

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby

Výtvarný projev a období střední adolescence

Diplomová práce

Autor: Bc. Klára Zámečnicková
Studijní program: N7503, Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výtvarná výchova
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – český jazyk
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.

Hradec Králové

2018



Zadání diplomové práce

Autor:	Klára Zámečnicková
Studium:	P15P0318
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - výtvarná výchova
Název diplomové práce:	Výtvarný projev a období střední adolescence
Název diplomové práce AJ:	Artistic expression and middle adolescence age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá osobností žáka - studenta výtvarné výchovy - ve vývojovém období střední adolescence. Z hlediska psychologického a didaktického se zaměřením na jeho identitu a sebehodnocení. Cílem práce bude komparace teoretických poznatků s praxí. V teoretické části diplomové práce budou na základě studia odborné literatury prezentovány klíčové oblasti výtvarné edukace v životě dospívajících - výtvarný projev, rozvoj tvořivosti a výtvarná krize aj. Platnost zjištěných teoretických poznatků bude dále evaluována v rámci výuky výtvarné výchovy v 8. a 9. třídách na vybrané základní škole. Ústředním tématem realizované edukace bude sebezpečí a vlastní identita žáků. Příprava, realizace a výsledné výstupy výukového procesu budou představeny v praktické části diplomové práce.

LAMSEROVÁ-DLABAČOVÁ, Jana. Didaktika výtvarné výchovy IV: výtvarný projev dospívající mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 85 s. ISBN 80-7066-062-7. MACEK, Petr. Adolescence. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7. SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. Tvorba jako způsob poznávání. V Praze: Karolinum, 2013, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1. VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1. TAXOVÁ, Jiřina. Pedagogickopsychologické zvláštnosti dospívání. 1. vyd. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1987, 273 s. UŽDIL, Jaromír. Výtvarný projev a výchova. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 314 s.

Garantující pracoviště:	Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Klára Zářecká, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Lucie Tikalová
Datum zadání závěrečné práce:	25.10.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod odborným vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu, a že je diplomová práce uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na UHK).

V Hradci Králové dne..... 2018

.....

Klára Zámečnicková

Anotace:

ZÁMEČNÍKOVÁ, Klára. *Výtvarný projev a období střední adolescence*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018, 113 s., Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá osobností žáka – studenta výtvarné výchovy – ve vývojovém období střední adolescence. Z hlediska psychologického a didaktického se zaměřením na jeho identitu a sebehodnocení. Cílem práce bude komparace teoretických poznatků s praxí. V teoretické části diplomové práce budou na základě studia odborné literatury prezentovány klíčové oblasti výtvarné edukace v životě dospívajících – výtvarný projev, rozvoj tvořivosti a výtvarná krize aj. Platnost zjištěných teoretických poznatků bude dále evaluována v rámci výuky výtvarné výchovy v 8. a 9. třídách na vybrané základní škole. Ústředním tématem realizované edukace bude sebepojetí a vlastní identita žáků. Příprava, realizace a výsledné výstupy výukového procesu budou představeny v praktické části diplomové práce.

Klíčová slova:

Dospívání, změna, identita, tvořivost, výtvarný projev, didaktický projekt.

Annotation

ZAMECNIKOVA, Klara. *Artistic expression and middle adolescence age*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Králove, 2018, 113 s., Diploma Thesis.

This thesis is focused on the personality of adolescent students of Art Education. From a psychological and didactic standpoint, the thesis aims at student's identity and self-assessment. The objective is to compare theoretical knowledge with practical experience. In the theoretical part, key areas of Art Education of adolescents such as artistic expression, development of creativity and art crisis, based on research of professional literature, will be presented. The validity of those theoretical findings will be evaluated during teaching of Art Education in 8th and 9th grade classes in a chosen elementary school. The central theme of teaching will be self-concept and identity of students. Preparation, realization and outputs of the teaching process will be presented in the practical part.

Keywords:

Adolescence, change, identity, creativity, artistic expression, didactic project.

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především paní Mgr. et Mgr. Kláře Zářecké, Ph.D. za odborně–didaktické vedení práce, ale především za její trpělivost, shovívavost a uměleckou inspiraci během uplynulých konzultací. Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Haně Hlaváčové, bez které bych neprovedla praktickou část práce. Po celou dobu realizace výtvarně–didaktického projektu mi byla oporou a mohla jsem se na ní kdykoliv a s čímkoliv obrátit. V neposlední řadě patří velké poděkování žákům ze ZŠ Josefa Gočára, kteří pod mým vedením úspěšně absolvovali výuku výtvarné výchovy. V poslední řadě děkuji své rodině, která mě po celou dobu práce podporovala a motivovala ke zdárnému dokončení práce, a také děkuji Ing. Adamovi Novozámskému za jedinečné nápady, strávený čas při denních diskuzích nad žákovskou problematikou a hlavně za jeho citlivý přístup.

Obsah

Úvod	9
Základní odborná literatura	10
1 Čas změn: období dospívání	11
1.1 Adolescence	11
2 Významné oblasti ve vývojovém období dospívajícího	13
2.1 Já – střed celého dne	13
2.1.1 Identita.....	14
2.2 Sebepojetí, sebeuvědomění a jiné „sebe“ důležité oblasti	15
2.2.1 Sebereflexe	16
2.2.2 Vliv okolí na sebehodnocení dospívajících.....	16
2.2.3 Sebeúcta	17
2.2.4 Sebepřijetí.....	17
3 Výtvarný projev a tvořivost.....	18
3.1 O tvořivosti z blízka	18
3.1.1 Druhy tvořivosti	20
3.1.2 Kdy je žák tvořivý?	22
3.2 Specifika výtvarného projevu vzhledem k tvořivosti ve věku 14-15 let.....	22
3.3 Nový pojem v souvislosti s dospíváním aneb o výtvarné krizi.....	23
4 Rozhovory s pedagogickými pracovníky	25
4.1 Jak vnímají období střední adolescence učitelé na ZŠ	25
4.1.1 První rozhovor.....	26
4.1.2 Druhý rozhovor	26
4.1.3 Třetí rozhovor.....	27
5 Výtvarně didaktický projekt – Kdo jsem?.....	28

5.1 Proč právě projekt?.....	28
5.2 Identita dospívajících jako klíčová oblast projektu.....	29
5.3 Cíl a východiska výtvarně-didaktického projektu.....	29
5.3.1 Jednotlivé části projektu.....	30
5.4 Inspirace pro projekt.....	30
5.4.1 Míla Preslová.....	31
5.4.2 Rineke Dijkstra.....	32
5.4.3 Hynek Alt a Aleksandra Vajd.....	33
5.5 Další náměty a přesahy projektu.....	34
5.6 Typ výzkumu.....	34
5.7 Cíle výzkumu.....	35
5.8 Hypotézy a výzkumné otázky.....	36
5.9 Metody shromáždění výzkumných dat.....	36
5.10 Analýza shromážděných dat.....	37
5.11 Praktické přípravy na výuku a návaznost na RVP.....	37
5.12.1 Přípravy na jednotlivé hodiny.....	40
5.12.2 Detailní analýzy odučených hodin.....	54
5.13 Celkové zhodnocení výtvarně – didaktického projektu.....	65
5.13.1 Hodnocení deníků.....	66
5.13.2 Hodnocení domácích prací.....	67
5.14 Zhodnocení cílů výtvarně – didaktického projektu.....	68
5.15 Analýza výzkumných otázek.....	69
5.16 Výsledky výzkumu v grafickém znázornění.....	70
Závěr.....	74
Seznam použité literatury.....	76
Přílohy.....	82

Úvod

Téma diplomové práce „Výtvarný projev a období střední adolescence“ jsem zvolila na základě vlastního výběru. Hlavním důvodem byla moje dlouholetá zkušenost s touto věkovou kategorií mimo školní vzdělávací systém. Byla jsem zvědavá, jak se právě tato věková kategorie výtvarně projevuje v hodinách výtvarné výchovy a celé téma jsem pak chápala jako velkou výzvu, jak žáky motivovat k určité výtvarné akci.

Práce je zaměřená na výtvarný projev v období střední adolescence, a proto budu v první kapitole nejprve charakterizovat období dospívání a budu se zabývat pojmy, jako jsou například puberta nebo adolescence. Všechny kapitoly a podkapitoly budu vymezovat především z psychologického hlediska, kdy je potřeba se orientovat v jednotlivých osobnostních změnách, kterými jedinec prochází. Definici období střední adolescence jsem převzala od Petra Macka, který ve své publikaci *Adolescence* uvádí tuto fázi jako jednu ze tří fází dospívání, které blíže rozvedu v následující kapitole. Druhá kapitola se bude zabývat důležitými oblastmi ve vývojovém období dospívajícího. Zařadila jsem zde témata jako jedincovo já, rozvoj identity, sebepojetí, sebehodnocení a další, které k psychickému rozvoji dospívajícího neodmyslitelně patří. Ve třetí kapitole se zaměřím na výtvarný projev a tvořivost, a to zejména v období střední adolescence. Nastíním zde druhy tvořivosti a také se budu věnovat blíže tvořivosti a jejímu úskalí ve věku střední adolescence. V poslední teoretické kapitole budou rozebrány mluvené přepisované rozhovory, jež jsem realizovala se třemi pedagogy, kteří vyučují na 2. stupni ZŠ a mají tak vzhled do problematiky dospívání. Rozhovory zároveň odkazují i k mé praktické části práce, která byla vázána na teoretické poznatky a fakta.

Pro praktickou část práce jsem zvolila realizování výtvarně–didaktického projektu na 2. stupni ZŠ na vybrané škole v Hradci Králové. Cílem výtvarného projektu bude výuka výtvarné výchovy se zaměřením na sebepoznání. Jako hlavní výtvarnou techniku jsem zvolila práci se současnou technikou, kterou žáci v každodenním životě užívají např. mobilní telefon, tablet, atd.

Základní odborná literatura

Pro přípravu práce a projekt byly stěžejní zejména tyto publikace: *Adolescence* od Petra Macka, dále *Mezi dětstvím a dospělostí: Vybrané kapitoly z psychologie adolescence* od Marie Vašutové a Michala Panáčka a v neposlední řadě publikace *Komponenty sebehodnocení pubescentů* od Jana Laška. Kniha *Adolescence* byla a je doposud nejkomplexnější publikací zabývající se problematikou adolescence, proto jsem ji zvolila i já pro účel své práce. *Vybrané kapitoly z psychologie adolescence* byly oproti Mackově publikaci aktuálnějším zdrojem, který mi sloužil jako podklad pro druhou kapitolu práce stejně jako publikace od Jana Laška. Inspiračním podkladem pro vytvoření výstupu z celého výtvarně – didaktického projektu byla kniha *Tvořivý deník* od Lucie Capacchione. Díky této knize jsem došla k tomu, že závěrečnou výtvarnou prací jednotlivých žáků bude jejich deník. Přípravy na jednotlivé hodiny jsem realizovala za pomoci publikace od Petry Šobánové a kolektivu *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*, konkrétní předlohou mi byl zrealizovaný program s názvem *Lev dvojí tváře* od Marka Šobáně.

1 Čas změn: období dospívání

Na začátku, kdy každý pubescent „startuje“ svou novou životní etapu, si klade velké množství otázek. Období dospívání je v množství odborné literatury charakterizováno jako období, ve kterém dochází k nesčetnému množství změn, ať už je to v oblasti biologické nebo v psychické. „Něco se se mnou děje“... To je věta, která dospívající provází dlouhé období a dotýcný/á se v jeho průběhu zabývá myšlenkami, kým vlastně je. Je už dospělý nebo je ještě dítě? Během tohoto vývojového období dochází k hloubkovému utváření celkové osobnosti.

Základní pojem, bez kterého se toto vývojové období neobejde, je „změna“. Změna v tomto období nebude pouze jedna, ale bude jich několik, nastanou naráz a budou velmi rychlé. Dospívající nebude schopen změny reflektovat, orientovat se v nich a identifikovat je. Právě změny budou později nejčastějším původem nejasností, které budou mnohdy jedinci připadat jako neřešitelný problém. Dospívající si nebude vědět rady se svým chováním a bude si pokládat opět nekonečné množství otázek. „*Všechny změny, které se objevují, tvoří ucelený, ale strukturovaný vývojový proud, v němž se odehrávají mnohdy bolestivé vývojové transformace*“ (Lašek, 2005, s. 5). Jako transformace je v citaci míněno přebudování toho, co bylo. Změnou není myšleno úplné vymazání toho, co jedinec zná, ale pouze toho, co jedince doposud utvářelo.

V této kapitole si uvedeme jedno z mnoha dělení období dospívání, protože nelze obecně říci, že existuje jasně dané věkové rozdělení, které by jednotlivé fáze přesně určovalo. Z tohoto dělení budou vycházet i další části této práce.

1.1 Adolescence

Termín byl odvozen z latinského slovesa *adolescere*. V překladu toto sloveso znamená dospívat, dorůstat či mohutnět. Označení adolescence můžeme v českém jazyce také volně zaměnit s označením dospívající nebo dorost, dále také s označením mládež, které má ale širší význam. Adolescence je příznačná pro druhé desetiletí vývoje jedince. Co se týče časového vyměření a specifikace tohoto vývojového období, různí autoři se v jednotlivých vymezeních názorově liší, jak již jsem uváděla výše. Období adolescence je ve většině české odborné literatury mezi 15. – 20. (22) rokem života. V tomto období jedinci postupně dosahují „*plné*

reprodukční zralosti“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 139). Rychle se mění také postavení jedince ve společnosti, navazují erotické vztahy a mění se zásadně sebepojetí. Tato skupina adolescentů bývá mnohdy označována jako mladiství, teenager či dorost. I zde autoři reflektují změny jedince: „...se změnami může také souviset zvýšená emoční labilita a těžká pozornost“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 140).

Adolescence je označována jako období mezi „*dětstvím a dospělostí*“ (Macek, 2003, s. 12) a dělí se na tři odlišné fáze. První je období **časná adolescence**, rozmezí ve věku u 10 (11) – 13 let, dále období **střední adolescence** 14 – 16 let a poslední období **pozdní adolescence** 17 - 20 (22) let (Macek, 2003). Věkové hranice nejsou pevné a i hranice u pozdní adolescence může být mnohem delší (Macek, 2003).

Období střední adolescence dle Petra Macka

Většinou je datováno mezi 14 – 16 lety a je to období, „*kdy je vlastní dospívání nejčastějším objektem úvah a hodnocení*“ (Macek, 1999, s. 45). V této době se adolescenti snaží výrazně odlišovat od svého okolí, chtějí být jedineční. Mnohdy to dávají najevo, až svéráznými způsoby, kdy se zcela jinak oblékají, poslouchají jinou hudbu, mají vyhraněné názory a potřebují se často „prostě“ odlišit, aby si připadali zajímaví a uznávaní právě pro svoji jinakost. Odlišování zdůrazňuje adolescenta jeho příslušnost k vrstevníkům a jednotlivým skupinám. Adolescent v tomto věku doslova touží někam patřit, někam se zařadit a být součástí party. Pro toto období je pak zejména specifické právě hledání osobní identity, jak rozvedu v dalších částech práce. Dospívající hledá, čím by byl jedinečný, hledá svoji autentičnost a výjimečnost. Právě tyto vlastnosti mohou zvýšit jeho šanci, že bude někam patřit.

Pokud porovnáme Mackovo dělení adolescence s všeobecně známějším dělením jednotlivých fází dospívání na prepubertu, vlastní pubertu a adolescenci, můžeme usoudit, že časná adolescence odpovídá rané pubertě, střední adolescence pubertě a pozdní adolescence, jak uvádí Macek, zhruba odpovídá i období adolescence např. podle Langmeiera a Krejčířové.

2 Významné oblasti ve vývojovém období dospívajícího

V životě každého z nás se vyskytuje několik ústředních oblastí, které jsou spjaté s naším jednáním, chováním a zejména prožíváním. Dle mého názoru jsou v životě dospívajícího klíčové zejména oblasti: uvědomění si vlastního já, pokus o hledání své identity a celkové sebeuvědomění každého dozrávajícího člověka. K pojmu sebeuvědomění jsem zařadila několik dalších pojmů, které s ním úzce souvisí. V textu se proto vyskytne vymezení pojmů jako například sebepřijetí, sebehodnocení, sebeúcta, sebehodnocení a další. Ovšem nejrozsáhlejší popis věnuji podkapitole s názvem Identita, jelikož bude klíčová pro další část práce.

I pro tuto kapitolu budu čerpat výhradně z psychologické literatury, a to především z publikací *Komponenty sebehodnocení pubescentů* od Jana Laška a *Mezi dětstvím a dospělostí* od Marie Vašutové a Michala Panáčka.

2.1 Já – střed celého dění

Nástup **Já** je jeden z nejdůležitějších zlomů ve vývoji dospívajícího (Lašek, 2005). Dítě, nastávající pubescent (adolescent či dospívající), si začíná naplno uvědomovat samo sebe a pro toto uvědomění začíná používat označení Já. Tento nástup bývá v období rané adolescence okamžitý a bouřlivý. Jedinec začíná vnímat hned několik Já najednou. První z nich je tzv. ideální Já, které v sobě ukrývá a odráží to, jací bychom si přáli být, druhé Já v sobě nese to, kým doopravdy jsme. A třetí Já je jakýmsi zrcadlem, ukazuje nám, jak nás vidí ostatní. Pro adolescenta je v dospívání klíčové zejména třetí Já, které mu ukazuje, jak ho vidí ostatní. Podle tohoto zpětného obrazu často hodnotí sám sebe a může se dostat do konfliktu. Nastane spor a otázka: „Chci být takový/á, jakou mě mají ostatní nejraději, nebo chci být takovým/ou, jaký/á doopravdy jsem (uvnitř sebe)?“ (Švamberk Šauerová, 2016). Právě díky tomu, že jedinec si začne uvědomovat sám sebe, začne pro sebe používat označení Já a začne plnit jeden z nejdůležitějších úkolů v tomto období – dosáhnout své vlastní identity a být si sám sebe vědom.

2.1.1 Identita

Identita má v psychologii adolescenta zcela zásadní význam, a právě proto jsem tento pojem zvolila jako hlavní téma praktické části mé práce. Budu se tedy jejímu popisu věnovat rozsáhleji a konkrétněji. Identita má v sobě začleněné také pojmy sebereflexe, sebepojetí a sebehodnocení. Tyto pojmy jsou pro utváření identity klíčové a nelze je od sebe oddělit.

Pojem identita je také *„totožnost jedince se sebou samým, jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život“* (Helus, 2004, s. 147). Po celé období adolescence dochází k rozvoji identity jedince a základ tedy spočívá v hledání vlastního já. Identita adolescenta je již poznamenána další blízkí se životní etapou, kterou je dospělost. V období adolescence je hledání identity nejen osobním úkolem, ale dostává také novou podobu, podobu společenského úkolu. Společnost by měla jedinci vytvářet takové podmínky, které by v něm vyvolávaly pocit bezpečí a jistoty. Dotyčný by měl vycítit, že právě teď je nejvíce prostoru pro vlastní hledání, zkoušení něčeho nového a neměl by mít strach, že když udělá „něco špatného“, bude společností odmítnut. V tomto období je nejdůležitější vědomí vlastní jedinečnosti. Jedinec by si měl uvědomit, že jedinec on sám je tím výjimečným, neopakovatelným a svébytným tvorem, který nemá na světě kopii. Toto uvědomění patří do aspektu osobní identity. Adolescent si klade tedy často otázku „Kdo jsem?“ Jedinec si je vědom hlavně svých kvalit a hodnot. K dalším aspektům řadíme sociální aspekt identity, kdy má adolescent pocit začlenění a kontinuity, ať už v určitém kolektivu či v konkrétním prostředí. I zde si dospívající klade otázky: „Kde je moje místo?“, „Kam patřím?“, „Čeho jsem součástí“ nebo i „Kam směřuji?“. Ve střední adolescenci je pro sebereflexi jedince nejdůležitější přijetí, zejména ze strany vrstevníků. Pokud jedinec nezažívá přijetí ze strany vrstevníků, rodičů či od jiných skupin a autorit, kam patří, zažívá pocity odcizení.

Získání identity není dáno jen osobností a vývojovými dispozicemi jedince, ale také zkušenostmi a příležitostmi, které nabízí dané sociální prostředí a kultura. Adolescent může zažívat řadu konfliktů mezi danými hodnotami. Dochází ke konfliktům mezi hodnotami jedince, nebo mezi hodnotami širší společnosti. Velkou roli hraje, pokud má jedinec nad sebou model dospělé autority, který ho utváří a formuje. Tyto výše zmíněné problémy mohou vést k nenaplnění procesu *„dosažení identity“*. (Vašutová, 2013, s. 57).

Významnou složkou hledání identity v adolescentním období je tzv. „*tělové schéma*“, kdy tělo a zevnějšek mají pro adolescenta opravdu velký význam (Vašutová, 2013, s. 55). V dnešní společnosti je kultura těla věnována velká pozornost. Je vyzdvihován zejména ideál krásy a mládí, který na dospívající doslova „křičí“ ze všech stran, z billboardů, reklam, internetu, časopisů aj... Pokud adolescenti žijí v tomto dokonalém obraze, nemůžeme se divit tomu, že se sami sobě často nelíbí, jsou se svým tělem nespokojeni a mnohdy jsou vůči němu až zaujatí. „*Relativní hodnota tělového schématu je výsledkem srovnávání s ostatními adolescenty a s přijímaným ideálem fyzické krásy a vitality*“ (Vašutová, 2013, s. 56). Tělové schéma je dle Marie Vašutové nejdůležitější součástí jejich vlastní identity. Toto schéma je pak významnou součástí identity, když splňuje požadavky aktuálního ideálu krásy. Pokud se jedinec s aktuálním ideálem krásy identifikuje, znamená to pro něj pocit větší jistoty a sebevědomí. S tímto faktem souvisí také móda neboli to, jak se jedinec obléká. Oblečení může být jakýmsi prostředkem, kterým adolescent může zvyšovat svoji atraktivitu. Jedinec může ovšem svoje oblečení chápat také jako protest či vyjádření nesouhlasu se soudobou společností. Čím blíže je jedinec období dospělosti, tím více tyto trendy opouští a tyto potřeby ustupují. Zevnějšek jedince je důležitý nejen pro něho samotného, ale i pro celou adolescentní skupinu, která ho vnímá podle toho, jak dotyčný/dotyčná vypadá, a jak se obléká. Jedinec tedy díky svému zevnějšku dosahuje jisté prestiže a sociálního přijetí. A v neposlední řadě „*atraktivita je jedním z předpokladů k dosažení dobré sociální pozice adolescenta*“ (Vašutová, 2013, s. 56). Tyto tendence jsou patrné zejména u dívek. Dívky spíše dychtí po uznání a potřebě soupeřit se svojí sokyní. Také v dívčím kolektivu vznikají více komunikační neshody a vyloučení ze skupiny díky tomu, jak se dotyčná obléká či jak vypadá.

2.2 Sebepojetí, sebevědomění a jiné „sebe“ důležité oblasti

Uvažujeme o sebepojetí jedince „*jako pozorovatelé osobnosti druhého, ale i jako předmětu introspekce*“ (Lašek, 2005, s. 7). Znamená to tedy, že jedinec je schopný i náhledu na sebe samého z vnějšku. Tato skutečnost přichází i v období pozdní adolescence, kdy si jedinec plně uvědomuje své chování a dokáže například rozlišovat svoje názory od názorů ostatních. S tímto tedy úzce souvisí a prolíná se termín sebevědomění. Základním aspektem sebevědomění je pocit vědomí své vlastní identity. Jedinec si je vědom své totožnosti a umí si odpovědět na již zmíněné otázky: Kdo jsem a kam patřím? Všechny oblasti

spojené se sebou samým na sebe vzájemně navazují a mnohdy může vyplývat jedna z druhé a vzájemně se určovat.

2.2.1 Sebereflexe

Sebereflexe znamená sebehodnocení. Tomuto pojmu bychom mohli rozumět především jako nahlédnutí na sebe sama v různých situacích a prostředích. Sebereflexe je jakási zpětná vazba. Jedinec si je v daném momentu vědom svého chování a může dále své jednání ovlivnit, uvědomuje si moc, kterou v určitém okamžiku má. V procesu dospívání je sebereflexe zvýšená a zpočátku se jedná spíše o sebepercepci (Vašutová, 2013). Adolescent si je vědom, že jeho chování se mění v různých skupinách lidí a prostředích, a tudíž si také uvědomuje, že zastává různé role a že jen on sám je původcem chování. Tento fakt může adolescentovi přinášet pocity bezmoci a zklamání. Dotyčný si pokládá opět otázky například: „Co tedy dál, když nevím, jak se mám zachovat?“ nebo „Co když budu jednat zase špatně?“.

2.2.2 Vliv okolí na sebehodnocení dospívajících

V období adolescence je sebehodnocení kolísavé. Téměř každý má potřebu hodnotit své chování a jeho výsledky. Od začátku své existence jsme svým okolím hodnoceni. Hodnotíme vlastně neustále, aniž bychom si to uvědomovali a občas to může mít nežádoucí účinky. Pokud proneseme nepromyšlené hodnocení, můžeme tím způsobit nechtěný efekt a negativní dopad. V době, kdy se z dítěte stává dospělý, hraje hodnocení jako takové nezastupitelnou roli. Jak už jsem zmiňovala, zejména hodnocení okolí a ostatních je v dospívání velmi hodnotné a díky úsudku ostatních si poté jedinec vytváří hodnocení o sobě samém. Postupem času, kdy je dítě s nástupem do školy hodnoceno ostatními a srovnáváno s jejich výkony, dochází k utváření a přetváření postoje k sobě samému – dítě si utváří svůj pohled sám na sebe. Sebehodnocení je tedy chápáno jako samostatná složka sebepojetí, která vyjadřuje všezahrnující obraz o své vlastní hodnotě, o hodnotě svého vlastního **Já**. Tato hodnota se v průběhu vývoje opět mění a jedinci si ji samostatně utvářejí (Lašek, 2005).

2.2.3 Sebeúcta

Adolescenti si pokládají otázku: „Jak jsem dobrý/á v různých situacích? Jsem vůbec dobrý/á?“ Pojem sebeúcta je tedy velmi individuální a záleží na každém jedinci, jak sám sebe bude hodnotit. „*Jedinec pak může použít jakákoliv kritéria, závisí tedy na systému hodnot jedince*“ (Lašek, 2005, s. 8). Úspěšní dospívající svůj úspěch přisuzují svým schopnostem. Pro pocit pohody dospívajícího je velmi důležité to, jak prožívá vlastní možnosti a jaké vlastnosti, schopnosti a dovednosti sám sobě přisuzuje. Sebeúcta jedince je založena na aktuálním dění.

2.2.4 Sebeřijetí

Pojem sebeřijetí je konečným výsledkem všeho, co jedinec prožívá. Cílem každého dospívajícího je, aby přijal sám sebe takového, jaký je. Tento proces je stejně jako hledání identity nelehký a na rozdíl od ní trvá celý život. Samozřejmě i jako další oblasti v našem životě je i sebeřijetí závislé na výchově, společenství a na tom, čím jsme obklopeni.

3 Výtvarný projev a tvořivost

Tato kapitola je nezbytným doplněním psychologických poznatků z předchozí kapitoly. Zaměřím se zde zejména na specifika tvořivosti a tvořivého přístupu v období střední adolescence, nastíním druhy tvořivosti a přihlédnu k možným úskalím, která v sobě tvořivost skrývá.

Výtvarný projev a tvořivost utvářejí dvojici, která spolu neodmyslitelně souvisí a jedno bez druhého by nebylo úplné. Výtvarný projev dětí je jako jazyk. Jeho prostřednictvím nám dítě sděluje své zážitky, pocity aj... *„Vlastní začátky výtvarné řeči se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky“* (Uždil, 2002, s. 104). Výtvarný projev je pro dítě stejně přirozený a nezbytný jako potřeba komunikace.

Výtvarnou tvorbu bych pak charakterizovala jako konečný produkt tvořivosti. Výtvarná tvorba by měla být odrazem jedincových zkušeností, prožívání, sebevyjádřením a měla by vykazovat jisté znaky jeho představivosti. O výtvarné tvorbě můžeme hovořit jako o vnější činnosti, která je zároveň výsledkem uměleckého snažení jedince.

3.1 O tvořivosti z blízka

O tvořivosti existuje po celém světě nesčetné množství definic, jejichž autoři se v některých oblastech shodují a v některých naopak se naopak liší. Tvořivost byla v minulosti považována za aktivitu, kterou oplývali pouze talentovaní umělci či vědci. Ovšem dnes již víme, že tvořivých činů je schopný každý člověk, který buduje něco nového, neotřelého a hodnotného, zejména pro společnost. Pokud se podíváme na tvořivost pozorněji, zjistíme, že být originální nestačí...

Produkty tvořivosti tvoří jednotu, kdy na jednom konci stojí velké až geniální dílo s velkým vlivem na rozvoj civilizace a na straně druhé samostatné řešení problémů nevelkého významu (Pietrasinki, 1972).

Přídavné jméno „tvořivý“ označuje takový produkt, který v sobě nese osobité požadavky. Už samotný proces, který k němu vede, je tvořivý a vzniká za příznivých podmínek (tvořivý kolektiv, atmosféra, prostředí...). Všechny tyto vnější vlivy mají nesporný vliv na tvořivost jedince. Tvořivost je definována jako: „*Aktivita, která přináší doposud neznámé a současné společensky hodnotné výtvořiny*“ (Pietrasinki, 1972, s. 8). Sousedství společensky hodnotné znamená to, co je hodnotné nejen pro jedince samotného, ale také pro společnost, ve které žije. Produkt, který označujeme jako tvořivý, může mít libovolnou podobu. To znamená, že to může být nejen umělecké dílo nebo originální vynález, ale také nová tvořivá organizační metoda, projekt atd.

„Kreativita je pokrok v subjekto objektových vztazích, při kterých vzniká novým způsobem a spolu s formováním vědomí nový produkt.“ (Hlavsa, 1985, s. 44).

„Tvořivost je vnímána jako základní kulturní a antropologická kategorie, umožňující člověku vlastní manifestaci ve světě, jako důkaz jeho skutečné přítomnosti, v kontrastu s progresivní vizualizací světa. Umění samo pak reprezentuje vyjádření vlastní identity mající svou existencionální důležitost“ (Štěpánková, 2011, s. 35).

Jako další uvedu pro zajímavé srovnání tři podmínky, podle kterých W. D. MacKinnon posuzuje tvořivost:

- 1. tvořivost vyžaduje odpověď nebo myšlenku, která je nová nebo alespoň statisticky řídká;*
- 2. novost a originalita myšlenky však nestačí. Má-li být součástí tvořivého procesu, musí být do jisté míry přizpůsobena realitě. Musí sloužit k řešení problému, být přizpůsobena situaci nebo sloužit k dosažení poznatelného cíle;*
- 3. pravá tvořivost vyžaduje podržení originální vzhledu, jeho zhodnocení, elaboraci, úplný vývoj.* (Chalupa, 2005, s. 20)

Z výše uvedených definic vyplývá, že základem tvořivosti je novost a originalita, která musí být ovšem hodnotná pro společnost a musí sloužit k dosažení určitého cíle. Tvořivost je dále vnímána jako základní kategorie, díky které se může člověk určitým způsobem prosadit. Pro tvořivost je také zásadní to, aby produkt nevznikal dle daného a přesného schématu. Pokud by tomu tak bylo, tak se nejedná o tvořivou činnost. Tvořivost by neměla

podléhat determinaci nebo algoritmu. Pro tvořivý proces je dále charakteristické, že při samotném procesu si je tvůrce sám sebou nejistý a nedokáže předem určit výsledek svého snažení. Vystavuje se tím pádem riziku, které nemůže dopředu ovlivnit. Pokud bychom se na tvořivost podívali ze širšího hlediska, vyplývá nám, že v praxi se s ní dostává do styku mnohem více lidí, než je všeobecně známo (Pietrasinki, 1972).

Vlastnosti ovlivňující tvořivost se dají budovat a formovat. Záleží jen na nás a našem okolí, zda je v sobě probudíme, či ne. V tomto případě zastává pedagog výtvarné výchovy nezastupitelnou roli, protože právě na něm bude obzvláště záležet. Pokud půjde pedagog „správným“ směrem, takže dokáže v dítěti otevřít bránu tvořivosti a probudit touhu po poznání, pak je jeho úkol z poloviny splněn. Pokud ovšem pedagog zastává transmisivní model výuky, což znamená, že je zprostředkovatelem tradičních hodnot a poznatky žákům pouze předává, neučí je poznáním, nýbrž pouhým předáním informací, může se stát, že tyto procesy žák nikdy neobjeví. S tímto pedagogickým přístupem mohou souviset bariéry tvořivosti, kdy žák nebude schopen vnímat a řešit problém. Nebude schopen tvořivého myšlení a v jeho nitru se vytvoří postoj: „Já neumím kreslit, protože to nedokáží nakreslit/namalovat... tak, jak po mně vyučující chce...“

3.1.1 Druhy tvořivosti

Tvořivost patří k základním potřebám člověka (Maňák, 1998). Tvořivost lze dělit na nespecifickou a specifickou. Tvořivost specifická je chápána jako činnost „*projevující se bohatstvím hravých nápadů bez konkrétní zaměřenosti na vyřešení problému*“ (Maňák, 1998, s. 73). Tvořivost specifická je už orientovaná na určitou oblast, ve které se uplatňuje, např.: tvořivost umělecká, vědecká, technická aj...

Další dělení rozlišuje tvořivost na objektivní a subjektivní. Objektivní tvořivost odpovídá určitým kritériím. Výsledek objektivní tvořivosti musí vyvolat překvapení a musí zapůsobit svojí novostí, originalitou a užitečností. Naopak subjektivní tvořivost je těsně spjatá s individualitou daného jedince. „*Člověk přeskupuje dané podněty nebo fakty na základě vlastního myšlení nebo činnosti*“ (Maňák, 1998, s. 73). Jedinec, který tvoří subjektivně, nově nazírá na daná fakta a vztahy, objevuje zcela nové světy (Maňák, 1998).

3.1.1.1 Bariéry tvořivosti

Cesta k tvořivosti a obecně vyššímu výkonu může být zkomplikovaná mnoha překážkami, se kterými si často nevíme rady a nedokážeme je odstranit. Jedním ze základních typů překážek může být strach. „*Strach může pramenit z neznámého či právě z očekávání známého, ale ať je jeho původcem cokoli, podstatné je, že strach sídlí v nás. Nositelem strachu nejsou situace, ale my sami*“ (Štěpánková, 2011, s. 35). Z toho vyplývá, že tvořivost by neměla být upozaděna kvůli hodnocení, které není zdaleka tak důležité jako tvořivost sama. Učiteli by mělo jít především o to, aby v žákovi vybudoval nejen odvalu a touhu tvořit, ale aby v něm vzbudil i nadšení, zájem a radost z tvorby, která co nejdéle přetrvává. Další velkou překážkou k tvořivému vyjadřování mohou být získaná přesvědčení, která během života zaslechneme od našich nejbližších a blízkého okolí. Tato „*přesvědčení mají obvykle svůj původ v kritice našich prvních pokusů o sebevyjádření*“, (Capacchione, 1982). Alespoň každý nám někdy jednou řekl: „Ty neumíš kreslit“ nebo „Ty nemáš žádný talent“. Tato získaná přesvědčení, která si pak o sobě myslíme my sami, či je o nás usoudí někdo druhý, v nás mohou zanechat hluboké stopy, které dříve nebo později zapříčiní náš konečný soud nad sebou: „No, vždyť mají pravdu, já vlastně nemám talent...“. Po tomto vlastním soudu se už jen vymlouváme a věříme něčemu, co ve skutečnosti vůbec není pravda. Capacchiová bere tato získaná přesvědčení jako důsledek výchovy, kdy lidé s tímto kritickým soudem měli v umělecké oblasti malé nebo mizivé vedení (Capacchione, 1982). Z výše uvedených poznatků je zřejmé, že k rozvoji tvořivosti je potřebný nejen učitel jako pozdější průvodce, ale i rodič, který dítěti poskytne tvůrčí a podporující zázemí.

Překážky v tvořivosti mohou být i ve škole, kdy jednou z překážek může být zejména orientace na úspěch (Maňák, 2001). Žák je vybízen k tomu, aby tvořil „na jedničku“, aby měl dobrou známku, ne aby se rozvíjel, utvářel a formoval svoji osobnost. Jedním z nevhodných řešení, kdy se jedinec může cítit dobře a bezpečně, je stereotyp (Štěpánková, 2011, s. 35). Dotyčný/á se uchýlí do bezpečí, kde bude určitým způsobem tvořit, ale pouze omezeně a podle svých starých známých postupů, které ho nemohou uvést do situace, kdy se bude cítit nespokojen. Jako další překážka je bráno sociální přizpůsobení neboli sociální konformita (Maňák, 2001). Ta zapříčiní to, že jedinec nechce „vystupovat z řady“. Chce se vyrovnat ostatním a nechce na sebe za žádnou cenu upozorňovat. Tato tendence je

viditelná především v období dospívání, kdy názor ostatních je pro jedince možná i důležitější než jeho samotný.

„Stereotyp umožňuje vykonávat činnost více či méně automaticky, s menší námahou, menší únavou, menší angažovaností vnější i vnitřní. A to platí pro všechny strany, které se v procesu zúčastňují, nejen pro žáka samotného“ (Štěpánková, 2011, s. 36).

3.1.2 Kdy je žák tvořivý?

Obecně lze říci, že tvořivý je ten žák, který je otevřený ke svému okolí, hledá nové možnosti na řešení problému, přijímá nekriticky názor druhých, obzvláště učitele, rád experimentuje, je hravý, umí si poradit s novými situacemi a je kreativní při tvůrčí činnosti. Existuje nesčetné množství přídavných jmen, kterými bychom mohli tvořivého žáka klasifikovat.

3.2 Specifika výtvarného projevu vzhledem k tvořivosti ve věku 14-15 let

Tak jako se mění fyzický, duševní, sociální a rozumový vývoj dítěte, tak i jeho výtvarný projev prochází změnami. Mění se nejen projev, ale také přístup, který k němu dotýčný/á zaujímá. Dospívající v tuto chvíli zaujímá zcela nové stanovisko. Výtvarný projev v období střední adolescence má svá specifika, která je potřeba brát v potaz. Po prožití různých vývojových fází a rozvoji jednotlivých myšlenkových operací dochází po 11. roce života k rozvoji abstraktního myšlení. *„Touha po abstrakci je u pubescentů a adolescentů nepřekonatelná“ (Lamserová, 1990, s. 24).*

První stádium vývojové kresby v tomto období označujeme jako pseudonaturalistické (Stehlíková Babyrádová, 2014). Stádium odpovídá období mezi 13-16 rokem jedince. Dospívající se pokouší o reálné zobrazení předmětu. Skutečného zobrazení, naturalismu, nedosáhne, pouze se mu přiblíží a tento fakt je v mnoha případech považován za chybu. Jedinec zobrazí postavy spíše jako deformované. Tato deformace může být často velmi inspirativní, ale jen v tom případě, pokud ji dítě nepovažuje za chybu. Jakmile dítě začne nahlížet na svoje výtvarné dílo příliš kriticky, tak jeho projev začne podléhat jisté strnulosti a stagnaci (Stehlíková Babyrádová, 2014).

Jedinec se v tomto věkovém období se obrací více sám do sebe, aby prozkoumal své nitro a urychlil proces objevení vlastní identity a odpověděl si na otázku: „Kdo jsem?“ Výtvarný projev ve výše uvedeném věku je také spojen s emočním prožíváním. Emoce a citová neujasněnost se mísí s pocity osamocení či odcizení a tato směs pocitů může být předvojem stagnace a odmítavého postoje v rámci jedincovy tvořivosti (Lamserová, 1990). Pro dospívající je důležité svobodné sebevyjádření, sebepoznávání a potřeba porozumět tomu, co prožívá. Jak již vyplynulo z psychologické charakteristiky tohoto vývojového období, jedinec potřebuje volnost a ujištění, že „on/ona rozhodně není divný“, jak si myslí. Dospívající si vytváří zcela nový druh představ, které jsou sentimentálnější než kdy dříve.

Objevuje se zde také zcela nový postoj, a to kritika. Myšlení získává charakter uvažování a usuzování. Tento postoj je často spojen s protikladným postojem vůči druhým, a to za každou cenu... Kritický postoj je dále spojen s neustálým přehodnocováním cizích názorů a hodnot. Na druhé straně díky neustálému porovnávání a přehodnocování u dospívajícího dochází ke ztrátě sebedůvěry.

3.3 Nový pojem v souvislosti s dospíváním aneb o výtvarné krizi

V tomto věkovém období již dospívající svoji krizi překonali a „rozloučili se s vlastní výtvarnou aktivitou“ (Roeselová, 1997, s. 25). Ovšem tento pojem je ve starší literatuře živý a například Jana Lamserová mu věnuje náležitou pozornost. Její myšlenky uvedu níže a pojem výtvarná krize se pokusím charakterizovat z užšího hlediska. O pojmu výtvarná krize můžeme usoudit, že souvisí s úpadkem tvořivosti. Dospívající téměř ztrácí zájem o výtvarný projev, a to se později projevuje i na jeho výtvarné tvorbě. S tímto tedy přichází i absence komunikace a výtvarné myšlení dítěte stagnuje.

K vymanění se z tvůrčí krize může sloužit také široká škála výtvarných technik a materiálů, kde je značná variabilita. Ovšem i v této oblasti musíme být pozorní, aby nedocházelo k samoučelnosti a častému opakování. Práce s různými materiály musí být tvořivá, vzrušující a má žáky vybízet k experimentu (Lamserová, 1990).

Výtvarnou krizi lze řešit citlivou volbou atraktivních námětů a postupů tvorby (Stehlíková Babyrádová, 2014). Oba tyto pojmy nalezneme zejména v současném umění, které je spojuje v jedno. Současné výtvarné umění v sobě totiž spojuje dva důležité aspekty,

což je tvořivost a vizualita (Stehlíková Babyrádová, 2014). Jednou z možných cest úniku z výtvarné krize může být radost (Štěpánková, 2011, s. 36). Radost jako cesta ze stereotypu, který jsem zmínila výše v oblastech bariér tvořivosti. S radostí přichází nejen nové myšlenky, ale především nová motivace, naplnění a pocit, že to co děláme, je nám blízké a příjemné (Štěpánková, 2011, s. 36).

4 Rozhovory s pedagogickými pracovníky

V poslední kapitole této části budou popisovány autentické rozhovory, které byly realizované s pedagogy základních škol. Jedná se o dvě ženy a jednoho muže a všichni jsou vyučujícími na 2. stupni ZŠ. Na konci této kapitoly provedu celkové shrnutí rozhovorů. Jako metodu jsem si vybrala polo-strukturovaný rozhovor. Tato metoda patří do kvalitativního výzkumu, ve kterém budu dále pokračovat v praktické části. Jako vodítka mi sloužily předem připravené otázky. Rozhovory byly přepisované na základě doporučení v elektronické publikaci *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru?* (Kaderka, Svobodová 2006). Dle této publikace byla sestavená i níže uvedená tabulka se značkami pro transkript mluvených rozhovorů.

HH	označení mluvčího jeho iniciály
(())	komentář přepisovatele
koč-	nedokončené slovo
<u>mnoho</u>	zdůraznění slabiky nebo slova
a:le:	protažení hlásky
(.), (..), (...)	zaznamenání pauzy podle délky
=	okamžité navázání na repliku partnera
...	vypuštění části rozhovoru
.	klesnutí hlasu
,	mírné klesnutí hlasu
?	stoupnutí hlasu
<uhodil>	pasáž pronesená se smíchem

Tabulka č. 1

4.1 Jak vnímají období střední adolescence učitelé na ZŠ

Pro pedagogický rozhovor byly následně zvolené pořadí těchto otázek:

1. *Jak dlouho pracujete s věkovou kategorií 8. a 9. třídy?*
2. *Jak se Vám pracuje s touto věkovou kategorií?*

3. *Je tato věková kategorie něčím speciální? Popřípadě v čem vyžaduje jiný přístup?*
4. *Jaké má podle Vás postavení výtvarná tvorba v každodenním životě dospívajícího?*
5. *Tvoří a jsou tvořiví podle Vás „žáci“ v období střední adolescence? Ať už doma nebo ve škole?*
6. *Baví žáky něco tvořit? Když se třeba podíváte do svých hodin výtvarné výchovy?*
7. *Myslíte, že výtvarná tvorba může vést k sebepoznání jedince?*
8. *Pracujete během výuky výtvarné výchovy s pojmy, jako je například identita nebo sebepoznání?*
9. *Diskutujete s žáky o jejich dílech? Pátráte po tom, co chtěli svým dílem říci?*
10. *Co podle vás utváří identitu dnešních dospívajících?*

Otázky jsem po dobu rozhovoru mírně upravila vždy podle situace. Zde budou představeny pouze osobnosti vyučujících a v přílohách W až Y jsou k nahlédnutí části rozhovorů. Na začátku každého rozhovoru uvedu, na jaké škole pedagog učí, a jak dlouhá je jeho pedagogická praxe. Iniciály KZ budu uvádět vždy svoji osobu jako dotazující.

4.1.1 První rozhovor

Prvním dotazovaným byl muž ve věku cca 35 letech učící na základní škole v Hradci Králové. Kantor učí již 12. rokem a jeho aprobací je výtvarná a tělesná výchova. Oba předměty stále vyučuje na 2. stupni. Rozhovor probíhal u něho v kabinetě a trval necelých 15 minut. Z rozhovoru jsem přepsala pouze takové pasáže, ze kterých byl znatelný učitelův subjektivní postoj k výuce (viz. příloha W).

4.1.2 Druhý rozhovor

Pro druhý rozhovor jsem zvolila učitelku, u které jsem realizovala výtvarně – pedagogický projekt pro svoji práci. Vyučující učí 15 let na Základní škole Josefa Gočára v Hradci Králové a je jí přibližně 43 let. Některé části rozhovoru jsem nepřepisovala, jelikož se odklonily od mého záměru, a proto jsem zde uvedla pouze výběr těch otázek a odpovědí, které se vztahují k mým otázkám (viz. příloha X). Jednotlivé části rozhovoru jsem musela přeskakovat a zkracovat, jelikož se velmi často odkláněly od tématu. Rozhovor byl daleko delší než s prvním kantorem.

4.1.3 Třetí rozhovor

Třetí učitelka z trojice vyučujících byla nejmladší. Ještě stále studuje magisterské studium a u toho učí na základní škole na druhé stupni a vede různé výtvarné kroužky. Rozhovor se konal v jejím kabinetě. Učitelka je velmi energická a pozitivní. Bylo na jejích výpovědích znát, že práce s dětmi na druhém stupni, obzvláště v deváté třídě, ji opravdu baví a naplňuje. Rozhovor probíhal velmi dynamicky a svižně a trval nejkratší dobu. I z toho to rozhovoru jsem vybrala pouze takové pasáže, které byly pro moji práci přínosné (viz. příloha Y).

4.1.4 Shrnutí poznatků z rozhovorů

Z pedagogických rozhovorů, které měly propojit teorii s praxí, vyplynulo, že žáky 9. ročníku je těžké namotivovat k výtvarné aktivitě a tvorbě, jelikož v tomto věku, dle kantorů, si je už každý žák vědom svých kvalit a předností. Jsou motivovaní pouze ti žáci, kteří odchází na střední umělecké školy, či již od nižšího ročníku navštěvují umělecké základní školy. Dle pedagogů je náročné vybírat taková témata, která by zaujala a bavila všechny žáky. Dospívající už v 8. ročníku začínají být více sebekritičtí a svůj výkon daleko intenzivněji srovnávají než žáci v šesté nebo sedmé třídě.

U prvních dvou rozhovorů bylo vidět, že pedagogové vyučují už dlouho. K věkové kategorii 8. a 9. třídy se stavěli trochu skepticky, kdy první vyučující bere žáky spíše jako partnery, kterým dává volnost, a druhá učitelka v tomto věku přestává ráda vyučovat výtvarnou výchovu. Oproti tomu třetí vyučující má právě nejraději žáky z 9. třídy, jelikož s nimi může rozvádět různé diskuze a filozofické úvahy. Pozitivním zjištěním bylo, že všichni tři pedagogové sdílí názor, že výtvarná tvorba může vést k sebepoznání jedince. Dva z nich si myslí, že toto sebepoznání se vyvíjí zejména mimo školní prostředí. Nikdo z pedagogů nepracuje s pojmem identita a sebepoznání, jelikož jim tyto pojmy přijdou dost komplikované na to, aby se daly výtvarně uchopit. Z rozhovorů dále vyplynulo, že vyučující s žáky o jejich díle většinou nediskutují a neprovádí celkové zhodnocení kvůli nedostatku času. Jedna vyučující uvedla, že pokud u ní žáci pracují během hodin ve skupinách, tak že žáci hodnotí díla mezi sebou.

5 Výtvarně didaktický projekt – Kdo jsem?

V této kapitole bude popsán výtvarně didaktický projekt, který byl realizován na 2. stupni Základní školy Josefa Gočára v Hradci Králové. Cílovou skupinou pro projekt se stali žáci 8. a 9. třídy, tj. dospívající ve věku 14 – 16 let. Jednalo se tedy o žáky různých věkových kategorií a pohlaví. Právě tento fakt zajistil pestrost zkoumaného materiálu. Představíme si typ výzkumu, výzkumné otázky a metody shromažďování dat. Popíšeme si také praktickou část, ve které se bude objevovat většina poznatků z teoretické části. Pro tuto část bude stěžejní výtvarně didaktický projekt. Vymezíme zde pojmy jako výtvarný projekt a nahlédneme zde také na východiska a inspirace výtvarného projektu.

5.1 Proč právě projekt?

„Výtvarné projekty jsou rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a vyznačují se náročnějším myšlenkovým obsahem a tvůrčím přístupem pedagoga i žáků.“ (Exler, 2014, s. 17). Učitel a žáci se stávají výzkumníky, kteří odhalují myšlenku a problém připraveného projektu. Při projektu se klade především důraz na svobodné vyjádření žáka, který uplatňuje při svém vlastním přístupu k danému tématu (Exler, 2014). Během přípravy projektu je nutné, aby obsahoval jasně viditelnou myšlenku. Celé téma projektu musí být citlivě koncipováno, aby odpovídalo rozumovým, dovednostním a výtvarným schopnostem žáků, pro které je projekt určen (Exler, 2014). Rozsah projektu není závazný, ale jeho význam je zejména *„ve způsobu vedení pedagogického přístupu k výtvarnému problému“* (Exler, 2014, s. 22). Je tedy zřejmé, že i zde je pro celkové pojetí projektu důležitá osobnost kantora a jeho chápání problematiky. Vyučující by měl v tomto případě objevovat nové vazby, vést žáky k otázkám a následným odpovědím a rozvíjet kritické myšlení.

Projektová koncepce bezesporu podporuje lepší komunikaci žáků a prohlubuje vazbu mezi nimi a vyučujícím. Každý projekt musí být zároveň autorským pojetím daného tématu, které přibližuje určitou problematiku. *„Častým specifikem výtvarných projektů je proto jejich neopakovatelnost: projekty nejsou a nemohou být metodickými šablonami. Protože stojí na nápadech a zvláštěnostech svých řešitelů, jsou jedinečné. Často jsou navíc pevně vázány na určité místo a nelze je přenést do jiného prostředí“* (Šobánková, 2015, s. 49).

Každý projekt je tedy výjimečným obrazem jeho tvůrce, a proto nikdy nemůže být znovu zopakován ve stejné podobě. Na jedné straně projektu stojí časová náročnost a důsledná příprava problematiky a na straně druhé hluboký vhled do problematiky a aktuálnost. Pokud se pedagogovi podaří zvolit vhodné aktuální téma, může studentům pomoci při jejich hledání na niterné i existenční otázky.

Projektové vyučování bylo zvoleno cíleně. Hlavním důvodem jeho zvolení byl delší časový úsek a návaznost témat, který byl vybrán úměrně k věkové kategorii žáků.

5.2 Identita dospívajících jako klíčová oblast projektu

Nalezení identity je v období dospívání jedním z nejdůležitějších vývojových úkolů, který má vliv nejen na přítomné prožívání jedince, ale také na jeho budoucnost, a tak jsem se toho to úkolu chopila také. Zásadní otázkou celého projektu byla otázka: „Kdo jsem?“ Jedním z cílů projektu bylo, aby si žáci na tuto otázku odpověděli. Oblast identity se pro tuto věkovou kategorii doslova nabízela, a proto byla také využita.

5.3 Cíl a východiska výtvarně-didaktického projektu

Hlavním cílem bylo naučit žáky popsat pocity, které prožívali během celého výtvarného procesu. K tomu byla využita metoda reflektivního deníku a metoda otevřených dotazníků, které žáci dostávali na konci každé hodiny. Dalším cílem projektu bylo žákům ukázat nejen to, že své emoce mohou vyjádřit svým výtvarným projevem, ale také díky němu mohou hledat odpovědi na své existenční otázky. Třetím cílem bylo propojit každodenní používání mobilních telefonů a techniky, zejména fotografií a seznámit je s tvorbou vybraných umělců současného umění. Čtvrtým cílem bylo poskytnout žákům variabilitu při řešení vybraných výtvarných úloh, která podporovala zejména autorské sebevyjádření. Posledním cílem bylo naučit žáky rozdílu mezi pojmy sebevědomí a vědomí sebe sama. S tímto pojmem v poslední řadě souviselo i vysvětlení důležitosti vědomí si sebe sama ve vztahu k utváření vlastní osobnosti.

5.3.1 Jednotlivé části projektu

Projekt byl koncipován do tří hlavních částí. Všechny části projektu se skládaly z pěti dvouhodinových hodin výtvarné výchovy. První část projektu byla pojmenována podle celého projektu: *Kdo jsem?* V této části jsem žáky seznámila s tematikou projektu a následně rozvedla řízenou diskuzi na téma Identita. Následně žáci vytvořili deník, který sloužil nejen k reflexi z hodin, ale také jako hlavní a nejdůležitější výstup z celého projektu. Druhá část projektu byla zaměřena na hlubší prozkoumání vlastní identity a žák detailněji nahlížel do celé problematiky toho, co ho utváří. Tato část nesla název: *Já, jsem jaký/á jsem...* Třetí část se zaměřovala na předešlou hodinu a pracovali jsme zde s tématem Sebevědomí a byla pojmenována: *Já a moje sebevědomí*. Čtvrtá část byla postavena na prozkoumání jedince jako součásti sociální identity a jmenovala se: *Já jako součást společnosti*. Závěrečnou hodinu projektu jsme s žáky věnovali zejména celkové reflexi a shrnutí. Všechny názvy jednotlivých částí se vztahovaly k individuální osobnosti dospívajícího.

5.4 Inspirace pro projekt

Inspirace pro didaktický projekt byla nalezena u současných umělců pracující s fotografickým médiem, konkrétně s digitální barevnou fotografií. Fotografii jako výsledné médium byla pro projekt zvolena z toho důvodu, že fotografie pracuje s realitou a dokáže zachytit skutečnost v daný okamžik. Právě díky fotografii mohli žáci zpětně reflektovat svoje pocity nejen ze samotného výstupu, ale také z realizace fotografování. Fotografie nejen, že pracuje s realitou, ale také novou realitu vytváří. Fotografie je také jediné médium, které dokáže v určitý moment zachytit skutečnost, aniž by dotyčný musel vynaložit větší pozornost a čas, jako například u tradičních výtvarných technik, jako jsou kresba, malba aj... Cíl mého projektu podporuje i Pavlíkánová, která médium fotografie vnímá jako prostředek žákovského sebevyjádření, seberealizace, sebepoznání, rozvoj komunikace, tvořivosti, ale i kritického myšlení.

„V dnešnom vizualnom, medialnom a elektronickom svete nam inšpiracia mediami a tvoriva praca s mediami vo vytvarnej vychove môže priniesť nove temy a nove obsahy. Medialne obsahy vo vytvarnej vychove su inšpiraciou tvoriveho procesu, ktore

su prostriedkom žiakovho sebavyjadrenia, sebarealizacie a sebapoznavania, prostriedkom rozvoja komunikacie, tvorivosti i kritickeho myslenia. (Pavlíkánová, 2012, s. 94)

Tento fakt byl považován za klíčové uvědomění pro celý projekt. Fotografie nebyla jen konečným produktem dané vyučovací hodiny, ale sloužila jako nástroj pro poznání, komunikaci a osobní reflexi.

Konkrétně jsem si pro stěžejní tři tematické hodiny vybrala 4 současné autory, kteří pracují s fotografickým médiem, což jsou Míla Preslová, Rineke Dijkstra, Hynek Alt a Aleksandra Vajd. Každá uvedená umělkyně a umělec vnímají médium fotografie zcela odlišně a právě díky tomu jsem nabídla žákům nejen široké spektrum témat, ale také nový pohled na fotografii jako takovou. Od každého umělce jsem si proto vybrala jedno konkrétní dílo, na kterém jsem přiblížila požadovanou problematiku, jež byla převedená do samostatného výtvarného úkolu. Konečným výsledkem bylo jedinečné výtvarné dílo vyplývající z žákovy individuality a osobní zkušenosti.

5.4.1 Míla Preslová

Fotografie Míly Preslové jsou na první pohled čisté a velmi intimní. Zásadním tématem této autorky je lidská potřeba vazby a touhy. Její snímky se většinou odehrávají v uzavřeném rodinném kruhu, kde se pak prolínají jednotlivé lidské osudy. Zpracovává především témata osobní identity a intimity. Ve svých pracích dále hledá také svojí vlastní identitu jako žena například ve snímku *Autoportrét, Zapletená* či *Žena v domácnosti*. Jednotlivé fotografie charakterizují to, jak vnímá sebe sama, jaké má role a jak se v nich cítí. Pracuje se svým tělem, které vystavuje různým zkouškám. Tyto zkoušky se pak týkají především autorčiny psychiky. V jejích dílech jsou jednotlivá témata snadno čitelná a přímo odkazují na konkrétní situace, kterých se dotýkají.

Pro svoji první část projektu, kdy žáci pracovali se svojí osobní identitou, jsem zvolila snímek *Zamotaná* z roku 2002, kdy je autorka doslova uvězněná uprostřed klubka nití.



Obrázek č. 1



Obrázek č. 2

5.4.2 Rineke Dijkstra

Holandská fotografka Rineke Dijkstra patří mezi generaci fotografů, která přinesla do galerie velkoformátové zvětšené fotografie. Zaměřuje se zejména na obyčejné lidi, na jejich prožitky, individuální emoce a osudy. Její fotografie jsou příznačné svou křehkostí a věnují se intimitě a individuální identitě každého, kdo je portrétován. Rineke se zajímá především o období přerodu, období, kdy se odehraje ať už v lidském těle či psychice nějaké velká změna. Fotografuje matky těsně po porodu, španělské toreádory, kteří právě odešli z arény, mladé izraelské chlapce těsně před nástupem a po odchodu z vojny aj... Klíčovými slovy pro její tvorbu můžou být výrazy jako křehkost, přerod, nový zrod, objevování, pozorování a odolnost identity.

Její nejznámějším cyklem je cyklus plážových portrétů vytvořený v letech 1992 – 1996. Autorka po celém světě postavila před objektiv nejčastěji mladé lidi, ale i děti různých ras a vrstev společnosti. Tímto plážovým cyklem „*Beach Portraits*“ jsem se nechala inspirovat pro druhou část svého projektu.



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4

5.4.3 Hynek Alt a Aleksandra Vajd

Umělci tvoří duo autorské i manželské, pracují a vystavují tedy většinou společně. Od roku 2008 společně vedou fotografický ateliér na pražské UPRUM. Tvorbu Alta a Vajd tvoří nejen jejich milostný vztah, který se objevuje jako proces hledání a dialogu v jejich pracích, ale také je významně ovlivňuje to, že v jejich domácnosti hovoří třemi jazyky, slovinštinou, češtinou a angličtinou. Základním tématem, kterým se v posledních deseti letech dvojice zabývá, je posun významů ve fotografii. Zajímají se také o hranici ve fotografii a reflektují pozici fotografa a vztah k médiu, se kterým pracuje. „*Fotografie jako past – optická, mentální, sociální i citová – se tak stává médiem, které příliš neukazuje, ale spíše se neustále tázavě ptá*“ (Alt, Ptáček, Vančát, Kratochvíl, 2014, s. 53).

Z jejich rozsáhlé tvorby jsem jako inspiraci pro část projektu zvolila rozsáhlý fotografický cyklus s názvem: „*Manwomanunfinished*“. Tento cyklus vznikl v letech 2001 – 2012 a pojednával o vztahu dvou fotografů, fotogeničnosti a její proměně v čase (Alt, Ptáček, Vančát, Kratochvíl, 2014, s. 53). Cyklus se zaměřoval především na komunikaci dvou lidí, dialog, který se odehrával mezi náhodně sestavenými fotografiemi. Vznikl po krátké době, kdy se dvojice rozhodla, že spolu „budou chodit“. Dvojice nám v cyklu nabízí provokativní pohled, jaké postavení má fotograf a zároveň fotografický model.



Obrázek č. 5



Obrázek č. 6

5.5 Další náměty a přesahy projektu

Žáci tvořili nejen během školních hodin, ale také i mimo školu, doma, kde se podle mého názoru cítili uvolněnější a spontánnější. Vždy na konci dvouhodinového bloku jsem žákům zadala konkrétní úkol, který se vztahoval k tématu, jež bude následovat další hodinu. Jednotlivé úkoly ode mne dostávali vždy přehledně sepsané a vytištěné v bodech, které si vlepili do svého deníku. Cekem žáci dostali čtyři úkoly, kdy během procesu vzniku stejně jako ve škole, vznikaly jednotlivé fotografie. Během domácích prací měli žáci za úkol pořídit 4 – 15 fotografií. Své fotografické úkoly mi zasílali na email. Závěrečným výstupem z projektu byly reflektivní deníky, které si později žáci odnesli domů a zůstaly jim jako vzpomínka na proběhlou výuku. Zároveň jsem se domluvila s vyučující, která vyučuje třídy i na český jazyk, aby během projektu zadala žákům dvě slohové práce, které se rovněž vztahovaly k výtvarně–didaktickému projektu. Jednotlivé slohové práce byly použity jako výzkumná data, která sloužila k lepšímu pochopení žáků.

5.6 Typ výzkumu

Pro účel této práce byla zvolena metoda kombinovaného výzkumu. Metoda kvalitativního výzkumu se snaží o porozumění zkoumaných jevů v praxi, v přirozeném prostředí (Hendl, 1997). Výzkum je pro práci vhodný zejména, protože klade důraz na „...způsob, jakým lidé interpretují jevy sociálního světa a svoji zkušenost. Vychází z empirických dat, majících podobu textů (měkká data), získaných hloubkovým rozhovorem, nestrukturovaným pozorováním a studiem dokumentů“ (Hendl., 1997, s. 12). Tento uvedený

proces má vést k detailním informacím, které zachycují každodenní životní situace. Kvalitativní výzkum je dále specifický tím, že probíhá přirozených podmínkách (Hendl, 1997). Výzkum je dále otevřený ke zkoumaným osobám a je také příznačný svojí zvýšenou citlivostí a vnímavostí (Hendl, 1997). Práce výzkumníka je přirovnávána k práci detektiva (Miovský, 2012). A to z toho důvodu, že během celého procesu, kdy probíhá kvalitativní výzkum, výzkumník vyhledává, analyzuje a pátrá po informacích, které by napomáhaly ve vyjasnění výzkumných otázek (Miovský, 2012). Další nezbytností pro výzkumníka je osobní a velmi detailní seznámení s lidmi a prostředím, kde je výzkum realizován. Dále pak kvantitativní výzkum byl v mé práci zvolen jako metoda, která měla usnadnit přístup ke zkoumaným datům. Jako metoda kvantitativního výzkumu byl zvolen otevřený dotazník, který bude obsahovat vždy 8 otevřených otázek, na které budou žáci odpovídat na konci výuky.

Výzkum byl zaměřen na rozbor konkrétních výtvarných úloh. Jedná se primárně o tři tematické užší celky, které bychom mohli zařadit do případové studie, kdy jde o „... zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti“ (Miovský, 2012, s. 102). Během výzkumu jsem pozorovala nejen konkrétní jevy, celkový kontext, ale postupně jsem sbírala velké množství dat od více jedinců, kteří byli po celou dobu přítomni. V případě mého výzkumu tvořila případovou studii úzká sociální skupina představující žáky dvou tříd (8. a 9.).

5.7 Cíle výzkumu

Cílem kvantitativně–kvalitativního výzkumu této práce, zaměřené především na věkovou kategorii střední adolescence a pedagogickou praxi, bylo zjistit, zda má netradiční pojetí hodin výtvarné výchovy pozitivní vliv na tvořivost žáků a zda dokáží žáci pracovat i s tak složitým abstraktním pojmem, jakým je jejich osobní identita a výtvarně jej ztvárnit. Dále bylo cílem zjistit, zda formou reflektivního deníku může žák snáze nalézt vztah k probíranému tématu. Zároveň šlo o ověření toho, zda je deník hodnotným pomocníkem nejen pro kantora, ale i pro samotné žáky. A v neposlední řadě měl výzkum prokázat, zda žáci dokáží pomocí domácích úkolů objevit a vyfotografovat činnosti, při kterých si jsou vědomi svých kvalit a předností.

Z tohoto důvodu byla pro kvalitativní výzkum použita tvorba a vedení reflektivního deníku, který bude sloužit nejen jako nejdůležitější výstupní materiál, ale také jako soupis zpětných vazeb (formou vlepených či vložených dotazníků) a pocitů od jednotlivých žáků.

5.8 Hypotézy a výzkumné otázky

Pro splnění výše uvedených cílů byly pro práci s žáky zformulovány tyto výzkumné otázky:

1) Je metoda reflektivního deníku schopná podat plnohodnotnou zpětnou vazbu z žákovské tvorby během hodin výtvarné výchovy a během domácích příprav?

2) Slouží portrétní fotografie k vyjádření individuálních pocitů dospívajícího jedince?

Na tyto otázky, které vychází z pedagogické praxe, by měl výzkum odpovědět. Poznatky, které budou během výzkumu získány a nashromážděny, by měly přispět nejen ke zkvalitnění výuky výtvarné výchovy, ale také k sebevědomému utváření dospívající osobnosti. Žáci by si měli během celého projektu uvědomit, že umění jim může nabídnout cestu k odpovědi na závažné otázky, na které se bojí sami odpovědět.

5.9 Metody shromažďování výzkumných dat

Data byla během celého procesu shromažďována několika metodami. Celý projekt, včetně dílčích úloh, byl prakticky realizován. Během realizace byly použity především fotografie k zachycení celého tvůrčího procesu a konečného výstupu. Tvorba žáků byla během celé realizace fotograficky dokumentována. Důležité byly také autorské fotografie žáků, které žáci pořizovali buď na svá vlastní, nebo na školní zařízení. Jako jedna z hlavních metod byla použita metoda zúčastněného pozorování (Hendl, 2012), a to i skryté zúčastněné pozorování. Do kvalitativních metod jsem vložila také jednu metodu z kvantitativního výzkumu, kterou je metoda dotazníku s otevřenými otázkami. Dotazník žáci vždy vyplňovali na konci každé hodiny, měl sloužit jako zpětná vazba z proběhlé výuky a zároveň odpovědět na otázky, na které nezbyl během hodiny čas.

5.10 Analýza shromážděných dat

Analýza dat probíhala během výzkumu několika způsoby. Během výzkumu se pracovalo zejména s měkkými daty. Jako hlavní metoda byla zvolena metoda zakotvené teorie, kdy jako hlavní zkoumaná data byla jednotlivá pozorování během odučených hodin výtvarné výchovy.

5.11 Praktické přípravy na výuku a návaznost na RVP

Z každé hodiny byl na závěr praktický výstup. Ten obsahoval autorská díla, která žáci během výuky vytvořili. Jednalo se zejména o fotografie a reflektivní deník. Ke každé hodině byla dále tematicky připravená prezentace v programu Power Point.

Co se týče kontextu výukových situací, který byl společný pro všechny níže uvedené přípravy, tak projektové hodiny byly připravovány pro II. stupeň ZŠ, konkrétně pro 8. a 9. třídu. Celková doba výuky byla vždy 2 vyučovací hodiny. Po každé proběhlé výuce došlo k analýze nasbíraných dat, zejména pomocí dotazníků, a ke srovnání obou tříd. Dále jsou zde uvedené body, které se vztahují k závaznému dokumentu RVP pro ZŠ a ke všem hodinám výtvarně-didaktického projektu. Tyto body jsou také součástí příprav, ale stejně jako výukové situace jsou shodné pro všechny projektové hodiny.

Návaznost na RVP

1) Očekávané výstupy:

žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie.

žák při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává ho s výsledky ostatních

žák užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace

žák vnímá a porovnává výsledky běžné i umělecké produkce, slovně vyjádří své postřehy a pocity

žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu

2) Učivo

- uplatňování subjektivity:

užívá prostředky pro zachycení jevů a procesů v proměnách a vztazích; k tvorbě užívá některé metody uplatňované v současném výtvarném umění a digitálních médiích – počítačová grafika, fotografie, video, animace

prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru, akční tvar malby a kresby, uspořádání prostoru, celku vizuálně obrazných vyjádření a vyjádření proměn; výběr, uplatnění a interpretace

rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu

- ověřování komunikačních účinků:

osobní postoj v komunikaci – jeho utváření a zdůvodňování; důvody vzniku odlišných interpretací vizuálně obrazných vyjádření (samostatně vytvořených a přejatých), kritéria jejich porovnávání, jejich zdůvodňování

3) Rozvíjení klíčových kompetencí

- kompetence k učení:

operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na kulturní jevy

- kompetence k řešení problémů:

kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

- kompetence komunikativní:

naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje

formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumenty

využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

rozumí různým typům obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

- kompetence sociální a personální:

přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů

vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

- kompetence občanské:

projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost

5.12.1 Přípravy na jednotlivé hodiny

Anotace výtvarně-projektové hodiny

První hodina didaktického projektu byla pro žáky úvodem do celkové problematiky. Součástí tohoto úvodu bylo představení jednotlivých částí projektu, obecné seznámení s úkoly a vysvětlení pojmu „reflektivní deník“. Tento pojem byl žákům blíže specifikován. Žákům byla dále vysvětlena odlišnost nadcházejících hodin oproti stávajícím. První hodina záležela na individualitě jednotlivých žáků, na jejich představivosti a sebereflexi. Se žáky jsme se po úvodní části zabývali pojmem identita. K tomuto tématu sloužila otázka: Kdo jsem? Na kterou žáci odpovídali v úplném začátku výuky. Tato aktivita posloužila k tomu, aby se žáci do detailu nezamysleli nad otázkou, ale naopak řekli první slovo, které je ve spojení s otázkou napadne.

Kontext výukové situace

První hodina didaktického projektu měla žáky uvést do jejich práce a motivovat je k dalším činnostem. Jako hlavní aktivita, která vyplnila největší časový úsek, byla výroba reflektivního deníku. Deník měl žákům sloužit k zapisování a lepení fotografií ze samostatných domácích úkolů a prací v hodinách. Cílem hodiny tedy bylo, aby si každý žák vyrobil svůj deník, který ho měl nepřímo charakterizovat pomocí např.: barev, symbolů, oblíbených textů, kreseb aj... Součástí výtvarného zadání bylo, že deník nemá obsahovat žádné konkrétní údaje žáka, jako je například jméno a příjmení. Deník pro žáky představuje jakýsi osobní dokument, do kterého budou po dobu dvou měsíců zaznamenávat své postřehy a výtvarné myšlenky.

Didaktické uchopení obsahu

V úvodní motivační části jsem nejprve žáky seznámila s celkovým projektem a jeho tématem. Zahájili jsme první hodinu tím, že jsme společně definovali slovo identita. Co pro ně osobně znamená slovo identita? Žáci odpovídali jednotlivě, jaké slovo je napadne jako první, když se řekne pojem identita. Dále jsme se zabývali otázkami, jak tomuto pojmu rozumí, co si pod ním představují? Následně jsem žákům představila hlavní úkol hodiny. Motivace k tvorbě samotného deníku byla taková, že jsem žákům sdělila, aby si představili,

že tento deník by je měl z vnější i vnitřní stránky nějakým stylem/způsobem charakterizovat. Když se na konečný deník podívají, měli by poznat, že je jejich. Deník je něco velmi intimního a osobního a do jeho tvorby vloží nejen své kreativní nápady a představy, ale také se pokusí o to, aby vystihoval jejich vizuální vzhled. V další části výuky jsme se přesunuli k samotné tvořivé aktivitě a rozdala jsem žákům deníky. Jejich úkolem bylo si je nejprve polepit bílou čtverčkou o velikosti A3, aby zakryli původní přebal sešitu. Následně již žáci využívali školních pomůcek, jako byly: nůžky, čtverky, barevné papíry, pastelky, fixy, centropeny aj. Ty pak kombinovali s různými výtvarnými technikami, které jim pomohly k realizaci úkolu. Výtvarné techniky nebyly na začátku hodiny specifikované ani nebyl jejich výběr nijak omezený. Každý žák si libovolně vybral takovou techniku, která mu byla blízká. Nejčastěji jsem se v hodině setkávala s technikou kresby, lepení a koláže.

Analyza výtvarně-projektové hodiny



Obrázek č. 1 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace vzhledem k alteraci

V úvodní části hodiny žáci celkem spontánně reagovali na mé otázky. Dále bylo vidět, že žákům chvíli trvalo, než si uvědomili, že musí samostatně myslet a reagovat na moje dotazy. Bylo vidět, že je překvapila diskuze, která pro ně očividně není v předmětu výtvarná výchova běžná. V dotaznících žáci uváděli, že s pojmem identita se setkali spíše v etické či občanské výchově, nikoliv ve výtvarné výchově. Během samotné výtvarné práce neměli žáci problém s celou plochou A4. Také jsem na žácích zpozorovala, že další „novinkou“ pro ně by do jisté míry libovolné zpracování deníku. Jediné kritérium bylo to, že práce nesmí obsahovat jejich konkrétní údaje, jako je jméno a příjmení a to vlastně bylo jediné pravidlo, kterého se měli držet. Vše ostatní bylo na jejich představivosti a osobním pojetí. Někteří žáci vyzdobili svůj deník i z druhé strany, i když to nebylo v hlavním zadání jejich práce. Na konci hodiny jsem žákům zadala jejich první domácí úkol. Součástí domácích úkolů byly také otázky na zamyšlení, na které žáci měli do deníku odpovědět. Zadání prvního úkolu (spolu s otázkami) bylo:

Doma se vyfotografuj při činnostech, kdy něco tvoříš (při činnostech, které jsou pro tebe typické, které tě utváří). Na příští hodinu si dones s sebou něco, co tě utváří/charakterizuje. Může to být předmět nebo oblečení, líčení, či pomůcky pro činnost, do které se během hodiny stylizuješ.

Co mě utváří/ohraničuje?, Díky čemu jsem to já, Díky čemu jsem jedinečný/á?, Jaké jsou mé pozitivní vlastnosti?, Kdy ožívám? Při jaké činnosti?, Kdy tvořím něco hodnotného?, Bavi mě tvořit něco pouze pro sebe nebo i pro ostatní?

Žáci měli během domácí práce nejen nafotit fotografie, ale také provést deníkový zápis. Zápis měl poté žákům pomoci s vlastní sebereflexí k danému tématu. Na konci hodiny žáci vyplnili také dotazník, který sloužil zejména jako zpětná vazba na proběhlou výuku. Celková kvalita práce v 8. a 9. třídě se lišila dle jednotlivých ročníků. Své postřehy z rozdílných situací a přístupu uvádím také v části „Detailní analýza z první hodiny“.

2. hodina výtvarně didaktického projektu

Anotace výtvarně-projektové hodiny

Druhá hodina projektu byla konkrétněji specifikovaná než první téma projektu. Nesla název: Jsem, jaký jsem... Žáci se v průběhu plnění domácího úkolu měli zamyslet nad otázkami, které se týkají jejich osobní identity. Nejvýznačnější otázka poté byla: Co je pro mě typické? Co mě utváří? První hodina byla teoretická a diskuzní, kdy se žáci měli zamyslet nad tím, co je charakterizuje. Také v úvodní části hodiny probíhalo lepení fotografií z jejich prvního domácího úkolu. Žáci měli za úkol ke každé fotografii připsat osobní komentář, který zpětně dopomůže k celkovému pochopení fotografie. První hodinu jsem žáky seznámila s tvorbou fotografky Míly Preslové, která se zabývala hledáním své identity. Pomocí fotografie *Zamotaná* jsem žákům zprostředkovala myšlenku pro jejich samostatnou fotografickou práci, která následovala v další hodině. Žáci si měli na výuku donést to, díky čemu jsou jedineční, co je utváří, co je baví. Tyto pomůcky měli následně využít v druhé vyučovací hodině, kdy se žáci s danými pomůckami fotili. K celému fotografickému procesu si dále měli za úkol vyrobit cedulku s názvem: Co je pro mě typické. Tato cedule měla žákům pomoci s jakýmsi vžitím do role fotografovaného a zároveň poté usnadnit chápání výsledné fotografie pro ně samotné.

Kontext výukové situace

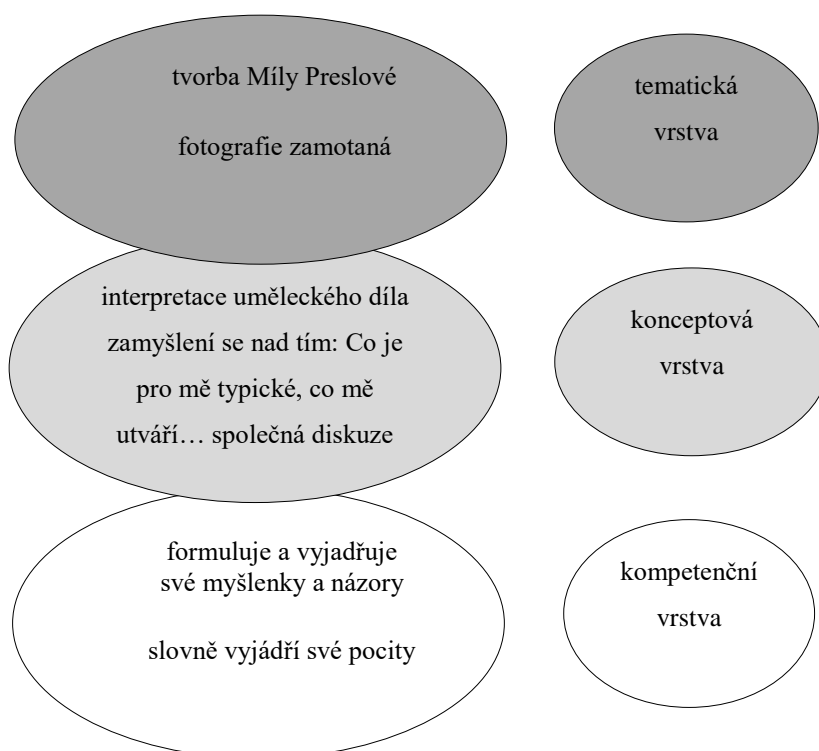
Druhá projektová hodina se měla již blíže zaměřit na konkrétní téma, které obsahovalo zejména osobní identitu každého žáka. Cílem hodiny byl celý samotný fotografický proces, kdy žáci utvořili jednotlivé skupiny, ve kterých se společně fotografovali. V 9. ročníku se žáci fotografovali pouze s cedulkou: Co mě charakterizuje. Z fotografování měl tudíž každý žák pouze jednu fotografii. Oproti tomu v 8. třídě, kde zbylo v první hodině více času, si žáci kromě cedulky vyrobili také obrys svého obličeje, do kterého vepsali, co je charakterizuje (viz. příloha D). V 8. ročníku si tak mohli žáci porovnat, jak na ně fotografie působí, když na nich není vidět jejich obličej.

Didaktické uchopení obsahu

Obsah výuky se lišil v obou třídách. Na začátku první hodiny jsem s žáky 8. třídy hodnotila jejich předchozí práce čili reflektivní deníky. V 9. ročníku je hodnotil jejich

vyučující. V 9. třídě bylo méně prostoru, jelikož žáci, kteří nesplnili domácí úkol, měli za úkol nakreslit do deníku 2 kresby činností, které je utvářejí. Oproti tomu v 8. ročníku žáci za nesplnění DÚ dostali postih ve formě zhoršené známky. V obou třídách jsem realizovala vždy stejnou úvodní část, která obsahovala prezentaci na dané téma. Druhá výuková hodina nesla název: Jsem, jaký/á jsem. V první hodině si kromě představení současné fotografky Míly Preslové také zapisovali do svých deníků a psali komentáře ke svým domácím fotografiím. Toto plnili pouze ti, kteří mi fotografie zaslali. Ostatní kreslili do deníku. Na konci první hodiny žáci vytvořili skupiny, ve kterých druhou hodinu spolupracovali. V druhé vyučovací hodině jsem se se žáky přesunula do společných prostor, školní auly, kde se za pomoci fotoaparátů fotografovali. Celý proces fotografování trval u obou tříd cca 15 minut. Na konci výuky jsem s žáky 8. ročníku odešla zpět do jejich třídy, kde mi vyplnili dotazník. Ovšem s 9. třídou jsem již do učebny zajít nestihla. Byla jsem připravená na to, že přesun nestihneme, a tak jsem jednotlivé otázky žákům předčítala v kruhu.

Analýza výtvarně-projektové hodiny



Obrázek č. 2 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace vzhledem k alteraci

Obecně lze říci, že téma dané hodiny žáky vcelku zaujalo. Výuka se lišila v každé třídě. Lišilo se také tempo práce žáků a jak jsem již zmiňovala a budu zmiňovat dále, tak velkou roli zde hrála i osobnost jejich vyučujícího a jeho celkový přístup k výuce. Na konci výuky jsem žákům opět zadala jejich samostatný domácí úkol, který měli do příští hodiny splnit. Respektive fotografie mi měli vždy zasílat na email. Domácí úkol si žáci vždy vlepili do svých deníků, aby měli informace neustále pohromadě. Zadání pro domácí práci bylo následující:

Doma se vyfotografuj během části dne, kdy se cítíš dobře, kdy se cítíš naplněný/á a jsi si vědom/a svých kvalit a předností. Můžeš se také vyfotit během činností, kdy naplno prožíváš to, kým jsi. Na příští hodinu so dones s sebou něco, díky čemu se cítíš sebevědomý (díky, čemu se cítíš sám sebou). Může to být opět tvoje oblečení, líčení aj. Na příští hodině bude důležité, aby ses cítil/a dobře. Dones si tedy cokoliv, díky čemu se budeš cítit dobře a uvolněně.

Jsem si vědom sám sebe, jsem sebevědomý?, Jak rozumím pojmu sebevědomí vs. vědomí sebe sama?, Co ovlivňuje moje sebevědomí?, Díky čemu jsem si naplno vědom/a sebe sama?, Co mi k mému sebevědomí pomáhá, co mě motivuje, abych se cítil/a lépe?

3. hodina výtvarně didaktického projektu

Anotace výtvarně-projektové hodiny

Třetí hodina projektu byla opět tematicky zaměřená a to na téma: Já a moje sebevědomí... Na začátku hodiny jsem žáky motivovala k plnění domácích úkolů, jelikož jsem od některých žáků neobdržela fotografie ani jednu za dobu dvou měsíců, co je vyučuji. Promítla jsem jim různorodé motivační fotografie a zeptala jsem se jich, jestli na ně fotografie působily něčím sebevědomě a proč. V první hodině jsem také žákům představila tvorbu holandské fotografky Rineke Dijkstry a společně jsme se zaměřili na cyklus *Beach Portraits*, Po motivační a diskusní části jsem žákům rozdala jejich fotografie, které mi zaslali emailem, a také fotografie z předešlé hodiny, kdy se fotili s předmětem, který je charakterizuje. Druhá hodina byla opět fotograficky – praktická a žáci v jednotlivých skupinách budou mít za úkol

se stylizovat do takového postoje/role, kdy se cítí sebevědomí. Na konci hodiny proběhlo hodnocení v kruhu a formou dotazníků, které mi žáci odevzdali.

Kontext výukové situace

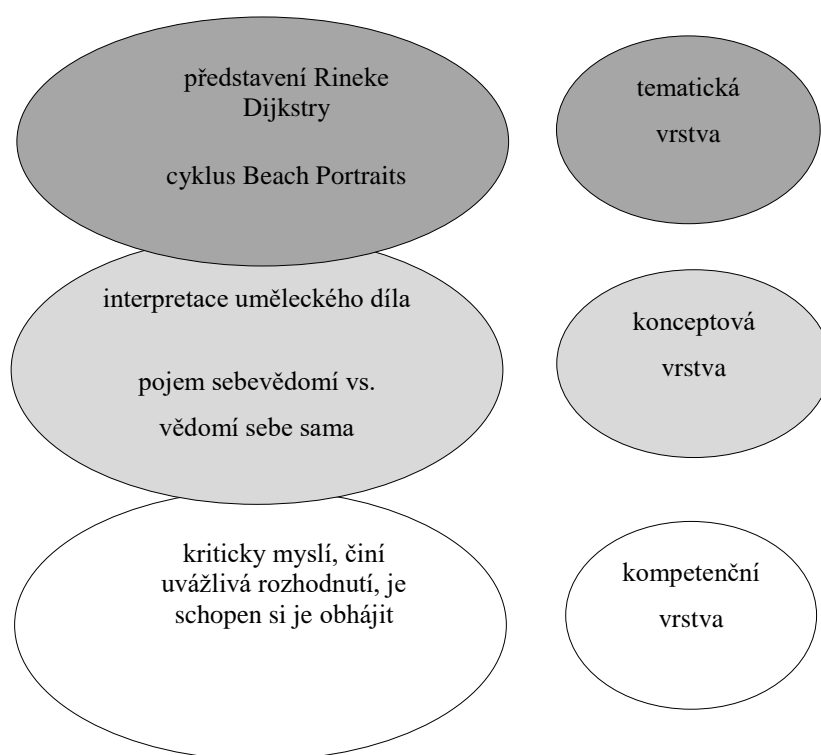
Téma sebevědomí mělo žáky podnítit k hlubší sebereflexi a úvahou nad sebou samým. Dále jim také mělo poskytnout srovnání témat sebevědomí a vědomí sebe sama. Z 9. ročníku během fotografické hodiny vznikl opět pouze jeden snímek na každého žáka, oproti tomu v 8. třídě žáci stihli vyfotografovat snímky dva. Cílem výuky bylo žákům přiblížit fotografie od Rineke Dijkstry a zároveň vyvolat v žácích potřebu diskuze nad jejími díly. Dílčím cílem bylo žáky také znovu namotivovat k plnění cílů a opovědět na otázku, díky čemu se cítím sebevědomý, a vytvoření autentických autoportrétů, které vypovídaly o každém žákovi určité informace. Jak se žák bude tvářit, když se cítí sebevědomý? Usmívá se, je vážný? Tyto charakteristiky byly patrné konečné fotografie.

Didaktické uchopení obsahu

Největší rozdíl shledávám v samotné výtvarné práci, kdy žáci z 9. B stihli vyfotit pouze jednu fotografii a fotili se bez pomůcky – zrcadla, jelikož jsem si nebyla jistá úspěchem této aktivity, zvolila jsem focení opět pouze s prostěradly. V 8. třídě jsem naopak věděla, že si mohu dovolit experimentovat, protože jsem během projektu dokázala s žáky navázat mnohem lepší vztah. Každopádně úvodní a motivační část probíhala v obou třídách stejně. Promítla jsem žákům opět připravenou výukovou prezentaci, ve které byly motivační fotografie, které měly žákům připomenout plnění a smysl domácích úkolů. Následně jsem žáky seznámila s tvorbou Rineke Dijkstry a společně jsme diskutovali o tom, jak na nás díla fotografky působí. V 8. třídě bylo vidět, že téma sebevědomí žáky opravdu velmi zaujalo a v určité chvíli jsem byla sama velmi překvapená, kam až se diskuze rozvinula. Po prezentaci a diskuzi si žáci lepili fotografie do deníku a zapisovali osobní komentáře. V 9. B tedy ještě s tím rozdílem, že kdo mi neposlal fotografie z domácího úkolu, tak si fotografie do deníku zakreslil. Druhou hodinu jsme se opět přesunuli do auly. V 9. B jsem provedla před samotným focením ještě malou motivační aktivitu, kdy jsem žáky nechala posadit do kruhu a řekla jim, ať zavrou oči. Měli si představit sebe ve chvíli, kdy se cítí sebevědomí. Po této krátké aktivitě jsem žáky ještě chtěla aktivovat k práci tím, že jsem jim řekla, aby v kruhu začali co nejvíce skákat. Tento počín následně rozvířil ve třídě pozitivní

energii a žáci měli do konce hodiny celkem dobrou náladu a spolupracovali ve skupinách. Na konci hodiny žáci opět vyplnili dotazník a poté odešli domů. V 8. třídě probíhalo odlišné zadání výtvarného úkolu. Oproti 9. B, kdy se žáci měli fotografovat s pocitem, kdy se cítí sebevědomí/kdy se cítí dobře, tak v 8. třídě se měli žáci vyfotit jak ve chvílích, kdy se cítí dobře, tak kdy se dobře necítí (viz. příloha F). Měli být schopni tuto dvě nálady transformovat do úkolu se zrcadly (viz. příloha F). Musím říci, že v 8. třídě měl úkol se zrcadly velký úspěch. Mrzelo mě, že jsem tuto aktivitu nevyzkoušela i v 9. třídě, ale opravdu jsem v této třídě nechtěla riskovat.

Analýza výtvarně-projektové hodiny



Obrázek č. 3 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace vzhledem k alteraci

Žáky třetí téma Sebevědomí zaujalo a bylo pro mě zajímavé si pročítat jejich odpovědi. Obzvláště mě překvapilo, jak intenzivně reagovali žáci v 8. třídě. Žákům jsem tentokrát také změnila zadání jejich domácího úkolu. Úkol jsem jim představila již v úvodní části hodiny. Byl daleko konkrétnější oproti úkolům předešlým a žáci mi měli vzniklé

fotografie zaslat do 4 dnů od výuky. Vysvětlila jsem oběma třídám, že je to proto, aby na úkol nemuseli tak dlouho myslet. Níže uvádím zadání, které si žáci nalepili do svého deníku.

Dalším Tvým úkolem bude vybrat si 2 ze čtyř výzev a pořádit z nich z min. 4 fotografie.

1. Dostaň na jednu fotku 10 lidí, 2. Vyfoť se s kámošem nebo kámoškou v „šíleném“ převleku (zajdi do obchodu a buď crazy) 3. Vyfoť se s nejbližším členem rodiny (fotka musí být něčím originální a nápaditá), 4. Nakresli do deníku svůj idol (ikonu), která pro tebe znamená všechno a která tě inspiruje (obrázek vyfoť a pošli mi ho).

Kromě focení si napiš do deníku 8 lidí, bez kterých bys to tady nezvládl/a a napiš důvody, proč jsou pro tebe důležití.

4. hodina výtvarně didaktického projektu

Anotace výtvarně-projektové hodiny

Čtvrtá hodina byla posledním tematickým blokem. V této hodině žáky čekalo téma vztahů. Žáci si měli za domácí úkol zapsat do deníku 8 lidí, kteří jsou pro něj nejvíce důležití a proč. Žákům jsem představila další současné umělce – Hynka Alta a Aleksandru Vajd. Z jejich tvorby jsem jim představila zejména cyklus *Manwomanunfinished* a pustila jsem jim krátký rozhovor z portálu České televize, kde umělci tento cyklus představují blíže. Dále jsem žáky motivovala k plnění jejich domácích prací. Jako motivaci jsem použila své fotografie, které jsem vyfotila speciálně pro konkrétní domácí úkol. Poté si opět žáci zapsali do svých deníků a vlepili si k zápisu i fotografie z předešlé hodiny. Závěrem první hodiny byla pak praktická aktivita, kdy žáci vytvořili skupiny a společně ve skupině vystříhli rámeček z bílé čtvrtky o velikosti A2. Dále si každý žák ve skupině nakreslil na papír A4 komiksovou bublinu, do které napsal vzkaz svému nejlepšímu příteli. Tuto bublinu vystříhli a tato bublina pak sloužila jako pomůcka k fotografování. Pro druhou hodinu výuky jsem se s učiteli dohodla, že s žáky půjdu mimo školu před prostory hlavní budovy. Na konci druhé hodiny mi žáci opět vyplnili dotazníky, které jsem rozebrala v dalších podkapitolách.

Kontext výukové situace

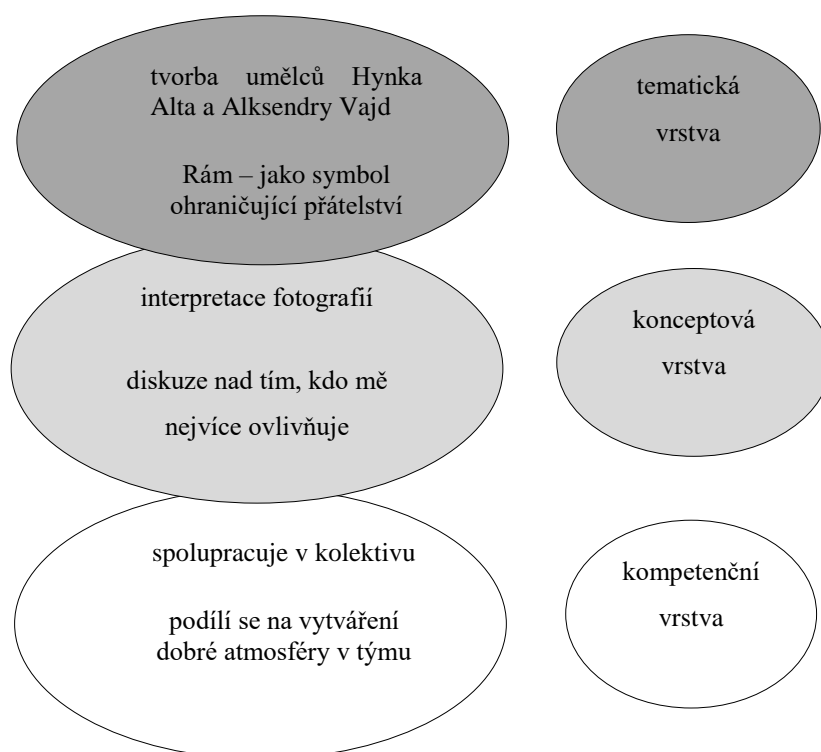
V hodině jsem se s žáky snažila zavést diskuzi na jejich vztahy. Společně jsme si odpovídali na tyto otázky: Jaké prostředí mě nejvíce ovlivňuje?, Jaká společenství mě nejvíce ovlivňují?, Co mám společného s lidmi, se kterými trávím nejvíce času?, Mám nějakého idola? Je někdo mým vzorem?, Kdo to je a proč?. Žákům jsem dále sdělila, že toto téma nebylo vybráno náhodně, ale v návaznosti na předešlou hodinu, kdy mi v odpovědích, co jim dodává sebevědomí, uváděli zejména své přátele nebo rodinu. Cílem první hodiny bylo žákům představit tvorbu fotografické dvojice a také se zamyslet nad tím, co by vzkázali nejlepšímu kamarádovi. Pro druhou hodinu byl pak cíl spolupráce s kamarády ve skupině, užití si společného času při fotografování jinde než ve škole. Nyní uvedu body, které se vztahují k závaznému dokumentu RVP pro ZŠ a které se vztahují k první hodině výtvarně-didaktického projektu.

Didaktické uchopení obsahu

Čtvrtá hodina byla opět rozdělena na úvodní a praktickou. V první hodině jsem žáky uvedla do čtvrté projektové hodiny. Na začátku jsem žákům rozdala jejich fotografie z předešlé hodiny a z domácích úkolů a jako vždy si je měli vlepit do deníku a připsat ke každé fotografii svůj osobní komentář. Po této samostatné práci jsem žákům promítla fotografie od Hynka Alta a Aleksandry Vajd. V 8. ročníku jsem díky časové rezervě pustila i video na webovém portálu České televize. Následně jsem žákům promítla díla autorů a diskutovali jsme společně nad tím, jak na ně díla působí a jak na ně působí i fotografická dvojice. V 8. ročníku jsem se žáků i konkrétně vyptávala na to, jaké osoby ve svém životě považují za nejdůležitější a proč. Na závěr první hodiny jsem žákům představila jejich samostatnou práci, kterou bylo vystříhnutí rámečku ze čtvrtky A3 (do skupiny) a vyrobení „komiksové bubliny“ pro každého. V 8. ročníku byli žáci velmi pečliví a dali si záležet zejména na kreslení a vystřihování „bublin“, takže tato práce přesáhla i do druhé hodiny. V 9. ročníku naopak měli tyto činnosti celkem rychle hotové a mohli jsme se přesunout mimo školu. Dalším samostatným úkolem žáků bylo vyfotografovat se s vystříhnutým rámečkem a „komiksovou bublinou“, do které každý žák napsal vzkaz, který by chtěl vzkázat svému nejlepšímu příteli. Papírový rám měl pak být symbolem hranice, která ohraničuje přátelství s dotyčným člověkem, se kterým korespondoval text v bublině (viz. příloha G a H). Na základě mého pozorování jsem usoudila, že změna prostředí žákům prospěla.

Byli uvolněnější a vstřícnější. V 8. třídě jsem si změnu prostředí nemohla dovolit vzhledem k počasí, ale tam jsem věděla, že žáci jsou naopak trpěliví a odvedou svoji práci velmi dobře, i když zůstanou ve škole. V 8. ročníku jsem naopak zase vyzkoušela před samotným fotografováním malou motivační aktivitu, kterou blíže popisuji níže v detailní analýze čtvrté hodiny. V obou ročnících jsem na závěr provedla samostatné hodnocení práce, kdy se žáci měli sami ohodnotit, jakou známku by si za následující odvedenou práci dali. Každý žák napsal na papír svoje jméno a známku, kterou by si dal.

Analýza výtvarně-projektové hodiny



Obrázek č. 4 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace vzhledem k alteraci

Předposlední hodina projektu byla pro žáky, jak uvádím níže, přínosná zejména v tom, že oproti předchozím úkolům nyní daleko více pracovali ve skupinách. Tyto odpovědi se objevovaly i ve zpětných dotaznících. V obou třídách byla znát odlišná atmosféra. Žáci z osmého ročníku drželi daleko více pospolu a se soustředili na zadaný úkol. Oproti tomu žáci z 9. ročníku byli rozvernější a hravější, z jejich práce byla cítit energie a mnozí

z nich měli samotný fotografický úkol velmi brzy hotový. Dle níže zhodnocených výpovědí hodnotím hodinu jako přínosnou a pro žáky zajímavou zejména tím, že změnili prostředí a k fotografické akci použili více rekvizit. Co se týče další domácí práce, tak během první úvodní hodiny jsem žákům představila nové téma jejich úkolu. S předchozím úkolem byl shodný v tom, že mi jej měli poslat cca do 4 dnů po výuce. Zde uvádím znění posledního domácího úkolu:

Dalším tvým úkolem bude vyfotografovat během dne svoje kroky/chodidla. Foť se, když jdeš do školy, když jdeš do obchodu, domů, po parku. Foť své kroky, když jsi doma, když sedíš u stolu, když ležíš, kdykoliv... Z toho to úkolu poříd' celkem 4 fotografie. Na fotkách nemusíš být ty, ale pouze tvá chodidla. Vyfotografuj svá chodidla například u střední školy, kam máš v plánu jít, u auta, které si chceš jednou pořídít, u činnosti, kterou bys chtěl/a dělat celý život...

Doma odpověz na tyto otázky: Proč každé ráno vstávám?, Kam si přeji v životě směřovat/Kým chci být?, Co bych chtěl/a v životě změnit?, Co je tvým životním snem?

5. hodina výtvarně didaktického projektu

Anotace výtvarně-projektové hodiny

Poslední projektová hodina byla závěrečným shrnutím celého projektu. S žáky jsem nejen zhodnotila jejich deníky, ale také udělala společně celkovou reflexi. Hodnocení mělo probíhat takovým způsobem, že každý žák dostal 2 papírky, které mu sloužily jako body. Tyto body následně přiřadili k libovolným deníkům. Jak budu popisovat níže, tento postup jsem uplatnila pouze v 8. třídě. Toto hodnocení proběhlo na začátku druhé hodiny. V první hodině měli žáci čas na poslední úpravy v deníku. Žákům jsem opět rozdala jejich fotografie z domácích úkolů a z předešlé hodiny, V první hodině měli tedy mít žáci čas na zpětné zapsání a zaznamenání jejich osobních komentářů a postřehů. Měli také čas zodpovědět zpětně otázky, které jsem vždy přikládala k domácím úkolům. Druhá hodina probíhala hodnocením deníků a poté jsem žákům pustila prezentaci, kde byly ukázky a motivace k jejich poslední práci. Posledním úkolem žáků bylo, aby si každý z nich vytvořil svůj motivační plakát, který je měl do budoucna motivovat. Mohlo to být pouze jedno slovo nebo celá motivační věta. Součástí této práce byla i fotografie, kdy jsem každého žáka na konci

hodiny s jejich plakátem vyfotografovala. Plakát si žáci odnesli domů. Důvodem, proč jsem na poslední hodinu zvolila ještě praktickou aktivitu, bylo to, aby žáci měli v hodině kreativní činnost, která bude navazovat na poslední téma v projektu, což je budoucnost. Na závěr druhé hodiny i pak žáci také vyplnili poslední dotazník, který reflektoval celkové téma projektu.

Kontext výukové situace

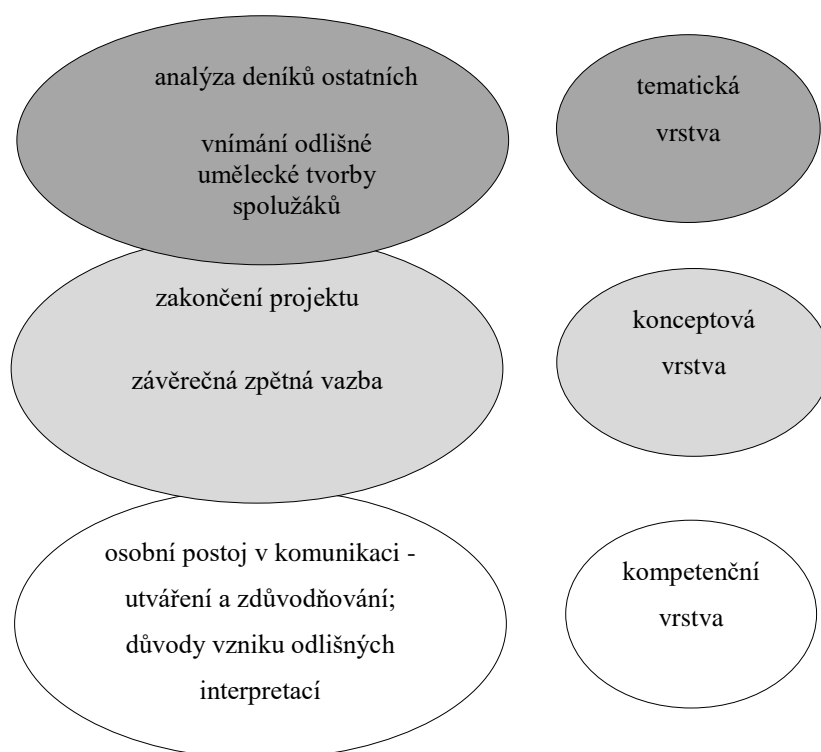
Poslední projektová hodina měla být závěrečným ohlédnutím za celým projektem. Stěžejní pro tuto hodinu bylo hodnocení deníků a výtvarná aktivita, což byla výroba motivačního plakátu. V úvodu prezentace, kterou jsem žákům pustila druhou hodinu, jsem s žáky diskutovala nad otázkami, nad kterými se měli zamyslet doma. Znění bylo: Proč každé ráno vstávám?, Kam si přeji v životě směřovat/Kým chci být?, Co bych chtěl/a v životě změnit?, Co je tvým životním snem? Na otázky jsem nevyžadovala od všech žáků odpověď. Chtěla jsem, aby diskuze probíhala uvolněně a nenuceně. Cílem první vyučovací hodiny bylo s žáky dokončit jejich deníky, což znamenalo dodělat poslední úpravy, dolepit zbytek fotografií, dopsat komentáře a připravit jejich deníky k hodnocení ostatních. Pro druhou hodinu bylo cílem deníky zhodnotit, provést společnou diskuzi nad projektem a zhotovit motivační plakát, který si každý žák odnese domů. Konečným výstupem pro obě dvě hodiny byl dokončený deník, motivační plakát a fotografie každého žáka s plakátem.

Didaktické uchopení obsahu

Pátá hodina, jak již jsem uvedla několikrát v předchozích odstavcích, byla stěžejní zejména v závěrečném shrnutí celého projektu. Žáky jsem v hodině uvítala, seznámila je s průběhem dnešních dvou hodin a oznámila jim, že dnes budeme mít více aktivit na práci. Poté jsem jim rozdala fotografie z předešlé hodiny a jejich domácí úkoly a následně je vyzvala k samostatné práci, kdy měli dokončovat své deníky. Moje motivace k činnosti byla taková, že deník musí odevzdat v takovém stavu, aby se nebáli ho někomu ukázat, aby se svojí prací během dvou měsíců byli spokojení. Na začátku druhé hodiny proběhlo již zmiňované hodnocení. V 8. ročníku bylo znát, že ostatní žáky zajímá to, co vytvořili jejich spolužáci. Se zaujetím si prohlíželi ostatní deníky a někteří žáci o nich i diskutovali, co je na nich zaujalo atd... V 9. ročníku se hodnocení deníku před ostatními neuskutečnilo z důvodu, že žáci nechtěli, aby jim někdo nahlížel do soukromí. Mírně před mým požadavkem protestovali a bylo vidět, že je pro ně veřejné hodnocení spíše zastrašující.

Po hodnocení deníků jsem žákům poděkovala za jejich spolupráci a ochotu, se kterou se účastnili mého projektu, a vysvětlila jsem jim zadání dalšího úkolu. Tvorba motivačního plakátu souvisela i s jejich domácím úkolem, kdy se nad tématem své budoucnosti měli zamyslet již doma. Motivační plakát měl sloužit jako jakési povzbuzení do jejich dalších dní. S plakátem jsem žáky i vyfotografovala (viz. příloha CH a I). Po samostatné práci probíhalo v obou ročnících vyplnění posledního dotazníku, který reflektoval jejich postřehy z celého projektu. Otázky a žakovské odpovědi rozebírám opět níže.

Analýza výtvarně-projektové hodiny



Obrázek č. 5 Konceptový diagram (strukturace obsahu)

Rozbor transformace vzhledem k alteraci

Závěrečná hodina projektu byla pro žáky zpestřením zejména ve chvíli, kdy měli dělat motivační plakát. V 8. třídě se mi podařilo vyfotografovat s plakáty i většinu žáků. Co se týče hodnocení, tak bylo zajímavé sledovat, že v 9. ročníku žáci nechtěli hodnotit své deníky před ostatními, a tak celkové hodnocení proběhlo pouze slovně. Oproti tomu v 8. třídě žáci přijali metodu bodování v naprostém klidu a pohodě a dokázali o svých denících

před ostatními diskutovat. Dle níže zhodnocených dotazníků bylo zřejmé, že žáci z 8. ročníku dokázali o celém projektu uvést daleko obsáhlejší odpovědi. Tento fakt mohl být způsoben tím, že žáci z 8. třídy měli na dotazník více času. Celkové pozitivní ladění bylo znát zejména v 8. třídě, kdy žáci během hodiny vymýšleli texty na své motivační plakáty. Bylo zřejmé, že je tento výtvarný úkol daleko více zaujal. Jedna žákyně mi dokonce zaslala i vyfotografovaný plakát ve svém pokoji (viz. příloha J).

5.12.2 Detailní analýzy odučených hodin

V následujících kapitolách budou uváděny detailní reflexe z odučených hodin realizovaného projektu. Hodiny byly sepisovány vždy podle toho pořadí, v jakém byly vyučovány. V jednotlivých reflexích jsou uváděny zejména výsledky z otevřených dotazníků, které žáci v průběhu hodin vyplňovali. Na konci každé hodiny nechybí ani porovnání obou tříd. První hodina byla přesně rozpracována podle toho, jak probíhala v obou třídách. Následující hodiny byly vybrány vždy z každého ročníku, tudíž dvě hodiny byly detailně rozpracovány z 8. ročníku a dvě z 9. ročníku. Všechny hodiny byly něčím odlišné a zajímavé. Vybrala jsem takové, kde je nejvíce vidět rozdílný přístup žáků z každého ročníku.

5.12.2.1 Jak probíhala první hodina v 9. třídě

Žáky z 9. B jsem již dobře znala. V minulém školním roce jsem je učila během své souvislé praxe jak na výtvarnou výchovu, tak i na český jazyk. Před výukou jsem prožívala menší stres, abych měla vše připravené a byla jsem nervóznější než obvykle před svoji výukou. Tento fakt se také podepsal na úvodu hodiny. Nebyla jsem schopná žáky utiшит, a tak úvodní prezentace a krátká aktivita, kdy žáci měli odpovídat na otázku: Kdo jsem?, nenaplnila má pozitivní očekávání. Zaujalo mě ale, že většina žáků na tuto otázku odpověděla, že jsou člověkem či řekli jejich vlastní jméno. Nikoho z nich nenapadlo říci například nějaké přídatné jméno, které je charakterizuje. Ovšem poté jakmile žáci začali samostatně tvořit, věděla jsem, že i přes počáteční hluk a nezáměr je téma zaujalo. Někteří z nich pracovali i o přestávce a bylo vidět, že pro žáky je volná práce neobvyklá. Velkou obtíž pro ně bylo, že jejich deník nemohl obsahovat konkrétní údaje jako jejich jméno a příjmení. Bylo ovšem velmi zajímavé, jak se někteří ze žáků projeví. Za zmínku stojí jeden žák, který první hodinu vůbec netvořil a neměl chuť k práci. Když jsem se ho zeptala, jak to, že ještě s prací nezačal, odpověděl mi: „*Že se nemá rád, a že neví, co na deník*

nakreslit...“. Později se chopil úlohy tak, že celý deník pokreslil černou pastelkou a z barevného papíru na něj vystříhal a nalepil písmenko Z, které dle něj mělo symbolizovat spánek. Ostatní žáci si s celkovou plochou poradili obstojně. Většina z nich použila k polepení deníku mnou poskytnuté staré kalendáře a vystříhovala jednotlivé texty či obrázky a ty doplňovali také geometrickými tvary či pruhy z barevného papíru (viz. příloha B).

Na konci hodiny žáci vyplňovali dotazník, který sloužil jako zpětná vazba na proběhlou hodinu. Dotazník obsahoval tyto otevřené otázky:

1. *Napiš jedno slovo, které charakterizuje dnešní hodinu.*
2. *Jaké emoce jsi prožíval/a během tvorby deníků?*
3. *Napadá tě něco, jak bys výuku zpestřil/a (odpověz celou větou)?*
4. *Čím pro tebe byla dnešní hodina neobvyklá?*
5. *Co nového/přínosného ti hodina dala?*
6. *Jaká máš očekávání od celého projektu?*
7. *Už jsi někdy pracoval/a s pojmem identita a otázkou Kdo jsi? v předmětu výtvarná výchova?*
8. *V jakých předmětech si s tímto pojmem setkal/a?*

Z výzkumu nasbíraných dotazníků vyplynulo, že žáci se s tématem identita a otázkou Kdo jsem?, většinou nesetkali. Dva žáci uvedli, že se s tímto tématem setkali v základní umělecké škole, a čtyři žáci uvedli, že se s touto tematikou již setkali. Pro zbylých čtrnáct žáků bylo toto téma ve výtvarné výchovné nové. Žáci během samotné práce v šesti odpovědích neprožívali žádné emoce. Další zbylí žáci pak uvedli tyto pocity: radost, zamyšlenost, zábavu, dobrou náladu, soustředěnost, štěstí, srandu, úžas, vyčerpání a únavu. Dle dotazníků bylo pro hodinu charakteristické slovo zábava, fotodeník, práce, kreativní, inspirace, fajn, zajímavé, pohoda, malování, neobvyklá, zvláštní, záživná, osobnost, sranda a fotografie. Z těchto uvedených slov lze usoudit, že na žáky působila hodina pozitivně. Co se týče očekávání od celého projektu, tak pět žáků uvedlo, že pro ně bude přínosem to, že si budou moci po projektu nechat deník. Dalších osm žáků do dotazníku napsalo, že projekt zaujal, že bude zajímavý, „a že to bude sranda“ a že se naučí něco nového. Dalších osm žáků buď nemělo od projektu žádná očekávání, nebo napsali, že „projekt ujde“. Z dalších výpovědí poté vyplynulo, že většina žáků by výuku ponechala tak, jak byla. Jen čtyři žáci uvedli, že by chtěli pracovat ve skupinách, jedna žákyně by uvítala poslouchání písniček a další

by chtěla nabídnout větší množství materiálů pro samotné tvoření. Co se týče 4. a 5. otázky, které byly svým způsobem podobně koncipované, tak žáci uvedli, že hodina byla pro ně neobvyklá tím, že je bude někdo fotit, že budou zpracovávat projekt či že budou pracovat na fotodeníku. Dále se v dotaznících několikrát objevilo, že pro ně bylo změnou i to, že je neučil jejich stávající vyučující.

5.12.2.2 Jak probíhala první hodina v 8. třídě

Do této třídy jsem vstupovala beze stresu a očekávání a byla jsem překvapená, jak zodpovědně se žáci práce chopili. V 8. třídě probíhala výuka trochu odlišně. Žáci jsou mezi sebou namíchaní jak z 8. A, tak z 8. B a během první hodiny projektu se mi zdálo, že to bude velmi klidná a pracovitá skupina. Žáci byli během práce pozorní a tišší nežli v 9. B. Byl zde znát také přístup vyučující, která je na žáky důsledná a ve třídě je tak daleko méně rozruchu. Pokud jde o tematický průběh hodiny, tak měla úplně stejný průběh jako v 9. B. Žáky jsem nejprve seznámila s celkovým projektem a dále jsem je motivovala k vlastní práci, kterou bylo pouze navrhnutí přebalu pro svůj deník. Většina žáků se dlouho rozmýšlela nad celkovým konceptem. Během hodiny jsem také vyzorovala, že jsou žáci velmi pečliví a pracují s detaily. Překvapilo mne, že většina žáků pracovala po celou dobu na malé kresbě či tématu a že se nepouštěli do větších akcí. Mile mě potěšila jedna žačka, která celou plochu zakryla anilinovými barvami a následně si deník nechala podepsat svými spolužáky, kteří jsou pro ni důležití. Ostatní žáci zvolili jako výtvarnou techniku většinou kresbu pastelkami (tužkou a centropenem), kterou doplnili o případnou techniku koláže. Během celé výuky bylo v hodině absolutní ticho, až jsem nevěděla, zda je to tak správně. Ale vzhledem k tomu, že žáci po celou dobu nerušeně pracovali, usoudila jsem, že jim ticho vyhovuje. Na konci hodiny jsem žákům opět rozdala dotazník, který byl totožný jako v 9. B a žáci odpovídali na stejné otázky.

Podle žáků z 8. třídy byla jedním slovem hodina zábavná, originální, kreativní, zajímavá, pracovní, pohodová. Během tvorby žáci prožívali zejména pozitivní pocity, jako jsou štěstí, soustředěnost, relax, radost z tvoření deníku, uvolněnost. Dva žáci naopak uvedli, že při tvorbě cítili negativní pocity jako smutek a vylekání. Stejně jako v 9. třídě, tak i v tomto ročníku se žáci s tématem identita ve výtvarné výchově doposud nesetkali a s tímto pojmem pracovali zejména v předmětu občanská a etická výchova. Pro některé žáky je projekt příjemným překvapením a mají od něj očekávání. Jedna žačka uvedla, že: „určitě

to bude něco, co tu ještě nebylo...“. Další žák zase očekává, že výstupem budou pěkné zápisníky, a další zajímavou výpovědí bylo, že jeden žák očekává, že deník bude jakousi vzpomínkou do budoucna. Další otázka byla: Čím pro tebe byla dnešní hodina neobvyklá? Překvapilo mne, že jeden žák uvedl: *„že jsme nekreslili podle učitele...“*. Tento výrok také koresponduje s jednou žačkou, která napsala: *„Mohli jsme to udělat, jak jsme chtěli, bez zbytečných pokynů...“*. Pro další žáka to bylo zjištění, že jejich práce bude rozložená na více hodin. Ve většině dotazníků se opakovalo, že hodina byla pro žáky právě příjemná tím, že měli po celou dobu volnou ruku a mohli tvořit podle sebe. Zaujala mne ještě jedna opověď, kdy žák napsal, že by na konci hodiny chtěl vidět deníky ostatních spolužáků. V příloze uvádím celý dotazník od jednoho žáka, který mne obsahově zaujal (viz. příloha L).

5.12.2.3 Porovnání obou tříd

Pokud bych měla srovnat obě třídy mezi sebou, najde se určitě několik odlišností. Nejvýraznější bylo to, že žáci v 8. třídě jsou oproti 9. třídě klidnější, pracují více s detaily a daleko více promyšlejí výtvarnou práci. V 9. ročníku se totiž žáci a žákyně daleko méně obávali celé plochy, kterou měli zaplnit a bez větších rozmýšlení ji téměř všichni zaplnili. Oproti tomu v 8. třídě bylo vidět, že žáci jsou pečlivější a detailnější, protože pouze jedna studentka zaplnila celý formát A4 výtvarnou technikou. Ostatní žáci se mě ptali, zda si práci mohou dodělat doma. V 8. třídě je také znát odlišný přístup učitelky, jak již jsem uvedla výše. V 9. třídě má na starost žáky vyučující a v třídě panuje větší bezprostřednost a určitá forma zábavy. Žáci jsou na první pohled spontánnější a neklidnější. Přišlo mi, že vyučující po žácích nevyžaduje takovou poslušnost a kázeň. Ovšem v 8. ročníku jsem se ptala kantorky a ta mi sdělila, že tato skupina žáků je opravdu pečlivá a vytrvalá bez jejího přičinění, takže to není její zásluha.

5.12.2.4 Jak probíhala druhá hodina v 9. třídě

Během čtrnácti dnů, co jsem s žáky nebyla v kontaktu, jsem měla jistá očekávání. Žáci mi během této doby zasílali své domácí úkoly, kdy se měli fotografovat při činnostech, které je utváří (které jsou pro ně typické). Tento úkol zaslala polovina žáků a jejich fotografie odkazovaly zejména do soukromého života. Fotografie byly různě tematicky zaměřené. Často obsahovaly mimoškolní činnost žáků či zachycovaly jejich domácí prostředí. Dozvěděla jsem se, že některé žákyně hrají na hudební nástroj či provozují šerm. Žáci zase

ve dvou případech hrají florbal a několik z nich mi posílalo fotografie s jídlem či při jeho konzumaci. Bylo pro mě zajímavé sledovat, jak se žáci úkolu chopili. Na hodinu jsem donesla každému vytisknuté dvě fotografie a ty si následně nalepili do sešitu a popsali (kdy jakou činnost provozovali).

Na druhou hodinu projektu jsem šla bez očekávání a chtěla jsem se hlavně domluvit s vyučujícím, jak případně na žáky, kteří mi úkol nezaslali. Byla jsem si vědomá toho, že žákům musím vytyčit jasné hranice, ale nechtěla jsem to dělat za zády jejich vyučujícího. Vyučující mi sdělil, že nerad dává žákům pětky a domácí úkoly z výtvarky a že najdeme jistě jiné řešení. Společně jsme se tedy domluvili na tom, že žáci, kteří mi fotografie neposlali elektronicky, se přímo do deníku nakreslí během výuky. Ovšem nedomluvili jsme se na žádných konkrétních hranicích, které by žáky měly dále motivovat. Tento následek byl očividný již na začátku hodiny, kdy jsem zapomnětlivým žákům sdělila jejich úkol. Během výuky jsem zjistila, že nenastavené hranice a dvojí autorita (moje a jejich skutečného vyučujícího) není vhodná. Vyučující po mém úvodu začal žákům hodnotit jejich deníky (na tom jsme se před výukou společně domluvili). Již po prvním zhodnoceném deníku jsem věděla, že jsem měla deníky ohodnotit sama, a ne společně s jejich vyučujícím. Jako další negativní faktor jsem vnímala zadání úkolu pro žáky, kteří úkol nezaslali. Zadal jsem jim samostatnou práci, kdy měli činnosti nakreslit přímo do deníku. Nápad této aktivity hodnotím jako pozitivní, ale už jsem na ní nebyla připravená. Ve chvíli, kdy se žáci začali kreslit, jsem neměla připravenou žádnou aktivitu pro ty, kteří fotografie zaslali. Ostatní žáci tedy vlepili vytištěné fotografie, které mi zaslali do deníku, ale byli s tím rychle hotovi a pak nastal velký časový prostoj. Po této chaotické „dvojitě činnosti“ jsem žákům představila tvorbu Míly Preslové a sdělila jsem jim, co bude jejich úkolem v příští hodině. Druhou hodinu jsme se společně přesunuli do prostor tělocvičny, kde se žáci fotografovali ve skupinách. Žáci si v předešlé hodině vyrobili cedulky s nápisy: Co mě charakterizuje/utváří (viz. příloha C). Ty to cedulky vždy drželi před objektivem a mělo jít o to, že žáci si s sebou měli donést předmět, oblečení, cokoli, co je pro ně typické. Spousta žáků na tento další úkol také zapoměla, a tak se fotili pouze jako autoportrét. Samotné fotografování proběhlo celkem rychle. Ve zbylém čase jsme utvořili na zemi kruh a žáci hodnotili proběhlou výuku opět formou dotazníku jako v předcházející hodině.

Tato hodina se dle mého názoru moc nezdařila. Byla chaotická a žáci negativně vnímali přítomnost mojí i učitele. Bylo vidět, že nevědí, kdo je vlastně jejich učitel a kdo je za hodinu zodpovědný. Celková nejistá nálada a atmosféra se projevila i v zpětných vazbách, které mi žáci na konci hodiny odevzdali. V dotazníku byly tyto otázky:

1. *Napiš jedno slovo, které charakterizuje dnešní hodinu.*
2. *Jak ses cítil/a během fotografování?*
3. *Focení se před ostatními je podle mě výzva. Je i pro tebe? (Doplň proč ano/proč ne?)*
4. *Co tě na dnešní výtvarné práci bavilo?*
5. *Máš nějaký nápad, jak bys dnešní hodinu zpestřil/a?*
6. *Jak se ti plnil první domácí úkol?*
7. *Jak často ses doma fotografoval/a?*
8. *Zapisoval/a sis doma do deníku?*

Jedna žačka uvedla, že by hodinu změnila v tom: „*kdybychom tu první hodinu něco dělali*“. Pokud o samotný proces fotografování, tak pět žáků se během druhé hodiny cítilo nepříjemně a špatně. Jejich pocity se promítaly i do druhé otázky dotazníku, kdy tito žáci uvedli, že nemají rádi focení před ostatními. Jako důvody uvedli: „*že je to trapné*“ nebo že „*se stydí*“. Z většiny dotazníků dále vyplynulo, že ti žáci, kteří domácí úkol plnili, tak se jim úkol plnil snadno a ostatním žákům „*to bylo jedno*“. Z toho tedy vyplývá, že většina žáků v 9. B na úkol zapomněla, a tudíž pro ně práce nebyla ničím zajímavá. Do příští výuky musím zlepšit celkové rozvržení hodin a musím si vyjasnit přesné hranice jak se žáky, tak s jejich vyučujícím. Na druhou stranu ale žáci vnímali hodinu i celkem pozitivně, protože v dotazníku sedm žáků u první otázky: „*Které slovo charakterizuje dnešní hodinu?*“ uvedlo slova jako zábava nebo sranda. Zbýlých pět žáků uvedlo slovo fotografie nebo focení, další dva malování, jeden stříhání, jedna žačka napsala přídavné jméno zajímavé a jeden žák napsal i nechuť. Příklad dotazníku z druhé hodiny je uváděn v příloze M.

5.12.2.5 Jak probíhala třetí hodina v 8. třídě

Do této třídy se vždy vysloveně těším. S 8. třídou je práce o dost klidnější a více „v pohodě“. Ani s plněním domácích úkolů zde není problém. Úkol mi zapomenou poslat většinou jen tři stále stejní žáci, ale jinak mi ho pravidelně všichni zasílají na email podle zadání. Klidnější atmosféra ve třídě je určitě způsobená také tím, že i když jsou žáci

spojení z obou tříd, tak je jich méně než v 9. B. Tudíž se s nimi pracuje o trochu lépe, protože je na vše více času a není ve třídě tak velký rozruch. Úvodní část s úkoly, představením tématu hodiny a diskuze byla stejná jako 9. ročníku. V 8. třídě se akorát lišilo zadání úkolu. Žáci měli za úkol během druhé fotografické hodiny vyfotit fotografie dvě. Na jedné se měli tvářit dobře (popř. sebevědomě) a na druhé smutně/sklesle... Také oproti 9. B měli k dispozici kulatá zrcadla, pomocí kterých fotografie ozvláštnili (viz. příloha F). Na začátku druhé hodiny jsem s žáky ještě navázala na diskuzi z úvodu první hodiny a musím říci, že se mi žáci velmi pěkně otevřeli a mluvili jsme spolu o tématu sebevědomí přesně tak, jak jsem si to představovala. Navázali jsme také na téma přetvářky, když žák Kryštof dodal, že se cítí sebevědomý, ale že to musí jakoby hrát, tudíž je to podle něj přetvářka. V tomto momentu zareagovali ostatní žáci, kdy říkali, že si to tak nemyslí. Jedna žačka dodala: „že je přeci důležité se chovat tak, jak to vyžaduje situace, a že to přetvářka určitě není...“. Na fotografických domácích úkolech bylo vidět, že je toto téma pro žáky celkem dost složité a těžko uchopitelné, proto jsem věnovala tak velký čas na diskuzi, aby žáci věděli, jak důležité je pro ně jejich sebevědomí a že tento pojem nemusí být nutně spojen „s velkým egem“. Když jsme se druhou hodinu přesídlili do společných prostor, bylo vidět, že žáky práce se zrcadly velmi bavila a zaujala. Koneckonců se tento fakt objevil i v samotných výpovědích v dotaznících. Bylo vidět, že je to pro žáky něco nového a netradičního. Inspiraci s kulatými zrcadly jsem již využila ve své bakalářské práci, kdy jako předloha a inspirace mi sloužily fotografie od Dalibora Chatrného, který se zrcadly pracoval naopak v krajině. Tento složitý úkol se zrcadly jsem si mohla dovolit hlavně z toho důvodu, že žáků bylo méně a skupiny, ve kterých spolupracovali, byly také menší. Tudíž vzniklo daleko více prostoru pro samotné tvoření.

V dotazníku žáci odpovídali tyto otázky:

1. *Jaký je podle tebe sebevědomý člověk?*
2. *Přemýšlel/a jsi už někdy nad tím, jaký význam má pro tebe tvoje sebevědomí?*
3. *Co ovlivňuje tvoje sebevědomí?*
4. *Napiš jedno slovo, které charakterizuje dnešní hodinu.*
5. *Jaké pocity si odnášíš z dnešní výuky?*
6. *V čem byla pro tebe dnešní výuka přínosná?*
7. *Bylo pro tebe téma domácího úkolu složité?*

8. *Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?*

Z dotazníků vyplynulo, že i pro žáky byla hodina zábavná a příjemná. Jako slovo, které charakterizovalo proběhlou hodinu, žáci například uvedli spolupráce, sebevědomí, pecka, ponaučení, pestrost, zrcadlo a jistota. Sebevědomého člověka si pak představovali jako někoho, kdo je šťastný, věří si, někoho, kdo ví, co dělá a jak to dělá, někoho, kdo „*žije s nadhledem a trochu egem (ale to ego vždy neplatí)*“, „*ten, který se nebojí ostatních a trémy*“, „*ví, co dělá, je v tom dobrý, motivovaný*“, a který „*v sám sebe věří a má se rád*“. Bylo vidět, že žáci nad odpověďmi přemýšlí a že je hodina zaujala. Devět žáků uvedlo, že nad tím, jak je jich sebevědomí ovlivňuje, nikdy nepřemýšleli. Vyskytla se tam také zajímavá odpověď: „*Možná, ale asi hodně dávno. Moje sebevědomí má pro mě velký význam, bez něj se necítím dobře*“ (viz. příloha N). Velmi pestré odpovědi se vyskytovaly i u dalších otázek, když žáci vnímali hodinu jako přínosnou. Žák Jakub například napsal: „*V tom, že jsme si povídali a bylo to super*“, žákyně Klárka napsala: „*Přestala jsem se tolik stydět před foťákem*“, Max odpověděl: „*Zjistil jsem, že mě baví fotit a jde mi to*“. Ke třetí otázce žáci uvedli, že jejich sebevědomí ovlivňuje úspěch, koníčky, jejich cíle, nálada, škola, zdraví, přátelé, to „*jakou mám náladu a jakou dělám činnost*“, štěstí, kamarádi, to, jak vypadám, „*okolí, pochvaly a kritika*“, „*můj pohled na věc*“.

5.12.2.6 Jak probíhala čtvrtá hodina v 9. třídě

Hned v úvodní části hodiny jsem žáky rozdělila do tří skupin, kdy jednu skupinu tvořili ti, kteří mi za celou dobu projektu neposlali ani jeden úkol, dále ti, kteří tentokrát neposlali domácí úkol, a naposledy na ti, kteří mi úkol zaslali. První skupina psala do svého deníku zápis, který obsahoval tuto větu: „*Neplním domácí úkoly a je mi jedno, že na mně někomu záleží*“. Tuto větu psalo cca 6 žáků. Všichni to byli chlapci. Ze začátku jsem se setkala s mírným protestem, ale nakonec všichni napsali větu dvacetkrát a udělali k ní šipku s komentářem: „*Toto je moje umělecké dílo za poslední dva měsíce*“. Žákům jsem vymyslela tento postih za neplnění úkolů. Druhá skupina kreslila do deníku kresby fotografií, které nezaslali. Třetí skupině jsem rozdala vytisknuté fotografie a ta si je vlepila do deníku a připsala komentář. Po této aktivitě jsem přešla k výukové prezentaci, kde jsem žákům představila téma dnešní hodiny, jejich následující práci a další domácí úkol. V této části jsem s žáky opět diskutovala nad tématem Já, jako součást společnosti. Ptala jsem se žáků, kdo a jaké prostředí je nejvíce ovlivňuje? S kým tráví nejvíce času aj... Z diskuze jsem

se dozvěděla, že žáci tráví nejvíce času se svými přáteli a s rodinou. Po diskuzi se žáci rozdělili do skupin a měli za úkol vystříhnout ze čtvrtky A3 rámeček, který jim bude sloužit jako rekvizita při další hodině. Každý si poté nakreslil na papír A4 „komiksovou bublinu“, do které napsal text, který by chtěli vzkázat svému nejlepšímu kamarádovi. Poté jsem žákům také sdělila, že rám, který vystříhli, má ohraničovat přátelství s člověkem, kterému psali onen vzkaz. První hodina probíhala velmi dobře. Žáci díky různorodosti a množství zadaných úkolů neměli šanci být nepozorní a byli opravdu v klidu. Druhou hodinu jsme se se žáky přesunuli před prostory školy. Ve skupinách či jednotlivě měli fotit fotografie s vyrobenými rekvizitami (viz. příloha G).

Pokud bych měla analyzovat odpovědi z dotazníků, které mi žáci odevzdali na konci hodiny, tak i pro žáky bylo focení výjimečné tím, že změnili prostředí. Žáci odpovídali na tyto otázky:

1. *Jaký člověk má na tebe největší vliv a proč? (Uveď svůj subjektivní názor celou větou)*
2. *S jakými lidmi trávíš nejvíce volného času?*
3. *Trávíš svůj volný čas s lidmi, se kterými je ti dobře?*
4. *Napiš jedno slovo, které charakterizuje dnešní hodinu.*
5. *Jak ses cítil/a, když ses fotil/a s ostatními kamarády?*
6. *Měl/a jsi potřebu se kontrolovat, dávat si na něco pozor?*
7. *V čem bylo pro tebe dnešní fotografování výjimečné?*
8. *Čím bys dnešní hodinu obohatil/a?*

Dle odpovědí žáků mají na ně největší vliv jejich nejbližší, tzn. rodina a kamarádi. Tato odpověď se objevovala ve většině případů. Jedna žačka k tomu uvedla i důvod: ... *protože se s nimi bavím a věřím jim*. Dva žáci napsali, *že je nikdo neovlivňuje* a jedna žačka uvedla téměř identickou odpověď, akorát k ní dopsala: *rozhoduji se sama*. Další žák zase uvedl odpověď: *Asi máma, protože mě dokáže donutit k učení atd...* Žák Matěj uvedl: *Rodiče vychovávají mě, jsem s nimi celý život, chtějí pro mě to nejlepší*. Na druhou otázku jsem dostávala identickou odpověď s otázkou první. Můžeme tedy říci, že žáky z 9. třídy ovlivňují nejvíce jejich přátelé a rodina a zároveň s nimi tráví nejvíce času. Pouze jeden z žáků uvedl, že volný čas *tráví sám se sebou*. U třetí otázky všichni žáci odpověděli kladně. Hodinu podle žáků charakterizovala slova jako *Psaní, štěstí, Natálka, Sníh, Fajn, neobvyklý, zábava, kamarádi, okolí, rámeček a dobrá*. Některá slova například jako *zábava* se několikrát

opakovala. Zaujaly mě dvě odpovědi, kdy žák Matěj uvedl *zdlouhavé focení* a žačka Amálka uvedla *pročitěné focení*. U páté otázky hodně žáků uvedlo, že se před kamarády cítili dobře nebo třeba i vtipně. Jeden žák uvedl: *Nijak zvláštně* a žačka Natálka napsala: „*bombózně*“. Na otázku, jestli si žáci měli dát na něco pozor, reagovalo 16 žáků odpovědí *ne*, jedna *ano* a dva žáci uvedli: *Na sprostá slovíčka*. Žákyně Káťa uvedla: *Mohla jsem vyjádřit své pocity*. Pro žáky bylo fotografování v hodině výjimečné tím, že změnili prostředí a byli venku. Žákyně Sára byla zase ráda za to, že *mají s Kájou hezké fotky* a Natálka napsala: *byli jsme s kamarády*, Matěj uvedl: *Předtím jsme nic tak šíleného nedělali*. Na poslední otázku 12 žáků napsalo, že by hodinu ničím neobohatilo a zbylých 8 napsalo: *více focení, být jen venku, miň psaním vět, více malováním, lepší fotoaparáty, společnou fotkou všech, klasickou hudbou, radami, jak se lépe fotit a nějakými fotografiemi na inspiraci*. V příloze je uváděn celý dotazník (viz. příloha O).

5.12.2.7 Jak probíhala pátá hodina v 8. třídě

Poslední hodina projektu probíhala v 8. třídě v naprostém pořádku a klidu. Atmosféra ve třídě byla velmi uvolněná. Na žácích bylo znát, že jsou ke mně otevřenější a vstřícnější než na začátku projektu. V úvodu hodiny jsem žáky seznámila s průběhem obou hodin. Dopředu jsem jim sdělila také to, že budou mít celkem dost práce a že nebude času nazbyt. Nejprve si žáci dodělali deníky. Vlepili poslední fotografie, provedli poslední úpravy v celkové výzdobě a dopsali poslední komentáře a poznámky (viz. příloha I). Také jsem žákům sdělila, že po dokončení deníků budeme deníky hodnotit. Deníky jsme hodnotili na začátku druhé hodiny a to tím způsobem, který popisují výše. Bylo vidět, že prohlížení ostatních prací žáky baví a zajímá. Celková aktivita trvala cca 5 minut. Následně jsem žákům zadala poslední úkol, kdy si měli vyrobit motivační plakát. Plakáty si po hodině odnesli domů a jedna žačka mi dokonce zaslala na email fotografii svého plakátu v pokoji. Tento úkol byl pro žáky přínosný. Byl rychlý, účinný a bylo zřejmé, že žáky zaujal. Žáky jsem poté s jejich plakáty i fotografovala (viz. příloha I). V závěru hodiny jsme přešli k vyplňování posledních dotazníků. Znění otázek bylo následující:

1. *Jak ses cítil/a během dnešní hodiny?*
2. *Čím bylo pro tebe téma projektu zajímavé?*
3. *Co si z projektu odnášíš?*
4. *Jak tě bavilo plnění domácích úkolů?*

5. *Který z nich tě nejvíce zaujal?*
6. *Je něco, co bys dále do výtvarného projektu zařadil/a?*
7. *Chtěl/a bys v tomto projektu dále pokračovat? Proč ano, proč ne?*

Na první otázku z dotazníku žáci odpovídali většinou pozitivně. Z odpovědí jsem se dozvěděla, že větší počet žáků projekt bavil. Žákyně Kateřina uvedla: „*Bylo to dobrý, možná moc přemýšlení*“. Žákyně Klárka zase napsala: „*Skvěle, zase jsem si jí užila*“. Setkala jsem se pouze s jednou negativní odpovědí. Odpověď toho to žáka mě nepřekvapila, protože k úkolům doma i v hodinách přistupoval také negativně, tudíž se jeho postoj odrazil i na celkovém hodnocení. V druhé otázce jsem se setkala s velmi kreativními odpověďmi, a proto jich tu několik uvedu: „*Poznávala jsem moje spolužáky a sebe*“, „*dozvěděli jsme se o spolužácích nové informace*“, „*originalitou*“, „*bylo to úplně něco jiného než obvykle*“, „*že jsme doma fotili při různých činnostech*“, „*tvorbou deníků*“ a „*bylo to prakticky celé zajímavé, poznal jsem, že vyfotit pár fotek je pro mě celkem problém*“. Ze žakovských odpovědí byl znát jejich celkový přístup k projektu. Nad otázkami se zamýšleli a bylo zřejmé, že byl pro ně projekt přínosný. Žáci z 8. ročníku si z projektu si dle jejich slov odnáší mnoho zkušeností. Opět zde uvedu několik příkladů jejich výpovědí: „*Že ESTV může být i zábavná*“, „*vždycky máme na sobě něco rádi*“, „*deník fotky a dobrou zkušenost*“, „*motivační plakát*“, „*mohla jsem se fotit ve škole*“, „*poznával jsem sám sebe, zamyslel jsem nad otázkami, nad kterými jsem nikdy nepřemýšlel*“ a „*znalosti o sobě*“. Čtvrtá otázka byla pro mě velkým překvapením a byla jsem zvědavá, jak na ni žáci odpoví, jelikož domácí úkoly z výtvarné výchovy žáci nikdy nedostávali, jak jsem se dozvěděla od jejich vyučující. Odpovědi byly překvapivě kladné. V několika výpovědích se opakovalo, že dotyčný/á na úkoly zapomněl, ale že ho/ji bavili/y. Žáky Klárka také napsala, že ji některé úkoly bavily více, některé méně. Také se ale objevilo pár negativních odpovědí jako například od žáka Kryštofa: „*Vůbec ne, jsem moc líný, raději si třeba čtu*“. Co se týče oblíbenosti domácích úkolů, opakovaly se odpovědi, že žáky nejvíce bavil poslední úkol, kdy si měli fotografovat svá chodidla. Žák Dan uvedl, že ho zaujal úkol, kdy měli více možností na výběr a on kreslil svého idola do deníku. Žákyni Terezu zase bavila výzdoba deníků a téma vztahů. Žák Max napsal: „*Úkol o sebevědomí, protože jsem se musel zamyslet i nad záludnými otázkami*“. Třikrát se ve výpovědích objevilo, že je nejvíce zaujal úkol, kdy se měli s kamarádem nebo s členem rodiny převléknout do bláznivého převleku. Na předposlední otázku, kdy se měli zamyslet nad tím, co by případně do projektu zařadili, se objevily především také kladné odpovědi.

Téměř všichni žáci uvedli, že by do projektu již žádná témata nezařazovali, že jim vyhovoval tak, jak byl. V poslední otázce, zda by chtěli v projektu pokračovat, se objevovaly vesměs shodné odpovědi s otázkou č. 7. Žáci uváděli, že je projekt bavil a že by v něm chtěli pokračovat. Klárka například uvedla: „*Ano, chtěla, protože mě bavil a naplňoval*“. Pozoruhodná byla odpověď Dana, který napsal: „*Ne, celý průběh mne sice zajímal, ale nebavil*“. Tato odpověď mi přišla zvláštní zejména v tom, že si části věty vlastně odporují. Další rozsáhlá odpověď byla od Kryštofa: „*Nejspíše ne, ne, že by mě to nebavilo, občas jsem se bavil. Avšak zakládám si na jednoduchosti a nejsem takřka vůbec kreativní a fotogenní. Také nerad vystupuji na veřejnosti*“. Závěrečné dotazníky, které mě zaujaly a přišly mi velmi vydařené, uvádím k nahlédnutí v přílohách P a Q.

5.13 Celkové zhodnocení výtvarně – didaktického projektu

Z pozorování a podrobného výzkumu dotazníků a konečných výtvarných prací – deníků, vyplynulo, že připravený projekt zaujal více žáky nižšího ročníku. Během projektu se vyskytlo také několik proměnných, které měly pozdější vliv na celkovou realizaci projektu. Jednou z nich byl odlišný postoj kantorů k vyučování výtvarné výchovy v jednotlivých třídách. V každém ročníku se také projevovala osobnost jejich vyučujícího. V 8. třídě byla kantorka přísnější, měla jasně nastavené hranice, byla důsledná, ale zároveň žáky ničím neomezovala. Byla přátelská, přívětivá a žáci věděli, že se na ní mohou kdykoliv obrátit. Zato v 9. ročníku byl vyučující spíše pasivnější a k žákům měl jakýsi kamarádský vztah (jak mi sám sdělil), který se projevoval i v průběhu projektu. Žáci během hodiny s učitelem komunikovali, jako kdyby s ním byli mimo školu a jeho připomínky brali spíše na lehkou váhu. Sám kantor mi v rozhovoru uvedl, že nechce žáky ničím omezovat a že jim spíše dává volnost. Žáci byli po celou dobu hodnoceni stejnou „dobrou“ známkou, a tudíž neměli odborný kritický posudek. Postoj kantora „nedávat špatné známky za žádnou cenu“ se projevil v aktivitě žáků a už v první hodině mi bylo jasné, že žáci nemají dostatek motivace k tvorbě. Toto bylo dle mého pozorování příčinou pasivnějšího přístupu žáků v hodinách výtvarné výchovy a vedlo k neplnění domácích prací výrazného počtu žáků. Samotný kantor mě na začátku projektu požádal, abych výuku vedla v jeho „stopách“. Oproti tomu v 8. třídě žáci dostávali jasný postih za neplnění povinností, v mém případě domácích prací. Zrealizovaný projekt hodnotím však kladně. V jeho průběhu jsem si vyzkoušela nové učební metody, které jsem používala zejména během praktického fotografování.

Celková realizace projektu byla pro mě velmi přínosná a hodnotná. Během výuky jsem nahlédla nejen do soukromí žáků, ale také jsem měla možnost porovnat žáky mezi ročníky a přístup jednotlivých kantorů. Během doby, co projekt probíhal, jsem si uvědomila, jak je důležité být s žáky v každodenním a bezprostředním kontaktu. Výuka, kdy projekt probíhal, byla totiž jednou za čtrnáct dní a v 9. ročníku byly mezitím ještě dvoje prázdniny. Tato skutečnost měla na samotný projekt také velký vliv. Téma projektu bylo koncipováno na častém osobním kontaktu a na navázání vztahu se žáky. V rámci možností se mi podařilo s žáky navázat bližší vztah, a to především v 8. třídě, kde byli žáci daleko otevřenější, vstřícnější a komunikativnější. S kantorkou uvedeného ročníku jsme se shodly na tom, že v budoucí opakované realizaci bude nutné, aby byl projekt realizován v intenzivním a kratším bloku, například během doby čtrnácti dnů. Tato krátká a intenzivní doba v žácích zanechá daleko větší prožitky a projekt bude mít větší šanci vyniknout.

5.13.1 Hodnocení deníků

Celkovou výzdobu deníků hodnotím v obou ročnících pozitivně. Samozřejmě ne všichni žáci o deník pečovali kvalitně, ale našlo se i několik jedinců, kteří si na této výstupní práci dali opravdu záležet. U některých žáků bylo vidět, že si dali práci nejen s přebalem deníku, ale i s celkovým obsahem (viz. příloha R a S). Pokud bych měla deníky hodnotit dle jednotlivých ročníků, tak určitě zde byl vidět rozdíl zejména v odpovědích na domácí zamyšlení, které žáci dostávali domů spolu s domácími pracemi. Deník měl být jakýmsi abstraktním autoportrétem každého žáka a vypovídal o jejich charakteru, povaze a osobnosti.

U žáků 9. ročníku bylo vidět, že jim záleželo spíše na estetické stránce nežli na obsahové. Přední stranu deníku pojali jednotliví žáci velmi odlišně. Většina žáků pojala výzdobu jako koláž doplněnou kresbami, fotografiemi či textem. Fotografie z hodin a domova doplňovali nejčastěji drobnými kresbičkami, symboly a komentáři, ale co se týče odpovědí na zamyšlení, vyskytovaly se jen u poloviny žáků. Velká část žáků mě ovšem mile překvapila a to tím, že si do svých deníků zapisovala i podrobné komentáře ke svým fotografiím. Zaujaly mě zejména dvě žáčky. Kateřina si dala velmi záležet na stránce obsahové. Ke každému domácímu úkolu připsala komentář a nevynechala jediné zamyšlení. Stejně tak tomu bylo u jejích fotografií, které doplňovaly její osobní komentáře prožitku k danému okamžiku

na fotce. Žákyně Amálka deník vkusně vyzdobila svými kresbami, které kreslila tužkou. Velmi detailní je už samotný přebal deníku, který je kombinací jednotlivých výtvarných technik (viz. příloha T). Také jsem byla příjemně překvapená výstupním dílem žáka Matěje, který po celou dobu projektu vynikal precizní kresbou a od kantorky, která je má na český jazyk, jsem se dozvěděla, že je velmi sečtělý. To bylo zřejmé na jeho odpovědích k jednotlivým zamyšlením (viz. příloha U).

V 8. třídě byli žáci po celou dobu projektu dle mého názoru pečlivější a svědomitější, a to i při plnění domácích prací, jak již jsem uváděla výše, a proto jsem byla zvědavá, jaké výsledky mě budou čekat při prohlížení deníků. Během procházení deníků jsem si uvědomila, kolik energie a práce žáky tento výtvarně – reflektivní deník stál. Na většině deníků bylo vidět spousta úsilí a snahy, kterou žáci vložili nejen do výzdoby, ale i do zápisků. Žákyně Adriana si dokonce do školního deníku vložila i svůj osobní deník s kresbami a vzpomínkami na její nejbližší. Tato skutečnost mě potěšila, protože mi bylo jasné, že Adriana přijala školní práci za svou a stala se pro ni něčím důležitým. Při procházení jednotlivých deníků jsem měla pocit, že žáci z 8. třídy se daleko více otevřeli. Po stránce výtvarné mě zaujalo řešení obsahu deníku, kdy dvě žačky lepily fotografie vždy na barevný papír, který dozdobili kontrastními fixami (viz. příloha V).

5.13.2 Hodnocení domácích prací

Domácí práce z výtvarné výchovy byly jak pro mě, tak pro žáky velkým experimentem a výzvou. Měly žáky motivovat a aktivně zapojit do probíraného tématu v hodině. Pro celý projekt byly přínosné zejména tím, že díky nim vznikl další výzkumný materiál, který mi pomohl nahlédnout do soukromí žáků. Díky domácím pracím jsem zjistila, že žáci dokážou být kreativní a tvořiví i ve chvílích, kdy mají plnit úkoly mimo školu a nemají za zády učitele. Žáci se vždy téma domácí práce dozvěděli během výuky. K poslednímu tématu jsem zvolila i inspirační osobní fotografie, které jsem pro žáky pořídila. V obou ročnících bylo jejich plnění velmi rozdílné. V 9. ročníku domácí práce posílali vždy ti samí jedinci, kteří byli zodpovědnější a aktivnější. To bylo zpravidla vždy tak 10 – 15 žáků. Intenzita posílání se také zmírnila dlouhou časovou prodlevou, která byla vždy mezi hodinami. V 9. ročníku se stalo to, že 10 žáků úkol neposlalo ani jednou za celou dobu projektu. Neposlání domácí práce jsem s jejich kantorem rozhodla řešit tak, že si vždy

nakreslí kresbu fotografie do deníku. Ti žáci, kteří úkol splnili, povětšinou posílali zdařilé práce a bylo vidět, že se nad celkovým tématem zamysleli. K ještě hlubší sebereflexi žáků měli sloužit otázky, které byli vždy na konci zadání domácí práce. Tyto odpovědi si žáci zapisovali také do svého deníku. V 8. třídě probíhalo plnění úkolů daleko precizněji a důsledněji. I zde se ale ovšem stalo, že mi úkol za celou dobu neposlali 2 žáci. Zde jsem se s kantorkou rozhodla řešit neplnění postihem snížené známky. Na domácích pracích žáků z 8. ročníku bylo vidět, že žáci nad celkovým tématem projektu a nad jednotlivými úkoly daleko více přemýšlí než v 9. třídě. V příloze uvádím vybrané fotografie žakovských domácích prací, které mě nejvíce zaujaly (viz. příloha K). Bylo také zřejmé, že žáci z 8. třídy odpovídali daleko aktivněji na otázky, které byly přidružené k zadání. Tento fakt je zřejmý v jejich denících, kde je jasně vidět, že žáky z 8. ročníku téma celého projektu zaujalo mnohem více.

5.14 Zhodnocení cílů výtvarně – didaktického projektu

Na začátku projektu jsem si celkem položila pět cílů, jejichž znění je následující:

1. Naučit žáky popsat své pocity, které prožívali během celého výtvarného procesu.
2. Ukázat žákům nejen to, že své emoce mohou vyjadřovat svým výtvarným vyjádřením, ale také díky němu mohou hledat odpovědi na své existenční otázky.
3. Přiblížit žákům nová média, zejména fotografii a seznámit je s tvorbou vybraných umělců současného umění.
4. Poskytnout žákům variabilitu při řešení vybraných výtvarných úloh, které budou podporovat zejména autorské sebevyjádření.
5. Naučit žáky rozdíly mezi pojmy sebevědomí a sebe-vědomí.

První cíl byl splněn zejména díky zhodnoceným otevřeným dotazníkům, které jsem vždy podrobně analyzovala. Žáci své pocity popisovali většinou jednoslovně, ale i tak bylo pro mě důležité znát jejich prožívání. Druhý cíl byl splněn z jedné části, kdy žáci mohli své emoce vyjadřovat díky svému výtvarnému vyjádření. Ke splnění cíle sloužil fotografický proces, který jsem postupně hodnotila v dotaznících. Někteřým žákům bylo celé fotografování

nepříjemné a nedokázali se uvolnit. Velmi příjemné zjištění nastalo v 8. ročníku, kde byl menší počet žáků ve třídě a nejspíše díky tomu se žáci mohli více uvolnit. Všimla jsem si také, že žáci mají mezi sebou daleko pevnější a užší vazby nežli ve vyšším ročníku. Třetí cíl byl během projektu také naplněn. Jak již jsem popsala v několika analýzách hodin, žáky jsem seznámila s tvorbou 3 současných fotografických umělců a rozšířila tak podvědomí žáků o nové teoretické poznatky. Další cíl hodnotím jako splněný, jelikož během každého fotografického úkolu jak doma, tak ve škole, měli žáci neomezené možnosti, jakým úkol mohli provést. Všechny úkoly neměly omezený konečný výstup, a proto si myslím, že variabilita při jednotlivých výtvarných úlohách byla velká. Žáci měli jasně daná pravidla, co po nich vyžadují, avšak nebyli limitováni jasnou podobou výsledné fotografie. Během třetí projektové hodiny se mi podařil splnit i poslední cíl, který byl viditelný opět pouze u 8. ročníku, kde se spolu s prezentací rozpoutala velmi aktivní diskuze a žáci mi i do zpětných dotazníků psali formulace typu: „Naučil/a jsem se rozdíl mezi slovem sebevědomí a vědomí sebe sama“.

5.15 Analýza výzkumných otázek

Během kvantitativně – kvalitativního výzkumu jsem hledala odpovědi na níže uvedené otázky:

- 1) Je metoda reflektivního deníku schopná podat plnohodnotnou zpětnou vazbu z žákovské tvorby během hodin výtvarné výchovy a během domácích příprav?**
- 2) Slouží portrétní fotografie k vyjádření individuálních pocitů dospívajícího jedince?**

Metoda reflektivního deníku byla vhodně zvolená k věkové kategorii žáků a je schopná podat pouze částečnou zpětnou vazbu z hodin výtvarné výchovy a během domácích příprav. Tudíž odpověď na první výzkumnou otázku zní: Ne. Reflektivní deník dle mé proběhlé analýzy je schopen podat pouze částečnou zpětnou vazbu, ale ne plnohodnotnou. Aby mohla být zpětná vazba plnohodnotná, pravděpodobně by na závěr každé hodiny mělo probíhat hodnocení v podobě reflektivního dialogu, které by pak žáci zaznamenávali do svých deníků. Z hlediska malé časové dotace bylo toto hodnocení shrnuto pouze v podobě otevřených dotazníků, jak uvádím výše.

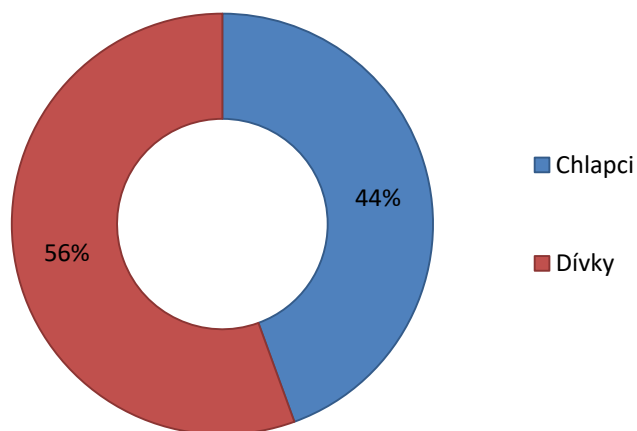
Druhá výzkumná otázka vyplývala především z praktické tvorby žáků. Médium fotografie bylo stěžejní pro samostatně - praktickou část výuky. Na základě vzniklých fotografií z hodin a během domácích příprav odpovídám na otázku kladně. Ano, portrétní fotografie slouží k vyjádření individuálních pocitů jedince. Své tvrzení dokládám téměř na většině fotografií, které během projektu vznikly. Nejpatrnější je to však u fotografií na téma: Já a moje sebevědomí, které vznikly v 8. ročníku. Fotografie zároveň sloužily nejen jako záznam individuálních pocitů každého žáka, ale také jako zpětná vazba na jednotlivé proběhlé hodiny. O každé hodině tak vypovídala kvalita jednotlivých fotografií, které si žáci do svého deníku vlepili. Na otázky z pedagogické praxe odpověděla fakta o konkrétním výtvarném projektu, který byl zaměřen na věkovou skupinu žáků 8. a 9. třídy základní školy.

Dále se žáci díky mým prezentacím a výkladům seznámili se současnými fotografií a přiblížila jsem jim i část jejich fotografické tvorby. Dále se mi podařilo díky zamyšlení, které žáci vždy dostávali domů, ovlivnit několik žáků, kteří se nad otázkami hluboce zamýšleli a provedli tak mnou vyžadovanou sebereflexi. S využitím děl současných fotografů jsme následně se žáky analyzovali jejich vlastní díla. Vždy jsme vedli diskuzi nad tím, jak na nás dílo působí, co tím autor/ka asi zamýšlel/a a jaké pocity v nás dílo vyvolává. O přínosu celého projektu a jednotlivých zamyšlení vypovídá zejména jedna žakovská odpověď na otázku: Co si z projektu odnášíš? Žák Max napsal: „*Poznal jsem sám sebe. Zamyslel jsem se nad otázkami, nad kterými jsem nikdy nepřemýšlel*“. Tato výpověď dokazuje, že celý projekt měl smysl, protože dokázal ovlivnit pohled i jednoho žáka.

5.16 Výsledky výzkumu v grafickém znázornění

Pro celkovou přehlednost získaných dat byly nejzásadnější výsledky výzkumu převedené do přehledných grafů.

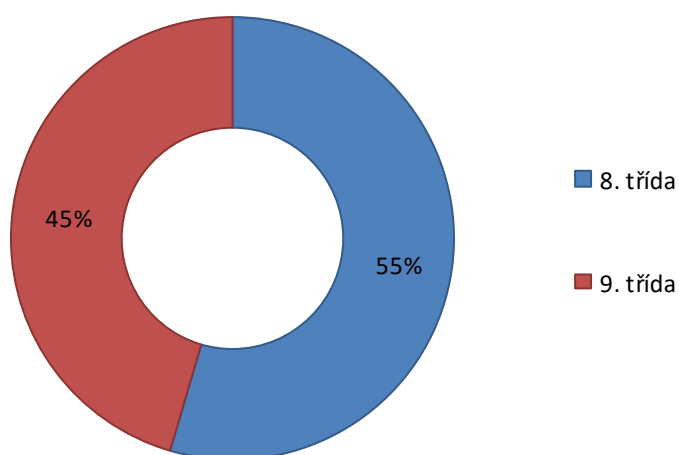
Výtvarně - didaktický projekt zaujal více chlapce nebo dívky?



Graf č. 1

Jak je patrné z grafu č. 1, tak výtvarný projekt zaujal více dívky než chlapce. Tento fakt potvrzují i vzniklé reflektivní deníky, kde bylo jasně vidět, že dívky byly při jeho vedení i výzdobě daleko pečlivější nežli chlapci.

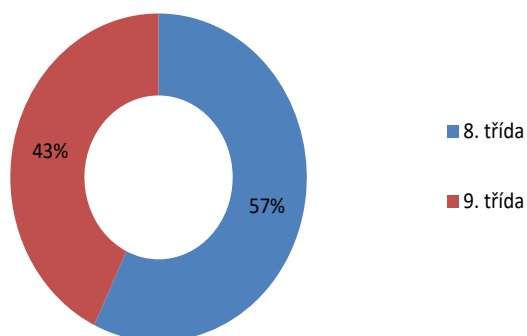
Výtvarně - didaktický projekt zaujal více žáky z 8. nebo 9. třídy?



Graf č. 2

Z druhého grafu vyplývá, že projekt zaujal více žáky z nižšího ročníku. Graf potvrzuje i výše uvedený závěr.

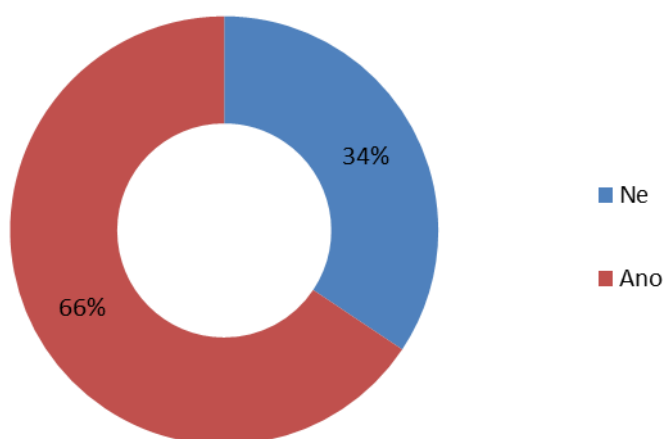
Bavilo žáky plnění domácích úkolů více v 8. nebo 9. třídě?



Graf č. 3

Z třetího grafu je dále zřejmé, že výtvarné úkoly plnili žáci více z 8. ročníku, a to zejména opět dívky. Tento fakt mohu potvrdit i na frekvenci zasílání jednotlivých úkolů.

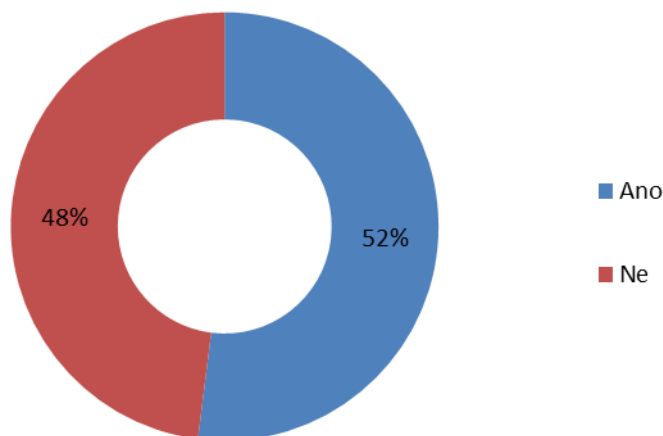
Bylo pro žáky fotografování příjemné?



Graf č. 4

U třetího grafu byl výsledek takový, že fotografování se u žáků setkalo s úspěchem. Tento výsledek byl znatelný nejen ze zpětných dotazníků, ale také z pozorování, které bylo vykonáváno během výuky.

Chtěli by žáci dále pokračovat ve výtvarném projektu?



Graf č. 5

Poslední graf vypovídá o tom, zda by žáci chtěli dále v projektu pokračovat. Z výsledku je patrné, že ano, ovšem je to velmi těsné s negativní odpovědí. Jak již bylo uvedeno v celkovém hodnocení, tak projekt dle získaných odpovědí byl určen spíše pro žáky nižšího ročníku, kteří byli v průběhu projektu aktivnější než v 9. třídě.

Závěr

Dle získaných teoretických poznatků je období střední adolescence vždy obdobím mnoha změn, otázek a neustálého růstu. Klíčovým úkolem v tomto období je proces hledání své vlastní identity a utváření vědomí jedinečnosti. Na výtvarný projev a tvořivost v období střední adolescence má zásadní vliv rozvoj abstraktního myšlení, které se rozvíjí během 11. roku života. V období střední adolescence, tj. mezi lety 14–16, je tvoření a tvorba jedince velmi úzce spjata s jeho emočním prožíváním.

Praktická část práce měla nabídnout vhodnou metodu, která by zpestřila a zkvalitnila výuku výtvarné výchovy v 8. a 9. třídě, a proto byl uspořádán výtvarně – didaktický projekt na 2. stupni ZŠ. Základním materiálem celého projektu jsou vzniklé dokumentační fotografie, které napomáhají představě o realizaci projektu. Jako výstupní formát žákovských prací byla zvolena rovněž fotografie a to z toho důvodu, že dnešní adolescenti tráví mnoho času na sociálních sítích a sdílejí své zážitky pomocí fotografií. Celkovým výstupem projektu byl pro každého žáka reflektivní deník, do kterého si lepili nejen fotografie z hodin výtvarné výchovy, ale i fotografie z domácích prací. Projekt trval od konce listopadu do poloviny ledna. Příčinou jeho dlouhého trvání bylo to, že výuka výtvarné výchovy probíhala jednou za čtrnáct dní podle školního rozvrhu dané školy.

Během výzkumu a uspořádání výtvarného projektu vyplynulo, že dnešní dospívající ve věku 14 – 16 let jsou daleko více informovaní o změnách, které je budou čekat, než tomu bylo v dřívějších letech. Z pozorování výukových hodin bylo patrné, že na dnešní dospívající mají velký i vliv moderní technologie, které bezprostředně zasahují do jejich každodenního fungování. Zjistila jsem, že portrétní fotografie dokáže zachytit individuální pocity jedince a dospívající dokáže tento pocit reflektovat psanou formou. Dále pro mě byl přínosný fakt, že metoda reflektivního deníku podala v mém případě pouze částečnou zpětnou vazbu z průběhu výtvarného procesu. V průběhu realizace projektu jsem byla také pozitivně překvapená tím, jak žáci dokážou být otevření ve svých deníkových zápisech, pokud jsou motivováni. Díky čtveřici současných fotografických umělců, se kterými jsem žáky v průběhu výuky seznámila, jsme mohli společně diskutovat nad jejich vybranými díly a reflektovat individuálními prožitky každého žáka.

Celkový projekt hodnotím jako smysluplnou aktivitu s delším časovým trváním, která některým žákům rozšířila pole působení. Projekt byl pro žáky novým vhladem do současné fotografie a seznámil je s odlišným pojetím výuky. Bylo zřejmé, že nejsou zvyklí se ve škole fotografovat a už vůbec ne mít domácí úkoly z výtvarné výchovy, které byly naplánované tak, aby přispívaly k rozvoji osobnosti žáků. Ze závěrečného dotazníku vyplynulo, že zejména v 8. ročníku byl projekt žáky velmi pozitivně hodnocen. Velká část žáků uvedla, že je projekt bavil a že by pro ně přínosný. Jako bonus pak několik žáků dodalo, že by chtěli v projektu nadále pokračovat. Projekt byl pro žáky atraktivní změnou oproti jejich stávající výuce výtvarné výchovy.

Z celého projektu si odnáším velmi cenné zkušenosti do své budoucí pedagogické profese. Během jeho realizace jsem si ověřila nové metody jako například, jestli žáci dokážou plnit úkoly z výtvarné výchovy, vést si školní deník nebo se fotografovat přes spolužáky.

Seznam použité literatury

- [1] ADÁMKOVÁ TURZOVÁ, Magdalena, FILIPOVÁ, Petra. *Učit umění: učitel a žák v labyrintu současného umění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 183 s. ISBN 978-80-244-4849-7.
- [2] ALT, Hynek, PTÁČEK, Jiří, VANČÁT, Pavel, KRATOCHVIL, Jen. *Alt, Vajd: My left hand*. Prague: Academy of Arts, Architecture and Design in Prague, 2014, 127 s. ISBN 978-80-86863-83-2.
- [3] CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Hodkovičky: Pragma, 2003, 134 s. ISBN 80-7205-912-2.
- [4] CASE, Caroline, DALLEY, Tessa. *Arteterapie s dětmi: Working with children in art therapy*. Praha: Portál, 1995, 175 s. ISBN 80-7178-065-0.
- [5] CENKOVÁ, Tamara, LANGROVÁ, Monika. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010, 166 s. ISBN 978-80-247-2913-8.
- [6] CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005, 118 s. ISBN 80-7364-007-4.
- [7] DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 80-7178-449-4.
- [8] ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- [9] FULKOVÁ, Marie. *Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna, 1997, 127 s. ISBN 80-7168-382-5.
- [10] FULKOVÁ, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H&H, 2007, 334 s. ISBN 978-80-7319-076-7.
- [11] GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, 247 s. ISBN 80-902482-4-1.
- [12] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- [13] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- [14] HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997, 243 s. ISBN 80-7184-549-3.

- [15] HLAVSA, Jaroslav. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia, 1985, 353 s.
- [16] CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Brno: Barrister & Principal, 2005, 118 s. ISBN 80-7364-007-4.
- [17] KADERKA, P. – SVOBODOVÁ, Z.: *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů*, s. 18–51 In: *Jazykovědné aktuality* 43 (3–4), Praha, 2006, ISSN 1212-5326.
- [18] LAMSEROVÁ-DLABAČOVÁ, Jana. *Didaktika výtvarné výchovy IV: výtvarný projev dospívající mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 85 s. ISBN 80-7066-062-7.
- [19] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- [20] LAŠEK, Jan. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 132 s. ISBN 80-7041103-1
- [21] MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- [22] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. 46s. ISBN 80-7315-002-6.
- [23] PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999, 164 s. Studium. ISBN 80-7178-309-9.
- [24] READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, 421 s.
- [25] ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, 219 s. ISBN 80-902267-2-8.
- [26] ŘEHULKA, Evžen, ŘEHULKOVÁ, Oliva. *Psychologické otázky adolescence: sborník příspěvků*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2001, 141 s. ISBN 80-7326-001-8.
- [27] PAVLIKÁNOVÁ, Martina. *Nové výzvy výtvarnej výchovy v multimedialnom prostredí*, s. 94 In: *Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií II: sborník příspěvků*. Olomouc, 2012.
- [28] PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, vyd. 5, 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [29] PIETRASIŃSKI, Zbigniew. *Tvorivé myslenie*. Bratislava: Obzor, 1972, 238 s. Malá moderná encyklopédia.

- [30] PODLIPSKÝ, Rudolf, VANČÁT, Jaroslav, UHL SKŘIVANOVÁ, Věra, ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, 266 s. ISBN 978-80-261-0728-6.
- [31] PŘIKRYLOVÁ, Katarína. *Odvaha tvořit a stereotyp: odborná kritická reflexe příprav na hodiny výtvarné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-7435-078-8.
- [32] SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997, 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- [33] SLAVÍK, Jan. *Věda a výzkum ve výtvarné výchově: sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, 98 s. ISBN 80-86039-59-5.
- [34] SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTECH, Stanislav. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.
- [35] STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Trasy: výzkum historických a inovativních aspektů umění a edukace*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 255 s. ISBN 978-80-210-7544-3.
- [36] STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Uvnitř a vně: sociální a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 151 s. ISBN 978-80-244-4073-6.
- [37] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Obsahová a metodická specifika projektového vyučování ve výtvarné výchově*, s. 49 In: Stehlíková Babyrádová, H. (ed.) *Odvaha tvořit a stereotyp*, [elektronická publikace] 2015.
- [38] ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Vzdělávací obsah v muzejní edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 221 s. ISBN 978-80-244-4625-7.
- [39] ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Jak přežít svou vlastní pubertu: i s učiteli a rodiči*. Praha: Grada, 2016, 160 s. ISBN 978-80-247-5395-9.
- [40] ŠTEIGLOVÁ, Taťána. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA, Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 179 s. Sborníky. ISBN 80-244-0779-5.
- [41] ŠTĚPÁNKOVÁ, Kateřina. *Labeling jako zdroj stereotypu a možnosti jak s ním pracovat*, s. 35-36 In: Přikrylová, K. (ed.) *Odvaha tvořit a stereotyp*, [CD] 2011.

- [42] TROJAN, Raul. *Stati a teorie vyučování výtvarné výchově II*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 106 s.
- [43] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002, 125 s.
- [44] UŽDIL, Jaromír. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 462 s.
- [45] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8
- [46] VANČÁT, Jaroslav. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: Karolinum, 2000, 167 s. ISBN 80-7184-975-8.
- [47] VAŠUTOVÁ, Maria, PANÁČEK, Michal. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, 137 s. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [48] WEDLICOVÁ, Iva. *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi: učební text k workshopu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2003, 56 s. ISBN 80-7044-487-8.
- [49] ZHOŘ, Igor. *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1996, 87 s. ISBN 80-85808-35-8.

Nepublikované práce, např. doktorské, diplomové, bakalářské práce a rukopisy

- [50] FLAŠKOVÁ, Eliška. *Krise dětského výtvarného projevu a možnosti jejího překonávání*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce Mgr. Karel Řepa
- [51] NÝVLTOVÁ, Tereza. *Textilní umění současnosti: Inspirace dílem Sheily Hicks pro výtvarnou výchovu*. Praha, 2014. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.
- [52] ONDROVÁ, Eva. *IDEÁL ŽENSTVÍ: KRÁSA NA POVRCHU I UVNITŘ*. Brno, 2016. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph. D.

- [53] SOSNA, Jiří. *Digitální fotografie ve výtvarné výchově*. Olomouc, 2016. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí dizertační práce doc. PaedDr. Hana Stehlíková Babyrádová, Ph.D.
- [54] STAŠKOVÁ, Ladislava. *Sebepojetí a identita pubescentů a adolescentů v rámci Jihočeského kraje*. České Budějovice, 2011. Univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Lukáš Dastlík.
- [55] TROJANOVÁ, Lucie. *Ontogeneze výtvarného projevu dle Viktora Lowenfelda a tvorba současných pubescentů*. České Budějovice, 2014. Univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce Mgr. Luboš Krninský.

Elektronické citace a zdroje

- [56] ALT, Hynek, VAJD, Aleksandra. Interview. In: Artmix. TV, ČT2, 8. prosince 2011, 20:30. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10123096165-artmix/211562229000009/obsah/181562-reportaz-fotografove-hynek-alt-a-aleksandra-vajd>
- [57] DIJKSTRA, Rineke. <http://www.tate.org.uk/> [online]. [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/dijkstra-kolobrzeg-poland-july-26-1992-p78330>
- [58] DIJKSTRA, Rineke. http://newyorkarttours.com/merrily_kerr_NY_art_tours.htm [online]. [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: <http://newyorkarttours.com/blog/?tag=rineke-dijkstra-guggenheim-museum-photography-rineke-dijkstra-almerisa-krazyhouse-buzz-club-bathers-adolescents>
- [59] KYZOUR, Milan. www.arteterapie.wz.cz [online]. [cit. 2017-10-01]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>
- [60] JAY, Thomas. <http://www.childrenandyouth.co.uk/> . [online]. [cit. 2017-10-14]. Dostupné z: <http://www.childrenandyouth.co.uk/youth/youth-identity-workshop/>
- [61] PROCHÁZKOVÁ, Věra. www.ruce.cz . [online]. [cit. 2017-10-14]. Dostupné z <http://ruce.cz/clanky/964-identita-a-osobnost-cloveka>
- [62] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s. [cit. 2018-05-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

- [63] ŠTEFKOVÁ, Zuzana. *www.artlist.cz* [online]. [cit. 2017-10-26].
Dostupné z: <http://www.artlist.cz/mila-preslova-1404/>
- [64] POSPĚCH, Tomáš. *http://www.artlist.cz/* [online]. [cit. 2017-01-26].
Dostupné z: <http://www.artlist.cz/hynek-alt-931/>
- [65] TĚTIVA, Vlastimil. *www.artalk.cz* . [online]. [cit. 2017-10-26].
Dostupné z: <http://artalk.cz/2010/03/25/tz-mila-preslova-2/>
- [66] VANČÁT, Pavel. *www.advojka.cz* [online]. [cit. 2017-10-24].
Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2006/34/rineke-dijkstrova-nadportrety>
- [67] VANZANDT – ESCOBAR, Lauren. *www.theamericanreader.com* [online]. [cit. 2017-10-26]. Dostupné z: <http://theamericanreader.com/rineke-dijkstras-retrospective-identity-and-the-expressive-fallacy/>

Obrázky, které jsou uvedené v textové části, jsou čerpány z následujících zdrojů:

Obrázek č. 1 a 2 – *http://www.artlist.cz/* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z:

<http://www.artlist.cz/mila-preslova-1404/>

Obrázek č. 3 – *http://newyorkarttours.com/merrily_kerr_NY_art_tours.htm* [online]. [cit.

2018-12-08]. Dostupné z: <http://newyorkarttours.com/blog/?tag=rineke-dijkstra-guggenheim-museum-photography-rineke-dijkstra-almerisa-krazyhouse-buzz-club-bathers-adolescents>

Obrázek č. 4 – *http://www.tate.org.uk/* [online]. [cit. 2018-04-02].

Dostupné z: <http://www.tate.org.uk/art/artworks/dijkstra-kolobrzeg-poland-july-26-1992-p78330>

Obrázek č. 5 a 6 – *http://www.artlist.cz/* [online]. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z:

<http://www.artlist.cz/dila/4126/>

Dokumentární autorské fotografie uvedené v přílohách byly pořízené během realizovaných hodin za souhlasu žáků na vybrané ZŠ.

Obrázky ve výukových prezentacích, které jsou přiložené na CD, byly použité z webové fotobanky <https://www.flickr.com/>, portálu <http://www.artlist.cz/>, webové stránky <https://www.cicavkleci.cz/> a z autorčiných soukromých fotografií.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha A	I
Příloha B.....	II
Příloha C.....	III
Příloha D	IV
Příloha E.....	V
Příloha F	VI
Příloha G	VII
Příloha H	VIII
Příloha CH.....	IX
Příloha I.....	X
Příloha J.....	XI
Příloha K	XII
Příloha L.....	XIII
Příloha M.....	XIV
Příloha N	XV
Příloha O	XVI
Příloha P	XVII
Příloha Q	XVIII
Příloha R.....	XIX
Příloha S	XX
Příloha T	XXI
Příloha U	XXII
Příloha V	XXIII
Příloha W.....	XXIV
Příloha X	XXVII
Příloha Y	XXIX

Příloha A

Dokumentační fotografie z první hodiny v 8. třídě



Obrázek č. 7 – Třída při práci



Obrázek č. 8 - Detail tvorby deníku



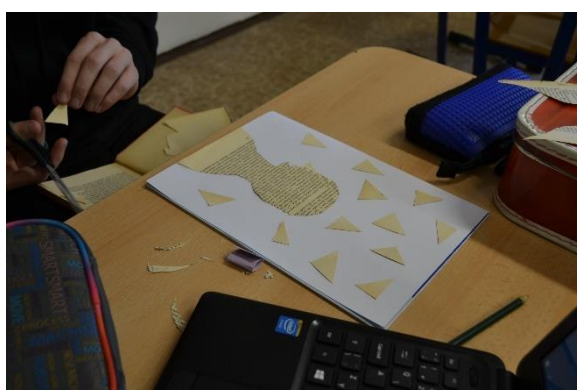
Obrázek č. 9 - Detail výtvarné techniky



Obrázek č. 10 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 11 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 12 - Detail tvorby deníku

Příloha B

Dokumentační fotografie z první hodiny v 9. třídě



Obrázek č. 13 - Třída během tvoření



Obrázek č. 14 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 15 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 16 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 17 - Detail tvorby deníku



Obrázek č. 18 - Detail tvorby deníku

Příloha C

Dokumentační a výstupní fotografie z druhé hodiny v 9. tříd



Obrázek č. 19 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 20 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 21 - Proces fotografování

Příloha D

Výstupní fotografie (práce žáků) z druhé hodiny v 8. třídě



Obrázek č. 22 – Samostatná práce žáků



Obrázek č. 23 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 24 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 25 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 26 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 27 - Samostatná práce žáků

Příloha E

Dokumentační a výstupní fotografie z třetí hodiny v 9. třídě



Obrázek č. 28 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 29 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 30 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 31 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 32 - Samostatná práce žáků



Obrázek č. 33 - Samostatná práce žáků

Příloha F

Výstupní fotografie (práce žáků) z třetí hodiny v 8. třídě



Obrázek č. 34 - Fotografování se zrcadly



Obrázek č. 35 - Fotografování se zrcadly



Obrázek č. 36 - Fotografování se zrcadly



Obrázek č. 37 - Fotografování se zrcadly



Obrázek č. 38 - Fotografování se zrcadly



Obrázek č. 39 - Fotografování se zrcadly

Příloha G

Dokumentační a výstupní fotografie ze čtvrté hodiny v 9. třídě



Obrázek č.40 - Venkovní focení



Obrázek č.41 - Venkovní focení



Obrázek č.42 - Venkovní focení



Obrázek č.43 - Venkovní focení



Obrázek č.44 - Venkovní focení



Obrázek č.45 - Venkovní focení

Příloha H

Výstupní fotografie (práce žáků) ze čtvrté hodiny v 8. třídě



Obrázek č. 46 - Práce ve čtvrté hodině



Obrázek č. 47 – Detail práce ve čtvrté hodině



Obrázek č. 48 – Detail práce ve čtvrté hodině



Obrázek č. 49 – Detail práce ve čtvrté hodině



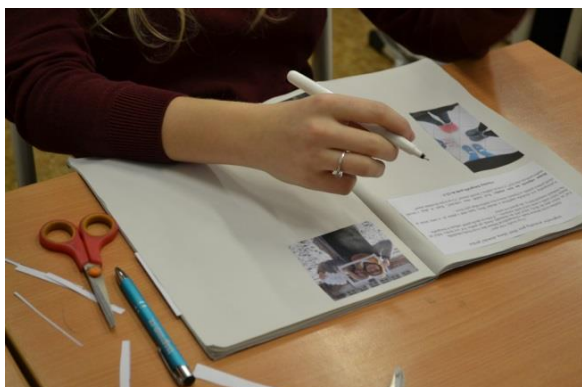
Obrázek č. 50 - Detail práce ve čtvrté hodině



Obrázek č. 51 - Detail práce ve čtvrté hodině

Příloha CH

Výstupní fotografie (práce žáků) z páté hodiny v 9. třídě



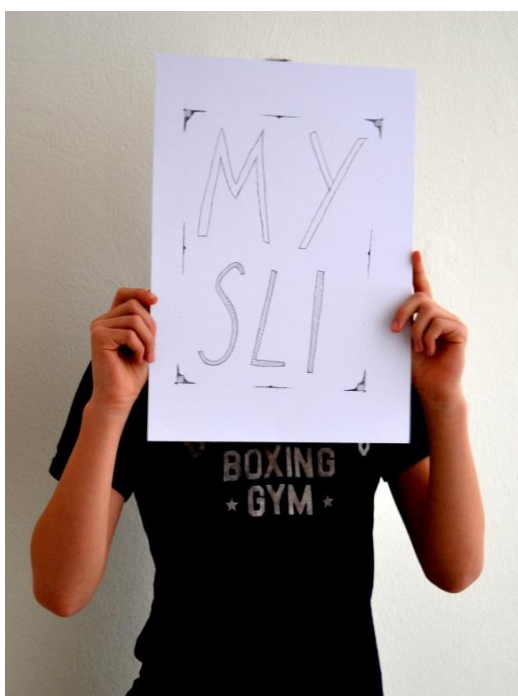
Obrázek č. 51 - Detail zápisu do deníku



Obrázek č. 52 - Detail tvorby plakátu 1



Obrázek č. 53 - Detail plakátu



Obrázek č. 54 - Detail plakátu

Příloha I

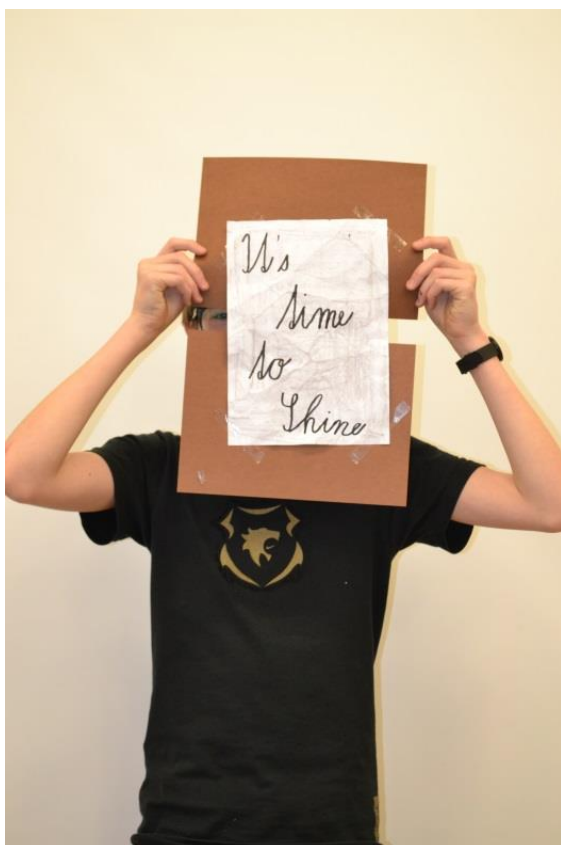
Výstupní fotografie (práce žáků) ze čtvrté hodiny v 8. třídě



Obrázek č. 55 - Detail zápisu do deníku



Obrázek č. 56 - Detail zápisu do deníku



Obrázek č. 57 - Detail plakátu



Obrázek č. 58 - Detail plakátu

Příloha J

Motivační plakát od žačky z 8. třídy umístěný v jejím pokoji



Obrázek č. 59 - Plakát

Příloha K

Příklady fotografií domácích prací z obou ročníků



Obrázek č. 60 – Příklad první domácí práce



Obrázek č. 61 – Příklad druhé domácí práce



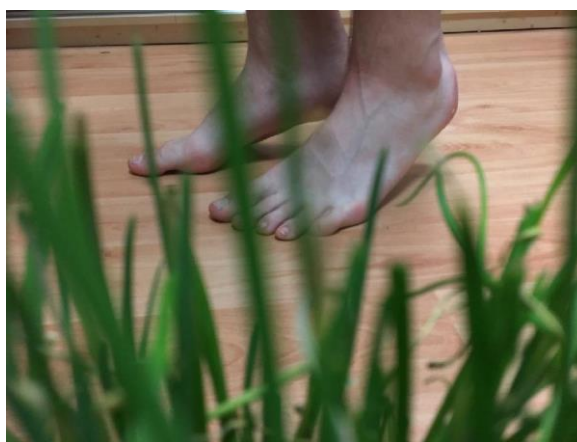
Obrázek č. 62 – Příklad třetí. domácí práce



Obrázek č. 63 – Příklad třetí. domácí práce



Obrázek č. 64 – Příklad čtvrté domácí práce



Obrázek č. 65 – Příklad čtvrté. domácí práce

Příloha L

Dotazník z první projektové hodiny od žáka z 8. třídy

1. Zajímavá
2. branda
3. -
4. byla velmi zajímavá, unikátní a je to velice dobrý nápad
5. vím o svých kamarádech trochu víc
6. myslím a i doufám že mě to bude celou dobu bavit a že z výsledkem budu spokojený
7. Ne ve výhorce si myslím že ne, ale v občance hodně často
8. v občanské a etické výchově

Obrázek č. 61 - Ukázka prvního dotazníku

Příloha M

Dotazník z druhé projektové hodiny od žáka z 9. třídy

1. zůbůva
2. šťastně a bavilo mě to
3. Ne - nestydím se
4. Bavilo mě kreslit
5. Dobře
6. Na fotu
7. Ne započal jsem
8. Nemám bylo to super

Obrázek č. 62 – Ukázka druhého dotazníku

Příloha N

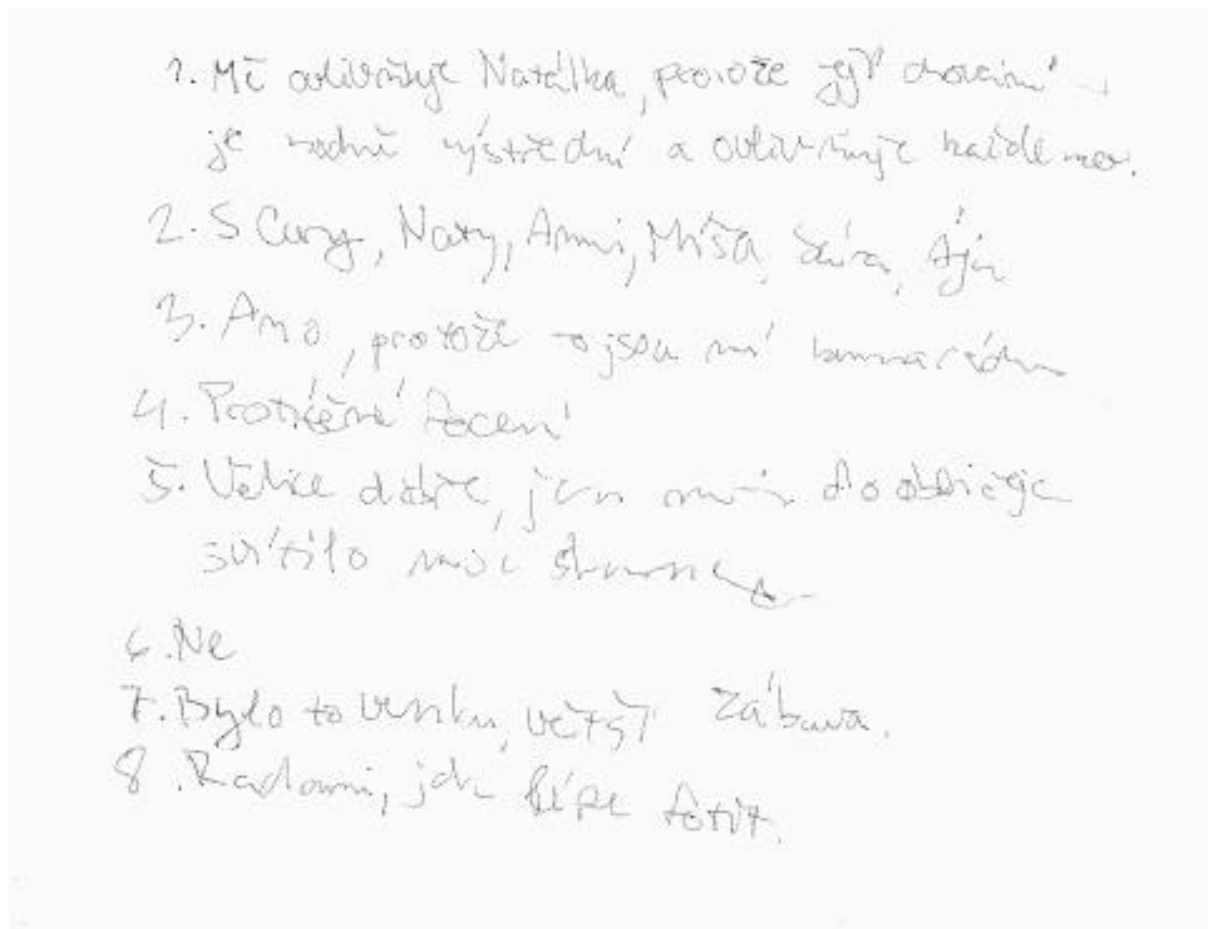
Dotazník z třetí projektové hodiny od žáka z 8. třídy

1. Věže s nadhledem
a) trochu egem (ale to ego vždy ne-
platí)
2. ~~Ne~~ Možná, ale asi hodně dávno
Moje sebevědomí má pro mě
velký význam, bez něj se necítím
dobře
3. Jak vypadám to co dělám, chovám
4. Zrcadlo
5. Dobrý
6. V tom, že jsme si povídaly
a bylo to super.
- 7/8 Ano, ale toto téma co máme
je lepší

Obrázek č. 63 - Ukázka třetího dotazníku

Příloha O

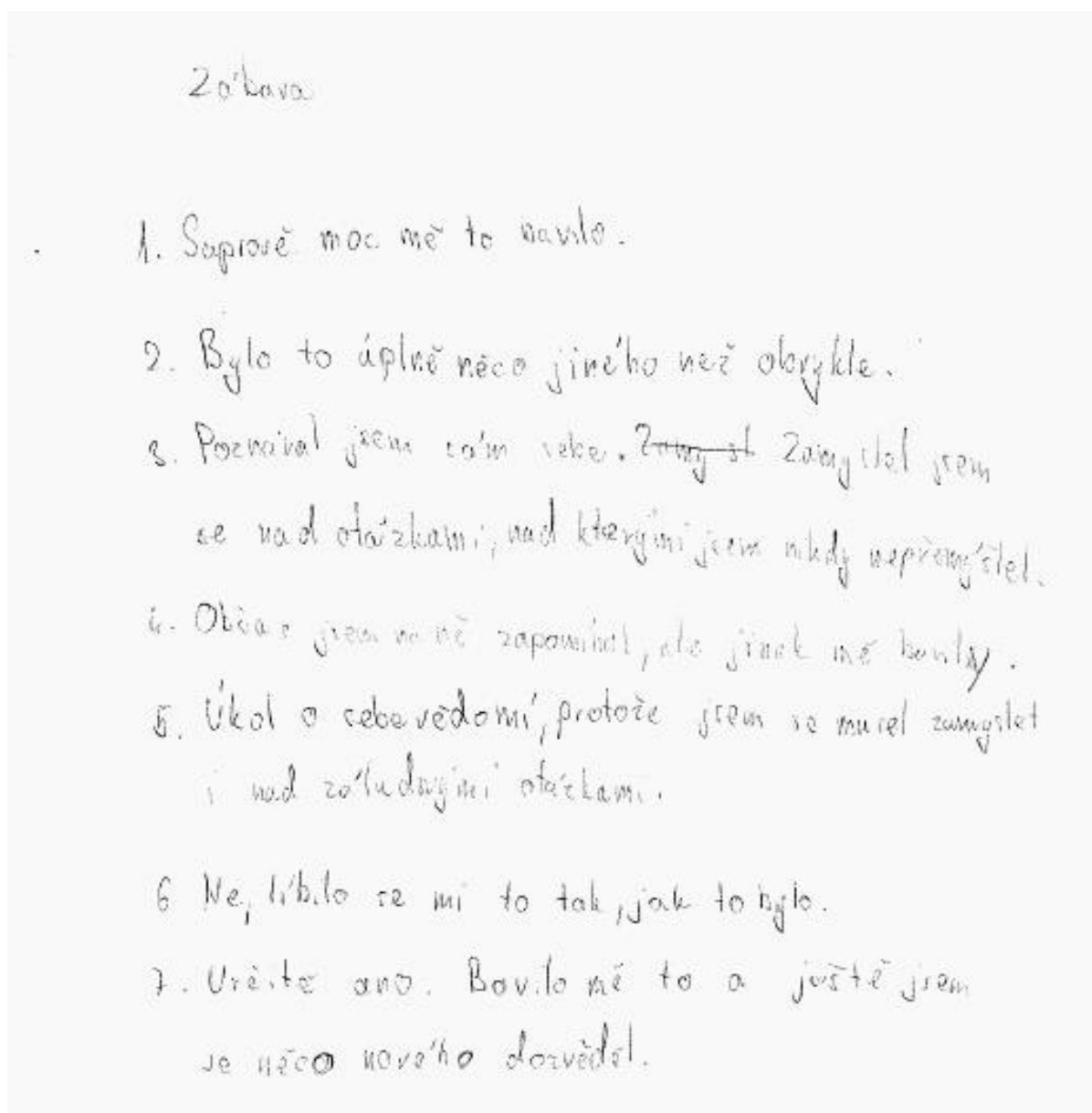
Dotazník ze čtvrté projektové hodiny od žáky z 9. třídy



Obrázek č. 64 - Ukázka čtvrtého dotazníku

Příloha P

Dotazník z poslední projektové hodiny projektu od žáka z 8. třídy



Obrázek č. 65 - Ukázka pátého dotazníku

Příloha Q

Dotazník z poslední projektové hodiny od žáčky z 8. třídy

- 8.B
1. Bylo to úžasné, bavilo mě to,
Díky tomu jsem poznala líp sebe.
 2. Jak jsme zpodobovali různé eváň,
Jako mračnu, usmívánu, smutněnu.
 3. Vždycky na sobě máme něco rádi.
 4. Velmi moc byla to zábava. Nejlepší
úkoly na světě.
 5. To jak jsme si fotili fotky.
 6. Nic nového. Bylo to perfektní.
 7. Ano, protože jsem se zamyslela nad
sebou a bylo to zábavné. Velmi moc
mě to zaujalo.

Obrázek č. 66 - Ukázka pátého dotazníku

Příloha R

Ukázka odpovědí na zamyšlení během plnění domácích prací od žačky z 9. třídy

Inspirační podněty pro třetí téma domácí práce

„Tvoje kroky- tvůj směr“

Dalším tvým úkolem bude vyfotografovat během dne svoje kroky/chodidla. Foť se, když jdeš do školy, když jdeš do obchodu, domů, po parku. Foť své kroky, když jsi doma, když sedíš u stolu, když ležíš, kdykoliv... Z toho to úkolu poříd' celkem 4 fotografie. Na fotkách nemusíš být ty, ale pouze tvé nohy!

Vyfotografuj svá chodidla například u sídlní školy, kam máš v plánu jít, u auta, které si chceš jednou pořídit, u činnosti, kterou bys chtěl/a dělat celý život...

Doma odpověz na tyto otázky: Proč každé ráno vstávám?, Kam si přeji v životě směřovat/Kým chci být?, Co bych chtěl/a v životě změnit?, Co je tvým životním snem?

Všechny fotografie pošli do 22.1!

- VSTÁVÁM PROTO ABYCH ŽILA. ABYCH ZAŽILA RADOST, STĚSŤÍ, SMUTEK, SKLANÁNÍ ...
- KAM CHCI SMĚROVAT PŘESNĚ NEVÍM, JELIKOŽ KAŽDÁ CESTA MÁ SVŮJ ZAČÁTEK, KONEC, ALE MÁ I ZATAČKY A ZASTÁVKY, TAK TO PODLE MĚHO NEMŮŽE PŘESNĚ BÝT MŮJ.
- CHTĚLA BYCH ZMĚNIT VLASTNÍ POHLED NA SVĚT, VIDĚT VÍC HEZKÝCH VĚCÍ A HODNÝCH LIDÍ, ALE TO MÁ BÝT V MŮJĚ, K TOMU MUSÍM DOSPĚT.
- NENÍ TO SEN SPÍŠ PŘÁNÍ. CHCI, ABY VŠICHM LIDĚ KOLEM MĚ BYLI ZDRAVÍ A ŠTĚSTNÍ A TO SAMÉ SI PŘEJI I SOBĚ. TMAŽE TO NENÍ SEN, ALE PŘÁNÍ...

Obrázek č. 67 – Zamyšlení

Příloha S

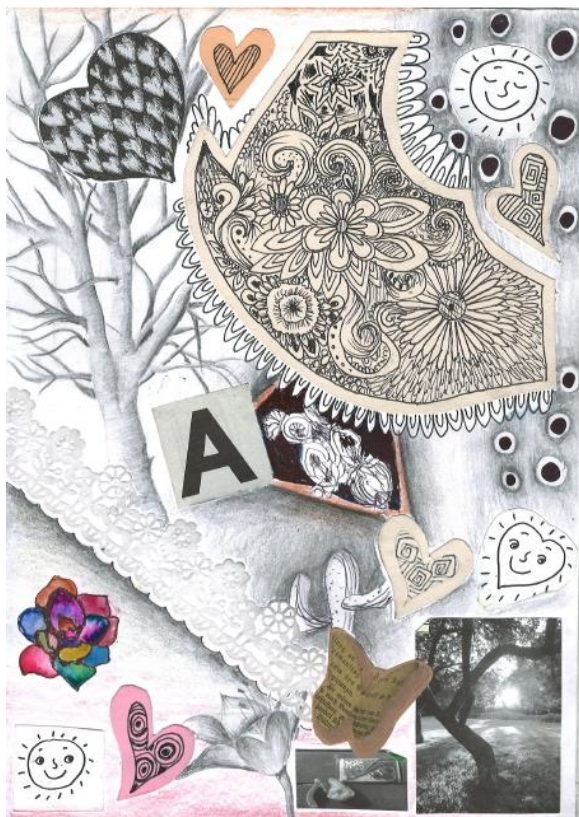
Ukázka odpovědi na zamyšlení během domácích příprav od žačky z 9. třídy



Obrázek č. 68 - Zamyšlení

Příloha T

Ukázka vnitřní a vnější vyzdoby deníku od žačky z 9. třídy



Obrázek č. 69 - Přebal deníku



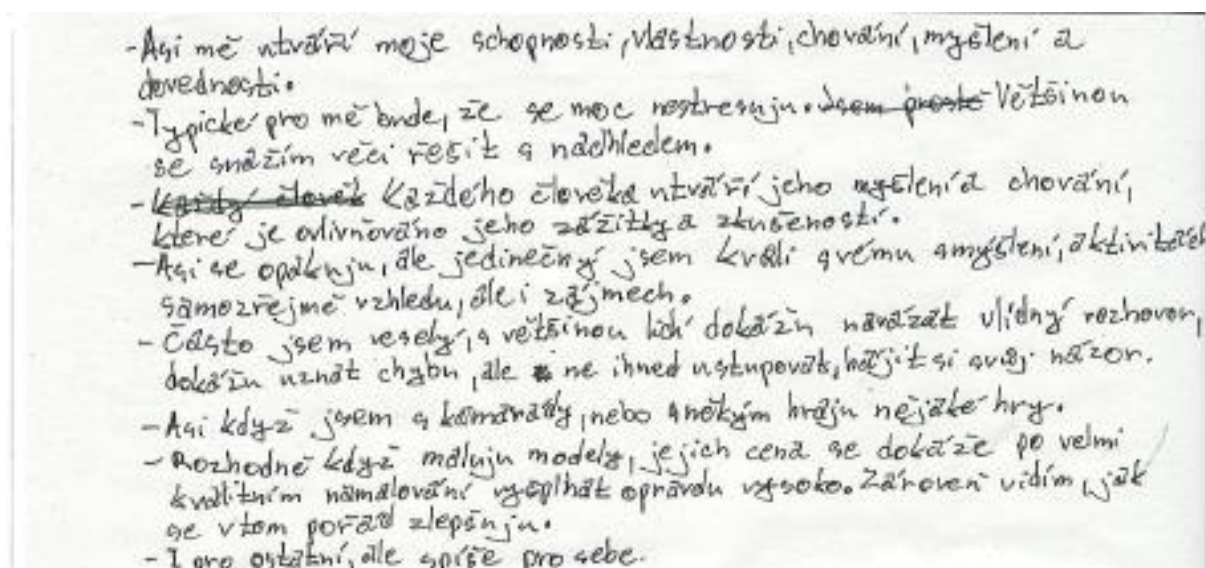
Obrázek č. 70 - Vnitřní vyzdoba



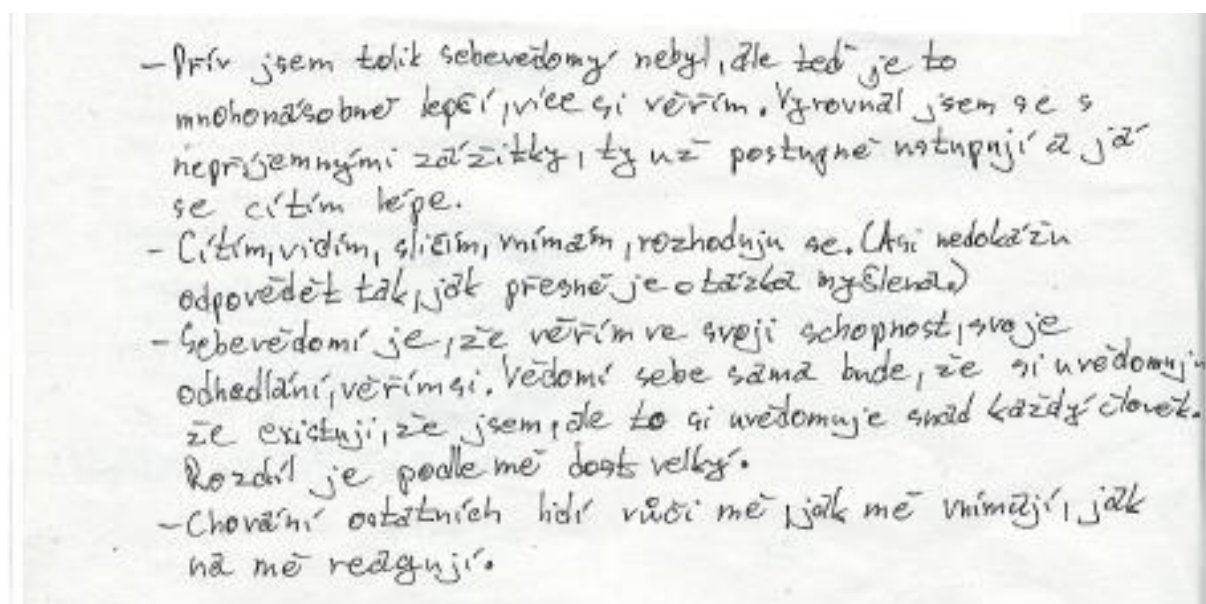
Obrázek č. 71 - Vnitřní vyzdoba

Příloha U

Ukázka odpovědi na zamyšlení během domácích příprav od žáka z 9. třídy



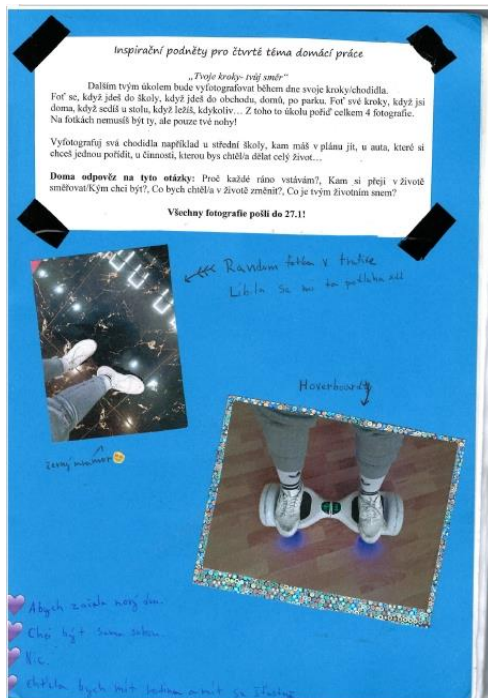
Obrázek č. 72 - Zamyšlení



Obrázek č. 73 - Zamyšlení

Příloha V

Ukázka vnitřní výzdoby deníku od dvou žaček z 8. ročníku



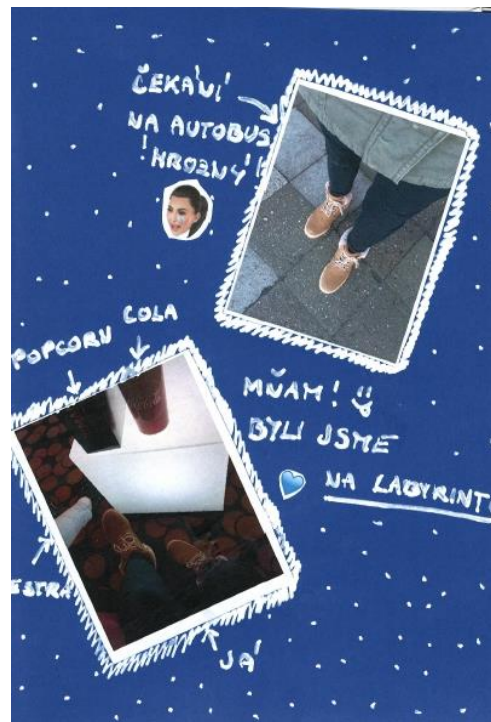
Obrázek č. 74 - Vnitřní výzdoba deníku



Obrázek č. 75 - Vnitřní výzdoba deníku



Obrázek č. 76 - Vnitřní výzdoba deníku



Obrázek č. 77 - Vnitřní výzdoba deníku

Příloha W

Ukázka prvního rozhovoru

KZ: ... ehm dobře tak jo. jestli jsou podle vás tvořiví dnešní žáci?

MS: je to specifický už. tvořiví pak jsou ti jednotlivci zatím co v šetce v sedmičce jsou tvořiví téměř všichni tak v osmičce a devítce už se jakoby specifikují do toho jako že je to baví? třeba i někteří to chtějí dělat v budoucnosti poněvadž nevědí co budou v budoucnosti a dělat a nevědí že jako že výtvarný spektrum nebo jako že tahle ta umělecká činnost není takto ztracená jako v osmičkách a devítkách tak tomu věří že by to mohli dělat tak jsou potom jakoby snaživější ty specifičtější jedinci? ovšem ten zbytek jako zjišťuje že to prostě není jejich parketa a že je to přestává i bavit jako významně jo? jako tam ten přelom je právě během té puberty v té sedmičce kdy už jako ta sabotáž od některých tak jako přichází ale v té osmičce a devítce je to nejmarkantnější. pak je potom těžký zařazovat témata by je to zaujalo jako...

KZ: no...

MS: =přesně protože téma který myslí učitelé a baví učitele neznámá že bude bavit děti jako že jo. to je potom dobrý mít letitou zkušenost jako třeba mám já? a už jsem si ty témata upravil tako je že i když je to nebaví tak mu tu práci aspoň odvedou jo. a neobtěžuje to tolik. nejsou to tak vyhraněná témata jako aby nebyly tak jako tolik pro ně náročný no.

KZ: jo, dobře.

MS: neříkám že jim ustupuju a chci nějaký výkon od nich ale prostě snažím se jim taky trošku vyjít vstříc. proto jsem jako pochopil že voni na to nemaj a nechci je tím vobtěžovat chci aby je to trochu bavilo. chci aby si u toho vodpočali,

KZ: ...

MS: ...

KZ: myslíte. že výtvarná tvorba nebo výtvarka jako předmět může vést k sebepoznání. jako toho žáka,

MS: tak jako mám pocit že už sem vodpověděl jako v předchozí otázce na to protože voni poznaj ty svý schopnosti dovednosti výtvarný ale jako sebe poznání.

KZ: ...

MS: no já mám takovou koncepci kterou jedu vod těch šestek až po ty devítky prakticky mám rád koncepcie jako nemám rád nahodilou práci která nikam nevede,

KZ: jako když je to třeba delší projekt? myslíte,

MS: ehm no jako já nevím jestli tomu můžu říkat projekt já tomu říkám prostě koncepcie protože já mám šestou třídu zaměřenou sám na sebe a svůj pokoj. jo? sedmou mám na náš byt jako jo? a osmičku škola...

KZ: a to máte celý rok tohle téma?

MS: není to téma ale je to takovej tématickej no. taková tematická inspirace. jo, takže vono pak se do toho dá schovat prakticky všecko. a v devítce mám to téma jako spíš veřejnej prostor jako už no. a je to právě vo tom že já vnímám že v tý šestce vnímaj jako sami sebe jo? jako sami sebe nejvíc intenzivně jako ten svůj pokojíček zatím co prostě pak se z nich stávaj ty osobnosti kteří se jednou zapojej do toho společenskýho života toho veřejného což v tý devítce na to dostávaj ten prostor no. jo jako proto třeba street art zatímco jako třeba malba kubismus surrealismus děláme třeba v tý osmičce protože to můžou najít třeba na chodbě ve škole. jo? zatím co třeba v šestce děláme třeba obal časopisu protože to třeba najdou doma v knihovně.

KZ: ...

MS: ...

KZ: jako máte dobrou zpětnou vazbu? u žáků? že je to baví?

MS: vím jak je mám oznámkovat a dokonce i ty děti vytvoří dobré práce jo jako a jsou s tím spokojený proto že to dělaj jo? jako. a hlavně si myslím že i jako tou koncepcí jak to mám nastavený voni jako poznávaj to umění nebo tu výtvarnou složku která je obklopuje vlastně je všude kolem nich. a snažim se doopravdy dělat takový to hmatatelný umění který jako můžou vidět...

KZ: jako by se to jen vystavilo a ve škole?

MS: ne jako že se s tím můžou doopravdy setkat že ho viděj. že viděj tu knížku jo?

KZ: jako že aby to nebylo jen abstraktní?

MS: no ne abstraktní témata volím taky ale ne tak často aby neměli pocit že výtvarka je jen o nějakým plácání barviček což z toho dost často vznikne. dost se to haní proto jsem výtvarku taky přejmenoval na estetickou výchovu aby šlo o ten proces o nějakou estetizaci jich samotných.

KZ: aha, to jste přejmenoval vy? dobře dobře ((smích)) pak tady mám jestli během výuky pracujete s pojmu jako identita nebo sebepoznání jako když to vztáhneme třeba k tomu mému projektu tak tím pádem jste mi odpověděl že s tím pracujete spíše v tom nižším ročníku.

MS: určitě tohle by bylo ideální v šestce a v sedmičce a myslím si že by ty děcka byly daleko více ochotnější. jo jakože v tý devítce už se to jako kříží no.

KZ: no to je pravděpodobné.

MS: ale to je podle mého názoru.

Příloha X

Ukázka druhého rozhovoru

KZ: ehm dobře a jestli máš nějaké osobní preference s jakou věkovou kategorií se ti nejlépe pracuje?

HH: nejlíp se mi pracuje se šestou a sedmou třídou, protože do té výuky vstupují s takovým tím nadšením jak v češtině tak ve výtvarce a třeba v 8. třídě přestávám ráda učit výtvarku protože ty děti v šesté třídě skoro nikdy neřeknou jako to nebudu dělat protože to nezvládnou. jo prostě vždy v té šesté třídě se ty děti nějakým způsobem vyjádří nemají takovou tu autocenzuru nesrovnávají se prostě baví je to.

KZ: není tam taková ta sebekritika.

HH: taková ta sebekritika. a v osmičce už začínají prostě pracovat s tím že si vymyslí něco tak jak to nejsou oni schopni udělat tak aby se to jim osobně líbilo jo? aby s tím byli spokojení. a v tu chvíli je to vlastně přestává bavit protože se cítí neúspěšní a dál pracujeme s tím že vlastně výtvarně vyjádřit se umí každý a nedávám úkoly jako třeba ilustrace s nějakou figurální kompozicí protože to je na ně těžké že jo takže vždycky ty témata volím tak aby se dokázali nějak vyjádřit ale moc se mi to nedaří. já teda v deváté třídě jsem neučila výtvarku možná pět let a já jsem právě vděčná protože v devítce když tam není někdo kdo je jakoby motivovaný tím že chce jít třeba na střední uměleckou školu.

KZ: ano.

HH: a nebo vyloženě to nemá jako koníčka tak to je problém. tam třeba sem učila výtvarné činnosti...

KZ: a v čem tam vidíš ten problém ještě? jestli je to podobný jako v té osmičce?

HH: no právě že je to podobný a ještě navíc tam je to spojený s leností a oni s tím že v tuto chvíli pokud ono je to nebaví a pokud to není v hledáčku jejich zájmu. tak mají pocit jako že je to ztráta času. to třeba na té výtvarce když je to nebaví a vlastně se to jako moc neznámkuje příjmačky na střední školu se z toho nedělají tak je těžké je motivovat. a třeba jezdit na výstavu nebo něco takového to je taky něco co k té výtvarce patří.

HH: ...

KZ: ...

HH: ...

KZ: pak tady mám další otázku, jestli myslíš že výtvarka nebo výtvarná tvorba může vést k sebepoznání toho dotyčného.

HH: s tím souhlasím ale úplně si nejsem jistá zda je možný k tomu dojít v té škole.

KZ: jasně,

HH: protože tady například ((učitelka uvádí jeho jméno)) jestli si vybavuješ tak on jako krásně maluje kreslí pěkně, ale já jsem si třeba myslela že bude chtít na nějakou střední výtvarnou školu...

KZ: ...

HH: ...

KZ: dostanou strach. tohle je jakoby hrozně těžký no. právě soudit jak tu kreativitu tak tu tvořivost to není závislý úplně na nich v té škole, je to i na tom nápadu na tom klidu na té uvolněnosti k tomu přispívá hrozně moc podmínek no.

HH: jako proto si myslím že je třeba lepší aby se děti ve škole učili jak mají zvládat techniky, naučit je třeba já nevím. jak malovat figuru perspektivu... a ta motivace v té škole třeba v té šesté sedmé třídě to ještě jde ale v té osmé a deváté se mi to teda vůbec nedaří.

KZ: no je to těžší no, to je pravda.

HH: ...

Příloha Y

Ukázka třetího rozhovoru

KZ: a máš nějakou osobní preferenci, jakou věkovou kategorii učíš radši?

GP: no já jsem zjistila že ty ty devátáci určitě....

KZ: fakt hezký,

GP: že s nima to je takový že už jsou vybouření už prostě přemýšlí co ta střední škola, už jsou taková jo do toho života, a už prostě nejsou jako taková ti poblázněná a všechno, takže ti devátáci se mi hrozně jako osvědčili že sem byla ráda s nima jsem mohla prostě dělat nějaký land arty body arty, jo voni tomu už tomu trošku rozumí a že to prostě s nima nebylo jako těžký nemusíš jim všechno do detailu říkat, vysvětlovat ukazovat, voni prostě už mají ty zkušenosti jak jako, jo? takže to je s nima fajn, určitě.

KZ: pochopěj to, hezký, super, ehm, pak mám tady další, čím jsou pro tebe speciální to jsi mi vlastně řekla nebo proč je máš jakoby radši ty děti devátáky nebo čím ti vyhovují,

GP: no, to jo no,

KZ: a jestli vyžadují nějaký jiný přístup oproti jako těm mladším dětem? jako třeba pro tebe je to jednodušší tak jestli, ehm, přemýšlím jak bych to, no, jinej přístup jako co se týče ve výtvarce tak ty zadání? jestli nějak jako jinak volíš podle čeho teda?

GP: tak určitě no, tak teda u toho zadání s těma menšíma je to hodně o tý organizaci a fakt o každém kroku který musí být fakt přesně naplánován, abych já si to třeba nějak nezměnila třeba i v průběhu a potom oni jsou toho chudáci zmatení a už je z toho prostě hrozně nepořádek, jako by v těch věcech no a

KZ: ...

GP: a s těma devátákama je to spíš o tý filozofický stránce, tam jako jim spíše povídám, říkám, ukazuju a teď vlastně když nějak něco prohodíme tak se vlastně nic nestane, pokud jako to není důležitější, nejdůležitější dodržet jako ten postup, tak to je na tom fajn že vlastně člověk je takovej svobodnější, volnější v tom no,

KZ: hezky, dobře... jsou podle tebe ty devátáci nebo i obecně děti na tom druhém stupni tvořiví?

GP: ...

KZ: ...

GP: ta tvořivost podle mě úzce souvisí s tím pojetím učitele čiže jak já si to jakoby udělám, tak, a když já to zadání udělám jako tím způsobem aby oni měli částečně ty pravidla a částečně tu volnost, tak oni se v tom prostě najdou a oni se jakmile jim tu svobodu dáš, tak oni se rozjedou, oni jsou hrozně rádi že na nějakym předmětu mohou konečně vypustit nějaký tyhle ty vlastně záležitosti, a už jakoby prostě fakt jedou, a nemůžeš je vlastně zastavit jo? že to je jako spíš tohleto <smích>

KZ: ...

GP: ...

KZ: dobře, jako další, jo, myslíš že výtvarná výchova nebo výtvarná tvorba může vést k sebepoznání toho dítěte?

GP: no určitě, to je jedna ze závažných složek, no, to jo, to určitě, tam vlastně oni i v té svobodě

KZ: a pracuješ s tím? jako když to víš? jako že ty témata volíš podle toho aby ty děti

GP: nó, určitě, jako tam kde se to hodí, tak je to samozřejmě velká část toho tvoření, ehm, no kde to je tak nějak založený na jiných věcech, tak tam se to snažím taky dát, protože vlastně oni už tou samotnou tvořivostí už se sebepoznávají, takže vlastně buď to o tom ani nevědí nebo jo? možná když jsou úkoly postavené jasně, že to tam jakoby mají a je to daný tak už to vlastně jakoby tuší nebo vědí, podle toho jakou tu zkušenost mají ty děcka,

KZ: ehm, dobře, pracuješ protože já ten projekt mám zaměřený právě na identitu a sebepoznání, tak jestli třeba i s tou identitou nějak pracuješ, jako s různěma těma složkami, kdy ty děti se jako poznávají a je to jako cílený,

GP: tak tady tu identitu úplně nemám najetou, protože tam vlastně spíš, ehm, se hodně držím těch témat, jak to mám vlastně od těch strašících kolegů jo? a ty plány a takhle, takže

vlastně ta identita, kde se mi to vlastně hodilo, tak sem to tam jako vecpala, ale vono je to prostě někdy těžký, když máš úplně něco jinýho dělat, a tohle to tam jakoby nejde,

KZ: ehm, je to tak specifický, že je to vlastně těžký tam zařadit, dobře, diskutuješ s dětma o tom co vytvoří? že třeba na konci hodiny vždycky máte nějaký kolokvium?

GP: ehm, jako, je to super, nestává se to úplně jako pravidlem, není na to čas, a hlavně když jeden úkol je třeba na dvě hodiny, jeden na čtyři... tak teďkon vlastně, když to nestíháme tak je to potom vlastně blbé udělat jako za týden... a oni si to už nepamatují, takže vlastně jediné když je to aktuálně možné z těch jakoby časových důvodů a nebo je to tak strašně důležité, tak jako by něco upustím a tohle uděláme no...