

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

SVĚTATVOŘENÍ
VÝTVARNĚ-DIDAKTICKÝ PROJEKT
S VYUŽITÍM ARTEFILETICKÝCH POSTUPŮ
ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ OSOBNOSTI STUDENTŮ
STŘEDNÍCH ŠKOL

Diplomová práce

Autor: Michaela Sobotíková
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství výtvarné výchovy pro základní umělecké školy a střední školy
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.
Oponent práce: doc. Rostislav Novák, ak.mal.

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Michaela Sobotíková

Studium: P20P0191

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství výtvarné výchovy pro základní umělecké školy a střední školy

Název diplomové práce: **SVĚTATVOŘENÍ. VÝTVARNĚ-DIDAKTICKÝ PROJEKT S VYUŽITÍM ARTEFILETICKÝCH POSTUPŮ ZAMĚŘENÝ NA ROZVOJ OSOBNOSTI STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL.**

Název diplomové práce A): WORLD CREATION. ART-DIDACTIC PROJECT USING ARTEPHILETIC APPROACHES FOCUSED ON THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá oblastí artefiletiky jakožto prostředku k rozvoji osobnosti studentů výtvarné výchovy na střední škole. První teoretická část diplomové práce je věnována vymezení klíčových pojmů (např. výtvarná výchova, artefiletika, projektová metoda), dále popisuje vývojová specifika období adolescence, které koresponduje s cílovou skupinou diplomové práce. Hlavním záměrem práce je poukázat na význam sebepoznání osobnosti studenta skrze výtvarnou tvorbu, které vede k rozvoji komunikačních dovedností, tvořivého myšlení a má zásadní vliv na prevenci v oblasti negativních psychosociálních jevů ve školním prostředí. K dosažení výchovně vzdělávacích cílů autorka využívá artefileticky pojatý výtvarně-didaktický projekt s názvem *SVĚTATVOŘENÍ*, který je prezentován v praktické části diplomové práce. V projektu je představeno deset výtvarných aktivit na téma *ŽIVLY*, které jsou doplněny podrobně vypracovanými přípravami na hodiny výtvarné výchovy. Autorka vychází ze symboliky živlů ve vztahu k osobnosti jedince a integraci jejich kvalit. Postupy využívající expresivních technik a techniky koláže cílí na vytvoření *OBRAZU VLASTNÍHO SVĚTA*. Vytvoření vlastního světa reflektuje potřebu osobního individuálního prostoru každého studenta. Výtvarně-didaktický projekt bude ověřen v pedagogické praxi na vybrané střední škole v Královéhradeckém kraji a výsledky ověřování budou prezentovány a reflektovány v závěrečné části diplomové práce.

SLAVÍK, Jan. WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.

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

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 66 s. ISBN: 978-80-244-4620-2.

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. 2013. *Výtvarné projevy dětí, dospívajících a studentů v roce 2013*. Kultura, umění a výchova, 1(1) [cit. 2013-10-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z:

http://www.kuv.upol.cz/index.phpseo_url=aktualnicislo&casopis=3&clanek=22&fb_comment_id=432621923514207_2229402.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Expresivní metody vizuálního sebevyjadřování v pubertě a v adolescenci*. In Další vzdělávání učitelů základních a středních škol. 2016.

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

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 351 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; svazek 83. ISBN 80-210-3029-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšíř. vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 stran. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

HAJDUŠKOVÁ, Lucie. SLAVÍK, Jan. 2010. *Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefietiky*. *Arteterapie*, (22-23) 71-82. ISSN 1214-4460. PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

COULACOGLOU, C. (2008). *Exploring the child's personality*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher. ISBN 978-0-398-07805-8

VOPEL, W. Klaus. *Kunsttherapie für Jugendliche*. Salzhausen: Iskopress, 2013. 132 s. ISBN 978-3-89403-398-9 1

VOPEL, W. Klaus. *Lebens Coaching*. Salzhausen: Iskopress, 2016. 144 s. ISBN 978-3-89403-459-7

GAISS, Simone. *Kunstpädagogik und Kunsttherapie*. München: Utz Verlag GmbH, 2015. 195 s. ISBN 978-3-8316-4376-9

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

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Tikalová, Ph.D.

Oponent: doc. Rostislav Novák, ak. mal.

Datum zadání závěrečné práce: 24.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Děkuji Mgr. Lucii Tikalové Ph.D. za vedení diplomové práce, za ochotu, cenné rady a čas, který mi v rámci konzultací věnovala. Dále děkuji svému milovanému muži za velkou podporu a důvěru ve mě. Také děkuji svým rodičům za podporu a rodičům mého manžela za pochopení a podporu. Děkuji mé malé dcerce, že je mou silnou motivací a inspirací.

Anotace

SOBOTÍKOVÁ, Michaela. *Světatvoření. Výtvarně didaktický projekt s využitím artefiletických postupů zaměřený na rozvoj osobnosti studentů středních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 111 s. Diplomová práce.

V teoretické části se diplomová práce zabývá reflektivním pojetím výtvarné výchovy a blíže specifikuje artefiletiku jako stěžejní prostředek pro sebepoznání žáků středních škol v rámci hodin výtvarné výchovy. Oblasti sebepoznání se práce hlouběji věnuje v kontextu s vývojovými specifiky adolescentů a blíže charakterizuje s tím spojený proces hledání identity, jenž bývá v současné době dáván do souvislosti s prostředím digitální gramotnosti, na které se teoretická část také zaměřuje. Praktická část práce se skládá z příprav výtvarně didaktického projektu. První část je pojata artefileticky a druhá část se orientuje na práci v grafickém programu v digitálním prostředí. Je rozpracována do více bloků, neboť si vyžaduje vyšší časovou dotaci. Praktická část má za cíl rozvinout sebepoznání žáků prostřednictvím expresivní tvorby a reflektivního dialogu a rozšířit výtvarné techniky, které žáci znají, o techniky grafické v digitálním prostředí grafického programu. Výstupem výtvarně didaktického projektu jsou vytištěné plakáty a závěrečná reflexe celého procesu s poukázáním na vlastní sebepoznání během řešení zadání.

Klíčová slova: artefiletika, reflektivní dialog, sebepoznání žáků střední školy, počítačová grafika, projektová metoda, expresivní tvorba

Annotation

SOBOTÍKOVÁ, Michaela. World creation. *Art didaktik project using artephiletic approaches focused on the development of the personality of secondary school students.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 111 pp. Diploma Degree Thesis.

In the theoretical part of the thesis, the reflective approach to visual arts education is introduced and artephiletics is specified as a key tool for self-discovery of secondary school students in visual arts education classes. The area of self-discovery is explored in the context of the developmental specifics of adolescents and a characteristic is given of the related process of identity search. The latter currently tends to be viewed as connected to the environment of digital literacy, which is addressed in the theoretical part as well. The practical part of the thesis consists of the preparation of a visual arts didactic project. Its first part is conceived artephiletically and the second part is oriented towards working with a graphics program in the digital environment. The project is structured into several blocks due to the higher time allocation. The practical part aims to develop the students' self-discovery through expressive creation and reflective dialogue, and to expand on the artistic techniques familiar to students with graphic techniques in the digital environment of a graphics program. The output of the visual arts didactic project is printed posters and a final reflection on the whole process, highlighting the students' self-discovery during the project.

Key words: artephiletics, reflective dialogue, self-discovery of secondary school students, computer graphics, project method, expressive work

Obsah

Úvod	10
1 Reflektivní pojetí výtvarné výchovy	13
2 Projektová metoda ve výtvarné výchově	14
2.1 Výtvarně didaktický projekt a jeho využití ve výuce na SŠ	14
3 Vývojová specifika studentů středních škol (adolescentů)	16
3.1 Charakteristika výtvarného projevu v období adolescence ve výtvarné tvorbě..	17
3.2 Vývoj identity adolescenta	18
3.3 Hledání identity	20
3.4 Sebepoznání	20
3.1 Oblasti sebepoznání	21
3.2 Sebepoznání – nástroje, metody, přínosy.....	22
4 Artefiletika a její principy	24
4.1 Vymezení pojmu artefiletiky	24
4.2 Role pedagoga v artefileticky zaměřené výuce.....	25
4.3 Artefiletika a její uplatnění ve výuce na SŠ	27
4.3.1 Fáze artefiletické výuky	27
4.3.2 Artefiletika v rámci RVP pro střední odborné školy.....	29
4.3.3 Artefiletika jako prevence rizikového chování	30
5 Rozvoj digitální gramotnosti a její význam ve výchově studenta v období adolescence	32
5.1.1 Rozvoj digitálních kompetencí.....	34
5.1.2 Digitální svět a charakteristika online prostředí.....	35
5.1.3 Přínosy digitální tvorby	36
5.1.4 Rizika digitálního prostoru.....	37
6 Praktická část.....	40
6.1 Myšlenková východiska výtvarně didaktického projektu Světatvoření.....	40

6.1.1	Cíle didaktického projektu	40
6.2	Expresivní tvorba výtvarných technik	41
6.3	Symbolika živlů ve spojení s výtvarnými technikami	41
6.3.1	Země - Malba špachtlí temperovou barvou.....	41
6.3.2	Voda - Smývaný akvarel	42
6.3.3	Vzduch - Malba pastelem a sprejem	43
6.3.4	Oheň – Frotáž	44
6.3.5	Koláž - vytvoření vlastního světa s návazností na typologii osobnosti.....	45
6.3.6	Digitální malba	45
6.4	Etická stránka reflektivních dialogů.....	46
6.5	Přípravy na hodiny výtvarné výchovy	47
6.5.1	Země.....	47
6.5.2	Voda	55
6.5.3	Vzduch	61
6.5.4	Oheň	67
6.5.5	Vytvoření planety	75
6.5.6	Digitalizace koláže	83
6.5.7	Digitální malba	87
6.6	Reflexe výtvarně didaktického projektu	100
	Závěr.....	103
	Seznam použité literatury	105
	Seznam obrázků	109

Úvod

V letech 2018 až 2019 jsem absolvovala systematický dvouletý kurz v artefiletice a arteterapii pod vedením Marie Štefančíkové, kde jsem se poprvé setkala se skupinovou artefiletickou technikou 4 živlů. Každý sám za sebe jsme měli vytvořit na formát A4 jednotlivé živly a pak ve skupině vytvořit mandalu naší skupiny a zapracovat všechny živly technikou koláže. Tato zkušenost mě inspirovala a zamyslela jsem se nad dalšími možnostmi, jak tento námět využít v pedagogické praxi. Již tenkrát mě téma propojující živly velmi zajímalo.

Ještě před absolvováním systematického dvouletého kurzu jsem v roce 2015 absolvovala osobnostní test Four Elements od Radvana Bahbouha, z kterého jsem se dozvěděla živlové zastoupení v rámci mé osobnosti. Zkušenost z kurzu a osobnostního testu mě zaujala do takové míry, že jsem vytvořila výtvarný artefiletický sebezkušenostní cyklus Světatvoření.

Při tvoření artefiletického cyklu jsem vycházela z předchozích zkušeností z artefiletického výcviku a z osobnostního testu Four elements. Artefiletický cyklus jsem si osobně celý vyzkoušela a zamýšlela jsem se nad tematikou hledání vlastního místa v životě v období adolescence. Vytvoření vlastního světa z vlastnoručně vytvořených originálních živlů a spojení do jednoho celku mi nabízelo vytvořit si vlastní bezpečný prostor, kde mohu být sama sebou v mně vlastním prostředí.

Moje myšlenky k vytváření si vlastního světa byly podpořeny i na základě situace v období pandemie, kdy jsme byli izolováni, uzavřeni a odloučeni od společnosti. Změna společenské situace mě utvrzovala v myšlence, jak moc je vytvoření si vlastního světa prospěšné a přínosné. Proč je to prospěšné a přínosné? Protože skrze artefileticky pojatou výtvarnou tvorbu (výchovu), kterou já ve svém projektu realizuji, lze působit preventivně a předejít různým nežádoucím jevům, jako je např. pocit osamocení, nedostatek sociálních kontaktů, nedostatek příležitostí vyjádřit své emoce atd. Výtvarná tvorba je způsob komunikace (specifický druh jazyka) a dává nám příležitost komunikovat se sebou, s okolním světem. Situace za pandemie, kdy přešla výuka do distanční formy a umožňovala jiné možnosti výuky, než na které jsme byli do té doby zvyklí, mě motivovala k vytvoření konceptu výtvarně didaktického projektu, který by byl realizovatelný i v rámci distanční výuky a byl žákům přínosný zejména v oblasti sebepoznání.

V rámci výtvarně didaktického projektu Světatvoření zkoumám možnosti propojení klasických výtvarných technik s dotvořením v digitálním prostoru, technikou digitální malby. Zároveň chci žákům rozšířit možnosti sebevyjádření v rámci digitálního prostředí, neboť se

domnívám, že grafické programy nabízí další rozměr malování a jsou v tradiční výuce opomíjeny. Prostředí grafického programu nabízí široké spektrum digitální malby a zejména propojení ručně malovaných, kreslených děl s následným digitálním zpracováním otevírá další možnosti využití kreativity a ztvárnění díla. Stavím taktéž na svých letitých zkušenostech v oboru počítačové grafiky a tvoření firemních identit, kdy každému logu předcházela fáze skicování a až následně byl vybraný motiv digitalizován, vektorizován a připraven k profesionálnímu použití. Ručně kreslené podklady a následná digitalizace dávají ztvárněnému motivu lidský rozměr. Vzniká tím originální dílo. Ráda bych v praktické části diplomové práce žákům předala zkušenost, že grafický program je skvělý prostředek k výtvarnému posunu díla.

Praktickým výstupem mé diplomové práce je výtvarně didaktický projekt s názvem Světatvoření, který se skládá ze dvou částí. První část projektu je zaměřena artefileticky a cílí na individuální prožitek a zážitek jednotlivých živelů a klade důraz na reflektivní dialog s žáky. Během první části projektu tvoří žáci vybranými expresivními technikami. Mým záměrem je, aby žáci uvolnili svou tvorbu a hledali svoje osobnostní rysy v rámci živlu na základě motivace a v reflektivním dialogu verbalizovali své prekoncepty do vědomí.

V každé motivaci v přípravách, které se věnují živelům země, vody, ohně a vzduchu, poukazuji na klasické typy temperamentu (Hippokrates, Galenos)¹. Hippokrates z Kou vytvořil učení o čtyřech tělesných šťávách. „Z ní se vyvinulo učení o čtyřech temperamentech, jež bylo předchůdcem západní psychologie. V tomto velkém učení založeném na analogiích byly čtyři živly zprvu kombinovány se čtyřmi základními kvalitami, k nimž byly později přiřazeny čtyři tělesné šťávy, čtyři hlavní orgány, čtyři temperamenty.“² Právě v rámci motivace vytvářím širší analogie a rozebírám charakteristické vlastnosti živelů v kontextu temperamentu sangvinika, cholera, flegmatika a melancholika. Charakteristiky jednotlivých klasických typů temperamentů rozvíjím proto, aby se žáci během tvoření živlu zaměřili na prožitky daného temperamentu a hledali jeho rysy i ve své osobnosti. V rámci reflektivního dialogu se dotazují žáků na to, jak se v daném živlu cítili, jak ho prožívali a zda vnímají jeho kvality ve své osobnosti.

Artefiletická část vrcholí koláží vytvořenou z jednotlivých živelů. Pro použití živelů v koláži je potřeba živly roztrhat a připravit si je tak k lepení na kruhový podklad. Tato část je přelomová, neboť se setkávám s nechutí živly roztrhat. Zároveň je pro mě tento moment

¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 349.

² BANZHAF, Hajo. *Živly jako obraz člověka. Oheň, voda, vzduch a země*. Bratislava: Alexander GIERTLI-EUGENICA Pbl., 2001, s. 30.

důležitý. Chci, aby si žáci zažili naprostou transformaci díla a uvědomili si, že „zničení“ původního díla může výtvarnou tvorbu významně posunout. Záměrem koláže je aby působila jako nedokončená a motivovala tak žáky k dokončení, v našem případě v digitálním prostředí.

Druhá část je soustředěna na využití digitálního pojetí koláže. V první řadě se žáci učí, jak digitalizovat uměleckou tvorbu a základy fotografické postprodukce, což prakticky využijí v rámci svého oboru. Následně využívají nástroje grafického programu a pracují technikou digitální malby.

Výtvarně didaktický projekt je zakončený závěrečným reflektivním dialogem, v kterém rozebíráme zhodnocení vytvořených světů. Reflektujeme, jaká část byla pro žáky zážitková a vedla k sebepoznání, jaká část rozvíjela odborné znalosti a jak to žáci vnímali. Zaměřuji se i na to, zda ztvárnění své planety vnímají jako odraz své osobnosti, a tím poukazují na charakteristiky žvlů skrze temperamenty. V neposlední řadě cílím během reflektivního dialogu na zkušenost kombinování výtvarného podkladu s digitální grafikou, a jestli si dokážou žáci představit, využít tento princip práce v další vlastní tvorbě.

1 Reflektivní pojetí výtvarné výchovy

Výtvarná výchova nabízí v současnosti čtyři programové linie, z čehož se jedna stala stěžejní pro pojetí výtvarně didaktického projektu, které vychází z animo-centrického pojetí výtvarné výchovy a je směřováno na procesy poznávání, zejména na sebepoznávání prostřednictvím výrazu, exprese a reflexi.³ Jedna z možností expresivní výchovy je artefiletika, jejímž východiskem je právě výtvarný zážitek a reflektivní dialog, který následuje po výtvarném zážitku. Reflektivní dialog „se obrací zpět k minulým zážitkům a hledá v nich poznání, zpravidla na podkladě socio-kognitivních konfliktů.“⁴ Žáci během reflektivního dialogu reflektují a popisují své prožitky, které u nich nastali v rámci výtvarně expresivní části výuky, a jak se ukazuje v závěrečné reflexi, je tako zkušenost pro ně zcela nová a příjemná. Nabízí žákům zvědomení jejich procesu tvorby a příležitost hlouběji vnímat nejen výtvarné prostředky, které používají, ale i jaké výtvarné stopy a struktury zanechávají. Tím si prohlubují techniky použité v rámci projektu a rozšiřují si svou „paletu“ neboli škálu technik.

Další rozšíření škály technik přichází s doplněním grafických technik v digitálním prostředí grafického programu, což rozšiřuje projekt o rozvoj digitální gramotnosti, a to zejména v oblasti zpracování fotografií digitální malbou.

Reflektivní pojetí výtvarné výchovy nabízí hluboké zážitky a prožitky nejenom na základě tvorby, ale hlavně díky reflektivnímu dialogu, během kterého žáci zaměří svou pozornost na předešlou činnost a dokážou si tak propojit výtvarný zážitek se svými prožívanými pocity, které mohou sdílet s vrstevníky. Sdílení v rámci třídy tvoří větší kohezi ve třídě, což s ohledem na předešlé dva roky distančního vzdělávání je vhodné ve třídách rozvíjet a zaměřit na to pozornost. Čas mimo fyzické školní prostředí není možné nahradit, ale zpracovávání a verbalizování svých pocitů na základě prožitků z tvorby se ukazuje jako vhodný prostředek pro stmelení kolektivu a navázání vztahů v rámci třídy a tím i částečnou satisfakci.

³ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 170.

⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001, s. 235.

2 Projektová metoda ve výtvarné výchově

Projektová metoda ve výtvarné výchově začala být uplatňována až na počátku sedmdesátých let, předtím ji tehdejší přístup neumožňoval využívat.⁵ Významnou roli sehrálo v počátcích využívání výtvarných řad, které uplatňuje Věra Roeselová ve svém gnozeo-centrickém pojetí výtvarné výchovy.⁶ Projektová metoda na ně navázala.

Ucelenější a komplexnější projektová metoda nabízela více se zaměřit na zpracování námětu, a tím začali pedagogové hledat hlubší smysl výtvarné výchovy a estetické postoje. Tehdejší výuka byla zaměřena spíše výkonově, než aby vytvářela výchovně-vzdělávací hodnoty.

Projektová metoda patří v současnosti k metodám oblíbeným, neboť je založená na spojení praxe a teorie. Žáci jsou v rámci projektové výuky aktivně zapojeni a obecně v ní nacházejí zálibu, zřejmě i z hlediska získání zodpovědné role v rámci projektu a vzájemné kooperace. Příprava projektové výuky je sice pro pedagoga náročnější a vyžaduje hlubší přípravu, nicméně pro žáky je jednoznačně výbornou zkušeností nejenom pro studijní pole, ale i v budoucnosti pracovní. V rámci kolektivu během účasti na projektu se projevují i osobnostní typy (Jung) žáků jako je architekt, bojovník, zprostředkovatel a další v rámci typologie MBTI.⁷ V rámci výtvarné výchovy rozvíjí projektová metoda kreativní myšlení a motivaci se rozvíjet v rámci kolektivu i individuálně. Vzhledem k tomu, že se projektová výuka orientuje na zkušenosti žáka, probíhá tak učení se efektivněji a žáci jsou motivovanější jak pro expresivní část výuky, tak i pro reflektivní.

Projektová metoda v rámci výtvarně didaktického projektu (dále jen VDP) Světatvoření potvrdila dlouhodobou vnitřní motivaci na projektu a potřebu úspěšného dokončení projektu.

2.1 Výtvarně didaktický projekt a jeho využití ve výuce na SŠ

Výtvarně didaktický projekt pracuje se skladbou na sebe navazujících úloh. Jednotlivé úlohy jsou v rámci projektu konstruovány tak, aby žáky dále motivovaly ke splnění další úlohy a projekt dokončili. Pro žáky středních škol je typické období adolescence, které se vyznačuje „potřebou neodkladného uspokojení“. Ta se obecně projevuje tendencí zkrátit dobu nezbytnou

⁵ EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 19.

⁶ ROESELVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2004, s. 17.

⁷ Osobnostní typy | 16Personalities. In: [cit. 14.06.2022]. Dostupné z: <https://www.16personalities.com/cs/osobnostni-typy>

k dosažení nějakého cíle“.⁸ Z tohoto důvodu musí být projekt dostatečně promyšlen, aby u žáků motivace setrvala. V opačném případě žáci ztratí zájem a nevyvíjí dostatečnou myšlenkovou a tvořivou aktivitu, která je u výtvarného projektu primární.

Jisté riziko v případě didaktického projektu nastává, když žáci řeší demotivaci zvýšenou absencí v hodinách a neplní jednotlivé úlohy, hůře se do projektu znovu navrací, a i když jsou povinni doplnit si jednotlivé úlohy samostatně, jsou ochuzeni nejenom o vzájemnou interakci mezi spolužáky a pedagogem, ale i jistou „flow“ v samotné práci. Musí vynaložit větší množství energie pro splnění úkolu, než kdyby se výuky aktivně účastnili. Je na místě upozornit, že žáci, kteří chyběli z důvodu nemoci v artefietické části projektu, se do výuky zapojili aktivněji a rychleji dohnali vzniklé rezervy než žáci, kteří se výuce vyhýbali zejména kvůli demotivaci k dotvoření výtvarných materiálů.

V rámci VDP Světatvoření nastaly větší komplikace v okamžiku, kdy žáci měli zvýšenou absenci na začátku projektu, a protože jednotlivé úlohy na sebe navazují a oni nepracovali na úloze samostatně, nemohli následně pracovat v samotných hodinách a o to větší rozdíly v plnění projektu vznikaly.

„Výtvarné projekty jsou rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a vyznačují se náročnějším myšlenkovým obsahem a tvůrčím přístupem pedagoga i žáků.“⁹ Tím, že se jedná o náročnější metodu výuky, je potřeba, aby pedagog přihlédl k rozumovým a vyjadřovacím schopnostem žáků a své pedagogické dílo připravil na té nejvyšší úrovni s dostatečnými podněty pro danou věkovou skupinu. Důležité je dodržet nejen závaznou myšlenkovou linii, ale i podněcovat žáky k svobodnému vyjádření v rámci tématu.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 266.

⁹ EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 17.

3 Vývojová specifika studentů středních škol (adolescentů)

Studenti středních škol se nachází v období adolescence, které trvá přibližně od 15 do 20 let.¹⁰ Toto období je spojené se zvýšenou emoční labilitou na základě vnitřních změn, které se projevují emoční instabilitou, častými změnami nálad a zvýšenou citlivostí na svou osobnost. Jejich emoční projevy jsou v tomto období méně kontrolované a v různé míře dochází k nárazovému eskalování emocí. „Mnozí dospívající jako by sami nerozuměli těmto svým projevům – úzkostlivě pozorují své niterné stavy a stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají do svého soukromého citového světa“.¹¹

Pro toto specificky emočně náročné období je vhodné zprostředkovat studentům možnost začít lépe se orientovat ve svých emocích, prožitcích a verbalizovat je. Tuto možnost sebepoznání a sebereflexe nabízí právě artefiletika.

V rámci reflektivního rozhovoru se žáci naučí nejenom jak více rozumět sami sobě, ale i formulovat myšlenky a sdílet své pocity a emoce. Sdílení zkušenosti je velice důležitý prvek, kterému je potřeba se naučit. Jan Slavík uvádí: „Při společném vstupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterné prekoncepce velkých životních témat.“¹² Tím vpouští své spolužáky do svého niterného světa, poodhalují své prekoncepty a konfrontují je navzájem. Vystupují tím ze své komfortní zóny a získávají hlubokou zkušenost, na které se následně rozvíjí jejich identita.

V rámci artefiletické části VDP Světatvoření se začaly během reflektivního rozhovoru projevovat i vzájemné vztahy mezi žáky. Zejména žákyně, která se nachází na kraji skupiny a pro žáky je nečitelná a uzavřená, měla příležitost pootevřít svůj osobní svět a ukázat ostatním jeho pestrost a zaujmout je. Její spolužáci byli překvapeni pestrostí a bohatostí jejího vnitřního světa. Tady se nám ukazuje artefiletika jako skvělá metoda pro zvýšení spojitosti třídy a vytváření bližších vztahů.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 253.

¹¹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006, s. 147.

¹² SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 178.

3.1 Charakteristika výtvarného projevu v období adolescence ve výtvarné tvorbě

Výtvarný projev v období adolescence se nachází podle Lowenfelda ve fázi rozhodování. Výtvarné dílo podléhá estetickému rozhodování a poučenosti. Burt nazývá fázi rozhodování fází represe, která ale kolem 15 roku může přejít do fáze uměleckého obrození.¹³ „Oživení zájmu o výtvarné aktivity je snad výrazem hledání metaforického prostoru pro ideální sebeprojekci, která potenciálně zahrnuje i korektivní zkušenost deziluze předchozího proběhlého období.“¹⁴ V případě, že dojde adolescent do fáze uměleckého obrození, začíná se blížit svým výtvarným projevem výtvarnému vyjadřování dospělého. Zejména tím, že využívá širší spektrum výtvarných prostředků k realizaci, výběrem námětů, které vycházejí z niterného světa, nebo naopak se snaží o zaznamenání vnější skutečnosti.

Pro bližší kontext návaznosti si stručně přiblížíme předchozí pseudo-naturalistické období, které je ve věku cca od 12 do 15 let, kde se dokončuje proces výtvarného typologického vyhraňování. Období puberty je první větší životní krizí, při níž si děti začínají uvědomovat své nedostatky ve výtvarném projevu. Tím u nich začíná útlum spontánní výtvarné aktivity.¹⁵ Nesoulad mezi viděným a zobrazeným vede k výtvarné krizi, která je typická pro toto období a projevuje se nejenom v ochotě dětí výtvarně pracovat, ale také v potřebě se výtvarně spontánně vyjadřovat.

Na to navazuje snížený zájem o výtvarné vyjadřování adolescentů, neboť ho vnímají jako problematické a značně náročné. Svůj výtvarný projev zjednodušují a již se nezabývají tolik prokreslováním. Spíše nechávají základní lineární kresbu,¹⁶ kterou zkorigují do výtvarné podoby, která je pro ně do jisté míry přijatelná. Většinu motivů tvoří adolescent jako plošné neiluzivní abstraktní schéma, využívá výtvarné zkratky a stylizovaný symbol. Stylovou různost, kterou adolescenti již v tomto období vnímají, by měl pedagog v rámci pedagogického vedení respektovat a nabízet také volná témata. „Imaginativní tvorba pracuje s vnitřním modelem, metafyzickou vrstvou, výtvarnou hrou a náhodou snových, případně nevědomých asociací a analogií.“¹⁷ Volná témata jsou prostorem pro realizaci výtvarné tvorby inspirované zejména podněty z vnitřního světa. V rámci artefietiky tím nabízejí prostor k sebepoznání a osobnostní

¹³ GOJNÁ, Kamila. *Přirozený a spontánní výtvarný projev dospívajících*. 2014, Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 20-6-2014. s. 43.

¹⁴ LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018, s. 83.

¹⁵ *Ibid.*, s. 80.

¹⁶ GOJNÁ, Kamila. *Přirozený a spontánní výtvarný projev dospívajících*. Brno, 2014, Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 20-6-2014. 43.

¹⁷ LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. s. 83.

rozvoj. Nicméně pro celkový rozvoj výtvarného vyjadřování adolescenta je nutné vést ho pod výtvarně pedagogickým vedením k rozvoji kresby a malby, aby mohl svůj výtvarný projev rozvíjet a dojít v rámci ontogeneze výtvarného projevu do fáze uměleckého obrození. Bez odborného výtvarného vedení bude stagnovat z některém z předchozích stádií.

Žáci, kteří se účastní výtvarně didaktického projektu Světatvoření, jsou v 3. ročníku střední odborné školy oboru malba. Jsou tedy ve svém vzdělávání výtvarně zaměřeni a také pedagogy vhodně vedeni k tomu, aby v nelehkém období adolescence překonali krizi spojenou s výtvarnou tvorbou, která může být v této vývojové fázi komplikací.

Díky expresivním výtvarným technikám nenarážíme na výtvarnou krizi, ale naopak rozvíjíme jejich výtvarný projev, který je v tu dobu již na velmi dobré úrovni.

3.2 Vývoj identity adolescenta

Stabilní pocit vlastní identity hledá adolescent skrze hledání odpovědí na otázky, které si klade. Jedná se o otázky související s životem adolescenta a to: kdo jsem, jaký jsem, kam patřím a kam směřuji a jaké hodnoty vyznávám, co je pro mě důležité a co nikoliv.¹⁸ Skrze odpovědi nacházejí svou jedinečnost a přijímají sami sebe jako osobnost právě s těmi charakterovými rysy, jaké mají.

Na začátku období adolescence hraje velkou roli hodnocení vlastního vzhledu. Tělesný vzhled je důležitou součástí adolescentní identity a může se stát tou nejdůležitější částí.¹⁹ Na základě svého zevnějšku dostávají adolescenti zpětnou vazbu, zda jsou sociálně přijati, zda jsou atraktivní zejména pro druhé pohlaví, a na této zpětné vazbě staví své sebehodnocení.

Na počátku adolescence jsou intelektuální schopnosti dítěte potvrzené přijetím na střední školu a dle prestiže školy či oboru přejímá dítě její sociální status. Po přijetí dítěte do školské instituce, kdy je jeho status upevněn, jsou jeho intelektové kompetence využívány zejména k udržení standardu ve výuce – výkonu, který je z jeho hlediska adekvátní a nijak nenarušuje jeho sebehodnocení.²⁰

¹⁸ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006, s. 160.

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 255.

²⁰ *Ibid.*, s. 260.

Dle Vágnerové prochází vývoj identity adolescenta dvěma fázemi:

1. Fáze postupné stabilizace, kdy dochází k postupnému vyrovnávání rodinných vztahů především s rodiči. Cílem této fáze je vytvoření takových pravidel soužití, kdy nedochází v tak velké míře ke konfliktům.
2. Fáze psychického osamostatnění je fází, kdy adolescent přestává být závislý na rodině, dosáhne úplné samostatnosti a vytvoří si přibližně realistickou identitu. Tato identita se zásadně neliší od hodnocení okolí a může mít integrující a regulující mechanismus.²¹

Vytvoření identity vyžaduje kreativní proces a pro jeho realizaci i osobnostní předpoklady. V případě, že se jedná o jedince, který takové předpoklady nemá, vytváří si identitu převzatou buď z rodinného prostředí, nebo si najde vzor, jehož identitu přebírá. Adolescent se snaží být sám sebou dle své ideální představy a postupně je konfrontován s rozličnými názory a hodnocením jiných lidí. Tím u něj dochází k ujasňování si vlastní identity a vytváří si představu o své sebehodnotě.

Další nedílnou součástí identity se stává mužská nebo ženská role, s čímž souvisí vztahová intimita v rámci partnerských vztahů. V období adolescence přebírá adolescent další role, a tím se jeho identita buď udržuje, nebo naopak vytrácí. V souvislosti vzniká sebejistota nebo naopak chaos v sobě samém.²²

Vztahy, které adolescent vytváří, ať už k jedné osobě, nebo ke skupině pro něj hrají významnou roli v tvorbě identity. Tyto vztahy mu pomáhají se vymezit, a to buď pozitivně, nebo negativně. Adolescent si vybírá skupinu takovou, s kterou se identifikuje, a zároveň definuje svou příslušnost. Výběr takové skupiny je sice nezralý, ale pro celkový vývoj důležitý. Zejména nejistí jedince ve vztahu k sobě samému potřebují pro svůj rozvoj pocit sounáležitosti.

Skupina, která se silně diferencuje a vyznačuje charakteristickými znaky, nabízí právě prostor pro společnou identifikaci a obranu vlastní identity. „Identifikace se skupinou představuje obvykle přechodnou fázi, která umožňuje překonat nejistotu osamostatňování a hledání individuální identity.“²³ Hledání identity se vyznačuje i různým experimentováním s vlastní visáží, která se tedy často pojí právě s vybranou skupinou, a visáž slouží k rychlejšímu začlenění do skupiny a popřípadě vyniknutí či splnutí se skupinou. Může se jednat i o extravagantní formu, s kterou se můžeme setkat právě s žáky oboru užitá malba, kdy je proces hledání identity, zřejmě k předpokladu kreativního myšlení, vizuálně výraznější.

²¹ Ibid., s. 263.

²² NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 157.

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 268.

3.3 Hledání identity

Hledání vlastní identity je proces, kdy adolescent nejenom hledá odpovědi na otázky, ale současně je konfrontován s rozdílností názorů převzatých z dětství. Kriticky přezkoumává, s čím názorově souzní a s čím nikoliv, čemu chce věřit a čemu ne. Nastává tím jistý vývojový předěl, kdy je osobnost vystavena silnému vnitřnímu pnutí. Tím, že dochází na základě vnitřního pnutí k hromadění emocí, nabízí se expresivní tvorba v rámci VDP jako vhodná cesta k uvolnění napětí. Tím, že nejsou kladena estetická kritéria na dílo a žáci mohou nechat volně plynout proces tvoření, získávají prostor pro uvolnění a v následném reflektivním dialogu nacházejí část odpovědí na to, kdo jsou a kam patří. Hledání identity je pro jednotlivce poměrně rozličný proces a každý adolescent dochází ke své cestě individuálně. VDP Světatvoření se proto nabízí jako je jeden z prostředků hledání vlastní identity v rámci otázek: kdo jsem a kam patřím. Na to je VDP taktéž zacílen v závěru projektu. Svět, který si žáci vytvoří je jejich vlastním prostorem a vjem, že každá planeta je rozličná, poukazuje na individualitu a originalitu každé osobnosti ve třídě. Sice jsou součástí jednoho kolektivu, ale současně je každý z nich jedinečný. K tomuto uvědomění by v rámci VDP Světatvoření měli dojít.

3.4 Sebepoznání

Sebepoznání je proces aktivního hledání a objevování sebe samého.²⁴ Pomáhá nám odhalit vnitřní skutečnosti, kterých si obvykle nejsme moc vědomi a nabízí nám možnost poznat sami sebe se vším, co k nám patří. Na základě sebepoznání můžeme objevit své aktuální psychické rozpoložení, vlastnosti, vnitřní motivace a zdroje, motivy, touhy potřeby, ale i strachy, úzkosti. V podstatě oblast sebepoznání je celá lidská osobnost. Když se věnujeme sebepoznání, uvědomíme si své možnosti, schopnosti a dovednosti. Můžeme se na základě těchto informací v životě rozvíjet směrem, který nás bude vnitřně naplňovat. Naučíme se předpokládat své reakce v oblastech prožívání, vnímání, myšlení, cítění. Rovněž můžeme předcházet situacím, o kterých víme, že jsou pro nás náročné, anebo se naopak díky sebepoznání naučíme s krizovými momenty pracovat tak, aby nás nezasáhly.

Prozkoumáváním našich vnitřních světů si uvědomujeme naši jedinečnost, a to nám přináší větší sebedůvěru. Díky sebepoznání v oblastech naší osobnosti jsme schopni více

²⁴ KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009, s. 9.

vnímat rozličnosti u ostatních lidí a přistupovat k nim s větším pochopením a respektem. Proto je základním předpokladem artefietického kurzu i vlastní sebezkušenost a sebepoznání.

Sebepoznání, které žákům přináší VDP Světatvoření, je pro ně právě přínosem nejenom v rozvoji identity, rozpoznání své jedinečnosti a originality, ale také odhalení vlastních limitů, které mohou dále rozvíjet.

3.1 Oblasti sebepoznání

Sebepoznání je jedním z předpokladů utváření zdravého vztahu jedince k sobě samému, neboť dochází k uvědomění si svých vloh, schopností, možností a dovedností.²⁵ Tím, že dochází k uvědomování výše zmíněného, přichází do povědomí jedince vlastní jedinečnost a sebehodnota. Rozpoznání jednotlivých oblastí sebepoznání umožňuje najít vnitřní hranice, které je možné posouvat až po jejím důkladném prozkoumání.

Kuneš uvádí, že obecně se lidské poznání může ubírat třemi cestami:

1. Oblast vnějšího světa
2. Oblast vnitřního světa
3. Přejchodová zóna

V oblasti vnějšího světa se soustředíme na prozkoumávání vnějších podnětů, jevů a například společenských skupin, jejichž jsme součástí, a zajímá nás, jak na nás tyto faktory působí a ovlivňují nás.

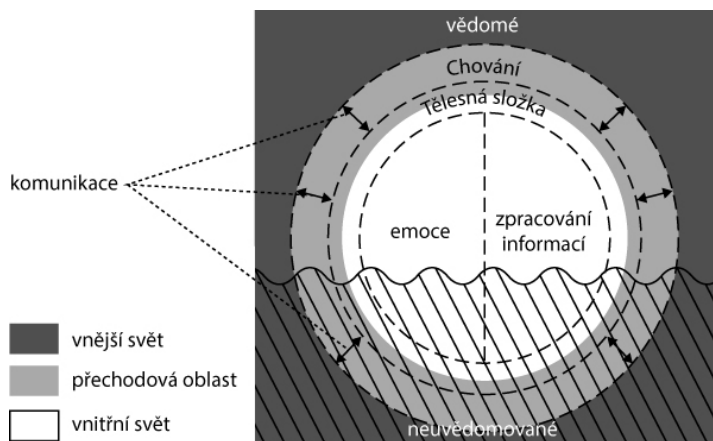
Předmětem prozkoumávání vnitřního světa je vlastní prožívání, přičemž nás zajímá především složka zpracování informací. Na jakém základě se rozhodujeme, jak přemýšlíme, jaký typ informací si zapamatováváme atp. Emoce, které prožíváme, je také vhodné prozkoumat, nicméně je nutné oddělit emoce od procesů zpracovávajících informace, neboť to jsou dvě odlišné kategorie.²⁶

Do přechodové zóny mezi vnitřním a vnějším světem řadíme složky chování, komunikace a tělesné charakteristiky viditelné pro okolní svět. „Právě tyto složky nám umožňují výměnu informací mezi naším nitrem a světem kolem nás.“²⁷

²⁵ Ibid., s. 12.

²⁶ Ibid., s. 80.

²⁷ Ibid.



Obrázek 1 - Oblasti a složky sebepoznání, Kuneš 2009

Na obrázku, kde jsou vyobrazeny oblasti a složky sebepoznání, je schematicky vyobrazen model člověka z pohledu sebepoznání. „Tmavě šedá barva představuje svět kolem nás, naše okolní prostředí. Světle šedou barvou je naznačena přechodová oblast mezi vnějším a vnitřním světem – naše chování, komunikace a z části i tělesná složka. Bílá barva uprostřed znázorňuje vnitřní svět, naše prožívání vlastního těla, emocí, a rovněž složku zpracování informací.“²⁸ Vlnkovaná hranice mezi vědomým a neuvědomovaným je hranice sebepoznání a vyznačuje oblast, která je cílem sebepoznání.

V rámci VDP Světatvoření se dostáváme do výše vyznačené oblasti a zvědomujeme především neuvědomované chování, které se váže k jednotlivým živlům a s nimi spojeným temperamentem. Během reflektivního dialogu dochází u žáků k uvědomění si, jak jednotlivé živly působí v rámci jejich osobnosti a co jsou jejich silné a slabé stránky.

Například u živlu vody, který je spojený s emocemi a jejich prožíváním a „vyplavováním“ se věnujeme na základě vytvořené malby právě zvědomením prožívání emocí.

3.2 Sebeoznání – nástroje, metody, přínosy

Mezi primární nástroje sebepoznání patří vnímání, jehož obsahem nejsou „pouze objekty vnějšího světa a vztahy mezi nimi, ale i vnitřní stavy vlastního organismu a dojmy z povrchu těla.“²⁹ Vnímání je úvodní etapou příjmu a zpracování informací, které jsou ve fázi tvoření. Vjem, jako produkt vnímání, není pasivním obrazem skutečnosti, ale jejím aktivním prvkem, který se mění a utváří složitým procesem.

²⁸ Ibid., s. 81.

²⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, s. 382.

Během tvořivé části vytváření žvlů jsem motivovala žáky k tomu, aby zaměřili svou pozornost na samotnou tvorbu díla a vnímali, co se v jednotlivých fázích děje. Během reflektivního dialogu jsme se zaměřili na vjem a pojmenovali prožitek. Žáci reflektovali své prožitky, které zažívali během expresivního tvoření a uvědomili si jejich působení.

Metod sebepoznání je poměrně rozsáhlé množství a můžeme je rozdělit na skupinové a individuální. Mezi individuální metody patří osobnostní testy, projektivní testy, sebepoznání skrze odpovídající literaturu, vedení si deníku, práce s projektivními kartami, koučink a další. Mezi skupinové metody řadíme sebezkušenostní kurzy, dramatické hry, artefiletiku atd. V rámci VDP Světatvoření využíváme především artefiletiku.

Přínos sebepoznání v adolescenci je primární k rozvoji osobnosti a budování vlastní identity. Skrze sebepoznání mohou pak adolescenti lépe reflektovat zvýšenou citlivost k vlastní osobnosti a předcházet tak afektivnímu jednání. V momentě, kdy zjistí, jak to sami u sebe mají, jsou schopni začít vytvářet takové prostředí, které je bude rozvíjet a podněcovat. Sebezkušenost je povede k rychlejší zkušenosti se svými složkami osobnosti, pomůže jim rychleji se zorientovat a naučit se adekvátně reagovat.

V rámci VDP projektu dochází k sebepoznání skrze živly a jejich propojení v koláži. Skrze jednotlivé reflektivní dialogy v rámci třídy jsou rozebírány charakteristiky nejenom žvlů, ale i temperamentů a individuální pojetí každého žáka. Tím, že se žáci zamýšlejí nad zpracováním svých žvlů a následně popisují kvality svého pojetí živlu, dochází k sebepoznání, jak asi daný živel v rámci jejich osobnosti působí.

Během motivace vždy uvádím, jaké kvality živel má, a poukazuji na souvislosti i s temperamentem tak, aby se žáci mohli zamyslet, jak to sami u sebe mají, a byli zvědaví, jestli expresivní zpracování žvlů jejich názor potvrdí nebo vyvrátí. Nejlépe je to viditelné u živlu ohně, kde rozebíráme, jestli vyobrazení ohně odpovídá jejich vynakládání energie.

4 Artefiletika a její principy

„Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Takto zprostředkované obsahy jsou hlavní poznatkovou náplní artefiletiky.“³⁰ Artefiletika směřuje nejen k chápání, ale také k hlubšímu prozkoumání tématu a odhalení smyslu. Neklade estetické nároky na vzniklé dílo, primárně staví na zážitku, a tak umožňuje žákům volněji tvořit a vyjadřovat a zpracovávat svoje myšlenky. Výtvarný zážitek je vždy vnímán individuálně, taktéž je individuálně prožíván a skrze něj dochází k zapamatování životního obsahu.³¹

Klíčové stránky artefiletického díla jsou proces samotného tvoření neboli exprese a reflektivní dialog. Pro celý artefiletický proces pedagog ideálně zajistí vhodné, specifické prostředí s důrazem na bezpečí. „Základní a typické uspořádání artefiletické skupiny při úvodní části hodiny nebo při reflektivním dialogu je kruhové.“³² Navozuje tím pocit bezpečí a odděluje „vnější svět“ od toho vnitřního, právě prožívaného světa v rámci artefiletiky.

4.1 Vymezení pojmu artefiletiky

Artefiletika je uchopení výtvarné výchovy, které klade důraz na prožitek a závěrečnou reflexi výtvarné tvorby. Má preventivní charakter v oblasti patologických psychosociálních jevů ve školním prostředí. Své kořeny má v arteterapii, ale zásadně se liší v oblasti cílů. Cíl artefiletiky je vzdělávací motiv oproti motivu terapeutickému.³³ V praxi to znamená, že artefiletikou se snažíme v žákovi vzbudit zájem nad obecnějším tématem a jeho problematikou. Na rozdíl od toho arteterapie spadá do oblasti psychoterapie a je léčbou.³⁴ Během arteterapie vzniká cílený terapeutický vliv na klienta, zatímco během reflektivního rozhovoru vedeme žáka k sebeuvědomění.

³⁰ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997 s. 170.

³¹ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001, s. 65.

³² SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007, s. 188.

³³ UNIVERZITA, Masarykova. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. In: *Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED* [online] [cit. 22.03.2022]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefiletice-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>

³⁴ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, s. 111.

Mezi základní kritéria pro rozpoznání artefiletiky od jiných oborů Jan Slavík řadí: Reflektivní dialog, systematickou práci se vzdělávacími motivy a v neposlední řadě propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého.³⁵ Vzdělávací motivy směřují k sebepoznávání v kulturních souvislostech a vedou žáka k rozšíření znalostí v kultuře a kulturním dění. V rámci receptivní arteterapie se pracuje s vnímáním uměleckého díla, které je ale arteterapeutem cíleně vybrané s určitým záměrem.³⁶ Sice se zde nachází podobnost, nicméně artefiletika spadá do oboru výchovy uměním oproti arteterapii, která v širším slova smyslu znamená léčbu uměním.

4.2 Role pedagoga v artefileticky zaměřené výuce

Role pedagoga, který využívá metody artefiletiky, má specifické nároky nejen na úrovni odborných znalostí, ale i na úrovni osobnosti. „V obecném smyslu artefiletika předpokládá u svých učitelů především osobní zralost, a ještě lépe moudrost.“³⁷

Osobní zralost osobnosti je jedno z kritérií dospělosti, přesněji dle Vágnerové období mladé dospělosti. U dospělosti předpokládáme adekvátní životní zkušenosti, které jsou v rámci artefiletiky důležité. Dalo by se říci, že platí do značné míry stejné nároky jako u arteterapeuta, a to mít dostatečnou vlastní zkušenost s různými tématy, a tím dostát jisté zralosti osobnosti, a hlavně předpokladům pro vykonávání artefiletiky. Zde je ideální pravidlo mít všechny artefiletické techniky, které pedagog používá, osobně vyzkoušené a reflektované v rámci vlastní výtvarné praxe nebo v rámci supervize či jiného pedagogického rozvoje. Teoretické znalosti artefiletiky z literatury nejsou v žádném případě dostačující. V případě používání zážitkových metod je nutná osobní zkušenost s vybranou technikou a následnou reflexí. Zejména kvůli tomu, že zjistíme možnosti techniky, její potenciály na rozvoj žáků, ale zároveň i „stinné stránky“ techniky. Přeci jenom se jedná o zážitkovou tvorbu a tam je dobré mít ji dostatečně „odžitou“, abychom přesně věděli, jakou technikou a námětem jaký zážitek v žácích „tvoříme“.

Prožitek, který vzniká v rámci artefiletiky, „signalizuje vztah subjektu k objektu“.³⁸ Základem prožitku jsou emoce, a vzhledem k jejich pestrosti projevů, je potřeba adekvátní psychické připravenosti pedagoga k vedení artefiletické skupiny.

³⁵ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007, s. 15.

³⁶ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, s. 59.

³⁷ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, s. 178.

³⁸ KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008, s. 84.

Stěžejní předpokladem pedagoga jsou „velké znalosti o výtvarném umění a výtvarné kultuře vůbec.“³⁹ Skrze tyto znalosti zprostředkovává žákům zkušenost, že mohou najít analogii svých životních témat u umělců a jejich děl.

Odborně sebezkušenostní předpoklad učitele pro využívání artefiletiky je patřičné dostatečné vzdělání v oboru artefiletiky, a to zejména sebezkušenostní. Je velmi důležité, aby pedagog, přestože absolvuje artefiletický kurz či výcvik s prvky arteterapie, uměl rozlišit arteterapii od artefiletiky a v hodině pracoval zejména a pouze s artefiletikou. Arteterapie a artefiletika využívají podobné výtvarné techniky, jak je tomu i v mém projektu, a reflektivní dialog je zaměřený na sebepoznání, nikoliv na cílenou léčbu žáků. Pomocí zvědomění kvality žvlů získávají příležitost sebeuvědomění, a proto je nutné, abych si jako pedagožka hlídala pouze artefiletickou rovinu.

Jedna z důležitých rolí pedagoga v rámci artefiletické výuky je vytvoření bezpečného prostředí a vzájemné důvěry. Prožitková a reflektivní část výuky může být citlivá na vstupy z vnějšku a narušit tím proces zážitku žáků. V takových situacích se právě předpokládá dostatečná intervence pedagoga a jeho duchapřítomnost situaci uchytit a zpracovat.

V případě VDP Světatvoření mám osobní zkušenost s vytvářením jednotlivých žvlů expresivní technikou a následně lepení do koláže z dvouletého kurzu artefiletiky a arteterapie. Jednotlivé žvly jsme tam lepili kolektivně do společné mandaly. Protože pro mě bylo důležité mít i osobní zkušenost v rámci projektu Světatvoření, zpracovala jsem si žvly znova již s danými výtvarnými technikami, které korespondovaly s žvly a podporovaly je, a vytvořila jsem si vlastní „svět“ planetu. Při její tvorbě ve mně velice rezonovalo téma bezpečného prostoru a prostředí vlastního „světa“, který je postavený na základě mé interpretace žvlů a vyobrazuje také můj duchovní prostor. Tento zážitek je mou silnou motivací k tomu, abych podobný zážitek předala v rámci projektu i žákům, kteří jsou zrovna v období, kdy je pro ně tato tematika z pohledu vývojové psychologie aktuální. Jeden z dalších aspektů pro tvorbu VDP Světatvoření byla situace s Covidem 19, kde jsme byli nuceně izolováni, a proto vytvoření vlastního světa jsem vnímala jako jedno východisko psychohygieny.

³⁹ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. Praha: Karolinum. 1997, s. 179.

4.3 Artefiletika a její uplatnění ve výuce na SŠ

„Artefiletika je vhodná pro každý věk, od předškolního věku přes první a druhý stupeň základní školy, střední a vysokou školu až po dospělost. Zřejmě ideální jsou její účinky ve věku mezi třinácti a dvaceti pěti lety, kdy mohou účastníkům odkrýt netušené horizonty poznávání a sebepoznávání...“⁴⁰ Na středních školách je možné ji využívat zejména v předmětech, kde může přinášet specifické poznání a sebepoznání a pedagog má dostatečné kompetence k její aplikaci. Nejlépe se nabízí její použití v rámci výtvarné, hudební a dramatické výchovy, nicméně by se dala využít i v rámci hodin českého jazyka, přesněji literatury, či ve výuce jazyků jako takových. Zde bychom mohli zařadit především gymnázia, která nabízí svým rozsahem předmětů právě využití ve výchovách. V rámci středních škol musíme brát v potaz její zaměření, a tím i do jaké míry je vhodné artefiletiku zahrnout. U žáků středních uměleckých škol můžeme předpokládat bližší vztah k výchově uměním nežli na školách technických. Nicméně využití se nevyklučuje ani tam a pouze je důležité najít takový námět, který žáky zaujme a zprostředkuje jim adekvátní zážitek.

VDP Světatvoření je realizován v rámci hodin počítačové grafiky. Samotná artefiletická část se odehrává sice mimo digitální prostředí, je ale primárním motivačním prvkem v celém projektu a dle aktivity, s jakou žáci v rámci dalších hodin pracují, se potvrzuje především aktivace vnitřní motivace, kdy po dokončení světa technikou digitální malby v grafickém programu bude následovat reflektivní dialog nad konečnou podobou světa.

4.3.1 Fáze artefiletické výuky

Fáze artefiletické výuky má danou posloupnost, jak ji uvádí Kitzbergerová a to: motivace, téma, námět, výtvarný úkol, reflektivní dialog a hodnocení.⁴¹

Motivace je klíčem k úspěchu každé vyučovací hodiny. Snažíme se jí vzbudit zájem v žácích k samotné tvorbě a vzhledem k expresivnímu vyjádření je potřeba dodat žákům dostatečné podněty, aby měli zájem se tématem tvořivě zabývat. Motivace v artefiletické části VDP Světatvoření nabízí žákům filozofické otázky a podněty k zamyšlení nad zastoupením živlů v rámci jejich osobnosti. Cílem na začátku hodin je vzbudit v žácích vnitřní motivaci k sebepoznání skrze živlovou typologii. Živly jako hlavní témata jsou rozebírány pro bližší

⁴⁰ ROESELLOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000, s. 196.

⁴¹ KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014, s. 59. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353_version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

porozumění z pohledu temperamentů, oheň – choleric, vzduch – sangvinik, země – melancholik, voda – flegmatik.

„Formulace zadání výtvarného úkolu určuje přístup žáků k práci a do značné míry i její výsledky.“⁴² Výtvarný úkol v artefietické části expresivního vyobrazení živelů je nutné správně zadat, a to zejména proto, že žáci nejsou zvyklí na expresivní tvorbu, ale na reálné vyobrazení námětu. Správným zadáním se vyhneme tomu, aby žáci tvořili živel země jako vyobrazení planety nebo živel vody jako vodní hladiny. Pro předejití reálného vyobrazení a pro podporu expresivní tvorby jsou zvoleny výtvarné techniky tak, aby žáci museli pracovat s náhodou a experimentovat.

Reflexe je „zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito“⁴³ a hraje v ní roli jak individuální stránka, tak stránka sociální. Po individuální stránce žák získává zpětný pohled na svou činnost a po stránce sociální může porovnat svou reflexi s ostatními.

„Reflektivní dialog se v artefietice týká jak uměleckých a kulturních stránek zážitku, tak jeho psychických, sociálních a socio-biologických souvislostí. Všechny tyto stránky leckdy v dialogu do určité míry splývají.“⁴⁴

Reflektivní dialog hledá „poznání, zpravidla na podkladě socio-kognitivních konfliktů“⁴⁵ nejen v uměleckých a kulturních směrech, ale především v psychických, sociálních a socio-biologických souvislostí.⁴⁶ Cílem reflektivního dialogu je poskytnout žákům příležitost verbalizovat své pocity a dojmy, které měli příležitost zažít v rámci první fáze tvořivého procesu, a současně tím hledat a nacházet ta nejvýstižnější slova pro sdílení jejich tvořivého zážitku. Sdílením svých pocitů navzájem mohou svůj pohled porovnávat s pohledy ostatních.

V našem případě se jednalo o sezení v kruhu na zemi, aby v případě živelu země, měli žáci větší kontakt se „zemí“. Na židlích kolem stolu jsme seděli v případě vody a vzduchu a při reflexi nad živlem ohně jsme seděli v kruhu kolem zapálené svíčky v křeslech.

Hodnocení má výchovně-vzdělávací a motivační význam⁴⁷ a v rámci jednotlivých hodin jako takových proběhlo hodnocení formativní. „Podstatou formativního hodnocení je časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a

⁴² Ibid., s. 57.

⁴³ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 233.

⁴⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001, s. 235.

⁴⁵ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. II. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004, s. 235.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014, s. 57.

přizpůsobení výuky těmto potřebám.“⁴⁸ Hlavním kritériem hodnocení je vyzkoušet si nové expresivní techniky, spojit zážitek z tvorby s rysem osobnosti a zamyslet se nad tím, jak se jednotlivé živly v rámci osobnosti projevují.

4.3.2 Artefiletika v rámci RVP pro střední odborné školy

Artefiletika v rámci výuky na střední škole má jako metoda velký potenciál, a to zejména protože rozvíjí klíčové kompetence, které se týkají osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy i výchovy k občanství.⁴⁹ Zejména kompetence týkající se rozvoje osobnosti a sociální výchovy souvisí s vytvářením identity, která se nachází ve fázi psychického osamostatnění.⁵⁰

Cílem středního odborného vzdělávání je: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se žít společně.⁵¹ Všechny tyto cíle můžeme v rámci artefiletiky plnit. Například skrze jednotlivé živly a jejich zpracování žák získává poznatky o světě a dále je rozšiřuje – tím se učí poznávat.

Jak se učit pracovat a jednat se žák učí v rámci artefiletiky formováním aktivního a tvořivého postoje k problémům, zejména hledáním jejich různých řešení. Učí se pracovat zodpovědně, soustředěně, vytrvale a pečlivě, jak v samostatné práci, tak kolektivní. Vytváří odpovědný přístup k plnění povinností a respektování pravidel dané skupiny.⁵² Rozvíjí své komunikační schopnosti a chápe svou práci jako příležitost realizovat své představy.

Nejvíce artefiletika rozvíjí schopnost „učit se být, tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření.“⁵³ Artefiletika splňuje skoro všechny body, kam vzdělávání s cílem učit se být směřuje. Artefiletický proces rozvíjí duševní schopnosti a dovednosti žáků, zejména dovednosti potřebné k sebereflexi, sebepoznání a sebehodnocení. Žák si upevňuje sebevědomí, kultivuje své myšlení a přijímá za něj zodpovědnost. Přijímá ji také za své rozhodování, jednání, chování, cítění a emočního prožívání. Značný je rozvoj kreativity a imaginace. V rámci cíle učit se žít společně směřuje artefiletika především na rozvoj komunikace v kolektivu.

Artefiletika rozvíjí především kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, personální a sociální kompetence. VDP rozvíjí kromě již zmíněných ještě

⁴⁸ STARÝ, Karel. Sumativní a formativní hodnocení. RVP. [online]. 2006. Dostupné z: Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI--HODNOCENI.html>,

⁴⁹ EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 31.

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, s. 263.

⁵¹ *82 Umění a užití umění* [online] [cit. 24.03.2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/?post_type=page&p=1098

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Odborné kompetence, které artefiletika může rozvíjet, závisí na námětu artefiletiky. Obecně by se dalo říct, že rozvíjí především kompetence SOV, a to: ovládat základy výtvarné užití tvorby, realizovat v požadované kvalitě výslednou práci podle výtvarných návrhů a příslušné dokumentace a usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků a služeb.⁵⁴

4.3.3 Artefiletika jako prevence rizikového chování

Rizikové chování je takové chování, které se liší od standardu společnosti. „Rizikovým chováním rozumíme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince i pro společnost.“⁵⁵

Můžeme mezi ně zařadit záškoláctví, šikanu a extrémní projevy agrese, extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus a xenofobii, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování.⁵⁶

Artefiletika jako alternativní proud⁵⁷ ve výtvarné výchově se jeví jako vhodný přístup k prevenci, a to zejména protože umožňuje zpracovat téma zážitkovou formou a zprostředkovat bezprostřední zkušenost. Vyjadřovací prostředky artefiletiky nabízí i širokou škálu výtvarných vyjádření. Artefiletika s výtvarnými prostředky výchovně pracuje, a i když jim nepřikládá ten nejdůležitější význam, jsou nedílnou součástí procesu. Pomáhají vyjádřit věcný obsah, zachytit duševní stav, v případě prevence, zejména odreagovat vnitřní napětí. Vhodně zvolená technika může podpořit výchovné působení a být vhodným řešením, jak rizikovému chování efektivně předcházet.

Artefiletika vede žáka k emocionálnímu a sociálnímu rozvoji, pomocí kterého žáci mohou zachytit včas své nežádoucí emoce a s tím spojené rizikové chování. Čím více se žáci naučí pracovat se svými prožitky a reflektovat je, tím více jsou schopni následně aplikovat tento model do svého života a předcházet nežádoucímu chování, popřípadě vyhledat pomoc.

V rámci reflektivního dialogu žák sdílí své prožitky s vrstevníky, což při citlivém vedení odborně vzdělaným pedagogem může působit korektivně na žákovo chování. Rovněž má žák příležitost vyslechnout si zpětnou vazbu kolektivu a dojít k uvědomění, co jeho chování

⁵⁴ Ibid., s. 12.

⁵⁵ Typologie rizikového chování, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). In: [cit. 24.03.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/typologie-rizikoveho-chovani>

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000, s. 18.

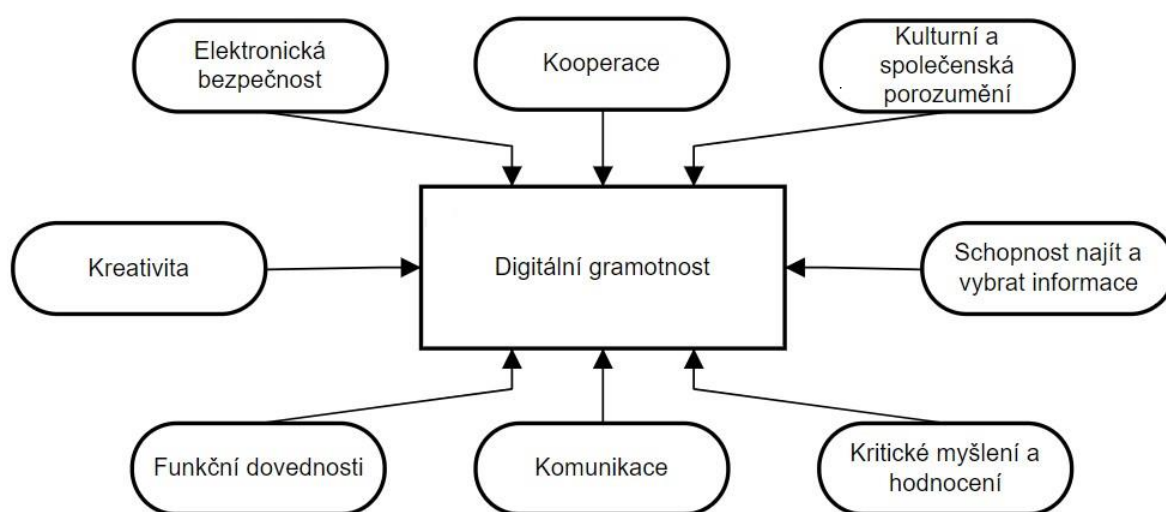
způsobuje jeho okolí. Důležité je ze strany pedagoga hlídat hranici, aby prožitková zkušenost nebyla spouštěčem právě rizikového chování a zůstala na rovině prevence. Zde se předpokládá dostatečná odborná způsobilost pedagoga s dostatečně nastudovanou odbornou problematikou.

Žák rozvíjí své tvořivé stránky osobnosti⁵⁸ a kreativitu. Skrze celý proces dochází k sebepoznání a učí se interpretovat své prožitky a sdílet je v rámci kolektivu.

⁵⁸ Ibid., s. 193.

5 Rozvoj digitální gramotnosti a její význam ve výchově studenta v období adolescence

Digitální gramotnost je rozvíjena u žáků již v předškolním vzdělávání, a protože je kladen důraz v rámci RVP ZV o zvýšení digitální gramotnosti, uvedu dle studie britské společnosti Futurelab základní strukturu a obsahy digitální gramotnosti. Ve své výzkumné práci *Digital Literacy across the Curriculum* uvádí Futurelab osm komponent digitální gramotnosti.⁵⁹



Obrázek 1 - Komponenty digitální gramotnosti

Jednotlivé komponenty navazují a tvoří tím celek, jak efektivně digitální technologie ve výuce využívat.

Funkční dovednosti by měly být využívány napříč předměty. Učitelé by měli poskytnout žákům dostatečný prostor si jednotlivé technologie vyzkoušet a získat s nimi dostatečnou praxi. Informační technologie mají sloužit jako nástroj ke splnění zadání, a nikoliv být obsahem výuky jako je tomu u předmětu ICT.⁶⁰

„Nedílnou součástí digitální gramotnosti je schopnost vytvářet digitální obsah a rozumět mu.“⁶¹ Tvoření digitálního obsahu vyžaduje kreativitu a kritické myšlení. Digitální prostředí nabízí velkou škálu možností, jak zadání zpracovat, a proto je nutné, aby žáci uměli vyhodnotit, které obrazové znaky a informace použít a které nikoliv. Technický repertoár je široký a žák si může vybírat od online textů přes fotografie až po animaci a video. Tím, že je digitální prostor

⁵⁹ Odborný článek: Digitální gramotnost podle Futurelab. In: [cit. 27.03.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17543/DIGITALNI-GRAMOTNOST-PODLE-FUTURELAB.html>

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Ibid.

tak rozsáhlý, nabízí se možnost vzájemné spolupráce, ale i potřeby komunikovat v rámci výuky i mimo ni. To platí i o schopnosti najít a vybrat relevantní informace, s čímž mají žáci dle studie časté problémy. Vyhodnocení věrohodnosti internetových zdrojů je pro žáky středních škol náročné a právě v rámci digitální gramotnosti je nutné žáky v tomto směru rozvíjet. V předmětu počítačové grafiky, který vyučují, se této problematice dotkneme skoro každou hodinu. Velké téma v tomto směru je téma licencí a možnosti použití dat.

„Efektivní komunikace je nezbytnou podmínkou pro digitální gramotnost.“⁶² Pod tu řadíme i sdílení dokumentů v dostatečné kvalitě, vhodných formátech, bezpečnost sdílení a bezpečnost jako takovou.

Bezpečnost v digitálním prostředí je rozsáhlé téma, které se týká technické ochrany zařízení, ochrany osobních dat, kyberšikany, licencí a plagiátorství. Žáky před nebezpečným obsahem na internetu nemáme šanci uchránit, nicméně dostatečným rozvojem výše zmíněných digitálních gramotností naučíme žáky se v takovém prostředí pohybovat a prostřednictvím kritického myšlení se nebude jejich pozornost k tomuto obsahu ubírat.

Digitální kultura na internetu je velmi rozmanitá a pro lepší porozumění je třeba znát, jak v rámci digitálního prostoru komunikovat. Jiná komunikace probíhá v rámci sociálních sítí a jiná v rámci odborné veřejnosti.

Klára Zárecká ve svém článku o možnostech digitální gramotnosti v oboru výtvarná výchova uvádí rozvoj dovedností, na které by se měli učitelé výtvarných oborů zaměřit. Jedná se o tyto dovednosti:⁶³

- Informační a datová gramotnost
- Komunikace a kolaborace
- Tvorba digitálního obsahu
- Bezpečnost
- Řešení problémů

Dovednosti rozvíjené v rámci výtvarných předmětů by měly rozvíjet schopnosti komunikovat, sdílet tvorbu a informace, především na stránkách zaměřených na výtvarnou a uměleckou tvorbu. Při vytváření digitálního obsahu by žáci měli rozvíjet své znalosti digitálního neboli grafického prostředí a spojovat různé možnosti výtvarného vyjádření.

⁶² Ibid.

⁶³ *Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Výtvarná výchova – Digitální Gramotnost* [online] [cit. 27.03.2022]. Dostupné z: https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti_vytvarna-vychova/

V rámci hodin výtvarné výchovy či jiného uměleckého předmětu je důležité „učit žáky ctít autorské právo i v prostředí digitálních médií.“⁶⁴

Samotné umění vstupuje čím dál více do digitálního prostředí i v podobě multimediální tvorby, a proto je v současnosti kladen důraz v rámci RVP na zvýšení digitální gramotnosti, a to i na návaznost s distančním vzděláváním v minulých letech.

V období adolescence hraje digitální gramotnost poměrně důležitou roli, a to zejména kvůli sociálnímu prostředí a systému komunikace škola-rodíč-žák. Třídní knihy byly nahrazeny jejich online formou, ke které má přístup jak žák, tak rodič. Je nutné, aby žák střední školy měl základní digitální gramotnost, aby se dokázal v tomto prostředí pohybovat a komunikovat.

Současný trend sebe prezentace v rámci sociálních sítí se stává zároveň prostorem, kde hledá adolescent vlastní identitu. O rizikovosti tohoto prostředí budu psát dále, nicméně právě komunikace a sebe prezentace adolescentů v online prostředí vytváří nároky na jejich znalosti a možnosti sebevyjádření v tomto prostoru a motivuje k tomu se v digitálním prostředí rozvíjet.

Další rovina digitální gramotnosti je samotná multimediální tvorba ve výuce i v návaznosti na medializaci výtvarného umění. Díky multimediální tvorbě můžeme ve výuce reagovat na současné umění, rozvoj nových technologií a uplatňovat jejich principy. „Digitální technologie s sebou přináší nová pojetí v myšlení o výtvarných dílech.“⁶⁵ Veškeré dokumenty, které se v počítači nachází jsou data, s kterými se dá různorodě pracovat. V případě vizuálních znaků se dají transformovat, kopírovat, upravovat jejich jas, kontrast, barevnost, retušovat je, upravovat jejich proporce, aplikovat na ně rozmanité filtry. Grafické programy nabízí široké prostředí pro úpravu vizuálních znaků a v praxi to znamená, že máme na jedné straně velmi přesné možnosti, jak dílo utvářet, a na straně druhé velkou svobodu ve výběru různých alternativ daného díla.⁶⁶

5.1.1 Rozvoj digitálních kompetencí

Rámec digitálních kompetencí DigComp 2.1. vydefinoval digitální kompetence, které se skládají z pěti hlavních oblastí: 1. Informační a datová gramotnost, 2. Komunikace a

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ CHOCHOLOVÁ, Lucie, Barbora ŠKALOUDOVOVÁ a Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ. *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie v Praze, 2008, s. 12.

⁶⁶ Ibid., s. 13.

kolaborace, 3. tvorba digitálního obrazu, 4. bezpečnost, 5. řešení problémů. Tyto kompetence se dále člení na dílčí kompetence.⁶⁷

V rámci VDP Světatvoření rozvíjíme především kompetenci Tvorba digitálního obsahu, a to dílčí kompetence Vytváření digitálního obsahu a Integrace a přepracování digitálního obsahu.⁶⁸ V hodinách zaměřených na zpracování digitálního obrazu na základě vytvořených výtvarných podkladů se během projektu žáci učí „vytvářet a upravovat digitální obsah v různých formátech, vyjadřovat se prostřednictvím digitálních prostředků.“ Žáci upravují a upřesňují stávající digitální obraz, který vychází z jejich tvorby, za cílem vytvořit originální obraz.

Digitální malba a kresba je řazena mezi významnou a perspektivní oblast, kterou je možné rozvíjet v hodinách výtvarné výchovy. V rámci VDP se žáci setkávají nejenom s digitální malbou, ale i digitální fotografií a počítačovou grafikou. Seznamují se s digitálními nástroji a mohou se tak tvořivě vyjadřovat a objevovat nové možnosti digitálních technologií.

5.1.2 Digitální svět a charakteristika online prostředí

Digitální svět se rozmohl zejména po rozšíření připojení k internetu a vývoji moderních technologií, které se staly dostupnější pro běžného uživatele, a tím pádem i pro žáka. Sice se nedá předpokládat, že v současnosti každý žák disponuje počítačem a může tak pronikat do digitálního světa, nicméně minimálně ve škole se mu tato možnost nabízí.

Digitální svět vzniká na základě pohybu v digitálním prostředí počítače, tabletu či telefonu a může mít rozličné podoby. Dítě může být vtaženo do digitálního světa například prostřednictvím hry či sociální sítě, jejichž rozmach jsme mohli zaznamenat v posledních letech. Digitální svět je čím dál více propojen se světem sociálním a dochází tak k vytvoření tzv. digitální identity.

Sociální sítě, hry a další virtuální prostory nabízí možnost rozvíjet svou digitální identitu. Autoři ve svém konceptu digitální gramotnosti uvádějí úroveň správy digitální identity, kde poukazují na to, jak takovou identitu vytvářet a spravovat s ohledem na to, aby zůstala uchráněna vlastní pověst. Již na střední úrovni by měli žáci rozeznat různé typy digitálních identit a umět spravovat svou digitální stopu, např. fotografii.⁶⁹ V rámci VDP se

⁶⁷ *Vymezení digitální gramotnosti – Digitální Gramotnost* [online] [cit. 17.04.2022]. Dostupné z: <https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/>

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ *VM1.1-Koncept-DG.pdf* [online] [cit. 17.04.2022]. Dostupné z: <https://digigram.cz/files/2019/06/VM1.1-Koncept-DG.pdf>

žáci učí, jak v grafickém prostředí upravit fotografii nejenom barevně, ale také jak ji upravit retušováním, vybíráním pozadí v maskách a celkově zpracovat do požadovaného vyjádření prostřednictvím nástrojů programu. Tato znalost úpravy fotografií jim umožní upravit sdílenou fotografii do takové míry, aby nebyla pověst žáka poškozena. Žák je například schopen odstranit z fotografie cizí osoby, rodinné příslušníky, prostředí, ve kterém se na fotografii nachází.

5.1.3 Přínosy digitální tvorby

Digitální prostředí grafického programu nabízí možnosti, jak spravovat vizuální stránku své digitální identity, a hlavně digitální prostor nabízí možnost tvořivě se rozvíjet v rámci nových médií. Prostředí grafických programů se stalo v posledních letech dobře dostupným a nabízí široké spektrum možností kreativního vyjádření. V současnosti je možné si na open source programech vyzkoušet skoro všechna odvětví nových médií.

Programy nabízí velké spektrum a možnosti výtvarné realizace. Od jednoduchých kreseb, animací, videí, 3D objektů, 3D scénérií a virtuální reality po hyper realistické zpracování námětu.

Velká výhoda digitální tvorby tkví v možnosti „ctrl+z“, neboli vrátit se o krok zpět, a současně vytvářet několik variant jednoho díla najednou. Grafické nástroje umožňují kombinovat velkou řadu nástrojů a technik, a tím také nabízí možnost propojovat různé styly výtvarného vyjádření. Například nástroj štětec, který žáci v hodinách digitální malby používají nejčastěji, nabízí širokou paletu stop různých štětců. V případě, že mají žáci i grafické tablety, tak nastavení stop štětců umožňuje i změnu náklonů a přítlaků štětce, tím pádem se mění stopa na grafickém plátně tak, jak se žáci pohybují perem po tabletu, a vzniká rozličná čára, linka, stopa, charakteristická pro klasické výtvarné nástroje. Nastavení barevnosti a rozsahu barev je v grafickém prostředí rychlejší než v reálné malbě. Hlavním nedostatkem digitální tvorby je chybějící haptická zkušenost s materiálem.

Komplexně, když pomineme haptickou zkušenost, nabízí digitální tvorba prostřednictvím grafických rozhraní programů a nástrojů rozvoj kreativity, tvořivosti a seberealizaci. Grafické nástroje jsou v digitálním prostředí rychleji aplikovatelné na jednom „plátně“, dokumentu a je tím zkrácena i doba na přípravu výtvarných materiálů jako takových. To nabízí možnost „malovat“ kdekoliv, odkudkoliv rozličnými digitálními grafickými nástroji.

5.1.4 Rizika digitálního prostoru

S prudkým rozvojem digitálních technologií a dostupnosti internetu se otevřel prostor pro nová rizika pro děti od předškolního věku po adolescence. Online digitální prostor působí jako anonymní místo s nesčetnými možnostmi pro získání informací, a tím k naplnění různých potřeb adolescentů, zejména zvědavosti a potřebě sociálního kontaktu. Bohužel online prostředí není zcela tak anonymní, jak si může uživatel myslet. Sběr dat, který pravidelně probíhá při jeho „brouzdání“ po internetu, slouží nejen k personifikování reklamy, ale i k zařazení do cílové skupiny. Tím se stává uživatel vyhledatelným. Vznikají tím totiž kategorie, na které mohou potenciální pachatelé trestných činů cílit a získávat tak citlivé údaje, popřípadě platební údaje, na jejichž základě mohou adolescenta vydírat.

Zuzana Karásková Ulbertová ve sborníku *Děti a online rizika* uvádí rozdělení na rizika plynoucí z vlastností internetu a komunikace na něm, která ovlivňují psychiku. Mezi negativními jevy, které jsou spojeny s digitálním prostředím internetu, zmiňuje: kyberšikanu, což je chování odpovídající klasické šikaně, nicméně prostřednictvím nových technologií. Jako další uvádí kyberstalking, což je opakované a stupňované obtěžování pronásledováním a vyhledáváním nejúčinnějšího komunikačního kanálu, například přes sociální sítě, e-mail a atd. jak adolescenta kontaktovat. Kybergrooming a sexting můžeme společně zařadit do skupiny jevů, vztahujících se k sexuálnímu obtěžování nebo minimálně chování se za jeho účelem na internetu.⁷⁰ Tato rizika by měla být ve vyučovacích hodinách komunikována a diskutována, aby došlo ke zvýšení znalostí o možnostech rizik, a tím i jejich prevence.

Vývoj dítěte je spojen se zvědavostí v rozličných podobách a digitální prostředí je živnou půdou pro hledání informací, jak ke studiu, tak i k osobním potřebám. Obsahy internetu jsou velice široké, zpracované v diametrálně rozličných kvalitách a snadno dostupné. Díky tomuto nepřehlednému množství může adolescent „prahnout“ po stále nových informacích, podnětech, a tím spojených kontaktech, které mohou vytvářet závislost.

5.1.4.1 Problematika her a závislosti

Problematika her a závislosti je poměrně aktuální téma s rozvojem internetu, neboť tam nejenom adolescenti nacházejí svůj „vnitřní digitální svět“, který je pro ně únikem. Digitální

⁷⁰ ULBERTOVÁ KARÁSKOVÁ, Zuzana. *Děti a online rizika*. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012, s. 55.

prostor nabízí prostor pro únik do digitálního světa s digitální identitou, a tím zdánlivě „osvobození“ z každodenních životních situací. S online prostorem nejsou spojeny povinnosti každodenního života, které mohou zejména v období adolescence vést ke střetům s blízkými. Online prostor se tím stává pohodlnějším, klidnějším místem, kde nachází adolescent „pochopení“ v rámci rozmanitých komunikačních kanálů, mezi kterými jsou nejenom sociální sítě, ale v současnosti i online hry. Vizuální stránka her doplňuje představu adolescenta o pouze jeho „světě“, kde může být úspěšný a mít sociální vztahy mezi herními postavami, za kterými mohou být jak vrstevníci, tak dospělí s úmysly popsanými výše. Hry nabízí snadné získání pocitů štěstí při vítězství, hráč získává mimořádné schopnosti a zažívá úspěch, který je často bohužel spíše spojen s finanční investicí do hry, než s jeho kompetencemi. Adolescent získává fiktivní náhled na své schopnosti a představa výhry se u něj stává hlavním prvkem, na kterém se vytváří patologická závislost. „Patologické hráčství je charakteristické nadměrným zaujetím hrou a nutkáním ke hře, bez ohledu na nežádoucí následky takového jednání.“⁷¹ Adolescent se tak stále více uzavírá do herního světa, až ztrácí zcela kontakt s realitou. Postupně se u něj začínou projevovat změny v oblasti psychiky, prožívání, uvažování a jednání a v případě, že se dostane do fáze vázanosti na výhru, získává po vyhledání odborníka diagnózu návyková a impulzivní porucha a je odkázán na odbornou léčbu.⁷²

5.1.4.2 Prevence

Patologickému hráčství a závislosti na internetu můžeme předcházet v artefieticky pojatých hodinách výtvarné výchovy, kde se v rámci hodin prohlubuje sociální vazba a respekt mezi žáky. V rámci výtvarně didaktického projektu, jehož součástí je i digitální prostor a tvořivá činnost v grafických programech, jsme se problematice online prostředí a její bezpečnosti věnovali při řešení ukládání průběžných prací do počítače či virtuálního úložiště. Poukazovala jsem na bezpečnost sdílení dokumentů a pohybu v něm.

„Artefietické aktivity mají funkci pozitivní prevence vůči psychickým a sociálním problémům.“⁷³ Herní prostředí je spojené s prostředím sociálním. V rámci sociálních sítí a her, zažívají adolescenti pocit, že nejsou sami a získávají dojem, že mají přátele, kteří je vyslechnou. Vytvářejí si tím svůj „online svět“ sdílení, který je v současnosti skoro již normou komunikace.

⁷¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012, s. 579.

⁷² *Ibid.*, s. 581.

⁷³ UNIVERZITA, Masarykova. *Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefietice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu*.

My pedagogové výtvarné výchovy se můžeme v rámci hodin zaměřit na to, abychom prohlubovali sociální zdatnosti a zprostředkovali skrze expresivní tvorbu pozitivní zážitek z tvoření, který následně mohou sdílet v reflektivním dialogu s vrstevníky a nechávat si navzájem nahlédnout do svých „vnitřních světů“. Jako pedagogové nedokážeme ovlivnit míru potřeby a případně závislosti žáků, ale dokážeme rozvíjet jejich sociální zdatnosti a zprostředkovávat jim takovou životní zkušenost, která je obohatí na takovou úroveň, že dají raději přednost osobnímu setkání s vrstevníky nežli setkáním virtuálním.

Sebezpoznání, které žák získává během reflektivních dialogů v rámci artefieticky orientovaných hodin výtvarné výchovy, mu zprostředkovává náhled do prekonceptů jeho vnitřního světa a vytahuje je do vědomí. Poznání sebe sama je předpokladem k tomu stát se aktivním členem společnosti a předcházet tak rizikovému chování a vést tím spokojený život.

V období pandemie byly školy uzavřeny a výuka přešla do distanční formy vzdělávání, během které se setkávali žáci pouze v digitálním prostředí. Absence osobního a sociálního kontaktu se podepsala nejen na soudržnosti tříd, ale také na žácích jednotlivě a na jejich psychickém rozpoložení. Nová situace vedla žáky do online prostoru, který pokud chtěli uspět, si museli osvojit, a ne zdaleka všem se to podařilo. Na neúspěšné žáky byl vyvíjen velký tlak, aby se zapojili, že to často vedlo k jejich ještě většímu uzavření. Psychika adolescentů tím byla zatížena nejenom novou formou edukativního vzdělávání, ale i rozdělením třídního kolektivu a absencí osobního kontaktu s vrstevníky. Artefieticky pojatý projekt v této diplomové práci cílí proto nejen na prevenci psychických a sociálních problémů, ale také na vytvoření větší soudržnosti třídy na základě předchozího odloučení během pandemie a také na sdílení osobních pojetí vlastních světů v rámci projektu. Žáci v projektu získali přehled, jak spolužáci vnímají své živly, své světy a jak se s nimi ztotožňují. Došlo k poměrně niterné výpovědi o jejich vlastní planetě.

6 Praktická část

6.1 Myšlenková východiska výtvarně didaktického projektu Světatvoření

Výtvarně didaktický projekt Světatvoření vznikl na základě úvahy o „ideálním“ světě pro každého. Jak by mohl takový svět vzniknout a jak by vypadal? Již od dětství, kdy se začínají vytvářet první fiktivní světy, si vytváříme svůj osobní individuální prostor, v kterém se čas od času pohybujeme a dokážeme ho rozlišit od reality. „Fiktivní svět“ je dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván jako substitute (nahrazení) aktuální skutečnosti „jinou“ skutečností, ačkoliv je doprovázen víceméně jasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku.⁷⁴ Fiktivní svět vychází pouze z nás samých a pouze my určujeme jeho kvality. Vědomě konstruujeme své myšlenky a vytváříme duševní prostor pro naše přání. Tím, že fiktivní svět vychází pouze z nás, mě zajímalo, zda je možné vytvořit si svůj svět na základě výtvarného zpracování živlů a vzájemným propojením v koláži a zda se takto vytvořený svět může stát fikčním světem a nabídne nám prostor pro kreativní představy v rámci reflektivního dialogu.

Expresivně zpracované a individuálně ztvárněné živly prezentují u žáků jejich jedinečnost a sebepřijetí. V rámci reflektivního rozhovoru nad subjektivně zpracovanými živly jsme reflektovali individualitu každého z žáků. Žáci vzájemně respektovali pojetí a zpracování živlů spolužáků a na základě toho je to vedlo k přijetí, že každý máme svůj způsob vyjádření a nic není špatně a ani dobře. Což se potvrdilo i tím, že méně výtvarně nadaní žáci byli v tu chvíli na stejné úrovni, jako žáci talentovaní a mohli tak zažít pocit sounáležitosti. Bez viditelného srovnání, že to má někdo „lepší“ a „někdo“ horší. Díla vytvořená expresivní technikou pomohla dostat všechny žáky na stejnou úroveň podobného výtvarného vyjádření.

6.1.1 Cíle didaktického projektu

Hlavní cíl didaktického projektu je sebepoznání žáků skrze symboliku živlů a jejich charakteristiku spojenou s klasickými typy temperamentů, získat přehled o těchto temperamentech a pokusit se rozeznat temperament ve vlastní osobnosti. Jeden z dílčích cílů projektu je zvýšení koheze třídy, rozvíjení sociokognitivních funkcí a komunikačních dovedností. V rámci projektu je cílem, aby si žáci vyzkoušeli kombinovat výtvarnou tvorbu

⁷⁴ SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 125.

jako hodnotný podklad pro další práci v grafickém programu a rozšířili si tím rozsah výtvarných technik a jejich propojení. Další cíl je rozvíjení digitální gramotnosti a prevence bezpečnosti na internetu.

6.2 Expresivní tvorba výtvarných technik

Výtvarné techniky jsou vybrány po pečlivém zvážení na základě vlastní zkušenosti s technikami v rámci artefietického výcviku a z vlastní praxe s klienty. Každá kvalita techniky působí jinak na psychiku a žák se musí vypořádávat s tím, jak výtvarný materiál pracuje a čeho lze jeho prostřednictvím docílit. Cíleně jsou vybrány techniky expresivní, aby žáci tvořily spontánně a nezabývali se reálným vyobrazením žvlů.

Výtvarné techniky zvolené v rámci žvlů jsem několikrát osobně odzkoušela, abych mohla do hloubky vnímat, jak na mě působí a jaký zážitek mi zprostředkovávají. Popřípadě jak připravit zadání tak, aby působila v rámci výuky, tak jak očekávám a zprostředkovala tím zážitek expresivního charakteru zpracování díla.

6.3 Symbolika žvlů ve spojení s výtvarnými technikami

Výtvarné techniky jsou vybrány tak, aby výtvarné materiály měly symbolicky s jednotlivými žvlů vlastní kontext. U tří žvlů je uplatněna technika malby – malba temperou, akvarelová malba a malba pastelem kombinovaná se sprejem. Jako čtvrtá technika je uplatněna grafická technika frotáže. Po vytvoření jednotlivých žvlů jsou dále žvlů zpracovány technikou koláže, která umožňuje osobité propojení žvlů v jeden celek a tím vytvořit svůj jedinečný svět.

6.3.1 Země - Malba špachtlí temperovou barvou

Malba je výtvarná technika, která patří k nejnámějším technikám používaným v rámci výtvarné výchovy.⁷⁵ Pestrost barev a možnosti jejich kombinování umožňují svobodné barevné vyjadřování pocitů a představ, námět odráží niterné ladění žáka a vede ho k hlubšímu zamyšlení nad tématem. Malba špachtlí je specifická v tom, že špachtle umožňuje volnější pojetí motivu. Pomocí štětce, na jehož kvalitu je kladen důraz, je možné vytvořit velice detailní vyobrazení,

⁷⁵ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, s. 66.

což ale není cílem této práce. Cílem je, aby si žák „zažil a užil“ pastózní malbu a získal tak vnitřní navázání na jeho vlastní představu o zemi. Prostřednictvím jeho individuálního pojetí a získání zážitku dochází k zamyšlení nad vnitřní kvalitou živlu země.

Živel země je uchopitelný, pracuje s hmotou. Naše planeta se nazývá Země, chodíme po zemi, která je ve svrchní vrstvě tvořena převážně zeminu, hlínou. Země je naše místo k životu, můžeme se jí dotknout. Zeminu můžeme vzít a vnímat tak její sílu, můžeme s ní tvořit různými způsoby a je již od dětství naším prvním přírodním výtvarným materiálem. Bláto pro nás v dětství bylo zdroj radosti v různých podobách. Bláto nám zprostředkovalo zkušenost s hmotou a jejím tvořením. Na základě této zkušenosti jsem zvolila pastózní malbu špachtlí. V rámci živlu země tempera symbolicky zastupuje hmotu. Pastóznost tempery představuje práci se zemí jako hmotou, z které je složena.

Zvolením techniky pastózní malby jsem v žácích chtěla podnítit jejich zamyšlení nad silou země jako takové. Samotné vnímání procesu malby s pastózní barvou vnímám jako požitek a z toho plynoucí zážitek. Malba temperou jako taková není vždy směřována na práci s její pastózností ve větším množství, a právě v malbě živlu země jsem chtěla, aby si „dopřáli hmotu“ bez ohledu na to, kolik barvy použijí. Jako nástroj k realizaci jsem zvolila špachtli, a to z důvodu, aby jako základní problém byla vnímána spíše hra s malířskými materiály, a než malířský přepis skutečnosti.

6.3.2 Voda - Smývaný akvarel

Malba akvarelem je charakteristická využíváním všech odstínů barev bez použití běloby, která je nahrazena barvou papíru.⁷⁶ Technika smývaného akvarelu, také nazývána akční akvarel⁷⁷, vychází z práce s tekoucí barvou na mokřím podkladu vodovými, akvarelovými či anilinovými barvami, které mají žáci k dispozici. Štětce, na které se v případě malby akvarelem klade vysoký nárok, nejsou v tomto případě potřeba, neboť jde spíše o spontánní projev. „Při malbě na mokřím podkladu se barvy rozpíjejí, prostupují a vytvářejí živou, dynamickou podmalbu. Provlhlá plocha pozvolna zasychá“⁷⁸ a tím je následně ovlivněno i vymývání, neboť ze zaschlejších částí malby se barvy nevymyje tolik, jako v místech, kde je barva ještě mokrá.

Živel vody protéká, proudí a má dynamiku, i když voda může být stojatá, například v rybníce, stále ji ovlivňuje vzduch a ona, i když pomalu, proudí. Technikou smývaného

⁷⁶ Ibid., s. 74.

⁷⁷ LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018, s. 163.

⁷⁸ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, s. 76.

akvarelu jsem chtěla zprostředkovat žákům zkušenost, že vše neustále proudí a plyne, že vše odtéká a že někdy je potřeba něco nechat odejít, aby mohlo vzniknout něco nového, což smývaný akvarel zprostředkovává. Technika smývaného akvarelu patří k artefietickým technikám, využívajícím metafory a symbolizace.⁷⁹ Barvy jsou symbolicky spojeny s emocemi a jejich smýváním dochází k uvolnění, ke katarzi.

V první vrstvě aplikování barev na papír je možné malovat dle své představy a dle chování barev na papíře, do jisté míry ovlivňovat a regulovat tak výtvarný projev. Po prvním vymytí se část barev smývá a pozměňuje obrazový výjev. Tekoucí voda, pod kterou se smývala první malba, provlhcí více papír a při malbě po vymývání se již malba nedá tolik korigovat a tím dochází i k uvolnění malby žáků a ti malují více spontánně. Barvy různě kombinují, experimentují, stříkají a již nekladou nároky na výrazový projev a více si malbu užívají.

Osobně mám se smývaným akvarelem velmi dobrou zkušenost, spojenou s artefietickou praxí a na základě této zkušenosti jsem techniku volila. Záměrně jsem volila celkově techniky expresivního charakteru, abych jim zprostředkovala novou zkušenost v tvorbě.

6.3.3 Vzduch - Malba pastelem a sprejem

Malba pastelem se nachází na pomezí kresby a malby. „Kreslířský postup v sobě nese mnohé malířské rysy – využívá barevnosti, aktivně modeluje plochy i objemy a za pomoci barevných šrafur vytváří nové barevné odstíny.“⁸⁰ Malba suchým pastelem, který jsme zvolili, se při dotyku roztírá a její odstín ovlivňuje i barva papíru, na kterém se malba realizuje. V našem případě jsme použili barvu bílou a suchý pastel. Způsob podání suchého pastelu si mohli žáci zvolit na základě vlastní preference, nicméně živel vzduchu v nich evokoval pohyb, a proto využili způsob malby roztíraných ploch. Obecně se uvádí malba pastelem jako samostatná a svébytná technika, která díky pigmentu neumožňuje příliš dalších vstupů⁸¹.

Vzduch se nachází všude, obklopuje nás a je pro nás životně důležitý. V podstatě je bezbarvý, ale zároveň je nositel velké pestrosti barev, které díky němu můžeme zahlédnout nejen na obloze.

Kombinovanou techniku malby pastelem a sprejem jsem zvolila, protože pastel díky roztírání působí jemně, vzdušně, a to zejména v případě, kdy prosvítá barva bílého papíru. Ve

⁷⁹ LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018, s. 163.

⁸⁰ ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996, s. 81.

⁸¹ *Ibid.*, s. 83.

ztvárnění živlu jde především o vytvoření lehkosti vzduchu a zachycení tím jeho všudypřítomnosti. Aerosolový barevný sprej slouží jako nositel „vzduchu“, kterým můžeme tvořit. Vnímám jako důležité proudící vzduch ve ztvárnění použít, neboť je dalším „vzdušným prvkem a pro žáky je jeho použití zážitkem. Pomocí šablon se dá se sprejem pracovat na velmi detailním vyjádření. V rámci ztvárnění živlu šlo o vytvoření další vrstvy s důrazem na to, aby malba pastelem zůstala zachována a nebyla sprejem překryta.

6.3.4 Oheň – Frotáž

Frotáž patří mezi grafické techniky, kterou se zhotovovaly první reprodukce reliéfů. „Využívá se při ní možnosti obtisknout kresbu reliéfu, aniž by bylo nutno na jeho vyvýšená místa nanášet tiskovou barvu.“⁸² Radíme ji tedy ke kopírovacím technikám. Techniku frotáže jsme uplatnili metodou s použitím suchého papíru. Papír musel být dostatečně zajištěn proti posunutí a struktura podkladu byla na papír zaznamenána uhle, rudkou či voskovkou.

Živel ohně je neuchopitelný, dobrý sluha, ale zlý pán. Nad zvolením vhodné techniky jsem se dlouze zamýšlela, jak neuchopitelnost ohně vnímat v technice. Výtvarník zkušený technikou frotáže dokáže ovládat své výtvarné vyjádření, ale předpokládala jsem, že žáci techniku neovládají a bude pro ně těžší na zpracování. Oheň, když hoří, postupuje po různých materiálech. Technikou frotáže žáci taktéž vyhledávali různé struktury povrchů a hledali, zkoumali povrchy.

Techniku frotáže jsem zvolila na základě úvahy, jak pracovat s takovým výtvarným materiálem, který se setkal s ohněm a zároveň, aby bylo možné výslednou práci dále zpracovat v koláži. První myšlenka byla pracovat s dýmem nad svíčkou, která žákům byla také k dispozici, ale bohužel se tato technika neosvědčila, a to ani mě při vlastních zkouškách technik. Byla tak zvolena technika frotáže uhlem, protože uhlí vzniká na základě spalování ohněm. Po hlubším zamyšlení, mi barevnost uhlu přišla omezená pro zpracování živlu, proto žáci mohli pracovat také s rudkou a voskovkou. Podmínka byla pracovat pouze technikou frotáže, a nikoliv žádné další výtvarné techniky. Předpokládala jsem, že technika nebude žákům vyhovovat a nechtěla jsem, aby živel doplnili kresbou či malbou, a tím pozměnili expresivní pojetí živlu.

⁸² KREJČA, Aleš. *Grafické techniky*. Liberec: Aventinum nakladatelství, s.r.o., 1994, s. 62.

6.3.5 Koláž - vytvoření vlastního světa s návazností na typologii osobnosti

Koláž, tedy rekonstrukce žvlů do nové podoby, vychází z myšlenky, že někdy je nutné v rámci dalšího rozvoje rekonstruovat, přeskádat svoje myšlenky, aby bylo možné posunout se dále. V konceptu VDP Světatvoření se jedná a roztrhání žvlů a následné seskládání a nalepení do kruhového formátu a vytvoření vlastní podoby světa. Zkušenost s roztrháním již vzniklých žvlů žákům ukazuje jejich lpění na díle a ochotě překonat sám sebe a zničit své dílo za vyšším účelem vytvoření nového světa, dle jejich představ.

„Koláž je sestřihem a spojením různých částí do nového celku, formuje svou kompozici z různých materiálů lepených na plátno nebo papír.“⁸³ V našem případě jsou kombinovány vytrhané fragmenty jednotlivých žvlů a nalepeny na podklad do tvaru kruhu. Tím vzniká koláž vytvořená z žvlů, kdy si žáci sami volí rozsah jednotlivých žvlů dle vlastních preferencí. Tím si vytváří svoje vlastní pojetí světa založeného na jejich interpretaci žvlů.

Koláž je technikou, která vyžaduje zručnost a jistou míru zkušenosti. Realizovat se dá intuitivně spontánním lepením na podklad či nejdříve předskládáním a následně lepením. Jako technika nabízí nekonečně možností. V našem případě bylo možné pracovat i technikou digitální koláže, která by jistě nabídla žákům další rozsah v oblasti digitální tvorby, nicméně cílem bylo vytvoření díla, které bude vhodné k dotvoření v grafickém programu a získáním tím zkušenosti digitální malby jako další techniky výtvarného vyjádření.

6.3.6 Digitální malba

Digitální malba je specifická malba, která je vytvářena v rámci grafického programu v digitálním prostředí. Nabízí velké spektrum možností použití rozličných nástrojů v grafickém programu. Grafický program nabízí různé formáty a barvy plátna, celou škálu výtvarných nástrojů zvaných stopy štětce a stopy tužky, které pracují se stopou podobnou, jakou je stopa výtvarného média a je i tak vytvářena. Stopa do digitální stopy je vytvořena digitalizováním stopy výtvarné a převedením do grafického prostředí. Pro práci se stopou v digitální malbě je nutné nastavení stopy štětce, aby nám nevycházela příliš monotónní stopa, která se opakuje ve stejné intenzitě a tvaru. Tím se liší digitální malba od malby výtvarné. U digitální stopy nastavujeme její charakter, nicméně i když využijeme grafického tabletu a pera, který reaguje na přítlak a intenzitu stopy nám tím mění, nejsme schopni dosáhnout rozmanitosti takového rozsahu, jako klasické výtvarné médium. Ale i tak při vhodném nastavení stopy můžeme docílit

⁸³ LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018, s. 165.

digitálního vyobrazení tak kvalitního, že je na první rozdíl v digitálním prostředí nerozeznatelný od fotografie díla malovaného klasickou výtvarnou technikou malby. Po vytištění však nikdy nedosáhneme struktury výtvarného média a práce je plošná. Digitální malba nikdy nemůže nahradit malbu klasickou, neboť obě mají různé kvality. Digitální malba může sloužit jako nadstavba malby klasické, a to také z důvodu, že některé úpravy v klasické malbě nejsou již možné a v rámci digitální malby jsou velmi lehce realizovatelné. Kvalita vyobrazení se tím mění a mění se tím i způsob využití díla.

Technika digitální malby v rámci projektu rozšiřuje žákům možnosti zpracování obrazů a zapojení digitálních technologií do kreativního procesu tvoření a vyjadřování. Žáci v rámci projektu rozšiřují již dosavadní znalosti grafického programu a prohlubují si zkušenost s jejich praktickým použitím.

6.4 Etická stránka reflektivních dialogů

Etická stránka reflektivních dialogů je téma, které je potřeba ošetřit a pracovat s ním. Během reflektivních dialogů otevírají žáci své prekoncepty a sdílejí niterné zkušenosti, které by měly zůstat v rámci skupiny. Proto je dobré nastavit na začátku projektu pravidla, že to co, je řečeno, ve výuce také zůstane a žáci nebudou sdílet informace s nikým jiným mimo skupinu, přičemž totéž platí i pro pedagoga. Učitel je vázán etickým kodexem a jeho porušení by vedlo nenávratně k narušení legitimacy práce a také k narušení důvěry k učiteli a mezi žáky. Z tohoto důvodu jsem také žádala jednotlivě každého žáka o souhlas s nahráváním reflektivního dialogu. Přislíbila jsem, že nebudou uvedena jména, veškerý obsah zůstane pouze v mém vlastnictví a nedostane se do rukou někoho jiného. To jsem také zajistila pečlivým zaheslováním dokumentu v mém počítači. Žáky jsem taktéž informovala, že s výpověďmi budu pracovat v mé diplomové práci tak, abych zachovala jejich anonymitu a důvěrnost informací.

Prostředí, které jsem měla k dispozici pro realizaci prvního živlu nebylo zcela ideální, nicméně jsem dbala na dostatečnou vzdálenost od žáků vyššího ročníku, kteří s námi sdíleli prostor. Současně byl pro mě důležitý souhlas mých žáků s tím, že budeme projekt realizovat ve sdílených prostorech. Naštěstí se tato situace vyskytla pouze jednou a udělala jsem maximum, abych zajistila bezpečný prostor těsným kruhem v dostatečné vzdálenosti. Bezpečný prostor je pro reflektivní dialog zásadní. Jen když se žáci cítí v bezpečí, jsou schopni otevřeně sdílet. To se nám po zbytek projektu dařilo.

V artefietice je potřeba brát ohled na etiku a tím jsem se neustále řídila.

6.5 Přípravy na hodiny výtvarné výchovy

Výuky se ve školním roce 2021/2022 účastnilo deset žáků, osm dívek a dva chlapci, navštěvujících 3.ročník oboru Užitá malba na Střední uměleckoprůmyslové škole sochařské a kamenické Hořice. Projekt úspěšně dokončilo devět žáků, sedm dívek a dva chlapci. Jedna žákyně nedokončila projekt z důvodu vysoké absence.

6.5.1 Země

Země

Téma

Země

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci se setkali s jednotlivými živly a fantazijními světy, například v rámci kinematografie a filmů jako je Avatar či Alenka v říši divů, kde se Alenka propadne do jiné reality.

Výtvarný problém

Expresivní zpracování živlu země.

Cílová skupina: 3. ročník SOŠ

Časová dispozice: 120 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad živlovou typologií, rozšíří si povědomí o možnostech vytváření vlastní reality. Žák se seznámí se subjektivním vnímáním reality.

Vzdělávací cíl

Žák vytvoří vlastní interpretaci živlu země a zvolí barevnost v souladu s výtvarným záměrem. Žák používá specifický výtvarný jazyk a dokáže popsat subjektivní prožívání při tvoření v reflexi.

Dovednostní cíl

Žák si prohloubí zdatnost v práci se špachtlí a pastózními barvami. Rozvíjí své barevné cítění, popisuje výtvarným jazykem své dílo a rozvíjí kreativní myšlení a fantazii.

Pomůcky: Papír – čtvrtka A3, špachtle, stěrka, temperové barvy

Technika: Malba špachtlí

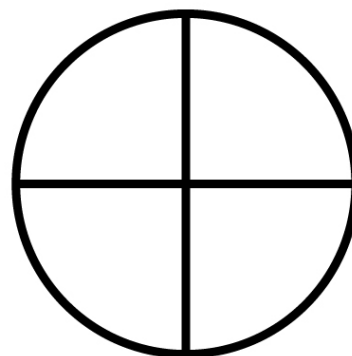
Formulace výtvarných otázek

Motivace

Představení projektu Světatvoření – vytvoření vlastního světa.

Každý jedinec hledá bezpečné místo na zemi, kde se může cítit sám sebou a mít věci podle sebe. Tento projekt povede žáky k uvědomění si jejich místa na světě a možnosti tvořit si svoji vlastní „realitu“, což povede ke zvýšení jejich sebejistoty.

Vesmír byl započat asi před 15–20 miliardami let Velkým třeskem, z něhož vzešly přesně čtyři síly, jež určují dění v celém vesmíru. Gravitační síla, elektromagnetická síla, slabá a silná jaderná síla. Tyto fyzikální síly můžeme ztotožnit s čtyřmi živly: země odpovídá gravitaci, oheň elektromagnetické síle, slabá a silná jaderná síla zastupují vzduch a vodu. Symbolicky se tento akt znázorňuje rozdělením kruhu do čtyř částí, strukturalizací (kříž) nekonečného (kruh).

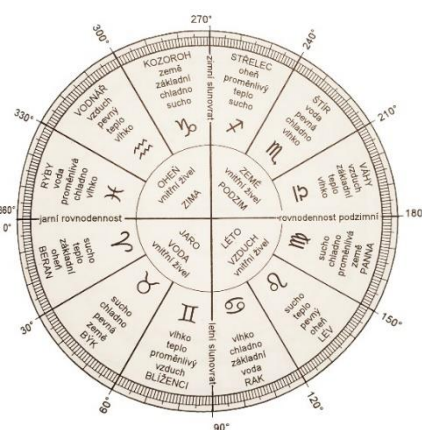


Obrázek 2 - Rozdělení

Prezentace kola s vepsaným křížem a následně země z hlediska astrologického symbolismu.

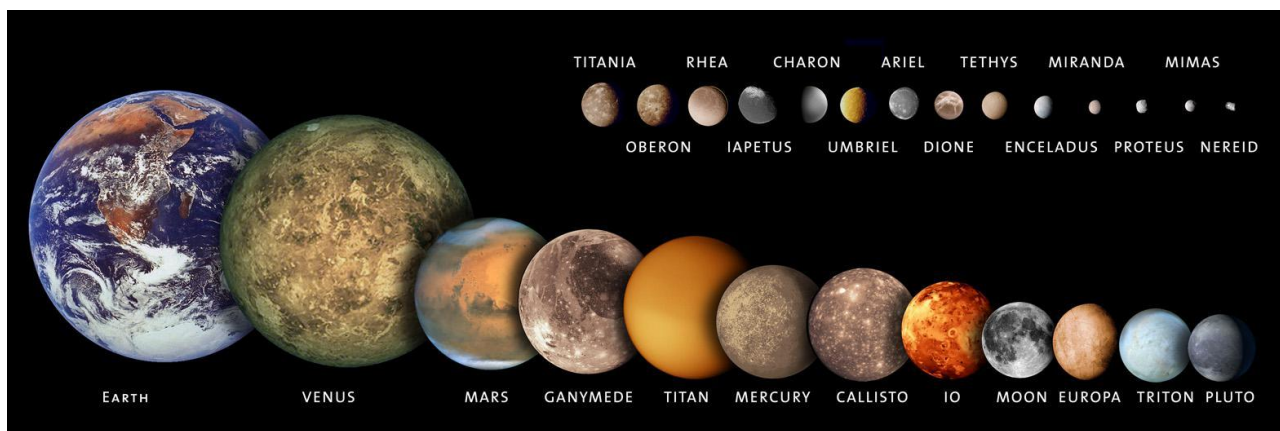
Žáci si najdou svoje znamení v horoskopu a tím i živlu, který u nich převládá. Následuje diskuse o tom, jestli jim asociace k živlu sedí či nikoliv. Živel si žáci zapamatují. Budeme se mu dále věnovat po vytvoření světa a hledat souvislosti.

Následuje ukázka planet a diskuse. „Z čeho se skládá vesmír? Z kolika planet?“ - Vyjmenování planet sluneční soustavy a jejich prezentace viz: obr.4. Prohlédnutí povrchu planet, barevnosti a tvarů. Zaměření pozornosti na to, že máme dané, na jaké planetě žijeme a jaké jsou tu podmínky k životu. Naše země se skládá ze 4



Obrázek 3 - Rozdělení živlů do horoskopu dle Hajo Banzhafa

živlů, které si budeme jednotlivě ztvárňovat a následně je, technikou koláže, propojíme v jednu planetu, jeden svět. Ten následně zdigitalizujeme a dotvoříme v grafickém programu.



Obrázek 4 - Planety

„Co je za vesmírem?“ Úvaha, co by tam mohlo být a jestli znají nějaké fantastičtější světy. Ukázka krajiny z filmu Avatar, obr. č.6 a obr. č.7.



Obrázek 6 - Avatar krajina



Obrázek 5 - Krajina z filmu Avatar

„Když si představíte svou planetu, jak by mohla vypadat pevnina? Jaký povrch by měla?“

„Dokázali byste ji stručně popsat? Je bujná jako prales, nebo horká jako poušť?“

Výtvarné zadání

„Na čtvrtku o formátu A3 vytvořte špachtlí abstraktní barevnou strukturu temperovými barvami tak, abyste zaznamenali různorodou kvalitu povrchu země na základě vaší představy. Pokryjte celou plochu papíru.“

Otázky k reflektivnímu dialogu

„Jak se vám tvořil živel země a jak jste postupoval/a?“

„Co vás u tvoření napadalo?“

„Jak na vás vaše země působí?“

„Když se podíváte na svou zemi, jak na vás působí?“

„Nachází se na nějakém kontinentu? Už jste se s ní někdy setkal/a?“

Hodnocení

Kreativní zpracování celé plochy papíru a vyjádření struktury. Interpretace živlu prostřednictvím tvorby a jejího výkladu.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikativní kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užité tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Na první hodinu jsem byla velice nervózní. Bylo pro mě důležité první hodinu dobře uvést, abych žáky namotivovala na celý projekt. I když jsem se snažila zajistit vhodné podmínky pro výuku, byl to spíše kompromis. Byli jsme ve společné učebně s další třídou, kde žáci dost fluktovali a byli zvědaví. Byl tam hluk a neklid, do výkladu mi navíc vstupovala

kolegyně s věcmi, které se výuky netýkaly směrem k vybraným žákům. Požádala jsem ji, jestli by nemohla chvíli počkat. Respektovala to, ale i tak mně to dost narušilo pozornost.

Na začátku bylo na žácích vidět, jak jsou rozpačití a zároveň plní očekávání. Poprosila jsem žáky, aby si sedli do uzavřeného kruhu, a představila jim projekt Světatvoření. Vysvětlila jsem jim, co budeme průběžně dělat, a že hlavní, co si od projektu slibuji je to, že budou mít možnost dojít skrze živly a reflexe k sebepoznání.

Samotné motivaci k živlu země žáci pozorně naslouchají. Očným kontaktem si prověřuji jejich zájem a ten je velmi dobrý. Pouze jedna studentka, premiantka, neprojevuje moc zájem a jeden student je nějaký „přepadlý“.

V motivaci se také zmiňuji, že na základě toho, jak a v jakém poměru vyberou živly, budou mít pro sebe zpětnou vazbu, jaké živly u nich převažují. Je vidět, že je to velmi zajímavá a ještě se doptávají. Z nevhodných podmínek, které v hodině byly jsme měla stres. Soustředila jsem se na zklidnění a práci s hlasem tak, aby byl příjemný. To se mi podařilo, z čehož jsem měla radost a také, že se mi podařilo žáky zklidnit.

Po motivaci si žáci vybírají papíry a jdou si namíchat barvy. Ateliér se pomalu zklidňuje a žáci mají na tvoření klid. Hlídám si průběžně čas a trochu je motivuji k větší aktivitě, abychom stihli reflektivní dialog.

Primárně měli v technice pracovat se špachtlí, ale někteří si berou štětce. To se snažím korigovat. Chci, aby pracovali s daným nástrojem, protože ta práce je jiná než se štětcem a nám jde právě o ten proces práce s pastózní barvou a jejím nanášením. Žáci začali tvořit, nicméně vidím, že žák, který od začátku hodiny působí rozhozeně maluje planetu, a ne živel. Jdu k němu a reflektuji jeho stav a opakuji postup, jak pracovat. Beru to jako podnět ukázat žákům i mnou vytvořené podklady a planetu jako takovou, aby věděli, že mají tvořit strukturu k použití do koláže, nikoliv krajinku. Tady je docela svízel zadání, kdy žáci začali kreslit planetu nebo nějakou krajinu místo povrchu země.

Průběžně procházím ateliérem a povzbuzuji žáky k expresivnímu vyjádření a uvolnění. Pár žáků má tendenci „vymalovávat“ povrch země, dostávají opět můj podnět k uvolnění tvorby a expresivnímu vyjádření „pocitu ze země“. Po chvíli je to začíná zjevně bavit a užívají si to. Po dokončení malby si žáci po sobě uklidili a opět jsme si sedli dokola ke společné reflexi. Ve chvíli, kdy jsme začínali reflexi, byl v ateliéru poměrně hluk. Ostatní studenti chodili kolem nás a bylo to velmi rušivé, špatně jsem studenty slyšela.

Začíná společná reflexe, kdy si žáci opět sednou dokolečka nad svými pracemi. Edita ještě domalovává a Bára S. začíná znova, protože údajně přeslechla, že se má tvořit živel země

a začala tvořit oheň. Ujistila jsem ji, že to nevádí, pokud si dokáže zemi takto představit, tak že může malbu použít. Nicméně Bára malbu zmačkala a vyhodila a začala znova. Tento moment jsem následně reflektovala v kolečku. Trošku jsem vnitřně váhala, jak v takové chvíli postupovat, aby žákyně neztratila motivaci.

V rámci reflexe žáci reflektují výtvarnou část a jejich prožitky při vzniku živlu země.

Reflektivní dialog s žáky

Při první reflektivní otázce „**Jak se vám tvořil živel země a jak jste postupoval/a?**“ žák M. reaguje, že ze začátku pro něj bylo těžší se na živel země naladit, nicméně pak mu chodily různé evokace a věnoval svou pozornost průřezu a živinám. Zajímal ho potenciál jeho země a povrch, že je mechovitý. Žáci během dialogu popisují svůj živel země a z jejich reflexe to působí, že se mohli na živle velice dobře naladit. Žákyně V. uvádí: „Vnímám svou zemi jako jarní, je tam tráva, ale místy prostupuje i hlína, trošku sněhu.“ Tvoření pro ni bylo příjemné. Žákyně E. je tiché děvče, které se necítí zcela komfortně ve třídě, je tichá a jako první začala malovat krajinku se stromy atd. Na základě toho jsem také dělala vstup s mou ukázkou. Při reflexi působila spokojeně, uvolněně a potěšeně. Tvoření hodnotila, jako že to pro ni bylo nové, ale že jí v tom bylo dobře. Přicházely jí obrazy a gejzír z barev, který ztvárnila sice jinými, kvašovými barvami než pastovými, ale dílo na poslední chvíli dokončila. Z jejích očí bylo vidět nadšení, radost. Žákyně mě velmi mile překvapila. Živel země byl náš první v projektu a žáci, uchopovali zadání dost rozličně. Na začátku hodiny jsem několikrát opakovala, že tvoříme samostatný živel, nikoliv celou planetu nebo krajinu, ale i tak tři žáci z deseti začali malovat tento výjev a dvě žákyně začali malovat jiný živel.

Na otázku „**Co vás u tvoření napadalo?**“ žák M. pociťoval volnost při tvoření, ale zároveň ho to nutilo zamyslet se nad tímto živlem a uvědomit si, že on má kreativní potenciál a živiny ve svém základu a že jeho forma navenek je ještě v procesu formování. Reflektovala jsem to i tím, že pro jejich životní období je to adekvátní, že forma ještě není dokončena a že se stále rozvíjejí. Celkově žáci reflektovali, že nad živlem během tvoření přemýšleli, jak oni konkrétně, to mají. Žákyně A. zvolila přístup: „Kdybych byla hlína, jaká bych byla?“ a to se pokusila ztvárnit v technice. Také ji zajímal řez zeminou a překvapilo ji, jak to vlastně celé „umatlala“. Zhodnotila, že měla skončit dříve, nicméně jí bavilo si s barvami hrát. Užila si to a svou půdu vnímá úrodně.

Zamyšlení se nad otázkou „**Jak na vás vaše země působí?**“ vedlo žáky k tomu, jestli je jejich půda úrodná, a v podstatě, jestli má potenciál, že na ní něco vyroste. Kromě jednoho

žáka, který udělal zemi zamrzlou pod ledem a dále se kvůli absenci projektu neúčastnil, měli žáci země úrodné, příjemné a bylo jim na nich dobře.

Při položení otázky: „**Když se podíváte na svou zemi, jak na vás působí?**“ byla žákyně B. smutná a měla pocit, že selhala, protože dělala jiný živel. Byla na sebe přísná, ale když jsem se jí zeptala na živel ohně, tak říkala, že to v ní vyvolává klid. Pocit bezpečí a domov a celkově si to užívala. Během zadávání jsem z ní měla pocit, že se moc nesoustředí. Seděla v kolečku vedle mě, takže se mi nedařil takový oční kontakt, jak jsem si představovala. Nicméně při reflexi jsem jí řekla, že to nevádí, že dělala oheň, a že se dal použít v rámci koláže a že chápu, že oheň pro ni je důležitý. Žákyně K. uvedla, že přemýšlela, co si pod pojmem země má představit a že se jí evokoval Český ráj na podzim.

Celkově mám dojem, že opustit najednou formu bylo pro žáky znejišťující. Zároveň to však byla nová zkušenost jak přemýšlet a hlavně expresivně tvořit. Převážně jsem to i navzdory podmínkám v ateliéru vnímala tak, že je to bavilo. Byla to pro ně nová zkušenost a spíše příjemná.

Na konec reflexe jsem vložila závěrečné kolečko: Jedním slovem vyjádřit pocit, který z toho tvoření mají. Převažují pozitivní dojmy, pouze u jedné žákyně, která dělala jiný živel, byly vidět slzy na krajíčku a řekla „nevím“, chvíli jsem čekala, ale nechtěla jsem příliš dlouho. Přijala jsem slovo nevím.

Na konec jsem žákům poděkovala a pochválila je za to, jak pracovali a jak se podíleli na reflexi i vzhledem k podmínkám.

Osobně mne rozrušila jiná vyučující, která nám vstupovala do prostoru jak na začátku, tak i uprostřed a na konci, kdy řekla „hezký to máte“ a začala mě přemlouvat, ať uvolním žáka z jiné třídy z hodin PG. Nepřipadalo mi to kolegiální.



Obrázek 7 - Žáci si míchají temperové barvy z pigmentů



Obrázek 8 - Žáci při malování živlu země



Obrázek 9 - Žáci při malbě na zemi



Obrázek 10 - Žáci při malbě u stolu



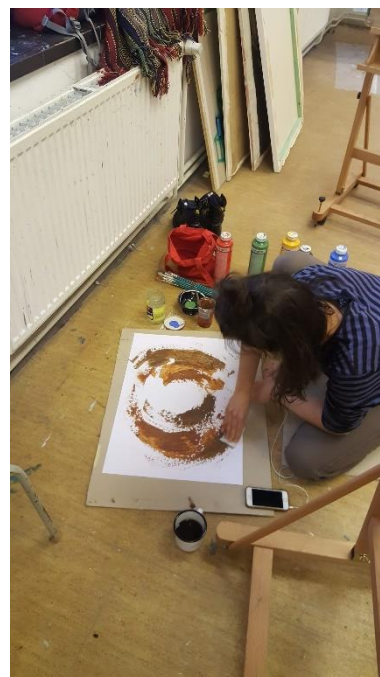
Obrázek 11 - Žáci malující v ateliéru



Obrázek 12 - Živel země



Obrázek 13 - Žák malující živel země



Obrázek 14 - Malba špachtlí

6.5.2 Voda

Voda

Téma

Voda

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci se setkali s různými skupenstvími vody.

Výtvarný problém

Expresivní zpracování živlu vody.

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

120 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad živlem vody a nad analogiemi podle Hippokrata.

Vzdělávací cíl

Žák vytvoří vlastní interpretaci živlu vody a zvolí barevnost v souladu s výtvarným záměrem. Žák používá specifický výtvarný jazyk a dokáže popsat subjektivní prožívání při tvoření v reflexi.

Dovednostní cíl

Žák si prohloubí zdatnost v práci s vodovými barvami a vymýváním. Rozvíjí své barevné citění, popisuje výtvarným jazykem své dílo a rozvíjí kreativní myšlení a fantazii.

Pomůcky: Papír – čtvrtka A3, vodové barvy, štětce

Technika: Smývaný akvarel

Formulace výtvarných otázek

Motivace

„Hippokrates z Kou (460 až 377 př. Kr.), zakladatel nauky o léčení, jehož přísaha je dodnes jádrem lékařské etiky, z nich učinil základ humorální patologie, učení o čtyřech tělesných

šťávách. Z ní se vyvinulo učení o čtyřech temperamentech, jež bylo předchůdcem západní psychologie. V tomto velkém učení založeném na analogiích byly čtyři živly zprvu kombinovány se čtyřmi základními kvalitami, k nimž byly později přiřazeny čtyři tělesné šťávy, čtyři hlavní orgány, čtyři temperamenty atd.“⁸⁴

Hippokrates říká, že člověk se chová podle toho, která tekutina v těle převládá: (je to jen podobenství)

Učení o analogiích podle Hippokrata

Živel	Temperament	Tělesná šťáva	Hlavní orgán	Roční období
Oheň	Cholerik	Žlutá žluč	Játra	Léto
Voda	Flegmatik	Hlen	Mozek	Zima
Vzduch	Sangvinik	Krev	Srdce	Jaro
Země	Melancholik	Černá žluč	Slezina	Podzim

Vzduch - sangvinik (lehkokrevný) – čilý, veselý, společenský, nestálý, bezstarostný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, nemyslí na budoucnost

Voda - flegmatik (chladnokrevný) – klidný až lhostejný, netečný, pomalý ale spolehlivý, má sklon k nečinnosti, rozvážný, stálý, snášenlivý, přemýšlivý

Oheň - cholerik (horkokrevný) – dráždivý, impulzivní, vzteklý, snadno se rozhněvá, ale zpravidla rychle se uklidní, pořádkumilovný, neústupný

Země - melancholik (těžkokrevný) – převládá smutná nálada, je pomalý, s menším množstvím citových projevů, jeho city jsou hluboké a trvalé, bere vše velmi vážně, vždy nachází nějaké důvody k znepokojení, vztahuje nepříjemné věci ke své osobě

⁸⁴ BANZHAF, Hajo. *Živly jako obraz člověka. Oheň, voda, vzduch a země*. Bratislava: Alexander GIERTLI-EUGENICA Pbl., 2001, s. 30.

Voda a její fyzické vlastnosti a kvality



Obrázek 15 - Led



Obrázek 16 - Led

„Jaké skupenství vody existují?“ Tři typy skupenství.

Pevné, kapalné a plynné. Ukázka fotografií skupenství vody.



Obrázek 18 - Vodní hladina



Obrázek 19 - Mořské dno

Zvědomění proměny vody z pevného do kapalného skupenství. Sedíme v kroužku, prosím žáky, aby si sedli tak, ať na sebe dosáhnou a zavřeli oči.

„Nyní vám pošlu kostku ledu a vy si kostku ponechte chvíli v rukách a soustředte se na to jaký má tvar, jaký má stav. Pak ji pošlete dále. Oči otevřete až vám řeknu“



Obrázek 17 - Vodní pára

Krátká reflexe

„Jaký byl první dotek? A co se dělo po chvíli, kdy jste ji měli v rukách? Co jste cítili v rukách po tom, co jste ji předali dál?“

My jsme složeni z 80% vody, naše tělo pracuje s vodou neustále a voda nás drží při životě. Naše planeta se také liší od ostatních tím, že je modrá, je na ní voda.

Výtvarné zadání

„Vezměte si čtvrtku A3, kterou navlhčete vodou. Vodovými barvami expresivně přeneste váš dojem z vody. Můžete si pomoci představou: Já jako voda. Papír nechte chvíli zaschnout a následně jej pod tenkým pramínkem vody trochu vymyjte a postup s nanesením barev opakujte. Nechte zaschnout.“

Na čtvrtku o rozměru A2 vyobrazit kvality vody akvarelovými, vodovými barvami a tuší. S barvami je možno experimentovat, například použít arabskou gumu k vykrytí bílých míst, nanést na navlhčený papír vodové barvy a tuš. Nechat chvíli zaschnout, vymýt a postup opakovat. Je možné kombinovat i se stříkáním pomocí zubního kartáčku, k dosažení jemných kapek či přes jiný předmět k dosažení kapek větších. Věnovat pozornost klidným místům ve vyobrazení vody, ale i dynamickým.

Otázky k reflektivnímu dialogu

„Když se podíváte na svůj obraz vody, jak na vás působí? Zkuste ji blíže popsat.“

„O čem jste přemýšleli při tvoření vody a jaké pro vás bylo vymývání barvy?“

„V čem bylo tvoření technikou smývaného akvarelu pro vás jiné?“

Hodnocení

Práce s vodovými barvami v celé ploše čtvrtky. Interpretace živlu prostřednictvím tvorby a jejího výkladu. Prezentace výtvarné práce při závěrečné reflexi.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikační kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užité tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Výuka začíná v poklidném prostředí ateliéru, žáci jsou naladěni pozitivně a úvodní část s Hippokratem a teorií o tělesných kapalinách shledávají trochu vtipnou. Nicméně to působí, že je výklad o temperamentech a živlech zajímavý. Na dotaz ohledně temperamentu flegmatika reagují tek, že s tímto pojmem již setkali. Chvíli jsme na toto téma diskutovali a pak je informuji o nadcházející aktivitě.

Je vidět, že jsou žáci napnutí. Zvědaví co se bude dít a já všehovšudy také. Je to pro mě ještě trochu „nejistá půda“ a mám trochu strach, aby mi to neodmítli.

Oči zavřeli a kostku ledu jsem jim poslala z obou stran. Žáci ji zkoumali dotykem a já jsem z toho měla upřímnou radost, jak si s ní hrají, přendávají si jí navzájem a jsou tím zaujatí.

Techniku, kterou jsem jim představila neznali a byli trochu rozpačití z toho, že chování barev je nevyzpytatelné. Nejtěžší moment byl pro žáky moment smývání vodou. Opakovaně se mě ptali, jestli musí a když jsem jim odpověděla, že ano, opatrně začali barvy smývat. Průběžně jsem mezi nimi chodila a povzbuzovala je k vymývání a popřípadě jim ukázala, jak to mají dělat. Bylo pro ně poměrně těžké smýt první vrstvu a postup ještě opakovat.

Při nanášení barev druhé vrstvy byli již trochu uvolněnější, protože si uvědomili, že se výsledek nedá moc ovlivnit a více si s barvami a vodou na papíře hráli.

Reflexe reflektivního dialogu

Na otázku: „**Když se podíváte na svůj obraz vody, jak na vás působí? Zkuste ji blíže popsat.**“ žákyně J. uvádí „Tak, já jsem chtěla docílit toho, mého pocitu z té vody, protože mi přijde, že z těch všech elementů je mi voda nejbliž. Furt se chodím koupat, tam kde jsou rybníky a písáky a chtěla jsem nějak udělat vodu při dešti, nechtěla jsem tam používat modrou, protože ta voda úplně modrá není. Je to můj pocit z toho plavání, když prší.“ Většina žáků se dokázala na vodu naladit. Žákyně B. reflektovala vodu takto: „No já zas takový vztah k vodě nemám, to vlhko, většinou tak schladí, ale jen tak jsem vlastně zkoušela tu vodu. Pila jsem u toho abych ji

cítila a párkrát jsem si smočila ruku v tý vodě, abych jí cítila a víc se na to soustředila.“ Primárně žáci zrcadlili v živlu svůj vztah k vodě.

Na otázku: **„O čem jste přemýšleli při tvoření vody a jaké pro vás bylo vymývání barvy?“** žákyně E. uvádí: „No, já jsem z toho vymývání byla vlastně dost nervózní, protože se to jako celý sesype, co jsem do té doby dělala, ale právě že když jsem to udělala jsem zjistila, že se toho zase tolik nestalo, a hlavně právě jsem snažila mít tam takový ty jemnější barvy, že mě přišlo, že tam jakoby víc sedí. A pak jsem to začala i tvarovat, dávat tam takový ty světlejší barvy ze stran. A dokonce mi přišlo že to vytvořilo takovou tu siluetu té kapky.“ Žáci měli se smýváním na začátku těžkosti, nechtěli se vzdát prvního motivu. Přesně to jsem chtěla, aby toto těžkost museli překonat. Šlo mi o to, aby došli k uvědomění, že někdy je lepší něco „pustit“ aby mohlo vzniknout něco dalšího. Aby zbytečně nelpěli na prvním motivu, ale snažili se dílo posunout dále.

V třetí otázce: **„V čem bylo tvoření technikou smývaného akvarelu pro vás jiné?“** převážně reagovali na zkušenost s vymýváním a také, že nedokázali udržet tu formu obrazu. Žákyně K. uvádí: „Mě to vymývání taky pěkně naštvalo, protože předtím se mi to líbilo daleko víc, ještě jak je ten papír mokrej a rozpouští se to všechno, ty kapky na tom jsou, já bych nejradši vzala fén, pokaždý to přefénovala, aby tam ty kapky zůstaly a udělala tam další. Nevím, jaký z toho mám pocit, nějak jsem se snažila ztvárnit, jak vnímám vodu, ale nějak se mi to nepodařilo, tak jak jsem chtěla.“

V rámci reflektivního dialogu bylo zajímavé sledovat, jak rozličně žáci vodu vnímají. Když se zamyslím nad otázkami a jak jsem se jich ptala, myslím, že na tom bych měla zapracovat. Používám hodně výplňových slov a není to hezké. Jinak jsem měla z reflektivního dialogu velmi dobrý pocit. Ve fázi tvoření potřebovali sice více podpory a motivace, ale i tak zážitek z vody měli. Žáci v rámci tohoto zadání překonávali novou techniku a na základě toho došli k novému poznání, jak s technikou pracovat.



Obrázek 20 - Vyobrazení živlu vody

Obrázek 21 - Vyobrazení živlu vody

Obrázek 22 - Vyobrazení živlu vody



Obrázek 23 - Vyobrazení živlu vody

Obrázek 24 - Vyobrazení živlu vody

Obrázek 25 - Vyobrazení živlu vody

6.5.3 Vzduch

Vzduch

Téma

Vzduch

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci vnímají svůj dech a nutnost mít dostatek kyslíku pro dýchání.

Výtvarný problém

Expresivní zpracování živlu vzduchu.

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

120 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad živlem vzduchu, jeho vlastnostech a jak působí v rámci osobní typologie.

Vzdělávací cíl

Žák vytvoří vlastní interpretaci živlu vzduchu a zvolí barevnost v souladu s výtvarným záměrem.

Žák používá specifický výtvarný jazyk a dokáže popsat subjektivní prožívání při tvoření v reflexi.

Dovednostní cíl

Žák si prohloubí zdatnost v práci se suchým pastelem a akrylovým sprejem. Rozvíjí své barevné citění, popisuje výtvarným jazykem své dílo a rozvíjí kreativní myšlení a fantazii.

Pomůcky: Papír – čtvrtka A3, suchý pastel, akrylový sprej

Technika: Kombinovaná technika, malba suchým pastelem a akrylovým sprejem

Formulace výtvarných otázek

Motivace

Vzduch se pojí s temperamentem sangvinika (lehkokrevný) – čilý, veselý, společenský, nestálý, bezstarostný, plný nadějí, žije pro daný okamžik, nemyslí na budoucnost.

Ukázka děl s motivem větru a otázka k žákům, jestli tam vidí nějakou spojitost s tím, co viděli v imaginaci.



Obrázek 26 - Whirlwind od Liz W



Obrázek 27 - The Starry Night, Vincent Van Gogh



Obrázek 28 - Autumn, Janie Pilkington

Denní snění – aktivní imaginace

„Sedíte tedy na židli, tak uvolněně a pohodlně, jak jen je to možné. Zavřete prosím oči. Nejlepší bude, když se naladíte, jako byste si chtěli na chvíli zdřímnout a odpočinout. Všechno, čím jste se předtím zabývali, je teď lhostejné, nechte to plavat. Prosím, plně se poddejte tomuto klidnému, uvolněnému rozpoložení.“

A teď se pokuste uvolnit i svaly paží, také tam uvolněte každý sval, aby paže postupně ochably, byly zcela uvolněné. Přeneste totéž na svaly předloktí. Nechte každý sval úplně volně, zcela bezvládně ležet. Pak prosím přeneste uvolnění také na stehna. Uvolňujte vědomě každý sval, nechte stehenní svaly zcela uvolněné a ztěžklé. Každý stehenní sval, povolte a uvolněte. Postupně přecházíte také na lýtka, soustřeďte se na ně a uvolňujte i zde každý jednotlivý sval, Každý sval lýtek povolíte, uvolníte. Teď leží obě nohy uvolněně a ochable, úplně volně a jsou postupně malátnější. Pomalu cítíte, jak se celé tělo příjemně uvolňuje a ochabuje, uvolňuje se, protože jste uvolnili všechny svaly“

„Prosím, pokuste se teď představit si nějakou louku. Čekejte klidně až se vám před očima, zobrazí. Cokoliv jiného, co se také zobrazí, je také správně. Stojíte uprostřed louky. Rozhlédněte se jaké je počasí, jaké je roční období. Prohlédněte si louku a trávu s květinami na ní. Všimněte si, jak se tráva vlní pod vlivem mírného vánku. Zvedněte ruku a vnímejte jaký vánek je. Je to spíše větřík, nebo vítr? Je chladný nebo teplý? Po chvíli vítr ustává. Naposledy se rozhlédněte po louce.“

„Nyní sevřete pěsti, třikrát silně pokrčte a natáhněte paže, tak abyste pocítili svalové napětí. Hluboce se nadechněte a otevřete oči.“

Reflektivní dialog v rámci motivace

„Jak vypadala louka, jaké bylo počasí a roční období a jaký vánek, vítr jste vnímali na svých dlaních?“

Výtvarné zadání

„Na čtvrtku o rozměru A3 vyjádřete pomocí suchého pastelů vzduch z vaší imaginace ve vlastním pojetí. Zaměřte se na práci se vzduchem, jako nositelem barvy. Na pastelové barvy použijte barevné spreje tak, abyste lehce doplnili malbu.“

Otázky k reflektivnímu dialogu

„Jaké pro vás bylo zachytit vzduch z imaginace?“

„Podařilo se vám ho zachytit?“

„Jak jste se při tom cítila?“

Hodnocení

Barevné mísení pastelů a použití spreje. Zachycení vnitřního obrazu výtvarnými technikami. Interpretace živlu prostřednictvím tvorby a jejího výkladu. Prezentace výtvarné práce při závěrečné reflexi.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikační kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užití tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Aktivní imaginaci ve skupině jsem si vždycky chtěla vyzkoušet a jsem ráda, že jsem se odvážila ji vyzkoušet v rámci výuky. Zvolila jsem velmi očesanou formu, abych se nedostala na pole terapie, ale pouze do vizualizace a zkušenosti s prožitkem. Pak mě v rámci reflexe překvapilo, že žáci jsou již zvyklí na meditace i jiné, řízené, autogenní tréninky. Měla jsem velkou radost, že se většině podařilo do imaginace dostat, a i když jsem si říkala, že mám

adekvátní tempo, tak jsem byla příliš rychlá. Možná to bylo i tím, že jsme byly v průchozím ateliéru a já se bála, aby nám imaginaci nikdo výrazně nenarušil. To se bohužel i stalo, ale nebylo to tak invazivní, jak mohlo být. V rámci reflexe imaginace to sice žáci zmínili, ale nemělo to takový dopad, za což jsem ráda.

Tvoření se žáci ujali bez potíží a snažili se zachytit pocity, které v nich vyvolala imaginace. Malba pastelem je ro ně také překvapivě neobvyklá. Předpokládala bych, že žáci oboru malby budou v třetím ročníku malbu pastelem ovládat. Nicméně to vůbec nevadilo, naopak to působilo, že si tvoření užívají. Použití spreje se někteří báli. Bylo ale vidět, že když nejde o vytvoření uměleckého díla, ale zachycení nějakého svého pocitu, tak je experimentování baví. Zřejmě proto, že není kladen důraz na estetický výsledek, ale zážitek.

Reflexe reflektivního dialogu

V žácích rezonuje zážitek z řízené imaginace, kde mohli vnímat přesně takový typ vzduchu, který je jim příjemný. Na otázku „**Jaké pro vás bylo zachytit vzduch z imaginace?**“ žákyně N. uvádí: „Tak, já jsem to pojala, jako, že vítr mění hodně směry, a tak jsem si představila, že jako jdu a že nejdřív cítím vítr, že mě jako ofoukne zepředu a pak jako zezadu a nechtěla jsem to úplně pojmout vyloženě jako vítr, ale chtěla jsem tomu dát nějaký tvar. Spíš jsem to pojala tak, aby se mi to líbilo esteticky, abych si užila, že jsem mohla udělat nějakou volnější práci, než že jsme na tím nějak extra přemýšlela.“ Na této výpovědi vidíme, že šlo žákyni o vykreslení zážitku a že došlo k uvolnění. Jiná žákyně E. uvádí: „Pro mě to bylo takový uvolňující, jak jsem dělala takový ty spirály a taky jsem chtěla, aby to bylo barevně hodně pestrý.“ Na základě dialogu můžeme vyhodnotit že aktivita řízené meditace je pro žáky uvolňující.

„**Podařilo se vám vzduch zachytit?**“ Reaguje žákyně: „Jako mě třeba hodně pomohlo, tím že jsme si to tak jako představovali, tak jsem kreslila, ten konkrétní vítr, nebo vlastně ten pocit co to ve mně vyvolává, že stojíte na tom kopci, a teď si říkáte, tak a teď jsem na kopci, fouká vítr a všechno tak jako v pohodě, ale vlastně je tam jako ta zima, ale ten vítr ve vás vyvolává takovou tu pozitivní emoci, jak vás tak jako do té tváře, tak jako. A spíš ho vnímám jako jeden z těch silnějších elementů, že tak jako fouká rovně a nic mu jako neuhne.“ Žáci působí spokojeně, že mohou výtvarně volnou tvorbou zpracovat zážitek, a nikoliv konkrétní výjev. Jiná žákyně na tuto otázku odpovídá: „Tak, mě přijde vzduch ze všech živlů, takovej sympatickej, i když jako mu vůbec nepřikládám nějakou důležitost, vždycky se mi vybaví jasný oheň, země, voda a na něj tak nějak zapomínám. A proto je tak jako, čistej a proto tam toho

moc není. Líbilo se mi tam použít tu bílou, protože ona, když se na to kouknete tak úplně není vidět, ale když ten pohled snížíte, někdy se leskne a je to takový, ta harmonická čistota ten vzduch. Ale přitom pak si jako uvědomuju, ty tornáda, bouřky a taková, ta síla, ale nějak mi přijde jako sympatickejš, že to nedělá tak jako ze zlého důvodu.“ Z textu vyplývá, že žákyně se nad vzduchem poměrně intenzivně zamýšlela a potvrzuje, že živel vzduchu je pro ní pozitivní, jako pro ostatní žáky.

Na to navazuje otázka: „**Jak jste se při tom cítil/la?**“ Žáci celkově vnímali vzduch pozitivně a užili si jeho zpracovávání. Technika pro ně nebyla známá, ale dokázali s ní pracovat a vyobrazit, skrze ní, živel vzduchu.

Na konci reflektivního rozhovoru jsem poprosila žáky o jednoslovné shrnutí živlu vzduchu. Žáci uvedli: rozdíl, průzkum podvědomí, zamýšlení, čistota, hloubka, nový náhled, zahloubání.

Reflektivní dialog nad zážitkem z tvoření byl velmi příjemný. Hladce plynul a žáci byli aktivní a spolupracovali. Vzduch jako živel vnímala většina žáků intenzivně, zřejmě díky imaginaci. Žáci rozvíjeli své myšlenky v kontextu se zemí, o současné situaci, o tom, jak se nám vzduchu nedostává.

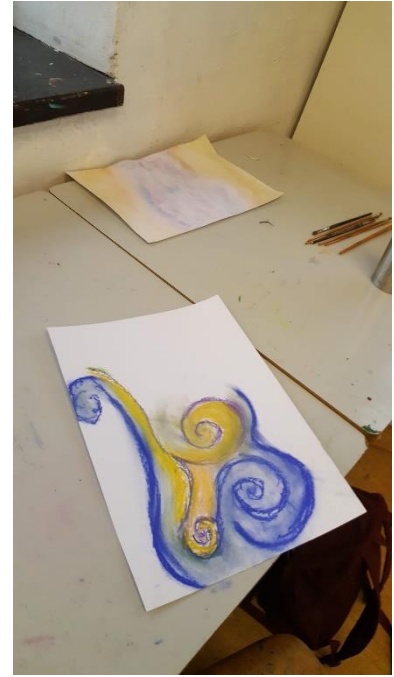
Opět tady vnímám, že je potřeba zapracovat na mých vyjadřovacích schopnostech. Nevím, jestli to bylo zapříčiněno stresem nebo tím, že jsem za každou cenu chtěla něco říct. Některé asociace, co mě napadaly mi takto zpětně případnou zcestné. Hodně mi záleželo na tom, aby byly hodiny pro žáky podnětné.



Obrázek 29 - Vytváření živlu vzduchu



Obrázek 30 - Stříkání aerosolovým sprejem



Obrázek 31 - Pojetí vzduchu žákyně E.

6.5.4 Oheň

Oheň

Téma

Oheň

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci se setkali s ohněm v rámci zapalování svíček, táboráků a opékání buřtů.

Výtvarný problém

Expresivní zpracování živlu ohně.

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

120 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad živlem ohně a jeho symbolikou.

Vzdělávací cíl

Žák vytvoří vlastní interpretaci živlu ohně a zvolí barevnost v souladu s výtvarným záměrem. Žák používá specifický výtvarný jazyk a dokáže popsat subjektivní prožívání při tvoření v reflexi.

Dovednostní cíl

Žák si prohloubí zdatnost v práci s uhlím, rudkou a strukturálním pojetí plochy. Rozvíjí své barevné cítění, popisuje výtvarným jazykem své dílo a rozvíjí kreativní myšlení a fantazii.

Pomůcky: Papír – čtvrtka A3, uhle, rudky, voskovky

Technika: Frotáž

Formulace výtvarných otázek

Motivace

Zapálení svíčky do středu kruhu. Zapálení šalvěže. Významově bohatým symbolem ohně je svíce. Ta je atributem světla víry a symbolem lidské duše.

„Když se řekne slovo oheň, co vás napadne? Co pro vás oheň znamená“

Krátká debata na téma.

„Pro niternou spiritualitu je velmi důležité spojení ohně se smysly. Dívání se do ohně svíčky, či zvuk praskajícího ohně. Také kouř působící samostatně, nebo ve spojení s nejrůznějšími duchovními tradicemi, jako například kadidlo, šalvěj či santal.

Důležitou roli má i v šamanismu, kde se šamani považují za pány ohně. Jejich techniky ovládnutí ohně jim umožňují přístup k různým mimořádným stavům (extáze, léčení, duchovní svoboda, psycho-spirituální stavy).“

„V čem se oheň liší od ostatních živlů?“

Oheň je jediný živl, který může člověk sám stvořit. Oheň nemá žádného materiálního nositele, neexistuje látka ohně. Obrací pevné hmotné tvary v nicotu.

Duchem a průvodcem ohně je salamandr, který může žít v ohni a ten mu neuškodí.



Obrázek 32 - Ukázka vyobrazení ducha ohně



Obrázek 33 - Ukázka vyobrazení ducha ohně

Vnitřní oheň, člověk je do něčeho zapálený, směřuje svou energii nějakým směrem. Oheň je dobrý sluha, ale zlý pán. To souvisí i s nadšením a horlivostí, kterou nám tento živel nabízí. Bez ohně bychom nebyli schopní realizace.

Výtvarné zadání

„Na čtvrtku o rozměru A3 vyjádřete technikou frotáže dynamiku ohně. Hledejte v prostředí různé struktury a kombinujte je přes sebe.“

Otázky reflektivního dialogu

„Jak se vám pracovalo technikou frotáže?“

„Podařilo se vám zachytit ve frotáži neuchopitelnost ohně?“

„Jaký typ ohně v díle máte?“

„Dokážete v životě nad něčím zaplanout? Pro něco se nadchnout?“

Hodnocení

Zpracování frotáže a vyjádření struktury. Zachycení vnitřního obrazu výtvarnými technikami. Interpretace živlu prostřednictvím tvorby a jejího výkladu. Prezentace výtvarné práce při závěrečné reflexi.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikační kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užité tvorby

Realizovat, v požadované kvalitě, finální produkt v daném zaměření oboru, podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Vzhledem k tomu, že v ateliéru, kde měla výuka probíhat, byla ještě druhá třída, navrhli sami žáci, že bychom mohli tvořit ve volném ateliéru na internátu. To mě velmi potěšilo, protože i žáci sami vyhodnotili, že chtějí mít na tvorbu klid a reflektivní dialog klid. Soudím z toho jejich zájem.

V ateliéru jsem se žáků na úvod zeptala, jak se měli po pondělním tvoření. Zajímalo mě, jestli to v žácích ještě nějak pracovalo, či nikoliv. Ukázalo se, že spíše ne. Poté jsem zapálila svíčku, abych vytvořila příjemnou atmosféru a vyzvala jsem žáky, aby připravili židle do kruhu okolo svíčky. Velmi mě potěšilo, že když jsem připravovala výtvarné materiály, tak připravili místo na sezení i pro mě. Ještě lepší bylo, že mi připravili velmi pohodlné křeslo. Byla to pro mě taková pozitivní zpětná vazba a cítila jsem se velmi dobře.

Nejprve děláme kolečko, co nás napadá na téma oheň, žáci se aktivně zapojili a začali mluvit. Čtu jim úryvek z knihy o ohni a ve spojitosti s šamanstvím se bavíme o celkovém rituálu spálení, jako transformaci z hmotného na duchovní. Ptám se, jakou formu ohně mají rádi a opět

postupně dokola mluví a jmenují vonné tyčinky, vonné svíčky, plamen svíčky, krb, meditace se svíčkou a kouř šalvěje.

V motivaci pro mě bylo důležité věnovat pozornost spiritualitě. Zaznamenala jsem během předchozích hodin, že je toto téma zajímavá. To se mi potvrdilo i studiem publikace o vývojové psychologii od Vágnerové⁸⁵, která uvádí, že zájem o spiritualitu je v tomto věku přirozený. Svíčka jako zastupitelka ohně nám pomohla vytvořit velmi příjemnou atmosféru. Žáci byli klidní, působili spokojeně.

S technikou frotáže se žáci opět setkali pouze na základní škole a byla tedy pro ně poměrně neznámá. Ze začátku moc nevěděli, co a jak ztvárnit. Proto potřebovali ujistit, že jde pouze o to, aby strukturou dokázali zachytit dynamiku jejich vnitřního ohně.

Během tvoření, i přes počáteční rozpaky, žáci aktivně hledají struktury v místnosti a kreativně pojímají struktury technikou frotáže. Působí zaujatě do procesu a místy plochu domalovávají mastným pastelem, nicméně cíleně frotáže nekreslí. Mikuláš si bere plamen svíce a zkouší s ním malovat. Papír se mu na jednom místě propálí, a tak se na mě tázavě dívá. Já ho ujišťuji, že jsem také takhle pracovala a jen ho pak žádám, aby to uhasil.

Na základě ztvárnění ohně se dalo navázat na téma vnitřního zdroje a žáci sami nad svým ztvárněním uvažovali, jak asi funguje a jestli to tak opravdu cítí či nikoliv. Získala jsem dojem, že je to pro ně poměrně zajímavé téma a ukazovalo se, že i nevýrazní žáci ze třídy mají v podstatě „ohňostroje“. I pro žáky bylo zajímavé zjištění, jak to, kdo má. Snažila jsem se poukázat na fakt, že to každý máme jinak nastavené, a že to tak je v pořádku. Vytváří to naši individualitu a výjimečnost. Žáci vypadali příjemně „zadumaní“.

Na konci hodiny jsme ještě společně vyfotografovali jednotlivé práce, protože v tu chvíli jsme měli všechny živly zpracované a já jsem chtěla dochovat záznam živlů před přetvořením.

Z této hodiny jsem měla nejlepší pocit a radost. Zejména z reflektivního rozhovoru, během kterého jsem viděla, jak se nad tématem zamysleli. Výtvarná zpracování ohně byla také velmi zdařilá.

Tento reflektivní dialog byl nejdelší, ale připadal mi nejpodstatnější. Snažila jsem se humorem chvílema reflexi oživit, abychom se i zasmáli. V této hodině se mi potvrdilo, jak důležité je mít na reflektivní dialog klidný a bezpečný prostor.

Reflexe reflektivního dialogu

⁸⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*.

Na otázku: „**Jak se vám pracovalo technikou frotáže?**“ žáci reagují, že jim to moc nešlo, zřejmě nejen z důvodu techniky samotné, ale i z podstaty zachyceného živlu. Živel ohně působil na žáky neuchopitelně. Žákyně B. Uvádí: „Já, no mě to popravdě taky moc nešlo, protože je mi to hrozně jako cizí. Jak na tu vodu si můžu i sáhnout, v tom vzduchu jsem, tak do toho ohně jako ne, do toho nesahám. Postupně jsem se snažila zachytit tu dřevěnou strukturu, protože hoří a pak jsem se spíš soustředila na ten venkovní táborový oheň. Připomínala jsem si, jak to pálí do obličeje, jak to úplně svítí a jaký různý šlemy tak vždycky jsou ale, nevím, možná to je třeba tou frotáží. S tou tak zkušenosti nemám a možná to bylo tím. Moc mi to nešlo no.“ A druhá žákyně N. uvádí: „Mě teda úplně strašně rozčilovala ta technika. Já jsem s tím vůbec jako nedokázala žít. Jako tu techniku jsem dělala poprvé a asi naposledy. A vlastně celou dobu jsem přemýšlela, abych našla nějaký místo, kde bude něco, co bych do toho potřebovala a nějak jsem nic moc nenacházela, tak to teda skončilo, že jsem to začala dělat i na druhý straně. Proto jsem to tady tak začmárala těma zkouškama.“ Tyto výpovědi obou žákyň zastupují názor většiny, že jak tuto techniku neznají a nemají s ní zkušenosti, tak jim nepřipadne přivětivá k tvorbě. Také živel ohně vnímají nevypočitatelně.

Otázka „**Jaký typ ohně v díle máte?**“ byla poměrně zásadní a žáci se nad ní hodně zamýšleli. Jejich odpovědi byly velmi pestré a vznikal mezi nimi poměrně živý dialog, během kterého se obohacovali navzájem rozličnými úhly pohledu. Bylo na nich vidět, že o tom hodně přemýšlejí. Pro příkladu uvedu pár ukázek výpovědí:

„No, je to takový, já úplně sám nevím. Spíš je to takovej ten, že nevíme, jak vzniknul, ale už z dálky vidíme ten obří sloupec kouře, že něco se tam děje.“

„Mě se asi vybaví takovej ten velkej rituální oheň, co jsme dřív zapalovali. Takový ty obrovský.“

„Hořící chroští, třeba v lese, když se spalujou vysekávaný, když se chodí vysekávat roští do lesa.“

Ukázky potvrzují rozmanité vnímání vlastního ohně. Na rozdíl od ostatních živelů, které žáci vnímali dost podobně, v ohni se více liší.

Otázku „**Dokážete v životě nad něčím zaplanout? Pro něco se nadchnout?**“ jsem položila záměrně, jestli si žáci uvědomí kontext s ohněm a jeho vyobrazením. Žákyně K. uvádí: „Občas jo. Jako, že dokážu mít jiskru, dokážu se pro něco nadchnout, ale musí mě ta věc bavit, musím k tomu mít celkem motivaci.“ Odpovědi žáků se snažím směřovat k jejich vyobrazení ohně, aby hledali sami spojitosti a většinou si pomalu uvědomují, že to tak v životě mají. Když připustíme teorii, že oheň souvisí s životní energií a jejím užíváním, tak to žákům dává poměrně smysl a hledají souvislosti.

Shrnutí reflexe

Technika frotáže se ukázala být pro žáky těžce uchopitelná, s tím záměrem jsem jí také vybírala. Šlo mi o to, aby si vyzkoušeli pocit diskomfortu, kdy nemohou výtvarný projev tolik ovládat. V rámci reflektivního rozhovoru se ukázala pestrost vnímání živlu ohně u žáků a přirovnání ohně k energii jim pomohlo nastínit vlastní práci s energií, což je velice zaujalo.



Obrázek 34 - Hledání struktur pro frotáž



Obrázek 35 - Žákyně tvořící frotáž



Obrázek 36 - Žákyně si dokumentuje frotáž



Obrázek 37 - Frotáže na téma oheň

6.5.5 Vytvoření planety

Vytvoření planety

Téma

Vytvoření planety z živlů

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci se setkali se s vyobrazením povrchem planet a povrchem krajiny v rámci malířských plenérů.

Výtvarný problém

Vytvoření koláže z předem připravených podkladů živlů

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

120 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad povrchem planety země, nad poměry kontinentů a vody a jejich tvarovou pestrostí.

Vzdělávací cíl

Žák se seznámí s dvěma rozdílnými pojetími koláží a naučí se je rozlišovat. Žák používá specifický výtvarný jazyk a dokáže popsat subjektivní prožívání při tvoření v reflexi.

Dovednostní cíl

Žák zlepší svou zručnost trhání papíru a lepení papíru na pevnější podklad. Žák se naučí lépe rozlišovat jemné odstíny barev.

Pomůcky: Lepidlo, karton, nůžky, živly, štětec

Technika: Koláž

Formulace výtvarných otázek

Motivace

Představení techniky koláže, kdy se vybraný motiv lepí na podklad s cílem vytvořit neobvyklou souvislost, která nabízí prostor pro fantazii a hledání nových kontextů v díle. Nejčastěji bývá materiálem papír, ale je možné použít i jiné materiály.

Koláž je spjatá s érou modernismu. Jedná se o poměrně rychlou techniku nabízející osobní vyjádření pomocí jednotlivých symbolů, prvků, mezi kterými hledáme bližší vztahy. Abstraktní koláž od Jiřího Koláře připomíná spíše impresionistickou malbu, přesněji malbu pointilistickou. V této koláži jsou použity především barevné papíry k zachycení pocitu dne. Naopak koláž od Adolfa Hoffmeistera pracuje právě se souvztažnostmi symbolů.

Ukázka koláže: V plném slunci od Jiřího Koláře a koláže: Na zemi zbyla po lidech bílá místa od Adolfa Hoffmeistera. Diskuse s žáky nad srovnáním obou koláží se zaměřením pozornosti na rozdílnost sdělení.



Obrázek 38 - Jiří Kolář, *V plném slunci* (1959) Obrázek 39 - Adolf Hoffmeister, *Na zemi zbyla po lidech bílá místa* (1973)

Výtvarné zadání

„Své živly si předložte před sebe a vyberte si vhodnou velikost kartonu. Vystříhněte z kartonu kruh, do kterého se vejde značná část vašich živlů. Prohlédněte si jednotlivé živly a najděte linie, kterých byste se mohli při trhání držet. Jakmile je budete mít, tak živly roztrhejte na velikostně různorodé kousky. Můžete postupovat tak, že rovnou budete přikládat roztrhané

kousky na karton a postupně dotvářet koláž nebo si můžete kousky nejprve natrhat a následně je lepit na kruhový karton. K lepení použijte lepidlo a dbejte na čistotu práce. Vyzkoušejte si, jak se papír trhá, tak, aby vám nezanechával příliš velké bílé okraje. Polepte celou plochu kartonu a nechte zaschnout.“

Otázky reflektivního dialogu

„Jak jste si užil/užila tvoření koláže?“

„Jak se vám dělala ta koláž? Jaké pro vás bylo to trhání?“

„Jak jste postupoval/postupovala při tvoření koláže?“

„Když se na tu koláž podíváte, tak vnímáte že jí chcete posunout dál?“

„Jak vnímáte jednotlivé živly spojené v koláži?“

„Zamýšleli jste se nad těmi živly, když jste je trhali?“

Hodnocení

Zpracování koláže. Tvarová pestrost. Prezentace výtvarné práce.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikativní kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užitě tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Tato výuka pro mě byla asi nejvíce stresující a hodnotím jí sama za sebe jako nejméně zdařilou. Výuka mi byla přidána do rozvrhu na poslední chvíli a přípravu jsem neměla ještě nastudovanou tak, jak bych si přála. Do hodiny mi navíc vstoupila jiná vyučující.

Na začátku hodiny jsem žáky požádala, ať si připraví veškeré živly a začala jsem s nimi rozebírat techniku koláže. V momentě, kdy jsem jim chtěla ukázat díla pro srovnání, tak mi do výkladu vstoupila paní učitelka a začala ukazovat, jak mají žáci postupovat. Snažila jsem se to podchytit, nechtěla jsem, aby došlo k ukázce toho na jak velké, tedy spíše malé, kousky mají být živly roztrhány nicméně se tomu tak stalo. Jak byla hodina narušena a paní učitelka si vzala prostor, neměla jsem již čas věnovat se rozboru koláží. A protože byla druhá vyučující seznámena s postupem, tak žákům v podstatě zadala práci. Snažila jsem se žákům ještě dopřesnit postup, ale ti mi již nevěnovali příliš pozornost. A to i proto, že do prostor vstoupila na výuku i další třída. Začali tedy trhat živly na kousky. Žáky jsem obešla a ukazovala jim, čeho se mohou při trhání držet a jak trhat, aby se jim papír příliš neštěpil. Bohužel jsem byla ještě přerušena vedoucím ateliéru, který se mnou potřeboval něco řešit ohledně výuky. Když jsem se vrátila, asi půlka žáků měla vytvořené „hromádky“ živlů. Tím se mi ještě více potvrdilo, jak nešťastný byl začátek hodiny a jaké to má následky.

Řekla bych, že jsem se vrátila ještě včas a znovu ukázala žákům, jak je možné lepit. Nevím, jestli to bylo tím, že hodina nezačala ideálně nebo danou technikou, ale žáci byli ze začátku spíše „otrávení“. V reflexi se následně potvrdilo, že koláže mají spojené s výtvarkou na základní škole a že v tom neshledávají žádnou hodnotu. Tady je škoda, že jsem s nimi nemohla projít ukázky koláží.

Velikost kartonů k podkladům si vybrali žáci sami, dle velikosti živlů. Někdo pracoval na A3, někdo na A2. Žáci postupovali rozličně, někteří si nejprve vytvořili kompozici, kterou pak nalepili a někteří spontánně lepili ihned na karton. Z těch, co lepili spontánně na karton tak jedna polovina lepila spíš bezmyšlenkovitě a druhá polovina intuitivně. Musela jsem průběžně chodit pro lepidlo do skladu, takže jsem nebyla účastna celou dobu. Protože si lepení zabralo dost času, nestihli jsme reflexi hned po tvoření a museli jsme ji přesunout na další týden.

I přesto, že se začátek hodiny nezdařil, žáci aktivně pracovali na lepení koláže a zajímavé bylo sledovat, jak hledali vhodné tvary a snažili se, aby jim koláž barevně ladila.

Reflexe reflektivního dialogu

Začátek reflexe jsem uvedla otázkou: „**Jak jste si užil/užila tvoření koláže? Jak se vám dělala ta koláž? Jaké pro vás bylo to trhání?**“ a žáci začali sdílet svou zkušenost s trháním a lepením, která se pro ně zdála složitější, než se na první pohled zdálo. Dvě žákyně uvedly, že je to moc nebavilo, ale naopak jiná žákyně uvedla: „Já, když jsem to trhala, tak jsem se snažila zamýšlet na těmi živly, jak na mě působí. A právě když jsem to lepila dohromady, tak už jsem byla smířená, že to bude takový chaos. Dělala jsem to tak, jak to cítím, ale dělala jsem to, přesto aby to mělo nějaký smysl. Takže ten oheň, jsem si všimla, že ho dávám na ty okraje stejně jako tu zemi a vlastně ten vzduch a tu vodu jsem dávala dovnitř.“ Tato odpověď navazuje na otázku: „**Jak jste postupoval/postupovala při tvoření koláže?**“ Žáci jednotlivě popisují, jak postupovali při trhání a lepení a jak se nad jednotlivými živly zamýšleli. Kde je chtěli mít. Často pro ně bylo důležité, aby tam některé byly zastoupené méně a některé více. Popřípadě nějaké skrývali do spod a následně na ně lepili, takže je celé skryli. Zejména jsme si toho všimla u ohně.

Na otázku: „**Když se na tu koláž podíváte, tak vnímáte že jí chcete posunout dál?**“ žákyně J. uvedla: „Na to těším, že to nějak zachráním. Že to bude vypadat dobře, protože teď se mi to nelíbí. Si myslím, že v tom počítači to bude hodně práce a pak to bude v pohodě.“ V digitálním zpracování koláže vnímají žáci naději na vylepšení, jak uvádí i žák M.: „Doufám, že to pak doladím v tom photoshopu. Na to se těším, jako že udělám ten přechod, protože tady jsem neměl mezibarvu“. Výroky žáků potvrzují, že na zpracování v grafickém programu se opravdu těší.

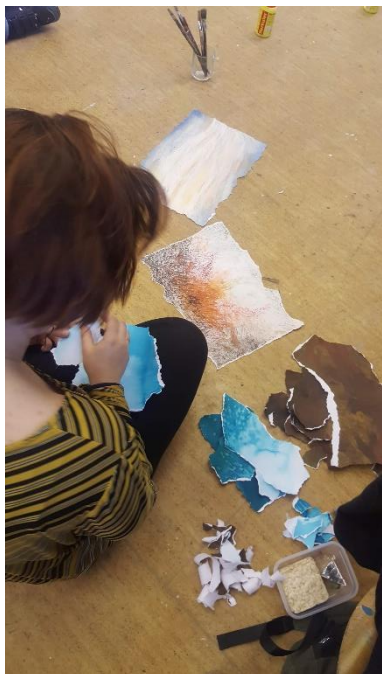
Na otázku „**Jak vnímáte jednotlivé živly spojené v koláži?**“ odpovídá žákyně B: „Nejvíce tam mám asi té země. Protože jsem taková asi přízemní. Ten vzduch pak a nejmíň tam mám ohně s vodou.“ Žáci vnímají a popisují koláž, jaké živly tam dominují, ale hlavně jaké pro ně bylo důležité umístit viditelně a jaké naopak.

„**Zamýšlely jste se nad těmi živly, když jste je trhali?**“ Byla poslední otázka v této reflexi a žáci by se dali rozdělit na dvě poloviny, kdy první o tom přemýšlela hodně a řešila i tvary a styl trhání a druhá, kterou to nebavilo, v rychlosti natrhala živly a pak je bez rozmyslu nalepila.

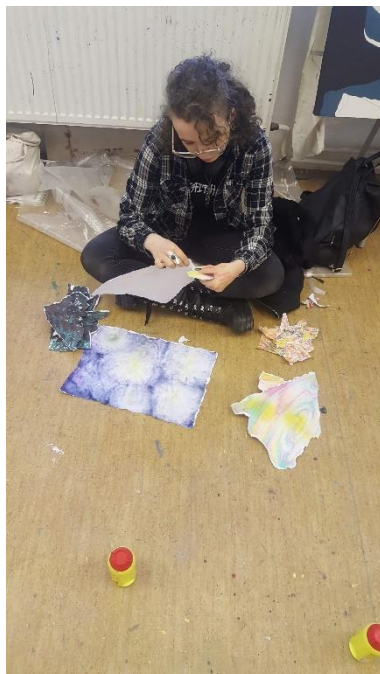
Shrnutí reflexe

Na základě situace, která během této výuky vznikla, žáci pracovali rozporuplně a moc si nevěděli rady, jak postupovat. Při zpracovávání živlů o nich polovina třídy přemýšlela a

druhou to nebavilo. S výstupem nebyli spokojeni a těšili se na další zpracování v grafickém programu. Můžeme se na to podívat i z pohledu, že na základě koláže, která neodpovídá estetickým normám žáků, jsou žáci o to více motivováni pro další hodiny a zpracování v grafickém programu.



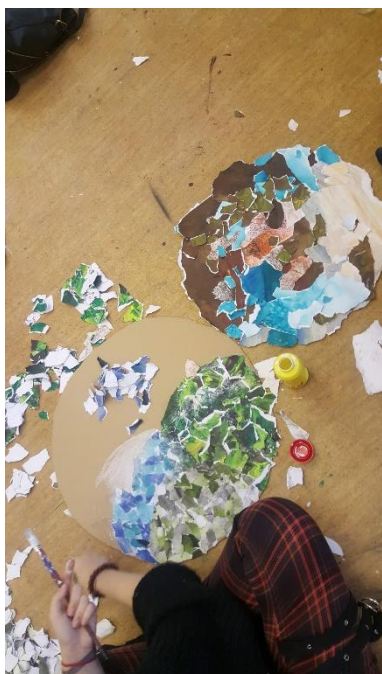
Obrázek 40 - Žákyně trahající živly



Obrázek 41 - Tvořící žákyně



Obrázek 42 - Tvoření koláže



Obrázek 43 - Žáci při tvorbě koláže



Obrázek 44 - Žákyně zaujatá trháním



Obrázek 45 - Žáci při tvorbě



Obrázek 46 - Koláž A



Obrázek 47 - Koláž BH



Obrázek 48 - Koláž B



Obrázek 49 - Koláž E



Obrázek 50 - Koláž J



Obrázek 51 - Koláž M



Obrázek 52 - Koláž N

6.5.6 Digitalizace koláže

Digitalizace koláže

Téma

Digitalizace koláže

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci mají osobní zkušenost s fotoaparátem a focením.

Výtvarný problém

Digitalizace díla a barevná úprava v grafickém programu.

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

90 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad možnostmi digitalizace děl.

Vzdělávací cíl

Žák se naučí základní znaky digitální zrcadlovky. Žák se naučí možnosti použití fotografické kalibrační tabulky a jejím využití v digitalizaci uměleckých děl.

Dovednostní cíl

Žák se naučí principy nastavení fotoaparátu na focení uměleckých děl a pracovat se základní kalibrační tabulkou. V grafickém programu se naučí barevné úprav fotografie. Rozvíjí své barevné cítění. V grafickém programu se naučí upravit barevnost dle kalibrační tabulky.

Pomůcky: Fotoaparát, kabel, osvětlení, kalibrační barevnou tabulku, počítač, myš

Technika: Kombinovaná technika fotografie a postprodukce

Formulace výtvarných otázek

Motivace

Jako první se ptám žáků, jestli se již někdy setkali s digitální zrcadlovkou a jestli měli možnost s ní fotit.

Ukazuji žákům následující fotografické vybavení: profesionální digitální zrcadlovku s třemi objektivy, širokoúhlým 10 – 20 mm, 50 mm, 18 – 200 mm, blesky, dálkové odpalovače blesku, odrazná deska, stativ. Při ukázce fotoaparátu popisují principy digitální zrcadlovky, dávám jim nahlédnout do těla fotoaparátu, kde je vidět zrcadlo. U jednotlivých objektivů vysvětluji jejich možnosti použití a důležitost kvalitního objektivu pro dosažení té nejlepší kvality fotografie. Současně vysvětluji základní fotografické pojmy.

Dále žákům ukazuji B.I.G. profi barevná a šedá karta BST1



Obrázek 53 - BIG tabulka

Tabulka slouží k nastavení přesného podání barev a tónů ve fotografii. Využívá se v technologii tisku i při barevném skenování. Tabulka obsahuje 14 polí s absolutně čistými matnými standardními barvami a šedou zónou.

Tato barevná tabulka je určena pro ověřování fotomateriálů a zpracovatelských postupů, stanovení filtrace a expozice při kopírování a zvětšování a barevné ladění při tisku či digitálním zpracování naskenované fotografie.

V našem případě nám poslouží jako kalibrační tabulka pro úpravy barev v grafickém programu tak, aby co nejvíce hodnotově odpovídali realitě.

S tabulkou se pracuje tak, že se umístí do záběru, aby nerušila fotografovaný objekt a byla co nejvíce kolmo. Správnou expozici při snímání určíte 18% šedou tabulkou. Matovost předurčuje tabulku k nejširšímu využití. Je vhodnou pomůckou při reprodukci obrazů

i při fotografování prostorových objektů ve výtvarné, reklamní i dokumentační fotografii. Tabulku je možné použít při všech druzích osvětlení, nikdy se neleskne. Tím pádem nás nelimituje dostupnost světla.

Barevné plochy tabulky pomohou při digitálním zpracování obrazu porovnat barvy předmětů a jejich reprodukcí se známými primárními barvami a korigovat tak reprodukční postup. Šedá stupnice tabulky umožní porovnat vizuálně i objektivně gradaci originálu a reprodukce, nalézt správnou expozici a podmínky zpracování fotoreprodukce a vyvažovat barevné reprodukční postupy včetně digitálního zpracování a tisku.

Výtvarné zadání

„Připravte své dílo na nafocení. Očistěte ho a odstraňte nedostatky, které je možné odstranit, jako jsou nečistoty, zbytky lepidla atd. Následně dílo nainstalujte co nejvíce kolmo k fotoaparátu, který je umístěn na stativu v přední části učebny. Tabulku umístěte vedle díla tak, aby do něj nezasahovala.

Nastavte si fotoaparát, tak abyste měli záběr ostrý s tím, že čím vyšší clona, tím kratší vzdálenost ostření. Díky stativu je možné nastavit delší čas. Postupně si nafoťte své práce.

Po nafocení si je stáhněte do počítače pomocí kabelu a vyberte si nejlepší fotografii k postprodukcí. Tu si otevřete v grafickém programu.

Pomocí nástroje kapátka, si označte bílou barvu v tabulce a upravte barevnost s tím, že víte že jednotlivé CMYK odstíny by se měli co nejvíce blížit nule. Po upravení barev si otevřete fotografii v grafickém programu a vyberte pozadí pomocí nástroje kouzelné hůlky, magnetického lasa, masky a štětce“.

Hodnocení

Barevná úprava fotografie pomocí tabulky, vybrání pozadí především pomocí nástroje masky.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikační kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užití tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe hodiny pedagogem

Prezentace fotografického vybavení, teorie fotografie i základní pojmy žáky zaujaly. Pro jejich budoucí profesi, budeme-li vycházet z jejich oboru malby, je digitalizace veškeré tvorby důležitá a skenery nejsou v případě větších rozměrů maleb vhodné. Proto pro mě bylo důležité seznámit žáky s barevnou tabulkou, aby věděli, že nafocená fotografie je zkreslena různými vlivy. Osvětlením počínaje a vlastnostmi fotoaparátu konče.

Žáci mě během výkladu v tichosti poslouchali a měli zájem také o dokumentaci svých dalších děl, nejenom tohoto. Proto jsem se s nimi domluvila, že na konci školního roku si postup zopakujeme a oni si v ateliéru nafotí své další práce.

Barevná úprava v grafickém programu ve formátu NEF šla žákům velice dobře. Z hodin malby mají natrénované „oči“ na barvy, a tak prováděli úpravy pomocí většiny funkcí velice dobře. V první řadě mi šlo o to, aby se naučili upravit barevnost dle tabulky a dále že barevnost je možné dále upravovat v grafickém programu. Zpracování zpracování v grafickém programu jim nabízí spoustu dalších možností úpravy a postprodukce, kterou lze pak využít komerčně.

Techniku vybírání pozadí pomocí určených nástrojů žáci znali již z předešlých hodin. Nicméně mě překvapilo, že několik žaček zvolilo jiný nevratný postup. Celkově je možné v grafickém programu zvolit několik cest, jak dosáhnout požadovaného. Žákyně sice splnily výběr pozadí, ale ne postupem, kterým jsem chtěla, aby pracovaly. Po upozornění, aby pracovali s funkcí masky a dokončili vybrání v ní, pracovali žáci precizně.

6.5.7 Digitální malba

Příprava digitální malby je blokově rozdělena na tři části a je to tedy několikahodinová aktivita. V prvním bloku je výuka zaměřena na ukázky digitální malby, stanovení společného postupu, vstupní zpracování fotografií a přípravou na druhý blok. Druhý blok je o samotné digitální malbě, kde jsem zvolila individuální přístup a žáky jednotlivě rozvíjela dle směru jejich tvorby. Ve třetím bloku se žáci věnují dokončování a zpracování prostředí světa. Na úvodu bloků jsem se vždy vracela k ukázce vytištěných digitálních maleb a poukazovala na detaily a možnosti ztvárnění. V třetím bloku jsem taktéž přistupovala k žákům individuálně.

Digitální malba

Téma

Digitální malba

Předpokládané zkušenosti žáků

Vycházím z předpokladu, že žáci znají tradiční výtvarné techniky malby.

Výtvarný problém

Výtvarné zpracování planety v grafickém programu

Cílová skupina

3. ročník SOŠ

Časová dispozice

3 x 135 minut

Cíle výuky:

Výchovný cíl

Žák se zamyslí nad ztvárněním vlastního světa.

Vzdělávací cíl

Žák si rozšíří možnosti ve vyjadřování v digitálním prostoru. Žák používá specifický výtvarný jazyk. Žák se naučí výtvarně vyjadřovat v grafickém programu v digitálním prostředí.

Dovednostní cíl

Žák se naučí vybírat pozadí ve fotografii pomocí masek. Žák se naučí malovat se štětcem a různými stopami v grafickém programu a vizualizovat tak svou představu v digitálním prostředí.

Žák se naučí používat nástroj retušovací štětec a vhodně vybírat vzorkový podklad. Rozvíjí své barevné cítění, popisuje výtvarným jazykem své dílo a rozvíjí kreativní myšlení a fantazii.

Pomůcky: Počítač, internet, myš

Technika: Digitální malba

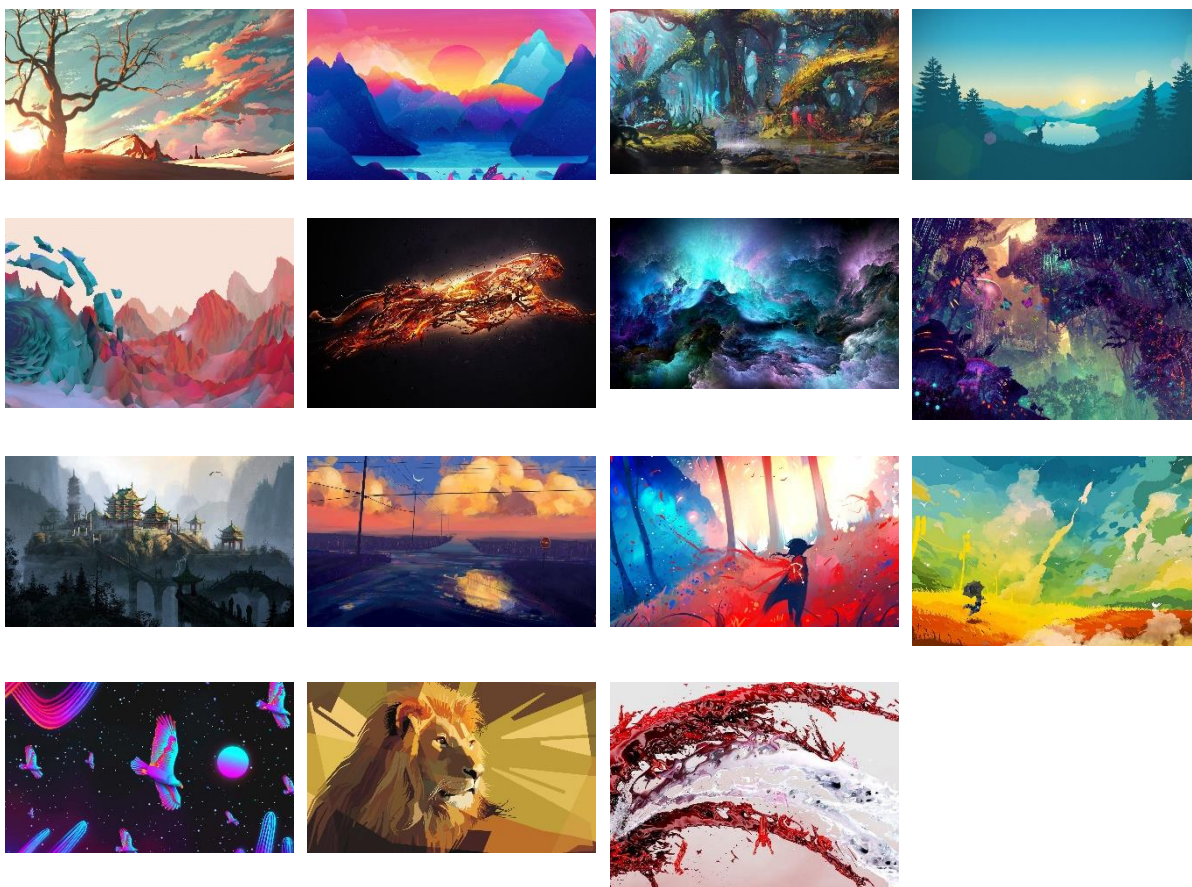
Formulace výtvarných otázek

Blok 1 – Stanovení postupu práce

Motivace

Ukázka vytištěných digitálních maleb z <https://wallpaperaccess.com/digital-drawing> a jejich výtvarný rozbor ve formátu A3. Realismus x abstrakce, použití výtvarných stop a zachycení prostoru.

Teorie digitální malby prezentovaná na jednotlivých ukázkách.



Obrázek 54 - Ukázky digitálních maleb

Stanovení postupu:

V první kroku je potřebné odstranit pozadí a vyretušovat či přebarvit vzniklé bílé pruhy v koláži, které vznikly trháním papíru a nalepením. Na to jsem zvolila dvě možné techniky použití grafických nástrojů a jejich kombinací v praktické ukázce promítané na velkou obrazovku v učebně.

Vysvětlení postupu a principů práce, jako je zachování primárního zdroje, úprav a nutnost, pro další zpracování, vrstvu zduplikovat a první skrýt. Následně vytvoření nové vrstvy a ukázka, jak nastavit vhodnou stopu štětce a jeho další možnosti nastavení. Jako další nástroj je možné použít retušovací razítko v nové vrstvě, kdy se načítá obraz k duplikování v primární vrstvě s fotografií.

Praktická ukázka v grafickém programu zpracování planety pomocí malby různými stopami štětců a ukázka použití nástroje retušovacího razítka.

Výtvarné zadání

„Otevřete si fotografii ve formátu NEF v grafickém programu a udělejte na ní základní úpravy, jako je nastavení kontrastu, jasu, expozice, světla, stínu, sytosti. Po tomto nastavení, odstraňte pozadí pomocí masky vrstvy, tak aby vám původní fotografie zůstala zachována. Vyretušujte jednotlivé bílé spoje, tak aby nepůsobili rušivě a připravte si tak svět pro další zpracování digitální malbou.“

Blok 2 – Digitální malba světa

Motivace

Na začátku hodiny prezentace ukázky se zaměřením na detailní zpracování digitálních maleb s poukázáním na rozličnost stop štětců a jejich použití. Praktická ukázka nastavení stop štětců provedená na velké obrazovce.

Výtvarné zadání

„Domalujte digitální malbou svět tak, abyste vycházeli z fotografie a podklad zůstal rozpoznatelný. Využívejte k tomu rozličné tvary stop tahů štětců.“

Blok 3 – Digitální malba prostředí

Motivace

Na začátku hodiny prezentace ukázky se zaměřením na atmosféru a zpracování prostředí, vytvoření atmosféry a objemu v grafickém programu. Praktická ukázka na velké obrazovce, jak pracovat s barevnými přechody, jak pracovat s kontrastem.

Výtvarné zadání

„Pomocí digitální malby vytvořte prostor kolem světa.“

Otázky reflektivního dialogu

„Jak jste spokojená/ný s výtiskem?“

„Jaký pro vás bylo zpracování koláže v počítači digitální malbou? Co konkrétně vás nejvíce bavilo?“

„Jaká pro vás byla sebezobrazovací část projektu?“

„Dokážete srovnat malbu s digitální malbou? „

„Dokážete si představit využívat dál prostředí grafického programu pro svou tvorbu?“

„Co vás na celém projektu bavilo nejvíce a co nejméně?“

Hodnocení

Digitální zpracování fotografie: barevné úpravy, práce v maskách, digitální malba a její zpracování.

Vazba na RVP

RVP SOV

Klíčové kompetence

Kompetence k učení

Kompetence k řešení problémů

Komunikativní kompetence

Personální a sociální kompetence

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

Odborné kompetence

Jednat ekonomicky a v souladu se strategií udržitelného rozvoje

Ovládat základy výtvarné užité tvorby

Realizovat v požadované kvalitě finální produkt v daném zaměření oboru podle výtvarných návrhů a technické dokumentace

Průřezová témata

Občan v demokratické společnosti

Člověk a životní prostředí

Člověk a svět práce

Reflexe 1 bloku

Na první hodinu počítačové grafiky se těším a doufám, že jejich očekávání na digitální malbu v grafickém programu naplním. Žáci přicházejí v dobrém naladění a od začátku hodiny spolupracují, jsou zvědaví a působí dojemem, že se na zpracování opravdu těší.

Po základní úpravě fotografie, kdy si upravili barevnost, odstranili pozadí, vložili černé pozadí a zaretušovali strukturu bílého trhaného papíru, by se dalo říct, že grafika působí skoro hotově. Samotné retušování zabírá poměrně dost času. Každý žák si volí nástroj, který mu vyhovuje a hodí se mu do jeho grafického vyjádření. Průběžně mezi žáky procházím a snažím se o individuální přístup v rozšiřování znalostí o grafickém programu. Žáci sami dost vyhledávají možnosti programu, což mě těší, protože je na tom vidět jejich zájem. Na konci bloku působí spokojeně a podotýkají, že sama retušovací fáze byla poměrně náročná, zejména na zvládnutí grafických nástrojů. Vysvětluji jim ještě jak toto retušování mohou použít i ve fotografiích, které vytvoří a potřebují uprav.

V tomto bodě vzniká podnět pro to, posunout grafiku dál a vstoupit digitální malbou více do díla. Pohybujeme se na hranici, kdy bychom sice mohli nechat upravenou fotografii, nicméně my ji chceme rozvinout dále a nezůstat u prvního konceptu.

Reflexe 2 bloku

Žáci chodí na výuku vždy o 10 minut dříve a hned sami zapínají grafický program a pracují, i přesto, že je přestávka. Po zazvonění jsou již tedy plně zabráni do práce a já s každým žákem projdu kde skončil, jak bude dále postupovat a jestli ode mě potřebuje v něčem poradit, popřípadě prokonzultovat výtvarné zpracování současné tvorby a takto procházím třídou celou hodinu. Průběžně se ptám a popřípadě rozšiřuji znalosti programu individuálně. Žáci aktivně pracují a práce v hodinách je velice příjemná. Samostatně si vyhledávají na internetu nové stopy štetce a já jim pouze pomáhám s instalací, kdy je potřeba potvrzení ze strany administrátora, což jsem já. Z iniciativy žáků mám velmi dobrý pocit, hodiny probíhají velice hladce a

nenarážím na žádné překážky či komplikace. Žáky jsem na konci hodiny informovala o tom, že příští hodinu budeme světy dokončovat a že proběhne a závěrečná reflexe.

Reflexe 3 bloku

Na úvodu hodiny jsem požádala žáky, aby se otočili směrem ke mně, neboť opět iniciativně začali pracovat již před začátkem hodiny. Ukázala jsem jim fotografie a digitální malby s nasvětlenými planetami, abych jim na tom ukázala možnosti nasvětlení koule. První jsem se zeptala, jestli si prošli v rámci hodin kresby modelováním stínu. Z počátku moc nereagují, a na výzvu odpovídají že ano, že je kdysi kreslili. Ptám se je, jestli potřebují vysvětlit teorii ke stínování koule a odpovídají že nikoliv, že mají „nakoukáno“ a že ví. Tady jsem mohla být více připravena a ukázat jim nasvětlení koule, práci světla a stínu a jak dosáhnout objemu. Na druhou stranu vím, že jsou to velice zdatní malíři a kreslíři, neboť jsem jejich kresby viděla. Spoléhat se na výpověď žáků není vždy zcela vhodné a je lepší si to věřit. Ukazuji jim tedy nasvětlené planety na ukázkách a zmiňuji, že je důležité si uvědomit odkud dopadá světlo a podle toho s ním pracovat.

Na ukázkách jim ukazuji barevné spektrum, které je možné použít a že je potřeba vybrat takové, aby se nám planeta neztratila v ploše. Zároveň je potřeba citlivě pracovat s hvězdami abych se nepřeklopili do líbivého pojetí digitální grafiky, kdy to k tomu občas svádí. Na to konto se ještě chvíli věnujeme v diskusi tématu kýče a po skončení žáci úvodní části začali žáci pracovat a já jsem je opět průběžně procházela a rozšiřovala jejich znalosti programu. Možná by se dalo vytknout, že každý žák obsáhne jiný rozsah znalostí, nicméně k požadovanému výsledku se dá v grafickém programu docílit několika cestami, a proto se nedá jednoznačně říct, co je nejlepší. Za mě je nejdůležitější praxe a zkoušení a přesně to žáci dělali, zkoušeli a když chtěli něco konkrétního, tak jsem jim ukázala a vysvětlila, jak toho docílí. Nikdo z žáků pasivně neseděl na to, až mu přijdu říct co má dělat. Všichni byli aktivně zapojení. Po dokončení planet je žáci uložili jak ve formátu grafického programu, tak formátu na tisk. Taktéž nahráli digitální malbu do online uložiště, abych k ní měla přístup a zaslala je na tisk. Což jsem na konci hodiny udělala a domluvila jsem se, že příští hodinu hned na začátku uděláme závěrečnou reflexi.

Reflexe reflektivního dialogu

Před hodinou jsem si vyzvedla vytištěné plakáty a byla jsem byla překvapena, jak dopadly v tisku. I když tisk nepatřil k těm nejkvalitnějším, tak výsledné tisky byly poměrně dost zdařilé. Měla jsem z nich radost a ta se přenesla i na mou náladu ve výuce.

Do hodiny na reflektivní dialog přišlo šest žáků, dvě žákyně jsem následně olovila po emailu a zaslala jim otázky k reflexi.

Na otázku: „**Jak jste spokojená/ný s výtiskem?**“ žáci reagují, že spokojení jsou, ale že to na ně působí ploše, nikoliv tak plasticky, jako to působilo v počítači. Žákyně B. uvedla: „Já nevím, možná jsem mohla více nadsadit světla a stíny, aby to působilo plastičtěji. Důležité pro mě bylo to světlo z té planety, a to to možná trochu zplošťuje.“ Vizualní stránku výtisku ovlivnila do značné míry i kvalita tisku, která bohužel byla spíše nižší. Snažila jsem se na tom žákům vysvětlit, i jak vhodně zvolený papír a tisk ovlivní závěrečný výstup, ale že i přesto kvalitu tisku, vnímám jejich práce jako velmi zdařilé.

Žáci také registrovali na detaily v tisku a byli z toho mile překvapeni, protože nepředpokládali, že se vytiskne vše. Tady se potvrdilo právě to, že jsem během výuky poukazovala na detaily, které je nutné v grafice zpracovat, protože to, co není záměr, je chyba a tisk všechno ukáže. Tady jim to zprostředkovalo zkušenost, jak moc je potřeba precizní práce.

Na otázku: „**Jaký pro vás bylo zpracování koláže v počítači digitální malbou? Co konkrétně vás nejvíce bavilo?**“ odpovídají žáci, že byli rádi, že si to mohli vyzkoušet, protože tak, jak byla koláž vytvořena působila rozpracovaně. Což byl můj záměr. Žáci jsou to velmi šikovní a dokážu si představit, že koláže výtvarně dokončí do velmi zdařilé podoby. To, kdyby se stalo, tak je to nebude motivovat k další práci v počítači. Žák M. uvádí: „Jo právě, mě to dobře překvapilo a jsem nakonec rád, že jsem to dělal v tom počítači. Kdybych to dělal jako koláž, ručně. Já moc nemám rád tu techniku té koláže a ze začátku jsem nevěděl co s tím. Ze začátku jsem to ořezával, a právě ten počítač mi umožnil to hodit do té páry, že jsem to zašudlal jakoby. Ale že to udělalo ten efekt. Což by normálně neudělal. V tom mi to hodně pomohlo. Dosažení toho realističtějšího výsledku, který jsem chtěl.“ Tím se potvrzuje, že zpracování v počítači se ukázalo jako jedna z možných variant dokončení koláže.

Na otázku: „**Jaká pro vás byla sebepoznávací část projektu?**“ Žáci se shodli na tom, že artefietická část pro ně byla velice podnětná. Uvedli, že je nikdy nenapadlo, přemýšlet a reflektovat samotný proces tvoření. Prožívání pocitů při tvorbě zaregistrovali, ale samotný kontext s dílem nehledali a přišlo jim zajímavé, že i tvorba může zrcadlit jejich rozpoložení. Jako přínosné vnímali i vzájemné sdílení, refleктоvali, že najednou si připadli vzájemně blíž a

byli mile překvapeni, jak pestrý mají spolužáci vnitřní svět. Zkušenost to byla pro žáky nová a jak se z dialogu vyplývá, byla pro ně přínosná.

Na otázku: „**Můžete porovnat malbu s digitální malbou?**“ Obecně se ukázalo, že žáky digitální postprodukce fotografie a domalování digitální malbou bavilo. Grafický program jim nabídl další možnosti zpracování, výtvarnými technikami by to zřejmě zvládli, nicméně v grafickém programu byla pro ně ta práce rychlejší. Žák M. uvedl „No ještě bych se v tom potřeboval pocvičit. Ještě to nemám tak v ruce. Myslím si, že bych byl rychlejší, kdybych to dělal normálně, ale tohle je dobrý, bavilo mě to.“ Žákyně B. to potvrdila: Já si myslím, že ten počítač tomu hodně pomohl, protože když to bylo ve formě koláže, tak jsem to měla takový rozházený. Vůbec to nesedělo, nepřipomínalo mi to tu planetu zdaleka vůbec a ten počítač, program umožnil to, jak to sjednotit, zamlžit, dát tomu tvar a dotvořit tu planetu. Myslím si, že u klasický malby by to šlo taky, ale když to porovnam, tak ten v tom počítači to bylo lepší. Taková ta mlha, to bych asi nedokázala“. Cílem nebylo, aby žáci vyhodnotili práci v počítači jako lepší než klasickou malbou, ale pouze objevili nové možnosti ve zpracování, a to se na základě reflexe potvrdilo.

Na otázku: „**Dokážete si představit využívat dál prostředí grafického programu pro svou tvorbu?**“ Všichni žáci se shodli, že ano. Žákyně E. uvedla, že přesně toto zpracování v počítači by se hodilo jako styl ilustrace knihy, kterou píše. Jiná žákyně uvedla, že si dokáže představit, připravovat si i nějaké podklady na předmět malby v grafickém programu nebo také upravovat svou zdokumentovanou tvorbu a dodat ji další rozměr.

Na otázku: „**Co vás na celém projektu bavilo nejvíce a co nejméně?**“ Žáci nejčastěji uvádějí koláž, jako nejvíce kritickou část projektu. Technika koláže jako taková nepatří do jejich nejoblíbenější a nevěděli, jak si s tím poradit. Samotné trhání jim připadlo jako manuální činnost. S výslednou podobou koláží nebyl spokojený žádný žák. Žákyně J. uvedla, že dívat se na tu koláž bylo pro ni to nejhorší. U této otázky reflektuji já, že ta situace s tou koláží nebyla ideální a žáci se shodují, že zpětně to může být zapříčiněné i tím.

„V počítači mě bavilo to přetvářet“ uvedla žákyně B. a spolužáci to vnímali dost podobně. Tím, že nebyli spokojeni s koláží tak vkládali očekávání do zpracování v počítači. Tato situace byla pro ně zlomová a možná proto to vedlo k jejich zapálení při realizaci digitální malby. „Jak jsme dělali ty živly, to jsem nikdy nedělal, mluvit o tom.“ Uvádí žákyně A.

Žáci se shodují na tom, že živly pro ně byly nejpřínosnější a nejsilnější zážitek. „Bylo to pro mě fajn, povídání si o tom, bylo to takové hlubší a účelnější. Při tom živlu to byla meditace a celý ten den jsem nad tím přemýšlela a rozleželo se to.“ Tato zpětná vazba potvrzuje přínos artefilitiky a sebepoznání na jejich základě. Na závěr měli žáci shrnout proces projektu

do pár slov a uvedli: nový, puls, život, učení se novému, pokus a zkušenost, poznání a pilování, autentický.

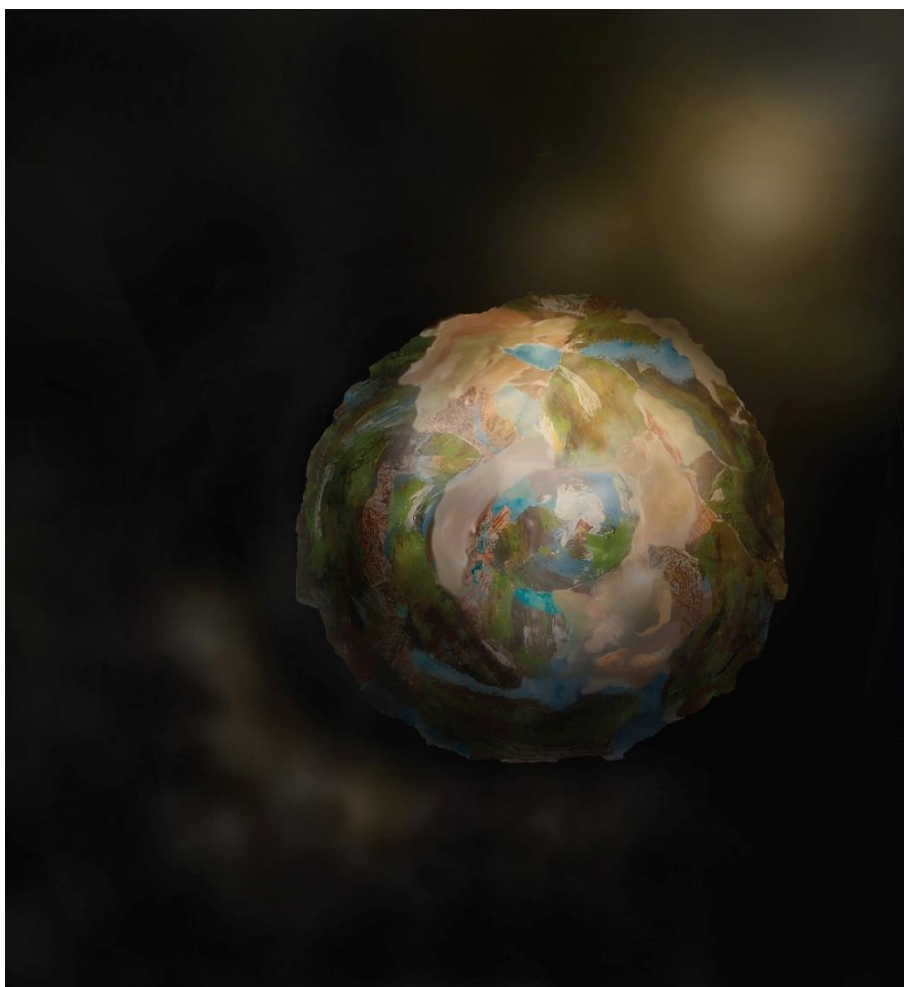
Shrnutí reflexe

Žáci vnímali artefietickou část projektu jako přínosnou a došlo k u nich zamýšlení se na působení žvlů v rámci jejich osobnosti. Přípravnou fází na koláž přijali ale nevěděli, jak s jednotlivými prvky naložit, zřejmě i kvůli situace ohledně hodiny. S koláží byli nespokojení a vkládali naděje na digitální malbu, že se jim to podaří vylepšit a celkově hodnotili planety pozitivně. Z tisku byli mile překvapení a pro příště by více pracovali s kontrastem.

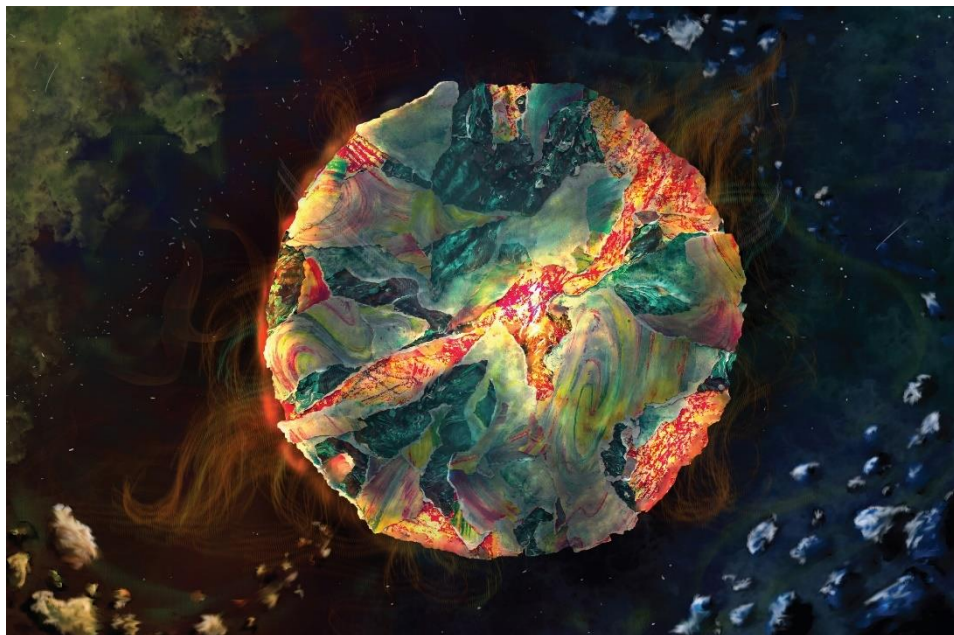
Světatvoření



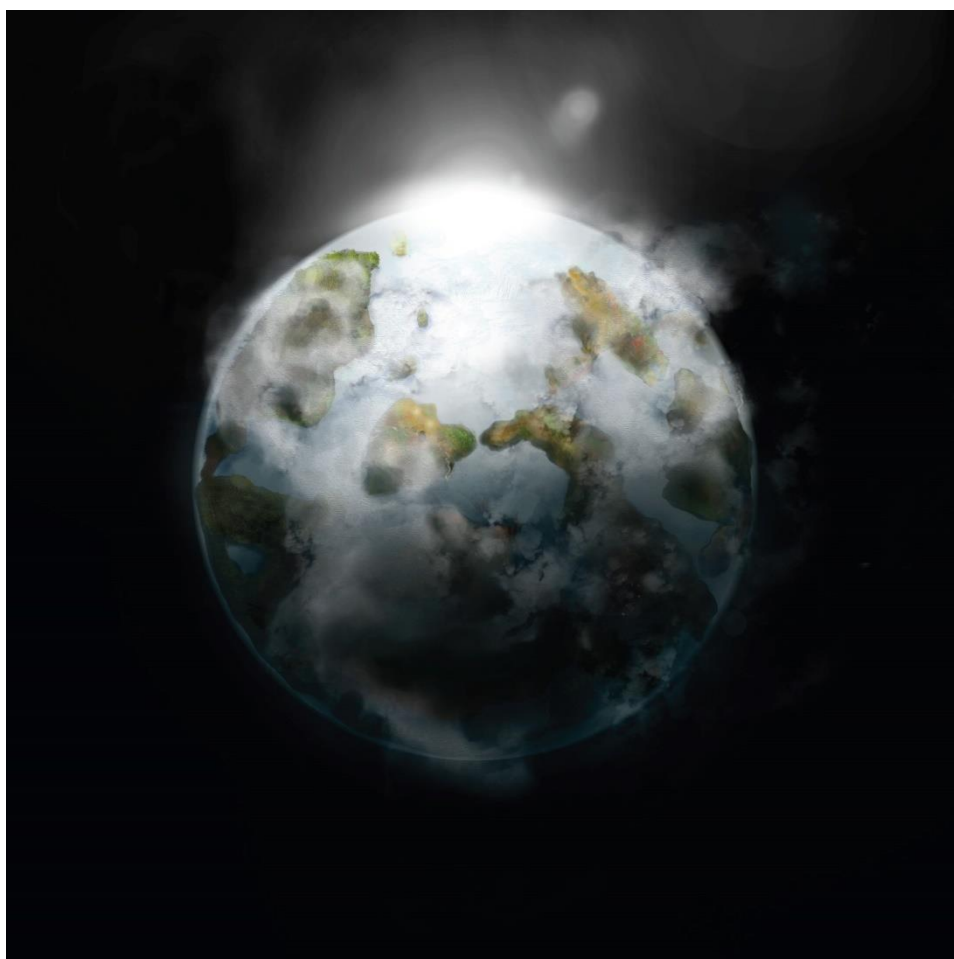
Obrázek 55 - Svět A



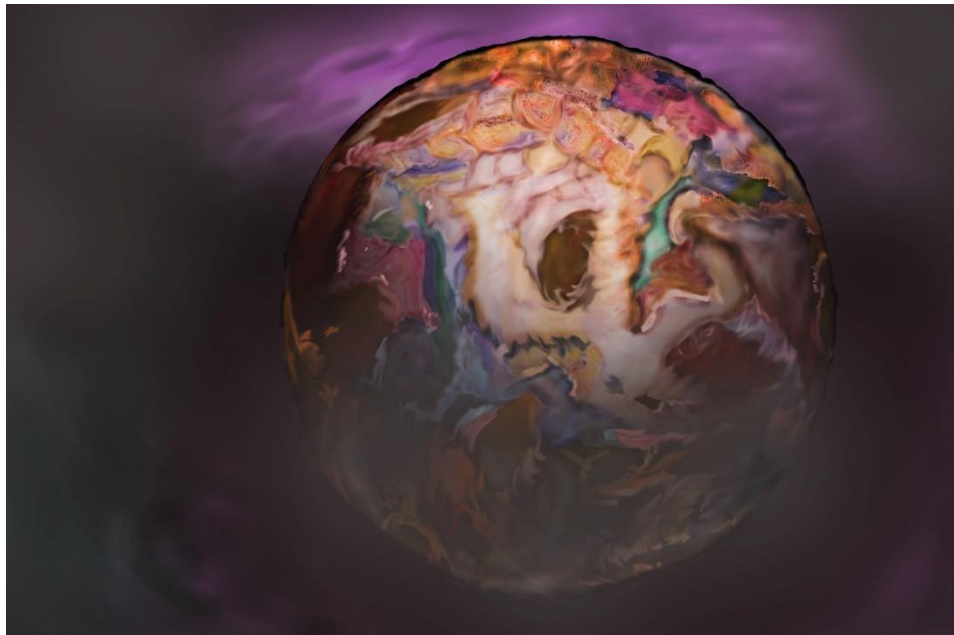
Obrázek 56 - Svět BH



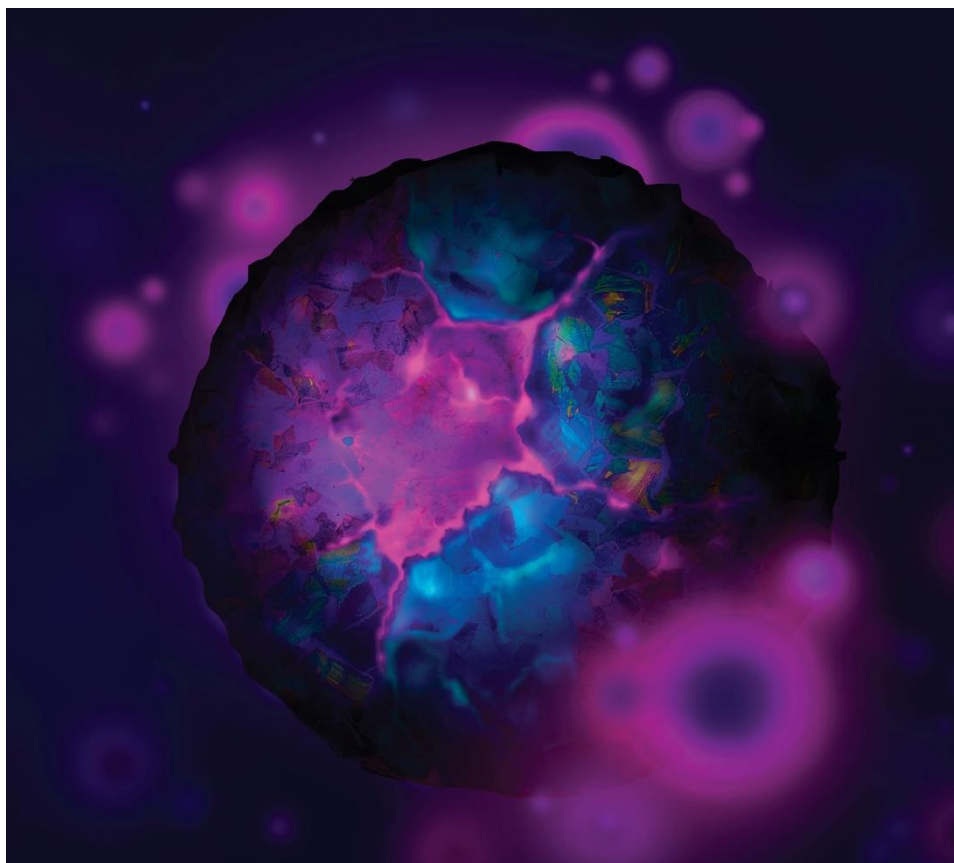
Obrázek 57 - Svět B



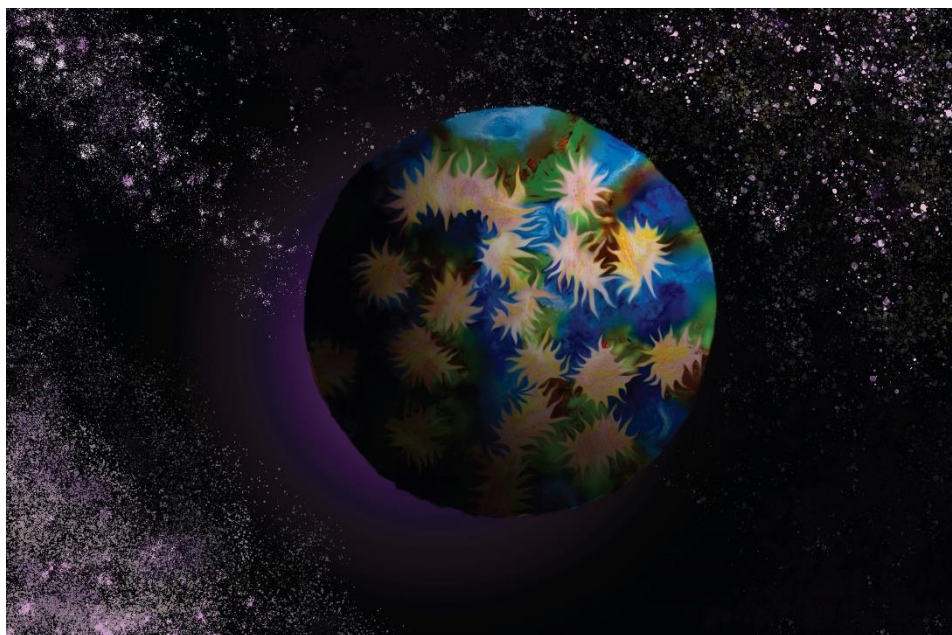
Obrázek 58 - Svět M



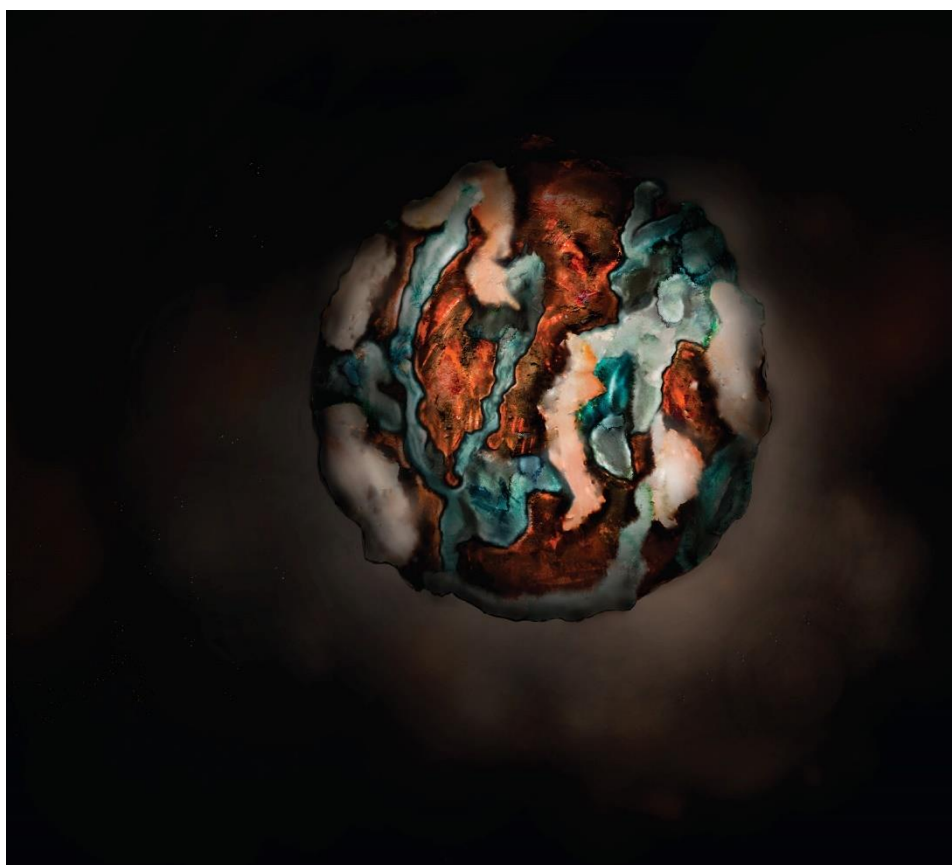
Obrázek 59 - Svět E



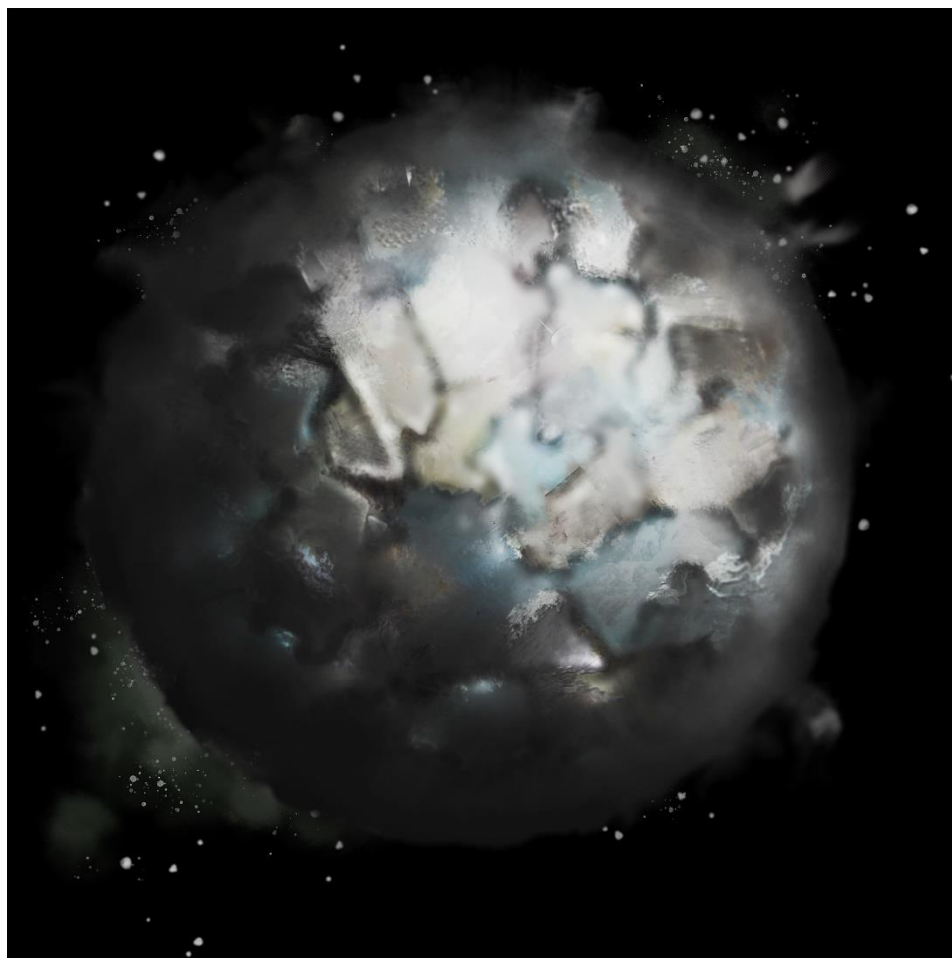
Obrázek 60 - Svět J



Obrázek 61 - Svět V



Obrázek 62 - Svět N



Obrázek 63 - Svět H

6.6 Reflexe výtvarně didaktického projektu

Výtvarně didaktický projekt Světatvoření jsem odučila na Střední uměleckoprůmyslové škole kamenosochařské v Hořicích, kde působím jako vyučující.

Když jsem vytvářela přípravy na artefietickou část projektu, tak jsem se velmi těšila z toho, že mohu použít mnou odzkoušené techniky, ale i takové metody motivace, s kterými jsem sice měla osobní zkušenost, ale nikdy je nerealizovala ve větším počtu žáků. Artefieticky pojaté hodiny jsem začínala v uzavřeném kruhu a ze začátku jsem měla obavy, jak to žáci přijmou. Nechtěla jsem, aby to na ně působilo jako „komunitní kroužek“. Žáci to přijali zcela přirozeně a bylo krásné, zejména na první hodině, na žácích vidět, jak jsou zvědaví a plni očekávání. První hodina sice neměla ideální podmínky, neboť jsme sdíleli učebnu ještě s druhou třídou, což jsem dopředu nevěděla a byla z toho překvapená, nicméně žáci velmi ochotně a nadšeně pracovali. Motivační část spojená s charakteristikou klasické typologie dle Hippokrata je vždy velice zaujala. Průběžně jsem udržovala oční kontakt s žáky a dostávala od

nich pozitivní zpětnou vazbu jak verbální, tak i neverbální, což mě velice těšilo a užívala jsem si roli pedagožky. Dalo by se říct, že jsem dokázala žáky zaujmout a pro mě to byl velmi příjemný pocit smysluplnosti vykonávané činnosti.

Expresivní část hodin žáci pracovali velice samostatně i přesto, že techniky jako takové neměli zcela zažité, tak se ukázala jejich předchozí zkušenost s výtvarnými materiály. Hodiny na téma země a vzduch proběhly ve výrazové části zcela hladce. Výtvarná technika smývaného akvarelu v hodině na téma voda budila rozpaky u žáků, s čímž jsem počítala, neboť mám techniku dobře ozkoušenou i v rámci výtvarných volnočasových aktivit pro děti a dospělé, kterým se věnuji mimo pedagogické prostředí. Nicméně právě tato zkušenost mi pomohla „ustát“ situaci, kdy žáci nechtěli smývat první akvarelovou vrstvu a fixovali se na dílo jako takové. Díky pobídkám všichni své „smýváky“ vytvořili a bylo zajímavé žáky sledovat, jak pracují na druhé vrstvě a již si tvorbu více užívají, protože nemohou na mokřím papíře korigovat stopu štětcem, a tak se začali více expresivně projevovat a „hrát“ si s barvama na papíře. Celkově to na mě působilo, že výtvarný problém byl pro ně výzvou, kterou museli překonat a na tom základě došli k vlastnímu posunu vykročením do neznámé techniky a tím i vykročení z komfortní zóny, což v následně v reflexi hodnotili pozitivně, neboť jim technika rozšířila jejich repertoár výtvarných vyjádření.

Druhá hodina, na které žáci řešili techniku, jako takovou, byla hodina na téma oheň. Zvolená technika frotáže byla žákům „proti srsti“ již od momentu, kdy jsem jim techniku řekla. Moc nevěděli, jak to pojmout a hledali možné struktury, které by použili. Chtěli vizuální stránku frotáže ovládat, tak jak jsou na to zvyklí z malby, nicméně to jim technika neumožnila a já jsem byla ráda, že zkoušejí a hledají něco nového, což se jim podařilo a o to zajímavější byl potom reflektivní dialog, o kterém se zmíním dále.

Objektivně nejméně podařená hodina z projektu byla hodina na téma koláž, která měla být zásadní, bohužel podmínky byly spíše nevhodné než ideální. Přislíbená časová dotace na výuku mi byla zkrácena, a tak jsem využila příležitosti, kdy jiná kolegyně byla nemocná a já jsem měla suplovat její hodinu. Velice rychle jsem se s ní domluvila a šla na hodinu. Tím, jak to vzniklo celé ve spěchu, neměla jsem přípravu tak, nastudovanou, jak bych ráda. Žáci neměli lepidlo, a tak jsem se před hodinou zeptala kolegyně, jestli neví, kde by mohlo být na škole k dispozici a ona se nabídla, že žákům namíchá klišové lepidlo. Zpočátku jsem byla ráda, ale jak se pak ukázalo, vstup jiného pedagoga zásadně ovlivnilo tvůrčí část, neboť kolegyně ukázala žákům na jak velké, respektive malé kousky mají výtvarné podklady roztrhat a vzhledem k tomu, že si mě zrovna z výuky vyžádal vedoucí ateliérů ke konzultaci, tak jsem nestihla zareagovat včas a znovu zopakovat žákům, že mají trhat podle struktur ve výtvarných

podkladech vytvořených na téma živelů a ne to „nacupovat“ na malé kousky. Po návratu jsem se snažila žákům zadání ještě upřesnit, ale polovina již měla natrháno. Mým záměrem bylo, aby struktura výtvarných technik na papíře zůstala zachována a byla čitelná, což se tímto mírně narušilo a vyvolalo ve mně pocity zklamání a selhání. Plyne z toho pro mne ponaučení, být dostatečně připravená na hodinu a podchytit lépe situaci, když jiný pedagog začne zasahovat do výuky bez znalosti přípravy a cílů. Je to pro mě velmi cenná zkušenost. Souvisí s tím i uvědomění zabezpečení vhodného a bezpečného prostoru pro žáky a nespoléhat se tolik na jejich zpětnou vazbu, že je to takto „ok“. Podmínky na výuku je potřeba mít co nejideálnější

Spolupráce žáků v artefieticky pojatých hodinách byla za mě výborná. Žáci byli aktivní, zaujetí, přicházeli s novými nápady, vzájemně si naslouchali a rozvíjeli svoje myšlenky v reflektivním dialogu. Na žácích bylo vidět, že nejsou zvyklí mluvit o své tvorbě a o prožitcích, které během tvorby zažívají, ale po prvním reflektivním dialogu pochopili a otevřeli se nové zkušenosti. Během toho, jak žáci sdíleli své prekoncepty, bylo pro mě důležité, abych je pozorně naslouchala a dávala jim najevo svůj zájem i neverbální komunikací, což vůbec nebylo tak těžké, protože můj zájem je hluboký. Složitější pro mě bylo, když žáci mluvili příliš potichu a já neslyšela každé slovo. To se stalo pouze párkrát a díky hlasové nahrávce, kterou jsem si zaznamenávala, jsem si mohla zpětně rozhovory poslechnout a zjistit, jestli mi neuniklo něco důležitého. Reflektivní část ve výuce pro mě byla ta nejpodnětnější a nejzajímavější část. Všimla jsem si, že když žáci odcházeli z hodiny, tak na nich bylo vidět, že jsou „zahlobaní“ do sebe a tím jsem vyhodnotila své pedagogické působení jako úspěšné a velice mě to těšilo. Myšlenka, že jsem dokázala obohatit v životě několik mladých lidí měl naplňuje pocitem smysluplnosti pedagogické profese.

V rámci druhé části projektu, kde probíhala práce v digitálním prostředí technikou počítačové grafiky jsem se během hodin cítila jako odborník, který žáky řemeslně provází tvorbou a průběžně rozšiřuje individuálně jejich znalosti grafických nástrojů. Závěrečná reflexe s žáky celkově shrnovala práci na projektu, žákům jsem předala vytištěné světy na papíře a předpokládala jsem, že budou tak nadšení, jako já. Působilo to na mě, že nebyli, nicméně já jsem nešetřila slovy chvály a snažila se individuálně zaměřit na detaily ve zpracování a ocenit jejich práci.

Když bych měla subjektivně srovnat artefietickou část a část počítačové grafiky, jednoznačně část artefietická mi připadala více naplňující, jak pro mě, tak pro žáky. Druhá část, která za mě byla řemeslná, rozvíjela spíše dovednostní cíle.

Závěr

Výtvarně didaktický projekt jsem vytvářela s myšlenkou, aby každý žák, který se bude na projektu podílet, měl příležitost vytvořit si vlastní pojetí světa, s vlastním zpracováním živlů a na základě toho si mohl vytvořit ideální místo, svět, pro jeho vnitřní já. Tvoření světa vede k zamyšlení nad svou existencí, nad místem pro život, nad jeho podmínkami. Jednotlivé živly spojené s typy temperamentů nastínily žákům jejich typ temperamentu, a to zejména při expresivním zpracování, kde si žáci uvědomovali, jestli jim je v živlu příjemně či nikoliv a jak je pro ně charakteristický. Žáci sami reflektovali, jaké typy temperamentu u sebe vnímají a jak jim to pomohlo uvědomit si, jaké rysy temperamentu u sebe znají a jaké nikoliv. Zajímavé by bylo rozvést projekt o testovou metodu Four Elements, kde by se na základě dotazníku dozvěděli zastoupení živlů v osobnosti a mohli tak porovnat výsledek s výslednou planetou. Toto je podnět, kterým bych projekt ještě rozšířila, abych tím tak docílila hlubšího sebepoznání. Potvrdila bych tak, že koláže mohou být odrazem jejich osobnosti, což bez standardizovaného testu nemohu říci.

Období adolescence je dobou hledání sama sebe, hledání identity. Zamyšlení se nad živly a jejich zpracování v koláži vede k pocitu vytvoření bezpečného místa, kde mohou být sami sebou a mít vše navrženo „podle sebe“. Kde se voda protíná se zemí tak, jak jim to vyhovuje, kde se vzduch potkává s ohněm tak, že to pro ně není spalující. Jednotlivé světy žáků jsou jedinečné a originální a v rámci reflektivního rozhovoru několikrát zaznělo, že by si dokázali představit v takovém světě žít, že je to jejich vlastní prostor a mají ho takový, jak si přejí. Skrze zpracování živlů se žáci dostávali ke svým kvalitám a mohli lépe porozumět sami sobě, pochopit, že tak, jak to mají je v pořádku to, jací jsou. V rámci reflektivních dialogů jsem dávala důraz na jedinečnost každého zpracování a podněcovala tak u žáků jejich přijetí výtvarného vyjádření a sebe sama.

Jeden z aspektů pro tvorbu projektu byla i situace kolem pandemie, kdy byli žáci izolováni a já jsem projektem chtěla zprostředkovat sebepoznání, ke kterému by se v rámci izolace těžko dostali a také se zaměřit na kohezi třídy. Žáci se mi před zahájením projektu sami několikrát zmínili, že se ani neznají. To mě motivovalo pro vytvoření artefietického projektu, kde mohou své zážitky a niterné obsahy sdílet, více se tak poznat a stmelit kolektiv, což i žáci, v rámci reflektivního dialogu potvrdili.

Během výtvarně didaktického projektu došlo k uvědomění, že pro žáky středních škol je velice podnětné sdílení pocitů v rámci kolektivu a že je pro ně zpětná vazba důležitá.

Verbalizace procesů tvoření vedla žáky k hlubšímu zamyšlení a uvědomění si kvalit, nad kterými se doposud nezamýšleli. Toto je pro žáky velice přínosné, a proto vytvoření bezpečného prostoru pro sdílení v rámci hodin výtvarné výchovy velmi důležité

Jedním z dílčích cílů projektu je propojení klasických výtvarných technik s digitálním prostředím. Získání zkušenosti, že zpracování v grafickém programu nabízí další technické možnosti pro vyjádření a může se tím stát doprovodnou technikou v hodinách výtvarné výchovy. Klasické techniky výtvarné výchovy vnímám jako stěžejní náplň hodin, nicméně současná digitální doba si vyžaduje zapojení žáků do digitálního prostředí, rozvíjet tak jejich vizuální gramotnost a informovat je o bezpečnosti ve virtuálním prostředí. Propojení klasických technik a technik v digitálním prostředí umožňuje žákům vytvářet nejenom digitální malby, ale i animace, videa a další formáty digitálního prostředí. Cílem projektu je získání zkušenosti, že je možné kombinovat tyto dvě techniky a výtvarně se tak vyjadřovat, což se v rámci reflektivního dialogu potvrdilo.

Dále bych projekt rozšířila o artefietickou hru, kde by žáci rozmístili své světy v prostoru a prostřednictvím dramatu se hráli fungování ve vesmíru. Vnímali by tak své postavení v rámci třídy a zprostředkovali si navzájem pocit ze světů spolužáků. Tím by získali novou zkušenost a nový zážitek k reflexi. Tím bych projekt považovala za uzavřený.

Výtvarně didaktický projekt mě navedl na vizi vytvářet v hodinách prostředí umožňující sdílení. Vytvářet přípravy tak, aby žáky středních škol vedli i k sebepoznání a oni se tak mohli rozvíjet v plnohodnotné osobnosti.

Celkově vnímám projekt jako zdařilý. Podařilo se mi docílit sebepoznání žáků, zvýšit sounáležitost třídy, ukázat žákům, že klasické techniky a techniky digitální je možné propojovat. Žáci si vyzkoušeli verbalizovat proces tvoření na základě jejich prožitků a sdílet to se spolužáky, což sami velmi pozitivně hodnotili. Také získali nové znalosti z oblasti filozofie, psychologie a digitálního prostředí. Osobně jsem si výuku velice užila a byla to pro mě bohatá zkušenost, která mi ukázala, jakým směrem se chci v rámci pedagogiky rozvíjet.

Seznam použité literatury

BABYRÁDOVÁ, Hana. Šobáňová, Petra. Tikalová, Lucie et al. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 183 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-09.

BANZHAF, Hajo. *Živly jako obraz člověka. Oheň, voda, vzduch a země*. 1. vyd. Bratislava: Alexander GIERTLI-EUGENICA Pbl., 2001. ISBN 80-88913-29-2.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

ČAČKA, Otto. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, c1999. ISBN 80-7239-034-1.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 127 s. ISBN 978-80-244-4620-2.

FULKOVÁ, Marie. *Když se řekne...vizuální gramotnost. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, 42(4), s. 12-14. ISSN 1210-3691.

GOJNÁ, Kamila. *Přirozený a spontánní výtvarný projev dospívajících*. 2014, Disertační práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy.

BUCKINGHAM, David. *Media education: literacy, learning, and contemporary culture*. Malden, MA: Blackwell, 2003. 219 s. ISBN 07-456-2830-3.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-368-5.

JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, 2007. Mediální gramotnost jako dimenze současného člověka. In: JIRÁK, Jan a Radim WOLÁK, eds. Mediální gramotnost: nový rozměr vzdělávání. Praha: Radioservis, s. 6–11. ISBN 9788086212586

CHOCHOLOVÁ, Lucie, Barbora ŠKALOUDOVÁ a Lucie ŠTŮLOVÁ VOBOŘILOVÁ. *ICT a současné umění ve výuce - inspirace pro pedagogy výtvarné, hudební a mediální výchovy*. Praha: Národní galerie v Praze, 2008. ISBN 978-80-7035-378-3.

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353 version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

KREJČA, Aleš. *Grafické techniky*. 2. vyd. Liberec: Aventinum, 1994. ISBN 80-7151-638-8.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. 1. vyd. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 978-80-200-0625-7.

NEŠPOR, Karel. *Sebeovládání: stres, rizikové emoce a bažení lze zvládat!*. Praha: Portál, 2013. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-262-0482-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Sympozium ČS INSEA. Edited by Zikmundová, V. 2004. ISBN 80-7043-504-6.

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

ROESELVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. ISBN 80-902267-3-6.

ROESELVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. 219 s. ISBN 80-902267-2-8.

SCHMIDT, Eric and Jared COHEN, 2013. *The new digital age: reshaping the future of people, nations and business*. 1st pub. London: John Murray, 315 p. ISBN 978-184- 8546-240.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově, Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.

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

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. II. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení. RVP*. [online]. 2006. Dostupné z: Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI--HODNOCENI.html>,

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-616-0.

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

ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2022-01-06] (2022). ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21

ULBERTOVÁ KARÁSKOVÁ, Zuzana. *Děti a online rizika*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka bezpečí, 2012. ISBN 978-80-904920-3-5.

UNIVERZITA, Masarykova. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. In: *Časopis Komenský v současnosti | MUNI PED* [online] [cit. 22.03.2022]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefiletice-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

82 *Umění a užité umění* [online] [cit. 24.03.2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/?post_type=page&p=1098

Možnosti rozvoje digitální gramotnosti v oboru Výtvarná výchova – Digitální Gramotnost [online] [cit. 27.03.2022]. Dostupné z: https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti_vytvarna-vychova/

Odborný článek: Digitální gramotnost podle Futurelab. In: [cit. 27.03.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/17543/DIGITALNI-GRAMOTNOST-PODLE-FUTURELAB.html>

Osobnostní typy | 16Personalities. In: [cit. 14.06.2022]. Dostupné z: <https://www.16personalities.com/cs/osobnostni-typy>

Typologie rizikového chování, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). In: [cit. 24.03.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/typologie-rizikoveho-chovani>

VM1.1-Koncept-DG.pdf [online] [cit. 17.04.2022]. Dostupné z: <https://digigram.cz/files/2019/06/VM1.1-Koncept-DG.pdf>

Vymezení digitální gramotnosti – Digitální Gramotnost [online] [cit. 17.04.2022]. Dostupné z: <https://digigram.cz/vymezeni-digitalni-gramotnosti/>

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Komponenty digitální gramotnosti.....	32
Obrázek 2 - Rozdělení.....	48
Obrázek 3 - Rozdělení živlů do horoskopu dle Hajo Banzhafa	48
Obrázek 4 - Planety	49
Obrázek 5 - Krajina z filmu Avatar.....	49
Obrázek 6 - Avatar krajina	49

Obrázek 7 - Žáci si míchají temperové barvy z pigmentů	53
Obrázek 8 - Žáci při malování živlu země	53
Obrázek 9 - Žáci při malbě na zemi	54
Obrázek 10 - Žáci při malbě u stolu	54
Obrázek 11 - Žáci malující v ateliéru	54
Obrázek 12 - Živel země	54
Obrázek 13 - Žák malující živel země.....	54
Obrázek 14 - Malba špachtlí	54
Obrázek 15 - Led.....	57
Obrázek 16 - Led.....	57
Obrázek 17 - Vodní pára	57
Obrázek 18 - Vodní hladina	57
Obrázek 19 - Mořské dno.....	57
Obrázek 20 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 21 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 22 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 23 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 24 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 25 - Vyobrazení živlu vody	61
Obrázek 26 - Autumn, Janie Pilkington	62
Obrázek 27 - Whirlwind od Liz W.....	62
Obrázek 28 - The Starry Night, Vincent Van Gogh.....	62
Obrázek 29 - Vytváření živlu vzduchu.....	67
Obrázek 30 - Stříkání aerosolovým sprejem	67
Obrázek 31 - Pojetí vzduchu žákyně E.	67
Obrázek 32 - Ukázka vyobrazení ducha ohně.....	69
Obrázek 33 - Ukázka vyobrazení ducha ohně.....	69
Obrázek 34 - Hledání struktur pro frotáž	74
Obrázek 35 - Žákyně tvořící frotáž	74
Obrázek 36 - Žákyně si dokumentuje frotáž	74
Obrázek 37 - Frotáže na téma oheň.....	74
Obrázek 38 - Jiří Kolář, V plném slunci (1959).....	76
Obrázek 39 - Adolf Hoffmeister, Na Zemi zbyla po lidech bílá místa (1973).....	76
Obrázek 40 - Žákyně trhající živly.....	80

Obrázek 41 - Tvořící žákyně	80
Obrázek 42 - Tvoření koláže	80
Obrázek 43 - Žáci při tvorbě koláže	80
Obrázek 44 - Žákyně zaujatá trháním	80
Obrázek 45 - Žáci při tvorbě	80
Obrázek 46 - Koláž A.....	81
Obrázek 47 - Koláž BH.....	81
Obrázek 48 - Koláž B.....	81
Obrázek 49 - Koláž E	81
Obrázek 50 - Koláž J.....	82
Obrázek 51 - Koláž M.....	82
Obrázek 52 - Koláž N.....	82
Obrázek 53 - BIG tabulka	84
Obrázek 54 - Ukázky digitálních maleb.....	88
Obrázek 55 - Svět A	96
Obrázek 56 - Svět BH	96
Obrázek 57 - Svět B	97
Obrázek 58 - Svět M	97
Obrázek 59 - Svět E	98
Obrázek 60 - Svět J	98
Obrázek 61 - Svět V	99
Obrázek 62 - Svět N.....	99
Obrázek 63 - Svět H.....	100