



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



VZDĚLÁVACÍ PROGRAM SE ZAMĚŘENÍM NA KUBISTICKÉ UMĚNÍ

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Anna Deduchová**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Anna Deduchová**
Osobní číslo: **P11000321**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Vzdělávací program se zaměřením na kubistické umění**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

- vytvořit výtvarný vzdělávací program se zaměřením na kubistické umění pro žáky osmiletého gymnázia
- realizovat program
- vyhodnotit program s cílovou skupinou

Požadavky:

- zpracovat základní informace o kubismu dle prostudované literatury
- navrhnout program pro cílovou skupinu
- zmapovat průběh s výsledky programu

Metody:

- vědomostní test
- kvaziexperiment
- aktivní tvorba
- reflexe

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- 1) ŠAMŠULA, P., HIRSCHOVÁ, J., 2006. Průvodce výtvarným uměním. vyd. 3. Úvaly: Albra. ISBN 80-736-1005-1.
- 2) LAHODA, V., NEŠLEHOVÁ, M., PLATOVSKÁ, M., 1998. Dějiny českého výtvarného umění 1890 - 1938. Praha: Academia. ISBN 80-200-0587-0.
- 3) ŠVESTKA, J., 2006. Český kubismus: 1909-1925 : malířství : sochařství : architektura : design. Praha: Modernista. ISBN 80-239-6658-8.
- 4) ZÁLEŠÁK, J., HORÁČEK, R., 2007. Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv.101. ISBN 978-802-1043-718.
- 5) MARTINY, A., 1979. Picasso und der Kubismus. Mnichov: Schuler Verlagsgesellschaft. ISBN 3-7796-5010-X

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce:

7. dubna 2013

Termín odevzdání bakalářské práce:

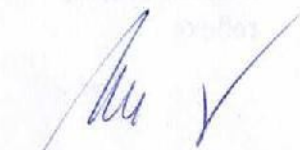
15. dubna 2014



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Největší díky patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Pechové, Ph.D. za neutuchající trpělivost a cenné rady, bez nichž by nebylo práci možné dokončit. Děkuji i Mgr. Janě Kopalové, která mi byla oporou a průvodkyní v průběhu realizace programu. Na závěr děkuji své rodině a blízkým za oporu a bezmeznou trpělivost v průběhu celého studia.

Anotace

Bakalářská práce zpracovává téma kubistické umění. Cílem práce bylo vytvořit vzdělávací program pro žáky gymnázií zaměřený na kubistické umění. Program byl realizován ve spolupráci s Gymnáziem a Střední odbornou školou pedagogickou Jeronýmova v Liberci.

Bakalářská práce je rozdělena na dva hlavní celky – teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce obsahuje potřebnou teorii pro vytvoření programu, vymezuje pojmy jako kubistické umění a jeho formy, výtvarná výchova, specifika vzdělávání dospívajících a v neposlední řadě model učení EUR. Praktická část obsahuje vytvořený vzdělávací program, jeho realizaci a následnou evaluaci.

V příloze je uvedena fotodokumentace, dotazníky a další materiály týkající se programu.

Klíčová slova: kubistické umění, třífázový model učení, projektová výuka, dospívající

Annotation

The bachelor dissertation processes the topic of cubism. The goal of the dissertation was to create an educational program focusing on cubism for secondary school students. The whole educational program was realized in collaboration with the Comprehensive and pedagogical secondary school Jeronýmova in Liberec.

The Bachelor dissertation contains the necessary theory for creating the program, delimits the terms as cubism and its forms, art, specification of the adolescent education, and last but not least the model of EUR learning. The practical part contains the created educational program, its realization and evaluation afterwards.

The attachment includes the photodocumentation, questionnaires and other program materials.

Keywords: cubism, three-phase learning model, Project education, adolescent

Obsah

1 Úvod.....	11
2 Teoretická část.....	13
2.1 Kubistické umění a jeho vznik.....	13
2.2 Formy kubismu – vývoj ve světě.....	15
2.2.1 Geometrický kubismus.....	15
2.2.2 Syntetický kubismus.....	16
2.3 Český kubismus.....	17
2.4 Orfismus.....	18
2.5 Avantgarda.....	18
2.6 Výtvarná výchova.....	19
2.6.1 Vzdělávací složka výtvarné výchovy.....	20
2.6.2 Výchovná role výtvarné výchovy	20
2.6.3 Učitel výtvarné výchovy.....	20
2.7 Charakteristika dospívajících.....	21
2.8 Žák a umění.....	23
2.9 Projektová výuka.....	26
2.10 Model EUR – konstruktivistická pedagogika.....	29
3 Praktická část.....	31
3.1 Návrh programu a struktura programu.....	31
3.1.1 Cíle programu.....	31
3.1.2 Návrh programu.....	32
3.2 Realizace projektu.....	43
3.3 Vyhodnocení a evaluace programu.....	49

3.3.1	<i>Evaluační otázky a indikátory</i>	49
3.3.2	<i>Charakteristika vzorku</i>	50
3.3.3	<i>Metody sběru dat</i>	50
3.4	Prezentace dat	51
3.5	Vyhodnocení evaluačních otázek	59
3.6	Návrhy na zlepšení programu	61
4	Závěr	63
5	Použité zdroje	65
6	Přílohy	68

Seznam použitých tabulek:

Tabulka 1: Návrh programu.....	34
Tabulka 2: Grafická podoba programu.....	35
Tabulka 3: Charakteristika evaluačního vzorku.....	50

Seznam použitých grafů:

Graf 1: Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?.....	52
Graf 2: Setkal/a jsem se už někdy s kubistickým uměním?.....	52
Graf 3: Znáám alespoň dva znaky kubistického umění?.....	53
Graf 4: Dokážu jmenovat dva umělce kubistického umění?.....	53
Graf 5: Znáám dvě umělecká díla kubistického umění?.....	54
Graf 6: Dokážu definovat kubistické umění?.....	55
Graf 7: Umím jmenovat tři výtvarné techniky, které byly použity v průběhu programu?	56
Graf 8: Jak bys popsal/a průběh programu?.....	56
Graf 9: Jak bys hodnotil/a program?.....	57
Graf 10: Shledáváš program jako naučný?.....	57
Graf 11: Uvítal/a bys projektovou výuku i v jiných předmětech?.....	58
Graf 12: Chtěl/a by sis vyzkoušet i svůj vlastní třídní projekt?.....	58

Seznam použitých zkratk:

EUR – třífázový model učení

1 Úvod

Tématem bakalářské práce zpracované v rámci studijního oboru pedagogika volného času je vzdělávací program se zaměřením na kubistické umění. Již od začátku studia jsem si byla jista, že se má bakalářská práce bude věnovat umění. Při návrhu práce jsem využila své znalosti a zkušenosti získané především při studiu oboru pedagogiky volného času, také jsem využila znalosti z předchozího studia předškolní a mimoškolní pedagogiky a v neposlední řadě vědomosti nabyté v průběhu výtvarné výuky ZUŠ Liberec. S přihlédnutím k mým dosavadním zkušenostem, rozhodla jsem se vytvořit vzdělávací výtvarný program zaměřený na kubistické umění. Kubistické umění mě už od výuky dějin umění na střední škole fascinuje, byla jsem si jista, že stejně tak zaujme široké spektrum účastníků programu.

Zásadním pro tvorbu programu bylo zvolit si cílovou věkovou skupinu. Vzhledem k tomu, že jsem již na střední škole pracovala s mnoha věkovými skupinami, rozhodla jsem se vstoupit do neznáma a vytvořit program pro žáky gymnázií. Tato věková skupina pro mě byla nová, vždy jsem pracovala s dětmi předškolního věku, žáky prvostupňovými nebo se studenty na středních školách. Domnívala jsem se, že žáky tohoto věkového období dokážu kubistickým uměním zaujmout a pomůžu jim tak nahlédnout na umění z trochu jiného úhlu pohledu. Kubistické umění je určitým odkloněním se od reality, rozložením předmětů na symboly, což pro dospívající může být přínosem a může je navést na cestu k překonání tzv. „krize výtvarného projevu dospívajících“, která je příznačná pro toto nelehké období.

Zklamáním pro mě bylo, že program nebudu moci realizovat na základní umělecké škole, s čímž jsem zpočátku počítala. Proto jsem se obrátila na Gymnázium a Střední odbornou školu pedagogickou Jeronýmova, kde mi byla poskytnuta plná důvěra a mohla jsem tak program realizovat pod vedením Mgr. Jany Kopalové. Bez její pomoci a spolupráce žáků by program nemohl být realizován.

Bakalářská práce je rozdělena na dva hlavní celky. V teoretické části se budu věnovat kubistickému umění a jeho formám, vnímaným v kontextu evropské avantgardy. Tomuto tématu je v práci věnováno mnoho prostoru, protože jeho perfektní zpracování tvoří základ celého programu. Velký díl teoretické části práce bude věnován výtvarné výchově, která se stala stěžejním tématem pro tvorbu a realizaci celého

programu. Při tvorbě programu jsem nemohla opomenout ani specifika vzdělávání cílové skupiny, stejně tak jako vztah žáka k umění. Dále v teoretické části objasním metodické principy, které byly v průběhu programu využity, pojem umění a definuji model učení EUR, bez kterého by program nemohl být považován za vzdělávací. Značnou část tohoto celku jsem věnovala definování projektové výuky, která tvoří úhelný kámen této práce.

Praktická část bude věnována sestavení programu, jeho realizaci, stanovení cílů a výstupů bakalářské práce, které budou v závěru této části vyhodnoceny.

2 Teoretická část

Bakalářská práce popisuje vzdělávací program pro žáky gymnázií, který je zaměřen na kubistické umění. Proto je nutné definovat si některé pojmy, s nimiž budu v následujících kapitolách pracovat, jako například kubistické umění, výtvarná výchova, charakteristika dospívajících, projektová výuka a v neposlední řadě model učení EUR.

2.1 Kubistické umění a jeho vznik

Literatura věnující se kubistickému umění je obsáhlá, počítat nemůžeme z pochopitelných důvodů snad jen s literaturou německou. Stěžejním textem se pro mne stala publikace Anne Gantefüher-Trierové *Kubismus* (2005) a nemohu ani opomenout publikaci Vojtěcha Lahody *Český kubismus* (1996) nebo *Český kubismus 1909-1925* Dagmar Koudelkové (1992).

Kde a jak vznikl kubismus? V knize *Český kubismus* popisuje Vojtěch Lahoda vývoj následovně. „*Název kubismus pochází od pojmu cube, tj. krychle, a poprvé ho použil v kritice pláten Georges Braqua Louis Vauxelles v roce 1908. Odtud vychází tradiční zjednodušená představa, že kubismus je malování krychlí. Důsledně to platí ovšem jen o Picasových obrazech z let 1909 – 1910, především z Horta del Erbo. Za prvé dílo Kubismu bývají považovány Picassovy Avignonské slečny (1907)*“ (Lahoda 1996, s. 9).

Kubismus je definován ve Slovníku pojmů z dějin umění jako: „*malířský směr, který se vyhranil v díle P. Picassa a G. Braqua kolem 1910 v Paříži pod vlivem černošské plastiky a Cézannova návratu k trojrozměrnosti věcí v prostoru a upoutal svou novostí. Opustil perspektivní zobrazování, ale zdůraznil elementární geometrické tvary. Předmět podle teorie kubismu nemá jednu viditelnou formu, ale několik*“ (Blažiček, Kropáček 2013, s. 220).

Co je kubista a kde tento výraz vznikl? Na tuto otázku odpovídá kniha Anne Ganteführer-Trierové. „*Výraz kubismus pochází z díla Henriho Matisse (1869 – 1954), jehož nelze k pozdějším kubistům počítat, a od renomovaného francouzského novináře a uměleckého kritika Henriho Vauxcellse. Poprvé Vauxcelles zavedl pojem „cubisme“ ve zprávě o o „Salon des Indépendants“ v roce 1909. Nyní byly k novému uměleckému směru řazeny nejnovější obrazy Pabla Picassa a George Braqua, ačkoliv se ani jeden*

z umělců na vzniku pojmenování aktivně nepodílel. Picasso později vzpomínal: „Když jsme vytvářeli kubismus, nedělali jsme to úmyslně, ale chtěli jsme jen vyjádřit, co v nás je. Nikdo nám nepředepisoval program a naši přátelé básníci sledovali se zájmem naše snahy, ale nic nám nevnucovali“ (Ganteführer-Trierová 2005, s. 6).

Jak už bylo zmíněno výše, kubismus je avantgardní umělecké hnutí, které vzniklo na přelomu 20. století v Paříži, kde se tehdy shromáždili mladí umělci z celého světa. Mezi jeho zakladatele neodmyslitelně patří Pablo Picasso a Georges Braque, kteří kolem roku 1906 během svých studií v Paříži vytvořili několik kubistických plastik. Jejich tvorba byla zpočátku na sobě nezávislá, oba však ovlivnil Paul Cézanne. *„Cézanne, který se již před kubisty vzdal iluze prostoru, uspořádal scénérii plošně a nijak nezdůrazňoval hloubku prostoru“* (Ganteführer-Trierová 2005, s. 8).

Název kubismus vznikl roku 1908, když francouzský kritik Louis Vauxcells popsal Braqueho obraz jako plný „bizarde cubiques“, plný malých bizarních kostiček. I přes to, že se tento název Braquemu ani Picassovi nezamlouval, brzy se všeobecně ujal.

„Kubisté využívali pro svou práci různá média a obrazové zdroje. Vedle fotografie sehrálo významnou roli vyrovnání se s africkým uměním“ (Ganteführer-Trierová 2005, s. 8). Africké umění však jako inspiraci využili už fauvisté v letech 1905 – 1906.

Cílem malířů bylo najít způsob, jak zachytit všechny tři rozměry předmětu. Zobrazovaný předmět byl rozložen na nejmenší části v těch nejzákladnějších tvarech, popisující skutečnost v základních geometrických tvarech. Na obrazech jsou objekty znázorňovány z několika pohledů, zároveň působí dojmem, že jsou deformované. Cílem kubistů byla konkrétní a nově otevřená skutečnost. Kubismus se odkláněl od tradičních technik perspektivy. Nesnažil se zachycovat světlo a ani hloubku. Můžeme tedy říci, že kubismus počítal s tzv. čtvrtou dimenzí a nekonečnem.

Pablo Picasso s Georgem Braquem navracejí zobrazovaným předmětům hutnost a pevnost, které byly ve fauvismu a impresionismu opomíjené. K vytváření reality užívají základní geometrická tělesa, detaily ztrácí na významu. Recipient si může v kubistických dílech povšimnout, že malíři popírali atmosferické jevy, a naopak zvyšovali horizonty. Ztotožňuji se s Anitou Pelánovou, která ve své knize *Výtvarné avantgardy 20. století 1900 – 1948* definuje kubismus jako *„způsob zobrazování, při*

němž je model rozložen do elementárních geometrických elementů (tzv. Fazet)“ (Pelánová 2010, s. 133).

2.2 Formy kubismu – vývoj ve světě

2.2.1 Geometrický kubismus

Toto období zahájili kubisté Pablo Picasso a Georges Braque, je vymezeno roky 1906 – 1909. V tomto období jsou jejich díla ovlivněna předchozími trendy jako byl fauvismus, expresionismus či impresionismus, ke kterému neodmyslitelně patří Paul Cézanne. Cézannův vliv na kubistické umění popisuje ve své knize Anne Ganteführer-Trierová. *„V raných rozhovorech a analýzách kubismu se na Cézannovu průkopnickou roli často poukazuje. Picasso zdůraznil: „Co Cézanne udělal s realitou, to bylo mnohem pokrokovější než parní stroj.“ Cézanne, který se již před kubisty vzdal iluze prostoru, uspořádal scénérii plošně a nijak nezdůrazňoval hloubku prostoru“* (Ganteführer-Trierová 2005, s. 8).

V tomto období se kubisté nechali inspirovat africkým uměním, tak jak už to před nimi udělali i fauvisté. Především v dílech Pabla Picassa je možné si povšimnout nápadných odkazů na africké prvky.

Když se detailněji podíváme na Picassův obraz *Žena z profilu* (1906/1907), můžeme si povšimnout ozdoby na účesu a především účesu samotného. Rovněž stěžejní obraz tohoto období, *Avignonské slečny*, dokončený roku 1907, v sobě má mnoho prvků z africké kultury. Je evidentní, že se tváře avignonských slečen podobají černošským maskám, zároveň jsou protažené a zachycené z několika úhlů. Obraz vyvolal velikou nevoli v řadách Picassových současníků, sám Picasso galerista Daniel Henry Kahnweiler nazval obraz **„zoufalou ztečí nebes doprovázenou zároveň problémy všeho druhu“**. Přes to lze říci, že obraz *Slečny z Avignonu*, který Picasso dokončil roku 1907, se staly základem kubistického umění (Martiny 1979).

Geometrický kubismus můžeme popsat jako zjednodušení forem do základních geometrických tvarů, dvojrozměrné ornamentiky, pouze s využitím odstínů okru.

„Analytický kubismus lze zařadit do let 1909/10 až 1912. Jeho charakter určovala především díla Picassova a Braqua. Jejich náměty jsou nejen zobrazovány z různých perspektiv, ale rozkládány na malé formy, jež působí jako jednotlivé stavební kostky

reality. Mnoha pracím té doby dominuje barva, jež nemá k reálné barvě znázorněného předmětu žádný vztah. Barevnost ustupuje do pozadí a zdůrazňuje formální utváření obrazu. Různé světlé a tmavé zóny slouží k zvýraznění plastičnosti, přičemž se využívá nejen různých perspektiv, ale i několika zdrojů světla.“ (Anne Ganteführer-Trierová 2005, s. 17)

Geometrický kubismus se odklání od obrysové kresby a věnuje se více ploše než objemu, tělesa jsou rozložena na spoustu jednotlivých prvků s popřením jakékoli perspektivy. V mnoha Picassových i Braquových dílech této doby dominuje barva, která nemá s barvou reálného předmětu nic společného, slouží především k zvýraznění plastičnosti, přičemž využívá i několika zdrojů světla či různých perspektiv. V obrazech se můžeme setkat s jedním předmětem zobrazovaným z více stran a úhlů. Umělci analyzují objekt a rozkládají ho v jeho objemu do plochy. V tomto období se taktéž neseťkáme s barevností, paleta se omezuje jen na šed' a okr. V obrazech se vždy nacházejí určité detaily, které pomohou divákovi dešifrovat objekt (např. houslové kolíky, písmena či části nástrojů). Kubisté se později snažili plochu oživit technikou koláže, to znamená, že do svých obrazů vlepovali jízdenky, kusy plakátů či not.

„Koláž (z franc. Collier = lepit) malířská technika používaná od začátku 20. století výtvarnou avantgardou. Poprvé ji začali používat kubisté pro ožívování svých obrazů. Vzniká nalepováním papíru, jízdenek, vstupenek, částí plakátů, novin, fotografií, proužků dřeva a jiných látek na plochu obrazu.“ (Bauer 1996, s. 104)

V analytickém kubismu je plocha homogenní, tělesa se navzájem prolínají, čímž ztrácí svou hmotnost.

2.2.2 Syntetický kubismus

Syntetický kubismus, též vrcholný kubismus, můžeme datovat roky 1912 – 1914. V těchto letech se do děl navrácí barevnost, která je však nezávislá na realitě. V této vrcholné fázi se kubismus přiblížil abstrakci, zůstává však pro něj stále důležitý zobrazovaný předmět složený z ploch a linií. Můžeme se zde setkat také s koláží a barvou (Šamšula, Hirschová 2006).

2.3 Český kubismus

V Českém umění zažil kubismus největší rozmach v letech 1910 – 1914. Rozvíjel se nejen v malířství a sochařství, ale i v literatuře a architektuře. Kubismus se v architektuře nikde tak neprojevil, jako právě v Čechách. S kubismem se setkáváme už v pracích skupiny Osma a především Skupiny výtvarných umělců Mánes.

Skupina Osma, vznikla kolem roku 1907 – 1908 a tvořili ji: Emil Filla, Bedřich Feigl, Max Horb, Otakar Kubín, Bohumil Kubišta, Willi Nowak, Emil Artur Pittermann a Antonín Procházka, později se přidali i Vincenc Beneš, Linka Scheithauerová-Procházková a Václav Špála. Zájmem skupiny byl především fauvismu a expresionismu, jejichž náznaků si můžeme povšimnout v díle Emila Filly Čtenář Dostojevského (1907).

Skupinu výtvarných umělců Mánes založili studenti Akademie výtvarných umění v Praze roku 1887. Zakladateli byli Alfons Mucha a Luděk Marold, kteří tak navázali na tradici spolku Škréta, který vznikl v Mnichově, kde tehdy studovali. Prvním starostou spolku byl Mikoláš Aleš. Cílem této skupiny bylo přednášet a diskutovat nejen o českém, ale i o evropském umění, pořádat výstavy a vydávat časopisy jako Volné směry, Styl či další umělecké publikace. Skupinu výtvarných umělců definuje Bauer v Lexikonu výtvarného umění jako „českou výtvarnou skupinu, která vznikla po rozpadu skupiny Osma a do níž přistoupili ještě malíři J. Čapek, V. Špála, sochař O. Gutfreund a architekti J. Gočár, P. Janák, V. Hofman. Členy skupiny byli i spisovatelé K. Čapek, F. Langer a teoretici V. Kramář a V. V. Štech. Vedle expresionismu byl hlavním rysem tvorby také kubismus“ (Bauer 1996, s. 197).

České kubistické architektuře předchází kubismus v malířství s jeho hlavním představitelem Emilem Fillou. Architekti ve svých teoretických směrnicích kubismu vyslovují požadavek dynamismu, který by mohl překonat hmotu a klid v ní obsažený tvůrčí myšlenkou, aby výsledek vyvolal v divákovi pocity dynamičnosti a výrazné plasticity. Mezi nejvýznamnější architektury patří Jan Kotěra (museum v Hradci Králové), Josef Gočár (dům U Černé Matky Boží na Ovocném trhu v Praze), Josef Chochol (dům v Neklanově ulici na Vyšehradě) a jiní (Švestka 2006).

Nejvýznamnější postavou kubistického sochařství je beze sporu Otto Gutfreund s plasticko-prostorovou analýzou. Z počátku prvního desetiletí můžeme zmínit

bronzovou plastiku Úzkost a z druhé poloviny desetiletí to jsou sochy Don Quijote, Hamlet, hráč na cello a další.

Můžeme si povšimnout, že i v českém užitém umění se objevuje snaha o kubistické ztvárnění interiéru, proto byla založena Pražská umělecká dílna. V literatuře můžeme stopy kubismu vysledovat například v díle Josefa Čapka Ve stínu kapradiny.

2.4 Orfismus

Tento výraz byl poprvé vyřčen roku 1912 francouzským básníkem Guillaumem Apollinaiem, který jím označil malby Roberta Delaunaye, ty připodobnil k bájnému hrdinovi Orfeovi, jenž byl básníkem, pěvcem a hudebníkem. Orfismus vznikl odštěpením od kubismu roku 1913, a to na berlínské výstavě malíře Roberta Delaunaye. Umělci tohoto období čerpali především z metodiky linií a barev, z které vytvářeli tzv. polyfonii. V Čechách považujeme za největšího umělce tohoto období Františka Kupku s jeho díly Klávesy piana či Dvoubarevná fuga.

Pojem orfismus je přehledně zpracován v Lexikonu výtvarného umění od Aloise Bauerema. *„Orfismus je malířský proud abstraktní malby vzniklý asi v r. 1913. Termín byl poprvé použit G. Apollinaiem u příležitosti vernisáže výstavy R. Delaunaye v Berlíně v r. 1912. Označoval také malířské dílo, které má svým pojetím blízko k hudebnímu dílu i s jeho akordy a rytmem. Na obrazech jsou kruhové útvary v barvách, které navzájem vyvolávají simultánní kontrast. K orfismu se hlásí také F. Kupka, J. Villon, F. Picabia nebo S. Delaunayová“* (Bauer 1996, s. 147).

2.5 Avantgarda

Bauerův Lexikon výtvarného umění definuje avantgardu jako: *„AVANTGARDNÍ (z franc. Avant = vpředu, garde = stráž) v umění se používá označení tvorby, která ukazuje cestu kudy dál, předstihuje svou dobu, objevuje nové tvůrčí metody“* (Bauer 1996, s. 28).

Bauerův výklad avantgardy je pro naše pojetí příliš široký, zejména mu schází časové vymezení. Je tedy nutné obrátit se na monografii Výtvarné avantgardy 20. století. *„Avantgarda „předvoj“, v obecném smyslu výraz pro nekonvenční postoj, v souvislosti s uměním 20. století výraz pro jednotlivé směry, jejichž vystoupení zpravidla provázely manifesty, skupinové proklamace apod.“* (Pelánová 2010, s. 131).

Avantgarda bylo umělecké a kulturní hnutí první poloviny 20. století. Avantgardní umění nastupuje na místo odeznívající moderny. Oproti moderně, kde se očekával ucelený estetický program, avantgarda přesahovala rámec umění. Avantgarda se od umělecké moderny odlišovala v mnoha znacích. Především byla výsostně politická. Modernisty nechávala společnost a společenská situace chladnými, snad s drobnými výjimkami v podobě některých dekadentů a dandyů, ale i ti shlíželi na politiku spíše s aristokratickým odstupem a pohrdáním než se snahou ji měnit. Avantgardisté byli aktivní, ba chtělo by se říci i „akční“, vzpomeňme jen Picassovy Guernicy nebo Čapkových cyklů Oheň a Touha.

Avantgarda se neodmyslitelně pojí s obdobím závěru první světové války a z něho vyplývajícím úpadkem evropských humanitních ideálů a rozvojem vědy a techniky. Ve dvacátých letech ovlivnila avantgardní umělce nastupující hospodářská krize.

Za jeden z hlavních znaků avantgardního umění můžeme považovat odmítání sociální nespravedlnosti, a to radikálními způsoby. Jako příklad nám může posloužit fašizující italský futurismus. Ke komunismu měli zase blízko surrealisté, alespoň v počáteční fázi, která je ukončena známou epizodou, kdy na jednom z pařížských bulvárů zfackoval André Breton ruského spisovatele Ilju Erenbuga.

Podstatou avantgardních hnutí bylo hledání nových obsahů, forem a experimentování.

Nejvýznamnějšími proudy avantgardního umění byly hnutí jako fauvismus, expresionismus, kubismus, futurismus, abstrakce, dadaismus, surrealismus, Bauhaus nebo meziválečný neorealismus.

V Čechách působila nejvýznamnější avantgardní umělecká skupina pod názvem Devětsil. Tato skupina sestávala nejen z výtvarníků, jako byl František Muzika či Otakar Mrkvička, ale také ze spisovatelů (např. Vladislav Vančura, Vítězslav Nezval), herců (např. Jiří Voskovec, Jan Werich) nebo z architektů (např. Josef Chochol, Josef Kranz).

2.6 Výtvarná výchova

Program byl realizován v rámci výtvarné výchovy. Výtvarná výchova je předmět, který bývá na školách často podceňován, tomu odpovídá nepříliš vyhovující didaktická literatura, která je mnohdy zastaralá a neodpovídá potřebám současné mládeže. Pro

potřeby naší práce je tedy nutné vymezit tento pojem a zároveň vysvětlit, v jakých souvislostech bude dále používán.

Výtvarná výchova obsahuje výchovné působení a výtvarné vzdělávání. Obě tyto složky jsou na dále obohacovány (Roeselová 2003). Podle Věry Roeselové je výtvarná výchova „*obor s dynamicky se rozvíjející teorií, s různými výtvarně výchovnými koncepcemi, s úzkou vazbou na výtvarné umění, s rozsáhlou tematickou sférou, s odlišnými aktivitami a vyjadřovacími prostředky*“ (Roeselová 2003, s. 3).

2.6.1 Vzdělávací složka výtvarné výchovy

Vzdělávací složka výtvarné výchovy zahrnuje znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro výtvarnou tvorbu a zároveň pro porozumění výtvarného projevu druhých. Žák si tyto výtvarné znalosti, zkušenosti a dovednosti osvojuje jako zkušenost usnadňující volbu prostředků pro výtvarné sdělení. Žák se setkává s estetikou, vyjadřovacími a výrazovými prostředky umění, s výtvarným jazykem, vlastností výtvarných materiálů či s různými způsoby výtvarného myšlení (Roeselová, 2003). Bez této výtvarné složky by byla výtvarná výchova bezcenná. Proto je zcela nezbytné se při tvorbě výtvarných programů zamyslet nad tím, jakou metodu a didaktické postupy lektor zvolí, aby byly náležitě rozvíjeny žákovy odborné a výtvarné znalosti a dovednosti.

2.6.2 Výchovná role výtvarné výchovy

Roeselová uvádí: „*výchovná role oboru spočívá v sebeuvědomování, v reflexi a sebevyjádření, které přispívá k hlubšímu prožívání světa skrze vcítění se*“ (Roeselová 2003, s. 4). Výchovná role oboru zahrnuje sebeuvědomění, kde emoce a sociální představy probouzejí žákovu tvořivost, fantazii a představivost (Roeselová 2003).

2.6.3 Učitel výtvarné výchovy

Učitel výtvarné výchovy by podle Roeselové měl být tvůrčí osobností, vzdělaný a esteticky citící člověk s aktivním a kladným přístupem k dítěti, jenž disponuje citem, humorem, rozvahou a fantazií. Výtvarník s tvůrčím přístupem k výtvarné výchově a především k umělecké tvorbě. Učitel ve výtvarné výchově promýšlí, připravuje a především motivuje žáky k výtvarné činnosti, volí vhodná slova a slovní obraty, svou

trpělivostí vyvolává v žácích důvěru. Při výuce využívá svou pedagogickou tvořivost a fantazii, pro naplnění námětu obsahem. Je velice důležité promýšlet námět, tak aby rozvíjel nejen estetické vnímání žáka, ale podněcoval i jeho duševní rozvoj. Někdy pro pedagoga může být překážkou generační odstup, který lze potlačit, pokud pedagog konfrontuje vlastní postoje s postoji žáků. To znamená, že přijímá jejich představy o světě, snaží se pochopit jejich způsob uvažování a vyjadřování. Zároveň je důležité zachovat citlivou rovnováhu mezi potlačením generačního odstupu a laciným podbízením se. Pedagog musí aktivně vnímat společenské dění, sledovat proměny zájmu mladé generace a snažit se jim přizpůsobit. Pokud pedagog stagnuje, stává se pro další rozvoj žáků brzdou, nikoli iniciátorem (Roeselová 2003).

2.7 Charakteristika dospívajících

Vzhledem k tomu, že cílová skupina žáků účastnících se tohoto programu se nachází v období pubescence, budeme se dále věnovat specifickým potřebám a fenoménům tohoto věkového období.

Období dospívání neboli pubescence je přechodem mezi dětstvím a dospělostí. Tato fáze začíná kolem jedenáctého roku dítěte a končí dosažení dospělosti kolem dvacátého roku. Průcha se ve své definici opírá o tradiční pedagogicko-psychologický přístup, rozlišuje: „*období prepubescence (11-13 let) a vlastní pubescence (13-15 let). Dospívání nastupuje dříve u dívek, u chlapců začíná později. Celkově nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Jedinec se nerovnoměrně vyvíjí po anatomicko-fyziologické stránce (včetně sexuálního zrání a schopnosti reprodukce), po intelektové stránce (rozvoj abstraktního myšlení), emocionálně a sociálně.*

Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách, vyzdorovat si větší samostatnost myšlenkovou i sociální. Rizikem tohoto období je příklon k nekonformním hnutím, asociálním činnostem, k experimentování s psychotropními látkami, u dívek k experimentování s dietami“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 237). Jednodušeji charakterizuje období dospívání Švingalová: „úsek vymezený prvními známkami pohlavního zrání a akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením růstu“ (Švingalová 2002, s. 39).

Bez zajímavosti nejsou ani myšlenky S. Freuda, který dospívání popsal jako genitální stádium, během něhož se mění sexuální pud. Dospívající se vymaňuje

z incestního zaměření, je méně egocentrický, nejde mu jen o vlastní uspokojení potřeb, ale snaží se ve vztahu taktéž něco poskytovat. Zatímco Erikson charakterizuje dospívání jako „hledání a vytváření vlastní identity, ztrátou předcházejících jistot a bojem s ohrožujícími pocity nejistoty a pochybnostmi o své vlastní identitě a sociální roli“ (Švingalová 2002, s. 39).

V této kapitole se budeme věnovat především první fázi dospívání, pubescenci. Jedná se o věk přibližně mezi jedenáctým až patnáctým rokem, ovšem záleží také na určité individuální variabilitě.

V tomto období dochází k celkové změně všech složek osobnosti dospívajícího. Asi nejnápadnější změnou je změna tělesná, která je úzce spjata s pohlavním dospíváním, kvůli němuž se mění zevnějšek dospívajícího, tyto změny vnímá pubescent subjektivně citlivě. V první pubertální fázi se u pubescentů objevují první známky pohlavního dospívání s první sekundární pohlavní znaky a rapidně se zrychluje růst („samá ruka, samá noha“). První pubertální fáze končí nástupem menarché u dívek a analogickým vývojem u chlapců. V této době se mění tělesné proporce, chůze bývá klátivá a pohyby jsou neobratné (Švingalová 2002). Zásadní proměna může vést u dospívajícího ke ztrátě sebejistoty. Pubescenti často nejsou na tyto změny připraveni, zraňující pro ně mohou být i reakce okolí. Přijetí nové identity je zdoluhavý proces, někteří mohou být pyšní, jiní se za své dospívání mohou stydět, záleží to především na reakcích okolí. Dalším důležitým aspektem je rozdíl mezi tělesným a psychickým zráním, ne vždy probíhá současně. Pokud je tělesné zrání rychlejší nežli psychické, je to pro infantilního jedince těžké zvládnout. Tělesné změny zvládají hůře dívky, které dospívají většinou dříve než chlapci. Z počátku se snaží veškeré tělesné změny skrývat (Vágnerová 2000). Děti o sobě začínají přemýšlet, utvářejí si své vlastní já a začínají nesouhlasit s dospělými. Ve fázi prepuberty fungují děti ve stabilních homogenních skupinách, zatímco jedinci opačného pohlaví jsou odmítáni. V tomto období dochází k nesrovnalostem s rodiči, ale taktéž s vrstevníky, proto je nazýváno obdobím druhého vzdoru.

Fáze vlastní puberty je důležitý biologický mezník, během něhož pubescent dosáhne plné reprodukční schopnosti. Kromě pokračujících změn v růstu a vzhledu se v tomto období objevují především změny v psychice. Pubescenti jsou emočně nestabilní, náladoví, objevují se u nich náhlé změny nálad, jsou snadněji citově zranitelní a jen těžko je možné předvídat jejich reakce. V tomto období jsou pubescenti více unavitelní, s tím souvisí i výkyvy v pozornosti a učení.

U dospívajícího dochází ke změně myšlení, začíná přemýšlet abstraktně o věcech, které ještě nenastaly, pokouší se o samostatnost, odpoutání se od rodičů a více než kdykoli jindy se ztotožňuje se svými vrstevníky. Chování a celá osobnost člověka se v období pubescence mění. Pubescent odmítá závislost na rodičích, ztotožňuje se s homogenními skupinami. Mění se také řeč dospívajících, používají abstraktní pojmy a jejich vyjadřování je obsahově bohatší. Myšlení se posouvá na úroveň formálně logických operací, pubescent začíná uvažovat hypoteticky, což mu přináší další nejistoty. Vzhledem k tomu, že dospívání je období prvních lásek, získává první zkušenosti s partnerskými vztahy. Změna je patrná i ve vztahu k autoritám, dospívající odmítají formální autoritu, uznávají jen osoby, které ji určitým způsobem imponují (Švingalová 2002).

2.8 Žák a umění

Umění je velice široký a abstraktní pojem, proto je nezbytné jej definovat. Umění vymezuje Kulka jako *„zvláštní způsob mezilidského dorozumívání, jehož prostřednictvím si člověk osvojuje svět a sdílí jej spolu s jinými“* (Kulka 2008, s. 399). Uměním se zabývá řada věd, můžeme zde jmenovat například dějiny umění, estetiku či literární vědu. S uměním se samozřejmě můžeme setkat v mnoha formách jako je dramatická, taneční, hudební výtvarná a bezpochyby literární. Má práce bude věnována především výtvarnému umění. Podle Horáčka je umění *„především osobitým typem komunikace. Promlouvá stejnou měrou o vnitřních postojích umělce jako o vnějším světě kolem nás a dokáže komunikovat i s duševním světem diváků“* (Horáček 1998, s. 17).

S uměním neodmyslitelně souvisí výchova k umění, která je nezbytnou součástí každého výtvarného programu. Tento pojem zahrnuje mnoho teorií, například Řezáč. *„Ze svých zkušeností mohu potvrdit, že reflexe a zafixování prožitku pomocí výtvarného tvoření, zvyšuje potenciál pro další využití jak v osobní (sebezkušenostní), tak v obecné (edukační) rovině“* (Řezáč 2007, s. 157).

Na umělecké dílo jsou z esteticko-psychologického hlediska kladeny požadavky sebevyjádření a estetického zobrazení a uspořádání. Můžeme tedy konstatovat, že umění se stává prostředkem zobrazování zážitků v esteticky uspořádaných tvarech.

Umění má mnoho funkcí, proto bych se zmínila o několika nejpodstatnějších jako jsou funkce vyjadřování, zobrazování a estetického formování. Dále můžeme zařadit funkce umění, které jsou relativně samostatné a není možné je navzájem na sebe převádět. Jedná se tedy o funkce poznávací, hodnotící a funkce seberealizace a sebevyjádření. Neméně důležité jsou vedlejší funkce umění, jako funkce reklamní, erotická, terapeutická, dokumentární, biologické, psychologické a sociální, ekonomické, kulturní a v neposlední řadě spirituální.

Pokud tematizujeme estetické vnímání, je důležité definovat samotný pojem vnímání. Tento pojem definuje Kulka jako „*odrážení vnější nebo vnitřní reality v mozku prostřednictvím slovních orgánů. Cílem estetického vnímání je vytvoření a strukturace estetického předmětu ve vědomí. Estetické vnímání dospívá za hranice pouhého smyslového zrcadlení reality*“ (Kulka 2008, s. 355). Francouzský psycholog Alfred Binet rozlišuje čtyři typy estetického vnímání. Prvním je typ diskriptivní, který se zaměřuje na detaily bez postihnutí jejich komplexních vztahů a vazeb. Observační typ hodnotí jen významné a výrazné rysy předmětu, zatímco erudovaný typ uvádí, co o předmětu ví, nikoliv, co na něm je. Posledním je emocionální či imaginativní typ, který se snaží předmět postihnout především citovým významem (Kulka 2008).

Cílem bakalářské práce bylo probudit v žácích zájem o novou formu umění a především se snažit alespoň o částečné překonání „krize výtvarného projevu u dospívajících“.

Horáček a Zálešák definují výtvarný projev jako: „*Výtvarný projev je chápán jako specifická oblast lidské činnosti, jako způsob komunikace prostřednictvím různých výtvarných médií. Tato komunikace však existuje v proměnách času a prostoru různě a je nezávislá či, lépe řečeno, nadčasová ve svých významech*“ (Horáček a Zálešák 2007, s. 159). Výtvarný projev může být chápán jako pokus o porozumění světu, za pomoci různých výtvarných prostředků. Výtvarný projev dospívajícího je výsledkem jejich vlastní činnosti, během níž na něj působilo mnoho dalších faktorů, je taktéž rozmanitý a pestrý, stejně tak jako umělec samotný. Při výtvarném projevu dospívajícího musíme počítat s nepřebornou škálou výtvarných komunikačních přístupů a především vlastní činnosti tvůrce a bezpochyby jeho individualitou (Horáček a Zálešák 2007).

Jak bylo zmíněno výše, v této kapitole bych se chtěla věnovat „krizi výtvarného projevu u dospívajících“. Abychom začali popořadě, je nezbytné začít od spontánních projevů dítěte. Můžeme zde hovořit o prvních dětských kresbách, které jsou jedním z mnoha projevů raného vývoje. První dětské výtvarné projevy můžeme označit jako „čmárání“, to je naprosto nezbytné pro další vývoj dítěte, stejně tak jako počátek řeči či pohyb. Tento spontánní dětský projev je ventilace prožívaného nebo již prožitého. Výtvarný projev je tedy záznamem určitého gesta, pohybu nebo stopy jedince (Horáček a Zálešák 2007).

Nyní se můžeme zaměřit na spontánní vývoj dospívajícího. Výtvarný projev dospívajícího neprobíhá jen ve výuce, existuje v mnoha formách, prostoru a čase, zároveň může být nositelem mnoha dalších významů. Ve výtvarném řešení se často objevuje formování „Já“ a orientace na sebe. Dalším obecným rysem pro dospívání je skupinovitost, která souvisí s formováním „Já“. Je velice důležité si uvědomit, že spontaneita nemusí být individuální. Zajímavé jsou důvody ke spontaneitě dospívajících:

- *vyjádření existence, informace okolnímu světu, že „jsem tady“*
- *„horor vacui“ překonaný viditelným zásahem člověka v prostoru a čase*
- *„označení teritoria“, označením se stává známým, ovládaným, vlastněným, není vnímáno jako anonymní*
- *„tabu“, výtvarný projekt v zakázaném prostoru je výzvou „odtabuizování“* (Horáček a Zálešák 2007, s. 160)

S výtvarným projevem mladistvého souvisí právě i tzv. „krize výtvarného projevu“. Podle Horáčka a Zálešáka *„je krize obvykle chápána jako charakteristický rys období dospívání“* (Horáček a Zálešák 2007, s. 160). Největším rizikem spontánního umění u mladistvého je propuknutí tzv. krize výtvarného projevu, v jehož důsledku dochází k úplné stagnaci umělecké činnosti. V praxi to potom znamená, že dospívající projevuje odpor jakkoli se výtvarně projevovat či nadále rozvíjet. Tato tzv. krize výtvarného projevu velmi úzce souvisí i s formováním „Jáství“, které je v tomto období až příliš sebestředné a perfekcionistické. Další podíl na této krizi nese i okolí mladistvého, které nenabízí jiné alternativy či formy činností nebo je pro mladistvého jen nepodnětné (Horáček a Zálešák 2007).

Dospívající výtvarným projevem zpracovává veškeré změny, kterými v této fázi vývoje prochází. Jak popisují Horáček a Zálešák, dospívající ve výtvarném projevu zapojuje a rozvíjí současně svou emocionální a intelektovou složku své osobnosti. Tento proces je umocněn poznáním. V tomto období může výtvarný spontánní projev či konkrétní symbolický projev sloužit i jako další způsob komunikace se sebou samým.

Pedagog může být mladistvému v mnoha ohledech oporou. Nejen, že je nezbytné mladistvému zprostředkovat nové a podnětné prostředí, ale je nutné nabídnout mu i možnost projevat se nejen samostatně ale i ve skupinách. Pedagog by měl mladistvého vést i k myšlení v určitých symbolech, které je součástí „lidství“ a poté ho navést zpět na cestu k překonání období krize.

2.9 Projektová výuka

Při realizaci praktické části bakalářské práce byla využita projektová výuka v níže popsaném smyslu.

Termín projekt, definuje Kratochvílová jako: „*komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti*“ (Kratochvílová 2009, s. 36). Podle Velínského je projekt „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Kratochvílová 2009, s. 34).

Charakteristickými znaky projektového vyučování se zabývá H. Grecmanová, která vnímá projektové vyučování jako „*organizační formu, která je ve srovnání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných rozmanitých fází, využívající všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů*“ (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 37-45).

Projekt se skládá ze čtyř základních fází

Podle W. Kilpatricka je možné dělit projekty podle účelu, na ty které se snaží převést myšlenku do do vnější formy, dále na projekty, které směřují k estetickému prožitku, projekty vedoucí k získání nové dovednosti, či k řešení problému.

Projekty je možné dělit také podle původce projektu. Zpravidla se jedná o projekty spontánních, které si vytvoří žáci, uměle vytvořených, tyto projekty navrhuje učitel s jistými didaktickými cíli a v neposlední řadě projekty navrhované společně, kdy se na sestavení projektu podílejí žáci společně s učitelem. Autorka J. Henry rozlišuje projekty na dva typy, a to strukturované a nestrukturované projekty. V případě strukturovaného projektu je žák seznámen s projektem, rovněž je zadán jasný postup pro směr a analýzu informací. Zatímco v nestrukturovaném projektu si student sám volí téma. Sběr informací, materiálu a jejich zpracování je taktéž jen na jejich volbě.

Je nezbytné při tvorbě projektu stále pamatovat na jeho účel – smysl, který musí být patrný nejen ze strany učitele, ale i žáka.

Na rozdíl od Anglie u nás projekty dělí z hlediska časového. Proto rozlišujeme tři druhy dělení projektů – krátkodobý, který probíhá jen jeden den. Dalším je projekt střednědobý, který probíhá maximálně týden. Do tohoto projektu spadají školy v přírodě, lyžařské kurzy a školní výlety. Třetím druhem je projekt dlouhodobý, který zařazujeme na více než týden, ovšem musí být zakončen do měsíce od svého zahájení. Posledním je projekt mimořádně dlouhodobý, který přesahuje období jednoho měsíce.

V knize *Teorie a praxe projektové výuky* uvádí několik systémů činností, které jsou charakteristické pro projektovou výuku. Mezi tyto činnosti patří organizovaná učební činnost, která směřuje k realizaci projektu, tato činnost nemůže být zpočátku zcela jasně naplánovaná. Projektová výuka vyžaduje samostatnou aktivitu žáka, během níž reaguje na změny v průběhu projektu. Jedná se o činnost převážně vnitřně řízenou, která rozvíjí celou osobnost žáka a vede ho k odpovědnosti za výsledek. Praktická činnost žáka ho vede především k využití teorie a zkušenosti, motivuje ho k učení a zároveň přispívá k rozvoji jeho sebepojetí.

V systému činností projektové metody je žák s učitelem v interakci, proto se nyní zaměříme na osobnost učitele jako poradce. Učitel se v projektové výuce snaží žáky motivovat a snaží se, aby si žák projekt interiorizoval. Učitel funguje v roli poradce, citlivě řídí proces učení, lehce ovlivňuje informační zdroje a práci s nimi a v neposlední řadě plánuje a analyzuje dosahování cílů a kompetencí.

Mnoho zahraničních autorů rozděluje projektové vyučování podle charakteristických znaků, kde se jednotlivé charakteristiky liší počtem i jejich pojetím. H. Grecmanová se zabývá analýzou těchto charakteristik a sama definuje projektové

vyučování: „organizační forma, která je ve srovnání s frontálním vyučováním i jinými formami výuky významně komplexnější, protože projekty jsou složeny z četných a rozmanitých fází, využívají všechny sociální formy a metody učení a zaměřují se na vysoce žádané oblasti učebních cílů“ (Grecmanová, Urbanovská 2007, s. 37-45).

W. Kilpatrick stanovil čtyři fáze řešení průběhu projektu: záměr, plán, provedení a hodnocení. Během projektu byly Kilpatrickovy fáze použity, nicméně v rozšířeném pojetí v souladu s Teorií a praxí projektové výuky.

- První fáze – plánování projektu. V této fázi je třeba definovat podnět, tedy komplexní problém, který budou žáci v projektu řešit. V tuto chvíli bude učitel přemýšlet ve dvou rovinách, a to v rovině žáků, ve které si musí vymezit základní účel a smysl projektu a rovině učitele, který zanalyzuje projekt na základě svých dosavadních zkušeností z hlediska komplexního rozvoje osobnosti žáka. Ve fázi plánování projektu je třeba zvolit výstup projektu, zpracovat časové rozvržení. Důležitá je i volba vhodného prostředí, kde bude projekt probíhat, stejně tak jako jeho organizace. Učitel určí účastníky, kteří se budou na projektu ať už pasivně či aktivně podílet, stejně tak jako organizaci projektu. Při stanovení projektu je nezbytné zajistit podmínky pro projekt a to nejen pomůcky, ale i materiál a prostor kde bude projekt probíhat. V této fázi se stanovuje jakým způsobem bude vedena klasifikace v rámci projektu a kdo se na ní bude podílet. Při plánování a sestavování programu je možné využít brainstorming či burzu nápadů, na kterých se podílí žáci i učitel, je však třeba je v závěru systematicky roztrždit a stanovit si s žáky postupné kroky pro realizaci projektu.
- Druhá fáze – realizace programu. Ta probíhá dle předem připraveného plánu. Během této fáze žáci sbírají vhodné materiály, které analyzují a následně vyhodnocují. Učitel zde přebírá roli poradce, který zasahuje jen tehdy, odklánil-li se žáci od tématu a předem definovaného cíle. Učitel se v tuto chvíli snaží udržet motivaci a odpovědnost žáků k projektu.
- Třetí fáze – prezentace projektu. Ta zahrnuje představení výsledků, k nimž se žáci dopracovali. Způsob prezentace není přesně stanoven, proto se může jednat o prezentaci písemnou, publikovanou v časopise či

na internetové stránce. Forma prezentace může probíhat též formou besedy, školních akademií nebo vernisáží. Prezentace projektů je možné realizovat na několika úrovních, například prezentací spolužákům, rodičům, učitelům, veřejnosti nebo i jiným institucím.

- Čtvrtá fáze – hodnocení projektu. V této závěrečné fázi se projekt hodnotí komplexně, tedy od naplánování přes realizaci až po výsledný produkt, toto hodnocení neprovádí jen učitel, ale i žáci. Hodnocení programu by se mělo opírat o předem definované cíle, které žákům byly předloženy, nebo které si sami definovali (Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D., aj. 2007).

2.10 Model EUR – konstruktivistická pedagogika

Tato kapitola bude věnována konstruktivistické pedagogice a především modelu učení EUR. Termín konstruktivismus definuje Průcha jako *„široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující aktivní úlohu subjektu v poznávání světa, význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, důležitost jeho interakce s prostředím a společností“* (Průcha 2013, s. 132). Je možné se setkat s didaktickým, sociologickým či psychologickým konstruktivismem. Nás bude v této práci zajímat především směr didaktický. Didaktický konstruktivismus se dělí do několika proudů, které vychází především z prací J. Piageta, J. S. Brunera, L. S. Vygotského či J. Deweyho. Didaktický konstruktivismus bývá někdy označován jako kritické myšlení (Činčera 2007). Podstatou EUR je, že respektuje přirozené učení, je možné ho využívat v jakékoliv učební jednotce.

Podle Grecmanové *„konstruktivismus zdůrazňuje proces konstruování poznatků učícím se subjektem. Vyzdvihuje aktivní úlohu žáků při vytváření či „konstruování“ znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování“* (Grecmanová, aj. 2000, s. 20). Konstruktivismus je dělen do dvou proudů, na kognitivní a sociální (Průcha 2013). Konstruktivistická pedagogika pracuje tzv. třífázovým modelem učení, známého také jako model EUR. Model EUR definuje Činčera jako *„konstruktivistické schéma rozdělení vyučovací jednotky do tří fází, též třífázový model výuky: fáze evokace, uvědomění si nového významu a reflexe“* (Činčera 2007, s. 100).

Tento model zahrnuje tři fáze během nichž si studenti vybaví co o problematice již vědí, popřípadě jaký na ni mají názor, tento názor je založen na individuální zkušenosti, tzv. prekoncept. Prekoncept definuje Činčera jako „*vyjádření představy, kterou studenti mají o tématu před začátkem výuky*“ (Činčera 2007, s. 101). Úkolem lektora je ve studentech vyvolat tzv. pojmovou nerovnováhu, tak aby žáci byli nuceni díky získaným novým informacím přehodnotit své prekoncepty a byli schopni shrnout, co se naučili a dokázali své nově nabyté vědomosti či postoje definovat vlastními slovy (Činčera 2007). Je nezbytné studentům umožnit další interakci s ostatními žáky, díky čemuž budou jejich nově získané znalosti trvalejší.

Tzv. třífázový model učení, neboli model EUR se skládá z těchto fází – evokace, uvědomění si významu a reflexe. V první fázi učení – evokaci, si studenti vybaví (evokují), co již o problematice vědí nebo co si o ni myslí. Tento názor je možné definovat jako prekoncept. Výhodou pro lektora je, že má šanci lépe navázat na to, co žáci už vědí, popřípadě na jejich zkušenosti.

V druhé fázi uvědomění si významu jsou studenti konfrontováni s novými informacemi o tématu, které zpracovávají a dále je zařazují do své vlastní struktury poznání, to znamená že je porovnávají se svým tzv. prekonceptem. Během této fáze učení je vhodné začleňovat aktivity, v nichž žáci pracují s texty či dokumenty, je možné začlenit i přednášku.

Poslední fází je reflexe, během níž žáci reflektují své nově nabyté znalosti, ale také procesy kterými k těmto novým vědomostem došli. V této fázi je důležité, aby studenti sami formulovali své nové postoje. Velice přínosné na reflexi je, že žáci zhodnotí svou práci současně s lektorem. Dalším nezbytným přínosem je, že žáci si do budoucna osvojují zkušenosti s efektivním procesem učení. Tento model je též využíván v metodice Project Adventure. Smyslem reflexe je zužitkovat zkušenosti žáků s procesem učení do budoucna (Činčera 2007).

3 Praktická část

3.1 Návrh programu a struktura programu

Při sestavování programu jsem se snažila vyvážit praktické a teoretické části. Mým cílem bylo vytvořit program praktický a tvořivý, který by ovšem neopomíjel teorii, bez které by nebylo možné se pohnout z místa. Musela jsem program přizpůsobit časové dotaci, tedy dvěma vyučovacím jednotkám, a tím i prostorům, protože není možné trávit všechny bloky vyučování jen v ateliéru. Nejdůležitějším bodem při sestavování programu byla práce s cílovou skupinou, to znamená s adolescenty. Sama tato skutečnost vyžaduje velmi specifickou přípravu a obezřetný přístup. Hlavním kritériem pro mě bylo naplnění předem sestavených cílů programu a navázání vřelého vztahu s žáky.

Veškeré relevantní informace, které žákům podám, se budu snažit doplnit o zajímavosti, nevšední zážitky a aktivity. Chtěla bych, aby si i žáci, kteří „ať už z jakéhokoli důvodu, nemají rádi umění nebo mu nerozumí, našli k výtvarné výchově novou cestu.

3.1.1 Cíle programu

Cílem mého programu bylo vytvořit vzdělávací program na téma kubismus pro žáky Gymnázia a SOŠPg Jeronýmova Liberec. V průběhu programu se měli seznámit s termínem kubistické umění, díly a především umělci tohoto období. Mou snahou bylo zprostředkovat žákům novou dimenzi učení, prostřednictvím konstruktivistické pedagogiky a jejího modelu učení EUR. Žáků, jsem chtěla umožnit další rozvoj komunikace ve třídě, zlepšit třídní klima a pomoci jim, či jim ukázat novou cestu k překonání tzv. „výtvarné krize výtvarného projevu dospívajícího“.

Projekt na téma kubistické umění probíhal ve čtyřech blocích, mezi jednotlivými bloky byla vždy dvoutýdenní mezera. Každý blok byl tvořen dvěma hodinami výtvarné výchovy, což znamenalo cca 90 minut čistého času. Hlavním cílem programu bylo, aby si žáci pomocí interaktivních metod osvojili nový model učení a seznámili se s kubistickým uměním, umělci a díly této doby. Program byl realizován na Gymnázium a SOŠPg Jeronýmova v Liberci.

Cíle programu:

- **C1:** Cílem programu je dovést žáky k porozumění kubistického umění.
- **C2:** Cílem programu je osvojení si interaktivního modelu učení.
- **C3:** Program žákům poskytne zkušenosti s výtvarnými technikami, na které bude možné navázat.
- **C4:** Program v žácích vzbudí zájem o projektovou výuku.

Očekávané výstupy:

- **V1:** Po skončení programu se žáci orientují v kubistickém umění, znají umělce i díla tohoto období.
- **V2:** Minimálně 80 % žáků bude program hodnotit jako poučný.
- **V3:** Žáci se aktivně zapojí do všech aktivit v průběhu celého programu, budou schopni jmenovat alespoň tři výtvarné techniky, které byly v průběhu programu uplatněny.
- **V4:** Minimálně 80 % účastníků projeví zájem o projektovou výuku i v jiných předmětech.

3.1.2 Návrh programu

Program byl v první fázi zamýšlen pro volnočasová centra či umělecké školy, bohužel umělecké školy mají velmi přísná kritéria pro to, kdo v nich může učit. Jejich žáci si výuku platí, proto nebylo možné, abych jako studentka realizovala svůj program v některé z nich. Proto jsem se rozhodla program uskutečnit na gymnáziu a SOŠPg Jeronýmova v Liberci. Mým záměrem bylo využít v práci principů konstruktivistické pedagogiky EUR a dát tak žákům možnost vyzkoušet nový model učení, který by pro ně byl přínosný i v jiných předmětech.

Během projektu měly být využity následující principy:

- Žákům bude zadán problém, ten budou následně řešit individuálně, či ve skupinkách. Řešení bude následně prezentováno.
- Žáci zpracují a utřídí vázané informační zdroje.
- Část projektu bude vždy teoretická, bude se věnovat historii umění a výtvarným technikám.
- V návaznosti na nově nabyté vědomosti budou žáci řešit určitý výtvarný problém, jehož výstupem vždy bude krátká interpretace svého vlastního díla, nebo vernisáž.
- Závěrečným výstupem projektu bude školní vernisáž, kde žáci představí svá díla.

Tabulka 1: Návrh programu

Název:	Vzdělávací program se zaměřením na kubistické umění
Autoři:	Anna Deduchová 3. ročník, Technická univerzita Liberec
Realizace:	Tercie, Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Liberec školní rok 2013/2014
Typ projektu:	<ul style="list-style-type: none"> • podle délky: střednědobé/dlouhodobé • podle prostředí: školní • podle počtu zúčastněných: společný (třídní) • podle organizace: vícepředmětový • podle navrhovatele: připravený uměle (studentkou) • podle informačních zdrojů: vázaný
Smysl projektu:	Žáci si osvojí novou strategii učení, během níž se seznámí s pro mnohé novým uměleckým směrem a tvůrčími metodami, které jim mohou pomoci překonat tzv. „krizi výtvarného projevu u dospívajících“.
Výstup:	Školní vernisáž
Předpokládané cíle:	<p><u>Kognitivní: Žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - analyzují a následně vyhodnotí zadané materiály. - sdělí základní znaky kubismu. - znají kubistické umělce a jejich díla. <p><u>Afektivní: Žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - provedou hodnocení spolupráce a své vlastní práce v každém bloku. <p><u>Psychomotorické: Žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - vytvoří výtvarná díla, která budou schopni interpretovat. <p><u>Sociální: Žáci:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - spolupracují při skupinových aktivitách. - jsou podněcováni k tvořivému myšlení. - při vzájemné spolupráci uplatňují zásady slušného chování. - dokáží adekvátně reagovat a argumentovat.
Předpokládané činnosti:	<ul style="list-style-type: none"> - brainstorming „Co vím o kubistickém umění?“ - třídění informací - prezentace získaných informací ostatním - tvorba afrických masek z keramické hlíny - tvorba koláže inspirovaná umělcem a jeho dílem - glazování masek - přepis vizuálního obrazu podle předlohy, přepis kompozice a míchání barev - slavnostní zakončení programu vernisáží - zhodnocení programu
Organizace:	<ul style="list-style-type: none"> - práce ve třídě, v ateliéru a na chodbě - individuální práce - práce ve dvojici - práce ve skupinách
Předpokládané	- metody slovní – přednáška, rozhovor, brainstorming

výukové metody:	- metody práce s textem – kniha, encyklopedie, informace na internetu - metody praktické – výtvarné činnosti - práce s kompozicí, schopnost parafrázovat obraz - metody řešení úkolů – interpretace
-----------------	---

BLOK Č. 1

Tabulka 2: Grafická podoba programu

Čas	Aktivita	Popis aktivity	Pomůcky	Výtvarný problém	Vzdělávací cíl
8:00 – 8:05	Předstvení se, seznámení žáků s průběhem hodin	Seznámení se se žáky, objasnění cíle hodin			Motivace žáků k programu
8:05 – 8:10	Vyplnění dotazníků	Žáci zodpoví několik otázek na téma kubistické umění a výtvarná výchova.	Dotazníky (15 ks)		Získání dalších informací pro zkvalitnění programu
8:10 – 8:25	Interpretace obrazu	Žáci se rozdělí do dvojic krátkou rozehrávací aktivitou. Seřadí se vedle sebe podle velikosti nohou, po dobu této aktivity mohou komunikovat pouze neverbálně. Do dvojic dostanou jeden kubistický a jeden klasicistní obraz (jsou si podobné – portrét, zátiší...). Budou mít pět minut na rozebrání obrazů ve dvojici. Poté	Dvojice obrazů obdobného motivu na formátu A4 ¹ , jeden kubistický a jeden klasicistní	Hledat shody a rozdíly: formy, obsahy a symboliku	Rozvoj logického uvažování, schopnost řešení problémů a především rozvoj spolupráce. Analýza uměleckých stylů a jejich následná interpretace

1 Josef Čapek – Harmonikář x Rembrandt Harmenszoon van Rijn – Autoportrét

Bohumil Kubišta – Zátiší s lebkou x Paul Cézanne – Zátiší s jablky

Pablo Picasso – Žena s květinou x Leonardo da Vinci – Mona Lisa

Václav Špála – Dvě ženy u vody Claude x Oscar Monet – Dáma se slunečníkem

Marcel Duchamp – Akt sestupující ze schodů x Auguste Renoir – Sedící dívka

		bude jejich úkolem popsat spolužákům své dva obrazy a vzájemně je porovnat. (V tu chvíli budu obrazy promítat ve velkém formátu, aby je mohli vidět všichni. Budu apelovat na jejich vlastní pocity z obrazu (jak na ně působí) nebo co si o něm myslí.			
8:25 – 8:45	Prezentace kubistického umění	Žákům představím prezentaci v Powerpointu, budou mít možnost dělat si poznámky do svých sešitů. Prezentace bude zaměřena na vývoj kubistického umění, největší díla této doby a především na jeho vývoj. Zaměříme se na inspiraci africkým uměním – masky – Picasso.	Připravená prezentace v Powerpointu		Definovat umění, doplnit informace o kubistickém umění
8:45 – 9:30	Tvorba afrických masek z keramické hlíny	Žáci budou mít k náhledu několik afrických masek či sošek, k volné inspiraci. Sami budou mít za úkol vytvořit nástěnnou masku s africkými prvky (protáhlé tvary, ornamenty či zdobnost), která je zároveň může charakterizovat.	Keramic-ká hlína, hadr, váleček, vypouklá deska, šlikr, noviny, nůž, dláto, houbička a korále	Figurální modelování z plátů s využitím prvků africké kultury a vlastního vyjádření	Uvědomění si kořenů, hledání bodu 0, 3D práce v prostoru. Prokázat schopnost práce v prostoru a uvědomění si hloubky prostoru
9:35 – 9:40	Mini vernisáž	Masky budou přeneseny na velký stůl uprostřed ateliéru, okolo nichž se žáci shromáždí. Každý ostatním představí svou masku, řekne co je na ni jedinečné a čím ho popřípadě	Velký stůl uprostřed ateliéru		Rozvoj tvořivého akritického myšlení, posílení kompetencí k řešení problémů

		charakterizuje.			
9.40 – 9:45	Palcování	Žáci budou stát kolem stolu s maskami, zavřou oči a ohodnotí dnešní hodinu. Po hodnocení budou mít prostor pro své poznatky a postřehy			Získání základní zpětné vazby z prvního bloku

BLOK Č. 2

Čas	Aktivita	Popis aktivity	Pomůcky	Výtvarný problém	Vzdělávací cíl
8:00 – 8:05	Organi-zační záležitosti	Zápis do třídní knihy			
8:05 – 8:10	Rozdělení do dvojic	Žáky rozdělím náhodně do dvojic za pomoci miniatur kubistických obrazů. Obrazy rozdám otočené na lavice před žáky. Ti budou mít pár sekund na prohlédnutí obrazu a jejich úkolem bude najít dvojici ke svému obrazu. Miniatury si ovšem nesmí ukazovat, cílem je spolužákovi obraz popsat.	Kubistické obrazy o velikosti A5 ² , se kterými budou žáci v další části hodiny pracovat.	Verbalizace neznámého obrazu (slovní přepis)	Prokázat schopnost řešení úkolů a účinné otevřené komunikace
8:10 – 8:20	Životopis	Do dvojic rozdám životopis autora, podle jehož obrazu se žáci rozdělí. Ve dvojicích	Životopisy kubistických malířů		Prokázat kompetence k řešení problémů, rozvoj

2 Georges Braque – Housle a svícen

Bohumil Kubišta – Staropražský motiv

Václav Špála – Pradleny

Emil Filla – Zátíší s mandolínou

Marcel Duchamp – Akt sestupující ze schodů č.2

Jan Zrzavý – KleopatraPablo Picasso – Guernica

Robert Delaunay – Rudá Eiffelova věž

		budou mít žáci za úkol tento životopis zpracovat i pro ostatní spolužáky.	a výše zmíněné kubistické obrazy.		logického uvažování, rozvoj čtenářské gramotnosti
8:20 – 8:35	Prezentace malířů	U tabule představí dvojice zadaného malíře spolužákům. Během prezentace bude na velké plátno promítán obraz, který měla dvojice zpracovávat, aby ho viděli i ostatní žáci.	Power pointová prezentace s obrazy		Interpretace vlastního uměleckého díla
8:35 – 8:40	Koláž	Krátkou prezentací žákům představím výtvarnou techniku koláže – inspirace Picassem a jeho obrazem Guernica.	Power pointová prezentace věnována koláži.	Pochopení tvorby koláže	Dokázat pojem koláž
8:40 – 9:30	Tvorba koláže inspirovaná umělcem a jeho dílem	Ve dvojici žáci vytvoří koláž, která bude inspirována umělcem nebo obrazem, který v předešlém bloku zpracovali.	Papíry, noviny, nůžky, lepidlo, karton A2, tuš	Využití principů koláže v kompozici tvarů; hledání zajímavých kompozičních řešení	Rozvoj všestranné a otevřené komunikace a prokázání schopnosti spolupracovat
9:30 – 9:35	Vernisáž	Žáci vystaví svůj obraz na chodbě na nástěnce, zároveň si k němu vytvoří i jmenovky a sami si obraz pojmenují.	Volné nástěnky, karton na tvorbu jmenovek	Obhájit a zdůvodnit svůj výtvarný námět	Schopnost argumentace, rozvoj tvořivého myšlení
9:35 – 9:45	Závěrečná reflexe	Žáci se zamyslí, jak se jim ve dvojicích pracovalo. Každý si individuálně vybere z mnoha obrazů, na kterém by mohl spolupráci ve dvojici interpretovat.	Obrazy vystříhané z kalendáře moderních o umění		Schopnost vlastní evaluace - uvést klady a zápory; zdůvodnit své rozhodnutí; rozvoj

					funkčního slovníku s využitím odborné terminologie
--	--	--	--	--	--

BLOK Č. 3

Čas	Aktivita	Popis aktivity	Pomůcky	Výtvarný problém	Vzdělávací cíl
8:00 – 8:05	Organi-zační záležitosti	Zápis do třídní knihy			
8:05 – 8:10	Úvod do další výtvarné činnosti	Žákům blíže představím Kubištův obraz Staropražský motiv a Čapkova Harmonikáře	Obrazy ve velikosti A3, které využiji i v další části hodiny		Získání základních informací o probírané látce
8:10 – 8:20	Seznámení žáků s dalším výtvarným projektem	Žáky seznámím s tím, jak obraz rozdělit na 9 čtverců. Každý žák dostane jednu výseč, který pomocí sítě překreslí na čtvrtku a následně temperami dobarví. Část obrazu potom nalepí na dortovou krabici, kterou následně složí. Díky několika částem obrazů budou mít žáci možnost vytvářet další kubistické koláže.		Ztotožnění se s námětem a výtvarnou technikou	Podnícení žáků k tvořivému myšlení
8:20 – 9:30	Rýsování a malba	Obraz upravím do velikosti čtverce, aby ho bylo možné později skládat i v jiných kombinacích. Poté obraz rozdělím na devět dílů, které mezi žáky rozdělím. Totéž udělám i s druhým obrazem.	Karton A3, tužka, nůžky, pravítko, tempery, štětce, voda, palety, výřez	Přepis vizuálního obrazu podle předlohy, přepis kompozice, míchání barev	Provedení rozboru díla a jeho následná syntéza

		<p>Výřezy žákům přidělím sama, těžší části dám zručnějším žákům. Každý žák si nejprve napíše na svou výseč obrazu jméno a označí, jaká část obrazu to zrovna je. To samé udělá i na karton.</p> <p>V první řadě si žáci upraví pomocí nůžek karton o velikosti A3 do tvaru čtverce.</p> <p>Dále si žáci vytvoří na výřez obrazu síť, totéž udělají i na karton. Díky ose si mohou obraz načrtnout žlutou temperou i na karton, aby se jim výřez obrazu co nejlépe a především nejpřesněji přenášel. Po přenesení výřezu obrazu na karton, mohou obraz začít malovat. S žáky se domluvím, že se budou držet barevnosti obrazů. To samé udělají i s druhým obrazem.</p>	obrazu	a zvětšování	
9:30 – 9:35	Složení obrazů	Žáci na zemi sestaví celkový obraz ze svých výsečí a mohou zhodnotit, jak na sebe navazují a proč případně ne.		Orientace v prostoru	Posílení komunikace a organizace ve skupině
9:35 – 9:45	Úklid	Vzhledem k tomu, že tento výukový blok nebudou žáci v ateliéru, je třeba odnést pomůcky a uvést třídu zpět do původního stavu.			

BLOK Č. 4

Čas	Aktivita	Popis aktivity	Pomůcky	Výtvarný problém	Vzdělávací cíl
8:00 – 8:05	Organi- zační záležitosti	Zápis do třídní knihy			
8:05 – 8:30	Lepení obrazu	Žáci nalepí své výseče obrazů na nesloženou dortovou krabici (popřípadě doupraví nerovnosti). Po nalepení se krabice vypodloží papírem a postupně zatíží dřevěnými deskami, aby výseč na krabici plně přilnula.	Dortová krabice, tuhé lepidlo, podložka, dřevěné desky	Přesnost ve výtvar- né výchově	Rozvoj schopnosti řešení úkolů
8:30 – 9:00	Glazování masek	Než obrazy plně přilnou na krabice, žáci naglazují své již vypálené africké masky z prvního bloku. Na žáky budu apelovat, aby nezapomínali na to, že plocha na které maska leží nesmí být naglazována nebo by se připekla k povrchu pece.	Glazury, misky, štetce a houbič- ky	Práce s glazurou	Rozvoj představivos- ti a zpracování plochy novým způsobem
9:00 – 9:10	Skládání krabic	Žáci složí svou krabici a na závěr ji oblepí lepící páskou, aby byla bytelnější pro další manipulaci.	Lepící páska, nůžky		Rozvoj logického uvažování
9:10 – 9:25	Složení obrazů	Na zemi si žáci z krabic složí obrazy, nejprve dva vedle sebe. Po složení obrazů si mohou žáci z krabic vytvořit nový kubistický obraz.		Práce s kompo- zicí, interpreta- ce a schopnost parafrázo- vat obraz	Rozvoj logického uvažování, schopnost spolupráce a respektu ve skupině
9:25 – 9:30	Složení obrazů na verni- sáž	Obrazy složíme na chodbě v mezizpatře do okenních rámců.			Rozvoj spolupráce

9:30 – 9:45	Zhodnocení programu	Žáci vyplní dotazníky. Zároveň jim poděkují za spolupráci a ochotu	Dotazníky		Sběr dat pro následnou evaluaci programu
9:45 – 9:55	Slavnostní zakončení programu vernisáží	Na chodbě budou vystaveny obrazy které vytvářeli žáci tercie, jeden z žáků přednese část Apollinairova Pásma.	Báseň Pásma, G. Apollinaire		Rozvoj schopností spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

3.2 Realizace projektu

Program jsem realizovala s polovinou třídy tercie Gymnázia a SOŠPg Jeronýmova v Liberci. Třída je na výtvarnou a hudební výchovu dělena na dvě skupiny, tudíž se projektu účastnilo patnáct žáků. Podrobná fotodokumentace jsem zařadila do příloh.

Mým prvním plánem bylo realizovat výtvarný projekt v Základní umělecké škole v Liberci, kde jsem na základní i střední škole studovala výtvarný obor. Bohužel tato škola neumožňuje, aby studenti bez výtvarného vzdělání mohli vést hodiny, což je pochopitelné, vzhledem k tomu, že si žáci, respektive jejich rodiče hodiny hradí. Proto jsem se rozhodla realizovat svůj program na Gymnáziu a SOŠPg Jeronýmova v Liberci, kde jsem sama studovala pedagogický obor. Kontaktovala jsem Mgr. Janu Kopalovou, která vyučuje nejen výtvarnou výchovu, ale i dějiny umění. Společně jsme jako vhodnou vybrali tercii. Tuto třídu mi paní magistra doporučila proto, že žáci vykazovali kladný vztah k umění i k výtvarné výchově, aktivitu a tvůrčí potenciál. Výtvarnou výchovu měli žáci vždy ob týden ve čtvrtek od 8:00 do 9:45 hodin, tento čas vyhovoval i mě, protože se mi nekřížil s další výukou.

Pokud to bylo možné a nerušilo to probíhající aktivitu, byl celý program dokumentován fotograficky. Podrobná fotodokumentace viz příloha C.

Blok č. 1

Na první hodině na žácích nebyly znát snad žádné rozpaky, ty mohly být cítit jedine z mé strany, protože ač jsem již s dětmi i žáky pracovala, nikdy to nebylo v rámci běžné výuky. V minulosti jsem s dětmi či žáky pracovala na úrovni spíše „přátelské“, vždy jsem si s nimi tykala. Věková skupina pro mě byla taktéž nová, jsem zvyklá pracovat s dětmi v mateřské škole, či žáky v družině, nebo naopak se studenty středoškolskými. Nyní jsem se měla stát autoritou v roli učitele. Na to vše jsem se snažila připravit odbornou literaturou a především náslechem na hodině výtvarné výchovy v kvartě. Náslech mne v celku uklidnil. Gymnazisté vykazovali značnou aspirační úroveň. Také jsem zjistila, že pokud nabídnu žákům dostatečnou motivaci, žáci se do jakékoliv aktivity s nasazením zapojí.

Všechny rozpaky opadly, když mě oficiálně představila Mgr. Jana Kopalová a ve zkratce se zmínila o mém plánu na nadcházející dva měsíce, po té již předala slovo mě. Žákům jsem představila nejen sebe, ale i obor Pedagogiky volného času. Upozornila jsem je i na to, že se stanou součástí mé bakalářské práce, abych objasnila některé nutné administrativní kroky a zároveň žáky namotivovala. Dále jsem jim ve stručnosti nastínila náplň čtyř společných bloků, poté žáci vyplnili dotazníky.

Ve chvíli, kdy začala první aktivita, nadchli mne žáci svou bezprostředností a elánem. Nečinilo jim obtíže pracovat v náhodně vytvořených dvojicích a bez problémů spolu diskutovali nad rozdíly mezi obrazy, které drželi v rukou. Velmi příjemně mě překvapilo, jak jsou schopni své názory a postřehy bez obtíží interpretovat, což se opakovalo i v nadcházejících blocích.

V průběhu prezentace měli pouze dva žáci jisté problémy s udržení pozornosti. V reflexi po ukončení programu mi Mgr. Kopalová poradila, abych tyto dva žáky příště nenechala pracovat spolu, protože se navzájem vyrušují. Během mé prezentace si žáci zapisovali poznámky do svého sešitu na dějiny umění. Tyto sešity jsem si po ukončení bloku vybrala, abych zjistila, nakolik byl můj výklad srozumitelný a co všechno si žáci poznamenali. Při následné reflexi hodiny jsme se s Mgr. Kopalovou shodli, že by bylo efektivnější dát žákům k dispozici kostru výkladu, do které by si mohli vpisovat své poznatky. Samotná tvorba afrických masek žáky nadchla. Jak jsem pochopila, z keramické hlíny často netvoří. Myslím si, že i podtržení tvorby africkými písněmi dodalo modelování novou kvalitu. V průběhu tvorby se žáci natolik soustředili, že bylo naprosté ticho a zněly jen africké tóny.

Již při prvním bloku jsem začala tušit nedostatky v časovém rozvržení aktivit. Bylo to především tím, že chlapcům zabrala samotná výtvarná tvorba méně času, oproti některým dívkám, které někdy byly až přehnaně pečlivé. Proto se stalo, že samotné hodnocení masek bylo odsunuto až na začátek přestávky, kdy samozřejmě již žáci ztráceli koncentraci, s čímž se již nedalo nic dělat. Palcování na závěr bylo velmi optimistické, třináct žáků palcovalo dnešní blok palcem nahoru, dva ponechali palec ve vodorovné poloze.

Blok č. 2

Druhý blok jsem uvedla již sama bez účasti Mgr. Kopalové. Na hodině nikdo nechyběl a tudíž byl počet žáků shodný jako minulý blok, tedy patnáct. Po zápisu do třídní knihy následovala první aktivita, a to dělení žáků do dvojic. Stěžejní bylo vysvětlit jednoduchá pravidla, především, aby si obrázky navzájem neukazovali. Během vzájemného popisování obrazů se snažili používat i odborné názvy jako: barvy okru, kompozice, na výšku, na šířku zazníval i pojem motiv. Do dvou minut si každý našel svou dvojici, ty se následně usadily do lavic.

Dvojice dostala studijní materiály, které se vázaly k obrazu. Vždy se jednalo o krátký životopis autora a díla, podle něhož se rozdělili do dvojic. Úkolem žáků bylo životopis krátce zpracovat a následně představit ostatním. Jak jsem si všimla, bylo by lepší poskytnout dvojici jen jeden studijní materiál, nikoliv dva, protože žáci nekooperovali tak, jak jsem si představovala. V některých dvojicích si text rozdělili podle řádků na polovinu a každý zpracoval půlku, tudíž nevznikla takřka žádná vzájemná spolupráce. Ovšem následná prezentace života autora i jeho díla byla naprosto skvělá. Bylo vidět, že se žáci s veřejnou prezentací jako takovou již setkali a nečiní jim ani problém zpracovávat studijní materiály.

Během tvorby koláže, k níž se žáci měli inspirovat dílem či samotným autorem, došlo k jistým komplikacím. Žáky tvorba velice bavila, byli schopni i popsat, čím se inspirovali a zároveň to byli schopni ukázat i na svém vlastním díle. Bohužel jsem jim však ponechala příliš volnou ruku, co se týče námětu, protože vznikaly obrazy, které se zadání vymykaly. Za všechny mohu uvést dva žáky, kteří vytvořili loutku Miloše Zemana s rumem v ruce. Nechali se inspirovat tím, že autor vytvářel loutky, což není špatně, nicméně bych tomu předešla, kdybych předem prošla materiály (noviny na vystřihování a vytrhávání) a obrázek lahve rumu, či Miloš Zemana jim k dispozici neposkytla.

Ve fázi dokončování jsem měla pocit, že jsou koláže málo výrazné, a tak jsem žákům poskytla tuš v domnění, že to obraz zvýrazní. To se ovšem nestalo, asi proto, že jsem žáky správně a detailně neinformovala, jak využít tuš v koláži, tuše najednou bylo v obrazech až příliš. Některé koláže byly přesto vskutku nápadité a velice dobře zpracované, asi za všechny bych uvedla červenou Eiffelovu věž, která je vytrhaná z červeného papíru a kolem ní jsou nakreslené dominanty Paříže.

Na konci bloku měla dvojice za úkol vymyslet název pro svůj obraz a vytvořit pro něj „jmenovku“, což napomohlo tomu, aby se nad svým obrazem zamysleli. Poté obraz i s popisem umístili na nástěnku na chodbě.

Po minulé nepříliš zdařilé reflexi jsem se nyní soustředila na to, aby nám čas zbyl, a to se i povedlo. S žáky jsme se v ateliéru usadili do kruhu, uprostřed bylo mnoho obrazů vystříhaných z kalendářů umění. Žáci měli za úkol si vybrat jeden takový, na kterém by byli schopni ohodnotit a evaluovat spolupráci ve dvojici. Svůj obraz poté měli představit ostatním a vysvětlit důvod, proč si ho vybrali a co v nich evokuje. Někteří žáci mě překvapili, očekávala jsem, že většina reflexí bude plitká, protože v tomto věkovém období jistě není snadné projevat své pocity před celým kolektivem, avšak dvanáct reflexí probíhalo velmi zodpovědně a žáci bez obtíží popsali s pomocí obrazu své pocity ze spolupráce.

Blok č. 3

Na začátku třetího bloku bylo důležité vysvětlit žákům nadcházející výtvarnou činnost, protože bude pokračovat dále i ve 4. bloku. Bylo nezbytné, aby žáci obraz dobře pochopili a především, aby si byli vědomi, co na něm je a jak vypadá. Proto jsem si na začátku hodiny s žáky sedla do kruhu, uprostřed ležely dva obrazy, ty měli žáci jakýmkoliv způsobem charakterizovat. Jednalo se o Staropražský motiv od Kubišty a Harmonikáře od Čapka. Úkolem žáků bylo jakkoliv popsat obrazy před nimi. Aby se navzájem nepřekřikovali, rozhodla jsem se použít tzv. mluvící kámen, zvolila jsem malou keramickou sošku, kterou jsem si vypůjčila z ateliéru. Žáci respektovali, že kdo ji má, mluví a všichni ostatní mu naslouchají. Vzhledem k tomu, že ve skupině jsou od počátku dva chlapci, kteří se do těchto činností nezapojují, zvolila jsem postup posílání sošky do kola tak, aby každý řekl alespoň dva body k obrazům. Zjistila jsem, že to není žádný problém, všichni aktivně jmenovali mnoho poznatků, příjemně mě překvapilo i odborné názvosloví, zaznívaly zde pojmy jako barevnost, okr, námět, perspektiva, atd.

Po tomto kolečku jsem žáky seznámila s díly a jejich autory. Protože jsem v předchozích hodinách zjistila, že samotný výklad s prezentací žáky příliš nezaujme, vytvořila jsem na chodbě cestu z kartiček, na kterých byly informace z autorova života a pár informací o jeho obraze. Kartičky měly dvě barvy, modrá se vztahovala

ke Kubištovi a červená k Čapkovi. Žáci dostali stručný záznamový arch, kde byl prostor pro vyplnění informací o autorově životě i jeho obrazu. Jejich úkolem bylo v deseti minutách projít chodbu a zapsat si užitečné informace z kartiček do jejich pracovních listů. Poté jsem žáky rozdělila na dvě poloviny, každá zpracovala jednoho umělce a tyto informace následně prezentovala druhé skupině, stejně tak to bylo v případě druhé skupiny. Obávala jsem se, že v týmech o sedmi lidech se někteří žáci nezapojí, nicméně v každém bylo několik velice aktivních dívek, které práci náležitě rozdělily tak, aby se zapojili všichni. Už během přípravy tohoto bloku mi bylo jasné, že touto aktivitou se oproti časovému plánu zdržím, přišlo mi však nezbytné se žáky těmto obrazům více věnovat, aby jejich nadšení přetrvalo i do dalšího bloku. Domnívám si, že to bylo velice přínosné, protože žáky již v minulých blocích jakákoliv aktivita mimo lavici bavila a jejich znalosti byly trvalejší oproti frontální výuce.

Blok č. 4

Poslední blok programu probíhal bohužel až po Vánocích, což byl skoro měsíc od posledního setkání, a tak jsem se obávala toho, jestli se žákům bude chtít v rozdělané práci nadále pokračovat. Proto jsem se snažila je hned z počátku zaujmout. Na žáky čekaly v ateliéru jejich africké masky, u každé stála zapálená svíčka a hlasitě hrála africká hudba. Vzhledem k tomu, že bloky probíhaly vždy první dvě hodiny ráno, venku bylo ještě přítmí a hustě sněžilo, což skvěle podtrhovalo atmosféru.

Když se všichni žáci usadili do kruhu v ateliéru hudba utichla. Přivítala jsem je po prázdninách a zeptala jsem se jich, jak se těší na dnešní vernisáž. Už od první chvíle jsem tušila, že časová dotace pro dnešní blok je podhodnocena, a proto jsem nechtěla ztrácet čas, takže jsem žákům nastínila, co všechno dnes budou dělat. Poté jsme se pustili do práce. Objasnila jsem jim, že jejich masky s rozsvícenými svíčkami jsou na stole proto, že jsou již po prvním výžehu a dnes je budou glazovat.

V první fázi si všichni rozebrali své výseče obrazů a podle toho kolik jich vytvořili si vzali stejný počet dortových krabic. V tuto chvíli jsem zjistila, že jedna dívka svou výseč obrazu nedokončila, tak jsme se domluvili, že ji nalepí na krabici a poté, co ji složí, si obraz co nejrychleji domaluje. Žáci neměli problém s lepením obrazů na krabice, jen se zde ukázalo nakolik byli přesní během zmenšování kartonu na čtverec. V jednom případě jsme museli výseč podél krabice odstříhnout, protože

přesah byl natolik rapidní, že by obraz nebylo možné složit. Vzhledem k tomu, že jeden žák chyběl, jsem zbylé dvě výseče dolepila na karton já, abychom se tím nezdržovali. Krabice s nalepenými výsečemi jsme dávali na stůl pod dřevěné desky, aby dobře zaschly, vzhledem k tomu, že byly lepeny tuhým lepidlem, nebyl to žádný problém.

Mezitím, co krabice zasychaly, se každý žák přemístil ke své masce, kterou si odnesl ke stolu do keramické dílny, kde již byly připravené glazury, houbičky a štětce. Zvolila jsem glazury v přírodních barvách, u každé misky ležel již kus naglazované a vypálené hlíny, aby bylo jasné, jakou barvu a odstín maska po výžehu získá. Žákům jsem objasnila, jak se s glazurou pracuje a především jsem zdůraznila, že si musejí dávat pozor, aby nenaglazovali plochu, na které maska stojí, protože by se maska mohla připéct k povrchu pece. Myslím si, že glazování masek žáky opravdu bavilo, v místnosti byl klid a až hmatatelná tvůrčí atmosféra, žákům jsem k činnosti opět v tichém podkresu pustila africké písně. Hotové masky jsme umístili na stolek na chodbě u koláží i přes to, že ještě nebyly vypálené. Žáci k nim opět přiřadili jmenovky.

Se skládáním krabic neměli žáci žádný problém, jen nás zdržel nedostatek lepící pásky, ty byly k dispozici jen dvě. Mile mě překvapilo, že žáci začali ze složených krabic samovolně skládat obrazy. Když je složili, zjistila jsem, že nebyl problém v nepřesnosti žáků při stříhání kartonu A3, ale že dvě krabice měly trochu jiný rozměr, což ve složeném obrazu bylo bohužel znát. Během skládání zjistili, že je zajímavé složit z obou obrazů jeden, a tak si s kompozicí obrazu chvíli pohráli.

S žáky jsme se domluvili, že vernisáž proběhne v druhém mezipatře a obrazy složíme do okenních rámců. Proto jsme společně sešli do mezipatra, kde jsem se pokusili nainstalovat obrazy do rámců, což nebylo tak snadné, jak jsem si myslela, protože rámy byly trochu zkosené a vzhledem k tomu, že dvě krabice byly o trochu menší, nebylo možné obrazy udržet v rovině a horní patra krabic padala na zem. Proto nám nezbylo nic jiného, než krabice slepit po dílech dohromady, abychom obrazy mohli vystavit. Slepění obrazů mě hodně mrzelo, protože se tím ztratila jejich mnohotvárnost.

Po slepení se už obraz pohodlně vešel do okenních rámců. Dvě žákyně vytvořily jmenovku s názvem obrazu. S žáky jsme se domluvili, kde budeme stát a které dívky budou recitovat báseň. Jak se ukázalo při nácviu, báseň si nastudovaly tři dívky, které se aktivně přihlásily k jejímu přednesu. Žákům jsem nabídla možnost, aby vernisáž sami uvedli, však nikdo nechtěl a byli pro, abych se tohoto úkolu zhostila já. Dvě minuty

před koncem vyučování se rozezněl rozhlas, který pozval studenty na vernisáž projektu Kubistické umění žáků tercie. V tuto chvíli byli všichni žáci velice nervózní, stoupli jsme si do půlkruhu, aby za námi byly vidět obrazy a vyčkávali na zvonění a následný příchod studentů. Ihned po zvonění se na chodbě objevilo mnoho zvědavých studentů včele s vedením školy a mnoha učiteli. Nyní se podlamovala kolena i mně. Nicméně děvčata začala s recitací básně, ta se neobešla bez několika přeřeků, které bezpochyby zavinila nervozita. Atmosféru to ale nikterak nenarušilo. Když utichla báseň, přivítala jsem všechny, kteří se přišli podívat a ve stručnosti jsem popsala projekt, který na jejich škole probíhal a zmínila jsem se o výtvarných pracích, které během projektu vznikly. Taktéž jsem neopomněla poděkovat škole a Mgr. Kopalové za možnost uskutečnit tento program. Na závěr jsem všechny pozvala do druhého patra, kde se mohli podívat na díla žáků.

3.3 Vyhodnocení a evaluace programu

V této části bakalářské práce se budu věnovat evaluaci programu a jeho následného vyhodnocení. Získaná data pocházejí z evaluačních dotazníků tzv. pre-testu a post-testu a dotazníků vyplněných bezprostředně po ukončení programu. V závěru této kapitoly se budu věnovat nedostatkům, které se v průběhu práce objevily a následným změnám, které by je odstranily.

3.3.1 Evaluační otázky a indikátory

Cílem mého programu bylo přiblížit kubistické umění žákům gymnázií, nastínit nové formy učení a ukázat jim cestu k překonání tzv. výtvarné krize dospívajícího. Programu předcházeli předem stanovené cíle, podle nichž jsem stanovila následující evaluační otázky.

Evaluační otázky:

- **E1:** Do jaké míry porozuměli žáci kubistickému umění?
- **E2:** Prokázali žáci schopnost využít interaktivní model učení?
- **E3:** Jaké výtvarné techniky byly pro žáky nejvíce přínosné v porozumění kubistickému umění?
- **E4:** Jakým způsobem program motivoval žáky k projektové výuce?

Pro následnou evaluaci programu jsem se rozhodla použít kvantitativní design, z jehož získaných dat budou sestaveny charakteristiky o přínosu programu žákům. Na základě zpracovaných dat zodpovím stanovené evaluační otázky.

3.3.2 Charakteristika vzorku

Programu se účastnilo patnáct žáků, což je polovina třídy tercie Gymnázia a SOŠPg Jeronýmova v Liberci. Viz kapitola 2.7 Charakteristika dospívajících. Dvanáct z těchto patnácti žáků uvedlo, že je výtvarná výchova a dějiny umění baví. Jsem si vědoma, že tato skupina je pro evaluaci málo početná, proto si získaná a následně interpretovaná data nedělají nárok na zobecnění, poslouží však k vyhodnocení programu.

Tabulka 3: Charakteristika evaluačního vzorku

Celkový počet	Z toho dívek	Z toho chlapců	Průměrný věk
15	8	7	13,8

3.3.3 Metody sběru dat

Pro sběr dat jsem zvolila dotazníkové šetření, které se skládalo ze dvou částí. První část tvořil tzv. pretest (viz příloha A), který se uskutečnil před zahájením programu. Druhou částí je posttest (viz příloha B), který probíhal po ukončení programu. Dotazník se skládal z otázek, které mapovaly vztah žáků k výtvarné výchově a umění, další část se věnovala tématu projektu, a to kubistickému umění. Dotazník se skládal z otevřených i uzavřených otázek, pro ověření správnosti tvrzení. Dotazníky byly anonymní, zadávala jsem dotazníky osobně, abych zamezila případným nejasnostem. Dotazníky jsou zařazeny v příloze.

Další metodou bylo zúčastněné pozorování (Hendl 2008).

Zařadila jsem dotazník, který účastníci vyplnili po skončení programu, jehož otázky byly voleny podle Kirkpatrickova modelu evaluace vzdělávání, které rozebereme níže.

Prvním stupněm **Kirkpatrickova modelu** je reakce. V této první fázi zkoumáme účastníkovy bezprostřední reakce ihned po skončení kurzu. Otázky se zaměřují na spokojenost s organizací, formou, lektorem, prostředím, kde se program konal.

Byly zvoleny otázky:

- Shledávají účastníci program zábavný?
- Jak účastníci hodnotí program?

Druhým stupněm modelu je vzdělávání, během něhož je třeba zmapovat, jaké nové vědomosti a dovednosti si účastník z kurzu odnáší. Vzhledem k délce programu není v mých možnostech zkoumat změny hodnot a postojů, avšak předpokládám, že alespoň k okrajovým změnám může dojít.

V tomto stupni měření byl dotazník tvořen otázkami:

- Popsali by účastníci program jako naučný?
- Dokáží účastníci programu vyjmenovat dva znaky kubistického umění?
- Dokáží účastníci kurzu vyjmenovat dva umělce kubistického umění?
- Dokáží účastníci kurzu vyjmenovat alespoň dvě díla kubistického umění?
- Dokáží účastníci definovat kubistické umění?

Třetí částí modelu je transfer, který se věnuje změně chování účastníků po ukončení programu. Snažíme se zde změřit, zda účastník své nově nabyté vědomosti a dovednosti zakomponuje do každodenního života.

V této části byl zvoleny tyto otázky:

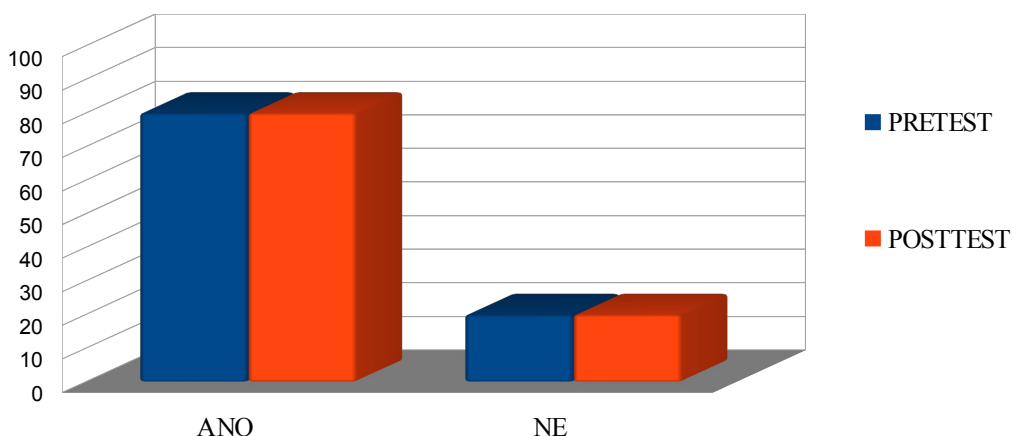
- Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?
- Uvítali by účastníci projektovou výuku i v jiných předmětech?
- Měli by účastníci zájem vytvořit si svůj vlastní třídní projekt?

Závěrečnou částí modelu je dopad, v této části se měří, jak velký dopad má program na účastníkově široké prostředí. Toto kritérium však není v případě tohoto projektu měřitelné (Kirkpatrick D. L., Kirkpatrick J. D., aj. 2007).

3.4 Prezentace dat

V první části této kapitoly budou prezentována získaná data z dotazníků, které vyplnili účastníci před a po ukončení kurzu. Hodnoty jsou uvedené v procentech, k výpočtům byla použita metoda relativní četnosti.

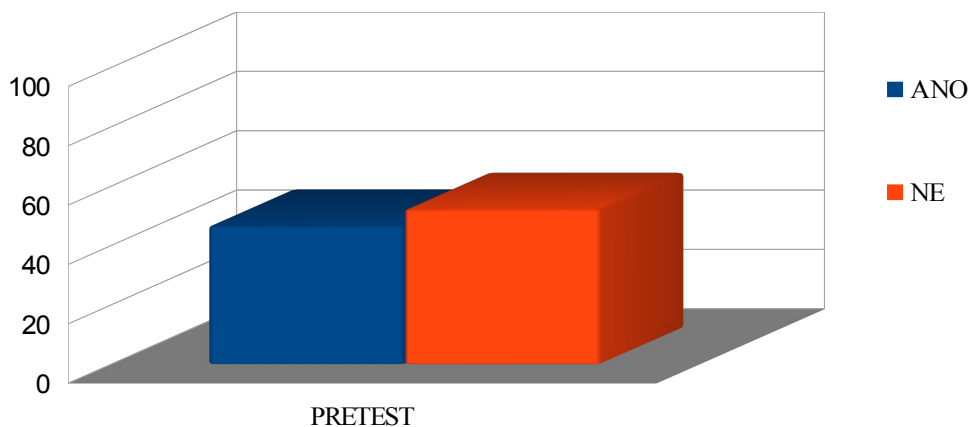
Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?



Graf 1: Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?

V průběhu bloku o čtyř blocích se náhled žáků na výtvarnou výchovu a její dějiny nezměnil.

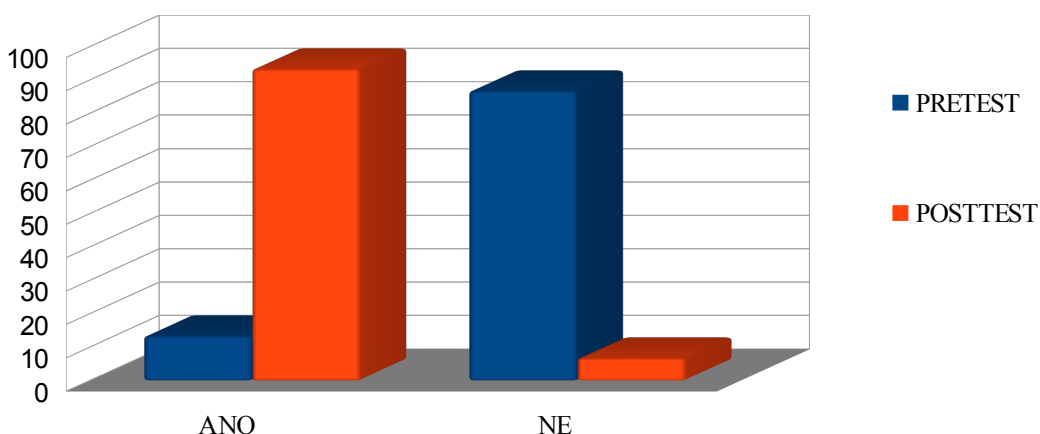
Setkal/a jsem se už někdy s kubistickým uměním?



Graf 2: Setkal/a jsem se už někdy s kubistickým uměním?

46,7 % žáků uvedlo, že se s kubistickým uměním již setkali, a to z 20 % v galerii, 13,3 % na výstavě a 13,3 % v učebnici českého jazyka.

Znám alespoň dva znaky kubistického umění?

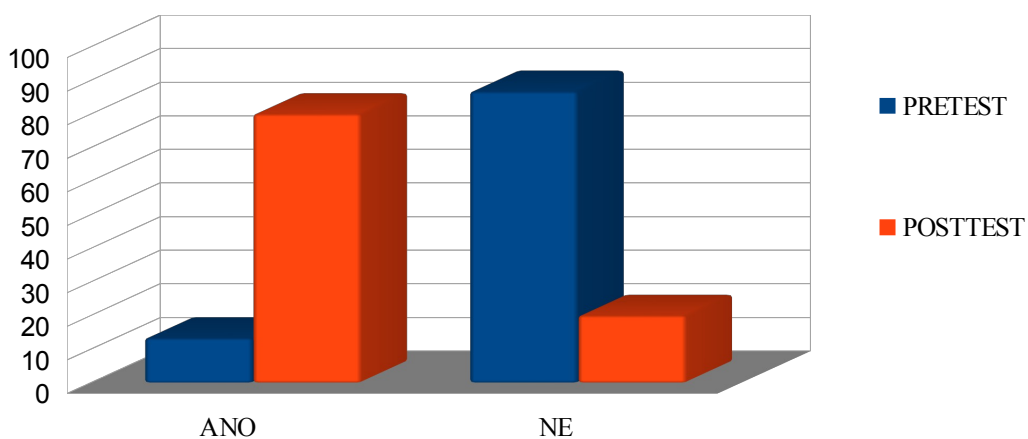


Graf 3: Znám alespoň dva znaky kubistického umění?

20 % respondentů v pretestu uvedlo jen jedno umělecké dílo, čímž nesplnili zadání. 3,3 % respondentů v posttestu uvedlo jen jedno umělecké dílo, čímž nesplnili zadání.

Po ukončení programu nedělalo obtíže 93,3 % žáků jmenovat minimálně dva znaky kubistického umění, to znamená, že jen jeden žák uvedl jeden znak, nikoliv dva.

Dokážeš jmenovat dva umělce kubistického umění?

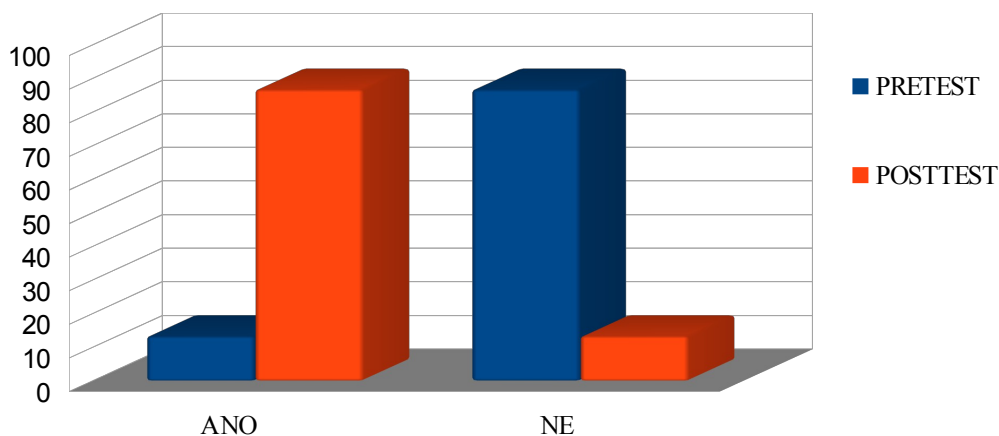


Graf 4: Dokážu jmenovat dva umělce kubistického umění?

33,3 % respondentů v pretestu uvedlo odpověď ANO, nesplnili však zadání, uvedli jen jednoho umělce. 20 % respondentů, tedy 3 žáci v posttestu uvedli odpověď Picasso, nesplnili však zadání, uvedli jen jednoho umělce.

V prvním dotazníku uvedlo 23,3 % dotázaných Pabla Picassa, 6,7 % Josefa Čapka a celých 70 % respondentů nevedlo žádného autora. Zatím co v posttestu pouhých 20 % uvedlo jen jednoho autora, kterým byl Pablo Picasso, bohužel tak nesplnili zadání a byli přesunuti do kolonky NE. Celkově 80 % žáků, tedy 12 jmenovalo minimálně dva autory kubistického umění, nejvíce respondenti jmenovali Pabla Picassa (55,6 %), dále Josefa Čapka (18,5 %), Marcela Duchampa (11,1 %), Bohumila Kubištu (7,4 %) a Emila Fillu (7,4 %).

Znám dvě umělecká díla kubistického umění?

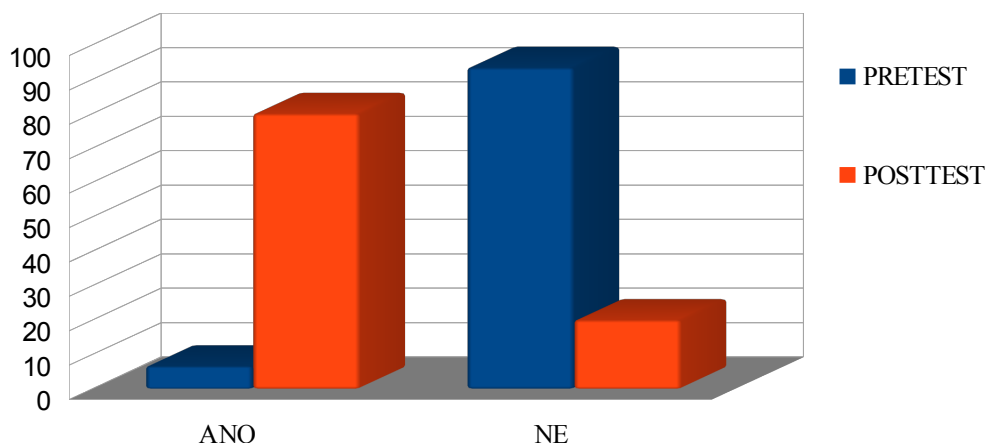


Graf 5: Znám dvě umělecká díla kubistického umění?

20 % respondentů v pretestu uvedlo uvedlo jen jedno umělecké dílo, čímž nesplnili zadání. 13,3 % respondentů v posttestu uvedli jen jedno umělecké dílo, čímž nesplnili zadání.

V pretestu uvedlo 16,6 % žáků dílo Pabla Picassa Slečny z Avignonu, druhým jmenovaným dílem byl Harmonikář Josefa Čapka. V posttestu 13 žáků, tedy 86,7 % respondentů vyjmenovalo dvě kubistická díla, dominoval obraz Pabla Picassa Slečny z Avignonu (53,6 %), Harmonikář Josefa Čapka (17,8 %), Staropražský motiv Bohumila Kubišty (10,8 %), Guernica opět Pabla Picassa (10,8 %), Akt sestupující ze schodů Marcela Duchampa (3,5 %) a Eifellova věž Emila Filly (3,5 %).

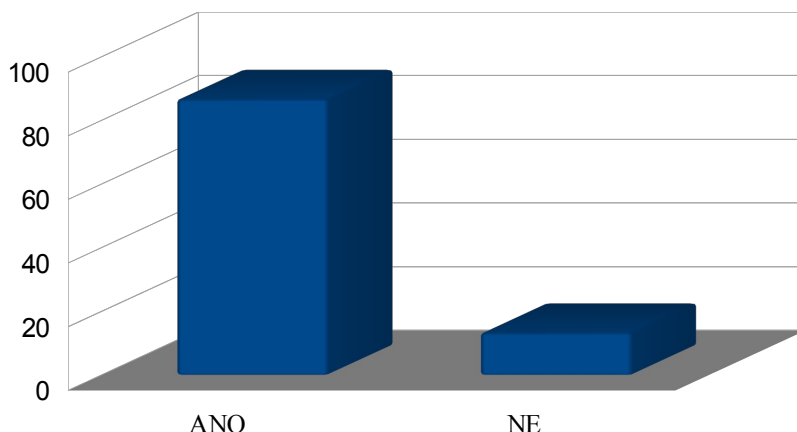
Dokážu definovat kubistické umění?



Graf 6: Dokážu definovat kubistické umění?

80 % žáků správně definovalo kubistické umění. Tuto otázku jsem hodnotila podle několika faktorů, bylo třeba ho správně zařadit do časového období, z jakého umění se vyvinulo, jaké jsou jeho hlavní znaky a stěžejní umělci. Žáci používali pojmy jako avantgardní umělecké hnutí, vznik v Paříži, první umělci Pablo Picasso a Georges Braque a samozřejmě znaky, které jsou již výše uvedené výše. 26,6 % žáků popsalo i formy kubismu.

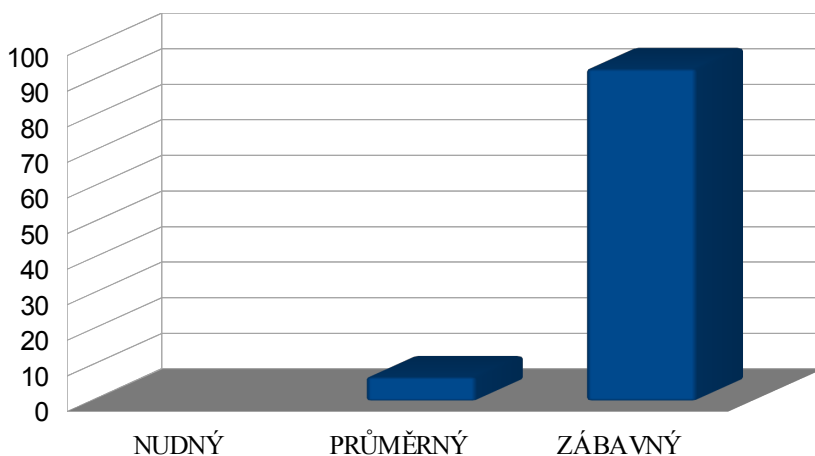
Umím jmenovat tři výtvarné techniky, které byly použity v průběhu programu?



Graf 7: Umím jmenovat tři výtvarné techniky, které byly použity v průběhu programu?

86,7 % dotázaných vyjmenovalo alespoň tři výtvarné techniky, jednalo se především o tvorbu koláže (36 %), tvorbu afrických masek z keramické hlíny (27 %), míchání barev (15 %), malbu temperou (13 %), přepis obrazu (10 %), glazování keramických masek (9 %).

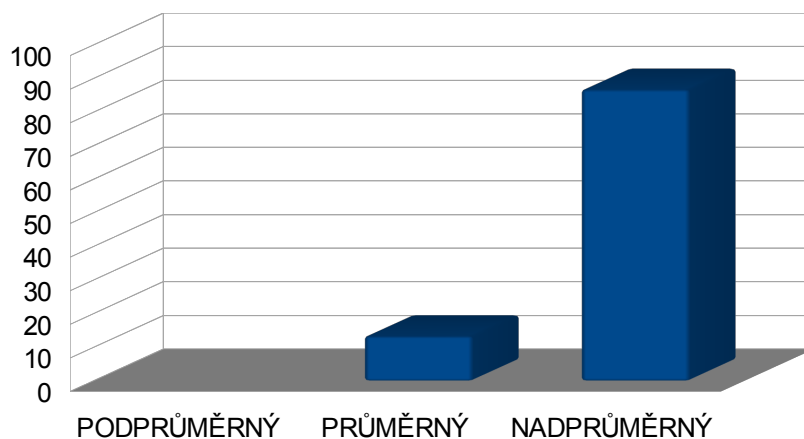
Jak bys popsal/a průběh programu?



Graf 8: Jak bys popsal/a průběh programu?

93,3 % účastníků označila v dotazníku program jako zábavný. Tomu nasvědčoval i průběh programu, do aktivit v něm obsažených se zapojovali všichni žáci.

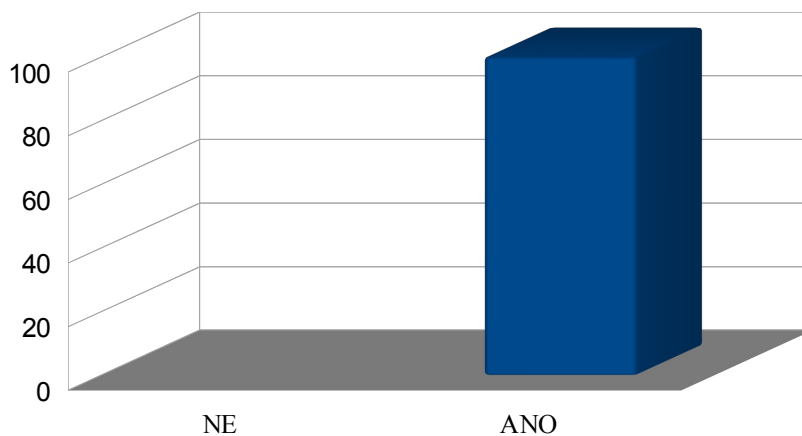
Jak bys hodnotil/a program?



Graf 9: Jak bys hodnotil/a program?

Žáci z 86,7 %, tedy 13 respondentů program a jeho průběh hodnotili jako nadprůměrný.

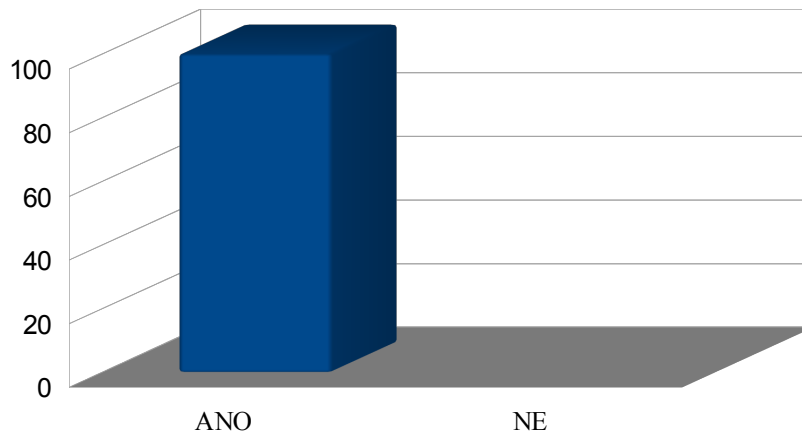
Shledáváš program jako naučný?



Graf 10: Shledáváš program jako naučný?

Celých 100 % respondentů popsalo program jako naučný. Tomuto výsledku odpovídají i výše uvedené grafy, kde byly ověřeny znalosti žáků o kubistických umělcích a jejich dílech.

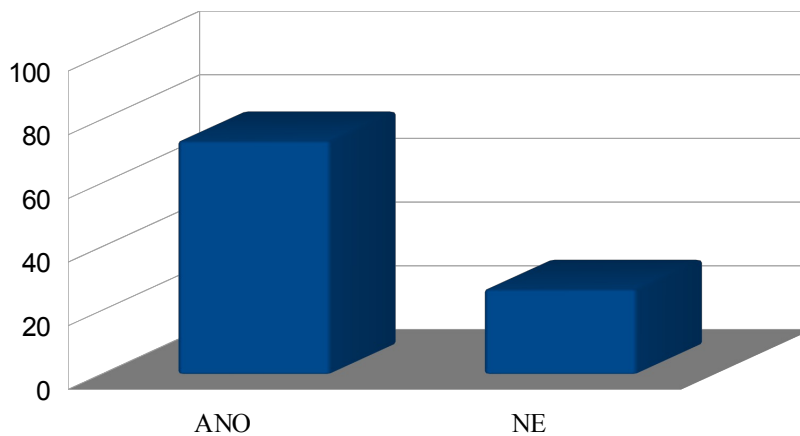
Uvítal/a bys projektovou výuku i v jiných předmětech?



Graf 11: Uvítal/a bys projektovou výuku i v jiných předmětech?

Všichni žáci by si rádi vyzkoušeli projektovou výuku i v jiných předmětech, než je výtvarná výchova. Je možné usuzovat, i vzhledem k předchozím grafům, že projektová výuka žáky zaujala.

Chtěl by sis vyzkoušet i svůj vlastní třídní projekt?



Graf 12: Chtěl/a by sis vyzkoušet i svůj vlastní třídní projekt?

Z tohoto grafu vyplývá, že i přes to, že žáky projektová výuka bavila a zaujala je, do samostatného třídního projektu by se pustilo jen 11 žáků, což představuje 73,3 % účastníků programu.

3.5 Vyhodnocení evaluačních otázek

Na základě vyhodnocených dat můžeme provést reflexi předem stanovených evaluačních otázek.

E1: Do jaké míry porozuměli žáci kubistickému umění?

Tuto otázku mohu nejlépe zodpovědět na základě odpovědí uvedených v posttestu a taktéž díky pozorování žáků během jejich samotné činnosti. Žáci v každém bloku projektu interpretovali obrazy kubistických umělců, popřípadě je srovnávali s díly umělců z jiných období. Díky tomu žáci pronikli do odborného názvosloví a snáz porozuměli problematice kubistického umění. Žáci rozpoznají znaky kubistického umění, a to nejen v průběhu programu, ale taktéž v závěrečném dotazníku. V posttestu žáci prokázali, že znají stěžejní kubistické umělce, taktéž jejich díla a 13 z 15 žáků dokáže definovat kubistické umění.

Nemyslím si však, že by znalosti účastníků programu dosahovaly hloubky a porozumění avantgardnímu umění. Řekla bych však, že k posunu v porozumění a poznání kubistického umění dospěl každý z žáků, kteří se programu účastnili. Cílem nebylo jen, aby si žáci osvojili vědomosti, ale aby si také vyzkoušeli samotnou výtvarnou tvorbu, která byla úzce spjata se zpracováním textu a dalších informací.

Je nutné zamyslet se nad faktory, které by hloubku vědomostí v dalších programech kladně ovlivnily. Jednalo by se o předtíštěnou osnovu prezentací, kam si žáci vpisovali své poznámky, nikoliv aby si zaznamenávali celou prezentaci sami.

Vzhledem k výše zmíněným grafům je možné konstatovat, že bakalářská práce v tomto ohledu dosáhla předem stanoveného cíle.

E2: Prokázali žáci schopnost využít interaktivní model učení?

Žáci se nad míru mého očekávání zapojili do učení dle modelu EUR. Nejmenší potíže účastníkům projektu činilo tvoření a definování tzv. prekonceptů, ať už ve skupině či individuálně. Ve fázi uvědomění si významu nastávaly někdy obtíže a to především u jednoho žáka, který byl během prezentací nesoustředěný. V průběhu reflexe žáci aktivně spolupracovali, domnívám se, že tomu nahrával i fakt, že se žáci mezi sebou již třetím rokem znají a proto se nebojí reflektovat skupinovou či individuální tvorbu.

Samotný fakt, že 93,3 % žáků zná minimálně dva znaky kubistického umění, 80 % účastníků programu dokáže jmenovat minimálně dva umělce kubistického umění a 86,7 %, tedy 13 žáků je schopno jmenovat umělecká díla tohoto období, napovídá, že se žáci s tímto modelem rychle ztotožnili. Je nutné podotknout, že program hodnotilo všech patnáct žáků jako naučný, čemuž odpovídají i výsledky.

Po zakončení programu mi je zřejmé, že jsem mohla pro hloubku získaných znalostí udělat více, což zmíním v kapitole Návrhy na zlepšení programu.

Vzhledem k vyhodnocení dat usuzuji, že si žáci osvojili základy interaktivního modelu učení.

E3: Jaké výtvarné techniky byly pro žáky nejvíce přínosné v porozumění kubistickému umění?

86,7 % žáků jmenovalo tři techniky, které v průběhu programu použili. Vzhledem ke konzultaci s Mgr. Koalovou vím, že ani jedna z použitých výtvarných technik nebyla pro žáky zcela nová, nicméně náměty byly zcela nové.

Na základě pozorování žáků během jejich vlastní výtvarné činnosti, hodnotila bych za nejvíce přínosnou výtvarnou techniku koláž. Během této činnosti se žáci seznámili nejen s různými výtvarnými technikami, ale především se museli zaměřit na umělce či jeho výtvarné dílo, kterým se v průběhu tvorby inspirovali. Závěrečná evaluace této činnosti byla stěžejní, protože žáci popustili uzdu své fantazii a zcela využili potenciál obrazů, které jim byly nabídnuty k reflexi.

Taktéž musím zmínit figurální modelování z plátů s využitím prvků africké kultury, v tomto bloku byli žáci nejvíce soustředěni, což bylo znát na výsledných dílech. Podle závěrečné evaluace bylo pro žáky velice příjemné prostředí v kterém tvořili, celková atmosféra a především umělecká volnost, kterou jim tato činnost nabízela.

Z dotazníků i pozorování mohu mínit, že evaluace nejen výtvarných technik, děl, ale i spolupráce ve skupině byla pro žáky nová. Všechny dívky aktivně evalovaly své díla, především i vzájemnou spolupráci, taktéž chlapci neměli problém s hodnocením tvorby a spolupráce.

Na základě pozorování můžeme tvrdit, že se žáci aktivně zapojili do průběhu celého programu, nejen ve zpracování informací, výtvarné tvorbě, ale i v průběhu evaluace.

E4: Jakým způsobem program motivoval žáky k projektové výuce?

Podle vyhodnocení dotazníků je možné tvrdit, že projektová výuka žáky zaujala. Usuzuji především proto, že všech 100 % účastníků programu uvedlo, že by uvítali projektovou výuku i v jiných předmětech než je výtvarná výchova.

Překvapivý pro mě byl i fakt, že 73,3 % žáků by bylo ochotno si sestavit i svůj vlastní třídní projekt. Což může být poněkud unáhlený a optimistický závěr, vyplývající z jejich nadšení.

Závěrem mohu shrnout, že program v žácích vzbudil zájem o projektovou výuku a to nejen v pasivní, ale i aktivní formě.

3.6 Návrhy na zlepšení programu

V této kapitole se budeme věnovat změnám v programu či jeho samotném průběhu. Tyto změny pomůžou vylepšit program a jeho celkovou funkčnost.

Už když jsem začínala připravovat program, bylo mi jasné, že by pro úvod do kubistického umění by bylo nejlepší navštívit galerie nebo výstavu avantgardního umění či děl kubistického umělce. Bohužel se má vize nemohla uskutečnit a to především z časových možností. Jsem si jista, že by úvodní blok v galerii byl pro žáky přínosný a do dalších bloků by vstupovali již s většími vědomostmi.

Pro zkvalitnění programu bych zvolila přesunout začátek projektu na září, vzhledem k tomu, že jsem program začala realizovat na konci října, závěrečný blok vyšel na první týden po Vánočních prázdninách, což je skoro měsíc od třetího bloku.

V průběhu programu mi došlo, že jsem mohla více využít dvou skupin žáků. Kdybych tento program realizovala znovu, pracovala bych s oběma skupinami. V každé bych použila jiné metody učení a v závěru bych porovnála získané vědomosti obou skupin, samozřejmě s přihlédnutím k celkovému ladění skupiny.

Pro trvalejší a hlubší poznání kubistického umění by bylo snadnější, kdyby žáci dostali osnovu prezentace již vytištěnou a poznámky by si vpisovali do ní. Při zpětné kontrole poznámek žáků jsem vyzorovala, že pro některé žáky bylo komplikované zapisovat si poznámky jen podle prezentace či mého výkladu. Tento fakt negativně ovlivnil vědomostní nedostatky v závěrečném dotazníku.

Už během realizace projektu a při studiu další literatury, se přede mnou otevřela celá řada nových možností, zejména možnost zařazení nových výtvarných technik, které by kladly větší důraz na spontaneitu. Tyto techniky by zahrnovaly větší možnost vyjádření vlastní existence, mohly by fungovat k označení vlastního „teritoria“ žáků, také by mohly probíhat mimo školní prostředí.

V průběhu druhého bloku jsem se potýkala s ne příliš vhodným materiálem, který byl poskytnut žákům k tvorbě koláže. To vše bych mohla ovlivnit, kdybych si noviny a časopisy, které jsem dala žákům k dispozici v první řadě prohlédla.

Špatnému počtu výsečí obrazu bych mohla předejít, zvolením jiného tvaru díla nebo zvolením jiných rozměrů. Některým žákům, především jednomu chlapci, který byl často nepozorný, bylo těžké vysvětlit, že má přenést ještě jednu výseč. To vše by mohlo vyřešit lepší propočítání výsečí k počtu žáků.

Nyní vidím i nedostatky v dotaznících, které žáci vyplňovali před a po ukončení programu. Použila jsem malou škálu hodnocení. Žáci měli na výběr odpovědi ANO/NE nebo si mohli vybrat z tvrzení PODPRŮMĚRNÝ/PRŮMĚRNÝ/NADPRŮMĚRNÝ. Pro evaluaci by bylo přínosnější zvolit širší škálu hodnocení jako smajlíky nebo známky.

Závěrečné evaluaci programu by jistě prospělo lépe vést podrobnější agendu aktivit v průběhu bloku. Pro následnou evaluaci bych zvolila reflektivní deníček, do kterého bych zachycovala všechny postřehy v průběhu programu. Samozřejmě jsem si poznámky během programu dělala, nebyly však natolik obsáhlé, aby mi usnadnily závěrečnou evaluaci. Není snadné vést skupinu žáků, zároveň si vše zaznamenávat a v neposlední řadě fotografovat. Zcela jistě by mi pomohlo zapojit druhou osobu, která by zaznamenávala předem definované jevy.

I přes výše zmíněné nedostatky program proběhl velmi dobře. Pro žáky i pro mě to byla nová zkušenost, během níž jsme se toho navzájem hodně naučili.

4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit a následně realizovat vzdělávací program pro žáky gymnázia na téma kubismus. Hlavním cílem programu bylo, aby si žáci pomocí interaktivních metod osvojili nový model učení a seznámili se s kubistickým uměním, umělci a díly této doby. Program měl probíhat každý druhý týden v době dvouhodinové výuky výtvarné výchovy, po dobu dvou měsíců, na závěr měl být celý program vyhodnocen.

Tato stanovená kritéria pro bakalářskou práci byla dodržena. I přes to, že program byl realizován ve školní výuce, by bylo možné ho zařadit do jakýchkoli volnočasových zařízení. Do programu by pak bylo možné zařadit mnoho dalších aktivit, které z důvodu harmonogramu výuky nebylo možné realizovat.

Zodpovězení evaluačních otázek a vyhodnocení dat přineslo zajímavé výsledky. Na začátku programu více než polovina účastníků uvedla, že se s kubistickým uměním nikdy nesetkala. V závěrečné evaluaci žáci prokázali, že si zapamatovali konkrétní díla i umělce tohoto období. Tento fakt žáci dokázali nejen na úrovni znalostí, ale také při řešení výtvarných problémů. Za velký úspěch považují i to, že všichni žáci by se chtěli zapojit do projektové výuky i v jiných předmětech, z čehož můžeme usuzovat, že projektová výuka žáky zaujala, nasvědčuje tomu i fakt, že žáci program hodnotili jako zábavný a nadprůměrný. Z výsledků programu můžeme usuzovat, že kubistické umění žáky zaujalo, všichni žáci se aktivně zapojili v průběhu celého programu. Co se týče překonání tzv. „krize výtvarného projevu dospívajících“, je to v takto krátkém programu neměřitelný cíl. Ovšem již v průběhu programu jsem pozorovala změnu v zapojení žáků do výtvarné tvorby, žáci se tolik neostýchali a jejich evaluace byla méně kritická.

Propojení výtvarné výchovy s konstruktivistickou pedagogikou a jejím modelem učení EUR se ve značné míře osvědčilo. Díky EUR mohli účastníci programu rozvíjet nejen své schopnosti, znalosti a dovednosti, ale i umělecký prožitek. V průběhu programu byla rozvíjena i osobnost žáků. Model učení EUR jsem použila ve své praxi poprvé a práce s ním mě naprosto nadchla.

Práce s žáky, tvorba projektu i jeho realizace mne velmi obohatily, a to nejen při plnění role volnočasového pedagoga, ale i v mém osobnostním rozvoji. Práce s dětmi,

žáky i studenty mě naplňuje a jsem si jistá, že jsem alespoň část svého zájmu a nadšení předala dál. Domnívám se, že výtvarná výchova a umění neodmyslitelně náleží do osnov studijního oboru pedagogiky volného času. Na závěr zbývá konstatovat, že jsem velmi vděčná, za neocenitelnou zkušenost, kterou mi poskytla tvorba bakalářské práce i realizace vlastního uměleckého programu.

5 Použité zdroje

- 1) BAUER, A., 1996. *Lexikon výtvarného umění*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství FIN, s. 28-197. ISBN 80-718-2023-7.
- 2) BAUER, A., 1998. *Dějiny výtvarného umění*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, s. 28-197. ISBN 80-858-3925-3.
- 3) BLÁHA, J., SLAVÍK J., 1997. *Průvodce výtvarným uměním*. 1. vyd. Praha: Práce, 1997. ISBN 80-208-0432-3.
- 4) BLAŽÍČEK, O., J., 2013. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. 2. vyd. Praha: Aurora, s. 220. ISBN 978-80-7299-104-4.
- 5) ČINČERA, J., 2007. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-807-3151-478.
- 6) ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, s. 100-101. ISBN 978-802-4719-740.
- 7) DÖMISCHOVÁ, I., 2011. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2915-1.
- 8) GANTEFÜHRER-TRIER, A., 2005. *Kubismus: cesty k lepšímu vyučování*. 1.vyd. Praha, s. 6-17. ISBN 80-720-9671-0.
- 9) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., 2000. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, s. 20. ISBN 80-85783-28-2.
- 10) GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, s. 37-45. ISBN 80-857-8373-8.
- 11) HENDL, J., KAŠOVÁ J., DVOŘÁKOVÁ M., 2004. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8820-1.

- 12) HENDL, J., KAŠOVÁ J., DVOŘÁKOVÁ M., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4
- 13) HORÁČEK, R., 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: Cerm, s. 17-160. ISBN 80-7204-084-7.
- 14) HORÁČEK, R., 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova..* Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 101 Brno: Masarykova univerzita, s. 159-160. ISBN 978-802-1043-718.
- 15) KIRKPATRICK D. L., KIRKPATRICK J. D., 2007. *Implementing the four levels a practical guide for effective evaluation of training programs*. 1. vyd. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers. ISBN 978-157-6755-327.
- 16) KOUDELKOVÁ, D., 1992. *Český kubismus 1909-1925*. 1. vyd. Brno: Moravská galerie. ISBN 80-702-7016-0.
- 17) KRATOCHVÍLOVÁ, J., INHELDER B., 2009. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 34-36. ISBN 80-210-4142-0.
- 18) KULKA, J., 2008. *Psychologie umění*. 2. přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada, s. 355-399. ISBN 978-80-247-2329-7.
- 19) KYRIACOU, C., 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8965-8.
- 20) LAHODA, V., 1996. *Český kubismus*. 1. vyd. Praha: Brána, s. 9. ISBN 80-859-4633-5.
- 21) LAHODA, V., NEŠLEHOVÁ, M., PLATOVSKÁ, M., 1998. *Dějiny českého výtvarného umění 1890 – 1938*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0587-0.
- 22) MARTINI, A., 1979. *Picasso und der Kubismus*. Mnichov: Schuler Verlagsgesellschaft. ISBN 3-7796-5010-X.
- 23) PELÁNOVÁ, A., KAŠOVÁ J., DVOŘÁKOVÁ M., 2010. *Výtvarné avantgardy 20. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum, s. 131-133. ISBN 978-802-4617-831.
- 24) PIAGET, J., INHELDER B., 2007. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-638.

- 25) PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8170-3.
- 26) PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2013. *Pedagogický slovník: artefiletika*. 7. vyd. Praha: Portál, s. 132-237. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 27) ROESELOVÁ, V., 2003. *Didaktika výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta s. 3-4. ISBN 80-729-0121-4.
- 28) ŘEZÁČ, J., 2007. Prožitek ve výtvarně edukativním procesu. In: HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 157. ISBN 978-80-210-4371-8.
- 29) SLAVÍK, J., 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika..* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-718-4437-3.
- 30) ŠAMŠULA, P., HIRSCHOVÁ, J., 2006. *Průvodce výtvarným uměním*. 3. vyd. Úvaly: Albra. ISBN 80-736-1005-1.
- 31) ŠINGALOVÁ, D., 2002. *Kapitoly z psychologie: od cílů k prostředkům*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, s. 39. ISBN 80-708-3571-0.
- 32) ŠVESTKA, J., 2006. *Český kubismus: 1909-1925 : malířství : sochařství : architektura : design*. Praha: Modernista. ISBN 80-239-6658-8.
- 33) TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ J., DVOŘÁKOVÁ M., 2009. *Učíme v projektech*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-271.
- 34) ZÁLEŠÁK, J., HORÁČEK, R., 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova*. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, s. 157, sv. 101. ISBN 978-802-1043-718.

6 Přílohy

(A) Dotazník před programem (pretest)

(B) Dotazník po programu (posttest)

(C) Fotodokumentace programu

Příloha A

Dotazník před programem (pretest)

Dobrý den,

touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se Vaší zkušenosti s Kubistický uměním. Informace získané z tohoto šetření využiji k vyhodnocení programu bakalářské práce. Prosím zakroužkujte tvrzení, popřípadě uveďte příklady.

Děkuji za spolupráci.

Anna Deduchová

Technická univerzita v Liberci

1. Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?

ANO – NE

2. Setkal/a jsem se už někdy s kubistickým uměním?

ANO – NE

Kde:

3. Zním alespoň dva znaky kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

4. Dokážu jmenovat dva umělce kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

5. Zním dvě umělecká díla kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

6. Dokážu definovat kubistické umění? (Definuj.)

ANO – NE

Děkuji za Vaši spolupráci a ochotu.

Příloha B

Dotazník před programem (posttest)

Dobrý den,

touto cestou bych Vás chtěla požádat o vyplnění krátkého dotazníku týkajícího se Vaší zkušenosti s Kubistický uměním. Informace získané z tohoto šetření využiji k vyhodnocení programu bakalářské práce. Prosím zakroužkujte tvrzení, popřípadě uveďte příklady.

Děkuji za spolupráci.

Anna Deduchová

Technická univerzita v Liberci

1. Baví mě výtvarná výchova a dějiny umění?

ANO – NE

2. Setkal/a jsem se už někdy s kubistickým uměním?

ANO – NE

Kde:

3. Zním alespoň dva znaky kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

4. Dokážu jmenovat dva umělce kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

5. Zním dvě umělecká díla kubistického umění? (Vypiš.)

ANO – NE

6. Dokážu definovat kubistické umění? (Definuj.)

ANO – NE

7. Umím jmenovat tři výtvarné techniky, které byly použity v průběhu programu? (Vypiš.)

ANO – NE

8. Jak bys popsal/a průběh programu?

NUDNÝ – PRŮMĚRNÝ – ZÁBAVNÝ

9. Jak bys hodnotil/a program?

PODPRŮMĚRNÝ – PRŮMĚRNÝ – NADPRŮMĚRNÝ

10. Shledáváš program jako naučný?

ANO – NE

11. Uvítal/a bys projektovou výuku i v jiných předmětech?

ANO – NE

12. Chtěl/a by sis vyzkoušet i svůj vlastní třídní projekt?

ANO - NE

Děkuji za Vaši spolupráci a ochotu.

Příloha C

Fotodokumentace programu



Obrázek 1: Blok č. 1 - interpretace obrazu



Obrázek 2: Blok č.1 - tvorba afrických masek z keramické hlíny



Obrázek 3: Blok č. 1 – mini vernisáž afrických masek



Obrázek 4: Blok č. 2 - zpracování životopisu a díla umělce



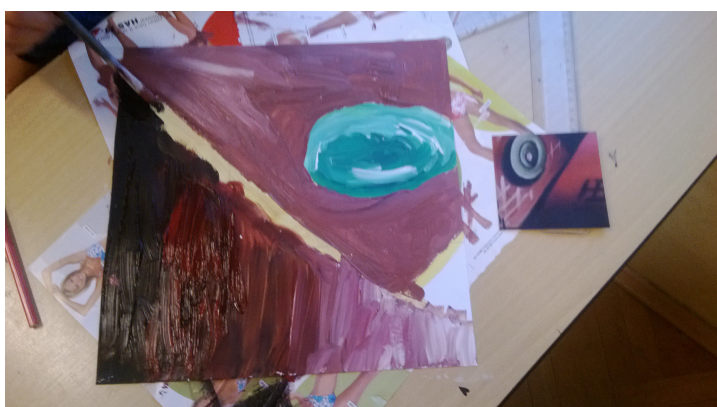
Obrázek 5: Blok č. 2 - tvorba koláže



Obrázek 6: Blok č. 2 - koláž inspirovaná Pablem Picassem (Guernica)



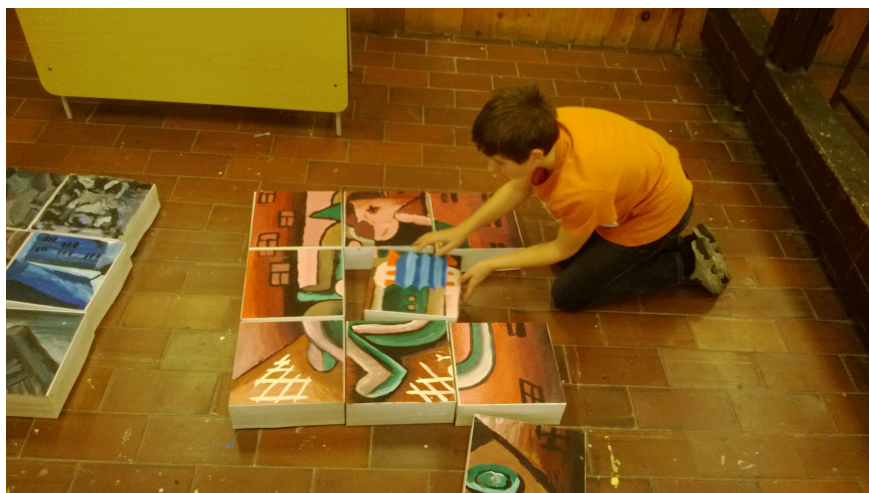
Obrázek 7: Blok č. 2 - inspirace Janem Zrzavým (loutkařství)



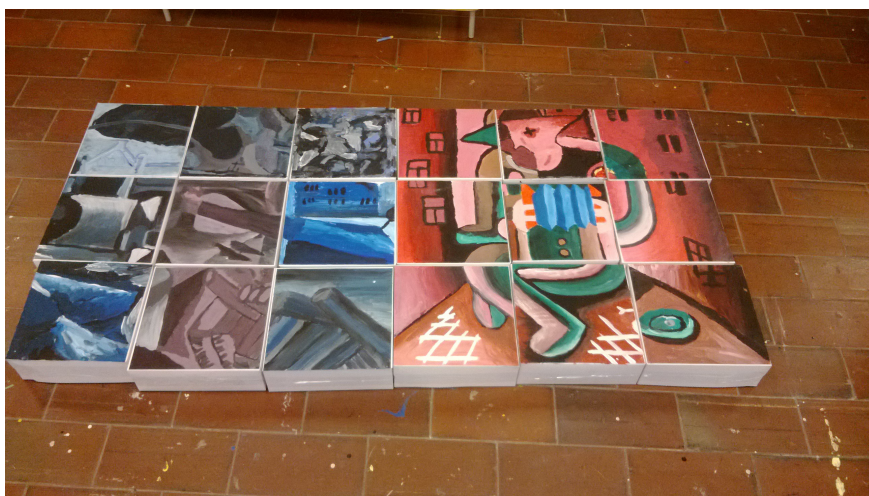
Obrázek 8: Blok č. 3 - přepis vizuálního obrazu podle předlohy



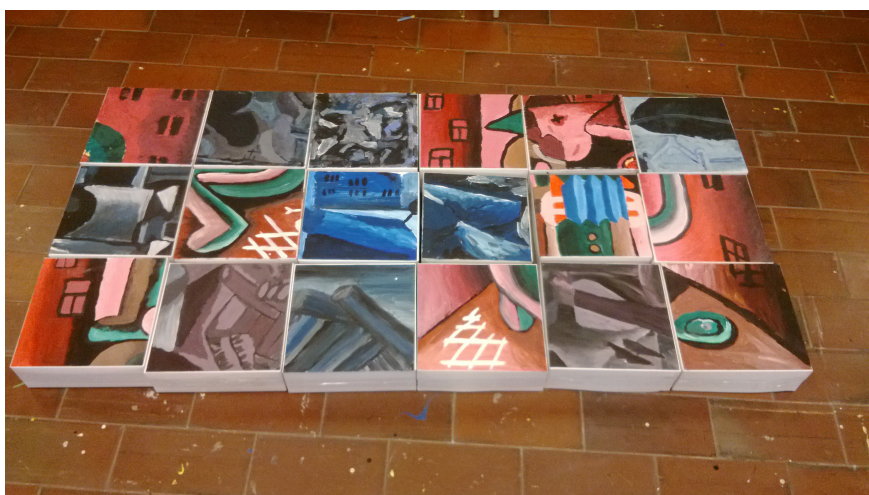
Obrázek 9: Blok č. 4 - skládání krabic



Obrázek 10: Blok č. 4 - skládání obrazů



Obrázek 11: Blok č. 4 - složení obrazů



Obrázek 12: Blok č. 4 - složení nového obrazu