

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie



Bakalářská práce

**Konceptualizace kvalit kresby autory
staršího školního věku**

Vypracovala: **Anna Michálková**

Vedoucí práce: **PhDr. Miroslav Klusák, CSc.**

Datum a místo odevzdání: **Praha 2013**

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze, dne 9. 5. 2013

.....

Podpis autora práce

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především PhDr. Miroslavu Klusákovi, CSc. za trpělivé vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a veškerý čas, který mi věnoval. Poděkování patří také vyučujícím základní školy, na které jsem uskutečnila můj výzkum za jejich vstřícnost a ochotu se mnou spolupracovat.

Abstrakt v ČJ

Práce se věnuje otázce, jak autoři staršího školního věku konceptualizují kvalitu kresby. Abych získala odpovědi na tyto otázky, uskutečnila jsem výzkum na druhém stupni základní školy mezi žáky páté a osmé třídy. Žákům byl zadán úkol nakreslit pána a strom, následně jsem s žáky o jejich kresbách vedla rozhovory. Pro analýzu rozhovorů jsem si vybrala systém kritérií vymezených Janem Slavíkem, kde jednotlivá kritéria odpovídají pojmům, v jakých mohou žáci uvažovat. Tento systém mi umožnil uchopit pojmovou strukturu mých žáků. Pomocí analýzy kritérií, která žáci používali, jsem sledovala otázku vývojové gradace a dospěla ke zjištění, že rozdíl v četnosti používání kritérií mezi žáky páté a osmé třídy není nijak markantní. Rozdíl mezi žáky těchto tříd pozoruji v širší jimi používaných kritérií, přičemž mladší žáci používají kritéria ve větší míře jejich různosti. Pro hlubší analýzu jsem zavedla dimenze k určitým kritériím, která žáci používali rozdílným způsobem. Výsledkem mých zjištění je podoba, ve které žáci nakládají s kritérii a jejich dimenzemi, nakolik a jakým způsobem určitá kritéria používají. Jako související jev stojící za vesměs negativním vymezením kresby žáků osmé třídy, se ukázala být krize výtvarného projevu. Toto zjištění srovnávám s příslušnou literaturou a vyjádřením učitelek výtvarné výchovy.

Klíčová slova: kresba, kvalita kresby, krize výtvarného projevu, pojmová struktura, vývojová gradace

Abstrakt v AJ

The thesis deals with a question of how the students of the fifth to the eighth grade of a primary school conceptualise quality of a drawing artwork. To obtain answers to these questions I conducted a research among primary school students between the fifth and the eighth grade. The pupils were given a task to draw a man and a tree; the created pictures were afterwards a subject of my interviews with the pupils. To analyse the interviews I used Jan Slavík's criteria. Each of them corresponds to a notion which can be a part of students' reasoning structure. This system enabled me to understand the reasoning concept of the students participating in my research. In the analysis of the students' criteria I was concerned with a question of developmental gradation and came to the conclusion that the difference in frequency in using of criteria among pupils of the fifth and the eighth grade is not remarkable. I observed a difference between pupils of these classes in an amplitude of the used criteria and found out, that younger students use the criteria to a greater degree of diversity. In order to be able to assess the drawings objectively, some of the criteria were specified by certain dimensions. My findings show the paradigm of applying individual criteria together with their dimensions and frequency and way of their usage. A related phenomenon behind mostly negative tendencies in drawings of the eighth grade students was proved to be the crisis of artistic expression, which I consult with relevant literature and primary school teachers of arts.

Keywords: drawing, quality artwork, the crisis of artistic expression, conceptual structure, developmental gradation

OBSAH

1. ÚVOD	7
1. 1 Cíl a výzkumné otázky	7
2. HISTORIE VÝZKUMU	8
2. 1 Metody sběru dat	8
2. 2 Podmínky výzkumu ve třídách	9
2. 3 Popis školy	10
2. 4 Popis tříd	10
3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
3. 1 Hodnocení ve škole	11
3. 2 Proč se věnovat hodnocení žáky?	12
4. Kritéria hodnocení v kresbě vymezená Slavíkem	12
5. ROZBOR DAT	16
5. 1 Portréty	17
5. 2 Analýza: Jak konceptualizují žáci své kresby?	51
5. 3 Funkce kritérií	53
6. DISKUZE	53
6. 1 Východiska pro můj výzkum	54
6. 1. 1 Kvalita hodnocení	54
6. 2 Jaká kritéria a jaký způsobem používají žáci ve svých kresbách?	55
6. 3 Objevuje se nějaký rozdíl mezi používáním kritérií žáky páté a osmé třídy?	55
6. 3. 1 Používání jednotlivých kritérií žáky v kresbě	56
6. 4 Jakou úlohu zaujímá v hodnocení kresby vyučující?	59
6. 4. 1 Úloha vyučujících v hodnocení podle Slavíka & úloha učitelek ve třídách...	59
6. 5 Objevuje se u dětí krize ve výtvarném projevu?	60
6. 5. 1 Souvislost krize výtvarného výrazu a žáky používanými kritérii	61
6. 5. 2 Vyučující o krizi výtvarného projevu	62

7. ZÁVĚR	63
8. POUŽITÁ LITERATURA	67
9. PŘÍLOHY	

1. Úvod

Pro téma své bakalářské práce jsem zvolila otázku konceptualizace kvalit kresby žáků staršího školního věku. Vycházela jsem převážně z díla Slavíka, kdy jsem pro účely své bakalářské práce použila jím navržený systém kritérií, který jsem aplikovala na svůj vlastní výzkum o pojmové struktuře žáků staršího školního věku.

Ve svém výzkumu vycházím z předpokladu, že žáci ve svém výtvarném projevu nevyjadřují pouze své myšlenky, přání, city a podobně. Ale že na základě jejich výtvarného vyjádření a způsobu, jak jsou schopni o svých dílech referovat, lze usuzovat určité kategorie, které v kresbě postihují, jsou schopni o nich přemýšlet a uvažovat. V předpokladu, že nakolik jsou schopni žáci hovořit o svých kresbách, respektive, jaký počet kritérií jsou schopni ve svých dílech použít a nakolik přiléhavá a kvalitní tato kritéria jsou, v takové míře jsou žáci schopni porozumět vlastní výtvarné činnosti. Neboť, chtějí-li vědomě zasáhnout do své práce, musejí identifikovat, která část potřebuje změnu, aby změna umožnila vzestup v celkové estetické kvalitě díla. Neumí-li žáci určit příčiny toho, proč s daným výtvozem nejsou spokojeni, těžko budou vědomě do díla zasahovat na úrovni, požadující změnu.

Ve svém výzkumu se věnuji kategoriím, které žáci ve svých výtvarných pracích používají a jakým způsobem jsou schopni o svých dílech hovořit.

1. 1 Cíl a výzkumné otázky

V rámci svého výzkumu jsem si kladla otázku: Jak konceptualizují kvalitu kresby žáci staršího školního věku? Odpovědi jsem hledala v rozhovorech, které jsem s žáky nasbírala, tedy přesněji v žakovských promluvách, verbálních vyjádřeních učitelů a z dalších sesbíraných dat.

Jako výchozí pramen mi sloužily výhradně spisy Jana Slavíka, soustředící se, na výtvarnou činnost a určování kritérií v kresbě. Porovnávala jsem jeho poznatky s daty, se kterými jsem se setkala ve své praxi já.

Vycházela jsem z předpokladu, že žáci, kteří mají „nejlepší“ kresby by o nich měli umět nejlépe referovat, tedy, pracovat s nejvíce kritérii v kresbě. Hledala jsem tedy souvislost mezi pojmovou strukturou žáků a jejich kresbou.

Hlavní výzkumné otázky by se daly shrnout jako hledání shod a rozdílů v pojmové struktuře žáků o vlastních kresbách a hledání shod a rozdílů v pojmové struktuře žáků starších a mladších.

Konkrétními projevy těchto otázek mohou být:

1. Jaká kritéria a jakým způsobem používají žáci ve svých kresbách?

2. Objevuje se nějaký rozdíl mezi používáním kritérií žáky páté a osmé třídy?
3. Jakou úlohu zaujímá v hodnocení kresby vyučující?
4. Objevuje se u dětí krize výtvarného projevu?

2. HISTORIE VÝZKUMU

2.1 Metody sběru dat

Pro svůj výzkum jsem si vybrala školu, se kterou jsem již v minulosti spolupracovala na jiném školním projektu zacíleném na žáky školního věku, se školou i místní paní ředitelkou mám dobré vztahy, tudíž komunikace, přístup do tříd i seznámení s učitelkami proběhlo bez problémů. Paní ředitelka mi na základě mého zadání bakalářské práce a znalosti konkrétních pedagogů a žáků tříd pomohla vybrat vhodné třídy, kde jsem následně uskutečnila svůj výzkum. Jako žáci a vyučující, kteří by byli ochotni spolupracovat, se jevila třída 5. B, kterou mi ředitelka doporučila. Můj požadavek na umožnění přístupu do devátého ročníku, ředitelka nepodpořila s tím, že je třída spojená ze dvou tříd, čili čítá přes třicet žáků, se kterými je velmi těžké pracovat. Na základě její rady a doporučení mého vedoucího práce jsem se rozhodla pro vstup do osmé třídy. Stála přede mnou otázka, zda si pro svůj výzkum vybrat třídu s rozšířenou výukou výtvarné nebo hudební výchovy. Vybrala jsem si třídu s rozšířenou výukou hudební výchovy, jelikož v mém výzkumu by se mohlo objevit i téma krize výtvarného projevu, které by ve třídě výtvarné mohlo být upozaděno uměle vytvořeným kolektivem dětí, které mají o výtvarnou činnost zájem.

Paní ředitelka mě seznámila s třídní 5. B. Představila mě jako studentku psychologie na Pedagogické fakultě, která potřebuje přístup do uvedené třídy pro účely své bakalářské práce. Nastínila jsem tedy třídní učitelce téma mé práce, s tím, že bych si s žáky 5. B vzala dvě vyučovací hodiny, kdy by měli za úkol nakreslit kresbu pána a stromu. Poté s dětmi povedu rozhovory o jejich kresbách a následně i paní učitelkou třídní a paní učitelkou na výtvarnou výchovu.

Zmíněná třídní učitelka vystudovala psychologii a můj projekt ji velmi zaujal, snažila se mi vyjít ve všem vstříc a umožnit příznivé podmínky pro práci. Jelikož jeden z předmětů, který třídní učitelka v 5. B vyučuje, jsou pracovní činnosti, další forma kreativního vyjádření žáků, rozhodla jsem se natočit rozhovor nejen s učitelkou výtvarné výchovy žáků, ale i s uvedenou třídní učitelkou. Pro tento čin jsem měla další důvod a to, že 5. B je rozdělena na výtvarnou výchovu do dvou skupin a každou z těchto skupin vede jiná paní učitelka. Tudíž třídní je jedinou osobou, která má přístup k pracím celého kolektivu třídy. Rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy jsem nahrála s vyučující „výtvarné“ poloviny třídy, která sice v době, kdy jsem s ní nahrávala rozhovor, učila děti pouhé čtyři měsíce, nicméně v kresbách a komentářích od dětí bylo znatelné, že zmíněná vyučující má velký vliv na jejich tvorbu.

Vstup do osmé třídy probíhal za trochu jiných podmínek, se třídou jsem již v minulosti pracovala a s učitelkou výtvarné výchovy jsem přišla též do styku.

Učitelka vyučuje celou třídu pohromadě, žáci nejsou nijak rozdělení, jak tomu bylo v 5. B.

2. 2 Podmínky výzkumu ve třídách

V obou třídách jsem měla k dispozici dvě vyučovací hodiny, během nichž jsem zadala žákům kresby pána a stromu. Dětem bylo řečeno, že mají za úkol nakreslit pána a následně strom, na tabuli jsem napsala zadání: *Nakresli pána; Nakresli strom.* Každý žák obdržel dva papíry, pro každou kresbu jeden. Sdělila jsem dětem, že budou mít času, kolik potřebují, většina však skončila po první vyučovací hodině. Nicméně, žáci měli možnost dokončovat své práce do stadia, kdy sami kresbu považovali za dokončenou. Během zadání kreseb jsem žákům řekla, že si později s nimi o jejich kresbách krátce popovídám, nebude-li jim to příliš vadit. Zároveň jsem žákům vysvětlila, že jejich kresby použiji k účelům své práce do školy a poprosila je, aby obrázky nešidili, ale nakreslili je tak, jak nejlépe umí, ačkoliv za ně nebudou známkování. Požádala jsem je, aby navzájem nekopírovali, že mě nezajímá, jak vidí pána nebo strom jejich soused, ale oni. Na veškeré jejich otázky jako jaké pomůcky mohou použít atd., jsem odpovídala: „*Jak myslíš; jak chceš; jak to vidíš ty.*“ Veškeré volby ohledně techniky, způsobu kresby a zobrazení jsem nechala na jejich uvážení. Zadání proběhlo v obou třídách stejným způsobem.

Přístup do páté třídy k samotnému sběru dat proběhl zcela nekonfliktně, měla jsem vyhrazené dvě vyučovací hodiny, na kterých jsem se po seznámení s třídní učitelkou dohodla. Během vytváření kreseb žáky se neobyčejně disciplinované děti téměř bály promluvit, komunikace se omezila na technickou stránku věci jako: „*Mohu si jít ořezat pastelku?*“ Žáci neměli téměř žádné dotazy, související se zadáním ani jiné, takřka ihned se pustili do práce bez odmlouvání, často s viditelným zaujetím. V osmé třídě byla situace zcela jiná. O mém přístupu do třídy nebyla informovaná paní učitelka ani žáci, přítomná vyučující se chystala začít hodinu, když jsem vstoupila společně s paní ředitelkou, která zapoměla učitelku kontaktovat. Nicméně i přes tento zmatek vyučující neměla námitek a přenechala mi hodinu. Žáci projevovali nemalé nadšení nad odchodem učitelky, směřovali také mnoho otázek k zadání i mojí osobě. Pozorovala jsem pubertální výjevy jako: „*Máme nakreslit pannu nebo pána?*“ nebo snahu dívek o změnu zadání k nakreslení ženy, protože je „*lehčí*“.

V třídě 5. B jsem hovořila se všemi účastníky třídy, tedy celkem patnácti dětmi. V 8. A bylo přítomno osmnáct žáků, z nichž jsem s šestnácti z nich měla možnost provést rozhovor. Výkresy dvou žáků, chlapce a dívky, se kterými jsem nehovořila, se výrazně nelišily od kreseb ostatních dětí, nenabízely se ani jiný důvod pro uskutečnění rozhovoru. Jako další faktor, pro nerealizování rozhovoru se ukázalo neodevzdání jednoho z výkresů zmíněným chlapcem. Jedná se o žáka, který je ve třídě nepopulární a vykazuje projevy úzkosti při setkání s neznámou autoritou (měla jsem s chlapcem v minulosti zkušenost v rámci jiného projektu.) Promluvy nad výtvarnou

prací se soudě podle jeho chování a výpovědí žáků obával, k rozhovoru jsem jej tedy společně s jeho spolužačkou nevyzvala. Pro účely výzkumu jsem využila rozhovorů a kreseb podobného počtu žáků, v 5. B tedy s patnácti a 8. A šestnácti autory.

Samotné nahrávání rozhovorů s žáky jsem uskutečnila v nejbližších termínech po zadání kreseb. S většinou žáků jsem v případě obou tříd hovořila ještě téhož dne, bezprostředně po zadání kreseb, se zbývajících autory následující den.

Pro svůj výzkum jsem použila polostrukturované rozhovory, kdy jsem sestavila soubor otázek, které jsem kladla žákům. Často jsem tak použila většinu otázek, některé jsem aplikovala u všech žáků, jiné jsem v závislosti na jejich výpovědích buď pozměnila, nebo nepoužila, dále jsem jednoduše kladla otázky jako reakci na odpovědi žáků. V obou třídách jsem zvolila stejný soubor otázek. (viz přílohy)

2. 3 Popis školy

Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školu ležící na okraji Prahy. Žáků je v třídách menší množství, než jsme zvyklí u státních škol, jejich počet často nepřevyšuje dvacet žáků, proto i třídy, se kterými jsem přišla do styku, sdružují nevysoký počet žáků. Škola je jednou z fakultních škol Pedagogické fakulty a se studenty v hojně míře spolupracuje. Je otevřená novým projektům a snaží se v duchu moderního vzdělávání zavádět nové přístupy atd., nicméně v oblasti výtvarné výchovy, což bylo cílem mého zkoumání, nevím o žádném druhu speciálního působení na žáky.

2. 4 Popis tříd

Na uvedené škole jsem pro účely své bakalářské práce využila vstupu do tříd 5. B a 8. A.

5. B

Třída 5. B shromažďuje celkem patnáct žáků, osm chlapců a sedm dívek. Žáci jsou opravdu vzorní, disciplinovaní a ochotní ke spolupráci. V této třídě jsem měla možnost hovořit se všemi členy třídy.

Zadání kreseb vítali víceméně s nadšením, i k rozhovorům často přistupovali jako k milé příležitosti popovídat si o obrázcích a kreslení, výslovně ze strany žáků zaznělo, že jsou za takové možnosti „navíc“ rádi a že je vítají. Zmíněnou radost jak ze samotné výtvarné práce, tak i ochotu k rozhovorům jsem pozorovala nejen u žáků, kteří považují výtvarnou činnost za svůj koníček, nýbrž i u žáků, kteří prohlašovali, že kreslit neumí.

Ve třídě se projevuje silný účinek vedení třídní učitelky. Paní učitelka je přísná a důsledná, ale zároveň neustále pozitivně naladěná a přistupuje ke každému žákovi individuálně a snaží se v každém najít něco dobrého.

8. A

Třída 8. A čítá celkem dvacet žáků, téměř každou hodinu je vyučuje jiný pedagog a zásadní vliv konkrétního učitele nebo učitelky zde nepozorují. Pro účely své bakalářské práce jsem hovořila s jejich učitelkou výtvarné výchovy, tuto hodinu navštěvuje společně celá třída.

S třídou 8. A jsem již v minulosti přišla do styku v rámci jiné školní práce, žáci tedy již byli seznámeni s mojí osobou a byli opět ochotni k spolupráci. Třída je některými pedagogy považována za „hodnou“, jinými „zlobivou“ atd., za tyto popisná označení pravděpodobně zodpovídá fakt, že třídu tvoří velmi rozliční žáci, kteří se navíc zcela jinak projevují v závislosti na autoritě a osobnosti učitele. Najdeme zde skupinu hodných dívek, ale i pořádné rebely, kterým vévodí propadnuvší žák Dyma, který často vstupuje do průběhu vyučování a hodina je jím značně ovlivňována. K vyučování i aktivitám „navíc“ přistupují žáci většinou alespoň s předstíraným lehkým otrávením. I když v některých v rozhovorech jsem pozorovala zájem o výtvarnou činnost i její hodnocení v dialogu, při práci ve třídě žáci neprokazovali větší zájem o cokoli spojeného s tvorbou. Žáci a žákyně, kteří rádi malují nebo kreslí, se buď neprojevovali, nebo se průrazněji z nich vyptávali na otázky zdánlivě nesouvisející s výtvarnou činností a svůj zájem o tvorbu nijak výrazně nedávali najevo.

3. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

3. 1 Hodnocení ve škole

Slavík se ve své tvorbě soustředí na nejrůznější témata ze školního i mimoškolního prostředí. Publikuje o různých počínech moderního vzdělávání a aktuálních problémech s ním spojených. Ve své práci se soustředím na problematiku hodnocení, konkrétně hodnocení v esteticko-výchovných disciplínách.

Slavík (2002) pozoruje hodnocení nejen jako zpětnovazební informaci pro žáka, nýbrž zejména jako podklad pro jeho úspěšné sebe-řízení a pomoc v sebe-řízení druhých, kdy pomocí získaného sebehodnocení dochází k autoregulaci žákova učení, jednání a chování. Žák je zde hlavním aktérem hodnocení, které vede k uvědomění chyb na základě vlastního rozboru své práce a také k lepšímu porozumění vlastní činnosti a smyslu činnosti.

Výše uvedený systém hodnocení ovšem nemusíme aplikovat pouze na problematiku žákova učení, Slavík (1989) deklaruje, že takový typ hodnocení lze využít také

v esteticko-výchovných disciplínách, v případě mojí práce budeme hovořit o výtvarné výchově a estetickém hodnocení, s ní spjatém.

Slavík (1989) uvádí, že právě hodnocení estetických činností má výrazný vliv na jejich kvalitu, přičemž bez vstupu hodnocení do procesů komunikace, není uzavřen cyklus zhodnocování výsledků estetické činnosti a jejich funkčnost tak zůstává neúplná.

3. 2 Proč se věnovat hodnocení žáky?

Hodnocení by podle Slavíka (2002) mělo poskytnout především výpověď o výkonu žáka, zejména tedy umožnit žákovi zamyslet se nad různými alternativami práce a rozhodovat se o dalším postupu činnosti. Jako hlavní cíl hodnocení ve škole Slavík spatřuje vytvoření podkladů pro rozhodování o tom, jak lépe nebo s lepším porozuměním v činnosti pokračovat.

„Hodnocení je součástí tzv. rozhodovací zpětné vazby, která vede k nápravě (korekci) chybných (nepřijatelných nebo málo efektivních) výkonů a zabraňuje nakupení omylů. Z tohoto důvodu je kvalita hodnocení jedním z klíčových předpokladů úspěšného průběhu a uspokojivých výsledků kterékoliv činnosti.“
(SLAVÍK, 1994(a), s. 25)

Slavík (1994 (a)) hovoří o vztahu hodnocení a dovednosti provádění činnosti, říká, že dovednost dobře hodnotit není zárukou úspěchu v určité činnosti, neboť hodnotiteli může scházet dovednost jejího provádění. Tím Slavík dává najevo, že neexistuje za každých podmínek platná přímá úměra: lépe hodnotí, lépe rozumí, lépe ovládá. Ve mnou zkoumané oblasti výtvarné výchovy, najdeme mnoho příkladů kritiků, kteří sami netvoří fantastická díla, stejně jako nalezneme příklady žáků, kteří hodnotí s porozuměním kritériím činnosti, ačkoliv sami nejsou v jimi popisované oblasti schopni provést žádoucí změny. O tomto rozporu mezi představou a skutečným ztvárněním výstižně hovoří např. Jakub z 8. A, viz přílohy.

Na straně druhé, Slavík (1994 (a)) uvádí, že nedokonalost v hodnocení je vždy zábranou k ovládnutí a porozumění kterékoliv činnosti. Neboť, neovládá-li někdo hodnocení, nezvládá ani činnost, která s ním souvisí. Chceme – li porozumět a ovládat určitou činnost, měli bychom být schopni ji adekvátně hodnotit. Toto hodnocení probíhá v kritériích, která jsme schopni používat.

Uvedená vazba mezi ovládnutím hodnocení a určité činnosti sloužila jako podklad pro můj výzkum.

4. Kritéria hodnocení v kresbě vymezená Slavíkem

Následující systém Slavíkem vymezených kritérií (1994 (a)) jsem použila jako klasifikační systém pro můj výzkum zjišťování shod a rozdílů v pojmové struktuře

žáků o vlastních kresbách. Na základě rozboru žákovských rozhovorů, jsem v některých případech rozšířila jednotlivá kritéria dimenzemi, ve kterých se také mohou projevat, ačkoliv Slavík tyto projevy nepopisuje. Mnou rozšířené pojetí kritérií se odvíjelo od zjištění, že žáci v rozhovorech hovoří o svých kresbách v trochu jiných dimenzích, než jak je Slavík vymezuje a také snaha zachytit ve větší míře šířku žákovského používání kritérií. Na tomto místě tedy uvádím systém kritérií v přesném znění. Dimenze, které jsem zařadila do následujícího systému, uvádím v portrétech žáků jako konkrétní projevy dimenzí a jejich význam vymezuji v přílohách.

VÝRAZ

Výrazem nazýváme celkový dojem z výtvarné práce, její přitažlivost, působivost, tvůrčí uvolněnost.

(+) práce na první pohled přitahuje pozornost, upoutává, je působivá

(-) práce postrádá „sílu“, nezaujme, je „studená“

ORIGINALITA

Originalitou nazýváme odlišnost od obvyklého průměru, jednak vzhledem k nějaké skupině tvůrců (např. odlišnost od průměru třídy), nebo i vzhledem k vlastnímu vývoji („nový krok ve vlastním vývoji). Originalita se projevuje (1) ve formě práce jako neobvyklé použití výrazových prostředků (neobvyklost tvaru, barvy, techniky) anebo (2) v obsahu práce (humornost, fantastičnost)

(+) práce je překvapivá, zvláštní, neobvyklá, „hýří nápady“, dokáže rozesmát nebo rozčítit

(-) práce je „tuctová“ („takových jsem viděl(a)“), působí nudně

OBSAH

Obsahem nazýváme obsažnost, sdělnost a srozumitelnost práce.

(+) práce je obsahově bohatá, ale přitom „čitelná“, zřetelně vyjadřuje záměr a myšlenky tvůrce, přestože „čtení“ může od diváka vyžadovat úsilí.

(-) práce je málo obsažná, „chudá“, nebo je natolik chaotická a nesrozumitelná, že nelze odhalit její obsahy.

FORMÁT

Formátem nazýváme vztahy mezi figurou a formátem, tj. poměr velikost figury vůči formátu a způsob umístění figury ve formátu.

(+)práce není ani příliš "prázdná", ani nadměru "přeplněná", velikost figur vůči formátu je přiměřená tvůrčímu záměru, právě tak je přiměřené i jejich umístění ve formátu.

(-)práce má figury buď omezeny na malou část formátu a nevhodně umístěny ("krčí se" vprostřed nebo na okraji), nebo figury až příliš vyplňují formát, "přetékají".

KOMPOZICE

Kompozicí nazýváme umístění výrazových prvků ve formátu, míru harmonie, vyváženost, "vnitřní řád", ucelenost, vhodné využití kontrastu (dostatečně silný, ale "zvládaný kontrast")

(+)práce je dostatečně rozmanitá ve velikosti, tvaru i barvách výrazových prvků, ale přitom v ní vládne zřetelný vnitřní řád, nepůsobí chaoticky a nejednotně

(-)práce má buď výrazové prvky příliš jednoduše uspořádané ("vojáci na přehlídce"), nebo naopak je příliš neuspořádaná, chaotická, postrádá náznak jednotícího řádu

TECHNIKA

Technikou nazýváme dovednost v zacházení s výtvarnými prostředky (nástroji a materiály), "řemeslnost" nebo "čistotu" provedení, citlivost k materiálu – výtvarné "myšlení v materiálu", propracovanost a zároveň schopnost "včas skončit", dokud práce není "přeplácáná".

(+)práce využívá co nejlépe možnosti, které poskytují výtvarné prostředky, není "utahaná" nebo "bezradná", je propracovaná, ale velkorysá v použití výtvarných prostředků, není "ušuchtěná" ("upracovaná" nebo přepatnáctěná")

(-)práce působí neobratně, nešikovně, neúmyslně zaměňuje způsob zacházení s technikami (např. je kreslená tam, kde měla být rozmalovaná), působí buď nedokončeně nebo naopak "přeplácáně".

BAREVNOST

Barevností nazýváme kvalitu výběru a použití barev, dovednost jejich harmonizace a kontrastování v souladu se záměrem barevného vyjádření, citlivost pro rozlišování barevných odstínů (valérů) a pro "rozmalování" barevné plochy.

(+)práce přitahuje působivým výběrem, zpracováním a rozložením barev, je barevně neobvyklá a nápaditá, je citově působivá svou jemnou barevnou harmonií nebo naopak zvládnutou kontrastností, "průrazností barev"

(-)práce je barevně nevýrazná, působí "špinavě", "tvrdě" nebo "zakřiknutě", bývá spíše kreslená, než rozmalovaná.

KRESEBNOST

Kresebností nazýváme kvalitu lineárního (obrysového) vyjádření tvaru, schopnost tvarové abstrakce a stylizace

(+)práce se vyznačuje lehce vedenou a citlivě “modulovanou” linií, která v proměnách síly přítlaku a šířky stopy přiléhavě a působivě vymezuje tvar.

(-)práce vykazuje bezradnost ve vedení linie – neúmyslné nenavazování nebo příliš chaotické hledání správné stopy, zbytečný přítlak nebo naopak přílišnou nezřetelnost stopy, nejistotu v důležitých místech vyjadřovaného tvaru

MODELACE

Modelací nazýváme kvalitu vyjádření objemu a kvalitu prostorové práce s hmotou, “cit pro objem a hmotu”, plasticitu, robustnost výtvarného vyjádření

(+)práce má zřetelně vyjádřený objem a prostor, vhodně používá světla a stíny k vystižení hmotnosti, monumentality, prostorovosti.

(-)práce nemá dostatečně vyjádřenou hloubku ani objem, je nevýrazná ve využití stínů a světla při vymezení objemu a prostoru; pokud jde o prostorovou práci, nebere zřetel k vícehledovosti.

ORNAMENTACE

Ornamentací nazýváme kvalitu dekorativního vyjádření, cit pro dekorativní stylizaci a pro rytmus

(+)práce vhodně abstrahuje a stylizuje tvar se zřetelem k rytmizaci, působí dekorativně

(-)práce nenalezla přiléhavou dekorativní stylizaci tvaru, postrádá rytmus, nadužívá nebo nedoceňuje detail v jeho dekorativní úloze.

FUNKČNOST

Funkčností nazýváme účelnost práce, vyváženost vztahů mezi funkcí, materiálem a dekorem, uměřenost v tvarech i barvách

(+)práce je účelná a zároveň má osobitý výraz, její výtvarná a užitková složka se harmonicky doplňují

(-)práce je buď výtvarně podbízává, “přeslazená” na úkor účelnosti anebo uměřenosti (kýč) nebo je přespříliš neosobní, strohá, neukazuje tvůrčí osobitost.

(In Slavík, 1994 (a), str. 57-59)

5. ROZBOR DAT

V souvislosti s hledáním kritérií ve verbálním hodnocení žáků vyvstala otázka, jak nakládat s daty, kdy žáci vykazují různou míru porozumění a užívání kategorií. Práci s kategoriemi mohou žáci realizovat na různé úrovni, již můžeme sledovat na různém stupni. Pro přehlednost jsem zavedla tři – žáci používají samostatně kritéria, bez mnou již obsaženého v otázce, žáci jsou schopni reagovat na kritérium implikované v otázce a případ, kdy žáci nejsou schopni pracovat s nabídnutým kritériem (odpovědi jako nevím, hm). Přičemž mezi *kritéria používaná žáky* řadím taková, s kterými přišli sami, viz první úroveň, ale i žákem efektivně používaná kritéria v dalším rozhovoru, která nejsou jen reakcí na otázku, z důvodu nutnosti mnou implementovaných kritérií jako podpory pro rozhovor, kdy je možné, ba pravděpodobné, že by žáci kritéria zmínili sami v jiném kontextu. Kritéria, označená v rozhovoru v závorce jsou taková, na která reagovali žáci pouze bezprostředně na otázku a v pozdějším jednání neprokázali schopnost s daným kritériem zacházet.

V části, věnované *portrétům* žáků se věnuji hlavní výzkumné otázce: Jak konceptualizují autoři staršího školního věku své kresby? Tedy, které pojmy žáci pro svou konceptualizaci používají, tyto pojmy, kategorie můžeme sledovat prostřednictvím kritérií, která žáci ve svých dílech používají. Pro potřeby mé práce jsem si vypůjčila Slavíkův klasifikační systém, kdy uvažování žáků prostřednictvím pojmů můžeme sledovat prostřednictvím aktivního používání jednotlivých kritérií.

Přičemž za použití kritéria žákem považuji úvahy dítěte v příslušném kritériu, kdy žák je schopen o díle v daném kritériu hovořit. Myslím tím žakovské použití kritéria bez implikace kritéria v předcházející otázce, taktéž žakovské reakce na kritérium již zmíněné v otázce, pokud prokážou schopnost daným s kritériem pracovat. Odpovědi souhlasu, nesouhlasu, prohlášení nevědomosti nebo opakování otázky nepovažuji za žáky použité kritérium. V textu se setkáme s kritérii a jejich konkrétními projevy v žakovských výpovědích, ohraničenými v závorce. Taková prohlášení se vztahují k odpovědím žáka v příslušném kritériu, avšak pouze v reakci na otázku, kdy v pozdějších vyjádřeních kritérium nepoužil, nicméně reakce byla adekvátní a dá se počítat za práci s kritériem. Výroky bez závorky označují žákem nezávisle zmíněná kritéria a kritéria, se kterými žák pracoval nejen na popud otázky, ale i v pozdějších výpovědích. V *žákem používaných kritériích* uvádím nejzajímavější příklady použití kritéria žákem. Jako doprovodná informace o mnou postihnutých kritériích v otázkách slouží kolonka *mnou navržená kritéria*.

Mezi *mnou navržená kritéria* řadím taková, kdy jsem položila otázku, odkazující k některému z kritérií, dříve než žák sám kritérium uvedl. Přičemž čím větší zkušenost jsem měla s vedením žakovských rozhovorů, tím méně jsem používala otázky, odkazující na jednotlivá kritéria, tedy, podařilo se mi opsat otázku bez nutnosti implikace kritéria do otázky.

V části nazvané *globální hodnocení a vztah ke kresbě* se věnuji souvislostem výtvarného vyjádření žáka, které jsou důležité pro pochopení žáka – autora a jeho vztahu ke kresbě. Na přístup žáků ke kresbě jsem se záměrně ptala v průběhu rozhovorů všech autorů, můžeme zde pozorovat na konkrétních případech souvislost radosti žáka z výtvarné práce, a to jak lásku/odpor k tvorbě, tak subjektivní náhled žáků na vlastní díla jako hezká/ošklivá. V případech nestandardní práce s kritérii uvádím na tomto místě atypičnost žáka v používání kritérii jako nadstandardní užívání vybraných kritérií nebo rozdíly v hloubce zacházení s kritériem.

Práce dětí s kritérii je velmi odlišná, nejen z hlediska počtu použitých kritérií, ale i hloubce zacházení s daným kritériem. Některé děti jsou schopny zacházet s kritérii tak, že jimi zmíněné alterace vedou k vědomým změnám integrity a komplexity díla, jimi zmíněná kritéria jsou široká, a žáci s nimi obratně zacházejí. Jindy žáci kritérium určí, ale již nejsou schopni aktivní práce s uvedeným kritériem, jejich práce s kritériem je „mělká“, ale lze ji považovat za použití kritéria. Způsob nakládání s kritériem jednotlivými žáky zmiňuji v následující kapitole, kde se zabývám portréty konkrétních žáků.

5. 1 Portréty

Cílem kapitoly portréty je a) přehledné zmapování žáky používaných kritérií v jejich konkrétních projevech, dimenzích, uspořádaných v systému kritérií od nejobecnějšího k nejspecifičtějšímu, b) poskytnutí informace o mnou postihnutých kritérii v otázkách, kladených žákům, c) doplňující údaje o vztahu žáka ke kresbě a kvality používání kritérií. V textu tedy uvádím tři druhy údajů, odpovídající na zmíněné otázky. Tato mozaika může dohromady poskytnout vhled do souvislostí ohledně způsobu žákova uvažování o kresbě. Podrobnější přehled rozhovorů viz přílohy.

5. B

David B.

Žákem používaná kritéria

- (Výraz: *je takovej smutnej*)
- Výraz/ vztah k autorovi: *nejsem úplně, že bych woow, ale nejsem zase, že je to trapný ty jo, to bych sem neřekl*
- Funkčnost z hlediska záměru: *tady je listopad a tady asi ne, tady si on chodí jen tak v košili, že už je větší teplo*
- Funkčnost/ uměření v tvarech a barvách: *možná by bylo lepší, kdyby ten strom byl tak jinak udělanej, tady to je, že ty větve nemají z čeho vycházet, tady končí a najednou vycházejí z ničeho*
- Obsah: *nevím, co bych tam ještě dal*

- Obsah/ identifikovatelnost, projekce: *Asi je rád, tak jak je teď, že asi by se teď nechtěl rád přestěhovat do nějakýho velkýho města. Já mam spíš rád takový jako vesnice a tak, ne takový velký města.* (tento výrok obsahuje i charakteristiky kritéria obsahu, příběhovosti)
- Formát:
- (Kompozice: *jen by to bylo trošku posunutý*)
- Technika: *někde přetáhnu, nebo když začnu moc slabě, tak to mam zase slaběji a všechny ty barvy vypadaj jinak*
- Technika/ náročnost: *to bylo trošku těžký*
- (Barevnost: *jen bych mu dal třeba červenou košili, bílý takový ušpiněný tričko, hnědý pole, žlutý slunce, jinak nic asi*)
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Zeptala jsem se Davida, jak na něj *působí jeho obrázek*, tím jsem zmínila kritérium výrazu, na něž žák přiléhavě navázal. Stejně tak v jiné otázce, jsem odkazovala ke kritériu kompozice: „*A co třeba kdyby ten strom stál vlevo nebo vpravo, kdyby nebyl tak uprostřed. Změnilo by to nějak vyznění toho obrázku?*“, David zareagoval odpovědí v příslušném kritériu: „*Jen by to bylo trošku posunutý.*“ Když jsem Davidovi položila otázky, zmiňující kritérium barevnosti, odpověděl na otázku v kritériu techniky, jindy adekvátně přemýšlel v kritériu barevnosti, jelikož ale jsou jeho obrázky nakreslené tužkou, myslím, že necítil potřebu operovat s barevností. Také jsem žákovi položila otázku, směřující ke kritériu originality, *zda by to šlo něčím ozvláštnit*, žák odpověděl v kritériu Obsahu poznámkou, *že už neví, co by tam dal.*

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

David se rád věnuje výtvarné činnosti, libuje si zejména ve schopnosti zobrazit *vše, co jej napadne*, přičemž hlavním cílem není estetická kvalita obrázku. Kreslení pozoruje jako alternativní realitu, kde se zobrazované stane skutečným. Ačkoliv David nevyčníká v počtu zmíněných kritérií, jeho kategorie mají širší rozměr a dokáže s nimi účinně zacházet, to ostatně můžeme pozorovat i v jeho kresbách, které jsou nejen zajímavé, ale i dobře řemeslně provedené, žák si uvědomuje nedostatky v proporcích atd. Jeho výpovědi odkazují zejména na funkčnost, uměřenost v tvarech i z hlediska záměru, kdy žák porovnává své výtvarné vyjádření a účel.

David J.

Žákem používaná kritéria

- Výraz:
- Funkčnost / z hlediska záměru: *Tenhle měl být v noci, ale já ho nakonec udělal ve dne, protože je tam stín u toho stromu, tady. Měl to být jako strašidelnej strom, ale on je zároveň zelenej a strašidelný stromy nebývají moc zelený.*
- Funkčnost/ uměřenost v tvarech a barvách: *má jednu ruku tenčí než druhou*
- Funkčnost/ vůči zadání: *Já jsem tak pochopil, že mam zadání nakreslit strom, tak jsem ho nakreslil, ale samotnej by nevypadal hezky. Kdežto chlap, tam není důležitý, kde stojí, co je kolem a tak.*
- Funkčnost /zahrnutí hlediska diváka: *Jestli je to hipízák, tak měl Honza pravdu, ale to já nemůžu posoudit*
- Obsah: *Tak by to možná... tam v dálce jsem chtěl udělat ještě další keře, stromy, ale to už by mi připadalo moc. Protože to má být jenom strom.*
- Obsah / příběhovost: *No ve dne není strašidelný, ale v noci jo. Ve dne je to normální strom a v noci je strašidelnej.*
- Formát: *Ale to tam nemůžu pak udělat. Protože tam končí papír*
- Kompozice: *mně nepřipadá, že by to slunce udělalo, aby ten stín mohl být tady*
- Technika: *já je takhle kreslim, teď už teda ne tak moc dětsky...*
- Technika/ náročnost: *nemůžu ani přijít na to, jak bych ty větve udělal nebo neumím takhle rozhýbat lidi, jediné umím nakreslit tuhle polohu*
- Barevnost - *Já kreslím nejčastěji takhle zelenou, hnědou, červenou. Tohle je červená, já mam takovou nevýraznou pastelku. A taky používám hodně černou, to jsou takový moje čtyři barvy.*
- Kresebnost: *vypadá to jako kůň, je to takovej ovál a má dvě nohy*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

David byl schopen hovořit o kresbě v kritériích, aniž bych je nějakým způsobem obsáhla v otázce, ačkoliv se našlo pár výjimek, kdy jsem jako první vystoupila s otázkou, tematizující celkový dojem z práce. „*A když se podíváš na ty svoje obrázky, jak na tebe působí? Třeba ten strom.*“ Nicméně žák na ni neodpověděl v kritériu výrazu, jak by se dalo očekávat. Nýbrž: „*Já moc nekreslim stromy, ale tady mi to připomíná, jakože tady má nos, tady oko a tady jazyk. Což je asi divný, ale to je jedno.*“ Uvedená odpověď by mohla splňovat charakteristiky originality, žák ale atypičnost sám neuvádí, nejbližší by mohla splňovat vymezení Obsahu. Dále jsem použila otázku: „*A kdybys to ještě něčím ozvláštnil ten strom?*“, která by mohla evokovat originalitu, nicméně žák reagoval odpovědí v kritériu Obsahu: „*Tak by to možná... tam v dálce jsem chtěl udělat ještě další keře, stromy, ale to už by mi připadalo moc. Protože to má být jenom strom.*“

Globální hodnocení + vztah ke kresbě

David má obrovskou fantazii, kterou využívá při svém výtvarném tvoření, kresba pro něj znamená hru, možnost, kde si prostřednictvím tužky a barev může hrát na papíře. O výtvarné činnosti hovořil s chutí, zejména o jeho představách, které ovšem narážejí na jeho možnosti výtvarného ztvárnění, uvědomuje si, že jeho práce nedosahují kvalit, které od obrazu požaduje. Ve svém díle je schopen hovořit o mnoha jeho kvalitách, je tedy na dobré cestě ke zdokonalování vlastního výtvarného působení.

Celkově bych na základě žákových výpovědí usoudila, že má ke kresbě kladný vztah, ačkoliv to nebylo explicitně řečeno. Žák hodnotil lépe kresbu stromu, která pro něj byla nejen hrou, ale i prostředkem komunikace s divákem. Př. *„To je dobrý, a není tady obličej v té díře?“* *„Měl tam původně být, já jsem si říkal, jestli si toho někdo všimne.“* S kresbou pána David natolik spokojený nebyl, vnímal rozdíl mezi jeho záměrem a skutečnou podobou, jak výkres vypadal. *„Tam je důležitý, spíš, jak se tváří, což se mi moc nepovedlo. Já jsem mu chtěl původně udělat bradu, ale nakonec to je jazyk, protože jsem to udělal moc to... Má na hlavě šátek, má takový velký triko.“*

Eduard

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *Mně to takhle připadá dobrý, bylo by to hezký asi*
- Funkčnost:
- Obsah: *Šla by tam právě ta obloha a ještě třeba ta hlína nebo tráva trošku delší*
- Obsah/ identifikovatelnost: *No že je na té chalupě taková stará a moc na ní už třešně nerostou, jen občas nějaký, pak to vypadá jako opravdickej strom*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika / náročnost: *Ten se mi docela povedl, tenhle ne, ale tenhle se mi povedl, protože jsem se na něj víc soustředil, chtěl jsem to mít co nejhezčí*
- (Barevnost: *možná bych místo těch hnědejch kořenů udělal bílý nebo černobílý*)
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Použila jsem opět otázku evokující kritérium výrazu: *„A když se na tu třešň, na tvůj obrázek podíváš, jak na tebe působí?“* Žák ale odpověděl v kritériu obsahu, kdy jeho

cílem jeho úvahy byla identifikovatelnost – vztah ke skutečnosti, později ale kritérium výrazu zmínil v odpovídajícím kontextu. Na otázku, obsahující kritérium barevnosti, odpověděl přiléhavě v kritériu barevnosti. „*A co ty barvy, jak jsi s nimi spokojený, nechal bys je takhle nebo třeba nějak pozměnil?*“ „*Asi bych to nechal takhle, možná bych místo těch hnědejch kořenů nechal bílý nebo černobílý.*“ Na otázku, implikující kritérium originality, ale i Obsah: „*A nešlo by to ještě něčím ozvláštnit nebo je tam naopak moc věcí?*“ odpověděl v kritériu Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Eduard má vřelý vztah ke kresbě, ačkoliv jeho práce v porovnání se spolužáky působí velmi dětsky, rád kreslí a vybarvuje, což je zjevné v jeho propracovaném, vybarveném obrázku. Jeho cílem bylo mít obrázek co nejhezčí a co nejvíce odpovídající skutečnosti, jeho nejužívanějšími kritérii se tak staly technika/náročnost a obsah/ identifikovatelnost. Byl schopen uvažovat s kritérii, když jsem mu je v otázce nabídla, tedy v případě výrazu, Obsahu a barevnosti, přičemž s Obsahem pracoval i nezávisle na otázkách.

Jan

Žákem používaná kritéria

- Výraz:
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *Chtěl jsem tam udělat ty kořeny, viděl jsem je na obrázku v jedné výtvarné dílně, kde máma kupovala obraz, tak jsem tam chtěl mít ty kořeny.*
- Obsah: *ten strom, asi tady nějaký slunce*
- Obsah/ příběhovost: *kouká se na svoje hodinky, kolik je, asi jestli něco stihne*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika / náročnost: *moc se mi to nepovedlo, strom neumím moc kreslit*
- Barevnost:
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Žákovi jsem navrhla otázku, odkazující na kritérium výrazu „*A když se koukneš na obrázek toho stromu, tak jak na tebe působí?*“ Honza ale odpověděl: „*Spiš jako, nevím, jak na mě působí. Strom s kořeny, ve kterém by mohly být ptáci a tak.*“ Což považuji za příklad, kdy žák nepracuje se zmíněným kritériem, reaguje popisem obrázku a sám uvádí, že neví, jak na něj kresba působí, tedy neví, jak v kritériu zareagovat. V dalších odpovědích, kde mohl reagovat v kritériu výrazu, kategorii též nepoužil.

Dále jsem mu navrhla otázku: „A šlo by k tomu pánovi něco doplnit?“ Ta odkazuje na kritérium obsahu. Honza odpověděl: „*Určitě, určitě kdyby vzadu bylo letadlo, když je na tom letišti.*“ Uvedená odpověď v sobě obsahuje kritérium Obsahu ve smyslu obsažnosti, v dalších výpovědích ukazuje, že s kritériem Obsahu dokáže pracovat.

Honza hovořil zejména v kritériu funkčnosti a to z hlediska záměru, účelu práce, dalším kritériem, které se objevovalo v jeho výpovědích po celou dobu hovoru, byla technika vázaná na náročnost, žák uvažoval o obrázcích výhradně z pohledu, co se mu *povedlo* a co *umí nakreslit*.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Honzu baví kreslit, ale současně prohlašuje, *že to moc neumí*. Se svým obrázkem stromu nebyl spokojen, hovořil o něm negativně v kritériu funkce z hlediska záměru, kdy představa byla zcela jiná než jeho záměr, jeho pohled na kresbu doplnilo též negativní použití kritéria techniky, náročnosti, kdy žák tvrdí, *že stromy neumí*. S obrázkem pána byl žák spokojenější, prohlásil, *že se mu povedl*, nicméně ruce *neumí kreslit*. Hovořil o něm též zejména v kritériu techniky z hlediska náročnosti.

Joel

Žákem používaná kritéria

- Výraz- převážně z hlediska emocionality, působnosti na diváka: *je to takový pochmurný; bylo by to veselejší...*
- Funkčnost / z hlediska záměru: *Já jsem je chtěl udělat, ale já jsem tady udělal už tu trávu a špatně se to gumovalo*
- Obsah: *mohl by mít ty nohy a ruce*
- Obsah/ identifikovatelnost - *bylo by to jako víc skutečný*
- Obsah/ identifikovatelnost - projekce: *To mi přišlo, že jako já, máma s tátou se rozvedli, tak já nevím, ke komu mám chodit a pořád se hádají.*
- Obsah/ příběhovitost/sdělnost/projekce: *Vypadá spíš, jako kdyby neměl, co dělat. A spíš je mi ho tak líto, nevím, kam jít, jestli k tátovi nebo mámě*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *Tady jsem to trošku nedodělal, tady jsem to přetáhl. Tady se mi to zmuchlalo.*
- Technika/ náročnost: *protože je neumím kreslit*
- Barevnost:
- Kresebnost: *Ještě bych to tady víc vygumoval, aby to nebylo vidět, aby to bylo víc zvýrazněný, tady je to třeba rozmazaný, taková boule tady.*
- Modelace:
- Ornamentace:

- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Již na začátek rozhovoru jsem začlenila otázku, týkající se výrazu *jak na něj působí obrázek stromu*. Joel odpověděl přiléhavě v kritériu výrazu, s odkazem na emocionalitu „*Normálně no. Tak jakože je takovej, když na zimu opadaj listy a všechno, tak je to takový smutný.*“ Kritérium Obsahu jsem užila např. v otázce: „*A kdybys využil celý ten papír, co by to s tím obrázkem udělalo? Hodilo by se tam třeba ještě něco?*“ Joel adekvátně reagoval v kritériu Obsahu: „*Možná že by tady byla třeba ještě lampa a pod ní třeba keře.*“ Na otázku, odkazující na kritérium formátu: „*Je schválně takhle uprostřed?*“, odpověděl Joel opět pomocí obsahu/ identifikovatelnost, projekce: „*Má aspoň nějaký místo.*“ Dále jsem použila otázku, implikující kritérium barevnosti: „*Je to schválně jen tužkou? Změnilo by něco, kdyby tam byly barvy?*“ Joel na ni reagoval kritériem výrazu: „*Podle mě by to bylo víc veselejší.*“

Pozn. U Joela jsem nezřídka použila otázku, obsahující kritérium, jež zatím nevyřkl, ne tolik však z důvodu opěry pro žákovo vlastní hodnocení, nýbrž jako jednotku strukturace k udržení tématu rozhovoru, jelikož by mohl připomínat spíše charakter arteterapeutického rozboru, což nebylo účelem. Joel je velmi nadaný a dokáže o kresbě hovořit na pokročilejší úrovni než další jeho spolužáci. Obsahem kritéria výrazu není vztah k autorovi na škále pýcha-stud, nýbrž působnost na diváka – veselý – smutný, šířka jeho práce s kritérii byla rozmanitější.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Joel má k výtvarné tvorbě kladný vztah, pojímá ji jako způsob sebevyjádření a ukázání svých myšlenek. V jeho hodnocení se výrazně projevila projekce, kde obrázky skrývaly specifické skryté významy, v systému kritérií by šla zařadit pod kritérium obsahu, dimenzi identifikovatelnosti jako porovnání zobrazovaného a zobrazujícího s instancí prožitku, kde klíčovým mechanismem je projekce. To se projevovalo často v odpovědích na otázky, které se mohly týkat výrazu. Např.: „*A jak by to potom na tebe působilo, kdyby tam pán seděl opřený o strom?*“ „*Že by třeba ten pán měl nějaký pocit, že ho ten strom chrání.*“

Lukáš

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je to hezký trošku, ale vypadá to úplně divně trošku*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *myslel jsem si, že jsou to větve jako, ale pak jsem si řekl, že to budou listy*
- Funkčnost/ uměření tvarů a barev: *Protože tráva nemá jako tohleto špičatý, ale nemá tak velký ty listy nebo ta tráva není tak vysoká, velká. Jo nebo může být taky žlutá ta tráva v tom, tropickym pásnu.*

- Obsah: *žádná větev tady vůbec není a tady jsou ty listy*
- Obsah/ příběhovost: *a tadyto bych popsal, že by to spadlo a pak by se z toho stala ta modrá tráva*
- Formát: *skoro je větší, asi takhle to má být, protože to je obrovské kmen a u toho člověka to není tak, není to úplně stejný*
- Kompozice:
- Technika:
- Barevnost: *chybí tam ta barva, tady jsou zbylé bílé místa, ještě bych tam dával takovou červenou, oranžovou*
- Kresebnost: *A tady jsou ty tečky u toho a tady se to otvírá a tady jsou ty čáry, není to jako viditelný vůbec.*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita: *Tak jiný, měli úplně jiný, měli zase větve a tady byly ty lístečky, ale já jsem udělal bez větvi úplně. Já jsem viděl u kámoše, že má ty větve všude, ale já jsem to udělal jinak než někdo nebo možná to někdo udělal taky úplně jinak, že ten strom je úplně jinej, ale to já nevím.*

V Lukášově rozhovoru se opět ukázalo, že nabízenými kritérii často nemůžeme v dostatečné míře postihnout originalitu fantazijních děl, nereflektují žákovy myšlenkové pochody o kresbě. Předmětem Lukášových výpovědí je imaginace, hra s představivostí, uvedl, že nakreslil pána z roku 1916, protože se *chtěl kouknout na minulost*. Přemýšlí, jestli jeho strom, zvláštní druh palmy, zakončený svítícím bodem, může existovat v našem mírném pásmu apod. Nejbližší jeho vyprávění budou kritéria funkčnosti z hlediska záměru a obsah v poloze příběhovosti a identifikovatelnosti. V rozhovoru pracoval i s jiným viz výše.

Mnou navržená kritéria

U Lukáše nebyla potřeba zavádět mnoho otázek, odpovídal prakticky na otázky, aniž bych mu je položila, žáka nebylo nutné podporovat v jeho hovoru, hovořil s nadšením a bez přestání. Pro výstavbu hovoru jsem použila pouze otázky jako: *„Kdybys měl ještě popsat...“*, *„Co jsi tím chtěl říct?“* nebo k upřesnění žákovy myšlenky. Výjimkou, žákem nezmíněným kritériem, které jsem vložila do otázky, bylo kritérium Techniky: *„A z hlediska toho, jak je to nakreslený? Liší se ty obrázky v něčem?“* A dále kresebnosti, např.: *„A změnilo by se něco, kdyby ta tráva byla třeba takhle špičatá jako ty listy, obtažená...“*, na což žák reagoval odpověďmi v jiných kritériích, později ale kritérium kresebnosti použil v adekvátním smyslu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Lukáš kreslí často a rád a rád o výtvarné tvorbě i vypráví, jelikož ale proudí jeho myšlenky daleko rychleji než slova, je Lukášova výpověď poněkud zmatená, slova zkomolená, přeházená a bohužel si myslím, že těžko postihují bohatý vnitřní svět žáka, což pozorujeme i v jeho výpovědi, kdy kolikrát naznačí směr, že by mohl

reagovat v konkrétním kritériu, nakonec ale spíše „obíhá ve světě jeho představ kolem kategorií“, stejně tak si často musíme domýšlet, co chtěl žák výrokem říci. Např. „*No není to úplně stejnej rozdíl vůbec, protože ty schody a tady má ten kmen, protože třeba tady se vůbec nedá lézt na ten strom, to se nedá vůbec, ale ten člověk je trošku větší, ten má být asi takhle větší...*“

Lukáš hodně hovořil v kritériu Obsahu, považuji to za projev, kdy se bohatost jeho myšlenkového světa přesunula do bohatosti obrázku, žák neustále v průběhu vymýšlel, co by kam ještě udělal, nemůžeme ovšem hovořit o kritériu kompozice, jelikož nezmínil konkrétní umístění ani vztah mezi objekty obrázku.

Martin

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *ten strom je takovej hezčí*
- Funkčnost:
- Obsah: *že by tady v pozadí bylo víc stromů*
- Obsah/ identifikovatelnost: *je to jako, kdybych byl v nějaký zahradě*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *fixama to je dobrý a pastelkama jenom, když jsou kvalitní, když jsou takový blbý, tak mě to moc nebaví*
- Technika/ náročnost: *já moc neumím kreslit takhle obličej*
- Barevnost: *Že je to jako vybarvený, že tam není moc bílý plochy*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Ptala jsem se žáka, jak na něj *působí jeho obrázek*, což evokuje kritérium výrazu, na což žák odpověděl svojí představou: „*Jako kdybych byl v zahradě.*“ Dále jsem mu položila mnoho otázek k rozšíření jeho uvažování nad obrázkem, nicméně odpovědi byly stále stručné, k vyjádření souhlasu nebo nesouhlasu, nikoliv však za účelem rozšíření. Uvedla jsem otázku, směřující ke kritériu formátu: „*Myslíš, že by trochu změnilo ten obrázek, kdyby ten strom byl trošku posunutý třeba vlevo?*“ Martin odpověděl v kritériu Obsahu: „*Nevím, kdyby tady bylo víc stromů, tak by to zlepšilo.*“ Uvedená odpověď je příkladem Martinova způsobu uvažování o kresbě, kdy pro něj alterace, změna k lepšímu, znamenala změnu v kritériu Obsahu: „*něco přidat*“, ve stejném duchu pracuje žák s kritériem barevnosti: „*není tu moc bílý plochy*“, tedy v souladu s vizí Obsahu: čím více, tím lépe. Dále jsem se ptala žáka

otázku, směřující ke kompozici: „*A kde by byl?*“ Žákovu odpověď „*Třeba tady,*“ nepovažuji za projev efektivního zacházení s daným kritériem.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Martin uvedl, že jej *baví spíš vybarvování a kreslení mu moc nejde*. Setkává se často s negativními názory druhých, které popisuje: „*Skoro každej mi řekne, že to mam hnusný.*“ Možná kvůli nabyté ne-sebedůvěře ve vlastní výtvarné dílo, žák na otázky reagoval pár slovy, většinou bez většího sdělného obsahu, bez použití kritérií: (*Nevim; ani ne; docela jo*)

Matěj

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je to hezký, víc barevnej*
- Funkčnost:
- Obsah: *pozadí ještě a trávu nebo nějak tak, mohl bych udělat víc větví a jablek*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/ náročnost: *Ten se mi mohl víc povýst, já to prostě jinak neumím, že jsem se víc snažil*
- Barevnost: *jsou jako výrazný; bylo by tam víc barev*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornametace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Když jsem se Matěje optala na otázku, týkající se výrazu, reagoval odpovědí, nesoucí kritérium výraz, stejně tak dále s tímto kritériem mnohdy zacházel a to zejm. na škále lepší-horší. S dotázaným kritériem Obsahu vedl žák dále pracovat. Když jsem se Matěje zeptala na otázku, směřující ke kritériu kompozice „*A stál by na něčem nebo by byl takhle ve vzduchu?*“, odpověděl v kritériu Obsahu. Otázku, kdy jsem se ptala po tvaru, kritéria týkajícího se kresebnosti nijak nerozšířil, pouze konstatoval: „*Ten bych nechal.*“ Na otázku, ohledně ozvláštnění, směřující ke kritériu originality, reagoval pouze negací: „*Asi ne.*“

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Matěj rád kreslí, konkrétně rád vybarvuje. V rozhovoru hovořil v poloze větší, více=lepší, což se projevilo i v četnosti a souvislosti jím použitých kritérií,

nejpoužívanějšími kritérii se tak stal Obsah, jímž reagoval na otázky po změně k lepšímu, kdy pro něj změna k lepšímu znamenala přidání objektů do kresby. Dalším hojně používaným kritériem byl výraz na škále hezčí, lepší- horší. V uvedené souvislosti žák oceňoval více svoji kresbu stromu, protože byl strom *hezčí a větší*.

Adéla H.

Žákem používaná kritéria

- (Výraz: *vypadalo by to docela dobře*)
- Výraz/ působnost na diváka: *Tenhleten je spíš takovej milejší a v tomhle je cítit tak trochu zloba nebo něco.*
- Funkčnost:
- Obsah: *zapomněla udělat to pozadí, byly by tam lavičky, stromy...*
- Obsah/ identifikovatelnost: *mě napadne teda spíš jako noc, vypadá to jako ve dne*
- Formát:
- Kompozice: *za tím parkem nějaký domy*
- Technika: *je to malovaný jenom tužkou*
- Technika/ náročnost: *je to jednodušší namalovat*
- Barevnost: *červená, ta by to třeba zkazila, ale třeba hnědá, černá nebo šedá, tyhle ty tmavší odstíny by to možná vylepšily*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Žákyně přichází s kritériem výrazu v dimenzi působnosti na diváka: „*Tenhleten je spíš takovej milejší a v tomhle je cítit tak trochu zloba nebo něco.*“ Dále uvádí kritérium kompozice, operuje s kritérii techniky a barevnosti k vyjádření technických parametrů kresby.

Mnou navržená kritéria

Položila jsem Adéle otázku, dotazující se po kritériu výrazu *jak na tebe působí*. Adéla ale odpověděla pomocí kritéria obsahu, jeho dimenze identifikovatelnosti: „*Mě napadne teda spíš jako noc.*“ Na jinou otázku, implikující kritérium výrazu reagovala v odpovídajícím kritériu, sama jej však později nepoužila. Dále jsem se žákyně zeptala, zda je obraz dokončený nebo by šel ještě něčím doplnit, na to Adéla odpověděla přílehavě kritériem Obsahu, stejným, jaké bylo obsaženo v otázce, v dalších výpovědích adekvátně zachází s kritériem Obsahu. Na otázku, na kterou by žákyně mohla odpovědět pomocí kresebnosti: „*A to je schválně, že ten strom skoro zapadá do té mlhy?*“, nereagovala.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Adéla má pozitivní vztah ke kresbě. O svém obrázku hovořila v uvedených kategoriích, s důrazem na záměr díla v kritériu funkčnosti a identifikace se vzorem v realitě v kritériu obsahu. U Adély se také objevila tendence, kdy větší obsažnost v obrázku doprovází kladnější hodnocení z hlediska výrazu.

Adéla M.

Žákem používaná kritéria

- (Výraz: *že by to bylo jako hezký*)
- Funkčnost:
- Obsah: *Že tohle by bylo třeba tmavší (tráva) a bylo jí tam víc, ještě že by měl třeba nějaké klobouk*
- Obsah/ identifikovatelnost: *Takový, že by to vypadalo jako v parku.*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/ náročnost: *je to takový jednodušší, je to takový těžší*
- Barevnost:
- Kresebnost: *jako špičatej*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Adéla sama v reakci na otázku, *co se jí líbí*, zmínila změnu tvaru: *„Nějakej ten tvar taky.“* Nicméně, nedokázala se v kritériích, pracujícím s tvarem pohybovat a to ani v případě, kdy jsem ji směřovala k odpovědi v kritériu kresebnosti: *„Je takový celý zaoblený...“* Později uvedené kritérium použila na elementární úrovni, když uvedla, že tráva by mohla mít *špičatý tvar*.

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku, odkazující na kritérium výrazu: *„Když se podíváš na strom, tak jak na tebe ten obrázek působí?“* Adéla ale na kritérium nereagovala, její pozdější odpověď byla *„Ani nevím“* Později s kritériem zacházela na škále: *bylo by to hezký x nebylo by to hezký*. Když jsem v otázce obsáhla kritérium, týkající se barevnosti, žákyně na něj reagovala slabě: *„bylo by to horší“*, tedy pouze na škále horší x lepší. U Adélky jsem byla nucena větší konkretizace otázek, tím pádem jsem použila i více kritérií, vměstnaných do otázek. Celkově dokázala reagovat na mnou obsažená kritéria barevnosti a formátu, ale pouze na bázi: *Myslím, že takhle to stačí, spíš vylepšilo nebo nebylo hezký*, což odkazuje více ke kritériu výrazu a nepovažují to za projev ovládnání kritérií barevnosti a formátu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Adéla říká, že ji *hodně baví kreslit*, uvádí, že ji více baví kreslit složitější, náročnější obrázky. Nicméně v rozhovoru nepřicházela sama často s novými kritérii, spíše

reagovala na mnou postižená v otázkách. Odpovídala krátce a stručně, nezřídka odpovědí *nevím*. Uvedené počínání je ale myslím výsledkem Adélčiny něžné, tiché povahy než způsobené nezájmem k výtvarné činnosti. Nejčastěji zacházela s kritérii Obsahu a techniky/ náročnosti.

Amálie

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *tohle je spíš takový fantastický a tohle takový realistický*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *tady jsem to nakreslila jenom tak znatelně, aby bylo vidět, že jí drží ten muž*
- Obsah: *je tam toho daleko víc na tom stromě toho ozdobného, všechny ty květy, ten motýl, ten úl*
- Obsah/ identifikovatelnost: *takovej neopravdovej, ztuhlej*
- Formát:
- Kompozice: *Asi bych ted' udělala hvězdy sem, aby to bylo po celý tý obloze.*
- Technika: *nakreslíte kouli a pak do středu a pak začnete jakoby tužkou zesvětlovat, zmírňovat ten tlak a takhle jsem udělala ty koule a to okolo a tak mě napadlo*
- Technika/ náročnost: *já umim nakrelit oko samotný, ale nikdy se mi nevede obličej*
- Barevnost: *za druhý jsem nechtěla, aby to bylo vyloženě barevný nebo vyloženě černobílý*
- Kresebnost: *Že bych jí nechala jenom takhle čárkovanou, na šikmo.*
- Modelace:
- Ornametace:
- Originalita: *abych byla jedinečná*

Mnou navržená kritéria

V rozhovoru s Amálkou jsem použila kritérium výrazu v otázce, *jak na ni působí obrázek jejího stromu*, na což žákyně přiléhavě odpověděla v kritériu výrazu: *„Tak jakože fantasticky... Vim, že tohleto se nikdy nestane, že tohleto nikdy neuvidim a jakože nevím...“* Dále jsem položila žákyni otázku, týkající se barevnosti: *„Proč je ten motýlek barevný, jinak vše černobílé?“* Dívka odpověděla kritériem výrazu, *že si řekla, že to tak bude hezčí, černobílý by bylo nudný*. V pozdějším dialogu s barevností adekvátně zacházela.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Amálie se ráda věnuje výtvarné činnosti a je si vědoma toho, že *kreslí hezky*. U žákyně je příznačné, že možnosti změny popisuje výhradně kritériem techniky, jak z hlediska provedení, tak z hlediska náročnosti a to jak ve tvaru, tak barvách, př.: *„Já*

umim nakreelit oko samotný, ale nikdy se mi nevede obličej. Já bych takhle udělala to oko, tu panenku a to barevný okolo, že bych to tam jako by znázornila.“

Barbora

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *asi by to bylo o trošku lepší*
- Funkčnost:
- Obsah: *aby to nebylo prostě jenom tak pozadí, že bych tam něco přidělala příště*
- Obsah/ identifikovatelnost: *tam ta kůra nějak je myslím na těch stromech.*
- (Formát: *„Asi by bylo lepší, kdyby byl někde tadyhle uprostřed.“*)
- Kompozice:
- Technika: *mam jako detailně udělaný; tady to není úplně dodělaný*
- Technika/ náročnost: *že to působí jako nějaký úspěch, protože postavy jsem nikdy neuměla kreslit*
- Barevnost: *v podstatě dobrý, že to do sebe nějak zapadá barevně*
- Kresebnost: *třeba tady jsou ty kreslicí čáry jako svislý a tady jsou jako vodorovný*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem Báře otázku, odkazující na kritérium výrazu, *jak na ni působí její obrázek*. Její odpovědi jsem směřovala otázkami jako: *„Jak bys ho popsala?“*, až žákyně dospěla k odpovědi, kde využila kritérium Obsahu: *„Tak asi tak, že je úplně na kraji louky, rozvětvenej, listnatej strom v létě.“* Když jsem se poptala po formátu, reagovala dívka též v kritériu formátu: *„Asi by bylo lepší, kdyby byl někde tadyhle uprostřed.“* Když jsem do otázky zahrнула kritérium barevnosti, žákyně odpověděla nejdříve výrazem: *„Asi by to bylo o trošku lepší“* a později svůj výrok upřesnila kritériem obsahu/ identifikovatelnosti: *„Protože tráva má různý barvy taky.“* V pozdějším dialogu nakládala s barevností velmi obratně. V dalším rozhovoru jsem položila žákyni otázku, týkající se kresebnosti, na kterou odpověděla též v uvedeném kritériu, později dokázala adekvátně s kritériem zacházet. Na otázku, jak by ozvláštnila obrázek, postihující kritérium originality, reagovala Bára Obsahem: *„ještě třeba doplnit něco do té kůry malýho trošku.“*

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Bára prohlašuje, že ji *hodně baví kreslit*, výtvarná tvorba pro ni znamená kreslení a zábavu, dokáže velmi dobře zacházet s kritérii, která používá, její obrázky jsou toho odrazem, sama je hodnotila jako: *„celkem dobrý, takovej úspěch mám málokdy“*.

Žákyně hovořila o výkresech s porozuměním, co by která alterace způsobila, troufám si posoudit, že změny jí navrhované by skutečně sloužily k pozitivní změně díla v úrovni jeho komplexity a integrity, její úvahy se týkaly harmonie díla, ačkoliv dívka přímo nepracovala s kritériem kompozice atd., které právě za harmonii a vnitřní řád díla zodpovídá. Žákyně výhradně neupřednostňovala některá kritéria, která by použila k popisu dosažení cílené představy obrázku, nýbrž jich užívala jako pomocníků, kdy každé kritérium zastává svoji funkci.

Hana

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to trošku zajímavější, ale zároveň i takový ne moc hezký a zajímavý*
- Funkčnost:
- Obsah: *je hodně jako zarostlej, chtělo by to pár detailů*
- Formát:
- Kompozice: *kdybych kreslila nějakou krajinu a tam se hodil nějak ten človíček, ale stejně bych nejdřív nakreslila krajinu a pak posoudim, jestli se tam ten člověk hodí nebo ne*
- Technika:
- Barevnost: *když je to jenom pastelkou ta krajina, ale ani jenom tužkou. Tak smíchávám vlastně tužku i pastelky*
- Kresebnost: *trošku jinak ty tvary*
- Modelace: *ten obličej jako ztvárněně, ne tak dokulata, ale ztvárněně*
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku, obsahující kritérium výrazu, *jak na ni obrázek působí*. Dívka ale odpověděla svou preferencí zobrazovaného, „Docela ráda kreslim stromy.“ V dalším rozhovoru zmiňuje kritéria výrazu. Žákyni jsem položila i otázku týkající se formátu: „*Bylo by to lepší, kdyby byl třeba ten pán větší?*“, na což dívka odpověděla způsobem, kdy dokázala adekvátně reflektovat otázku, nicméně kritérium nerozvinula, ani v dalších výpovědích dívka s kritériem formátu nepracovala.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Hanka uvedla, že ji baví kreslit v závislosti na tom, jakou má náladu. S obrázky, které vytvořila, byla spokojená *napůl*, byla si vědoma potřebnosti některých změn. Pohybovala se zejména v kritériích techniky, kdy podstatou alterace k lepšímu spatřovala změny na úrovni kresebnosti, barevnosti, kompozice a modelace. Což by mělo vyústit ve změnu ve výrazu prostřednictvím Obsahu.

Magda

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to víc výraznější*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *Aby to bylo prostě rozdílnější no. Byl na tom vidět rozdíl, že tohleto je jenom tužkou a tohle pastelkama různýma.*
- Funkčnost/ zahrnutí hlediska diváka: *spíš by si toho víc lidí všimlo, než když je to takový...*
- Obsah: *je to takový ještě uplně nedomalovaný, protože tam chybí pozadí*
- Obsah/ identifikovatelnost: *No tak, působí to na mě tak jako, kdybych byla prostě někde v lese a byly tam listnatý stromy a tak jako se kouknu a vidím, je to prostě hezký jako, když jdu do lesa, tak příroda mě baví.*
- Formát: *protože ten strom je velkej, myslím, že by to zlepšilo, kdyby ty stromy byly někde vzadu*
- Kompozice: *kolem toho jiný stromy a udělat k tomu jiný pozadí třeba tu pláň nebo tak*
- Technika: *protože jsem chtěla udělat jednu malbu a jednu kresbu*
- Barevnost: *A to nebe bych udělala třeba jenom modrý, ani bych tam nedělala slunce, spíš světle modrý než tmavě*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita: *třeba dokreslit na to oblečení něco zvláštního, třeba spirály nebo tak*

Mnou navržená kritéria

U Magdy jsem necítila potřebu otázek, odvolávajících se po kritériích, o kresbě hovořila sama za podpory otázek, spíše reflektujícími její záměr a odpovědi. Zmínila jsem snad jen kritérium barevnosti, s kterým Magda adekvátně nakládala i v pozdějším dialogu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Žákyně má pozitivní vztah k výtvarnému tvoření, zejména kvůli uplatnění fantazie. O obrázcích hovořila s nadšením, kdy jejím cílem nebylo ani tak vytvořit „dokonalé obrázky“, ale spíše osvobození od všední reality a pohrát si se svojí fantazií.

Pouhý výčet Magdou vyřčených kritérií by nám ale neměl stačit, nejen, že uvedená kritéria žákyně zmínila, uměla s nimi i efektivně a při jemnějším rozlišení pracovat. Ačkoliv její odpovědi byly kratší, jejich smyslem byla účinná alterace obrázku, která se rozvíjela v bohatosti Magdinych představ, zejména v kritériu Obsahu, ke kterému vztáhla jak kritéria kompozice, tak formátu, právě jí postihnuté kritérium Obsahu ve

vztahu ke kompozici, čítalo zajímavé možnosti dalších objektů v obrázku (přikreslení kouzelníka a publika za pána apod.).

Natálie

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *protože je to hezký*
- Obsah: *Že by jí tam bylo víc. Ještě bych tady mohla udělat kytky*
- Obsah/ identifikovatelnost: *Ten je skoro jako muj táta, akorát má větší vlasy.*
- Funkčnost:
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/ náročnost: *ten byl nejlehčí, lidi moc neumím a stromy umím dobře*
- Barevnost:
- Kresebnost: *chtěla jsem, aby bylo hezky kulatý*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku týkající se kritéria výrazu: „*Jak na tebe působí, když se na ní podíváš?*“ Natálka ale reagovala v kritériu obsahu, identifikovatelnosti, kdy se vžila do obrázku: „*Já tam vidím naši zahradu v létě, mě a sestru s naším psem mezi stromy.*“ Později zacházela s kritériem výrazu v poloze *dobrý x špatný, hezký x ošklivý*. V pokračujícím rozhovoru jsem v otázkách zmínila kritérium Obsahu, na něž žákyně reagovala i později sama nezávisle na otázkách. V otázce, týkající se barevnosti, žákyně odpověděla v kritériu výrazu. Položila jsem žákyni i další otázku s podtextem jí neobsažených kritérií, na které mohla reagovat v kritériích formátu nebo funkčnosti z hlediska záměru: „*Nebo takhle schválně stojí uprostřed.*“ „*A ty jsi to chtěla nakreslit jako obrázek v tescu?*“ Nesetkala jsem se s reakcí, podporující tato kritéria. Na otázku, směřující ke kritériu originality, reagovala dívka odpovědí opět v kritériu Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Natálii se často překrývala její oblíbená kritéria: výraz a Obsah. Tuto tendenci charakterizuje její výrok: „*Protože kdyby tam bylo pozadí, bylo by tam toho víc a bylo by to lepší.*“ V jiné verzi: *lepší je lehčí*. Natálku baví kreslit, jak sama uvádí: *co jsem viděla*. Pro její hodnocení jsou příznačná kritéria výrazu, který v pozitivní konotaci používá v závislosti ke kritériu zmíněného Obsahu, a zároveň se kritérium výrazu zodpovídá obsahu ve smyslu identifikovatelnosti, hezká kresba je ta, která odpovídá skutečnosti. Stejně tak kritérium výrazu v jeho projevu „lepší“ spatřuje jako dimenzi techniky- náročnost, tedy „lehčí“, který je zároveň z jejího pohledu

„hezčí“. Což je i důvodem, že Natálie hodnotila kresbu stromu jako *hezčí*, protože byl *lehčí*.

Rozhovor s učitelkou výtvarné výchovy z 5. B

Kritéria používaná učitelkou

- Výraz: *tak to dostalo takovou jako plakátovou podobu a není to úplně špatný*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *pokud to není loutka, tak je to docela hrozný*
- Funkčnost/ uměření v tvarech a barvách: *proporce jsou docela dobrý, ty lokty by mohly být trošku výraznější*
- Obsah: *v tom stromu že tam měla nějaký malý části v tom stromu jako listy*
- Formát: *ta kresba je menší, že stojí jako dál*
- Kompozice: *tady jí to rozdělilo tu plochu na tři části a docela jí to funguje*
- Technika: *vylepšit způsob kresby nebo vůbec práce s pastelkou*
- Barevnost: *světlá plocha vedle tmavý plochy*
- Kresebnost: *nemůže tam udělat takhle schematicky; obrysová linka v pořádku není*
- Modelace: *aby ten strom byl plastickej, aby tady třeba udělal stín po pravý straně*
- Ornamentace: *viděla bych to na takovou krajkovou kresbu, proč ne*
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

V rozhovoru s vyučující jsem necítila potřebu pokládat konkrétnější otázky, vedoucí k určitým kritériím, učitelka výtvarné výchovy hovořila plynule sama.

Vyučující hovořila zejména v kritériích techniky, jak co provést, z hlediska čistoty a řemeslnosti práce, s čímž souvisejí kritéria barevnosti, formátu, kompozice atd. Další její důraz padl na užívání kritéria funkčnosti v uměření tvarů a barev, který je vůdčím pro změnu v realisticky pojatém výkresu, učitelka ale byla schopná i zohlednit záměr žáka, že by dětem mohlo jít např. o nakreslení karikatury nebo ztvárnění komiksu, což by změnilo nároky v proporcích apod.

Rozhovor s třídní učitelkou 5. B

Kritéria používaná třídní učitelkou

- Výraz: *působí takovým jemným, mílým dojmem*
- Funkčnost/ uměření v tvarech a barvách: *ty proporce toho těla jsou teda nesprávné*
- Obsah: *dokresluje detaily, které jsme po něm nechtěli, sluníčko, mráčky, ale jemu to zřejmě chybělo v tom obrázku jako celek*
- Formát: *Tady o tom pánovi bych řekla, že se trošku úplně nevyrovnává s plochou toho papíru, protože ta postava je hodně hodně malinká, drobná.*

- Kompozice/ uspořádanost ve tvarech: *vlastně se dá říct, že všechny ty tvary, které tam jsou, připomínají ty letící ptáky, jak ta koruna je dělaná ze stejných tvarů, z těch obloučků a potom ten mrak a potom to dotváří celý ten okruh toho sluníčka.*
- Technika: *i ta koruna je taková velice jednoduchá*
- Technika/ náročnost: *určitě tam zazní ta pravidelnost toho kruhu, že se bojí ten kroužek udělat od ruky*
- Barevnost: *barevnost je taková fádni, jednotvárná*
- Kresebnost: *všechno má tu tmavou linii*
- Modelace:
- Ornametace:
- Originalita:

Třídní učitelka uvedla, že v instrukcích k výtvarné činnosti, přímo povzbuzuje děti k práci s kritériem formátu: „*To znamená, že vždycky se jim dá nějaký ten pokyn, kde je ta postava toho zvířátka větší, menší, tím se jim trochu pomáhá, jak rozvrhnout tu plochu.*“

Učitelčino vzdělání a praxe v psychologii se významně podepsalo i na hodnocení kreseb žáků, kdy se snaží interpretovat žákovské kresby ve vztahu k osobnostním charakteristikám dětí, snažila se spojovat nabyté zkušenosti s žáky do způsobu jejich ztvárnění, př.: „*Krásný je to, i ten pán, má vlastně i ten vzrůst, on má vlastně oba rodiče hubené vyšší, možná že se tu i tohle se tu promítá, že takhle tu postavu vidí*“ nebo „*Ten pán si jako kdyby nevěděl, co říct, možná až bezradný. Možná ty ruce až rozpražené jako kdyby na něco čekal, a připadá mi, že někdy stejný postoj zaujímá i ta Natálka, že je bezradná z některých situací*“

Mnou navržená kritéria

Kladla jsem vyučující otázky, jak by popsala zájem dětí, jednotlivé jejich kresby apod. Zahrnula jsem do svých výpovědí z učitelkou nezmíněných kritérií snad jen kritérium techniky, v dimenzi náročnosti. Zajímalo mě, jestli učitelka to, co je obsahem kritéria, ve třídě pozoruje: „*Tam jde spíš o to, že i z dětí samotných vychází snaha to zobrazit co nejlépe. I já, když jsem s nimi mluvila, tak se často objevovaly odpovědi jako: „Tohle umím“, „To neumím, tak jsem to nenakreslil“ a tak.*“ Během rozhovoru učitelka prokázala, že si náročnosti kresby pro děti všimá, popisovala ji jako: „*bojí se nakreslit*“, než že by něco žák nezvládl nebo neuměl, obecně si kritéria v této poloze všimala jen málo, Techniku jako dovednosti zacházení s výtvarnými prostředky popisovala mnohem více, zejména jako propracovanost, ve vztahu ke kritériu Obsahu – množství a kvalitu detailů.

8. A

Anatolyj

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *Pro mě jeden neutrální, druhý takový smutnější, ten strom trošku*
- Funkčnost:
- Obsah: *Nevím, něco napsat na to tričko, nějaké nápisy*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika:
- Barevnost: *Jeden je trošku více vybarvený jako, ten strom tady*
- Kresebnost: *nějaké výrazné linie*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákovi otázku, odkazující na kritérium výraz, jak na něj obrázek působí, žák nebyl schopen reagovat v uvedeném ani jiném kritériu. Zahrnula jsem do otázky kritérium Obsahu, jestli je *obrázek dokončený nebo by se dal něčím doplnit*. Anatolyj souhlasil a kritérium nerozvedl, přišel s myšlenkou, že by jej šlo doplnit barvami, což ovšem není uvažování ani v kritériu barevnosti. Později žák uvedl pár myšlenek, obsahujících kritérium výrazu i Obsahu. Použila jsem i otázku, směřující k barevnosti, na kterou žák reagoval odpovědí v kritériu výrazu, později ale vypovídal i v kritériu barevnosti, ovšem pouze na rovině je x není vybarvený.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Anatolyj uvedl, že ho baví kreslit podle nálady a více svůj vztah ke kresbě nespécifikoval. V odpovědích byl velmi stručný a jeho kategorie bychom mohli považovat za „mělké“. Nicméně zmíněná stručnost v žákových vyjádřeních může být důsledkem toho, že žák pochází z Ruska a český jazyk není jeho mateřským.

Daniel

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *ale jako umělecký dílo to moc nevypadá, ale snad to bude stačit*
- Funkčnost/uměřenost ve tvarech a barvách: *nebyl moc souměrnej...*
- Obsah: *to pozadí za nim by bylo takový větší příkrásnění, aby tam ten strom nebyl sám*
- Formát: *jsou asi přibližně uprostřed oba*
- Kompozice: *Kdyby tam byl sněhulák a kolem padaly vločky, tak by to k tomu ladilo víc.*
- Technika/náročnost: *ale mně se to nepovedlo*
- Barevnost: *ta barva toho, jediný, čím se vlastně slaďujou, je ten pásek*
- Kresebnost:
- Modelace:

- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Zeptala jsem se Dana na otázku, směřující ke kritériu funkčnosti, uměřenosti v tvarech a barvách, jestli by něco *změnil v tvaru nebo tom, kde jsou umístěné oči*, žák reagoval v odpovídajícím kritériu, které i později dokázal užívat. Když jsem žákovi položila otázku směřující ke kritériu barevnosti, *jak je spokojen s barvami, které použil*, odpověděl v odpovídajícím kritériu, které i následně používal. Na otázku, odkazující na kritérium originality, zda by šlo dílo něčím ozvláštňit nebo tam udělat něco zajímavého, reagoval Dan v Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Dan o sobě prohlašuje, že mu kreslení *moc nejde a ani moc nebaví*, usuzuje tak podle toho, že mu většina učitelů říká, že to *není třeba moc pěkný*. Žák hovořil o kresbě zejména z hlediska Obsahu v poloze obsažnosti, co by přidal nebo ubral, dále v kritériu techniky, náročnosti, co se mu povedlo a co ne, popř. co se mu líbí.

Dymitrij

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *To je stejně povedené dílo, to zlepšit nejde; pak už je to dokonalý*
- Funkčnost/z hlediska záměru: *Vlastně jsem chtěl nakreslit kámoše, jak vypadá*
- Funkčnost/zahrnutí hlediska diváka: *Né každéj pochopí, co to je*
- Obsah: *tu velkou větev bych smazal a udělal tam dvě velké větve*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/náročnost: *tohle bylo jednoduchý ten strom*
- Barevnost: *No, ani nevím, tohle by mělo být bílý, černý nebo šedý. Ten kmen černej*
- Kresebnost: *Ty ruce, udělat je kulatější a tvarovanější*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákovi otázku, odkazující na kritérium výrazu, *jak ten obrázek působí*. Dyma v uvedeném kritériu nereagoval, později jej však užíval, zejména jako ocenění jeho *povedeného díla*. Uvedla jsem i otázku, směřující ke kompozici: *„A kdyby ten pán byl někde umístěný, byl by třeba v nějaké krajině, tak by to ten obrázek zhoršilo nebo vylepšilo?“* Žák odpověděl, že by to zlepšilo, což nepovažuji za dostatečně

prokázanou schopnost zacházet s kritériem, posléze výpověď rozšířil v kritériu Obsahu. Dále jsem uplatnila kritérium originality v otázce, jestli by to *nešlo něčím ozvláštnit*. Načež Dyma reagoval v kritériu barevnosti.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Dyma uvádí, že ho baví „středně kreslit“, dříve jej to prý *bavilo víc*. K žákovi je nutné podotknout, že styl jeho komunikace podléhá roli třídního šaška, kdy cílem jeho projevu je upoutat pozornost, to se nezměnilo ani v rozhovoru se mnou. Ač odděleně od třídy, Dyma se snažil být za každou cenu vtipný a ironický.

Jakub

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to celkem takový veselejší*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *Tak já bych skromně tvrdil, že to má bejt vrba*
- Funkčnost/ uměřenost v tvarech a barvách: *jinak ty ruce jsou dost blbě posazený teda*
- Funkčnost/ vůči zadání: *ale chtělo se po mně strom, tak jsem udělal jen ten strom, nevěděl jsem, jestli tam má být ještě něco dalšího, tak jsem to zbytečně nerozváděl*
- Obsah: *šla by tam nějakým způsobem naznačit kůra, kdybych nad tím hodně přemýšlel, šel by tam vyznačit začátek nebo konec rybníku, vůbec by ta vrba mohla být rozvětlá, to znamená další druhy barev a podobně*
- Obsah/ identifikovatelnost: *ta vrba je víc přirozená, kdybych měl srovnat normální vrbu a tuhle, pána a normálního pána, tak ta vrba je určitě podobnější vrbě, než pán pánovi*
- Obsah/ příběhovost: *já si ho představuju spíš jako nějakýho morouse, žijícího někde ve vlastním světě, daleko za hranicemi*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika:
- Barevnost: *chtěl jsem tam zvýraznit právě ty džíny, že jako většina džín se směrem od nohou k pasu víc ztmavuje, takže vidíte, že to má prostě určitej kontrast ta barva*
- Kresebnost: *takže tam jsou ty čáry, já tomu říkám žížaly, jsou hodně vidět*
- Modelace:
- Ornametace:
- Originalita: *Tady jsou určitý vychytávky, mohl jsem namalovat jakékoli strom, že jo. Ale vrbu, stejně tak, tady jsem namaloval hůl, tady jsem dal trávu a další ty komponenty k tomu.*

Mnou navržená kritéria

Při rozhovoru s Jakubem jsem použila v dotazu kritérium výrazu, kdy jsem se ptala, *jak na něj působí jeho obrázek pána*. Žák reagoval odpovědí v kritériích zmíněného výrazu a Obsahu. Dále jsem žákovi položila otázku, směřující ke kritériu Obsahu: „*A je to takto dokončené, nebo by šel ten obrázek ještě něčím doplnit?*“ Chlapec reagoval v uvedeném kritériu, kdy Obsah uvažoval z hlediska svého záměru o vyznění postavy pána, žák se vyjadřoval více v příběhovosti, kdy i na otázky, odkazující na kompozici jako *co by se změnilo, kdyby na něčem ten pán stál*, odpovídal chlapec z perspektivy zobrazeného pána, kdy ho ve svých úvahách zasazoval do rozdílných prostředí, přemýšleje, co by pán podle svého vzhledu mohl dělat a co ne. V dalších výpovědích žák nezávisle používal kritéria výrazu i Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Kuba říká, že mu *není shůry dáno kreslení*, ve svých výpovědích pojednává o rozporu mezi jeho představou a skutečným zobrazením: „*V hlavě je to daleko víc živý, jsou tam jiné barvy, ale to se na papír nedá vůbec vyjádřit*“ nebo „*Mám velké rozdíly mezi tím, co někam plácnu a mezi tím, co se mi honí v hlavě*.“ Myslím, že Kubovo uvažování o kresbě se nevztahovalo tolik k jeho výkresům, ale spíše možnostem práce, žák uvedl: „*Kdybych to mohl udělat jinak, tak toho člověka úplně celého překopu*.“ V průběhu rozhovoru se zabýval více svojí fantazií, co by vše bylo možné se zobrazovaným pánem nebo stromem udělat, ne jak zobrazené obrázky „vylepšit“.

Martin

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je takovej temnej, ponurej*
- Funkčnost:
- Obsah: *Udělal bych tam víc věcí na něm asi*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/náročnost: *protože neumím kreslit listy*
- Barevnost: *Tak ten pán je celý v podstatě bílej, nevybarvenej*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákovi snad jedinou otázku, odkazující na kritérium, které sám nepoužil, a to kritérium originality, chlapec na ni však reagoval v kritériu Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Martin nevyjádřil ani vřelý vztah k výtvarné tvorbě, ani odpor, tvrdí, že jej *baví kreslit jak kdy* a že nemá rád, když pocítuje kreslení *jako povinnost*. Se svým obrázkem pána nebyl moc spokojený, celkový dojem z práce popsal jako: „*nic moc teda, mohlo to být lepší,*“ s kritérii zacházel žák pouze povrchně, př. barevnost – vybarvený x nevybarvený.

Matěj

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to kýčovitý... to by bylo hrozný*
- Funkčnost/ z hlediska diváka: *Tak podle toho, kdo to je. Jestli je to někdo ze třídy nebo někdo jinej. Tak učitelky to berou jinak než žáci, protože jsou starší.*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *Jsem rád, že jsem tam vyjádřil to, co jsem chtěl.*
- Funkčnost/ uměčenost v tvarech a barvách: *Vypadalo by to líp, jako realisticky, ne, že je tam dvoumetrovej chlap a třiceticentimetrový dveře a tak dál*
- Obsah: *Je to celkem prázdný ten papír a nezastavím se nad tím tak dlouho jako tady, protože u toho pána je tady hodně věcí, tak se nad tím zastavím, přečtu si, co je tam napsaný. Tady máte vlastně nějakýho krtek, kterej vypadá jako jezevčík, nějakaj zlomenej strom a tak dál*
- Formát:
- Kompozice: *Rozhodně bych neudělal po straně nějaký smějící se slunce, to ne. To já bych ho udělal schválně za mrakama, že není skoro vidět, přes ten pražskej smog.*
- Technika/ náročnost: *tohle je nejjednější varianta, protože tam nemusíte kreslit tu složitou korunu*
- Barevnost: *Já to třeba nakreslim černě, pak to obtáhnu, pak tam třeba nevyuniknou nějaký detaily, který jsem tam měl černě, třeba to nějak splyne nebo se to začárá, to by to bylo na nic*
- Kresebnost: *udělal jsem to špičatý, nebo kulatý, prostě hrozný to bylo*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Použila jsem v rozhovoru otázku, směřující ke kritériu výrazu: „*Když se někdo poprvé podívá na ten obrázek, jak to na něj zapůsobí, ten obrázek?*“ Matěj ale reagoval v kritériu funkčnosti, z pohledu diváků, že záleží, kdo se na obrázek bude dívat. Dále jsem reflektovala Matějův záměr pomocí příběhovosti v kritériu Obsahu, kdy se žák vydal cestou komiksového ztvárnění, žák v pozdějším rozhovoru vyprávěl o kresbě právě z hlediska uvedené příběhovosti. Položila jsem žákovi i otázku,

odkazující na kritérium formátu: „*Co třeba ta zlomená část stromu, proč tam není celá, že trčí takhle ven z toho papíru?*“ Chlapec neodpověděl v odpovídajícím kritériu, ani jej později nezmínil. Zeptala jsem se žáka otázkou, odkazující k technice, co mu *přijde dobře udělaný*. Na mnou zmíněné kritérium barevnosti reagoval tím, že by *stejně byl línej na to, to vybarvit* aj., později se však žák v kritériu barevnosti zamýšlel.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Matěj uvádí, že ho *baví kreslit, i když to neumí a jeho kresby se mu moc nelíbí*. O svých kresbách nepřemýšlí ani tolik v poloze libosti x nelibosti, ale více funkčnosti v různých dimenzích, což se projevuje v průběhu celého rozhovoru. Matějovy výkresy jsou symbolické a mají vyjadřovat jeho názory, neuvažuje tedy o kresbách tolik z hlediska estetické hodnoty jako, aby co nejvíce vyjádřily svůj účel.

Václav

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to možná veselejší, světlejší*
- Funkčnost:
- Obsah: *Tak asi nějaký pozadí by tam mohlo být možná, určitě.*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika:
- Barevnost: *jeden je barevněj, druhěj černobílej*
- Kresebnost: *asi by to mělo tmavší kontury, stíny*
- Modelace:
- Ornametace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákovi otázku, týkající se kritéria funkčnosti, uměřenosti v tvarech a barvách, žák na ni vůbec nereagoval. Na otázku směřující k Obsahu, odpověděl v uvedeném kritériu, které dále užíval. V jedné z otázek jsem použila i kritérium barevnosti, kdy jsem se žáka dotazovala na *použití barev* v obrázku pána, žák v kritériu nereagoval, protože ho „*chtěl udělat prostě jakoby černýho,*“ v dalším rozhovoru uvedl rozdíl v kresbách na základě povrchního použití barevnosti. Zeptala jsem se chlapce otázkou, postihující kritérium originality, *čím by šel obrázek ozvláštnit*, chlapec reagoval opět v Obsahu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Vašek říká, že *nemá moc dobrou fantazii* a proto *nerad maluje*. Ze svých kreseb pána a stromu také nebyl nadšený, neprojevoval však žádný odpor ke svým dílům ani

nic podobného, nýbrž odevzdaně konstatoval, že by je stejně líp nenakreslil. S kritérii žák zacházel pouze povrchně, ve smyslu určení př. černobílý vs. barevný, dále zejména na poli obsažnosti v kritériu Obsahu, co by doplnil.

Karolína

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je takovej hnusnej*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *Ty vlasy jsou strašný, jsou moc jakože nahoru, kdyby měl delší vlasy, tak by to vypadalo líp.*
- Obsah: *no asi udělat víc to listí dál*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika:
- Barevnost: *Mohlo by to být víc výraznější, když modrá je tmavá barva*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku, odkazující na kritérium výrazu, *jak na ni působí její obrázek*. Dívka reagovala v odpovídajícím kritériu negativním vyhraněním práce. Dále jsem se dívky zeptala, zda by nešel *obrázek něčím doplnit nebo ozvláštnit*, což zahrnuje kritéria Obsahu a originality, na což Karolína odpověděla negací. Když jsem do otázky zahrnula kritérium barevnosti, dívka odpovídala v uvedeném kritériu, následně i bez nápovědné otázky, reagovala však na povrchní rovině barevnosti. Na otázku, do které jsem vložila kritérium formátu: *„A kdyby ten obrázek byl nastojato a strom by byl po celé ploše, co by to udělalo s tím obrázkem?“* dívka nereagovala s porozuměním kritériu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Žákyně uvádí, že ji *baví kreslit, ale moc to neumí a nelíbí se jí to*. Svůj obrázek pána popsala jako *hnusnej*, o obrázku stromu řekla, že je *lepší než ten panák*.

Klára

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to trošku smutnější*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *ty oči, protože jsou takový hrozně hubený a šikmý*
- Obsah: *že už by tam nebyl jako sám, ale měl tam něco kolem sebe*

- Obsah/identifikovatelnost: *aby ten pán vypadal co nejvíc reálně, a ten strom je třeba spíš jako do dětský knížky*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *vypadal by víc dokončeně asi; vystínovalo by ho to trošku*
- Technika/náročnost: *mně oblečení nikdy moc kreslit nešlo, tak se mi to tady povedlo*
- Barevnost:
- Kresebnost: *dokázala docela dobře vytvarovat jako, že se mi líbí ty konkrétní tvary těch větví*
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku, směřující ke kritériu výrazu, jak na ni *působí její obrázek*, dívka v kritériu nereagovala, ale v pozdějších výpovědích jej užila. Když jsem se žákyně zeptala otázkou, odkazující na Obsah, *jestli by šel obrázek něčím doplnit*, zmínila dívka možnost doplnit jej barvami, v kritériu barevnosti však nepracovala, v dalších otázkách, směřujících k Obsahu již s kritériem zacházela. Když jsem se později vrátila k otázce ohledně barevnosti, odpověděla žákyně svojí preferencí *černobílých obrázků*, tudíž v kritériu vůbec nepracovala. Použila jsem také otázku, směřující k originalitě, dívka ale odpověděla pouze negací.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Žákyně uvedla, že *ji hodně baví kreslit*, tvorbu pozoruje jako prostředek *uvolnění, odreagování*, říká, že kreslení je *umění*. O svých kresbách uvažovala zejména z hlediska Obsahu v dimenzi obsažnosti, jak by mohla své výkresy doplnit, aby vypadaly dokončené.

Lucie

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *bylo by to takový živější, prostě hezčí*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *Já bych udělala to tělo asi větší, proti tý hlavě*
- Obsah: *tady bych nakreslila ohýnek, jako že tancuje okolo toho nějaký tanec*
- Obsah/ identifikovatelnost: *já bych třeba ten kmen udělala větší, jak doopravdy vypadá*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/náročnost: *ten strom, ten byl jednodušší*

- Barevnost:
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

V otázce jsem použila kritérium Obsahu, když jsem se ptala, jestli je takto dokončený nebo by šel něčím doplnit, dívka reagovala v uvedeném kritériu. Položila jsem také žákyni otázku, týkající se formátu: „*A co myslíš, že by udělalo s tím obrázkem, kdyby byl ten pán celkově větší? Když by byl skoro přes celý papír.*“ Dívka nechtěla nebo nebyla schopna s kritériem pracovat.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Lucie o sobě říká, že ji nebaví kreslit a že to neumí, svůj názor na výtvarnou tvorbu u jiných prezentuje: „*Tak pro někoho je to jeho svět, někomu se kreslení líbí, nebo co, ale já s tím nesouhlasím.*“ Jak vidíme, žákyně má ke kresbě velmi negativní vztah, o svých kresbách uvažovala zejména v kritériu výrazu: „*bylo by to veselejší*“ apod.

Marie

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *mohl být smutnější, veselejší*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *tu hlavu, neudělala bych jí tak kulatou*
- Obsah: *(Možná ještě tím pozadím nebo by na něm mohlo něco růst)*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *Asi jako, že by to bylo víc dokončený.*
- Barevnost:
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Zeptala jsem se žákyně, jak na ni *působí její obrázek*, přičemž jsem jí nabídla kritérium výrazu. Žákyně však kritérium nevyužila. Když jsem v další otázce k možnosti *doplnění obrázku* použila kritérium Obsahu, žákyně v něm jednoslovně odpověděla: „*No, možná pozadí.*“ V otázce, směřující stejným směrem a ke stejnému kritériu, jen ohledně obrázku stromu, odpověděla žákyně téměř stejně:

„Možná ještě tím pozadím nebo by na něm mohlo něco růst.“ Na mnou zmíněné kritérium barevnosti žákyně též nereagovala v uvedeném kritériu. Celkově dívka na výzvy k alteracím reagovala velmi slabě, vztahující k výrazu: „Že by ho to změnilo, jako rozveselilo.“ Na otázku, postihující kritérium originality: „Je na něm něco zajímavého, zvláštního?“ Odpověděla negací.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Marie uvedla, že ji kreslení *baví normálně*, vnímá jej jako možnost odpočinku, kdy *nemusí moc přemýšlet*. O sobě však říká, že kreslit neumí. Se svojí kresbou pána nebyla spokojená, na mé otázky spojené s alterací, reagovala krátce a stručně, z obrázku stromu také nebyla nadšená a jevila malý zájem o změnu svých výkresů.

Markéta

Žákem používaná kritéria

- Výraz/působnost na diváka: *možná by byl veselejší, líp by působil na lidi a tak*
- Funkčnost:
- Obsah: *že je to takhle takový prázdný*
- Obsah/ identifikovatelnost: *že by víc vypadal jako strom*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *asi by to možná bylo víc takový vystínovaný*
- Barevnost:
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Použila jsem kritérium výrazu v otázce, když jsem se žákyně ptala, jak *by působil její obrázek na někoho, kdo se na něj podívá*, dívka nereagovala v daném kritériu, později jej však použila. V další otázce jsem postihla kritérium Obsahu, v otázce, zda by žákyně *něco ještě umístila do obrázku*, dívka odpověděla v kritériu Obsahu, které i dále používala. Zeptala jsem se žákyně i otázkou, podněcující ke kritériu originality, dívka ale reagovala opět Obsahem.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Markéta prohlašuje, že je spíše hudebně zaměřená a kreslit ji *baví na půl*. Se svými kresbami říká, že je *docela* spokojená. O svých dílech uvažuje zejména v kritériu Obsahu, co by *dokreslila*, celkově jsou jí postihnutá kritéria dost nespecifická, mělká.

Melisa

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je to prostě hezký*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *tu hlavu, aby nebyla kulatá*
- (Obsah: *mohl by třeba držet něco v ruce, kolem něho by mohlo něco být*)
- Obsah/ identifikovatelnost: *je to prostě člověk, tak by měl vypadat, jako že je živý*
- Formát:
- Kompozice: *aby neměl oči až na čele*
- Technika/náročnost: *ten pán byl takovej těžší*
- Barevnost:
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Když jsem žákyni položila otázku, odkazující na výraz, jak na ni působí obrázek pána, dívka nereagovala na kritérium, ale popisovala různé atributy připsané obrázku, jako že jej *nakreslilo pětiletý dítě*, čímž shodila sebe jako autorku apod. Dále jsem do hovoru vnesla kritérium Obsahu, na které žákyně adekvátně reagovala. Když jsem žákyni nabídla otázku, směřující k formátu, neodpověděla v daném kritériu a ani později jej nevyužila. Na otázku, týkající se barevnosti: „*A co ty barvy, líbí se ti, jak jsou nebo by mohly být lepší, kdyby byly jiné?*“ žákyně odpověděla projevem libosti a více kritérium neužívala. Na rozšíření otázky ohledně kritéria barevnosti, zareagovala dívka v kritériu funkčnosti z hlediska záměru: „*Byl by víc veselej, ale k tomu pánovi to nejde, aby měl barevný oblečení.*“ Stejně tak, když jsem nabídla možnost práce s kritériem barevnosti u obrázku stromu, žákyně odpovídala v kritériu výrazu a s barevností nepracovala. Dále dívka ukázala, že pociťuje nedostatky ve tvaru, s čímž by mohla operovat v kritériích kresebnosti nebo modelace. Zeptala jsem se, jestli *jsou tak tlusté schválně*, žákyně však s kritérii neuměla nebo nechtěla zacházet, odpovídala ve vztahu k celku obrázku v kritériu výrazu.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Melisa má pozitivní vztah ke kresbě, přemýšlí i o výtvarně zaměřené škole. S obrázkem stromu byla žákyně spokojená, s kresbou pána *moc ne*, což zavdalo dívce příčinu uvažovat o alteracích v kresbě pána, kdy spatřovala změny v kritériích funkčnosti z hlediska uměřenosti v tvarech a barvách, kompozice aj. O kresbě stromu hovořila pouze v kritériích výrazu, identifikovatelnosti z hlediska Obsahu a Obsahu jako obsažnosti.

Monika

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *zajímavě*
- Funkčnost z hlediska záměru: *původně to byl Luis z One direction*
- Funkčnost/ uměřenost v tvarech a barvách: *jak tam není napojený ty větve*
- Obsah: *že bych tam udělala jako nějaký ty rysy, co tam maj bejt*
- Obsah/ identifikovatelnost: *už by to třeba vypadalo víc jako ten, jak to má vypadat*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika/náročnost: *oči, ty neumím kreslit*
- Barevnost: *Že ten strom je barevnej a ten pán je černobílej*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Použila jsem kritérium výrazu, když jsem se ptala žákyně, jak na ni působí její obrázek, dívka odpověděla krátce, seč přiléhavě: „*zajímavě*“, v dalším rozhovoru kritérium také použila. Na otázku, směřující ke kritériu Techniky, žákyně dostatečně nereagovala. Dále jsem položila žákyni otázku, odkazující na kritérium originality, jestli *by šel obrázek něčím ozvláštnit*. Žákyně odpověděla, že *by ho mohla vybarvit*, dále však kritérium barevnosti v hovoru o kresbě pána nevedla. Kladla jsem žákyni upřesňující otázky, vedoucí ke kritériu barevnosti, jelikož ale barevný obrázek nebyl Moničiným účelem, reagovala žákyně v jiných kritériích, viz obsah/identifikovatelnost, kdy šlo žákyni o to, aby se její kresba podobala co nejvíce skutečnému idolovi.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Monika velmi ráda kreslí i se svými obrázky byla celkem spokojená a dokázala hovořit o jejich alteracích, zejména z hlediska identifikovatelnosti v Obsahu, záměru v kritériu funkčnosti a technice z hlediska náročnosti.

Nikol

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *je to takový divný*
- Funkčnost:
- Obsah:
- Formát:

- Kompozice:
- Technika/ náročnost: *Asi bych to neudělala jinak, protože bych to líp nenakreslila.*
- Barevnost: *Protože je to pak takový moc barevný.*
- Kresebnost:
- Modelace:
- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem žákyni otázku, týkající se kritéria Obsahu: „*A ten obrázek, jak se na něj takhle podíváš, tak myslíš, že je takto dokončený nebo by se dal ještě nějak doplnit?*“ Nikol odpověděla: „*Myslím, že by se dal doplnit, třeba vybarvit nebo něco,*“ tím nastínila kritérium barevnosti, ve kterém dále pokračovala. V dalším rozhovoru jsem implementovala do otázky kritérium formátu, na které žákyně nedostatečně reagovala. „*A bylo by to lepší, kdyby byl větší nebo by to naopak zkazilo?*“ Po upřesňující otázce k formátu, odpověděla žákyně v kritériu Obsahu: „*Tak asi lepší, že by bylo víc zaplněného papíru.*“ V další otázce jsem zahrнула kritérium originality, kdy jsem se zeptala, zda by *šla ta kresba, pán něčím ozvláštnit?* Žákyně reagovala opět zahrnutím barevnosti: „*Nevím, tak asi tím vybarvením nebo já nevím.*“

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Nikol byla velmi nespokojená se svojí kresbou pána, popsala ji kritériem výrazu: „*je to strašný*“, ve shodě s negativním vymezením kresby, reagovala žákyně na následné otázky vedoucí ke změně, negací. S kresbou stromu byla o něco spokojenější, což konstatovala pomocí kritéria techniky v poloze náročnosti: „*Protože je jednodušší.*“ Nicméně ani větší libost, nasměřovaná kresbě stromu, nepřivedla žákyni k používání dalších kritérií. Jí používaná kritéria byla velmi mělká.

Tereza

Žákem používaná kritéria

- Výraz: *byl by takovej výraznější*
- Funkčnost:
- Obsah/ identifikovatelnost: *prostě to nevypadá jako chlap*
- Formát: *jsou uprostřed papíru oba*
- Kompozice:
- Technika: *abych to všechno barvila stejně, jako stejným směrem*
- Barevnost: *tohle je barevný a ten pán je takovej tmavej prostě*
- Kresebnost:
- Modelace:

- Ornamentace:
- Originalita:

Mnou navržená kritéria

Položila jsem dívce otázku, jak na ni *působí její obrázek pána*, čímž jsem zmínila kritérium výrazu, žákyně v něm jednoslovně reagovala: „*divně*“. Dále jsem uvedla v otázce, zda by obrázek *nešel něčím doplnit*, kritérium Obsahu, dívka v něm opět krátce reagovala.

Globální hodnocení a vztah ke kresbě

Tereza pozoruje kresbu jako prostředek k zabavení, když se *nudí*, prohlašuje, že *neumí kreslit*, ačkoliv jí *všichni říkají, že umí*. S obrázkem pána dívka nebyla spokojená, prohlásila, že je *divnej*. Alterace spatřovala zejména ve změně v kritériu Obsahu, identifikovatelnosti, kdy ukázala snahu nakreslit objekt co nejvíce odpovídající skutečnosti.

Rozhovor s vyučující výtvarné výchovy

Učitelkou používaná kritéria

- Výraz: *A takovej zvláštní strom, ten se mi líbí, takovej pohádkovej, děsivej že jo, ten má něco do sebe*
- Funkčnost/ z hlediska záměru: *Oni si vyloženě vytáhli ten konkrétní úkol: nakresli strom, mam strom – mam splněno.*
- Funkčnost/uměřenost v tvarech a barvách: *zase prostě ta toporná postava, žirafí krk, placatá a velká hlava*
- Obsah: *škoda, že to třeba není doladěný nějakým pozadím nebo tak, to by vypadalo zase jinak*
- Obsah/identifikovatelnost: *aby tomu obličejí dali nějakou prostorovost, aby to vypadalo reálně*
- Formát:
- Kompozice:
- Technika: *Takhle, když používá tužku, tak trochu jiným způsobem*
- Barevnost:
- Kresebnost: *když tam chtěj mít ten tmavej obrys*
- Modelace: *To je všechno prostě placka, není to prostorový, no tak to je*
- Ornamentace:
- Originalita: *A to bylo, to nevypadalo právě špatně, když to mohli něčím ozvláštnit. To je zvláštní, když jim dáte takhle: Nakreslete strom, tak nikoho nenapadne to udělat něčím zajímavý...*

Mnou navržená kritéria

Vyučující jsem kladla stejné otázky jako učitelkám v páté třídě. Necítila jsem potřebu zahrnout některá kritéria do otázek, vyučující výtvarné výchovy hovořila o kresbách plynule sama, v kritériích, které má ve zvyku zřejmě používat. Učitelka hovořila o obrázcích zejména v kritériích funkčnosti v poloze uměření v barvách a tvarech, modelace a Technice.

5. 2 Analýza: Jak konceptualizují žáci své kresby?

5.B	výraz	funkčnost	obsah	formát	kompozice	technika	barevnost	kresebnost	modelace	ornamentace	originalita	celkem
David B.	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	6
David J.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Eduard	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Jan	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Joel	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5
Lukáš	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	7
Martin	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Matěj	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Adéla H.	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	5
Adéla M.	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4
Amálie	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	8
Barbora	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	6
Hana	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	6
Magda	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	8
Natálie	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5
celkem	13	8	15	4	6	13	11	8	1	0	3	82
Uč. Vv	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Uč. Třídní	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	8

8. A	výraz	funkčnost	obsah	formát	kompozice	technika	barevnost	kresebnost	modelace	ornamentace	originalita	celkem
Anatolij	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
Daniel	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	7
Dymitrij	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	6
Jakub	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	6
Martin	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Matěj	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	7
Václav	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	4
Karolína	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	4
Klára	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	5
Lucie	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Marie	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Markéta	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	3
Melisa	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	5
Monika	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	5
Nikol	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Tereza	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	5
celkem	16	10	16	2	3	12	11	6	0	0	1	77
Uč. Vv	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	7

Souhrnná tabulka kritérií používaných žáky

	výraz	funkčnost	obsah	formát	kompozice	technika	barevnost	kresebnost	modelace	ornamentace	originalita	celkem
5. B	13	8	15	4	6	13	11	8	1	0	3	81
8. A	16	10	16	2	3	12	11	6	0	0	1	75

Souhrnná tabulka v procentech

	výraz	funkčnost	obsah	formát	kompozice	technika	barevnost	kresebnost	modelace	ornamentace	originalita	
5. B	87	53	100	27	40	87	73	53	7	0	20	
8. A	100	63	100	13	19	75	69	38	0	0	6	

Tabulka počtu žáky použitých kritérií

	3; 4	5; 6	7; 8
5. B	33%	40%	27%
8. A	50%	38%	12%

Jak jsem již zmínila v popisu tříd, třída 5. B celkem čítá 15 žáků, se kterými jsem pracovala, u 8. A jsou čísla platná pro 16 žáků, jedná se tedy zhruba o stejný počet dětí. Například zjištění, že s kritériem kompozice pracovalo v 5. B 40% žáků a v 8. A 19% žáků, znamená, že kritérium použilo v 5. B šest žáků a v 8. A pouze tři žáci.

5.3 Funkce kritérií

Pro práci s kritérii, které děti určují, je nutné si uvědomit, že nejsou všechna na stejné úrovni. Stejně tak skutečnost, jaká žák používá konkrétní kritéria, má dopad na kvalitu kresby a možnosti její alterace. Např. obsah v dimenzi obsažnosti, kritérium, které určují všichni žáci, nemá znatelný vliv na estetickou kvalitu výtvarného díla. Setkáváme se s velice rozlišnými představami o objektech, které by bylo možné doplnit. Děti, jejichž obrázky bychom mohli označit za „nejhezčí“, zpravidla přicházejí s originálnějšími možnostmi alterace, často se změny týkají detailů, které jsou specifické pro konkrétní kresbu, př. Bára z 5. B: „*Ještě třeba doplnit něco do té kůry malýho trošku, třeba nějakou dutinu nebo tak.*“ Děti, jejichž kresby bychom mohly považovat za méně zdařilé, uvádějí v kritériu Obsahu spíše obecnější, frekventované objekty, na které „zapomněly“ jako slunce, mraky nebo pozadí, tyto předměty nepopisují, neupřesňují jejich funkci, ani konkrétní podobu. V kritériu barevnosti se také děti pohybují v rozdílných dimenzích kritéria, děti, které o sobě prohlašují, že neumí nebo je nebaví kreslit, používají zejména kategorie výběru barev a jejich použití, děti talentované a se zájmem o kresbu více rozlišují obrázky z hlediska integrity, harmonie barev, vlivu použití určité barvy na celistvost obrázku. Podobným způsobem děti používají i ostatní kritéria.

V porovnání žakovských kreseb z hlediska jejich estetické hodnoty a žákem používaných kritérií, vystupuje významně kritérium funkčnosti v poloze uměření v tvarech a barvách, které zodpovídá za proporcionalitu a úměrnost v kresbě.

6. DISKUZE

V této části nastíním, co stálo v pozadí mého výzkumu. Nejprve se zamyslím nad souvislostmi hodnocení a volby kritérií. Mým cílem je porovnat důsledky a předpoklady mého výzkumu s teoretickou oporou z pohledu J. Slavíka. Dále se v této kapitole věnuji krizi ve výtvarném projevu, srovnávám mnou sesbíraná data s hlediskem R. Trojana. Nakonec nastíním má zjištění a odpovědi na výzkumné otázky.

6. 1 Východiska pro můj výzkum

Slavík (1994(a)) popisuje kritérium hodnocení jako podmínku kompetentního jednání. Kritéria pomáhají zúžit pole možností a zaměřit se na konkrétní příčinu nespokojenosti, umožňují zacílit jednání a předjímat jeho důsledky. Slavík (1994(a)) říká, že kritérium vymezuje prostor pro úspěšné jednání. Předpoklad úspěšného ovládnutí činnosti je znalost a práce s kritérii.

Z uvedených důvodů, stanovení a vhodného výběru kritérií jakožto předpokladu k ovládnutí konkrétní činnosti, jsem se rozhodla hodnocení žáků sledovat prostřednictvím kritérií.

6. 1. 1 Kvalita hodnocení

Jako měřítko pro kvalitu hodnocení uvádí autor diferencovanost, přiléhavost a senzibilitu.

„Diferencovanost hodnocení je podmíněna množstvím kritérií, z nichž může hodnotitel při hodnocení vybírat. Čím více má kritérií hodnotitel v arzenálu své hodnotící zkušenosti, tím lépe může volit ta kritéria, která nejlépe odpovídají hodnotící situaci.“ (SLAVÍK, 1994 (a), s. 30)

Diferencovanost hodnocení jsem v žákovských výpovědích pozorovala prostřednictvím množství kritérií, která žáci pro hodnocení své kresby používali. Tyto údaje jsou v textu přístupné v tabulkách a v rozvinutější podobě v portrétech žáků.

„Přiléhavost hodnocení je podmíněna vhodnou zacíleností výběru kritérií pro hodnocení. Čím lépe odpovídá volba kritéria hodnotící situaci, tím větší je přínos hodnocení pro činnost, se kterou souvisí.“ (SLAVÍK, 1994 (a), s. 30)

Přiléhavost hodnocení žáky můžeme nejlépe sledovat v prepisech rozhovorů v přílohách, kde prostřednictvím souvislého textu sledujeme, jak reakce dítěte na otázky, tak souvislost a smysluplnost žákovských výroků.

„Senzibilita hodnocení je podmíněna mírou členitosti hodnotící škály.“ (SLAVÍK, 1994, s. 30)

Senzibilitu neboli citlivost hodnocení pozorujeme prostřednictvím zmíněné členitosti. Na čím jemnější škále se žák dokáže pohybovat, tím detailněji může rozlišit kvality hodnocených objektů. Rozličná míra citlivosti používání kritérií mě vedla k zavedení dimenzi kritérií a zařazení portrétů žáků do hlavní části bakalářské práce. Jelikož by bylo obtížné kvantifikovat citlivost ke kritériím, rozdílů v používání kritérií můžeme sledovat na konkrétních výrociích žáků v portrétech, kde uvádím nejzajímavější práci žáka s kritérii. V případech nejjemnější a nejchudší škály v používání kritérií žákem popisují v oddílu portrétů *globální hodnocení a vztah ke kresbě*. Senzibilitu hodnocení jsem postihla v portrétech jednotlivých žáků a dále

v souhrnném vyjádření *používání kritérií žáků v kresbě*, kde zmiňují rozdíly v citlivosti používání kritérií pátou a osmou třídou.

6. 2 Jaká kritéria a jakým způsobem používají žáci ve svých kresbách?

Jak můžeme pozorovat v tabulce, žáci k popisu a úvahám o svých kresbách používají v největší míře kritéria výrazu, obsahu, techniky a barevnosti. Nejméně postihují ornamentaci, modelaci a originalitu. Nejdříve rozvedu žáky málo používaná kritéria. Ornamentace je specifický projev, dekorativní vyjádření, čemuž v samotném zadání: Nakresli pána a strom, nebyl dán prostor, nulové určení kategorie nás tedy nemusí překvapit. Originalitu chápeme jako nejspecifičtější projev žáka, ačkoliv nemálo z výkresů žáků bychom mohli považovat za originální, originalita, jako použití kritéria, je popisovaná převážně z pozice diváka, nikoliv autorem samotným. Několik žáků, zmiňujících jedinečnost své práce, se však našlo. Co by nás mohlo překvapit, je nízký počet používání kritéria modelace, které obě vyučující výtvarné výchovy používaly v hojně míře při popisu žakovských kreseb. Na druhou stranu, učitelky neuváděly, že by žáky v hodinách vedly k přemýšlení v kritériu modelace. Kritérium je nejen specifické, vyžaduje také určité kreslířské dovednosti, které se často na základní škole nerozvíjejí.

Žáky nejpoužívanější kritéria jsou naopak nejvíce obecná a nenáročná na určení. Pracují s nimi, jak žáci, kteří se kresbě aktivně věnují v širším měřítku, tak žáci, kteří se neradi věnují výtvarné tvorbě. Ze samotného popisu těchto kritérií, vyplývá, že budou často frekventovaná i mezi laiky. Př. stoprocentní úspěšnost v používání kritéria obsahu žáky.

6. 3 Objevuje se nějaký rozdíl mezi používáním kritérií žáky páté a osmé třídy?

Jak vidíme z tabulky, za přibližně stejně ne/frekventovaná kritéria v obou třídách můžeme považovat kritéria obsahu, barevnosti, modelace a ornamentace. V uvedených případech činil rozdíl v používání kritéria jednotlivými třídami nejvýše 7%.

Jak vidíme z tabulky, rozdíl v používání kritérií žáky nepřekročil 30%. Nejvyšší rozdíl v počtu žákem použitých kritérií nastal u kritéria kompozice, kdy kritérium používalo 40% žáků 5. B, oproti 19% žáků z 8. A, tedy rozdíl 21%.

Rozdíly v počtu používání kritérií žáky nejsou významné, v používání dalších kritérií se žáci neliší o více než v 15%. Třída 5. B byla o něco úspěšnější v zacházení s kritérii kompozice, formátu, kresebnosti a originality. Žáci z 8. A naopak vícekrát

použili kritérium výrazu a funkčnosti. V případě požívání kritéria techniky byli žáci páté třídy úspěšnější o 12%. Jelikož ale žádné z kritérií nebylo významně častěji používáno tou či onou třídou, zaměřím se na hlubší analýzu toho, co se skrývá za uvedenými čísly, jak žáci s kritérii skutečně pracují.

6. 3. 1 Používání jednotlivých kritérií žáky v kresbě

V následujícím textu se podíváme na shody a rozdíly v používání kritérií k hodnocení kresby žáky páté a osmé třídy. Pro analýzu rozdílů v pojmové struktuře žáků mladších a starších jsem zvolila reflexi používání jednotlivých kritérií žáky.

Začněme s kritériem výrazu. Žáci hovoří v kritériu výrazu, když chtějí vyjádřit celkový dojem z práce. Když užívají tohoto kritéria, pohybují se v různých dimenzích, které se ke kritériu výrazu vztahují. Používají odpovědi, které vyjadřují jejich vztah k dílu na škále pýcha – střízlivý realismus – stud, tuto dimenzi jsem nazvala *vztažení k autorovi* a můžeme ji pozorovat např. ve výroku Davida B. z páté třídy: „*Nejsem úplně, že bych woow, ale nejsem zase, že je to trapný ty jo, to bych jsem neřekl.*“ Tato tendence, vztažení kritéria k míře pýchy autora, se dále projevuje ve vyjádření žáků v celkovém hodnocení, nakolik se jim obrázek líbí na škále pěkný – průměrný - ošklivý. V této poloze kritéria již pozorujeme rozdíly mezi hodnocením žáky páté a osmé třídy. Zatímco žáci 5. B prohlašují, že by jejich obrázky *mohly vypadat lépe, být lepší* aj., žáci osmé třídy hodnotí své kresby podstatně negativněji a hruběji: „*Je takovej hnusnej.*“ Další polohu kritéria výrazu bychom mohli nazvat *působnost na diváka*, projevy v této dimenzi se odlišují zejména bohatostí slovní zásoby dětí a dotýká se působení obrázků: je veselý - smutný. Mnoho dětí z 5. B a naprostá většina dětí z 8. A hovoří v kritériu výrazu, když se dotýkají zmíněné veselosti nebo smutku, který obrázek vyjadřuje „*Je takovej temnej, ponurej.*“ Děti s širší slovní zásobou dokážou přesněji pojmenovat celkový dojem z práce: „*tohle je spíš takový fantastický a tohle takový realistický*“.

U kritéria funkčnosti jsem již od počátku kategorizace spatřovala velký rozptyl kritéria, proto i v textu portrétů uvádím příklady žakovských použití dimenzí tohoto kritéria. U tohoto kritéria je zajímavé, že jeho použití ve všech polohách nemusí předurčovat schopnost uvažovat nad účinnou změnou díla. Samotné používání kritérií žáky v kresbě, nemusí znamenat, že žáci s nimi umějí efektivně pracovat, nicméně si je uvědomují a to do budoucna umožňuje lepší orientaci v kritériích, takovým případem je i funkčnost v dimenzi uměřenosti ve tvarech a barvách, jinak je tomu však u funkčnosti z hlediska záměru, kdy žák pouze zmiňuje svůj záměr v díle a to, nakolik se mu přiblížil či nikoliv. Funkčnost z hlediska diváka, kdy žák přemýšlí o dopadu díla na diváky a funkčnost vůči zadání, významně v žakovských prohlášeních nevystupovaly. Naproti tomu funkčnost z hlediska záměru se stala vůdčí dimenzí v kritériu funkčnosti v páté třídě, kdy žáci zmiňovali práci se svým záměrem, některým šlo o vystihnutí účelu díla, u jiných se spíše jednalo o pojednání o neschopnosti zobrazit cílené. Naopak v osmé třídě, naprostá většina výroků v kritériu funkčnosti, se týkala uměřenosti v tvarech a barvách, žáci v tomto kritériu

a uvedené dimenzi, konstatovali nedostatky, týkající se uměřenosti zejm. tvarů a navrhovali změny.

O kritériu obsahu uvažovali žáci z obou tříd zejména v dimenzi obsažnosti a to konkrétně v „*přidávání*“ objektů do díla. Další významnou dimenzí obsahu se stala identifikovatelnost, s mnohem větším zastoupením v páté třídě. V této poloze žáci popisovali snahu o zobrazení, aby kresba vypadala „*opravdově, jako ve skutečnosti*“ nebo popisovali realitu, kterou jim jejich výkres připomíná: „*já tam vidím naši zahradu v létě, mě a sestru s naším psem mezi stromy, Ten je skoro jako můj táta, akorát má větší vlasy.*“ V dimenzi příběhovosti žáci popisovali zobrazené pomocí vložení příběhu, vyprávění do svého díla: „*No ve dne není strašidelný, ale v noci jo. Ve dne je to normální strom a v noci je strašidelný.*“ Tato tendence se u žáků z páté třídy objevila celkem čtyřikrát, v osmé třídě pouze jednou.

Kritérium formátu používalo pouhých 6 žáků celkového počtu z obou tříd, dohromady 31 žáků, tudíž z tak malého vzorku nemohu usuzovat obecnější závěry. Ze čtyř žáků z 5. B tři hovořili o formátu z hlediska rozvrhnutí a práce s plochou papíru, př.: „*protože ten strom je velkej, myslím, že by to zlepšilo, kdyby ty stromy byly někde vzadu*“, zatímco oba žáci z osmé třídy, kteří kritérium použili, pouze konstatovali umístění figury: „*jsou asi přibližně uprostřed oba.*“

V používání kritéria kompozice žáky páté a osmé třídy, jsem nenalezla výraznější rozdíly. Žáci obou tříd hovoří o rozmístění prvků díla ve formátu, hovoří i o vnitřním řádu, harmonii: „*Kdyby tam byl sněhulák a kolem padaly vločky, tak by to k tomu ladilo víc.*“ Přičemž jsem žákům obou tříd kladla otázky, týkající se formátu poměrně často, žáci na mnou postižené kritérium v otázce reagovali převážně v kritériu obsahu v jeho dimenzi obsažnosti.

Žáci 5. B použili kritérium techniky (Slavík, 1994 (a)) celkem v osmi případech, techniku v dimenzi náročnosti použilo dvanáct žáků. V osmé třídě kritérium techniky použili celkem čtyři žáci, tak jak uvedené kritérium popisuje Slavík (1994 (a)). V kritériu techniky, dimenzi náročnosti hovořilo devět žáků z osmé třídy. To znamená, že s kritériem techniky, jak jej vymezuje Slavík, dokázalo pracovat 8 z 15 žáků z 5. B, tedy 53%, v 8. A o ní hovořili pouze 4 z 16 žáků, tedy 25%. Žáci 5. B hovořili v kritériu techniky zejména o řemeslnosti práce, př.: „*někde přetáhnu, nebo když začnu moc slabě, tak to mam zase slaběji a všechny ty barvy vypadaj jinak,*“ a samotném provedení: „*nakreslíte kouli a pak do středu a pak začnete jakoby tužkou zesvětlovat, zmírňovat ten tlak a takhle jsem udělala ty koule a to okolo a tak mě napadlo.*“ Žáci osmé třídy v kritériu techniky uvažují tedy výrazně méně, postihují zejména dokončenost práce. V dimenzi náročnosti, kritéria techniky, hovořilo 12 z 15 žáků v 5. B, tedy 80% a 9 z 16 z 8. A 56%. Dimenze náročnosti odpovídá žákovským výpovědím o náročnosti práce, kdy v obou třídách převažovalo negativní pojetí: *neumím to nakreslit, nepovedlo se mi to*, dalším projevem dané dimenze bylo rozlišování žáků, co bylo jednoduché či složité, př.: „*tohle je nejlehčí varianta,*

protože tam nemusíte kreslit tu složitou korunu.“ Tendence vyhnout se náročnější práci se objevila v obou třídách, žáci si kresby všelijak ulehčovali, aby se vyhnuli zobrazení něčeho, *co neumí*, př. Amálie z 5. B nenakreslila pánovi ruce, protože *je neumí* nebo někteří žáci obrázek nevybarvili z důvodu, že *by to zkazili, protože to neumí*. Zmíněné ulehčování v kresbě používali žáci s více i méně zdařilými kresbami, žáci s pozitivním i negativním vztahem ke kresbě.

Kritérium barevnosti žáci používali téměř ve stejné míře, v 5. B kritérium použilo 11 z 15 a v 8. A 11 z 16 žáků, tedy 73 a 69% žáků. Přičemž žáci z páté třídy prokázali mnohem širší práci s kritériem, jednak barvy oblíbují a mají barevnější výkresy, na rozdíl od žáků osmé třídy, kteří preferují práci pouze s tužkou. Dále žáci 5. B hovoří o barevnosti zejména prostřednictvím práce s jednotlivými barvami, př.: *„červená, ta by to třeba zkazila, ale třeba hnědá, černá nebo šedá, tyhle ty tmavší odstíny by to možná vylepšily“*, žáci osmé třídy uvažují v kritériu barevnosti zejména na škále *vybarvený x nevybarvený*, hovoří o barevnosti zejména jako o nadřazeném jevu, který ale neskrývá jednotlivé podřazené komponenty, př.: *„ten strom je barevnější a ten pán je černobílejší.“*

V používání kritéria kresebnosti žáky páté a osmé třídy není významný rozdíl. Žáci popisují lineární vyjádření tvaru, zejména prostřednictvím výroků o liniích a čárách, hovoří i o tvarech objektů v obrázku, zejména v souvislosti se sebe-kritikou a možnostech alterace díla, př.: *„udělal jsem to špičatý, nebo kulatý, prostě hrozný to bylo.“*

Kritérium modelace použila pouze jedna žákyně a to Hanka z 5. B: *„Ten obličej, jako ztvárněně, ne tak dokulata, ale ztvárněně.“* V další výpovědi jej upřesňuje pomocí kritéria kresebnosti: *„Jako zvýraznit třeba ten nos a to čelo a no už asi nic.“* Na tomto příkladě můžeme pozorovat, že žákyně vlastně hovořila o modelaci, ale prostřednictvím upřesnění v kritériu kresebnosti, jinak by nemuselo být jasné, co slovem „ztvárněně“, myslela. Hovoříme-li tedy o kvalitě vyjádření objemu, což je smyslem práce s kritériem modelace, nemusíme kritérium použít v řeči, ačkoliv s ním můžeme umět zacházet. Kritérium modelace postihneme v řeči spíše jako pozorovatelé, př. vyučující 8. A: *„To je všechno prostě placka, není to prostorový, no tak to je.“*

Kritérium ornamentace při svém rozhovoru nepoužil žádný žák ani žákyně. Pro dekorativní vyjádření nebyl určen prostor, zadání bylo: nakresli pána a strom, a žáci sami od sebe neměli snahu o dekorativní ztvárnění.

Kritérium originality žáci používali k označení toho, že se jejich výkresy odlišují od ostatních. Pouze čtyři žáci toto kritérium použili, tři z 5. B a jeden z 8. A. Dva přímo zmiňují, že *to udělali jinak než ostatní*, dva hovoří o „vychytávkách“, prvku, kterým by se odlišili. Př.: *„Tak jiný, měli úplně jiný, měli zase větve a tady byly ty lístečky, ale“*

já jsem udělal bez větvi úplně. Já jsem viděl u kámoše, že má ty větve všude, ale já jsem to udělal jinak než někdo nebo možná to někdo udělal taky úplně jinak, že ten strom je úplně jinej, ale to já nevím.“

6. 4 Jakou úlohu zaujímá v hodnocení kresby vyučující?

6. 4. 1 Úloha vyučujících v hodnocení podle Slavíka & úloha učitelek ve třídách

Slavík (1994 (a)) prohlašuje, že úkolem učitele je rozvíjet u žáků uvedená měřítká kvality hodnocení, tedy diferencovanost, senzibilitu a přiléhavost hodnocení. Přičemž učitel by měl žákům poskytnout příležitosti k dostatečné frekvenci hodnocení. Obtížnějším úkolem je volba způsobu hodnocení, které může probíhat na rovině intuitivní nebo diskursivní. Intuitivní hodnocení se odehrává pod prahem vědomí v zanořenosti do zážitku, klíčovými zdroji jsou zde cítění a intuice, proto máme přístup pouze ke konečným výsledkům. Diskursivní hodnocení je sdělitelným reprezentantem intuitivního hodnocení, souvisí s poznávací distancí a jeho klíčovými zdroji je myšlení a záměrné vnímání, výsledky jsou hodnotící úsudky a soudy. Právě diskursivní hodnocení pracuje s kritérii a hodnotící škálou. Diskursivní hodnocení je přístupné vědomému učení, je možné jej reflektovat a posouvat se v něm.

Obě vyučující výtvarné výchovy se snaží umožnit žákům podmínky pro sebe - hodnocení ve škole, poskytují tedy podmínky pro frekvenci hodnocení. Co se týče způsobu hodnocení, myslím, že obě vyučující se snaží pracovat s hodnocením v rovině intuitivní i diskursivní, ačkoliv každá učitelka s dětmi pracuje jiným způsobem. Intuitivní hodnocení žáci zřejmě uplatňují v hodnocení na konci hodiny, kdy reflektují, co se jim líbí, otázka *a proč*, může odkazovat k používání kritérii jako součásti diskursivního hodnocení.

5. B: *„Na konci hodiny, v béčku mam dvouhodinovku, tak tam to jde, tak jdeme na chodbu a tam si řeknem, co bylo nejlepší a proč. Někdy to časově nevyjde úplně, ale vždycky aspoň něco.“*

„Já jim řeknu svůj názor a oni mi řeknou, co se jim líbí nebo co se jim povedlo, ta skupina vždycky jo.“

Výtvarnice z páté třídy poskytuje dětem nástroje, kdy se v průběhu hodin zabývají různými prvky, souvisejícími s tvorbou. Vyučující vlastně dětem nabízí *know how*, které zpravidla obsahuje zacházení s kritérii, př. funkčnost/ uměření v tvarech a barvách jako práce s panáčkem v bublinovém schéma (viz přílohy). Cíleně tedy děti v hodnocení kresby směřuje a ukazuje, *„co všechno můžou“*.

8. A: *„My děláme na konci hodiny, když nám zbyde čas, takový to sebehodnocení, i s tím výkresem jdou před třídu. Jednak zhodnotí, co se jim špatně dělalo, co se jim dobře dělalo, co maj pocit, že se jim povedlo a nepovedlo. Pak má i třída prostor se k tomu nějakým způsobem vyjádřit. Aby část tý třídy pochválili, co se mi na tom*

výkresu líbí: mně se líbí, že jsi použil tyhle barvy, mně se líbí, že ses udělal tohle, ale máš chybu v tomhle, jak jsi říkal a teď co s tím udělat příště.“

Učitelka výtvarné výchovy z osmé třídy nezmiňovala vedení žáků k uvědomování si práce v kritériích, spíše reaguje na to, co nazývá žakovskou chybou. Nicméně myslím, že se také snaží pracovat v diskursivním hodnocení, kdy žáky vede, aby specifikovali své úsudky.

Slavík (1994) prohlašuje, že smyslem hodnocení by neměla být v první řadě náprava chyby, nýbrž zejména poučení ze společného hledání hodnoty. Hodnota výtvarného díla není stanovená a všeobecně stejným způsobem přijímaná, hodnocení díla vždy vychází z prekonceptů a preferencí hodnotitele. Takovým momentem hodnotové komparace je sociokognitivní konflikt. (SLAVÍK, 1994 (a)) Jedná se o setkání rozdílných pojetí hodnot, které by se mělo nejprve odehrávat mezi žáky, později i mezi žáky a učitelem. Podstatou sociokognitivního konfliktu je zde údiv nad rozmanitostí individuálních pojetí hodnot a rozmanitostí jejich vyjádření. V tomto pojetí by rozdílnost a originalita měly mít ústřední postavení.

Srovnání výsledků prací žáků by se poté mělo odehrávat pomocí kritérií, přičemž čím více a kvalitněji žáci a vyučující kritéria používají, tím kvalitnějšího hodnocení mohou docházet.

6. 5 Objevuje se u dětí krize ve výtvarném projevu?

Za hlavní příčinu „krize dětského výtvarného projevu“, je považován „vstup“ dítěte do období formálních operací. Rozvoj abstraktního myšlení spolu s rozvojem kritičnosti charakteristické pro toto období, související se všemi dalšími změnami ve struktuře osobnosti dítěte. Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti, disproporce a poruchy v interakci mezi asimilací a akomodací mají své důsledky ve všech projevech dítěte, včetně výtvarných. (HAZUKOVÁ, ŠAMŠULA, 2005, s. 61)

V období krize výtvarného projevu děti ztrácejí sebedůvěru, snaží se vyrovnat dospělým. Společně s rozvojem kritičnosti a abstraktního myšlení se tak tyto změny v myšlení stávají hlavními příčinami, vyvolávajícími krizi výtvarného projevu.

Trojan (1977) hovoří o krizi ve výtvarném projevu žáka jako o období, kdy mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem věku žáka nastávají problémy, kdy kvůli vlastnímu procesu fyziologického dorůstání i převažující racionální výchově, je žák odváděn od senzibility a výtvarné seberealizace. Jako projevy v kresbě určuje Trojan suchopárnost a popisnost kresby, kdy současně je kresba podle realistických měřítek nedokonalá, chybí v ní nápaditost a kresebná odvaha. V tomto období dítě samo objevuje své nedostatky ve srovnání s objektivní realitou i s jejím uměleckým zpodoběním, přestává mít radost z tvorby a propadá depresi z vlastní neschopnosti zobrazit požadované. V souvislosti s tím jsou děti kritičtější, více se stydí a neradi demonstrují své kresby.

Mnou vybraní žáci, páté a osmé třídy jsou ve věku od jedenácti do čtrnácti let, pozorovala jsem tedy, zda se průvodní znaky krize výtvarného projevu budou u žáků objevovat.

Při provádění rozhovorů i jejich následné analýzy se významně u žáků projevovala tendence srovnávat jimi nakreslené objekty s odrazem v realitě, proto jsem také zavedla dimenzi kritéria obsahu, kterou jsem nazvala identifikovatelnost. Samotné kritérium v dimenzi identifikovatelnosti se v žákovských výrocích objevilo ve dvou polohách. Obě podléhaly uvažování žáka o souvislosti jeho kresby s odrazem reality, nicméně v každé třídě převažoval jiný způsob vztažení se k realitě, v případě žáků páté třídy se jednalo spíše o připodobnění realitě: „*vypadá to jako ve dne*“, žákům osmé třídy se jednalo častěji o srovnání, nakolik kresba reflektuje realitu: „*ta vrba je víc přirozená, kdybych měl srovnat normální vrbu a tuhle, pána a normálního pána, tak ta vrba je určitě podobnější vrbě, než pán pánovi.*“

6. 5. 1 Souvislost krize výtvarného výrazu a žáky používanými kritérii

Krize výtvarného výrazu se v žákovských výpovědích objevuje primárně ve výrocích v kritériu výrazu. Jelikož kritérium výrazu používáme k popisu celkového dojmu z práce, její působivosti a přitažlivosti, (Slavík, 1994 (a)) spatřujeme ve způsobu zacházení s kritériem výrazu největší rozdíly. Zatímco žáci páté třídy hovoří více v pozitivním vymezení obrázku: „*je hezkej; byl by víc hezkej*“, žáci, tedy konkrétněji, více žákyně, popisují kresby jako *hnusné*. S tím souvisí uvědomování možností alterace. Zatímco žáci páté třídy vycházejí z pozitivního vztahu ke kresbám, sami navrhuji možnosti změn ve větší míře, kdy obrázek chtějí mít víc hezký, žáci v negativním vymezení kresby, neuvažují o změnách v díle v takové míře, jako žáci, kteří kresbu hodnotí pozitivněji.

Dalšími kritérii, ve kterých se významněji projevuje krize ve výtvarném projevu žáků, jsou funkčnost v dimenzi uměřenosti tvarů a barev, obsah v dimenzi identifikovatelnosti a technika v dimenzi náročnosti, viz *používání jednotlivých kritérií žáky v kresbě*.

Dalším znakem krize výtvarného projevu je ztráta radosti z tvorby a neochota své výtvary veřejně demonstrovat. Ochotu k předvedení obrázků jsem mohla pozorovat v závislosti na postoji žáků, jakým způsobem o kresbě hovořili, která slova volili i, jak dlouhé byly jejich odpovědi a nakolik rozvíjeli své úvahy o kresbě. S každým žákem jsem hovořila v průměru kolem patnácti minut, přičemž, s žáky, kteří měli kladný postoj ke kresbě a bujarou fantazii, trval rozhovor mnohem déle, nejdelší rozhovor jsem natočila s Lukášem z 5. B, kdy žák nebyl prakticky k zastavení a rozhovor trval déle než půl hodiny. Naopak s žáky, kteří o kresbě nechtěli hovořit a na většinu mých otázek reagovali jednoslovně, byla délka rozhovoru podstatně kratší. V souvislosti se zmiňovanou délkou rozhovorů musím zmínit, že nacházíme individuální rozdíly v tempu řeči žáků, pomlkách apod., tudíž jsem se rozhodla tento faktor nekvantifikovat, ani výrazněji nezohledňovat. Nicméně i tak pozoruji výrazný rozdíl mezi způsobu komunikace s žáky páté a osmé třídy. Žáci páté třídy byli

celkově o kresbě sdílnější, jejich odpovědi byly rozvinutější a bohatší, žáci byli motivovaní o kresbě hovořit, mohli tak uplatnit svoji fantazii. Vedení rozhovorů s žáky osmé třídy bylo náročnější v porovnání s předchozí třídou, u žáků se projevovala neochota o díle hovořit, v souvislosti s tím, že s ním nebyli spokojeni. Jejich motivací k tvorbě a rozhovoru byla neúčast na probíhající hodině: „*Jsem tam ze začátku nechtěl nic nakreslit, jako že je to neviditelný strom, ale to bych musel psát němčinu, a tohle je nejlehčí varianta, protože tam nemusíte kreslit tu složitou korunu.*“ Na tomto výroku Matěje z 8. A, můžeme pozorovat, jak se žáci snažili si úkol co nejvíce ulehčit. Popisované projevy krize výtvarného projevu jako ztrátu radosti z tvorby pozorujeme zejména v osmé třídě. Děti jsou kritičtější a více se za své výkresy stydí a projevují menší zájem o nich hovořit. Ukázkovým případem může být rozhovor s Nikol z 8. A

6. 5. 2 Vyučující o krizi výtvarného projevu

Učitelka výtvarné výchovy, 5. B

„Ta čtvrtá třída je většinou nejtvůrčivější, to já z těch zkušeností za 20let, ale ta pětka taky, že jo. Já, když jsem začínala, tak my ti pátáci připadali hrozně velký a teď jsou takoví malí, to je rozdíl jako. Záleží, to já nevím z nadhledu taky trošičku, co se týče toho tvoření, já myslím, že v pětce ještě ta tvořivost nemizí, možná tam ta puberta začíná vidět, ale neodráží se to tolik v té tvořivosti. Myslím, že se ty děti dají utáhnout, ne že ne. Horší je to v sedmičkách, tam opravdu musíte přemýšlet trochu jinak, jak tu hodinu postavit, ale u těch dětí, co mám od malička, problém není. Jako problém by to neměl být, ale někdy je, co si budeme říkat, ale je to spíš u dětí, co nejsou zvyklí na tu práci nebo opravdu mají to období, kdy měsíc nebo dva dělají něco... třeba vloni jsem měla osmičku, to byla osmička, o který jsem mluvila před chvílí, jak jsem je měla od dvojky, tam nebyl žádný problém. Před tím jsem měla devítku a v té devítce, to je zajímavý, tam ta puberta už odeznívá, ty děti už jsou zase v pohodě. Sice tam častěji kreslíme tužkou, protože oni už jsou takový jako, radši kreslejí tou tužkou, mají to rádi, zařazuju i malbu to jo, ale je to míň než na tom prvním stupni. Ti prvostupňáci si to opravdu užívají tu malbu. Druhostupňáci, ti starší taky, ale už to nemusejí mít často, rádi kreslejí, rádi kreslejí podle modelu, radši mají takovou tu přesnou kresbu.“

Učitelka výtvarné výchovy, 8.A

„Takhle, měla jsem nějaký výtvarky na prvním stupni, takže jakoby když srovnám nekonkrétně tyhle děti, mají jakoby problém s fantazií. Můžou, když zadáte stejný úkol na prvním a druhém stupni, tak často ty děti na tom prvním stupni to splní líp, pokud je to volné téma. Děti na druhém stupni mají nejradši, když dáte něco před ně a: namaluj tuhle vázu. Nemusí nad tím uvažovat, nemusí do toho dát nic svého, nemusí zatěžovat ten svůj mozek, co už je zatíženej pubertou, tak si myslím, že je to vlastně tímhle. Navíc ty děti na prvním stupni pracují víc rukama, víc tvořejí a tak no, ale zase je to individuální.“

Trojan prohlašuje, že ačkoliv pedagogové často propadají skepsi ze svého snažení, která pramení z ochabnutí výtvarné potence dětí jakožto nevyhnutelného procesu, je stadium tzv. potlačení výtvarné potence dětí zvládnutelné. Říká, že úbytek zájmu o výtvarnou činnost se nemusí demonstrovat jako krize, dokládá to skutečností, že dítě postupně prochází různými krizemi, které překonává. Dále uvádí, že krize výtvarného projevu nastává u jednotlivých dětí v různou dobu, jiném spádu a za rozdílných okolností, úkolem pedagoga je rozlišit varovné signály nastávajícího poklesu výtvarné aktivity dítěte a jeho prevence.

Učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, uvádějí u žáků na druhém problému s fantazií, snahu o přesnost kresby, preferenci práce s tužkou nad používáním barev. Příklady, uvedené učitelkami se shodují s poznáním R. Trojana (1977), který jako příčinu krize ve výtvarném projevu uvádí pokles fantazie, která doposud působila jako hybná síla, to podstatné v dětském výtvarném projevu. Z toho pramení zmíněná snaha o výtvarné zobrazení reality, přesnost v kresbě. Dítě postrádá nápaditost pro barevná vyjádření a jeho technika se omezuje na práci s tužkou.

Jak vidíme v popisech učitelek, přicházejí s odlišnými přístupy práce ke krizi výtvarného projevu. Vyučující výtvarné výchovy v 5. B hovoří o dlouhodobém vedení žáků, uvádí příklad třídy, ve které vyučovala hodiny výtvarné výchovy od druhé do deváté třídy, *nebyl žádný problém*, jedná se tedy o prevenci nežádoucího náhledu žáků na kresbu. Vyučující výtvarné výchovy v 8. A hovoří o krizi více jako o nevyhnutelném procesu, kterému přizpůsobuje výuku žáků, př. práce s tužkou.

Trojan (1977) tvrdí, že potlačení výtvarné potence dětí je výchovně zvládnutelné, je možné, aby se přechodný úbytek zájmu o výtvarný projev nedemonstroval jako krize. Při vhodném vedení žáků, vhodném použití metod a materiálu, lze daným obdobím úspěšně projít.

7. ZÁVĚR

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem žáci staršího školního věku konceptualizují kvality kresby. Za tímto účelem jsem získala přístup do jedné pražské základní školy, kde jsem vedla rozhovory s žáky páté a osmé třídy a učitelkami výtvarné výchovy těchto žáků, v případě páté třídy jsem uskutečnila rozhovor i s učitelkou třídni. Těžiště mého výzkumu spočívalo v analýze těchto rozhovorů. Pro analýzu pojmové struktury žáků mi posloužil Slavíkův systém kritérií (1994 (a)), který jsem využila jako systém kategorií, které jsou žáci schopni v kresbě postihnout, tedy, nevyřčené pojmy, ve kterých žáci o kresbě uvažují. Slavíkovu teorii kritérií hodnocení jsem na základě žakovských promluv, které nedostatečně reflektoval Slavíkův systém, rozšířila o některé dimenze. Tyto dimenze mají sloužit k upřesnění používání kritérií žáky, neboť právě specifické používání kritérií, nejvíce odlišovalo hodnocení žáků mladších a starších.

Vycházím z předpokladu, že používá-li žák ve své kresbě některé kritérium, je schopen v něm přemýšlet a provádět změny. Tedy, čím více určuje žák kritérií a čím širší a přiléhavá tato kritéria jsou, tím by měl mít žák obsáhlejší záběr v kresbě, měl by umět kvalitněji zacházet s výtvarnými prostředky a mít větší potenciál k úspěšně vedené alteraci díla. Nyní se podíváme na zjištění, ke kterým jsem ve svém výzkumu došla.

Jaká kritéria a jakým způsobem používají žáci ve svých kresbách?

Žáci používají k popisu svých kreseb nejvíce obecnější kritéria jako obsah, který použilo ve svých výpovědích 100% žáků, dále výraz, který použilo v páté třídě 87% a v osmé 100% žáků. Nejméně pak používají kritéria originality, modelace a ornamentice, viz tabulky.

Některá kritéria žáci používají ve shodě v celé šíři kritéria, jak je vymezuje Slavík, (1994 (a)) jako např. kritérium kresebnosti nebo originality, jiná kritéria žáci nepoužívali jako kritérium ornamentace, některá kritéria žáci nepoužívali ve všech jejich možnostech, jak je popisuje Slavík (1994 (a)), př. kritérium kompozice nepoužívali z hlediska vhodného využití kontrastu. A konečně některá kritéria používali žáci v jiné podobě, než jak je popisuje Slavíkův systém (1994 (a)) jako kritérium obsahu v dimenzi příběhovosti aj. Dále viz *používání jednotlivých kritérií žáky v kresbě*.

Odlišnosti v používání kritérií jak mezi žáky ve třídách, tak mezi třídami navzájem jsou opravdu bohaté, pozorovala jsem více zajímavých postřehů v žákovských kresbách, pro které zde není prostor. Např. v používání kritéria obsahu, dimenzi obsažnosti, kategorii, již použili ve svých výpovědích všichni žáci, se žáci liší v míře specifikace objektů, která by do díla „přidali.“

Objevuje se nějaký rozdíl mezi používáním kritérií žáky páté a osmé třídy?

Shody v používání kritérií spatřuji již v počtu žáky používaných kritérií, rozdíly v míře určování kritérií nejsou významné. Výsledkem mého zjištění bylo, že se žáci staršího školního věku významně neliší v počtu jimi používaných kritérií, nýbrž v šířce a obsahu daného kritéria. Přičemž u žáků páté třídy se objevovala větší různost v šířce jimi používaných kritérií. Další odlišnost pozoruji v množství žáků, v jakém používali určitý počet kritérií, viz tabulka počtu žáky použitých kritérií. Vidíme, že žáci osmé třídy v největším zastoupení používali pouze 3- 4 kritéria, a to v 50% případů. Žáci páté třídy nejčastěji používali 5 – 6 kritérií v počtu 40% žáků.

Jakou úlohu zaujímá v hodnocení kresby vyučující?

Vyučující by měl/a umožnit příležitosti k hodnocení a možnost posunu v hodnotících kompetencích. Obě vyučující výtvarné výchovy žákům tyto příležitosti poskytují, přičemž každá z nich praktikuje jiný způsob, více viz *diskuze*.

Objevuje se u dětí krize výtvarného projevu?

Ano, krize se projevuje ve ztrátě radosti z tvorby a dalších průvodních znacích krize ve výtvarném projevu, jak je popisuje Trojan (1977). Ve výrocích žáků jsem pozorovala souvislost některých kritérií, v nichž se krize demonstruje. V první řadě sledujeme krizi ve výtvarném výrazu v kritériu výrazu, kdy žák s kritériem pracuje převážně na škále přitažlivost– odpudivost. Dalšími kritérii, která ovlivňují krizi ve výtvarném výrazu, jsou zejména funkčnost v dimenzi uměřenosti v tvarech a barvách, obsah v dimenzi identifikovatelnosti a technika v dimenzi náročnosti. Nakládání s těmito kategoriemi často pramení ze srovnávání reality s uměleckým zpodobněním žáka a neschopnosti tuto realitu výtvarně reflektovat. Prvotní známky krize ve výtvarném projevu můžeme vysledovat v páté třídě, zejména v práci s uvedenými kategoriemi. V osmé třídě pozorujeme žáky, kteří jeví známky krize ve výtvarném projevu snad ve všech oblastech.

Přínos mé práce spočívá v provedení případové studie souboru dvou tříd základní pražské školy, zjišťování jak žáci konceptualizují, respektive jakým způsobem hodnotí kvalitu svých kreseb, která je zprostředkována pomocí kritérií, jež žáci používají. V neposlední řadě je mým úkolem poskytnutí konkrétních výroků, jakým způsobem se projevuje žákovské použití kritéria, práce tedy může sloužit jako přínos dalším výzkumníkům, kteří se budou problematikou používání žákovských kritérií v kresbě zabývat.

Při snaze zjistit, jakým způsobem žáci konceptualizují kvalitu kresby jsem v rozhovorech s žáky zjišťovala jaká kritéria a jakým způsobem používají k jejich hodnocení kresby. Přičemž jako metodu k rozvíjení žákovských úvah jsem používala otázky, směřující ke změně díla, co by jejich výkres zlepšilo. Předpokladem pro úvahy žáků se tak stala možná alterace díla, jak ji popisuje Slavík (1994(b)). Říká, že žáky popisované alterace by měly být v souladu s vnitřní koncepcí díla a sloužit k větší integritě a komplexitě díla. Nabízí se tak otázka, zda žáci vůbec usilovali o alteraci? Jako rozšíření výzkumu se nabízí možnost sledovat žákovské motivace v kresbě a rozhovoru nad ní.

Omezení výzkumu a jeho další možnosti

V prvé řadě musím podotknout, že můj výzkum samozřejmě podléhá konkrétní skupině žáků, kdy způsob jejich uvažování o kresbě může být produktem vystupování jejich učitelky.

Sesbírané rozhovory žáků umožňují bohatý materiál, se kterým by bylo možné dále pracovat. Nastíním některé možnosti, které by mohly být otázkou dalšího zkoumání.

Jako otázky, které by bylo možné rozpracovat se jeví prozkoumání opakované tendence žáků, kdy v kritériu obsahu hovořili často ve spojitosti kvality s kvantitou „lepší je více.“ Také by bylo možné se věnovat kvalitě zacházení žáků s kritérii, žáci se odlišují jak v šíři práce s kritériem, tak v četnosti jejich používání, někteří např.

hovoří o svých kresbách výhradně v určitých dvou kritériích, př. technice, dimenzi náročnosti a výrazu, taková žáci si většinou v kresbě moc nevěří, popisují, co nezvládají a navrhují, nebo spíše odpovídají na navrhované možnosti změny kresby. Naopak jiní žáci neupřednostňují v kresbě některá kritéria, ale používají jich jako nástrojů vedení představou díla v rámci jeho větší integrity a komplexity.

Také by bylo možné zahrnout do mého výzkumu některé profesionály v oblasti výtvarné výchovy a nechat je ohodnotit žákovské kresby, poté zkoumat závislost hodnocení profesionálů, učitelek a dětí samotných.

Jako možnost dalšího zkoumání se jeví pokračování ve výzkumu, který jsem započala. Mám na mysli práci s nynější pátou třídou, až žáci postoupí do osmé třídy. Mohli bychom pokračovat ve výzkumu stejným způsobem a porovnat výsledky v používání kritérií nynější 5. B s nynější 8. A, jaký rozdíl je mezi používání kritérií v longitudálním měřítku oproti transverzálnímu výzkumu. Přičemž bychom mohli porovnávat působení vyučující páté a osmé třídy, jimi používaná kritéria a zejm. citlivost pro předcházení krizi výtvarného projevu, tu poté srovnávat s vlivem krize výtvarného projevu na žáky.

Jelikož je třída rozdělená na poloviny, výtvarnou a hudební, mohli bychom se také zaměřit na důsledky rozdílného působení jiných učitelek na výtvarnou výchovu a rozdílných preferencí žáků. Související otázkou by mohlo být, jestli je nějaký rozdíl ve vyrovnávání se žáků výtvarné a hudební poloviny s krizí výtvarného projevu. Přičemž zde svoji roli hraje osobnost učitelky, individuální rozdíly mezi dětmi a forma výchovného působení v hodině.

Jako další možnost zkoumání se jeví problematika souvislosti řečového a výtvarného projevu. Jelikož jsem vedla výzkum, orientovaný na hodnocení kresby žáky, objevila se zde závislost vztahu žáka ke kresbě. Neboť žáci, kteří byli se svojí kresbou alespoň v určité míře spokojeni, byli schopni uvažovat o možných alteracích díla. Tito žáci často rádi tvořili a jejich díla vycházela z fantazie, která byla podkladem rozhovoru. O kresbách tedy hovořili s radostí, jejich odpovědi byly delší a rozvinutější. U nejzajímavějších kreseb jsem postřehla, že žáci měli rozvinutější slovní zásobu, př. Amálka, 5. B. Nutno podotknout, že pozorování širší slovní zásoby je opět závislé na míře výpovědi žáka, kdy žák nemusí chtít o kresbě hovořit z důvodu distance od kresby, se kterou není spokojen. Nicméně souvislost řeči a kresby nebylo tématem mé práce a systematictěji jsem ji nesledovala.

Samozřejmě bychom se mohli věnovat také hodnocení kreseb z hlediska genderu. Při analýze žákovských výpovědí jsem postřehla, že dívky používali kritérium výrazu v negativnější a hrubší podobě než chlapci (což může být ovšem následkem početní převahy dívek ve třídě nebo důsledkem individuálních dispozic), mohli bychom se zaměřit na související fenomén krize výtvarného projevu. Mohli bychom se věnovat i jiným zajímavým možnostem a otázkám, pro které nebyl v zadání mé práce prostor, a mohou být předmětem pokračujícího výzkumu, množství otázek a dalších možností je nepřehledné.

POUŽITÁ LITERATURA:

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. Didaktika výtvarné výchovy I., Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.

SLAVÍK, J., Verbální dimenze estetického hodnocení ve výtvarné výchově. Pedagogika, 1989, roč. 39., č. 9, s. 33- 51.

SLAVÍK, J., Kapitoly z výtvarné výchovy II., Praha: UK KVV, 1994. (a)

SLAVÍK, J., Problém chyby v tvořivé výrazové výchově. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 2, s. 119-128. (b)

SLAVÍK, J. Hodnocení v současné škole, Pedagogika, 2002, roč. 52, č. 1. s. 90-91.

TROJAN, R. Stati z teorie vyučování výtvarné výchovy I., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.