve vzorníku čísla 5, 6 a 10). Pro hnědé odstíny děti nejčastěji volily názvy jako hlínová barva, blátová, bobek, stěna/zed', nebo čokoláda. Objevily se také barvy medvídek, boty, pastelka a strom. U barvy šedé se děti často držely barvy silnicové, která byla uvedena jako příklad, vyskytla se barva počítačová, či klávesnice (počítač byl umístěn na stole), dále špínová, auto, nebo ponožková.

Kdybychom chtěli naopak zdůraznit barvy, u kterých měli respondenti hned jasno, jak je pojmenují, byla by to beze sporu barva kůže, neboli tělová, tělovka či člověčí (číslo 14 ve vzorníku). U té se odchýlilo pouze minimum respondentů (objevila se pojmenování strom, obrázky, stránky knížky a květináč). Dále by sem beze sporu patřily odstíny modré a zelené, které byly většinou pojmenovány podle vody, nebe, mraků (modré barvy), nebo podle trávy, stromů a listů (odstíny zelené).

Zaměříme-li se na inspirační zdroje, zjistíme, že respondenti z obou skupin čerpali inspiraci převážně v přírodě a v nejbližším okolí. Objevovaly se motivy ovoce a zeleniny (například barva pomerančová, malinová, broskev, nebo rajčátka), rostlin (stromová, trávová, listová, kytky,...), vody a dalších živlů (oheň, hlínová/blátová), výjimečně i zvířecí motivy (pejsková, tygr, králíček). Inspiraci z nejbližšího okolí děti čerpaly zejména v případech, kdy si nevěděly rady. V takovém okamžiku bylo totiž mnohem jednodušší rozhlédnout se kolem sebe, než vybavit si barevný objekt ve svých představách. Vznikaly názvy jako hračková, peřinová, zeď, knížková, nebo čuně (plyšová hračka). Objevovaly se také názvy inspirované oblečením.

Přestože byly do vzorníku záměrně zvoleny méně tradiční odstíny, respondenti při vymýšlení nových názvů většinou postupovali tak, že nejprve barvu označili zavedeným názvem (například barva modrá) a pak pátrali po čemkoliv modrém a nezáleželo na tom, jaký odstín modré před sebou právě mají. Proto byla pravděpodobně většina modrých odstínů pojmenována podle vody, nebo oblohy. Výjimky bychom našli v barevných neologismech odvozených od předmětů v nejbližším okolí. V takovém případě totiž respondenti občas vzorek přikládali k předmětům (například ke knihám, nebo ke zdi).

Nyní se dostáváme k tomu, co nás zajímá nejvíce, a to je srovnání experimentální a kontrolní skupiny. Z hlediska inspiračních zdrojů nejsou rozdíly mezi barevnými termíny respondentů obou skupin příliš velké. Experimentální skupina se inspirovala především přírodními motivy, u skupiny kontrolní je zaznamenáno o něco více názvů inspirovaných nejbližším okolím.

Za povšimnutí stojí zjištění, že u kontrolní skupiny se u různých respondentů a různých barevných odstínů opakuje název pastelka. Zvláštní je, že se tento název neobjevil u skupiny experimentální, se kterou byla realizována výtvarná řada, v níž se motiv barevných pastelek objevil. Patrně je to tím, že respondenti experimentální skupiny při realizaci výtvarné řady barevné pastelky pojmenovávali vlastními názvy, a proto již pro ně slovo pastelka není jako pojmenování barvy dostačující.

Ačkoli z pohledu obsahového (resp. inspiračních zdrojů) jsou rozdíly nepatrné, mnohem viditelnější jsou rozdíly z hlediska jazykového. Srovnáním tabulek obou skupin bylo zjištěno, že zatímco experimentální skupina používá většinou názvy barev ve tvaru přívlastkovém (přídavná jména), kontrolní skupina ponechává barvám názvy věcí, které jim připomínají (názvy barev jsou podstatná jména). V obou skupinách dochází u některých respondentů

k přechodu mezi těmito dvěma metodami pojmenování a to převážně u menších dětí. Zajímavé ale je, že nejmladší chlapec z experimentální skupiny, kterému jazyková stránka činila obtíže, měl velké množství nápadů na barevné názvy a to často přiléhavější, než vymyslely děti starší. Toto zjištění však nemůžeme zobecnit, jelikož se jednalo pouze o jednoho chlapce a navíc v kontrolní skupině tomu bylo právě naopak – nejmladší chlapec měl s vymýšlením názvů značné problémy a často se opakoval a jeho názvy s barvami příliš nesouvisely – čtvrtinu barev pojmenoval názvem pyramida a další čtvrtinu nazval knížka. Bylo to patrně tím, že měl v hlavě představu, ve které viděl více barev, a tak se té představě držel, dokud si nevzpomněl na něco jiného.

V závěru uvedeme několik kuriózních pojmenování. Jedním z nich je název rouška (světle modrá), který by před rokem patrně ve slovníku předškolního dítěte nebyl, dále barvy oranžovka a růžovka, kdy respondent neměl jasnou představu o tom, co mu barva připomíná, ale pohrál si s jazykovou stránkou slova. Za zmínku stojí i název pistáciová, který se u jednoho z respondentů objevil hned dvakrát – označoval odstín modré a žlutooranžové barvy. Zde je vidět, že respondent použil prázdný barevný pojem, respektive představy respondenta o této barvě se odlišují od skutečného významu tohoto slova. Na závěr zůstal název poslední barva. Toto označení použila jedna z dívek, když se jí dostal do rukou poslední barevný vzorek. Je zde vidět, že mnohem dříve, než s představou nějakého předmětu, se jí barva spojila s vidinou, že už se aktivita chýlí ke konci.

2.6.Diskuse

Práci, který by se zabývala tématem barevné terminologie (ať v prostředí mateřské školy, či v jiné souvislosti), se mi nepodařilo dohledat. Proto bude diskuse velmi stručná a více prostoru bude věnováno shrnutí výsledků výzkumu.

Pro diskusi jsem zvolila diplomovou práci *Vnímání a použití barev ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku* (Zajícová, 2010). Práce se zaměřuje především na barevné preference u dětí mladšího školního věku. Porovnává preference u dětí z prvních a pátých ročníků základní školy. Autorka postupovala metodou kvantitativního výzkumu a dospěla k závěru, že nejpopulárnějšími barvami u dětí obou věkových skupin jsou barvy teplé, převážně červená a žlutá, ačkoli oblíbenost žluté u starší skupiny dětí mírně poklesla. Poté následují odstíny modré, zelené a oranžové. U pátých ročníků naopak výrazně stoupla obliba černé barvy a to více než o dvojnásobek. Pokusila jsem se o srovnání s barevnými preferencemi respondentů mého výzkumu při výběru barevných pastelek a při míchání temperových barev. V případě barevných pastelek respondenti skutečně volili více teplých nežli studených barev, rozdíl však nebyl markantní. Navíc nejvíce byly zastoupeny odstíny barvy fialové, které bychom zařadili mezi barvy studené. U míchání temperových barev není rozdíl patrný. Zároveň dodávám, že výzkum, který jsem realizovala, je kvalitativní, proto pro validní závěry ohledně barevné preference respondentů nemám nashromážděno dostatečné množství výzkumných dat.

Jednou z metod, kterou Zajícová (2010) pro svůj výzkum využívá, je analýza volné kresby. Zaměříme-li se pouze na tuto oblast, můžeme srovnat portfolia dětí prvního stupně základní školy s portfolii dětí předškolního věku. Značná obliba červené a žluté barvy se objevuje u dětí z mateřské i základní školy. U dětí školního věku byly barvy červená a žlutá vyhodnoceny jako barvy dominantní. Dále následovaly barvy modrá, zelená, hnědá a černá. U předškolních dětí se však často jako dominantní vyskytla barva modrá. Její celkové zastoupení převýšilo barvu žlutou i červenou. Další populární barvou u dětí v mateřské škole byla zelená. Rozdíl spatřuji v tom, že u předškolních dětí často dominovalo modré pozadí představující vzduch (oblohu) a opakovaly se u nich stejné motivy (žluté slunce, zelená tráva a podobně).

Tématu barevné terminologie se ve své práci Zajícová (2010) nevěnuje.

2.7. Shrnutí výsledků výzkumu

Prvním cílem výzkumu bylo empirické sledování srozumitelnosti barevné terminologie pro děti v předškolním věku. Tento cíl je spjat s první výzkumnou otázkou – zajímá nás, jaké znalosti z oblasti barevné terminologie mají respondenti.

Situaci jsme sledovali v jedné mateřské škole. Pro dosažení prvního cíle a zodpovězení první výzkumné otázky jsme zvolili výzkumné metody rozhovoru, analýzy dětských portfolií a zúčastněného pozorování. Obecně platí, že pasivní slovní zásoba bývá daleko bohatší než aktivní slovní zásoba. Dá se předpokládat, že tomu nebude jinak ani v případě barevného názvosloví. Šíře pasivní slovní zásoby se však velmi těžko posuzuje, proto se zaměříme především na aktivní slovní zásobu respondentů.

Z rozhovorů s učitelkami mateřské školy vyplynulo, že respondenti se v barevné terminologii orientují, jelikož je tato oblast u dětí v mateřské škole záměrně rozvíjena. Podle učitelek totiž děti při nástupu do mateřské školy často neznají ani základní barevné pojmy, a proto barevnou terminologii u dětí cíleně rozvíjí. V rámci toho se děti v mateřské škole seznamují s nejrůznějšími barevnými výtvarnými technikami, přičemž velký mají děti zejména o vše, co je pro ně nové. Z technik, které se opakují často, pak upřednostňují malbu prstovými barvami a různé způsoby abstraktní tvorby.

Učitelky dodávají, že u žádného z respondentů nezaznamenaly problémy s barvocitem. Jak je zmíněno v teoretické části, barvoslepost je poměrně vzácná. Tuto skutečnost jsme si ověřili při analýze výtvarných portfolií respondentů. Potvrdili jsme si, že kolorit výtvarných prací respondentů odpovídá jejich věku. U nejmladších (čtyřletých) dětí převažovala náhodná barevnost, u dětí starších již převládala realistická tendence.

Zúčastněné pozorování v průběhu realizace výtvarné řady korespondovalo se závěry, které jsme učinili z rozhovorů a analýzy portfolií. Respondenti ovládali základní barevné názvosloví a u některých byl slovník až nečekaně barvitý.

Druhým výzkumným cílem, který jsme si stanovili, bylo vytvoření prostředí, ve kterém respondenti utvářeli vlastní barevný slovník. Zajímalo nás, jakou bude mít slovník podobu (zejména z hlediska inspiračních zdrojů) a jestli je možné dětskou slovo tvorbu ovlivnit.

Druhý cíl souvisí s výzkumnými otázkami dva, tři a čtyři. Ve druhé otázce se ptáme, jaké jsou nejčastější inspirační zdroje respondentů při tvorbě barevných neologismů. Třetí otázka se zabývá tím, jestli lze slovtvorbu respondentů ovlivnit řízenou činností v mateřské škole. A v závěrečné čtvrté otázce se ptáme, jaké podmínky se osvědčily pro tvorbu neologismů.

Zaměříme-li se na zdroje inspirace při tvorbě neologismů, můžeme si povšimnout, že inspirační zdroje respondentů do určité míry odpovídají zavedenému pojmenování barev. V obou případech jsou názvy hojně inspirovány přírodou – například barva listová, hlínová, travičková, fialková a často také barvy bývají pojmenovány podle ovoce a zeleniny. Dále se však dětský slovník od zavedeného barevného slovníku odlišuje. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, názvy barev bývají také pojmenovány podle původu pigmentů (okr, terakota), místa původu (benátská červená), nebo producenta (van Dyckova hnědá). Takovoto pojmenování se však u dětí neobjevila. V dětské slovtvorbě se naopak objevily jiné inspirační zdroje. Jednalo o inspiraci z nejbližšího prostředí a věcí, které jsou dětem blízké (například hračky, nábytek, oblečení, jídlo).

Třetí otázka se zabývá tím, zda lze slovtvorbu dětí v předškolním věku ovlivnit. Při hledání odpovědi na tuto otázku jsme využili metodu přirozeného experimentu. Srovnávali jsme mezi sebou dvě skupiny respondentů ze dvou tříd téže mateřské školy. S experimentální skupinou byla realizována výtvarná řada a nás zajímalo, zda ovlivnila slovtvorbu respondentů a pokud ano, tak jakým způsobem. Výsledky experimentu se v některých ohledech liší od očekávaných závěrů. Předpokladem bylo, že hlavní rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou budou ve zdrojích inspirace. Domnívali jsme se, že kontrolní skupina bude čerpat inspiraci převážně z blízkého okolí, zatímco zdroje inspirace experimentální skupiny budou rozmanitější. Tyto domněnky se potvrdily jen částečně. Přesto, že respondenti kontrolní skupiny opravdu více vyhledávali podněty v blízkém okolí, rozdíl oproti respondentům experimentální skupiny nebyl markantní. U obou skupin byly patrné dva hlavní inspirační zdroje – příroda a nejbližší okolí.

Nejznatelnější rozdíl se nečekaně vyskytl v jiné oblasti a to v oblasti lexikální. Můžeme si povšimnout, že po jazykové stránce se slovník respondentů experimentální a kontrolní skupiny liší. Zatímco respondenti experimentální skupiny si s novotvary více vyhráli, ať už tvořili názvy ve tvaru přídavných jmen (např. listová, mraková), nebo podstatných jmen

(žlutásek, oranžovka), respondenti kontrolní skupiny častěji ponechávali názvy podle toho, co jim barva připomíná (např. listy, nebe). Tyto rozdíly byly patrné také mezi mladšími a staršími dětmi. Jak by se dalo očekávat, starší děti byly po jazykové stránce lépe vybaveny, než děti mladší.

Na základě popsaných zjištění můžeme konstatovat, že výtvarná řada měla na tvorbu neologismů u respondentů alespoň z krátkodobého hlediska vliv.

V závěru se zaměříme na to, jaké podmínky se při realizaci výtvarné řady pro tvorbu neologismů osvědčily. Vzhledem k tomu, že nejvíce rozdílů mezi skupinami bylo po stránce jazykové, projevil se vliv diskuse, která prolínala všechny tři výtvarné jednotky. Respondenti mezi sebou diskutovali, co jim která barva připomíná, společně jsme vymýšleli a upravovali barevné názvy a bylo tak možné čerpat inspiraci od ostatních.

Co se naopak neprojevalo, byla snaha zdůraznit drobné nuance mezi odstíny. Respondenti neměli natolik rozvinutý barvocit, aby dokázali odlišit rozdíly v odstínech jednoho barevného tónu. Spíše než to, že by přemýšleli, co jim připomíná konkrétní barevný odstín (ať už při výtvarných aktivitách, nebo při závěrečném srovnání), respondenti nejprve barvu pojmenovali ustáleným názvem, který znali (např. červená, modrá) a pak uvažovali, co má danou barvu (např. co je červené, nebo co je modré).

Závěr

Bakalářská práce se zabírala tématem barev a barevné terminologie v mateřské škole. Hlavním cílem práce bylo sledovat a popsat situaci v konkrétní mateřské škole. Především nás zajímalo, jak široký je barevný slovník dětí předškolního věku.

V teoretické části jsme shrnuli základní poznatky o barvách a barevné terminologii. Nabyté poznatky byly následně využity při realizaci praktické části práce, kterou tvořil kvalitativní výzkum realizovaný v mateřské škole. Výzkum měl podobu případové studie. To znamená, že jsme se zaměřili na hlubší poznání uceleného případu (barevné terminologie v mateřské škole) za využití různých výzkumných metod. Využita byla metoda hloubkového rozhovoru, dále analýza dětských výtvarných portfolií, metoda přirozeného experimentu a zúčastněné pozorování. V rámci experimentu jsme srovnávali experimentální a kontrolní skupinu respondentů ze dvou tříd konkrétní mateřské školy. S učitelkami z těchto tříd byly vedeny rozhovory. Následně byla s experimentální skupinou realizována výtvarná řada zaměřená na barevnou terminologii a srovnáním s kontrolní skupinou jsme zjišťovali, zda výtvarná řada ovlivnila slovo tvorbu respondentů.

Předem byly stanoveny dva výzkumné cíle práce. Prvním cílem bylo empirické sledování srozumitelnosti barevné terminologie pro děti předškolního věku v konkrétní mateřské škole. Druhým výzkumným cílem bylo utvořit prostředí, ve kterém respondenti vymýšleli vlastní barevný slovník. Současně s tím jsme zjišťovali, jaké podmínky se v utvořeném prostředí při tvorbě neologismů osvědčily. Shrňeme-li všechna zjištění, můžeme konstatovat, že cíle práce se nám podařilo naplnit.

Literatura a informační zdroje

- BROŽKOVÁ, Ivana. *Dobrodružství barvy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
- EISNER, Pavel. *Chrám i tvrz: kniha o češtině*. V tomto nakladatelství 2. vydání. Praha: XYZ, 2020. ISBN 978-80-7597-790-8.
- HAZUKOVÁ, Helena. *Problémy utváření funkčního slovníku učitele ve výtvarné výchově*. In SLAVÍK, J. a kol. (ed.) *Multidisciplinární komunikace - problém a princip všobecného vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-199-0.
- HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- KONEČNÁ, Magdalena, Jana SEDLÁČKOVÁ a Štěpánka SEKANINOVÁ. *Barvy v přírodě*. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05671-5.
- KRÁLÍČEK, Petr. *Úvod do speciální neurofyzologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0350-0.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.
- PARRAMÓN, José María. *Teorie barev*. Praha: Svojtka a Vašut, 1995. ISBN 80-7180-046-5.
- PLESKOTOVÁ, Petra. *Svět barev*. Praha: Albatros, 1987.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004. ISBN 80-902267-5-2
- SLÁNSKÝ, Bohuslav. *Technika v malířské tvorbě: (malířský a restaurátorský materiál)*. 2., nezměn. vyd. Praha: SNTL, 1976. Polytechnická knihnice (SNTL).
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

BERLIN, Brent a Paul KAY. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution* [online]. Berkley, California: University of California Press, 1969 [cit. 29.5.2021]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019655.pdf>.

CASAPONSA, Aina and Panos ATHANASOPOULOS. *The way you see colour depends on what language you speak* [online]. Lancaster University, 2018 [cit. 29.5.2021]. Dostupné z: <https://theconversation.com/the-way-you-see-colour-depends-on-what-language-you-speak-94833>.

ZAJÍCOVÁ, Barbora. *Vnímání a použití barev ve výtvarném projevu dětí mladšího školního věku* [online]. České Budějovice, 2010 [cit. 29.5.2021]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://theses.cz/id/9hwd5c/downloadPraceContent_adipIdno_13657.

Přílohy:

Příloha 1: Výtvarná řada

- **Výtvarný oborový kontext:** Výtvarná řada se zabývá pohledem na barevnou terminologii. Hledáme souvislosti mezi vizuální a lexikální stránkou barevných výrazů a zajímá nás také působení barev na člověka (subjektivní pohled každého z nás).
- Literatura:
 - KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
 - EISNER, Pavel. *Chrám i tvrz: kniha o češtině*. V tomto nakladatelství 2. vydání. Praha: XYZ, 2020. ISBN 978-80-7597-790-8.
 - KONEČNÁ, Magdalena, Jana SEDLÁČKOVÁ a Štěpánka SEKANINOVÁ. *Barvy v přírodě*. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05671-5.
- **Výtvarná otázka:** Je vnímání barev subjektivní? Odráží se vnímání barev v tvorbě barevného slovníku, nebo je barevný slovník odvozován od tradičních představ, či je tvořen zcela jiným způsobem?
- **Téma:** barevná terminologie
- **Výtvarný kontext výukový:** hra s barvami v prostředí mateřské školy
- **Učivo:** prohlubování povědomí o barvách a rozšiřování barevného slovníku u dětí v předškolním věku

Výtvarná jednotka – barvy

- **Výtvarný úkol:** (*Příběh o pastelkách* – Příloha 2) Prohlédněte si pastelky na zemi. Představte si, jak je třídily Eliška s Míšou a zkuste to taky. Napadá vás, jak byste pastelky pojmenovali? Každý si vyberte dvě pastelky a přemýšlejte, jak byste je pojmenovali – co vám jejich barvy připomínají. Poté oběma pastelkami nakreslete to, podle čeho jste jim dali jméno.
- **Kritéria hodnocení/zpětné vazby:**
 - míra porozumění vyprávěnému textu
 - pastelky třídí: jedno dítě/více dětí/celá skupina
 - děti se shodují v pojmenování barev/mají různé nápady/nemají žádné nápady
 - děti přijmou první návrh/diskutují, jestli je to opravdu tato barva

- **Výtvarný jazyk:** barvy, odstíny, barevná terminologie
- **Výtvarné médium:** –
- **Technické prostředky a materiály:** pastelky, Příběh o pastelkách, barevné předměty
- **Činnosti:** vnímání, komunikace, imaginace

Výtvarná jednotka – barevný vzorník

- **Výtvarný úkol:** 1. část: Zkuste namíchat různé barvy. Prozkoumávejte, co se stane, když smícháte dvě, tři, čtyři,... barvy. Co se stalo, když je některé barvy více než jiné? Prohlédněte si, jaké barvy namíchali kamarádi. Prozkoumejte, jestli jsou některé z nich stejné. (Pamatujete si, které barvy jste smíchali?)
2. část: Vyberte si jednu barvu, kterou jsme namíchali. Rozhlédněte se po třídě, pozorujte jaké věci mají stejnou barvu. Přemýšlejte, jak by se barva mohla jmenovat.
- **Kritéria hodnocení/zpětné vazby:**
míchají jen 2 barvy/více barev/tolik barev, že vznikají jen černohnědé odstíny
zajímá je pouze proces míchání, neřeší výsledek
nevidí rozdíly mezi odstíny, barvy se jim zdají stejné
ve 2. části málo pestrá slovní zásoba (všechny zelené jsou jako tráva, žluté slunce,..)
názvy podle: věci v MŠ, jídla, přírody (živé/neživé), oblečení, jiné
charakterizují barvy (veselé, smutné, světlé, tmavé, křiklavé, tlumené, teplé, studené)
při tvorbě spolupracují/každý pracuje na svém
subjektivní pohled (tahle barva se mi líbí, nelíbí)
- **Výtvarný jazyk:** barvy, odstíny, míchání barev, sytost, jas, kontrast
- **Výtvarné médium:** malba
- **Technické prostředky a materiály:** papíry, temperové barvy, štětce nebo houbičky
- **Činnosti:** komunikace, tvorba, vnímání

Výtvarná jednotka – barevná jablíčka

- **Výtvarný úkol:** Představte si, jaké barvy může mít jablíčko. Připravte si z papíru šablonu jablíčka. Natrhejte si barevné papíry, podle toho, jakou barvu jablíčka chcete (můžete je i míchat). Nalepte papíry na šablonu. Dívejte se na jablíčko proti oknu. Všimněte si, jak se mění jeho barva, když lepíte další papírky.

- **Kritéria hodnocení/zpětné vazby:**

děti lepí: jen jednu barvu/dvě barvy/experimentují, zkouší více barev

lepí papírky vedle sebe/přes sebe

papírky trhají/stříhají

nechají výtvar tak, jak je/dodělávají detaily (stopka, lístky,...)

dokončí 1 výrobek/chtějí tvořit další/nedokončí

všichni mají stejné barvy/barvy se liší

- **Výtvarný jazyk:** barvy, odstíny, barevný přechod, světlo, prolínání, míchání

- **Výtvarné médium:** koláž

- **Technické prostředky a materiály:** tvrdé barevné papíry, pauzovací papír, hedvábný papír

- **Činnosti:** tvorba, vnímání

Příloha 2: Příběh o pastelkách

Byla jedna holčička a jmenovala se Eliška. Eliška byla asi tak velká jako vy. Chodila do školky, kde si hrála s dalšími dětmi, ale ze všeho nejradši si malovala. Uměla malovat všechno, co si jen dovedete představit – psa, kočku, dům, sluníčko, dokonce i déšť. Malovala ve školce, ale i doma. Měla spoustu pastelek, voskovek, vodovek. Ale pastelky měla nejradši. Občas se jí stalo, že nemohla najít pastelku, kterou zrovna potřebovala. To třeba jednou, zrovna když u ní byla na návštěvě kamarádka Míša, malovala Eliška zeleninový salát. Nejdřív si vzala červenou barvu na rajčátka, pak chtěla žlutou na papriku, ale nemohla ji najít. „Půjčím ti tuhle“, řekla Míša, která malovala princeznu ve žlutých šatech. Eliška ale jenom zavrtěla hlavou: „to přece nejde, tahle žlutá nevypadá jako paprika, spíš jako citrón“ a hrabala dál v hromádce pastelek, až konečně našla tu správnou pastelku. Když pak Eliška malovala okurku a mrkev, zase prohrabávala celou hromádku pastelek, než objevila ty správné dvě.

Míša už svůj obrázek domalovala, a tak se dívala na Elišku. A pak ji něco napadlo: „Co kdybychom si pastelky rozdělily na menší hromádky podle barev?“, navrhla Elišce. „Když budeš hledat nějakou zelenou pastelku, najdeš ji na zelené hromádce a nemusíš prohrabávat všechny pastelky.“ To se Elišce líbilo. A tak začaly pastelky třídit – zelené na zelenou hromádku, modré na modrou, oranžové na oranžovou a tak dále. Najednou, ale Eliška zvedla pastelku ze zelené hromádky. „Proč jsi ji tam dala?“ Zeptala se Míši. „Ta je přece modrá! Modrá jako voda v moři.“ Ale Míše se to nezdálo. Prý má doma přesně takový klobouček a ten je přeci zelený. A tak se začaly dohadovat, jestli je to barva mořská, nebo kloboučková. Protože se ale měly rády, nechtěly se hádat. Domluvily se, že ji dají doprostřed mezi modrou a zelenou hromádku. „A budeme jí říkat mořská,“ rozhodla Eliška. Míše se to nejdřív nelíbilo, ale nakonec řekla, že jo, ale další barvu pojmenuje ona. A tak měly novou hru. Vymýšlely pastelkám jména a rovnaly je na stůl podle barev. No, a když se nemohly dohodnout, na kterou hromádku pastelka patří, daly ji doprostřed mezi dvě hromádky. Tak měly hromádek stále víc a víc, až byly nakonec pastelky vyrovnané přes celý stůl.

A když pak někdy přišla Míša k Elišce na návštěvu, srovnaly holčičky nejprve všechny pastelky na stůl a teprve potom začaly malovat. A měly svoji tajnou řeč – jména, která pastelkám vymyslely. A když třeba Eliška poprosila Míšu, aby jí podala kočkovou nebo řízkovou barvu, Míša hned věděla, kterou pastelku myslí.

Příloha 3: Dětské práce – výtvarná řada



Obr. 3.1: Sluníčková, krev.



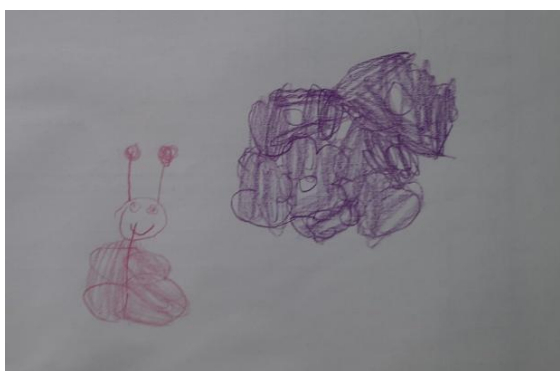
Obr. 3.2: Rajčátková, nedozrálé rajče.



Obr. 3.3: Trávnová, zeď.



Obr. 3.4: Mořová, fialková.



Obr. 3.5: Motýlková, fialková.



Obr. 3.6: Hovínková, ohňová.



Obr. 3.7: Hlínová, člověčí.



Obr. 3.8: Duhová, motýlková.



Obr. 3.9: Kytičky, fialky.

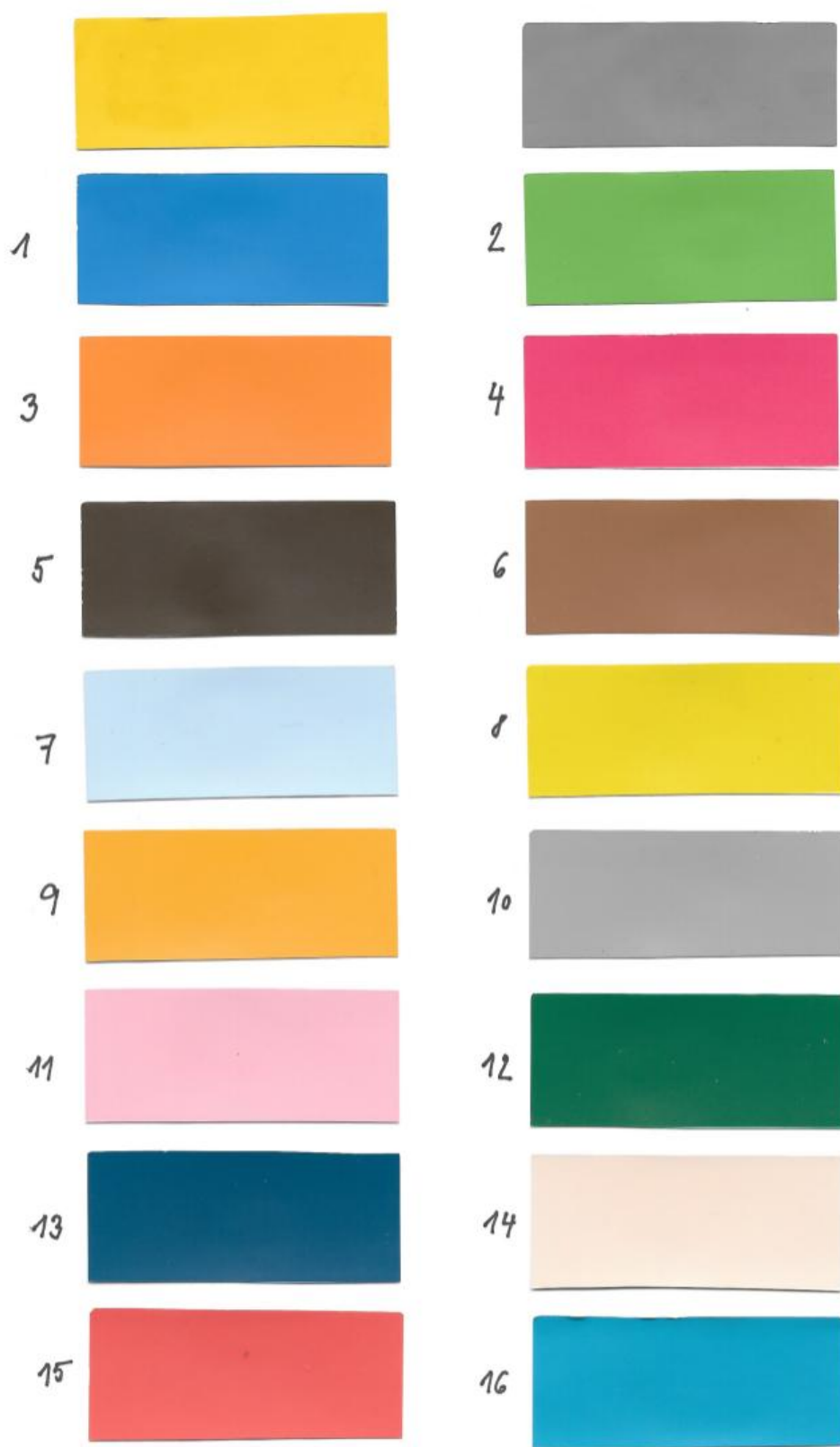


Obr. 3.10: Žluťásek, vlasová (brýle).



Obr. 3.11: Třpytková, mašličková.

Příloha 4: Tabulka - vzorník barev



Příloha 6: Tabulka – kontrolní skupina

| | chlapec, 6 let | chlapec, 6 let | dívka, 6 let | dívka, 6 let | dívka, 6 let | dívka, 6 let | dívka, 6 let | chlapec, 5 let | dívka, 5 let | dívka, 5 let | chlapec, 4 roky | dívka, 4 roky |
|----|----------------|-----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------------|-----------------|--------------|----------------------------|---------------|
| 1 | vodová | nebe | voda | vodová | nebová | lego | voda | voda | nebe | pistáciová | silnicová | voda, nebe |
| 2 | hodiny | listy na stromě | tráva | tráva | stromová | jablíčko | tráva | tráva | tráva | jablko | pyramida | tráva |
| 3 | květináče | pomeranč | tygr | pomerančová | pomerančová | pomeranč | mandarinka | mandarinka | pomeranč | pomeranč | pyramida | pomeranč |
| 4 | brčko | jáhůdka | rajče | šaty | malinová | jahoda | maliny | maliny | rajče | třešně | pyramida | šaty, boty |
| 5 | počítač | mečvídek | silnice | boty | čokoládová | hlína | pastelka | pastelka | čokoláda | čokoláda | policiisti chytají zloděje | strom |
| 6 | - | čokoláda | hlína | boty | hlínová | hlína | pastelka | pastelka | čokoláda | - | - | strom |
| 7 | mračky | voda | voda | zeď | nebová | zeď | stěna | stěna | moře | kytičky | to jsem zapomněl | voda, nebe |
| 8 | banánová | banán | pampeliška | citrón | sluníčková | banán | banán | banán | slunce | hrušková | třída | banán |
| 9 | banánová | pomeranč | sluníčko | mandarinka | pomerančová | pomeranč | sluníčko | sluníčko | písek na poušti | pistáciová | knížka | pastelka |
| 10 | silnicová | počítač | silnice | chodník | počítačová | chodník | - | - | klávesnice | čokoláda | - | stromy |
| 11 | hořčici | kytíčka | lizátko | plyšáček | bombónková | šaty | lizátko | lizátko | kytíčka | jahoda | pastelka | tělová |
| 12 | pastelka | listy | travička | listy | trávová | lístek | pastelka | pastelka | koberec | stromček | třída | tráva |
| 13 | kočička (obr.) | moře | led | nebe | nebová | koloběžka | voda | voda | voda v oceánu | nebe | knížka | nebe |
| 14 | lidská | člověčí | ruka | tělová | tělová | strom | - | - | kůže | tělová | obrazky | tělová |
| 15 | květináč | jahoda | tygr | malina | lávová | jahoda | rajčátka | rajčátka | láva | jahoda | pyramida | sukně |
| 16 | stěna | oceán | voda | moře | voda | voda | knížka | knížka | voda | nebe | knížka | nebe |