

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

PORTRÉT A IDENTITA VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

BcA. Zuzana Tomková

3. ročník navazujícího magisterského studia

Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy, střední školy
a základní umělecké školy - výtvarná výchova

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D

Prosinec 2018

Charles University
Faculty of Education
Department of Art Education

DIPLOMA THESIS

PORTRAIT AND IDENTITY IN ART EDUCATION

BcA. Zuzana Tomková

3rd year of Master's degree

Training Teachers of General Subjects at Lower and Higher Secondary
Schools and Art Schools – Art

Thesis supervisor: Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D

December 2018

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci na téma **Portrét a identita ve výtvarné výchově** vypracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu literatury.

V Praze dne..... Podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí práce Mgr. Zuzaně Fišerové, Ph.D. za vydatnou pomoc, ochotu a odborné vedení mé diplomové práce.

Také děkuji Mgr. Alexandře Kejharové, ředitelce ZŠ Mikoláše Alše v Suchdole, díky jejíž ochotě a porozumění, jsem byla schopná zvládat současně studium a práci učitele.

Poděkovat bych chtěla také spolužačkám, díky kterým jsem studium na této škole zvládla a díky kterým vznikla i autorská kniha této práce.

Především ale děkuju všem zúčastněným žákům a jejich učitelkám Mgr. Halině Sukové a Mgr. Martině Peterkové, které je vedou. Bez jejich ochoty zapojit se do projektu, by tato diplomová práce nikdy nevznikla.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat především svým rodičům a sourozencům, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

Podpis

NÁZEV:

Portrét a identita ve výtvarné výchově

AUTOR:

Zuzana Tomková, BcA.

KATEDRA (ÚSTAV):

Katedra výtvarné výchovy

VEDOUCÍ PRÁCE:

Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D

ABSTRAKT:

Cílem této diplomové práce je na základě poznatků z teoretické části vytvořit fungující didaktický projekt aplikovatelný do různých typů škol.

Práce analyzuje vývoj portréту v dějinách umění, především ve fotografii. Dále se zabývá identitou žáka a různými přístupy k ní. Hlavním předmětem zájmu je didaktický projekt „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ ukotvený v kutikulárních dokumentech doplněn o jeho analýzu.

Součástí práce je výtvarná část popisující autorskou knihu „My učitelky“, věnující se nalezení identity autorky skrze její spolužačky.

V příloze práce jsou obsaženy reprodukce autorské knihy, kopie výtvarných prací žáků, tabulka se zanesenými daty analyzující tyto práce.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Portrét; Autoportrét; Identita; Zuzana Tomková; Fotografie; koláž; základní vzdělávání; Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní; koláž; My učitelky; 2018

NÁZEV:

Portrait and identity in Art Education

AUTOR:

Zuzana Tomková, BcA.

DEPARTMENT:

Department of Art Education

SUPERVISOR:

Mgr. Zuzana Fišerová, Ph.D

ABSTRACT:

The goal of this diploma thesis is to create a didactic project applicable for various school types based on the knowledge from the chapter on theory. This work analyzes the evolution of portrait in the history of art, mainly photography. Further it delves into student identity and different approaches to it. The work also pursues the development of child artistic expression. Main focus is didactic project "How I perceive myself, how others perceive me" anchored in curricular papers followed by its analysis. A constituent part is an artistic chapter describing an author book "Us teachers" that pursues authors' seeking of own identity through her fellow students. Reproductions of the author book, copies of students' art works and a table analyzing these works can be found in appendix.

KEYWORDS:

Portrait; Selfportrait; Identity; Zuzana Tomková; Photography; Collage; Elementary education; Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní; "Us teachers"; 2018

OBSAH DIPLOMOVÉ PRÁCE

1	ÚVOD	4
1.1	Struktura a orientace v diplomové práci	5
1.2	Cíl diplomové práce	5
2	TEORETICKÁ ČÁST	6
2.1	Úvod	6
2.2	Portrét a autoportrét.....	7
2.2.1	Portrét a autoportrét před vynálezem fotografie	7
2.2.2	Portrétní fotografie a její počátky	11
2.2.3	Fotografický portrét po druhé světové válce	18
2.2.4	Rozmach fotografie a portrét dnes	27
2.2.5	„Selfie“	31
2.2.6	Shrnutí	32
2.3	Identita	33
2.3.1	Vývoj sebepojetí a identity v dětství a dospívání	34
2.3.2	„Já“	36
2.3.3	Poznávací vývoj dítěte	36
2.3.4	Sociální identifikace	37
2.4	Výtvarný projev	38
2.4.1	Úvod	38
2.4.2	Základní popis vývoje	38
2.4.3	Krize dětského výtvarného projevu	38
2.5	Shrnutí	39
3	DIDAKTICKÁ ČÁST	40
3.1	Úvod	40
3.2	Pojetí výtvarné výchovy.....	41
3.3	Cesta k didaktickému projektu	42
3.3.1	„Jsem to pořád já“	42
3.4	Modifikace úkolu do školního prostředí.....	43
3.4.1	Základní škola Petřiny - Sever	43
3.4.2	Závěr a modifikace úkolu pro hlavní část projektu „Jak se vidím já a jak mě vidí ostatní.“	45
3.5	Didaktický projekt „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“	46
3.5.1	Úvod	46
3.5.2	Téma	46

3.5.3	Základní anotace didaktického projektu	47
3.5.4	Ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu.....	47
3.5.5	Cíle didaktického projektu	48
3.5.6	Časová dotace projektu	49
3.5.7	Potřebné pomůcky pro didaktický projekt	49
3.5.8	Fáze didaktického projektu	51
3.5.9	Ukázka postupu práce	55
3.5.10	Shrnutí	56
3.6	Shrnutí	57
4	HLAVNÍ REALIZACE PROJEKTU NA ŠKOLÁCH	58
4.1	Úvod	58
4.2	Výběr škol	58
4.2.1	Základní škola Mikoláše Alše	59
4.2.2	Arcibiskupské gymnázium v Praze	60
4.2.3	Gymnázium Jana Keplera	61
4.3	Realizace projektu	62
4.3.1	Časové období, ve kterém projekt probíhal	62
4.3.2	Zúčastnění žáci	62
4.3.3	Zadání a realizace projektu – napříč školami rozdíly v zadání	63
4.3.4	Popis zajímavých situací	65
4.3.5	Dotazníky pro výzkum a jejich zadávání	66
4.4	Získání dat pro následnou analýzu	68
4.5	Shrnutí	68
5	ANALÝZA DAT – VÝZKUM	69
5.1	Úvod	69
5.2	Kvalitativní přístup.....	69
5.3	Cíle výzkumu a položení výzkumných otázek	69
5.4	Metoda pro nalezení odpovědi na výzkumné otázky	70
5.4.1	Anonymizování dat.....	70
5.5	Roztřídění výtvarných prací do tabulky	70
5.5.1	Kategorizace	70
5.6	Výsledná tabulka a další práce s ní	71
5.6.1	Popis tabulky	71
5.6.2	Další práce s tabulkou.....	72
5.7	Konstatování výsledků.....	73
5.7.1	Úvod	73
5.7.2	Zdroj výtvarných prací	73

5.7.3	Formální prvky práce.....	74
5.7.4	Obsahové prvky práce.....	76
5.7.5	Výtvarné prvky práce.....	78
5.7.6	Technická podoba práce.....	86
5.7.7	Zásahy do fotografie.....	91
5.7.8	Ostatní třídící prvky – speciální prvky práce.....	95
5.8	Shrnutí.....	99
5.9	Komentář k zásahům žáky do fotografie obličeje.....	100
5.10	Kódování prací.....	104
5.10.1	Popis.....	104
5.10.2	Diskuze.....	106
5.10.3	Další prezentace práce.....	107
5.12	Možná modifikace úkolu.....	108
5.13	Učitel a žák v projektu.....	109
5.14	Zodpovězení otázek položených na začátku výzkumu.....	110
6	VÝTVARNÁ ČÁST	113
6.1	Mé zpracování úkolu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“.....	113
6.2	Já jako studentka výtvarné výchovy pedagogické fakulty.....	115
6.3	Autorská kniha „my učitelky“.....	116
6.3.1	Úvod.....	116
6.3.2	Popis knihy.....	116
6.4	Shrnutí.....	121
7	ZÁVĚR	122
8	CITOVANÁ LITERATURA	125
9	SEZNAM OBRAZOVÝCH PŘÍLOH	131
10	SEZNAM PŘÍLOH DIPLOMOVÉ PRÁCE	136
10.1	Tabulka sloužící k analýze všech sesbíraných vzorků.....	137
10.2	Výsledky kvalitativního výzkumu zaneseny do grafů.....	141
10.3	Reflektivní bilance první zkušenosti s projektem „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“ ve školním prostředí.....	149
10.4	Mapa otevřeného kódování prací.....	158
10.5	Reprodukce žákovských prací.....	160
10.6	Reprodukce autorské knihy „my učitelky“.....	162

1 ÚVOD

Tématu „**Portrét a identita**“ se výtvarně věnuji už delší dobu. Ale až se začátkem pedagogického studia, jsem začala přemýšlet, jak toto spojení uchopit didakticky a přetvořit ho tak do školního prostředí. Zároveň k tomu použít médium fotografie, se kterým práce na školách zatím není rozšířena. Skloubit tedy zálibu ve fotografii a pedagogice s cílem vytvořit fungující didaktický projekt. Cesta k němu trvala dva roky.

Práce by měla být především jedním z návrhů, jak se lze tomuto tématu s žáky věnovat. Především v hodinách Výtvarné výchovy. K tomu i slouží hlavní část práce, popisující didaktický projekt „**Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní**“, který je doplněný o výzkum a jeho analýzu.

Hlavní část práce je doplněna teoretickou částí popisující fenomén portréту a autoportréту spolu s částí zabývající se identitou a navazujícím výtvarným projevem.

Poslední částí práce je výtvarná část popisující autorskou knihu „**My učitelky**“ věnující se tomuto tématu.

1.1 STRUKTURA A ORIENTACE V DIPLOMOVÉ PRÁCI

Jak již bylo řečeno, práce se skládá z několika částí, které jsou zastoupeny názvy jednotlivých hlavních kapitol. Z teoretické části, didaktické části, kapitoly popisující hlavní realizaci projektu na školách doplněnou o analýzu dat a výtvarné části reflektující především autorskou knihu „*My učitelky*“.

Teoretická část se dělí na část zabývající se fenoménem portréту a autoportréту v dějinách umění, především v dějinách fotografie. A části věnující se tématu identity a dětskému výtvarnému projevu.

Didaktická část je hlavním těžištěm této diplomové práce popisující didaktický projekt „*Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní*“. Na tuto část navazuje kapitola popisující realizaci projektu a následnou analýzu všech 175 žákovských prací.

Ve výtvarné části si nejprve sama na sobě zkouším zpracování úkolu „*Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní*“ a následně se věnuji autorské knize „*My učitelky*“ reflektující moji proměnu identity. Nástrojem reflektování jsou mé spolužačky z Pedagogické fakulty.

Důležitou součástí práce je i část s neméně důležitými přílohami, obsahující kromě reprodukcí všech výtvarných prací, také tabulku, prostřednictvím které byly vyhodnoceny žákovské práce. Dále reprodukci autorské knihy „*My učitelky*“, grafy s výsledky z již zmiňované tabulky a také reflektivní bilanci první zkušenosti s projektem během výuky.

Obrázky s reprodukcemi žákovských prací žáků jsou v této práci označovány kódem PŽ a daného čísla práce. Není u nich uvedený zdroj, kterým je můj archiv. Modře psané texty jsou vlastními a autentickými komentáři žáků.

1.2 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem této diplomové práce je na základě poznatků z teoretické části **vytvořit fungující didaktický projekt „*Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní*.“ aplikovatelný do různých typů škol.** K jeho vytvoření by měla sloužit i jeho výzkumná část analyzující dosavadní jeho průběh. Autorčino osobní výtvarné zpracování tohoto tématu je pak už subjektivním doplněním celé práce.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 ÚVOD

Aby byl naplněn cíl diplomové práce – vytvoření fungujícího didaktického projektu pracujícího s tématy portrétu, autoportrétu a identity, je potřeba se na tyto fenomény a jejich vývoj zaměřit i v teoretické části.

Je rozdělena na část popisující vývoj portrétu a autoportrétu v dějinách umění, část věnující se tématu identita a část zabývající se dětským výtvarným projevem.

Část věnující se vývoji portrétu a autoportrétu je vzhledem k potřebám této práce zaměřena na zástupce tohoto žánru ve fotografii.

2.2 PORTRÉT A AUTOPORTRÉT

„Portrét, též podobizna je malířské, grafické, nebo sochařské zobrazení člověka v jeho tělesné a duchovní jedinečnosti, jehož podstatnou složkou je vystižení portrétovaného podoby.“ (Baleka, 2010, stránky 291,292)

„Autoportrét je zobrazení sebe sama, přičemž se nejčastěji zobrazuje tvář, někdy i celá postava, a v dějinách fotografie má autoportrét velkou tradici.“ (Fotografujeme autoportrét, 2010, str. 1)¹

Portrét a autoportrét má v dějinách umění své pevné místo a je v nich zastoupen od samotného počátku. Ukázky, na kterých tento dlouhodobý vývoj ukazují, jsou jen mým výběrem a jen minimem toho, co dějiny umění skutečně nabízí.

Ač je malířský portrét zastoupen i v současnosti, v této práci dostali přednost zástupci fotografického portrétu, kteří jsou vzhledem k potřebám této práce dostačující.

2.2.1 Portrét a autoportrét před vynálezem fotografie

2.2.1.1 Portrét

Portrétování má dlouholetou historii a jeho příklady sahají až do daleké minulosti. Stylizované vyobrazení bohů a vládců je možné například vidět už ve starověkém Egyptě. Ve starověku se pak těšil oblibě především sochařský portrét v podobě bust a soch císařů. *„Portréty bust byly zachyceny velmi přesně, popisovaly každou vrásku a záhyb, neměly však žádný citový výraz.“ (Glenn, 2009)²* V pozdní gotice vznikala idealizovaná vyobrazení významných žijících osobností nezakládající si na jejich skutečné podobě. Největší rozvoj portrétu nastal ale až v renesanci, kde idealizované zobrazení vystřídala snaha o co nejpřesnější zachycení skutečnosti. Nejvýznamnějším umělcem té doby byl italský malíř Leonardo da Vinci, autor nejslavnějšího portrétu, obrazu „Mona Lisa“.

¹ Dostupné online na: <http://www.scheufler.cz/cs-CZ/files/3649/Autoportret.pdf>, dne 20. 11. 2018

² Dostupné online na: http://www.artmuseum.cz/smer_list.php?smer_id=99, dne 12.11.2018



Obrázek 1 Mona Lisa od Leonarda da Vinci³

Obrázek 2 Současný možný pohled na tento slavný obraz.(Přeplněné muzeum v Paříži a obraz vzadu na stěně.)⁴

V baroku malířský portrét dospěl až na samotný vrchol. “Kladl se nevšední důraz na objevení co nejvyššího stupně citlivosti a výraznosti v dramaticky vystupňovaných kompozicích.” (Baroko, 2008) Mnoho umělců mělo v tu dobu malování portrétů jako hlavní zdroj obživy. Mezi nejznámější barokní umělce věnující se tomuto žánru patřili malíři jako Peter Paul Raubens, Rembrandt, El Greco, nebo holandský malíř Johannes Vermeer, autor slavného obrazu „*Dívka s Perlou*“ též přezdíváného „*Mona Lisa severu*“.⁵

„Portrét patří k nejrozsáhlejším kapitolám dějin výtvarného umění. Jako jedna ze zobrazujících disciplín trvá v nich téměř od jejich počátku, v některých epochách je zavrhován nebo opomíjen, v jiných naopak vynášen jako zkušební kámen uměleckých schopností. Ve vztahu k portrétu se vždy odrážel stupeň důrazu, jenž byl v určitém dějinném období kladen na význam a jedinečnost lidské osobnosti a na lidskou psychiku, stejně jako celkový vztah umělecké obraznosti k předmětné skutečnosti.“ (Halířová-Muchová, 1981, str. 5)

³ Zdroj obrázku: <https://www.ahome.cz/p/leonardo-da-vinci-mona-lisa>; dostupný 29. 11. 2018

⁴ Zdroj obrázku: <https://whyaaminotthere.files.wordpress.com/2015/06/mona-lisa.jpg>; dostupný 29. 11. 2018

⁵ (Spencer, 2013)



Obrázek 3 Nejslavnější portrét holandského malíře Johannese Vermeera: Dívka s perlou; 1665 ⁶

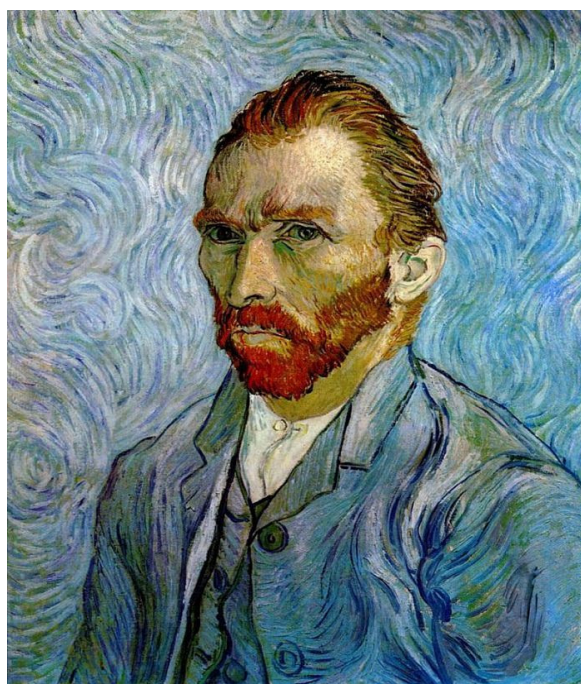
⁶ Zdroj obrázku: https://en.wikipedia.org/wiki/Girl_with_a_Pearl_Earring; dostupné 29. 11. 2018

2.2.1.2 Autoportrét

Mezi nejznámější malířské autoportréty patří určitě obrazy slavného impresionistického malíře Vincenta Van Gogha nebo pozdější autoportréty mexické malířky Fridy Kahlo pocházející z počátku 20. století. Zároveň se nesmí opomenout autoportréty nizozemského malíře Rembrandt van Rijna.

Vincent van Gogh si často z finančních důvodů nemohl model dovolit a musel se tak uchýlit k portrétování sám sebe. Trpěl kromě epilepsie i dalšími duševními poruchami, a tak autoportréty, které vytvářel, jsou i odrazem jeho životního příběhu.⁷ Umřel v pouhých třiceti sedmi letech, aniž by věděl, že se stane jedním z nejslavnějších umělců všech dob.

„No dobře, riskuji život pro svoji práci a můj rozum se v ní z půlky ztratil – nuže dobrá – ale ty nejsi jedním z těch, co jsou živi z lidí, tak jak vím a jsem schopný posoudit, si myslím, že jednáš s lidskostí, ale co zmůžeš.“⁸



Obrázek 4 Poslední autoportrét Vincenta Van Gogha malovaný měsíc před jeho smrtí, 1889⁹

⁷ (Museum)

⁸ Úryvek z posledního dopisu Van Gogha adresovaného jeho bratru Theovi než spáchal sebevraždu: „Ah well, I risk my life for my own work and my reason has half foundered in it – very well – but you’re not one of the dealers in men; as far as I know and can judge I think you really act with humanity, but what can you do.“ (Di Maio & Franscell, 2016, str. 241)

⁹ Zdroj obrázku: <https://www.vincentvangogh.org/self-portrait.jsp>; dostupné 30.11.2018

2.2.2 Portrétní fotografie a její počátky

„Fotografie má ohromnou sílu vysvětlit člověku, co je člověk.“

*Edward Steichen*¹⁰

Velký mezník v dějinách portrétní fotografie přišel se vznikem fotografie. *„Fotografie vytvořila nový druh vizuální kultury, kterou dnes vnímáme jako samozřejmou.“* (Antwerpen F. P., str. 4) Odhalila novou cestu zobrazování spočívající v použití technického zařízení, které obraz vytvoří, a chemické cesty, pomocí níž se obraz vyvolá.

Vůbec první fotografickou technikou byla tzv. heliografie objevená francouzským fotografem Niepceho a Nicéphorem Niepce, který exponoval na světle měděné a zinkové desky pokryté asfaltem a ty posléze máčel v roztoku petroleje a levandulového oleje, čímž obraz vyvolal. První fotografie, která takto vznikla, se nazývá *„Pohled z okna do dvora“* pocházející z roku 1826, tedy 12 let před tím, než byl oficiálně ohlášen její vznik. Tehdy ji Niepce exponoval, neboli vystavoval světlu, dlouhých osm hodin.¹¹



Obrázek 5 První fotografie z roku 1826, jejíž autorem je francouzský fotograf Niepceho a Nicéphorem Niepce¹²

¹⁰ (Neff, 2015, str. 176)

¹¹ (Warner Marien, 2006, str. 11)

¹² Zdroj obrázku: <http://tipyjakfotit.cz/prvni-fotografie-na-svete/>; dostupné 29.11.2018

2.2.2.1 Daguerrotypie

Prvním komplexně užívaným fotografickým procesem byla až daguerrotypie, která vznikla propojením tradiční portrétní miniatury, vzkvétající v období 16. až 19. století, a nové zobrazovací techniky. Fotografie nesly i podobný vzhled. Jemná kresba zachycená díky tenké vrstvě stříbra, nesoucí se na měděné podložce, měla velké množství detailů a v divákovi vyvolávala dojem skutečnosti. Podobně jako malované portréty byly první tyto fotografie opatřeny zlatým kovovým rámečkem¹³, který kromě ochranné funkce měl i funkci estetickou dodávající zachycenému portrétu vznešenost a originalitu. Fotografie mohly být umísťovány mimo rámečku také do kapesního pouzdra umožňujícího je nosit tak stále u sebe.¹⁴



Obrázek 6 Příklad daguerrotypie umístěné v pouzdru¹⁵

Brzy po ohlášení vzniku této první fotografické techniky¹⁶ byla otevřena řada portrétních ateliérů. Fotografy v ateliérech často byli bývalí portrétní malíři, kteří se rychle adaptovali na tuto novou techniku.

¹³ Součástí rámečku bylo sklo chránící fotografii před jejím poškozením.

¹⁴ (Antwerpen F. P., 2014); dostupné online: <http://www.ntm.cz/data/veda-a-vyzkum/booklet-cz.pdf>; dostupné 30.11.2018

¹⁵ Zdroj obrázku: <http://www.ntm.cz/data/veda-a-vyzkum/booklet-cz.pdf>; strana 33; dostupné 30.11.2018

¹⁶ Ohlášena Louisem Jacquesem – Mandé Daguerrem na setkání Akademie v Paříži dne 7. ledna. 1839

V začátcích byla fotografie finančně nákladná, jít se nechat vyfotit do ateliéru si nemohl dovolit každý. Její expozice trvala dlouho, a tak před prvními portréty vznikaly především venkovní záběry nehybných objektů, portréty krajin či městských scénérií.

Vůbec prvním, komu se podařilo zachytit člověka na fotografii, byl už její vynálezce Louis Daguerre se snímkem „*Boulevard du Temple*“ zachycujícím rušnou pařížskou ulici, která vzhledem k dlouhé expoziční době vypadala jako prázdná¹⁷. Při podrobnějším zkoumání je ale možno zahlédnout postavu nechající si čistit boty. Došlo tak díky tomu k jejímu znehybnění a následnému zaznamenání na této fotografii.



Obrázek 7 Boulevard de Temple, 1838(vlevo)¹⁸

Obrázek 8 Detail zachycené postavy (vpravo)¹⁹

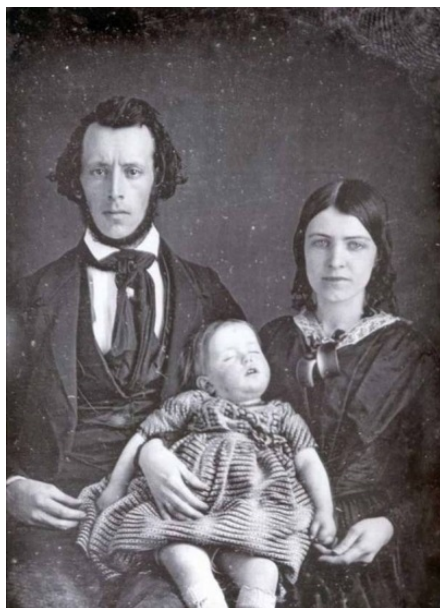
Z počátku vynález fotografie sloužil i jako vzpomínka na zesnulé. Tím, že fotografie byla pro mnohé stále dostupnější než malířský portrét, sloužila často i k vytvoření jediné vzpomínky na blízkého člověka skrze tzv. posmrtnou fotografii. K oblíbě pak tento žánr patřil především ve Viktoriánské Anglii, ve které byla vysoká úmrtnost dětí, a právě tento portrét byl pro rodiče často jedinou památkou.²⁰

¹⁷ [Vlivem pohybu lidí na ulici došlo k jejich rozmazání.](#)

¹⁸ Zdroj obrázku: <https://tigerloaf.wordpress.com/2016/08/19/boulevard-du-temple/>; dostupné 30.11.2018

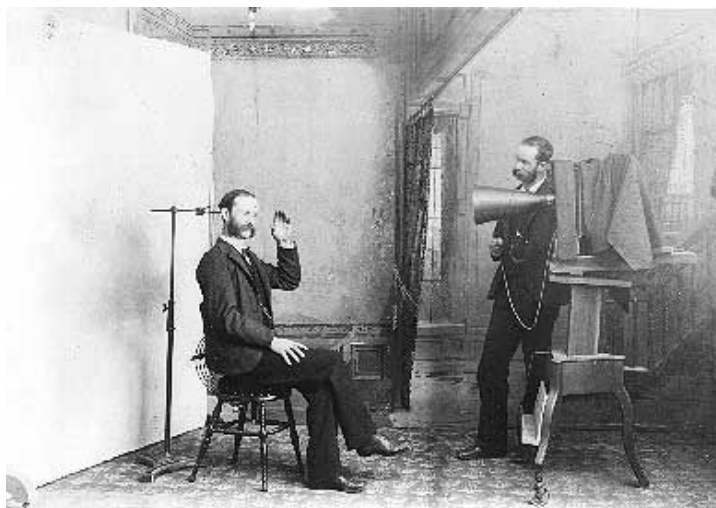
¹⁹ Zdroj obrázku: <https://tigerloaf.wordpress.com/2016/08/19/boulevard-du-temple/>; dostupné 30.11.2018

²⁰ (Tomková, 2015)



Obrázek 9 Příklad posmrtného portrétu - Rodiče se zesnulým dítětem aranžovaným jakoby spalo²¹

První portréty i vzhledem k dlouhým expozičním dobám vznikaly v bývalých malířských ateliérech, kde byl dostatek světla. Portrétovaní byli umístěni do pozice vsedě, případně byli opřeni například o sloup, aby se při dlouhé expoziční době nepohnuli a portrét mohl být vytvořen. K jejich znehybnění sloužila i pomůcka tzv. *Bradyho stojanu*²².



Obrázek 10 Tzv. Bradyho stojan sloužící k ukotvení a znehybnění portrétovaného.²³

²¹ Zdroj obrázku: <https://tobedamit.com/2016/04/01/post-mortem-photography/>, dostupné 30. 11. 2018

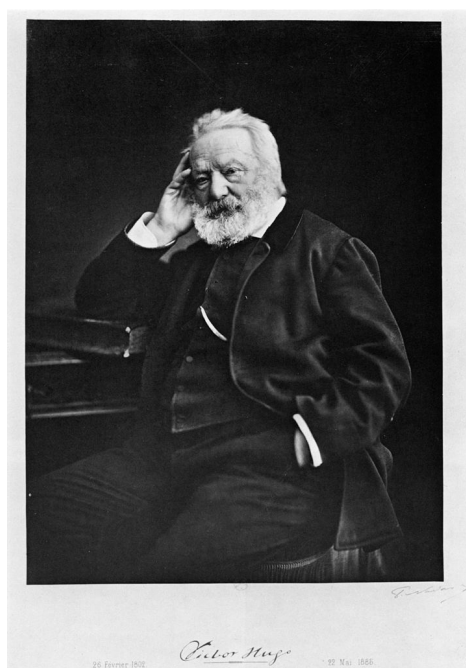
²² Stojan zkonstruovaný americkým fotografem Mathewem Bradym. Viz. Obrázek 10

²³ Zdroj obrázku: <http://blog.redrivercatalog.com/2016/02/the-history-of-photography-in-5-minutes.html>, dostupné 29.11.2018

První portréty tak mohou působit strnule až křečovitě. Ale jak šel technický vývoj neustále dopředu, vynalézaly se nové a lepší materiály, zdokonalovala se technika fotoaparátu, tehdejší Camery obscury²⁴, a tak portrétisté mohli postupně opustit ateliér, s ním i statické pózy, a vydat se mimo něj. Zároveň klesala i finanční náročnost pořízení. Fotografie se mohla začít dostávat i mezi „obyčejné lidi.“

2.2.2.2 První portrétní fotografové

Mezi neznámější první portrétní fotografy můžeme zařadit G. F. Tourchamona – Nadara, francouzského fotografa, který na fotografiích díky obloukovým lampám²⁵ umístěným v ateliéru vytvářel tzv. Rembrandtovský šerosvit²⁶. Toho využil i u zachycení tak známých osobností, jako byli spisovatelé Victor Hugo, Alexander Dumas či francouzský básník Charles Baudelaire.



Obrázek 11 Portrét Victora Huga vytvořený G.F.T. Nadarem roku 1870²⁷

²⁴ Vynález Camery obscury je datován k 4. Století před naším letopočtem. Nejprve to byla místnost promítající pohled z venku a později se zmenšovala do přenosných krabiček, nakonec došlo ke vkládání objektivů namísto původní díry a jejímu zdokonalování. Nejprve tento přístroj využívali malíři. Sloužil jim k překreslování skutečnosti.

²⁵ Obloukové lampy byly silným elektrickým zdrojem, v němž bylo světlo vyzařováno elektrickým obloukem hořícím mezi dvěma elektrodami. Během první poloviny 20. století byly vytlačeny žárovkami a dalšími světelnými zdroji. (Obloukové lampy)

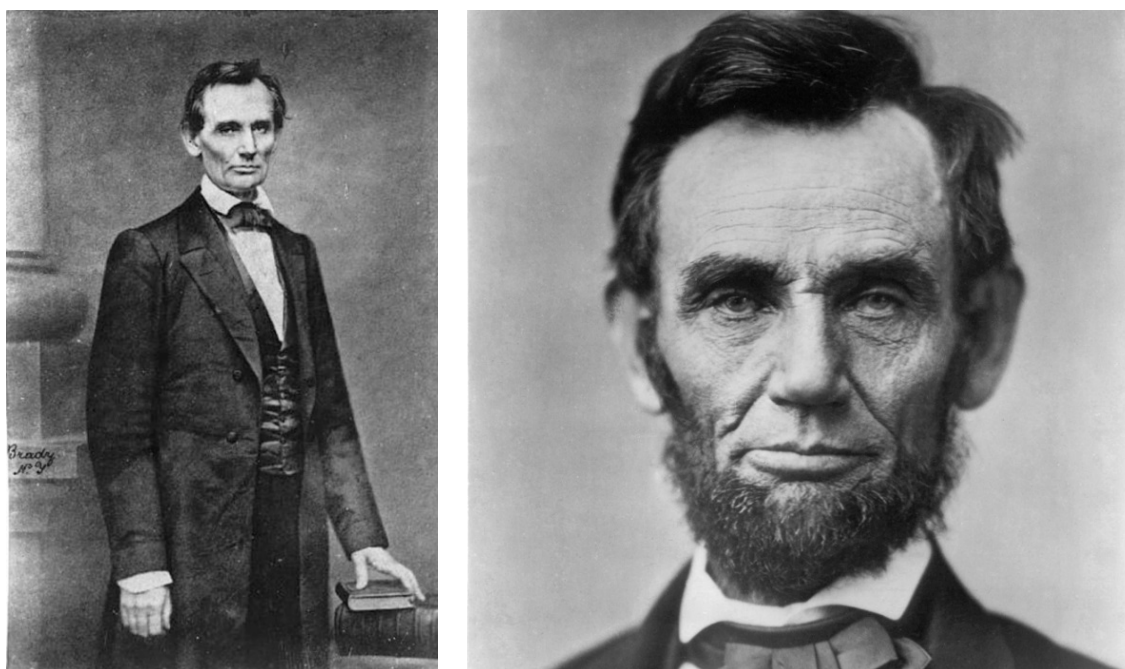
²⁶ Šerosvit podobný tomu, se kterým pracoval ve svých obrazech nizozemský malíř Rembrandt van Rijn.

²⁷ Zdroj obrázku: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Victor_Hugo_Nadar.jpg, dostupné 6.12.2018

Dále pak amerického fotografa Matthewa Bradyho, který se kromě portrétní fotografie zabýval i reportážním žánrem. Mezi jeho nejslavnější snímek patří určitě portrét tehdejšího amerického prezidenta Abrahama Lincolna, který následně prohlásil, že právě tento portrét ukázal jeho dobré vlastnosti a pomohl mu vyhrát prezidentské volby.²⁸

Matthew Brady ho zobrazil s minimem rekvizit – sloupcem symbolizující demokratickou instituci a dvěma knihami, na kterých má Abraham Lincoln ruku, naznačujícími Bibli a Ústavu.²⁹

Následně Brady natočil Lincolna tak, aby zakryl jeho obličejovou nesymetričnost způsobenou různými onemocněními, a mohl vzniknout ten správný portrét.³⁰



Obrázek 12 Portrét Abrahama Lincolna vytvořený Matthewem Bradym (vlevo)³¹

Obrázek 13 Portrét Abrahama Lincolna vytvořený Alexandrem Gardnerem, na kterém jsou Lincolnovy nesymetrie patrné. (vpravo)³²

²⁸ Prohlásil tehdy větu „*Brady made me president.*“

²⁹ (Levy, 2016)

³⁰ „The left side of Lincoln’s face was much smaller than the right, an aberration called cranial facial microsomia. The defect joins a long list of ailments — including smallpox, heart illness and depression — that modern doctors have diagnosed in Lincoln.“; zdroj (Johnson, 2007)

³¹ Zdroj obrázku: <http://www.asjournal.org/60-2016/matthew-bradys-abraham-lincoln/>, dostupný 25.11.2018

³² Zdroj obrázku: <https://www.biography.com/news/abraham-lincoln-assassination>, dostupný 25.11.2018

Jak šla doba dopředu, zvyšoval se i počet fotografů věnujících se tomuto žánru, ve kterém se začínají projevovat i různé umělecké styly, např. Glamour styl.

2.2.2.3 Glamour styl

Po první světové válce přichází do fotografie tzv. „glamour styl, „*fotografický žánr snažící se zachytit krásu, půvab a přitažlivost ženského těla.*“ (Glamour) Styl ovlivněný filmovou tvorbou. Mezi nejznámější zástupce tohoto stylu ovlivněného piktorialismem patřil například americký fotograf Edward Steichen, označovaný za nejlepšího tvůrce portrétů. Před jeho fotoaparátem stály tehdejší filmové hvězdy jako Marlene Dietrich, Katharine Hepburn či Greta Garbo. Jeho fotografie byly zastoupeny ve světově známých časopisech, jako jsou *Vanity Fair* a *Vogue*.³³



Obrázek 14 Portrét Edwarda Steichena slavné herečky Greta Garbo³⁴

³³ (ePhoto.sk, 2014)

³⁴ Zdroj obrázku: <https://www.christies.com/lotfinder/Lot/edward-steichen-1879-1973-greta-garbo-hollywood-5551791-details.aspx> , dostupné 21.11.2018

2.2.3 Fotografický portrét po druhé světové válce

Vývoj se nezastavil ani během druhé světové války, ve které se naplno projevila síla reportážní fotografie. V ní se uplatnil technický pokrok spočívající i ve zdokonalení fotoaparátu do podoby Leicy, vynalezené roku 1913.³⁵

Tento první kinofilmový fotoaparát sestavený Oscarem Barnackem měl velký vliv na následující vývoj fotografie. Lehký fotoaparát na kinofilm umožňoval pohotovost fotografa a vytváření snímků z ruky. A to i díky zkrácené expozici snímku na pouhou 1/40 sekundy.³⁶

S tímto fotoaparátem je asi nejvíce spojený „zakladatel moderní fotožurnalistiky“, autor „rozhodujícího okamžiku“ a jeden ze zakladatelů slavné reportážní agentury „Magnum Photos“, francouzský fotograf Henri Cartier Bresson. Díky němu a Barnackově vynálezu se tak dostává do fotografie život a bezprostřednost.



Obrázek 15 Fotografie Henri Cartiera- Bressona "Rue Mouffetard" zachycující reportážní portrét chlapce v ulicích Paříže, 1954³⁷

³⁵ Výroba byla pozdržena 1. světovou válkou až do dvacátých let.

³⁶ Což z původních několika desítek sekund byl výrazný pokrok.

³⁷ Zdroj obrázku: <https://www.christies.com/lotfinder/Lot/henri-cartierbresson-19082004-rue-mouffetard-paris-1954-6018122-details.aspx>, dostupné 20.11.2018

Dalším významným portrétním fotografem po druhé světové válce byl kanadský fotograf známých osobností Yousuf Karsh. Na rozdíl od Henriho Cartiera Bressona, který se pohyboval jako reportážní fotograf převážně venku, Yousuf Karsh portrétoval slavné osobnosti u sebe v ateliéru, který byl místem střetávání známých lidí. Ve svých snímcích se snažil zobrazit především charisma portrétovaných.

Asi jeho nejslavnější fotografií, která se vyskytuje mimo jiné i na anglické „pětilibrovce“, je portrét tehdejšího britského premiéra Winstona Churchilla pocházející z roku 1941. Tento portrét byl převratem jeho kariéry. Jeho naštvaný výraz je zapříčiněn pro Churchilla typickým doutníkem, který mu Karsh během focení vzal a odložil.³⁸ Portrétoval i další osobnosti, například Ernesta Hemingwaye, Alberta Einsteina, Johna F. Kennedyho či Jana Pavla III.



Obrázek 16 Portrét Winstona Churchilla z roku 1941³⁹

³⁸ „Taken in 1941, whilst Churchill was visiting Ottawa, the portrait was a career-defining break for Karsh. Churchill refused to discard his cigar but Karsh took the cigar out of the politician’s mouth and managed to capture the glare of the world’s most famous politician of the time.“; zdroj: <http://myartguides.com/exhibitions/yousuf-karsh/>, dostupné 12.11.2018

³⁹ Zdroj obrázku: <https://karsh.org/photographs/winston-churchill/>, dostupné 12.11.2018

Významnou osobností mezi fotografy po druhé světové válce byl i průkopník tzv. environmentálního portrétu americký fotograf Arnold Newman. Ten zachycoval portrétované v jejich typickém prostředí.



Obrázek 17 Environmetální portrét ruského skladatele Igora Stravinskijho pořízeného Arnoldem Newmanem⁴⁰

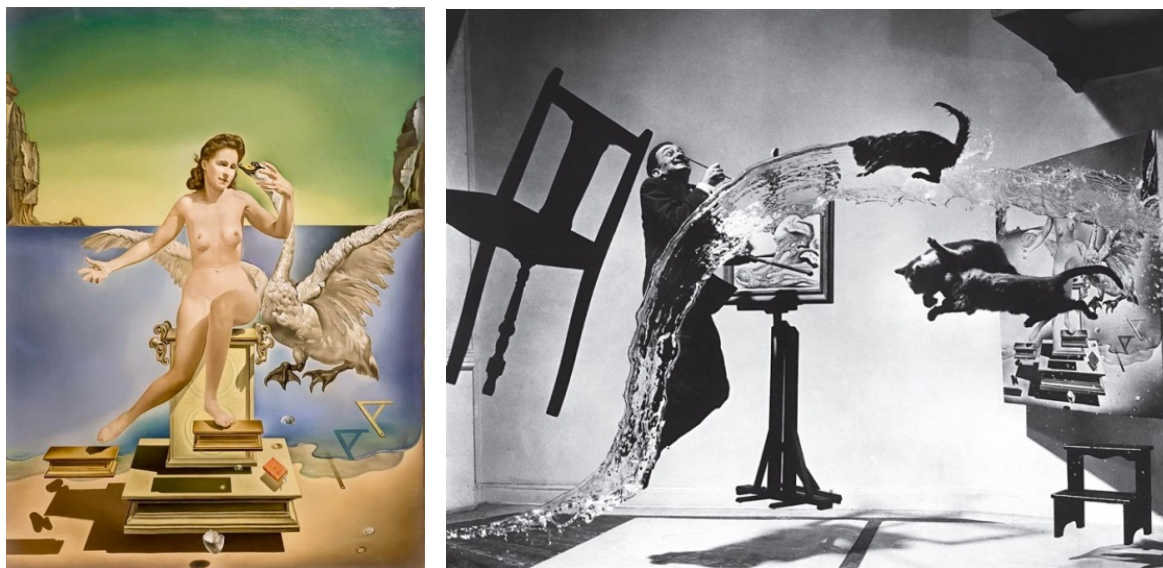
Další americký fotograf Philippe Halsman naopak své portrétované zachycoval ve výskoku z přesvědčení, že právě výskok a nesoustředění se na zmáčknutí spouště pomůže ukázat portrétovaného pravou tvář. Mezi jeho neznámější fotografie patří portrét surrealistického malíře Salvatora Dalího, kterého potkal při svém pobytu v Paříži, s názvem „*Dali Atomicus*“, zachycujícím Dalího též ve výskoku a obklopeným množstvím koček. Tato fotografie byla inspirována jedním z Dalího obrazů, v té době ještě nedokončeným, „*Leda Atomica*“.⁴¹

P. Halsman: "Na začátku 50 let jsem požádal každou známou nebo významnou osobnost, kterou jsem fotil, aby pro mě vyskočili. Motivovala mě ryzí zvědavost. Přeci jen život nás naučil ovládat a skrývat naše výrazy tváře, ale nenaučil nás ovládat naše výskoky. Chtěl jsem vidět známé osobnosti, jak odhalí své ambice a jejich nedostatky, svou sebestřednost nebo nejistotu a mnoho dalších povahových rysů."⁴²

⁴⁰ Zdroj obrázku: <https://www.moma.org/collection/works/55329> , dostupné 7.12.2018

⁴¹ Tento obraz je i součástí fotografického portrétu.(vpravo na fotografii)

⁴² P. Halsman: "Starting in the early 1950s I asked every famous or important person I photographed to jump for me. I was motivated by a genuine curiosity. After all, life has taught us to control and disguise our facial expressions, but it has not taught us to control our jumps. I wanted to see famous people reveal in a jump their ambition or their lack of it, their self-importance or their insecurity, and many other traits." citováno z: <http://philippehalsman.com/?image=jumps> , dostupné 10.11.2018



Obrázek 18 "Leda Atomica" obraz Salvadora Dalího z roku 1949 sloužící jako inspirace P. Halsmana⁴³

Obrázek 19 Snímek "Dali Atomicus" z roku 1948 zachycující surrealistického malíře Salvadora Dalího ve výskoku.⁴⁴

Ač se to na první pohled nemusí zdát, na rozdíl od dnešních takovýchto fotografií, je tato bez jakékoliv retuše. Snímek dělal fotograf tak dlouho, než se mu povedl, což nakonec bylo až na dvacátý osmý pokus.⁴⁵



Obrázek 20 Neúspěšné pokusy předcházející tomu slavnému dvacátému osmému.⁴⁶

⁴³ Zdroj obrázku: <https://i.redd.it/bht4rtwimgg11.jpg>, dostupné 3.12.2018

⁴⁴ Zdroj obrázku: <http://100photos.time.com/photos/philippe-halsman-dali-atomicus>; dostupné 28.11.2018

⁴⁵ (Luxx, 2015), dostupné online: <https://www.telegraph.co.uk/photography/tips/salvador-dali-atomicus>

⁴⁶ Zdroj obrázku <https://vaillantmartien.wordpress.com/2016/11/27/a-portrait-like-no-other/>; dostupné 28.11.2018

2.2.3.1 Diane Arbus a Tereza Vlčková

Dějiny fotografie jsou vytyčeny nejenom fotografy, ale také významnými fotografkami. Jednou z nich byla i Diane Arbus. Americká fotografka zabývající se portrétováním lidí vyskytujících se na okraji společnosti. Mezi její témata patřil i fenomén dvojčat. Dokonalost symetrie dvojčat podporuje i volba čtvercového formátu. Výrazná symetrická kompozice je pak narušena jak si lze všimnout níže na fotografii odlišným výrazem dívek. Zároveň se v jejich snímcích ukazuje důležitost fotografovy osobnosti a empatie.⁴⁷



Obrázek 21 Identical twins, Roselle, fotografie z roku 1966, autorka: Diana Arbus⁴⁸

Tématem dvojčat se zabývala celá řada umělců. Fotografku, zajímající se o toto téma, najdeme i mezi zástupkyněmi české fotografie jako je např. Tereza Vlčková. Na rozdíl od Diany Arbus ale nezaznamenává jenom „pravá dvojčata“, ale i ty, které fiktivně vytváří klonováním za pomoci počítačové technologie. Ty následně porovnává s těmi skutečnými, které také fotografuje. Posouzení, která dvojčata jsou „zázrakem“ přírody a která dílem „šikovných rukou

⁴⁷ (Henry), dostupné online: <https://sites.google.com/a/g.holycross.edu/identical-twins/formal-analysis>, dne 28.11.2018

⁴⁸ Zdroj obrázku: <https://www.artbasel.com/catalog/artwork/36235/Diane-Arbus-Identical-twins-Roselle-N-J-1966>, dostupné dne 20.11.2018

fotografky“ musí divák už zjistit sám.⁴⁹ Přidáním tohoto konceptuální přesahu tak portrétní fotografii posouvá ještě dál.

Dalšími zástupci věnujícími se tomuto tématu byli např. česká fotografka Dagmar Hochová nebo německý avantgardní fotograf August Sander.



Obrázek 22 Fotografie ze souboru „Two“ fotografky Terezy Vlčkové z roku 2007-2008 zabývající se tématem dvojčat.⁵⁰

⁴⁹ (Žůrek, 2010, stránky 18-20) ; Dostupné online: <http://www.itf.cz/dokumenty/radim-zurek-mlade-ceske-fotografky.pdf>, dne 20.11.2018

⁵⁰ Zdroj obrázku: https://kultura.zpravy.idnes.cz/dokonalost-fotografky-terezy-vlckove-ma-sve-meze-f79-vytvarne-umeni.aspx?c=A090327_205227_vytvarneum_jaz; dostupné 20.11.2018

2.2.3.2 Steve Mc Curry a portrét Afgánská dívka

Technický pokrok ve fotografii šel neustále kupředu a fotografický obraz byl obohacen o barevnou složku. Nejstarší komerčně vyráběnou barevnou technikou je technika autochromu, patentovaná bratry Lumiéry roku 1903, založená na aditivním, neboli sčítacím, modelu míchání barev, nahrazená později tzv. Kodachromem, založeným naopak na subtraktivním, neboli odečítacím, modelu barev.⁵¹ Skrze ně se pak umělci začali učit barevně vidět svět.

Jednou z nejznámějších barevných portrétních fotografií 20. století je snímek afgánské dívky Sharbat Gula. Tato fotografie se rok po jejím vzniku v roce 1982 dostala na obálku světově známého časopisu „*National Geographic*“. Následně se portrét tehdejší 12- ti leté dívky vyfocené v uprchlickém táboře stal ikonickým snímkem a měl na ostatní sociální dopad. Fotografie vyprávějící dívčin příběh upoutala pozornost k tehdejší situaci v Afganistánu⁵² natolik, že lidé se díky ní hlásili k práci v uprchlickém táboře, nebo že časopis „*National Geographic*“, ve kterém fotografie byla publikována, založil afgánský dětský fond.⁵³



Obrázek 23 Portrét Afgánská dívka, 1982⁵⁴

⁵¹ (Scheufler, Historické techniky, 1993, str. 42); dostupné online: <http://www.scheufler.cz/cs-CZ/files/2433/HistTechniky.pdf>, dne 30.11.2018

⁵² V té době tam probíhala sovětská válka.

⁵³ (Simons, 2016), dostupné online <https://edition.cnn.com/style/article/steve-mccurry-afghan-girl-photo/index.html>, dne 30.11.2018

⁵⁴ Zdroj obrázku: <https://edition.cnn.com/style/article/steve-mccurry-afghan-girl-photo/index.html>; dostupné 30.11.2018

2.2.3.3 Dita Pepe⁵⁵

Současná česká fotografka experimentující s identitou a podobnostmi, jaké můžeme například vidět i výše uvedené Terezy Vlčkové, je fotografka Dita Pepe. Experimentuje s vlastní identitou vytvářejíc inscenované autoportréty, ve kterých se zasazuje do určitých kontextů, a tak přetváří, narušuje a bourá svou identitu, nebo takto pracuje s identitou jiných žen.

Mezi její nejslavnější dílo patří cyklus „*Autoportréty*“ vzniklé v letech 2001 – 2002. Na fotografiích se stylizuje do různých ženských rolí. Vystupuje na nich jako matka, sestra, vnučka, dcera nebo manželka ostatních účastníků na fotce. Přizpůsobuje se jim. Dopomáhají jí šaty, líčení i paruky vypůjčené od fotografovaných žen. Mění svůj věk, charakter i společenské postavení. Ještě větší autenticitu dodávají fotografii místa vzniku, která jsou spjata s portrétovanými osobami.

Na rozdíl od fotografky Cindy Sherman, která pracuje též se stylizací do různých osob a které je věnovaná jedna z následujících kapitol, Dita Pepe se nikdy nestylizuje do mužské role a ač je stylizace hodně propracovaná, stále si nechává „svůj“ odkrytý obličej. Na všech portrétech působí strnule, jako by se právě zastavil čas.

„Stále mám dojem, že musím fotit, že tím můžu něco změnit. Pořád se mi zdá, že realita jde mimo mne a já žiji ve snu a v jiném těle. Pořád mám dojem, že nejsem dostatečně milována, že nejsem dostatečně krásná a chytrá a že bych se mohla neustále za sebe stydět, jak bezpáteří umím být, když se bojím. Strach mě doprovází vždy a všude. Dokonale ho maskuji, to mi jde.“ (DITA PEPE: AUTOPORTRÉTY, 2003)

⁵⁵ Informace v kapitole čerpány z: (Birgus, Úvodní slovo výstavy Dita Pepe: Autoportréty 1999-2014 pronese Vladimír Birgus, 2016), dostupné online: https://www.slu.cz/fpf/cz/clanky/cl_starsi/uvodni-slovo-vystavy-dita-pepe-autoportrety-1999-2013-2014-pronese-vladimir-birgus/, dne 21.11.2018



Obrázek 24 Fotografie Dity Pepe z cyklu Autoportréty / Ženy; 2001-2002 ⁵⁶

⁵⁶ Fotografie Dity Pepe z cyklu Autoportréty / Ženy; 2001-2002; zdroj obrázků:
<https://fotografmagazine.cz/magazine/portret/profily/dita-pepe/>; dostupné 20.11.2018

2.2.4 Rozmach fotografie a portrét dnes

2.2.4.1 Rozmach fotografie

„Fotografie reprodukuje donekonečna to, co se stalo pouze jednou: fotografie je mechanickým opakováním toho, co se existenciálně nikdy opakovat nemohlo.“ (Barthes, str. 13)

Technika fotografie jde rychle dopředu. Fotoaparáty se zdokonalují, počty vytvořených snímků narůstají a svět začíná být fotografiemi zahlcen. *„Strávit den, aniž bychom neviděli nějakou fotografii, je téměř stejně tak neobvyklé, jako nevidět nic napsaného.“ (Císař, 2004, str. 91).*

A tak dnes, i díky vynálezu digitálního fotoaparátu, může fotit každý - stačí vytáhnout telefon, zmáčknout spoušť a dalším kliknutím poslat fotografii na druhou stranu světa. Fotografie můžeme ukládat pro sebe, zasílat známým, či je sdílet díky sociálním sítím s celým světem. Například na jedné z největších sociálních sítí, Instagramu, je takto sdíleno přes sto miliónů fotografií denně⁵⁷, což dokládá, že v dnešní době *„hodnota fotografií, jakožto předmětu je směšná a jejich skutečná hodnota spočívá v informaci, která je volně a reprodukovatelně umístěna na jejich povrchu.“ (Flusser, 2013, str. 62)*

Dnešní fotografie už není tím objektem umístěným za sklem a opatřeným ozdobným rámečkem. Fotografie zdobí naše mobilní a počítačové tapety, zobrazí se nám, když nám někdo volá a je nejčastěji v podobě pouhých jedniček a nul⁵⁸.

„Digitální záznam má na všech nosičích velmi omezenou trvanlivost. Pokud se nebudou snímky často kopírovat, může se stát, že z rodinných alb naši vnuci už nikdy nic nevidí. Proti tomu černobílá fotografie vydrží minimálně 160 let. Zároveň ale nikdy v historii nefotilo víc lidí než nyní. Každý má nějaký kompakt nebo fotografuje mobilem. Nikdy se nedalo tak snadno fotit. Je ale otázka, co z toho obrovského množství fotografií vlastně zůstane.“ (Birgus & Mlčoch, Česká fotografie 20. století: Průvodce, 2005)

⁵⁷ Údaj k datu 17/9/2018, zdroj: <https://www.omnicoreagency.com/instagram-statistics/>

⁵⁸ Dvojková číselná soustava, na které jsou založena data v digitálním světě.

2.2.4.2 Zástupci současné portrétní fotografie – dva protichůdné přístupy

V současné fotografii můžeme vidět dva odlišné přístupy. Jeden využívající technického pokroku a inovací, které digitální fotografie nabízí, a druhý, který se vrací do minulosti k historickým fotografickým technikám.

2.2.4.2.1 Jan Sakař a Ondřej Přibyl – ti, co se vrací do minulosti

Jeden, student Institutu tvůrčí fotografie v Opavě, oprašující historickou techniku „mokrého kolodiového procesu“, a druhý, absolvent Vysoké školy uměleckoprůmyslové, vracející se až do úplného jejího počátku – k daguerrotypii.

Pro Ondřeje Přibyla je zajímavá právě jedinečnost daguerrotypie, její neopakovatelnost.⁵⁹ Umělcův návrat k ojedinělosti s výsledkem jedné fotografie vykoupené zdlouhavým, technicky náročným a i nezdravým procesem.⁶⁰

„Hlavní důvod, proč využívám technologii daguerrotypie, spočívá v tom, že tuto metodu považuji v mnoha ohledech za vysoce nekompromisní“. (Přibyl, 2012)



Obrázek 25 Daguerrotypie ze souboru Ondřeje Přibyla "Děti", 2012⁶¹

⁵⁹ Daguerrotypie se nedá množit.

⁶⁰ (Přibyl, 2012)

⁶¹ Zdroj obrázků: <http://ondrejpribyl.cz/pf/dt/>, dostupné 30.11.2018

Jan Sakař, český dokumentární fotograf, přezdívaný si „Fotograf na plech“, si pro zachycení lidských tváří a jedinečnost vybral historickou techniku „Mokrého kolodiového procesu“. Portréty zachycuje historickou velkoformátovou kamerou na plechové desky, pokryté koloidním roztokem, které namáčí do roztoku se stříbrem, aby se staly citlivé ke světlu. Stejně jako se to dělalo kdysi.

Připravené desky vloží do kazety fotoaparátu, otevře objektiv a zmáčkne spoušť. Tato technika, stejně jako kdysi, vyžaduje spolupráci s portrétovaným. Ten, aby se fotografie povedla, musí na přibližně dvacet vteřin „zkamenět“.⁶²

Náročný, nezdravý proces je pak odměněn snímkem, který se, na rozdíl od ostatních současných fotografií⁶³, odlišuje svoji jedinečností.



Obrázek 26 Portrét zhotovený Janem Sakařem technikou nazývanou "Mokrý kolodiový proces."⁶⁴

⁶² Informace brány z rozhovoru s Janem Sakařem, zdroj: (Traymandl, 2016), dostupné 1.12.2018

⁶³ Fotografie v dnešní době se dá skoro nekonečně množit.

⁶⁴ Zdroj obrázku: <https://www.saki.cz/fullscreen/wetplate/>; dostupné 30.11.2018

2.2.4.2.2 Fotograf využívající technologického pokroku - Cindy Sherman

O Cindy Sherman proběhla lehká zmínka v kapitole věnující se české fotografce Dítě Pepe. Fotografa převtělující se ve svých fotografiích do různých rolí. Ve svém posledním souboru „*Ošklivá krása*“⁶⁵, který publikuje na svém účtu sociální sítě Instagram, vytváří nové, falešné autoportréty, využívající technologický pokrok dnešní doby – možnosti „Photoshopové retuše“⁶⁶ a různých fotografických filtrů⁶⁷. Tento pokrok využívá maximálním, „nerealistickým“ způsobem, dávajícím možnost divákovi položit si otázky „Kde je hranice tohoto programu? A je to stále ještě fotografie?“ Naráží i na fenomén „lidské krásy“.



Obrázek 27 Autoportrét Cindy Sherman "Větrný den", publikovaný na jejím účtu Instagramu 4.2.2018⁶⁸



Obrázek 28 Autoportrét Cindy Sherman "Jsem doktor?", publikovaný na jejím účtu Instagramu 28.7.2017⁶⁹

⁶⁵ Název v originálu „Ugly Beauty“

⁶⁶ Adobe Photoshop umožňuje dokonalé retuše (úpravy) fotografií, díky kterým může vzniknout úplně nová „falešná realita“.

⁶⁷ Nabízející například mobilní aplikace Snapchat

⁶⁸ Zdroj obrázku: Instagramový účet "cindysherman" nacházející se na: <https://www.instagram.com/cindysherman/>; dostupné 30.11.2018

⁶⁹ Zdroj obrázku: Instagramový účet "cindysherman" nacházející se na: <https://www.instagram.com/cindysherman/>; dostupné 30.11.2018

2.2.5 „Selfie“

I když fotografka Cindy Sherman ve svých dílech se „selfie“ pracuje, nechala jsem si tento fenomén pro samostatnou kapitolu.

V roce 2013 se slovo „selfie“, „*autoportrét pořízený z ruky zpravidla pomocí chytrého telefonu*“⁷⁰, stalo dle Oxfordského slovníku dokonce slovem roku.⁷¹

„Selfie“ tady bylo ale mnohem dříve, ještě před vynálezem mobilního telefonu. Prvním selfie byla daguerrotypie Roberta Cornelia (1839). Ale až s příchodem mobilních telefonů a sociálních sítí se stalo doslova fenoménem.



Obrázek 29 První známé selfie, autoportrét Roberta Cornelia, pocházející z roku 1839 (vlevo)⁷²

Obrázek 30 Nejznámější „selfie“ roku 2014 "Oscar Selfie", které bylo sdíleno na prostřednictvím internetu více jak třemi miliony uživatelů (vpravo)⁷³

⁷⁰ Citace z <https://it-slovník.cz/pojem/selfie>, dostupné 14.11.2018

⁷¹ (Word of the Year 2013, 2014), dostupné online <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2013> 1.12.2018 dne 2.12.2018

⁷² Zdroj obrázku: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Selfie#/media/File:RobertCornelius.jpg>, dostupné 14. 11. 2018

⁷³ Zdroj obrázku: <http://100photos.time.com/photos/bradley-cooper-oscars-selfie>, dostupné 1. 12. 2018

2.2.6 Shrnutí

Fotografický portrét „oslaví“ příští rok 180 let. Ten v malířství a sochařství je tu s námi ještě delší dobu. Za tu dobu oba prošly obrovským vývojem, ať už jeho technologie, nebo myšlenka, kterou dané médium nese.

Portrét je už od počátku umění jeho nedílnou součástí. Mění se pouze jeho stylizace a technologie reagující na čas, který nejde zastavit.

Tím, že je tento fenomén s námi už tak dlouhou dobu, nemělo by se na něj zapomínat ani v rámci výuky výtvarné, případně estetické výchovy. A to nejen seznámit žáky s jeho historií, ale i ukázat návod, jak jej číst a tvořit.

Potřebu seznámení se s fotografií v rámci výuky vnímají i samotní žáci, pro které propojuje reálný svět s tím výtvarným, je součástí umění vyžadujícím kreativitu, a je potřeba se to naučit. Ne ale bez zakotvení tématu v umění. Je důležité se učit pracovat s něčím, co nevytváříme přímo vlastní rukou.⁷⁴

Zároveň jak prochází vývojem portrét, ať už v malířství, nebo ve fotografii, procházíme vývojem i „my“ a naše identita, čemuž bude věnována další kapitola.

⁷⁴ Odstavec vzniklý syntézou odpovědí žáků v rámci dotazníku na položenou otázku: „Měla by být fotografie/animace součástí Výtvarné výchovy.“

2.3 IDENTITA

„Identita je vnitřní a vnější stránka člověka, odrazy okolního světa, které se v něm sráží. Je to zeď, za kterou se můžu sehnout. Identita vystihuje povahu daného člověka a je vždy jedinečná. Je to to, co nás dělá námi. Důkaz, že já jsem já.“⁷⁵

Ve slovníku psychologie můžeme identitu najít jako: „ vztah mezi dvěma nebo více předměty, jevy, které se shodují ve všech vlastnostech. Používáním a uvědomováním si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. Identita je soubor rysů, podle nichž je jedinec znám v určité specifické skupině. Identita aktuální představuje, co jedinec skutečně je, na rozdíl od identity potencionální, která spočívá v nerealizovaných vlastnostech.“ (Hartlová & Hartl, 2004, str. 221)

Identita, proces vývoje jedince, se ani v psychologii a ani v antropologii nepovažuje za něco daného. Ale za něco, co je stále v procesu. Například německý psycholog Erik H. Erikson na osmi etapách vývoje popisuje, že růst osobnosti se děje vždy na základě „psychosociální krize“ vedoucí k její přeměně potřebného k postupu do dalšího vývoje. Jednotlivé etapy nemůže člověk přeskočit a musí si jimi projít.

Jednotlivé fáze, kterými si člověk musí projít, jsou: fáze „*důvěra versus*⁷⁶ *nedůvěra*“, fáze „*autonomie vs. pochybnost a stud*“, fáze „*iniciativa vs. provinění*“, fáze „*příčinnost vs. méněcennost*“, fáze „*identita vs. zmatek*“ ve které dochází ke konfuzi rolí, fáze „*intimita versus izolace*“, fáze „*rozpolcení vs. vstřebávání*“, „*Self*“ a poslední fáze „*integrita, já' vs. zoufalství*“ probíhající v nejvyšším věku.⁷⁷

(Vágnerová, 2008) charakterizuje vývoj sebepojetí podle Eriksona od kojeneckého věku až po období dospělosti a této charakteristice bude věnována následující kapitola.

⁷⁵ Syntéza odpovědí žáků Gymnázia Jana Keplera a Arcibiskupského gymnázia - žáků E.V, R1A; E.Š, R1A; P.B,2.B;R. 2.B; T. 3.A;R.H, R1A.

⁷⁶ Dále zkratkou vs.

⁷⁷ Názvy vývojových etap jsou převzány z: (Jedlička, 2012, stránky 62-69)

2.3.1 Vývoj sebepojetí a identity v dětství a dospívání ⁷⁸

„Sebepojetí můžeme definovat jako představu sebe sama, na které se podílejí složky poznávací, smyslové a citové.“ (Michalová)

Vztah k sobě samému se utváří už od našeho narození. Tak, jak člověk stárne, mění se každým dnem, prochází vývojem i jeho vnímání sama sebe.

Na konci prvního roku života je dítě schopné odlišit sebe od okolního světa. Sebepojetí batolete bývá ještě naturalisticky pozitivní – není schopné rozlišit reálné a ideální já. V tomto období je zároveň dítě schopno se označit slovem „já“ a poprvé samo sebe hodnotit. V hodnocení ale zatím přebírá hodnotící kritéria dospělých.

V batolícím věku⁷⁹ se stává součástí sebepojetí i genderová identita. Dítě si začíná uvědomovat rozdíly mezi oběma pohlavími. Genderová segregace se pak objevuje čím dál více v předškolním věku. Spolu s příchodem tohoto věku také přichází rozvoj sebevědomí. Už pro předškoláka je důležité, jak vypadá.

Nástup do školy a přijmutí nové role školáka je důležitým sociálním mezníkem nejenom ve vyváření identity. Spolu s rolí školáka přichází i role spolužáka. Postavení ve vrstevnické skupině se pak stává součástí jeho identity. V tomto období se postupně přesouvá emoční opora z rodičů na vrstevníky. Školní skupina se stává silným socializačním prostředím a škola má tak značný vliv na rozvoj žákovy identity.

Dítě středního školního věku si už uvědomuje, kým je a co je pro něj typické. Uvědomuje si jedinečnost sebe sama. Dochází také ke stále větší genderové diferenciaci.

Období adolescence je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Toto období lze rozdělit na ranou (11- 15 rok) a pozdní adolescenci (15-20 let). Je to období, ve kterém dochází ke kompletní přeměně osobnosti. Probíhají psychické, somatické a sociální změny. *„Podle Anny Freudové je dospívání charakteristické narušením osobnostní rovnováhy (tj. rovnováhy mezi ID a egem). Za této situace se objevují dva obranné mechanismy, které pomáhají*

⁷⁸ Tato kapitola vznikla syntézou kapitol II. Dětství a III. Dospívání; strany V; (Vágnerová, 2008, stránky 63-434)

⁷⁹ Období ohraničené stářím od dvou do tří let života.

problémy dospívání kompenzovat. Intelektualizace a asketismus, projevující se nadměrnou sebekontrolou a potlačením pudových tendencí.“ (Vágnerová, 2008, str. 322)

Nápadnou změnou v rané adolescenci (pubescenci) je tělesné dospívání. Mění se zevnějšek se stává podmětem sebepojetí a reakce okolí. U pubescenta také dochází ke změně myšlení a jeho celkovému vývoji. Je schopen uvažovat abstraktně, a to i ve variantách, které neexistují. Pubescent se začíná osamostatňovat a sílí význam vrstevníků. V 15-ti letech dochází k důležitému mezníku – ukončení školní docházky.

Druhá fáze dospívání, období pozdní adolescence, je zaměřena na hledání a rozvoj vlastní identity, která by byla subjektivně přijatelná a částečně odpovídala představám adolescenta. V této fázi adolescent také aktivně přistupuje k seberealizaci s vědomím možnosti ovládat vlastní život. Dospívající bývají nadměrně sebekritičtí a mají sklon polemizovat. Častou obranou bývá také únik do fantazie. Součástí osobní identity je i vztah k někomu jinému. Ztotožnění se, možnost někam patřit.

Rozvoj identity je dynamický proces experimentace, volby a integrace různých složek sebepojetí a představ o vlastní osobnosti. Prostředkem sebepoznání je i jako ve školním věku hodnocení jiných lidí.

Součástí dospívání a rozvoje identity je i proces individualizace probíhající ve čtyřech fázích. Fáze diferenciacce, experimentace, postupné stabilizace a konečné fáze psychického osamostatnění.

2.3.2 „Já“

„Jáství, též sebeobraz, není jen uvědomováním si rysů své osobnosti. Je v něm i obsažen kognitivní aspekt, který shrnuje představu o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti, i aspekt afektivní, v němž dominují různé varianty sebelásky od bezvýhradného přijetí až po odmítání sebe sama, ti jsou pak doplněny o aspekt volný určující míru úsilí k sebeprosazení a sebeuplatnění.“ (Smékal, 2002, str. 342)

„Jáství“, neboli „sebeobraz“, a jeho vytváření je také závislé na dvou hlavních činitelích – dědičnosti a prostředí. Tyto dva činitelé pak ovlivňují vývoj, který se prostřednictvím interakce zrání a učení může uskutečnit.⁸⁰

2.3.3 Poznávací vývoj dítěte

Každý člověk se učí poznáváním. Asi nejnámějším psychologem, který se kognitivním vývojem zabýval, byl filosof švýcarského původu Jean Piaget. *„Vývoj týkající se změn a utváření poznávacích funkcí: vnímání představování, fantazie, schopností, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a paměti, projevujících se a realizujících se v průběhu celého života v souvislosti s narůstajícím zráním poznávacích funkcí a procesů a nabýváním zkušeností sociálním učením.“ (Kohoutek, 2008, str. 3)*

Vývoj, neprobíhající spojitě, založený na principu střídání asimilace a akomodace, tedy přijímání nových zkušeností a přizpůsobování se jim, rozdělil do čtyř stádií: senzomotorické stádium (od narození do věku dvou let), předoperační stádium (od 2 do 7 let), stádium konkrétních operací (od 7 do 12 let) a stádium formálních operací (od dvanácti let až do dospělosti).⁸¹

⁸⁰ (Vágnerová, 2008, stránky 11-23)

⁸¹ (Kohoutek, 2008)

2.3.4 Sociální identifikace

„Identita je ztotožnění jedince se svými životními rolami. Souhrn sociálních rolí. Jedinec má tolik sociálních „já“, kolik je skupin, na jejichž mínění mu záleží.“ (Joe Angrešt)

Sami sebe jsme schopni definovat pouze ve vztahu k někomu jinému, a tak je naše identifikace závislá na tom, ke komu ji vztahujeme. „ Z mnoha identifikací, které v komplexních společnostech zakládají příslušnost jedince, můžeme stručně vyjmenovat jako některé z možností jazyk, domov, příbuzenství, národnost, etnickou příslušnost, rodinu, věk, vzdělání, politický nadhled, sexualitu, sexuální orientaci, sociální vrstvu, náboženství a pohlaví.“ (Eriksen, 2007, stránky 65-66). Díky této identifikaci prostřednictvím pohledu někoho zvenku jsme schopni procesu zařazení se i k určitým skupinám. Vždy dochází k procesu identifikace s někým, kdy jsou kontrasty klíčovými momenty veškeré identifikace.⁸² Díky tomuto procesu je pak jedinec schopen přiřadit se do některé skupiny.

⁸² (Eriksen, 2007)

2.4 VÝTVARNÝ PROJEV

2.4.1 Úvod

Vzhledem didaktickému projektu a jeho věkové orientaci je zapotřebí se alespoň trochu před samotným popisem projektu zmínit o vývoji dětského výtvarného projevu a jeho krizi.

2.4.2 Základní popis vývoje

Dětská kresba je interpretací věčné podstaty věmů a představ - je jejich hmotným korelátem. Dětská kresba je subjektivním odrazem objektivní reality, věkově a typologicky podmíněné a modifikované kulturními faktory (vlivem výtvarné kultury, výchovou, celého prostředí dítěte atd.)⁸³

Stejně, jak probíhá u dítěte psychický vývoj, prochází vývojem i jeho kresba. A to vývojem se od bezobsažných čmáranic, které nejprve asociativně dítě pojmenovává, přes ty obsažné. Po období čmáranic nastává období naivního, později vizuálního realismu. Celý výtvarný vývoj je nakonec ukončen obdobím nazývaným jako období „*krize dětského výtvarného projevu*“, které nastupuje v období školní docházky a které ovlivňuje jeho tvorbu.⁸⁴

2.4.3 Krize dětského výtvarného projevu

„Období spontaneity, kdy je pro dítě vlastní výtvarný projev jednou z plnohodnotných cest k poznávání světa, žáci opouštějí zhruba v deseti letech. Následuje mnohokrát popsané období větší kritičnosti a sebekodceňování, kreseb, které ulpívají na detailech, napodobování vzorů a předloh, zdůrazňování nepodstatných podrobností.“ (Kitzbergerová, 2014, str. 34)

Z výtvarných prací se vytrácí půvabnost dětské kresby. Žák vstupuje do období formálních operací a snaží se především zachytit co nejpřesněji skutečnost. V případě neúspěchu dochází často i k otřesům důvěry žáka v jeho výtvarný projev, rozvíjí se sebekritičnost žáka, a následně ztrátě zájmu o tento předmět.⁸⁵

⁸³ (Uždil, 1988), str. 33

⁸⁴ (Stuchlíková, 2008, str. 26)

⁸⁵ (Lamserová, 1990, stránky 13-15)

S tímto obdobím se žák podle Trojana vypořádává dvěma způsoby:

- Žák je ochoten dále výtvarně pracovat, jeho práce ale ztrácí vnitřní a vnější jistotu, samo nic nevymyslí a většinou se zachraňuje obkreslováním.
- Žák dál nepracuje a je k tomu donucován, jeho vnější projev je vzpurný, nebo pasivní. Jeho práce „nijaká“, často působící jako karikatura.

Příčinou je ukončení práce hybné síly fantazie, která je v pro dětský výtvarný projev tak podstatná.⁸⁶

2.5 SHRNU TÍ

Abych se mohla dostat k hlavní části této práce, tedy didaktickému projektu a k popisu jeho fungování, bylo zapotřebí krátkého teoretického exkurzu do jednotlivých složek celé práce – do portrétní, identity a dětského výtvarného projevu a shrnout zde jejich vývoj. Staly se tak teoretickým východiskem pro další práci.

⁸⁶ (Hazuková & Šamšula, 2005)

3 DIDAKTICKÁ ČÁST

3.1 ÚVOD

Po teoretickém zakotvení tématu je možné přejít k druhé velké části této práce. Ta se zabývá kromě popisu vytvořeného didaktického projektu a jeho ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, také popisem cesty, která k jeho vytvoření vedla.

V kapitole je i krátce věnováno se různým pojetím Výtvarné výchovy se zaměřením na Animo-centrismus, ze kterého celý projekt vychází.

Tato didaktická část je záměrně oddělena od části popisující hlavní realizaci na školách. Kapitola je také doplněna o přepisy mých slovních komentářů sloužících k lepšímu popisu jednotlivých částí didaktického projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“

3.2 POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Pojetí Výtvarné výchovy a i přístup žáků k tomuto školnímu předmětu je různý. Stejně různý je i přístup učitelů. Může za to i odlišné učivo, specializace navštěvované školy, či různá životní fáze. A tak někdo tento předmět nesnáší, někdo se na něj každý týden těší a pro někoho je místem k odpočinku, kde se po něm nic nechce. Jaké pojetí Výtvarné výchovy je to správné?

Jan Slavík pojmenoval čtyři proudy nového pojetí Výtvarné výchovy:

- Art-centrické
- Video-centrické
- Gnozeo-centrické
- Animo-centrické

Výtvarná výchova by měla sloužit především jako místo dialogu učitele a žáka, jako tomu je u Animo-centrického pojetí výuky. Tím, že je mi toto pojetí nejbližší, vychází z něj i didaktický projekt „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“

Hodiny vycházející z Artefiletiky založené na spojení výrazově tvůrčího projevu a následné reflexe.⁸⁷

Toto pojetí je pak blízké Arteterapii – disciplíně využívající umělecké techniky a postupy mající za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života. Tato disciplína je, na rozdíl od jiných výtvarných aktivit, cílená a vedená profesionálním arteterapeutem, který ji řídí a usměrňuje.⁸⁸

Tato souvislost je i zajímavá ke genezi projektu popsanému níže.

⁸⁷ (str. 12; Slavík, 2001)

⁸⁸ Informace čerpány z: Strana 32 (Šicková-Fabricsi, 2002)

3.3 CESTA K DIDAKTICKÉMU PROJEKTU

Jako fotograf ráda pracuji s médiem fotografie, ať už v digitální nebo pak fyzické formě. Zajímá mě především technika koláže a možnost kombinace fotografie s jinými materiály, dále kombinace techniky fotografie s technikou kresby, malby, nebo typografie. Půjde mi, že právě tato kombinace materiálů a technik dává fotografii další rozměr.

Prvním projektem, kde jsem cíleně nechala pracovat s fotografií někoho jiného, dítě, byl projekt „Jsem to pořád já.“, který probíhá na Klinice dětské onkologie a hematologie už devátým rokem.

3.3.1 „Jsem to pořád já“

Výtvarný projekt vznikl po dlouhodobém dokumentování dětských pacientů na Klinice dětské onkologie a hematologie v Motole, se snahou posunout pouhé focení těchto dětí někam dál. Obohatit výtvarný projekt i o jejich dětský pohled.

A tak v rámci dobrovolnického docházení do nemocnice jsem dětským pacientům fotografovala portréty na polaroidový fotoaparát. Ti pak měli za úkol jakkoliv mojí fotografii s jejich portrétem dokreslit, cokoliv na ni napsat. Výsledky byly jejich bezprostřední reakcí na mnou vytvořenou fotografii. A právě tento projekt byl inspirací k výtvarnému úkolu, který se uskutečnil v rámci pedagogické praxe na ZŠ Petřiny – Sever, pod vedením Mgr. Haliny Sukové, a byl začátkem mé diplomové práce.



Obrázek 31 Projekt „Jsem to pořád Já“ a polaroidová fotografie pacientky Elišky⁸⁹

⁸⁹ Fotografie z mého archivu.

3.4 MODIFIKACE ÚKOLU DO ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ

Spojení realističnosti fotografie a dětské bezprostřední kresby mě zaujalo natolik, že mou snahou bylo nemocniční projekt „Jsem to pořád já“ modifikovat pro děti ve školních lavicích. Škola, kde jsem si tuto školní modifikaci poprvé vyzkoušela, byla pak Základní škola Petřiny – Sever.

3.4.1 Základní škola Petřiny - Sever

Tuto základní školu jsem si vybrala pro vykonání druhé oborové praxe z důvodu polohy školy⁹⁰ a jejího výtvarného zaměření. Nic jiného jsem do té doby o škole nevěděla.

3.4.1.1 Charakteristika školy

Základní škola Petřiny – Sever se nachází na Praze 6. Školu navštěvují především žáci ze spádové oblasti, ale i žáci, kteří do školy dojíždí z celé Prahy a jejího blízkého okolí. Školu navštěvuje přibližně 660 žáků. Na rozdíl od běžných spádových základních škol se od šestého ročníku dělí paralelní třídy na výtvarnou a nevýtvarnou třídu.⁹¹

3.4.1.2 Výtvarná výchova na škole

„Výtvarné třídy“ mají rozšířenou výuku výtvarné výchovy, pracovních činností a uměleckých řemesel. Od „běžných tříd“ se liší nejenom v hodinové dotaci těchto předmětů, tj. tři hodiny týdně výtvarné výchovy a dvě hodiny týdně pracovních činností, ale také menším počtem žáků ve výuce. Běžná časová dotace výuky je ještě doplněna výjezdovými výtvarnými kurzy.

Žáci ve třídě se dělí na dvě skupiny a výuka tak probíhá v maximálním počtu 15 žáků. Každou skupinu učí jeden vyučující Výtvarné výchovy, ten se v pololetí s vyučujícím druhé skupiny vymění. Žáci tak mají možnost vyzkoušet různé výtvarné pedagogické vedení.

Zájemci o studium ve výtvarné třídě musí úspěšně na konci pátého ročníku složit talentové zkoušky. Do vyšších ročníků se mohou žáci hlásit jen v případě, že je v dané třídě

⁹⁰ Škola se nachází v blízkosti mého minulého bydliště.

⁹¹ Informace čerpány z Školní vzdělávací program Základní škola Petřiny- Sever, dostupného na: (Kindlová & Richter), dostupné dne 16.2.2018

volné místo. Výuka Výtvarné výchovy probíhá ve specializovaných výtvarných třídách, eventuálně v keramické dílně.

Žáci „nevýtvarných tříd“ mají časovou dotaci Výtvarné výchovy v šestém a sedmém ročníku dvě hodiny týdně, v osmém a devátém pak časovou dotaci jednu hodinu týdně.⁹²

3.4.1.3 První podoba projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“

Poprvé se projekt „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ uskutečnil ve výtvarné třídě šestého ročníku Základní školy Petřiny. Časová dotace výtvarného bloku byla sedm vyučovacích hodin. Jedna přípravná hodina v rámci výuky Českého jazyka – v té vznikly fotografie a slohové práce, a dva tříhodinové bloky Výtvarné výchovy, ve kterých vznikala výsledná koláž.

Tato první zkušenost s projektem uskutečněným ve školním prostředí byla popsána prostřednictvím reflektivní bilance, na jejímž podkladu došlo k modifikaci projektu. Reflektivní bilance je součástí této diplomové práce, konkrétně jako příloha 10.3.

3.4.1.4 Komentář k reflektivní bilanci⁹³

Po skončení úkolu a zhodnocení výtvarného bloku za pomoci reflektivní bilance z ní bylo vybráno pár bodů. Ty budou v této kapitole okomentovány, aby na základě nich a celkové reflexe zadání, mohl být projekt upraven tak, aby v hlavní části lépe fungoval.

Řádek 52-54: „Aby děti měly co nejvíce materiálu, kromě barevných fotek jim na kopírce vyjždím ještě fotku černobílou.“ Řádek 99: „Děti jsou zmatené, že mají černobílou a barevnou fotografii.“

Komentář: Jak se i v tomto příkladu ukázalo, není dobré žákům dávat dvě různé fotografie. Není podstatné, jestli zvolit černobílou, nebo barevnou, ale důležité je se rozhodnout jen pro jednu z nich.

⁹² Informace čerpány z Školní vzdělávací program Základní škola Petřiny- Sever, dostupné na (Kindlová & Richter), dne 16.2.2018

⁹³ Součást přílohy práce (10.3.)

Řádek 74-75: „Ráda bych, abyste si dali na práci záležet, aby se mohla případně objevit na vaší celoroční výstavě.“

Komentář: Úkol má snahu vést děti k otevřenosti a komunikaci, není tedy dobré, aby práce sloužily jako prvek školní výstavy. Mohlo by hrozit, že příště děti nebudou ve své práci tak otevřené.

Řádek 149-150: „Dávám jim maximální čas na práci a tak na reflexi nezbývá moc času.“

Komentář: Na tomto úkolu nejsou tak důležité výsledné práce, ale dialog, který je během nich veden. Na reflex by se nemělo zapomínat.

Řádek 189: „Dětem zároveň zakazuji časopisy“

Komentář: Jednou z charakteristik úkolu je neomezený výtvarný materiál, dětem by se tak v tomto ohledu nemělo nic zakazovat použít. Může docházet k jejich usměrňování.

3.4.2 Závěr a modifikace úkolu pro hlavní část projektu „Jak se vidím já a jak mě vidí ostatní.“

Ač se vyjevila spousta chyb, ukázalo se, že tento projekt s určitými úpravami by mohl v prostředí školy fungovat a být dobrým nástrojem učitele. Modifikacemi jsou:

- Fotografie žáka bude na bílém pozadí.
- Žáci dostanou fotografii na obyčejném papíře vytištěnou na laserové tiskárně. Sníží se tím i finanční náročnost úkolu. Fotografie bude maximálně velikosti A4.
- Aby nedocházelo ke špatným interpretacím prací, žáci ke svému dílu napíší krátkou explikaci v podobě popisku v galerii.
- Výtvarný úkol bude mít časovou dotaci 4 vyučovací hodiny.
- Žáci dostanou co největší možný výběr výtvarného materiálu.
- Hlavní část bude zaměřena na osvědčený šestý ročník. Ten bude zkušebně doplněn dalšími zástupci vyšších ročníků.
- Motivace proběhne za pomoci ukázek prací, jak s fotografií a koláží pracovat- inspirující žáky hlavně růzností zásahů do fotografie.
- Je důležité nechat dostatečně dlouhý čas pro reflexi práce.

3.5 DIDAKTICKÝ PROJEKT „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ.“

3.5.1 Úvod

„Pohled – naše chápání sama sebe je komponováno ze dvou prvků- máme vnitřní představu o své podobě a vnější představu očima druhého. Je to zároveň ale i způsob, jakým chceme, aby se lidé na nás dívali. (Kubová, 2005, str. 30)

Tato část diplomové práce se blíže věnuje didaktickému projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“ Dochází zde k ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu.

Především jsou zde popsány očekávané výstupy, učivo, námět a cíle didaktického projektu. Dále pak jeho časová dotace a jednotlivé fáze.

3.5.2 Téma

Didaktický projekt, který v této práci prezentuji, je navrhnout od jeho ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu přes přesnou strukturu hodiny až po rady pro závěrečnou reflexi. Neznamena to ale, že se tomuto tématu v rámci Výtvarné výchovy nevěnoval nikdo předtím.

Jedním z didaktických projektů, proběhlým v minulosti a pracujícím s tématem identity, byl edukační projekt k výstavě v Galerii Rudolfinum „Reality Check“ pořádané na jaře roku 2003. Výstava byla zaměřena na médium fotografie a jeho realitu. K té byl vytvořen galerijní edukační program s názvem „Identita? Realita?“ pracující také s tématem identity. Autorkami tohoto edukačního programu byly PhDr. Leonora Kitzbergerová a doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D. Na rozdíl od didaktického projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ byl tento projekt určen primárně do prostředí galerie, ve které probíhala zmiňovaná výstava, a zaměřen byl na žáky spíše středního stupně vzdělání (14 roků výše). Projekt vyzýval především k debatě s žáky, tedy ke stejnému cíli, jako má i didaktický projekt „Jak se vidím já a jak mě vidí ostatní“, kterému jsou věnovány následující řádky.⁹⁴

Projekt je tak pouze jednou z možností, jak toto téma lze řešit.

⁹⁴ Informace čerpány z edukačních materiálů, které byly součástí edukačního programu „Identita? Realita?“

3.5.3 Základní anotace didaktického projektu

Výtvarný projekt, ve kterém žáci v rámci hodin Výtvarné výchovy mají za úkol pracovat se svou fotografickou podobiznou a prostřednictvím koláže se zabývat svou identitou - rozdílem, jak je vidí ti druzí a jak se vidí oni sami.

Projekt vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s předem daným učivem a očekávanými výstupy.

3.5.4 Ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu

Stejně jako každá vyučovací jednotka i tento projekt vychází ze Školního vzdělávacího programu – kurikulárního dokumentu schváleného ředitelem dané školy. Projekt vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání vymezující jeho rozsah a oblasti.

Navržený didaktický projekt může probíhat v rámci výuky Výtvarné výchovy. Jeho přípravná fáze se dá zapojit v rámci mezipředmětových vztahů i do hodin Českého jazyka.⁹⁵

3.5.4.1 Učivo

Okruhem učiva didakticky transformovaného obsahu projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ podle Rámcově vzdělávacího programu je:

- *„Rozvíjení smyslové citlivosti – Uspořádání objektů do celku v ploše, objemu, prostoru a časovém průběhu – vyjádření vztahů, pohybu a proměn uvnitř a mezi objekty (lineární, světlostní, barevné, plastické a prostorové prostředky a prostředky vyjadřující časový průběh) ve statickém a dynamickém vyjádření.*
- *Uplatňování subjektivity – prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností – manipulace s objekty, pohyb těla a jeho umístění v prostoru“ (MŠMT, 2017, stránky 88-90)*

Neboli žák má za úkol pracovat s nejrůznějšími materiály a ty ve vzájemném vztahu uspořádat do jednoho výtvarného celku. (V rámci rozvíjení smyslové citlivosti a uspořádání

⁹⁵ Na Základní škole Mikoláše Alše, kde jsem v době psaní této práce byla vyučujícím, jsou Výtvarná výchova a Český jazyk propojeny v rámci Mezipředmětových vztahů. Více o mezipředmětových vztazích na: (Školní vzdělávací program "S úsměvem ke vzdělání", 2016, str. 125); dostupné online http://www.zssuchdol.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-2018_2019-1.pdf; dne 14.11.2018

objektů do celku v ploše s vyjádřením vztahů mezi nimi.) A žák za pomoci koláže se zamýšlí nad vlastní identitou, sebepojetím, které se snaží pomoci ní vyjádřit. (V rámci uplatňování subjektivity používat prostředky pro vyjádření emocí a osobních zkušeností.)

3.5.4.2 Očekávané výstupy didaktického projektu

Očekávanými výstupy tohoto didaktického projektu v návaznosti na Rámcově vzdělávací program jsou:

- *„VV-9-1-03 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.*
- *VV-9-1-04 žák vybírá, kombinuje a vytváří prostředky pro vlastní osobité vyjádření; porovnává a hodnotí jeho účinky s účinky již existujících i běžně užívaných vizuálně obrazných vyjádření*
- *VV-9-1-05 žák rozliší působení vizuálně obrazného vyjádření v rovině smyslového účinku, v rovině subjektivního účinku a v rovině sociálně utvářeného i symbolického obsahu“ (MŠMT, 2017, stránky 88-89)⁹⁶*

3.5.4.3 Námět

Námětem v tomto projektu je „pohled na sebe sama“, kdy žáci se na sebe dívají jak pohledem druhých („Jak mě vidí ostatní“), tak i pohledem vlastním. („Jak se vidím já“).

3.5.5 Cíle didaktického projektu

Cíle didaktického projektu jsou tři:

- Seznámit žáka s výtvarnou technikou koláže a možností vyprávění příběhu skrze ni a fotografii.
- Poskytnout žákovi prostor zastavit se a uvědomit si sám sebe.
- Ukázka možného tvůrčího využití tohoto média, které má žák stále u sebe.

⁹⁶ Dostupný online na: <http://www.msmt.cz/file/41216/>, dne 1.12.2018

3.5.6 Časová dotace projektu

Časová dotace projektu je vymezena pěti vyučovacími hodinami. Konkrétněji:

- 1 vyučovací hodina sloužící k přípravné fázi (napsání slohové práce, vznik fotografií),
- 3.5 vyučovací hodiny na hlavní výtvarnou část projektu,
- 0.5 vyučovací hodiny pro závěrečnou reflexi (alespoň 20 minut).

Projekt se dá spojit v rámci mezioborové spolupráce s hodinou Českého jazyka. V rámci výuky si tam žáci mohou napsat potřebnou úvahu. Může zde být ale riziko, že tím, že slohová práce bude zadána v rámci Českého jazyka, žáci se budou soustředit více na pravopis a budou méně otevření.

Úkol by neměl být zpracováván v rámci jednoho časového úseku (např. v rámci projektového dne). Je dobré, aby žáci měli mezi jednotlivými etapami úkolu určitý časový odstup (ideálně jeden týden).

3.5.7 Potřebné pomůcky pro didaktický projekt

Potřebné pomůcky pro tento projekt by se daly rozdělit na hlavní a vedlejší.

Mezi hlavní pomůcky patří:

- fotografická podobizna daného žáka formátu A4,
- čtvrtka formátu A3,
- sepsaná slohová práce na téma „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“.

Do dalších pomůcek je zařazeno vše, co výtvarný kabinet, učebna nabízí. Žáci si některé materiály, které jsou pro ně blízké, mohou přinést sami z domova. Do této kategorie spadají nejrůznější časopisy, barevné papíry, zbytky látek, krajky, barevné stuhy, voskovky, anilínové barvy, fixy, korálky, třpytky, nůžky, lepidlo, oboustranná lepicí páska, pastelky, stará CD, bavlnky, svíčky, zapalovač, tempery, průhledné fólie, pauzovací papíry, noviny, barevné lepicí pásky, tuš, a další nejrůznější materiály. Pro tento projekt je důležité co nejširší spektrum materiálů a pomůcek, tak aby žáci měli co největší možnost volby.



Obrázek 32 Mnou připravené materiály v rámci výuky na Arcibiskupském gymnáziu



Obrázek 33 Mnou připravené materiály v rámci výuky na Arcibiskupském gymnáziu

3.5.8 Fáze didaktického projektu

Didaktický projekt probíhá v několika fázích. Na některých se podílí výhradně učitel a na některých i žáci:

- přípravná fáze projektu vyučujícím,
- přípravná fáze projektu s žáky,
- hlavní výtvarný blok.

3.5.8.1 Přípravná fáze projektu vyučujícím

Je nutné, aby si vyučující rozvrhnul časový plán celého bloku. Měl by mít naplánováno, do jakých hodin zařadit pořízení portrétů žáků, zadání slohových prací a hlavní výtvarný blok projektu. Vyučující má za úkol zajistit veškerý potřebný materiál zahrnující i vytištěné fotografie portrétů žáků. Je dobré myslet i na vyšší finanční rozpočet úkolu.

3.5.8.2 Přípravná fáze projektu s žáky

Úvodní přípravná fáze s žáky slouží k tvorbě úvahy na téma „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“. Tato úvaha je důležitá k utřídění myšlenek pro následnou výtvarnou práci.⁹⁷ Slohová práce slouží především jako inspirace, případně jako vstupní materiál koláži, s možností ji do ní zakomponovat.

V této fázi je zároveň prostor pro pořízení fotografických podobizen žáků. Nejlépe fotoaparátem, případně mobilním telefonem. Je možné použít i polaroidový fotoaparát a pracovat následně s instantními fotografiemi. Tato možnost je ale hodně finančně náročná a pro běžné školní prostředí nerealizovatelná a zbytečná. Fotografie lze vytisknout i na černobílé laserové tiskárně, která je součástí většiny školních sboroven.

Je důležité, aby všichni žáci dostali stejný druh a kvalitu fotografie sloužící jim jako vstupní materiál. Aby někdo nedostal fotografii celé postavy a někdo portrét. Případně někdo barevnou a jiný zase černobílou fotografií. Došlo by ke zkreslení odlišného zpracování žáky, skrytí jejich odlišností a jejich sebepojetí.

⁹⁷ Toto psaní úvah se mi osvědčilo hlavně u mladších žáků šestých ročníků.

Po této přípravné fázi a zajištění potřebných materiálů se dá přejít k hlavní fázi výtvarného úkolu.

3.5.8.3 Harmonogram hlavního výtvarného bloku úkolu

Hlavní výtvarný blok by měl mít určitou strukturu:

- Úvodní motivace žáků
- Zadání práce
- Proces tvorby
- Závěrečná reflexe úkolu

3.5.8.3.1 Úvodní motivace žáků

Na začátku bloku by měla proběhnout motivace pomocí obrazové projekce.⁹⁸ Ta by ale neměla sloužit jako návod, jak toto téma zpracovat. Měla by sloužit jako ukázka, jak se s fotografií dá fyzicky pracovat. Zároveň by měla být doplněna příklady z dějin umění.

Složení prezentace sloužící k motivaci žáků:

- příklady slavných autoportrétů z dějin umění,
- příklady umělců pracujících s technikou koláže,
- příklady možností, jak lze do fotografie výtvarně zasahovat.

Pro motivaci by určitě neměly být používány příklady starších prací dětí z minulých let. Jednak z důvodu vzájemného ovlivnění a pak z důvodu posměchu od žáků, kterým jsou práce promítány.⁹⁹

⁹⁸ Tato motivace se osvědčila v rámci výzkumu. Ti žáci, kteří nebyli obrazově motivováni, měli pak větší problém se zásahy do fotografie, nevěděli, jak na to.

⁹⁹ Prvními reakcemi na rozdané fotografie byl smích nebo zděšení

3.5.8.3.2 Zadání práce

Po krátké obrazové motivaci je prostor na rozdání fotografií, jejich slohových prací a čtvrtek formátu A3. Po rozdání pomůcek následuje vyučujícím upřesněné zadání úkolu.

„Každému z vás jsem rozdala čtvrtku, fotografii a vaší slohovou práci. Fotografie ležící před vámi symbolizuje to, jak vás vidí ostatní. Ti, kteří vás neznají, například spolucestující v tramvaji, lidé na ulici, ale také například symbolizuje i to, jak jste se viděli navzájem během prvního školního dne, kdy jste se ještě neznali. Nevěděli jste, co ten druhý má rád, jak se chová, nebo jaké jsou jeho charakterové vlastnosti. Pomocí materiálů, pomůcek, které jsem vám donesla, nebo těch, které jsou součástí vybavení výtvarné učebny, máte za úkol přetvořit fotografii tak, aby odpovídala tomu, jak se vidíte vy sami. Pokud budete mít problém, je možné proces individuálně konzultovat. Nebojte se do fotografie jakkoliv zasáhnout. Fotografie můžete domalovat, roztrhat, zmačkat, můžete s ní udělat cokoliv.“¹⁰⁰

3.5.8.3.3 Proces tvorby

Po zadání úkolu se žáci mohou pustit do práce. Měli by mít možnost individuálních konzultací. Starší žáci zvládnou práci bez pomoci, mladší je potřeba někdy navést. Díky tomu, že je dána žákům v práci velká volnost, se může jevit atmosféra hodiny jako lehce chaotická. Učitel je zde v roli poradce a koordinátora procesu tvorby.

3.5.8.3.4 Závěrečná reflexe úkolu

Důležitou částí úkolu, která se nesmí opomenout, je reflexe. Prostor, kdy žáci mají možnost k sebereflexi a zhodnocení procesu tvorby. Zároveň je zde i prostor pro neméně důležitou reflexi učitele směrem k žákům.

„V tomto úkolu jste pracovali s vlastní identitou. Přemýšleli jste, jak vás vidí ostatní a jak se vidíte vy sami. Vidíte, že i když jste měli na začátku stejné vstupní materiály, každá výsledná práce je odlišná. Už to ukazuje na vaší jedinečnou identitu.“¹⁰¹

¹⁰⁰ Mé slovní zadávání práce žákům.

¹⁰¹ Má slovní reflexe úkolu směrem k žákům

Součástí závěrečné reflexe projektu jsou také písemné úkoly:

- vymyšlení názvu s popiskem díla, podobnému tomu, které visí v galerii pod uměleckým dílem,¹⁰²
- zhodnocení práce s fotografií, na které jsou samotní žáci,
- jakákoliv zpětná vazba k úkolu.¹⁰³

3.5.8.3.5 Hodnocení

Během závěrečné reflexe by mělo dojít k hodnocení samotným žákem a ne učitelem skrze známku. Žák by měl zkusit zhodnotit, jak se mu pracovalo nejenom s fotografií, ale i s faktem, že je na ní on sám, eventuálně okomentovat téma identity.

Měl by zde být veden reflektivní dialog, typický pro toto pojetí výuky výtvarné výchovy, a zároveň by mělo být odpuštěno od hodnocení skrze známky.

Pokud jsou známky nutné, měla by být výsledkem hodnocení snaha se do tohoto úkolu pustit a otevřít se skrze něj ostatním.

¹⁰² Způsob, jak se dá vyvarovat otázce „Co jsi obrázkem chtěl říct?“, která je v tomto úkolu nevhodná a může vyvolávat dojem sezení u psychologa.

¹⁰³ Tato zpětná vazba udržuje projekt „živý“, co nejvíce přizpůsobující se daným dětem.

3.5.9 Ukázka postupu práce

Pro demonstraci celého procesu byl vybrán jeden žák a jeho práce.

3.5.9.1 Adam

Žák byl v době zadání práce žákem sedmé třídy. Je na něm vidět, že má rád výtvarnou výchovu. Učí se dobře, je slušný a nemá kázeňské problémy.

Prostřednictvím slohové práce se popisuje takto: *„Vidím se jako výbušný. Mám rád železnici. Jsem bratr. Jsem Čech. Narodil jsem se v roce 2004.“* *„Ostatní mě vidí jako bratra, který je menší, kamarádský, lehce naštvatelný a musí mít vše naplánované“*.¹⁰⁴

Následně pro výtvarné zpracování a řešení zadání si ze slohové práce vybírá svoji vlastnost výbušnosti, kterou doplňuje ještě o jeho zatím nezmíněnou oblibu v kresbě.



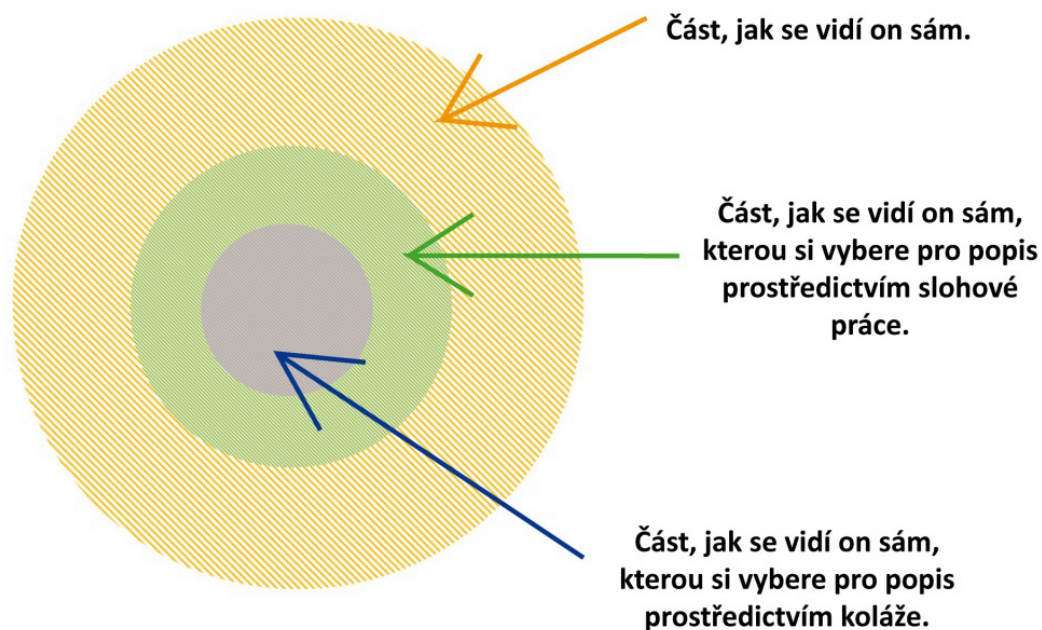
Obrázek 34 Žákovo výtvarné zpracování výbušnosti a oblibu v kresbě.

V závěrečné reflexi konstatuje, že se mu takto pracovalo dobře. Výsledné dílo nazývá *„Vlastnosti“* a popisuje ho jako *„Vybuchující Adam, který rád kreslí.“*

¹⁰⁴ Odpověď daného žáka ve slohové práci dána do souvislého textu (původně byla v bodech).

3.5.9.2 Postup shrnutý do schématu

Postup, jak Adam, ale i ostatní žáci, pracují s informacemi o sobě samých, jak o sobě píší a jak se výtvarně znázorňují, se dá popsat následujícím schématem:



Obrázek 35 Schéma znázorňující žákovo pracování s informacemi

Je ale potřeba zmínit, že toto schéma postupu neodpovídá všem sesbíraným pracím. Jeví se ale jako vhodná možnost postupu pro vyjádření pohledu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“

3.5.10 Shrnutí

Tato část se věnovala blíže didaktickému projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní.“ a jeho popisu. Došlo k ukotvení projektu v Rámcově vzdělávacím programu spolu s definováním jeho učiva, očekávaných výstupů, námětu a jeho cílů.

Dále byl popsán celý harmonogram projektu od přípravné fáze učitele po jeho závěrečnou jeho reflexi.

3.6 SHRNUÍ

Aby se dalo postoupit k dalším částem diplomové práce, tedy popisu realizace didaktického projektu a k její následné analýze, bylo zapotřebí projekt ukotvit v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy a v animocentrickém pojetí výtvarné výchovy, ve kterém žák skrze vlastní tvorbu poznává sám sebe, ze kterého projekt vychází.

Očekávanými výstupy projektu vycházejícími z Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jsou VV-9-1-03; VV-9-1-04 a VV 9-1-05. Prostřednictvím nich dochází k rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity žáka.

V kapitole byla podrobněji popsána také doporučovaná časová dotace projektu, která je celkem pět čtyřicet pět minut trvajících hodin, rozdělených do tří částí – přípravné fáze, hlavní fáze a reflexe.

Jako pomůcky k úspěšnému zvládnutí projektu a naplnění jeho cílů jsou doporučovány hlavní pomůcky (Fotografická podobizna A4, čtvrtka A3 a sepsaná slohová práce) a ostatní pomůcky, do kterých se dají zařadit nejrůznější materiály.

V kapitole byl shrnut celý postup práce a následně demonstrován na příkladu, aby bylo možné přistoupit k popisu hlavní realizace projektu.

4 HLAVNÍ REALIZACE PROJEKTU NA ŠKOLÁCH

4.1 ÚVOD

Tato kapitola se, na rozdíl od té minulé, věnuje popisu proběhlé realizace projektu. Je zde popsána metodika výběru škol, jejich představení a popis výuky Výtvarné výchovy.

Poprvé byl projekt zadán na Základní škole Petřiny – Sever a následně, na základě zkušeností, byl upravený do takové podoby, která je popsána v předcházející kapitole. Hlavní část projektu se uskutečnila ve školním roce 2017 / 2018 a zúčastnilo se jí **175** žáků.

V kapitole má prostor kromě popisu realizace projektu i popis zajímavých situací, které během zadávání nastaly. Analýze prací a jejich vyhodnocení se budou věnovat další kapitoly.

4.2 VÝBĚR ŠKOL

Hlavní část didaktického projektu „*Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní*“ probíhala na třech různých pražských školách. A to na dvou osmiletých gymnáziích a jedné spádové základní škole.

Výběr škol byl podle mých možností. Cílem bylo, aby byla v hlavní části sběru dat zastoupena jak spádová základní škola, tak všeobecné gymnázium. Projekt probíhal také na škole, kde jsem učitelem, a pak na školách, kde mi to bylo umožněno v rámci pedagogické oborové praxe.

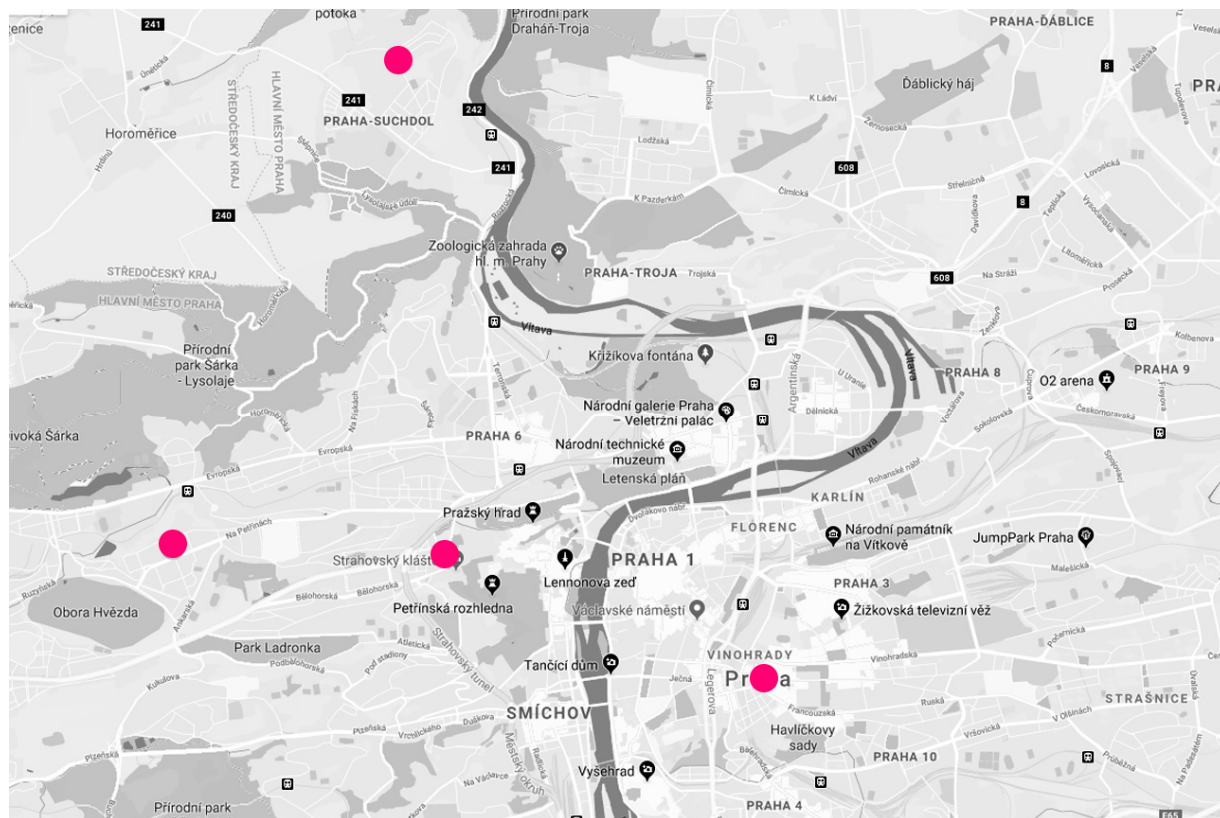
Na základě první a zároveň dobré zkušenosti se zadáváním tohoto projektu¹⁰⁵ jsem se v hlavní části zaměřila na otázku, zda jsou žáci šestých ročníků pro tento projekt opravdu nejvhodnějšími. Tomu odpovídá i jejich zastoupení ve zkoumané skupině.

Tito žáci byli doplněni druhou, stejně velkou skupinou žáků sedmých ročníků¹⁰⁶ a v menším zastoupení žáky tercie, kvinty a sexty víceletých gymnázií.

Celkem se tak hlavní části projektu zúčastnilo **175 žáků**.

¹⁰⁵ Viz. 3.4.1.4

¹⁰⁶ [Studenty sekundy odpovídajících věkově sedmému ročníku základní školy.](#)



Obrázek 36 Mapa Hlavního města Prahy s označenými body účastníků se škol.¹⁰⁷
(zleva: ZŠ Petřiny- sever, ZŠ Mikoláše Alše, Gymnázium Jana Keplera a Arcibiskupské gymnázium)

4.2.1 Základní škola Mikoláše Alše

4.2.1.1 Popis školy¹⁰⁸

Základní škola Mikoláše Alše se nachází v městské části Praha- Suchdol. Jde o jedinou základní školu v obci. Většina žáků proto pochází z této městské části, pro které je spádovou školou, a z okolních obcí (Únětice, Velké Přílepy, Statenice, Horoměřice, Lysolaje). Školu navštěvuje přibližně 500 žáků.

¹⁰⁷ Zdroj podkladové mapy Hlavního města Prahy

<https://www.google.cz/maps/@50.0999737,14.3544291,12.34z?hl=cs>, dostupné dne 12.11.2018

¹⁰⁸ Informace pro kapitolu čerpány z: Školní vzdělávací program 2017-2018 Základní školy Mikoláše Alše "S Úsměvem ke vzdělání" dostupného na: (Školní vzdělávací program 2017-2018 Základní školy Mikoláše Alše "S Úsměvem ke vzdělání"),dostupné dne 13.2.2108

4.2.1.2 Výtvarná výchova na škole¹⁰⁹

Hodinová dotace Výtvarné výchovy je v ročnících různá. V prvním až třetím ročníku a dále v osmém a devátém ročníku to je jedna hodina týdně. Ve čtvrtém až sedmém ročníku jsou to týdně hodiny dvě. Výuka Výtvarné výchovy probíhá převážně v odborné učebně, případně pak v kmenových učebnách. K dispozici je také keramická dílna.

4.2.2 Arcibiskupské gymnázium v Praze

4.2.2.1 Popis školy¹¹⁰

Arcibiskupské gymnázium je církevní gymnázium. Zřizovatelem gymnázia je Arcibiskupství pražské. Platí se zde školné šest tisíc korun ročně. Na rozdíl od většiny pražských škol Arcibiskupské gymnázium nedostává žádné finanční příspěvky od Magistrátu. Dostává ale státní dotaci přímo od MŠMT. Gymnázium se liší od ostatních vybraných škol povinnou náboženskou naukou. A to v časové dotaci jedna hodina týdně. Gymnázium navštěvuje přes 500 žáků (cca 17 tříd po 30 ti žácích).

4.2.2.2 Výtvarná výchova na škole¹¹¹

Hodinová dotace výtvarné, respektive estetické výchovy je v ročnících různá. V prvním, pátém a šestém ročníku¹¹² víceletého gymnázia jsou to dvě hodiny týdně, ve třetím a čtvrtém ročníku víceletého gymnázia to jsou dvě hodiny jednou za 14 dní. V sedmém a osmém ročníku mají studenti možnost navštěvovat volitelný seminář výtvarné výchovy s časovou dotací dvě hodiny týdně. Výuka probíhá jak v odborné učebně výtvarné výchovy, tak i v kmenových učebnách jednotlivých ročníků.

¹⁰⁹ Informace pro kapitolu čerpány z: Školní vzdělávací program 2017-2018 Základní školy Mikoláše Alše "S Úsměvem ke vzdělání" dostupného na: ([Školní vzdělávací program 2017-2018 Základní školy Mikoláše Alše "S Úsměvem ke vzdělání"](#)), dostupné dne 13.2.2018

¹¹⁰ Informace pro kapitolu čerpány z Představení školy, dostupné na: ([Představení školy](#)), dostupné dne 13.2.2018

¹¹¹ Informace pro kapitolu čerpány z „VV“, dostupné na: (VV), dostupné dne 13.2.2018

¹¹² [Studenti si volí mezi Výtvarnou a Hudební výchovou](#)

4.2.3 Gymnázium Jana Keplera

4.2.3.1 Popis školy¹¹³

Gymnázium Jana Keplera navštěvuje přibližně 600 žáků. Paralelně je zde jak čtyřleté, tak osmileté gymnázium. Počet žáků ve třídě se pohybuje kolem 30 ti, na osmiletém gymnáziu je pak průměrně 28 žáků. Škola se především soustředí na přípravu žáků k dalšímu studiu na vysoké škole. Důraz je kladen na vysokou volitelnost předmětů, což umožňuje profilaci každého žáka. Poslední ročník studia se tak skládá z velkého množství volitelných předmětů a povinných předmětů je minimum.

Jak na osmileté, tak na čtyřleté gymnázium jsou žáci přijímáni na základě přijímacích zkoušek skládajících se z humanitního a přírodovědného testu a testu z obecně studijních předpokladů.

4.2.3.2 Výtvarná výchova na škole¹¹⁴

Hodinová dotace Výtvarné výchovy je různá. V primě a sekundě osmiletého gymnázia je dotace dvě hodiny týdně, v tercií a kvartě poté jedna hodina týdně. Na vyšším stupni gymnázia to je pak v prvním a druhém ročníku dvě hodiny týdně. Ve třetím ročníku prvního pololetí pak časová dotace jedna hodina týdně. V druhém pololetí tohoto ročníku je poté nahrazena 15 ti hodinami, ve kterých se žáci věnují projektu.

¹¹³ Informace pro kapitolu čerpány z „Charakteristika školy“, dostupné na: (Charakteristika školy), dostupné dne 22.9.2018

¹¹⁴ Informace pro kapitolu čerpány ze Školního vzdělávacího programu Gymnázia Jana Keplera, dostupné na: (Školní vzdělávací program), dne 22.9.2018

4.3 REALIZACE PROJEKTU

4.3.1 Časové období, ve kterém projekt probíhal

Sběr dat nejprve souběžně probíhal během podzimu 2017 na Arcibiskupském gymnáziu a na Základní škole Mikoláše Alše v Suchdole. Posléze byl na jaře 2018 doplněn o práce žáků Gymnázia Jana Keplera.

Celkový sběr výtvarných prací probíhal dva roky. Snaha byla o co největší spektrum vzorků. Proto byla do výběru zařazena jak běžná spádová základní škola, tak školy výběrové. Případně školy, kde jsem vyučující Výtvarné výchovy, nebo ty kde jsem byla jen v rámci praxe.

4.3.2 Zúčastnění žáci

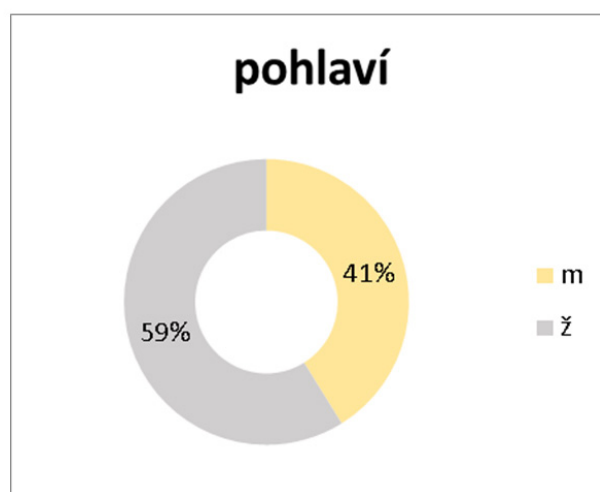
Celkový počet zúčastněných činí 175 žáků. 72 chlapců a 103 dívek.

pohlaví		
	10	11
ks	72	103
%	41	59

Legenda

10 = m

11 = ž



Obrázek 37 Graf prezentující zastoupení dívek (ž) a chlapců (m) v procentech v hlavní části didaktického projektu

Nejvíce zúčastněných žáků je z šestých a sedmých tříd.¹¹⁵ 59 žáků šestých a 60 žáků sedmých tříd odpovídá 68 mi procentům z celkového počtu všech zúčastněných.

Tito žáci pak byli doplněni třinácti žáky osmých ročníků osmiletého gymnázia, šestnácti žáky prvního a dvaceti sedmi žáky druhého ročníku čtyřletého gymnázia.

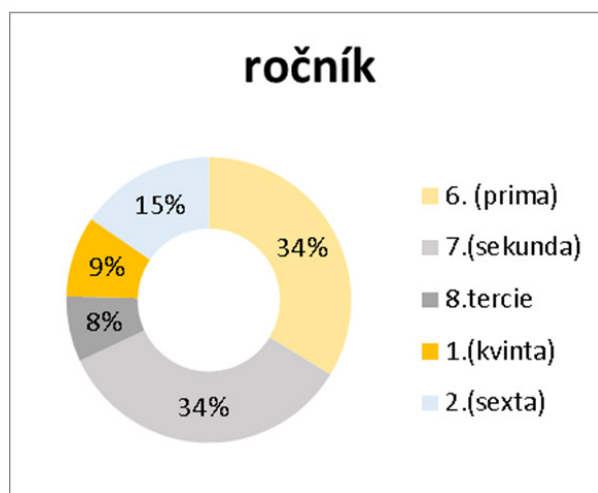
¹¹⁵ Do výsledných čísel jsou zařazeny i žáci víceletého gymnázií odpovídající daným ročníkům na základní škole.

58 mi žákům byl úkol zadán z pozice jejich učitele Výtvarné výchovy a zbylé většině 117 žáků pak z pozice studentky na praxi.

ročník	5	6	7	8	9
ks	59	60	13	16	27
%	34	34	7	9	15

Legenda

- 5 = 6. (prima)
- 6 = 7.(sekunda)
- 7 = 8.tercie
- 8 = 1.(kvinta)
- 9 = 2.(sexta)



Obrázek 38 Graf znázorňující zastoupení jednotlivých ročníků v procentech v hlavní části didaktického projektu.

4.3.3 Zadání a realizace projektu – napříč školami rozdíly v zadání

Projekt byl zadán souběžně žákům Základní školy Mikoláše Alše a žákům Arcibiskupského gymnázia. Žáky Mikoláše Alše jsem v době zadávání úkolu znala přibližně tři měsíce. Žákům Gymnázia Jana Keplera byl úkol zadán později na jaře následujícího roku.

Jedna třída žáků Mikoláše Alše¹¹⁶ dostala, na rozdíl od ostatních, fotografii na lesklém papíře. Na základě jejich rozpačité reakce z lesklé fotografie, a také z finančních důvodů, zbylé třídy už dostaly fotografie z laserové tiskárny. Žáci Gymnázia Jana Keplera pak zpracovávali černobílé fotografie, u kterých jsem na rozdíl od předchozích nebyla autorem.¹¹⁷

Už při zadávání a realizaci úkolu jsem mezi školami cítila rozdíly. I když žáci Mikoláše Alše pracovali s fotografií prvně, vnímali úkol jako jeden z dalších běžných úkolů v rámci výuky výtvarné výchovy. Pro žáky gymnázií, kde nejsem vyučující, to byla možnost vyhnout se klasické hodině s vědomím, že jako učitel jiné školy, je nemohu za práci známkovat. A bylo poznat, že moji výuku berou jako zpestření.

¹¹⁶ Třída 6.A

¹¹⁷ Fotografie byly z důvodu úspory času, staženy ze systému školy.

Na všech školách jsem zadala úkol stejně. Od obrazové motivace, ústního zadání po stejné vstupní materiály. (Všichni měli fotografii¹¹⁸ a čtvrtku A3). Žáci měli k použití stejný výběr pomůcek.

Na rozdíl od Základní školy Mikoláše Alše a Arcibiskupského gymnázia, žáci Gymnázia Jana Keplera nesepisovali v rámci přípravy slohovou práci „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ a pustili se do úkolu rovnou.

Poslední rozdíl, který byl mezi jednotlivými školami, byl v závěrečné reflexi, kdy vzhledem k tomu, že na ZŠ Mikoláše Alše jsem byla jako vyučující krátce, upustila jsem u nich od dvou otázek v závěrečné reflexi – otázky, co je identita a popisu ptající se na jejich identity. Tyto otázky se nejevily vhodnými.¹¹⁹



Obrázek 39 Příklad práce žáka šesté třídy ZŠ Mikoláše Alše (vlevo) – PŽ-32

Obrázek 40 Příklad práce žákyně šesté třídy (primy) Gymnázia Jana Keplera (uprostřed) – PŽ-196

Obrázek 41 Příklad práce žákyně šesté třídy (primy) Arcibiskupského gymnázia (vpravo) – PŽ-105

¹¹⁸ Až na jednoho žáka.

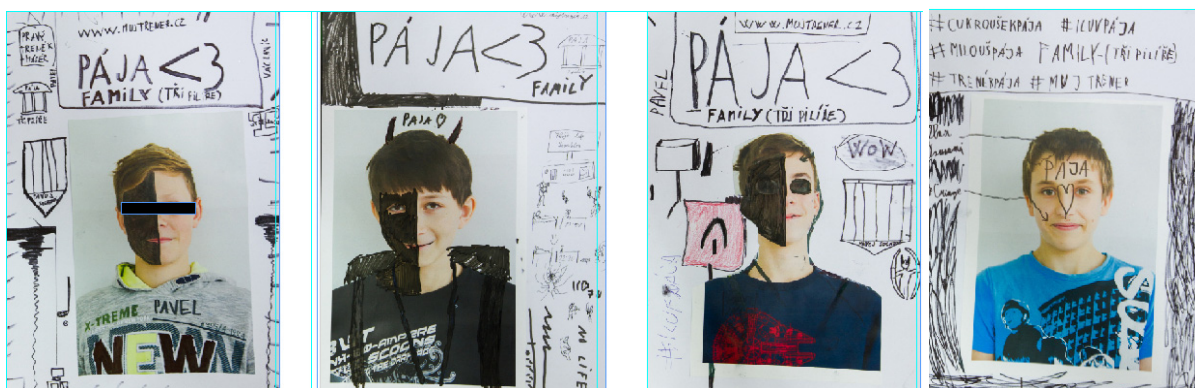
¹¹⁹ Žáci by to mohli posoudit jako získávání informací, které pak můžu někde použít. (Na pedagogické radě a podobně.)

4.3.4 Popis zajímavých situací

4.3.4.1 Stejně práce

Při realizaci zadání došlo v jedné třídě k situaci, ve které čtyři žáci využili tento úkol k „protestní akci proti odchodu učitele tělocviku“¹²⁰. Jakmile tito žáci dostali fotografii, strhla se skupinová reakce a žáci začali fotografii doplňovat slogany odkazující k učiteli tělocviku a jeho odchodu. Doplňovali ji slogany „Pája <3“; „Pája Family“ a odkazy na webové stránky učitele. Zároveň si tři z nich z nějakého důvodu začernili levou stranu jejich tváře na fotografii. Práce jsou doplněny i o stejné kresbičky, erb fotbalového klubu, ve kterém daný učitel působil, nebo kresbičky odkazující na různé sportovní aktivity.

Fotografie jsou zároveň doplněny, pro chlapce netypickými malůvkami srdíček (symbol <3¹²¹), či „hastagy“, které tyto symboly zastupují.



Obrázek 42 Práce žáků "PŽ-50", "PŽ-51", a "PŽ-52"

Obrázek 43 Práce Žáka "PŽ-55"

Ke stejné skupinové reakci dochází i v rámci jejich „reflexí“, ve kterých názvy děl vystupují jako odkazy na daného trenéra.

Tímto „skupinovým jevem“ byla ovlivněna ale jen tato hodina, odpovědi žáků v dotaznících z přípravné fáze jsou naprosto odlišné.

Zároveň bych toto výtvarné vyjádření přisoudila věku žáků, pohybujících se na začátku „Fáze identity proti konfuzi rolí“¹²² a snaze se s někým ztotožnit (např. stejným názorem v podobě výkresu).

¹²⁰ Využila toho i jedna žákyně (PŽ-53), ale pouze okrajově- nebyl to hlavní prvek její práce.

¹²¹ Tento symbol <3 se využívá v SMS zprávách a chatech pro tvorbu ikony srdce.

4.3.4.2 Názory ostatních na výkres od jiných vyučujících

Často jsem se setkávala s jevem, kdy se vyučující při pohledu na práci žáka snažili o její psychologickou analýzu. Ztotožňovat ji s tím, co o žákovi ví, případně v horším případě s tím, co o něm neví. A tak často byly vyřknuty věty jako „*Tam to je vidět.*“ „*To je děsivé.*“ „*To je depresivní.*“, aniž by tito vyučující byli přítomni celému procesu tvorby, či bez toho, aniž by s žákem o dané práci mluvili.

Tyto ukvapené analýzy často probíhaly při komentování použití černé barvy v práci. Jako by byla symbolem deprese, něčím, co „zdravé dítě“ nesmí použít.

Tomuto ukvapenému komentování prací se bude věnovat i jedna z dalších kapitol této diplomové práce zabývající se analýzou dat.

4.3.5 Dotazníky pro výzkum a jejich zadávání

Aby se dalo s kolážemi v rámci diplomové práce dále pracovat a lépe je tak analyzovat, byl sběr dat doplněn o dotazníky. Jeden zaměřující se na téma identita. Druhý pak zabývající se výkladem dané práce sloužící pro závěrečnou reflexi didaktického projektu.

<p>Jméno: Třída:</p> <p>1) Jak byste vysvětlili pojem IDENTITA?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2) Zkuste jedním slovem popsat svoji identitu.</p> <p>_____</p> <p>3) Měla by být práce s fotografií/animací součástí výtvarné (estetické) výchovy? Pokud ano, proč?</p> <p>ANO – NE</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Jméno: Třída:</p> <p>1) Představte si, že by vaši práci chtěla vystavit galerie. Vaším úkolem je k vytvořené práci vymyslet cedulku, která popisuje návštěvníkům galerie dané umělecké dílo, aby ho lépe pochopili.</p> <p>Název díla: _____</p> <p>Popis díla: _____</p> <p>2) Jak se vám pracovalo s fotografií, na které jste byli vy sami?</p> <p>_____</p> <p>3) Bavilo vás toto pojetí výtvarné (estetické) výchovy? (zakroužkujte číslo na stupnici) 0 - nebavilo, už nikdy víc, 10 - bylo to super, tento způsob výtvarné výchovy mě baví</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p> <p>4) DOBROVOLNĚ: Jakákoliv zpětná vazba od vás pro mě (např. návrh změny zadání), vzkaz pro mě.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	---

Obrázek 44 Dotazník zaměřující se na pojem identita a jeho pochopení (vlevo)

Obrázek 45 Dotazník sloužící k závěrečné reflexi zabývající se výkladem díla (vpravo)

¹²² Pátém vývojovém období podle E. Eriksona, o kterém se zmiňuji v teoretické části této diplomové práce.

První dotazník (Obrázek 44) byl zadán žákům v rámci přípravné fáze před začátkem tvorby koláže. Druhý (Obrázek 45) až při dokončování práce. Dotazník žáci odevzdali spolu s hotovou prací.

Otázka v dotazníku „*Jak byste vysvětlili pojem identita*“, zjišťuje žakovu orientaci v problému. Ve druhé otázce č. 2 „*Zkuste jedním slovem popsat svoji identitu*“ žák tyto vědomosti aplikuje na popsání své identity. Zároveň otázka slouží ke snaze žáka navést k výběru jedno tématu, které bude následně výtvarně zpracovávat.¹²³

Poslední otázka prvního dotazníku slouží k zjištění, jestli žáci považují fotografii za umění hodné didaktické transformace.

¹²³ (Například žáci používali pojmy jako „hraní na housle“ „veselá“ „sport“ a podobně. Tyto pojmy jsou pak často hlavním prvkem jejich výtvarné práce).

4.4 ZÍSKÁNÍ DAT PRO NÁSLEDNOU ANALÝZU

Během realizace projektu na školách proběhl i sběr dat potřebných pro další části této diplomové práce. Jak bylo již zmíněno, zúčastnilo se ho 175 žáků.

Získání dat potřebných pro další část proběhl převážně prostřednictvím sběru výtvarných prací žáků. Ty byly pak také doplněny o dotazníky obsahující odpovědi na dané otázky. Důležitým zdrojem sběru byly také osobní postřehy autorky během průběhu realizace doplněné o postřehy jiných učitelů.

Z těchto takto sesbíraných dat vychází následující kapitoly analyzující celý projekt.

4.5 SHRNUÍ

Projekt byl realizován na třech školách napříč pěti ročníky.

Pro vyhodnocování všech prací jako celku slouží následující kapitola. Při vyhodnocování jsem pracovala se všemi vzorky zúčastněných žáků napříč školami a ty porovnávala mezi sebou. Nedošlo tak až na jeden případ¹²⁴ k bližšímu porovnávání v rámci třídních skupin.

¹²⁴ Kategorie „Vymykající se práce nad ostatní.“

5 ANALÝZA DAT – VÝZKUM

5.1 ÚVOD

Po dokončení sběru všech potřebných dat je možné přistoupit k dalšímu důležitému kroku této diplomové práce a to k jejich celkové analýze. Jako proces zkoumání těchto prací byl zvolen kvalitativní přístup zkoumání dat.

5.2 KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček & Šedivá, 2007, str. 17)

Nástrojem výzkumu je analýza verbálně a vizuálně získaných dat. Tedy analýza veškerých výtvarných prací žáků a získaných dat z dotazníků. Dále také analýza dat získaných z pozorování žáků během tvorby a proběhlých rozhovorů.

5.3 CÍLE VÝZKUMU A POLOŽENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Aby šel následující výzkum správným směrem, byly na jeho začátku položeny tři hlavní výzkumné otázky.¹²⁵

- 1) Jsou žáci schopni pracovat s vlastní fotografií a tématem identity v hodinách výtvarné výchovy?
- 2) Jací žáci jsou pro tento didaktický projekt nejvhodnější? Liší se práce napříč ročníky a školami?
- 3) Jakou část ze „sebe“ si žák zvolí pro výtvarné zpracování tohoto projektu?

¹²⁵ Výzkumné otázky jsou formulovány pomocí tázacích vět tak, abychom na ně na konci výzkumu byli schopni odpovědět, případně můžeme vstoupit znovu do terénu a výzkumnou otázku reformulovat; převzato z: (Švaříček & Šedivá, 2007, str. 69)

5.4 METODA PRO NALEZENÍ ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Prostřednictvím kvalitativního přístupu byly získané výtvarné práce pod kódem umístěny do tabulky a následně každá z nich posuzována dle několika kritérií. Dalším zdrojem dat byly odpovědi na otázky položené v dotaznících a poznámky z komunikace během zadání tohoto projektu.

5.4.1 Anonymizování dat

Po ukončení sběru dat z důvodu anonymizování žáků byl všem výtvarným pracím přiřazen číselný kód¹²⁶, pod kterým vystupoval po celou dobu analýzy. Vzhledem k GDPR, obecnému nařízení na ochranu osobních údajů platného od 25. května 2018¹²⁷, byla sesbíraná obrazová data dodatečně doplněna o souhlasy zákonných zástupců zúčastněných žáků. A tam, kde souhlas nebyl udělen, byla práce upravena tak, aby nebyla možná identifikace žáka.

5.5 ROZTŘÍDĚNÍ VÝTVARNÝCH PRACÍ DO TABULKY

5.5.1 Kategorizace

Po anonymizování dat přiřazením číselného kódu došlo k seskupením do připravené tabulky. Následně došlo k jejich následné kategorizaci podle 77 různých třídících prvků seskupených do různých kategorií.

Některé třídící prvky byly zvoleny ještě před zadáním didaktického úkolu, jiné byly zvoleny při sledování průběhu práce a některé až na konci po celkovém sběru dat.

Část třídících prvků byla zvolena podle subjektivního dojmu, např. „Práce vymykající se nad ostatními ve skupině“.

¹²⁶ Práce žáků jsou tak označovány PŽ-193 a podobně.

¹²⁷ Co je GDPR a jak bude aplikováno v Česku, zdroj: (Co je GDPR a jak bude aplikováno v Česku), dne 16.10.2018

5.5.1.1 Kategorie třídících prvků

- Zdroj výtvarných prací (škola, ročník, muž/žena,...)
- Formální prvky práce (formát práce, umístění fotografie,...)
- Obsahové prvky práce
- Výtvarné prvky práce (barevnost, kompozice, práce s pozadím,...)
- Technická podoba práce (výtvarné techniky, použití materiály,...)
- Zásahy do fotografie (zásah do obličeje, do očí, destruktivní metoda,...)
- Ostatní třídící prvky (práce vymykající se nad ostatní,...)

5.6 VÝSLEDNÁ TABULKA A DALŠÍ PRÁCE S NÍ

5.6.1 Popis tabulky

Výsledkem kategorizace dat je tabulka vytvořena v programu Microsoft Excel. Ta obsahuje 175 řádků zastupující jednotlivé výtvarné práce a 79 sloupců. Ty zastupují 77 třídících kategorií / kritérií a dva sloupce pro následné „okódování“ každé výtvarné práce.¹²⁸ Tato tabulka je součástí příloh této diplomové práce.¹²⁹

Obrázek 46 Vytvořená tabulka v Excelu¹³⁰

¹²⁸ Viz kapitola 5.10 Kódování prací

¹²⁹ Viz. Příloha T

¹³⁰ Tabulka ve větší velikosti je součástí přílohy (viz. příloha 10.1)

Posouzením jednotlivých výtvarných prací podle jednotlivých kategorií / kritérií jsou tak buňky tabulky:

- vyplněny křížkem – daná práce splňuje zvolené kritérium
- prázdné – daná práce nesplňuje zvolené kritérium

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
PŽ-23	x			x		x						x		x			x
PŽ-24	x			x		x						x		x			x
PŽ-25	x			x		x						x		x			x

Obrázek 47 Příklad vyplněné tabulky podle kritérií.¹³¹

5.6.2 Další práce s tabulkou

Pro potřebu další práce byla všechna data v tabulce vyhodnocena a převedena na jednotlivé součty udávané v počtu kusů a v procentech. Pro lepší prezentaci výsledků pak některé z nich byly převedeny do grafů. Výsledná procenta jsou pak zaokrouhlována na celá čísla.

S těmito výsledky budu následně pracovat a prezentovat je v dalších částech této diplomové práce.

součty:	ks	58	0	74	58	43	59	60	13	16	27	72	103
součty:	%	33	0	42	33	25	34	34	7	9	15	41	59

Obrázek 48 Ukázka součtů v tabulce¹³²

¹³¹ Čísla v prvním řádku zastupují jednotlivé třídící kategorie, označení v prvním sloupci (např. PŽ--23) označuje jednotlivé práce žáků. (Například práce PŽ--23 splňuje kritérium 3,5,11,13,16 apod.)

¹³² Součet v ks je výsledkem zastoupení „x“ v jednotlivých sloupcích. Součet v procentech je pak vypočítán z celkového počtu 175 prací žáků.

5.7 KONSTATOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

5.7.1 Úvod

Tato kapitola slouží k prezentaci jednotlivých výsledků vzešlých ze sběru dat, který je popsán v předcházejících kapitolách této práce. Některé výsledky budou v této kapitole zároveň okomentovány. Jednotlivé výsledky, které tu budou prezentovány, vycházejí z výsledných hodnot z tabulky „T“ třídící všechny výtvarné práce.¹³³

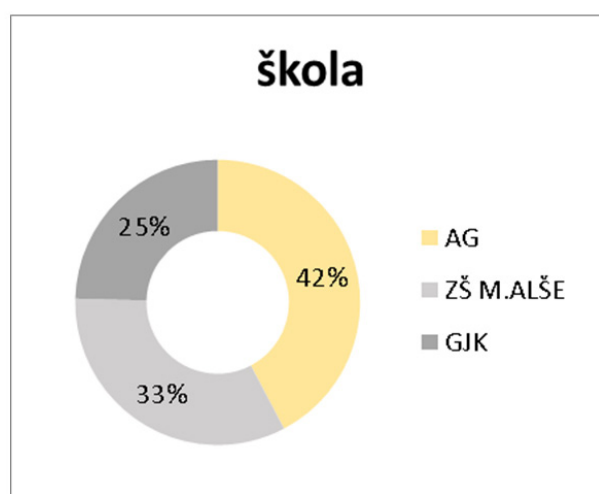
5.7.2 Zdroj výtvarných prací

Jak už bylo zmíněno v předcházející kapitole (kapitola Zúčastnění žáci) sesbírané výtvarné práce pochází od **175** žáků. Nejvíce z nich, **74** žáků, navštěvovalo v době sběru dat Arcibiskupské gymnázium. **58** prací pochází od žáků Základní školy Mikoláše Alše a nejméně, **43** prací pochází od žáků Gymnázia Jana Keplera.

škola	2	3	4
ks	74	58	43
%	42	33	25

Legenda

- 2 = Arcibiskupské gymnázium AG
- 3 = Základní škola Mikoláše Alše
- 4 = Gymnázium Jana Keplera GJK



Obrázek 49 Graf znázorňující zastoupení různých škol v rámci hlavní části didaktického projektu

Z celkového počtu 175 ti prací, pak **59** prací vytvořili žáci šestého ročníku¹³⁴ a **60** prací žáci sedmého ročníku¹³⁵. Žáci těchto dvou ročníků tak tvoří **68 %** sebíraných výtvarných děl.

¹³³ Zdrojem všech grafů jsou výsledky z kapitoly „Výsledky kvalitativního výzkumu zaneseny do grafů.“

¹³⁴ Případně primy osmiletého gymnázia

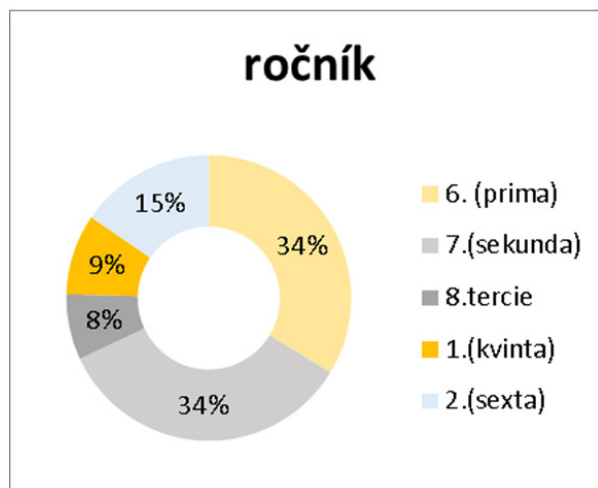
¹³⁵ Případně sekundy osmiletého gymnázia

Tyto práce pak doplňuje **13** prací žáků osmých ročníku (tercií), **16** prací žáků 1. ročníku čtyřletého gymnázia a **27** prací žáků 2. ročníku čtyřletého gymnázia. Celkem tedy práce pochází od **132** žáků primárního stupně vzdělávání a **56** ti žáků sekundárního stupně vzdělávání.

ročník	5	6	7	8	9
ks	59	60	13	16	27
%	34	34	7	9	15

Legenda

- 5 = 6. (prima)
- 6 = 7.(sekunda)
- 7 = 8.tercie
- 8 = 1.(kvinta)
- 9 = 2.(sexta)



Obrázek 50 Graf znázorňující procentuální zastoupení jednotlivých ročníků v rámci hlavní části didaktického projektu

5.7.3 Formální prvky práce

V kategorii „Formální prvky práce“ je posuzován formát výsledné práce a to, jestli je výsledná práce orientována na výšku či šířku. Dále je posuzováno umístění fotografie v koláži a zda posuzovaná práce je dokončena, či nikoliv.

Formát výsledné práce

Formát byl jedním ze zadaných omezení práce a i tak nebyl dodržen všemi. **Osm žáků** zvolilo výsledný formát jiný než požadovanou velikost A3. **Čtyři žáci** (2 %) odevzdali práci na formátu A2 a shodně **čtyři** (2 %) na formátu A4.¹³⁶

¹³⁶ K tomuto formátu se uchýlili především ti, kteří měli místo klasické fotografie polaroidový snímek.

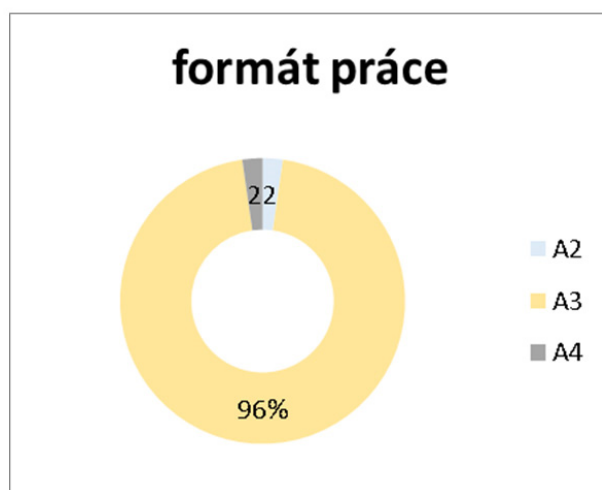
formát práce			
	12	13	14
ks	4	167	4
%	2	95	2

Legenda

12 = A2

13 = A3

14 = A4



Obrázek 51 Graf znázorňující procentuální zastoupení ve výsledku jednotlivých formátů práce

Orientování výsledné práce

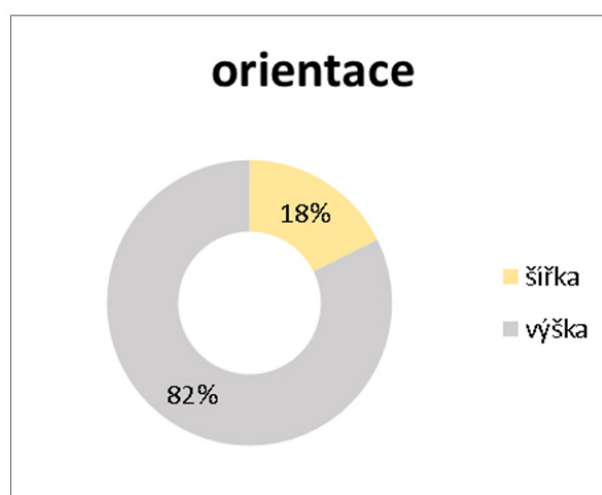
Většina žáků, tj. **144** svoji práci orientovala na výšku a jen **31** ji orientovalo na šířku. Tato **82 %** převahu je možná odůvodnit z důvodu orientací počáteční portrétní fotografie.¹³⁷ Žáci také měli vytvořit „portrét, jak se vidí oni“, ke kterému orientace na výšku patří. Předpokládá se ale, že tento fakt si žáci neuvědomovali.

orientace		
	15	16
ks	31	144
%	18	82

Legenda

15 = šířka

16 = výška



Obrázek 52 Graf znázorňující procentuální zastoupení výsledné orientace práce

¹³⁷ Při opačném umístění fotografie by nebylo tolik místa okolo ní pro další tvorbu.

Nedokončenost prací

Z celkového počtu 175 ti prací zůstalo **12** prací nedokončených. Buď z důvodu absence žáka na jedné z hodin, nebo jeho pomalejšího tempa

5.7.4 Obsahové prvky práce

V kategorii „Obsahové prvky práce“ je posuzován typ použité fotografie. S jakou zdrojovou fotografií žáci vůbec pracovali.

Použitý typ fotografie

Výsledky v této kategorii se nedají jasně analyzovat. Někteří žáci totiž dostali pouze barevnou fotografii, někteří měli možnost barevné i černobílé a někteří dostali jenom fotografii černobílou.

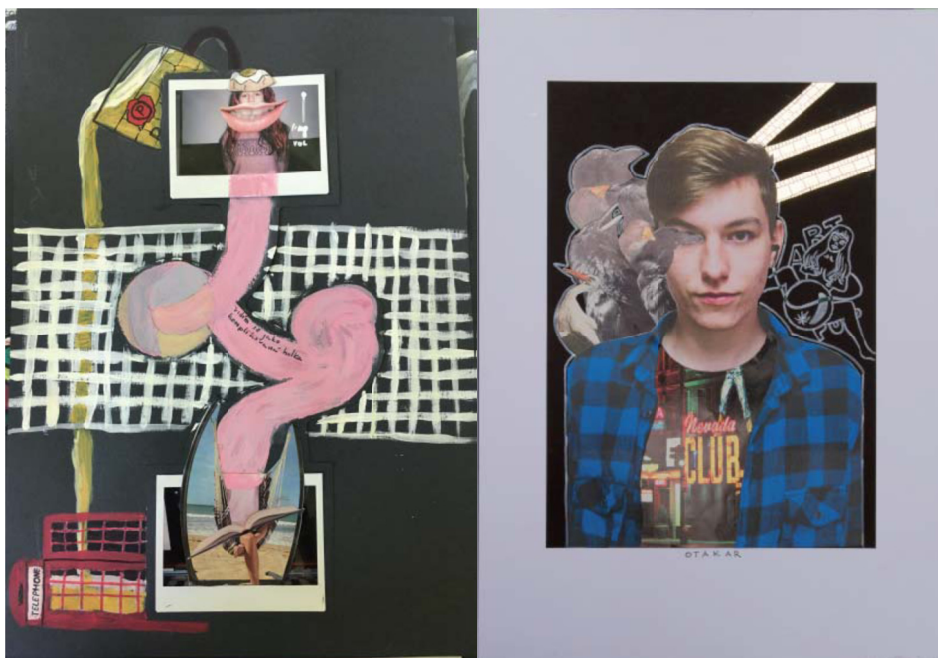
Důvodem těchto nerovných vstupních podmínek, byly technické možnosti školy. A také možnost žáků si barevnou fotografii na kopírce namnožit o přestávce.

Žáci základní školy Mikoláše Alše dostali barevnou fotografii, vytištěnou na fotografickém papíře. I přesto, že jim bylo líto do fotografie zasahovat a chtěli si ji vzít domů, všichni žáci nakonec barevnou fotografii použili. Žáci Arcibiskupského gymnázia dostali fotografii také v barevném provedení, ale po předchozí zkušenosti v základní škole Mikoláše Alše ji dostali vytisknutou pouze na laserové tiskárně. Ve výsledku všichni žáci použili barevnou fotografii, jen jediný žák si ji pro další práci došel namnožit, aby měl varianty obě.¹³⁸ Žáci gymnázia Jana Keplera pak pracovali pouze s černobílou fotografií.



Obrázek 53 Práce žáka Arcibiskupského gymnázia, který použil obě varianty fotografie.

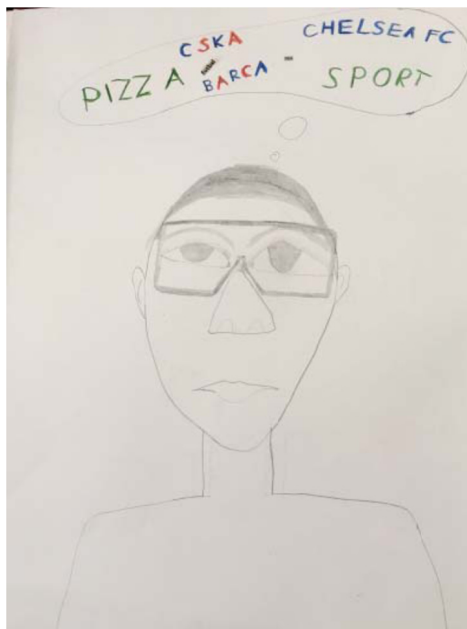
Rozdíl použití „klasické“ fotografie a fotografie polaroidové je zapříčiněno absencí daného žáka při focení. Jeho polaroidový snímek tak byl rychlou alternativou zachycení jeho portrétu, čehož využili čtyři žáci. Tato alternativa je sice rychlejší variantou, ale také několikanásobně finančně nákladnější a pro použití v klasickém školství není vhodná.



Obrázek 54 Práce žákyně pracující s polaroidovou fotografií PŽ-06 (vlevo)

Obrázek 55 Práce žáka pracující s vytisknutou digitální fotografií PŽ-162 (vpravo)

I když žáci fotografii použít nemuseli, tuto možnost nikdo nevyužil. Jediný žák, který toto porovnávací kritérium nesplňuje, žák Gymnázia Jana Keplera, který fotografii na začátku ani neměl.



Obrázek 56 Nedodělaná práce žáka nepracující s fotografií PŽ- 189

5.7.5 Výtvarné prvky práce

V kategorii „Výtvarné prvky práce“ je posuzována celková kompozice díla, nebo také jak žák pracoval s pozadím. Je zde posuzována i jak barevnost, tak i celkové barevné působení.

Také to, zda žák tím, že pracuje s různými materiály, pracuje ve vrstvách a prostorově. Je posuzován i celkový dojem práce, jestli práce působí minimalisticky, vyváženě, nebo překombinovaně.

Umístění fotografie

Větší polovina **95** žáků (54 %) počáteční fotografii umístila na střed, zbylí žáci umístili fotografii do dolní (**62 žáků**) nebo horní části (**devět žáků**). V důsledku rozstříhání fotografie je u **devíti** žáků rozmístěna po celém formátu práce.

kompozice (umístění)				
	18	19	20	21
ks	95	62	9	9
%	54	35	5	5

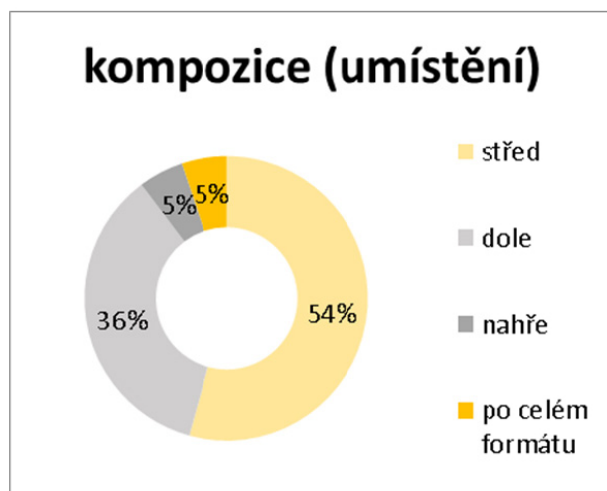
Legenda

18 = střed

19 = dole

20 = nahře

21 = po celém formátu



Obrázek 57 Graf znázorňující procentuální zastoupení umístění fotografie ve formátu



Obrázek 58 Příklad nejčastějšího umístění fotografie ve formátu – středové umístění žákyně sexty Arcibiskupského gymnázia, PŽ-159 (vlevo)

Obrázek 59 Příklad dolního umístění fotografie ve formátu u žákyně primy PŽ-194 (vpravo)

Nedokončené pozadí práce

Žáci často nejsou schopni výtvarně řešit pozadí výkresu. Soustředí se jen na jeho hlavní část a pozadí opomíjí. Na tento fakt se pamatovalo i při posuzování jednotlivých prací.

Žáci měli v této práci velkou volnost, a tak nebyli k ničemu nuceni. Takže když nechtěli dodělat pozadí, nemuseli. Takto bylo vyhodnoceno **55** prací. Většina z nich pak pochází ze Základní školy Mikoláše Alše.¹³⁹ Další velkou část tvoří žáci sext z obou gymnázií (**12 prací**).

Mezi **55 ti** pracemi s nedokončeným pozadím byly i práce žáků, kteří ji nedokončili¹⁴⁰.



Obrázek 60 Příklad práce, kde žák pracuje s pozadím PŽ-188 (vlevo)

Obrázek 61 Příklad práce, který nedokončil pozadí (nedořel ho) PŽ-179 (vpravo)

¹³⁹ Více jak polovina prací z této školy neměla dokončené pozadí koláže.

¹⁴⁰ Otázkou je, jak by pozadí vypadalo u dokončené práce.

Barevnost práce

Barevnost práce byla často ovlivněna technikou. Například žáci Arcibiskupského gymnázia jsou zvyklí pracovat s anilinovými barvami. Tyto barvy jsou syté a kombinováním různých barev vyvolávají veselý pocit z práce, což se i ukázalo na výsledných kolážích.

Skoro polovina, **49 %** žáků pracovala převážně se studenými barvami, **24 %** pak s barvami teplými a u **27 %** byla použita smíšená barevnost.

Celková barevnost práce se i vlivem kombinace technik nedá vždy přesně určit. Některé barevné působení se ani nevylučují. Jako například barevný kontrast¹⁴¹ a syté barvy. Jako tomu je u žákyně Arcibiskupského gymnázia a její práce *PŽ-138*. Nebo syté barvy a jejich studené podání, jako je to v práci *PŽ-148*. Syté barvy zapříčiněné použitím anilinových barev, kterých jsou charakteristikou.



Obrázek 62 Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia (*PŽ--138*) pracující se sytými barvami a v barevném kontrastu modré a červené.(vlevo)

Obrázek 63 Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia (*PŽ--148*) pracující se sytými barvami a studeným podání.

¹⁴¹ Barevný kontrast tvoří nejčastěji komplementární barvy umístěné naproti sobě v Goeteovo barevném kruhu.

Kromě výtvarných technik ovlivňují výslednou barevnost také použité materiály jako například u práce PŽ-169 a její akcentové barevnosti způsobené interakcí červeného látkového provázku s černobílou fotografií a novinových výstřižků.¹⁴²

Otázkou totiž je, jaká by byla výsledná barevnost, kdyby tyto látkové provázky byly dostupné i v jiných barvách a ne jen v barvě červené. Na tomto příkladu se tak ukazuje, že výsledná barevnost nemusí být přímým záměrem žáka, ale může být ovlivněna materiálními možnostmi školy a také zvolenou výtvarnou technikou.

U práce žákyně Arcibiskupského gymnázia a práce PŽ-144 se už jeví akcentová barevnost jako cílená. Používá také novinový papír, ale kombinuje ho s anilínovou malbou.



Obrázek 64 Práce žákyně Gymnázia Jana Keplera (PŽ-169) a akcentová barevnost jako důsledek použitého materiálu.

Obrázek 65 Práce žákyně Arcibiskupského Gymnázia (PŽ-144) a akcentová barevnost jako důsledek použité výtvarné techniky (anilínové barvy s novinovým papírem).

¹⁴² Akcentová barevnost je pojmenování vztahu barev, ve kterém jedna barva vystupuje nad ty ostatní.

Tonální podání práce

V rámci barevnosti bylo posuzováno i tonální provedení. Zda budou výsledné práce ve světlém, či tmavém podání. Případně budou-li někde „mezi“¹⁴³. Zastoupení těchto dvou různých podání bylo rovnoměrné. **53 %** prací bylo vyhodnoceno jako práce světlého podání a **42 %** prací jako práce tmavého podání.

Je zde důležité ale poznamenat, že počet prací vyhodnocených ve světlém podání je ovlivněn osmi nedodělanými vzorky.¹⁴⁴ Práce patřící často do kategorie „mezi“ byly ovlivněny i samotným působením počáteční fotografie.¹⁴⁵ Nesmí se zapomenout, že tato kategorie je založena na subjektivním posouzení toho, kdo práce vyhodnocuje.

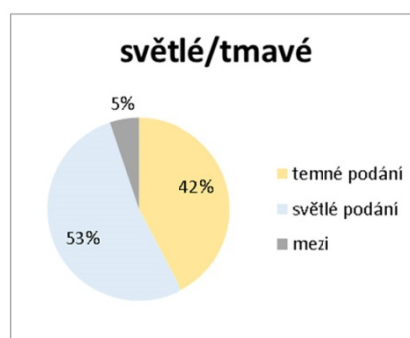
světlé/tmavé			
	64	65	66
ks	74	92	9
%	42	53	5

Legenda

64 = temné podání

65 = světlé podání

66 = mezi



Obrázek 66 Graf znázorňující procentuální zastoupení umístění fotografie ve formátu



Obrázek 67 Temné podání- Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia, PŽ--100

Obrázek 68 Podání mezi - Práce žáka Základní školy Mikoláše Alše, PŽ--46

Obrázek 69 Světlé podání - Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia, PŽ- -125

¹⁴³ Zde se pohybovalo jen pět procent prací.

¹⁴⁴ Otázkou je, jak by žáci řešili pozadí, kdyby práci dokončili.

¹⁴⁵ Např. modrým tričkem žáka, které vyvolává tmavý dojem. Zároveň bílá stěna před kterou je focen vyvolává dojem opačný. Žák pak do fotografie zasáhl minimálně, pouze černou barvou a tak výsledek působení je stejný, jako u počáteční fotografie.

Prostorovost práce a množství vrstev

Tím, že žáci měli možnost pracovat s různými materiály, mezi kterými byl i pauzovací papír (toho využilo jen 12 žáků), očekávala se práce žáků ve vrstvách i za pomoci překrývání materiálů a podobně.

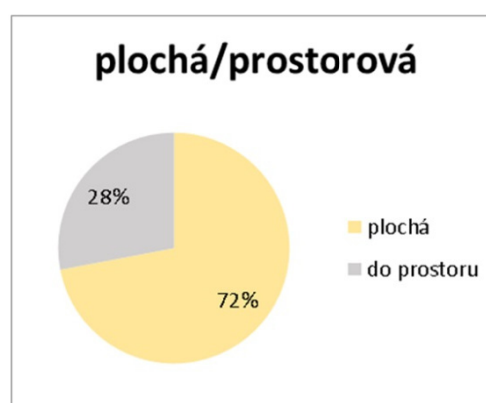
Tato domněnka byla ale mylná. I přes možnost různých materiálů, většina prací, tj. **126** prací, působí ploše. Jako prostorová práce bylo vyhodnoceno pouhých **49** koláží, tj. jen **28 %**. A to i přesto, že 54 procent žáků použilo ve své práci více jak dvě vrstvy materiálu.

plochá/prostor.	
	36 37
ks	126 49
%	72 28

Legenda

36 = plochá

37 = do prostoru



Obrázek 70 Graf znázorňující procentuálně řešení prostorovosti práce



Obrázek 71 Práce žáka PŽ- 159 vyhodnocena jdoucí do prostoru – ze své tváře udělala „okénko do hlavy“. Nezapomněla ani na řešení garnýže a záclonek (vlevo)



Obrázek 72 Práce žáka PŽ- 172 vyhodnocena jdoucí do prostoru (uprostřed)



Obrázek 73 Práce žáka PŽ- 186 vyhodnocena jako plochá (vpravo)

Překombinované / vyvážené / minimalistické řešení

Tím, že žáci měli neobvyklé množství materiálů, bylo zajímavé zkoumat, zda-li někteří ve snaze použít jich co největší množství, svoji práci nepřekombinují („nepřepřeláčají“). Tuto nástrahu nakonec **85 %** žáků zdolalo a jen **15 %** se jí nevyvarovalo. V rámci zapojených škol se tento jev Gymnáziu Jana Keplera úplně vyhnul.

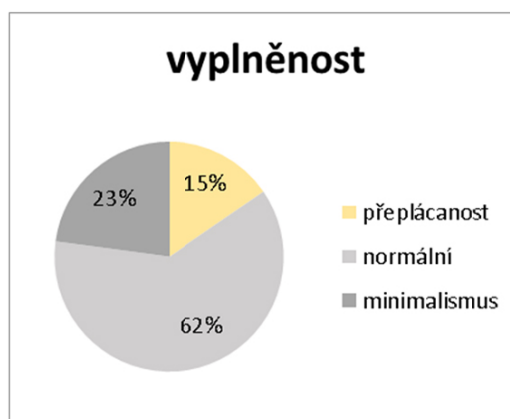
vyplněnost			
	38	39	40
ks	27	108	40
%	15	62	23

Legenda

38 = přepřelácanost

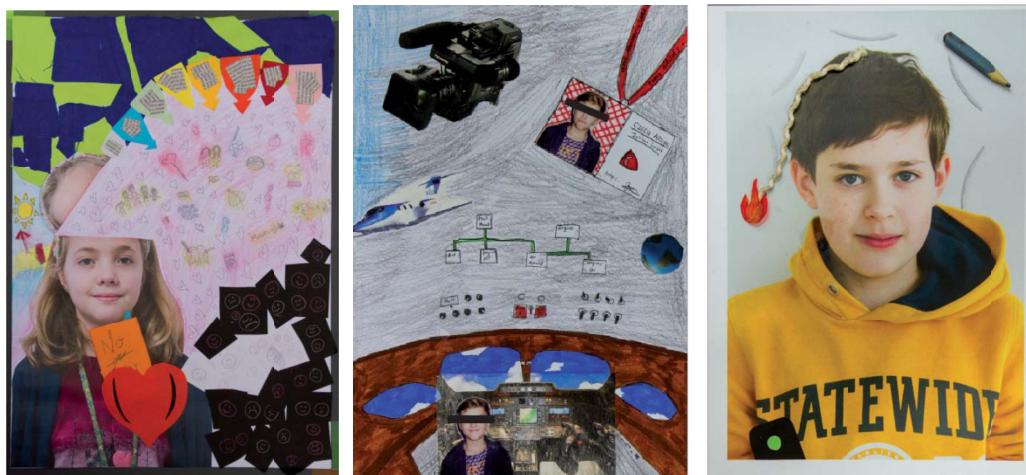
39 = normální

40 = minimalismus



Obrázek 74 Graf znázorňující procentuální zastoupení použití materiálu a dopad na přepřelácanost práce, eventuálně minimalistické řešení.

Jako minimalistické pojetí bylo vyhodnoceno **23 %**. Dalšíh **62 %**, tedy většina prací byla vyhodnocena jako vyvážené.



Obrázek 75 Práce působící přepřelácaným dojmem (použité materiály, technika, neuspořádaná kompozice)-PŽ-116 (vlevo)

Obrázek 76 Práce působící vyváženě - Jednoduchá myšlenka a vhodná kombinace materiálů - PŽ-72 (uprostřed)

Obrázek 77 Práce žáka působící minimalisticky, ve které si žák vybral k ztvárnění dvě hlavní myšlenky (jeho výbušnost a oblíbenost kresby) zastoupené symboly - PŽ-59 (vpravo)

5.7.6 Technická podoba práce

Další třídící kategorie „Technická podoba práce“ hodnotí především výskyt použitých materiálů pro práci a použité výtvarné techniky. Tím, že žáci nebyli omezováni, se zde předpokládá velký rozptyl.

Použité materiály

Žáci měli kromě fotografie a podkladové čtvrtky velkou volnost ve výběru ostatních materiálů. Ty se napříč školami lišily minimálně. Jediný rozdíl byl v možnosti použití třpytek, kterou dostali pouze žáci ze Základní školy Mikoláše Alše. Ze 17 žáků, které je použilo, byly až na dva chlapce pouze dívky.



Obrázek 78 Použití třpytek v koláži dívkou, která je využila dekorativním způsobem na pozadí - PŽ-64(vlevo)

Obrázek 79 Použití třpytek chlapcem (ukázka nedokončené práce), který s nimi pracoval cíleněji za účelem vytvoření kovového efektu na lokomotivě - PŽ-56(vpravo)

Na rozdíl od první zkušenosti s projektem na ZŠ Petřiny Sever, kde slohovou práci zakomponovalo do výsledku **sedm** žáků, využili v hlavní části sběru dat, tuto možnost jen **žáci dva** – žák s prací PŽ -106 a žák s prací PŽ – 140.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Až na žáky Gymnázia Jana Keplera, všichni žáci vytvářeli v přípravné fázi projektu slohovou práci.

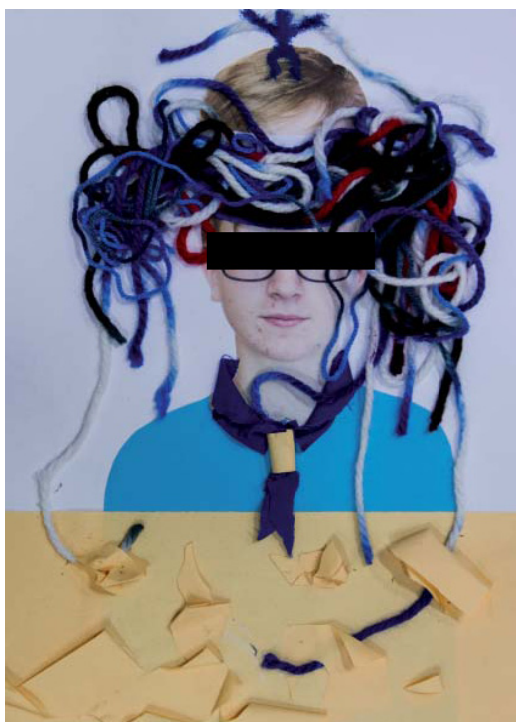


Obrázek 80 Příklad použití slohové práce jako součást pozadí koláže pracující s fantazií žákyně a úteků do ní; PŽ-106(vlevo)

Obrázek 81 Druhý příklad zakomponování slohové práce -PŽ-140 (vpravo)

Netradiční materiály

Žáci také měli možnost využít „netradiční“ materiály¹⁴⁷, mezi které je zařazen různý textil (látky, krajky, vlna), již zmiňované třpytky, barevná izolepa, cd disk nebo různé korálky, knoflíky a podobně.



Obrázek 82 Příklad práce, ve které žák použil vlnu vytvářející dojem utíkajících myšlenek z hlavy; PŽ-142

Obrázek 83 Práce žákyně, která použila papírovou utěrku pro vytvoření dojmu operačního krytí; PŽ-105

¹⁴⁷ Označení pro materiály běžně se nevyskytující v hodinách Výtvarné výchovy.

Tyto netradiční materiály využily především dívky, ale i tak se vyskytovaly v menšině. **28 žáků** použilo látku, krajkou nebo bavlnku. **17 žáků** použilo různé korálky, flitry, nebo knoflíky, pět žáků použilo barevnou izolepu¹⁴⁸ a jenom čtyři žáci zakomponovali do práce CD disk.



Obrázek 84 Příklad práce, ve které byl použitý netradiční materiál - papírový pytel – PŽ - 153

Sádra a pálení

Jako nejvíce netradiční materiál se dá označit sádra, kterou využil jeden žák, a poté popel vzniklý ohořením různé části práce. Toho využilo **šest** žáků.

Tato kategorie vznikla mezi posledními i z důvodu, že tento postup při práci s vlastní fotografií nebyl očekáván. Asi nejlepším výkladem, proč žáci danou práci zapalovali, je jejich touha experimentovat, snaha vyjádřit nespokojenost s fotografií, nebo snaha zbavit se úkolu co nejrychleji. Musí se zde ale podotknout, že vždy z fotografie něco zbylo, nikdo nenechal spálit fotografii celou. Některé pálení bylo také čistě dekorativní.

¹⁴⁸ Všichni byli žáky Základní školy Mikoláše Alše



Obrázek 85 Příklad práce, ve které bylo použito pálení fotografie účelným destruktivním způsobem - PŽ-87 (vlevo)

Obrázek 86 Příklad práce, ve které bylo použito pálení dekorativním způsobem - PŽ-126 (uprostřed)

Obrázek 87 Příklad práce, ve které bylo použito pálení fotografie z důvodu nelíbení se na fotografii - PŽ-187 (vpravo)



Obrázek 88 Použití sádry pro vytvoření imitaci "vystřeleného" oka spolu s použitím potravinové fólie u práce PŽ-191

Výtvarné techniky

Žáci měli volnou ruku jak v použitých materiálech, tak i ve zvolené výtvarné technice. Bylo tak na nich, jestli si vyberou ruční kresbu, malbu nebo text. Někdo zvolil jednu techniku, jiný jich zakomponoval do práce více. Výsledky se tak nedají procentuálně vyjádřit.

Největší část žáků využila ruční kresbu, malbu, kdy ji do práce nějakým způsobem zapojilo **120** z nich

83 žáků pak použilo ve svých kresbách černý fix, který sloužil jako rychlejší a jednodušší náhrada tuše, kterou využili jen dva žáci.

Velký výskyt, který ovlivňoval i výslednou barevnost práce, bylo použití anilínových barev u **52 prací**. Ty se vyskytovaly nejčastěji na pracích žáků Arcibiskupského gymnázia, kde jsou s nimi zvyklí pracovat. Temperou pak malovalo **37 žáků**. Pastelky nebo voskovky využilo **45 žáků**.



Obrázek 89 Práce žákyně, která zkombinovala více výtvarných technik a materiálů (tempery, pastelky anilínové barvy, barevná lepenka, černý fix, korálky, kapesník, barevný papír). V práci použila zároveň kresbu i písmo) – PŽ - 80

5.7.7 Zásahy do fotografie

Během sběru dat došlo k překvapení z různosti způsobů, jak s fotografií pracovat. Do této kategorie patří zhodnocení práce s fotografií a následné zásahy do ní, především pak způsoby zásahů do svého obličeje žákem.

Práce s fotografií - úprava

Všichni žáci ¹⁴⁹ dostali stejně velikou fotografii obsahující jejich obličej a část těla končící pod rameny. Tedy trochu širší záběr než je klasická pasová fotografie. Jak bylo v zadání, s fotografií mohli udělat cokoli.

Asi i pro lepší následnou práci **71 %** žáků před jejím nalepením odstříhla obličej. **22 %** nalepila celou fotografii a s ní dále pracovala. Zbýlých šest procent žáků pak použilo jen malou část fotografie

Ač jedna třída byla jako jediná focena před jinou než bílou zdí (běžovou), byli žáci schopni s ní pracovat, aniž by pozadí tvořené zdí odstříhli.¹⁵⁰



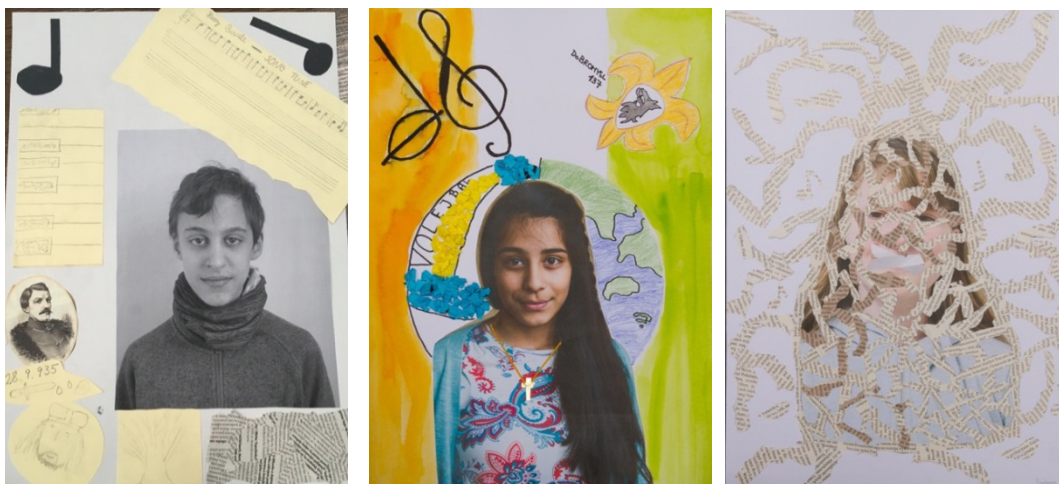
Obrázek 90 PŽ- 99 - Příklad práce žákyně, která nebyla vyfocena před bílou zdí.

¹⁴⁹ Výjimkou jsou žáci s polaroidovými fotografiemi

¹⁵⁰ Nedošlo k tomu, že by všichni odstranili pozadí.

Zásah do fotografie a obličeje

166 žáků (**95 %**) do fotografie nějakým způsobem zasáhla, z toho **108** žáků zasáhlo i do svého obličeje, **30** žáků šlo ještě dál a zakrylo si i oči. **12** žáků si pak odstranilo obličej celý.



Obrázek 91 PŽ-199 - Práce žáka ve které do fotografie nijak nezasáhl. Soustředoval se na prostor okolo.(vlevo)

Obrázek 92 PŽ--91 - Příklad práce, kde žákyně zasáhla nějakým způsobem do fotografie. Např. odstranila pozadí.(uprostřed)

Obrázek 93 PŽ--125 - Příklad práce ve které žákyně zasáhla při práci do obličeje. (vpravo)



Obrázek 94 PŽ-29 - Příklad práce ve které studentka zakryla oči. (vlevo)

Obrázek 95 PŽ--106 - Příklad odstranění obličeje na fotografii. (uprostřed)

Obrázek 96 PŽ-- 198- Destruktivní metoda při práci s fotografií. Fotografii dala ještě naopak, aby nebyla vidět.¹⁵¹ (vpravo)

¹⁵¹ V tomto případě možná ve vyvolání dojmu otočení se zády a možnosti psát.

Destruktivní práce s fotografií

Ač žáci pracovali se svým vlastním portrétem, **22 žáků** zastupujících **13 %** z celku, k fotografii přistupovalo destruktivním způsobem, často ve snaze ji zničit. Ať už v podobě pálení zapalovačem, roztrháním, zašíváním částí těla a podobně. Tato „destruktivnost“ tak může vyvolávat v divákovi pocit, že se s daným žákem něco děje. Přitom se ale může jednat jen o jeho způsob vyjádření, vypořádání se s fotografií, která se mu nelíbí, či prostý experiment, které mu volnost zadání nabízí. Jako tomu je u žáka kvarty, třetího ročníku osmiletého gymnázia, a jeho na první pohled destruktivní práce (PŽ-89).

Popis práce:

Žák nejprve celou fotografii obštíhнул a pak zapalovačem vypálil místo, kde se nacházela jeho pusa a následně prázdné místo sešil červenou bavlnkou. Práce na černém papíře se tak jeví velmi morbidně a může vyvolávat dojem šikanovaného dítěte. Zvláště při přečtení ručně napsaných vět, které jsou součástí koláže: „Nikdo tě tu nechce.“ „Nesnáším tě.“ „Zase to pokazíš.“ „Nezajímáš mě.“ „Ztichni.“



Obrázek 97 Práce žáka PŽ-87

Pro znázornění pravdomluvnosti si nejdřív vypálil místo, kde se na fotografii nacházela pusa a následně ho prošil červenou bavlnkou.

Žákova interpretace práce, která je úplně odlišná:

„Mé upřímné já“

„Na díle jsem zobrazen já. Vypálená pusa znamená přehnanou upřímnost a červená bavlna znázorňující to, že se to snažím krotit. Nalevo jsou pak upřímné věty, co nás ostatní potom mrzí.“

Jak už píše Didi-Huberman v Paradoxu pakobylinky „Vše, co se ti jeví, se ukazuje jako moc nepodobného, a vše co se nepodobá, je v podstatě jen určitou hrozivou vlastností místa, místa, kam jsi rozhodně onoho dne nemělo nikdy vkročit.“ (Didi-Huberman, 2002)

Neboli je důležité, aby ten, který reflektuje výsledné práce, ať už s žáky, nebo sám, žáka znal, vedl s ním o práci dialog a vyhnul se ukvapeným analýzám. Aby celá práce nebyla spouštěčem řešení něčeho, co v práci vůbec není. Aby místo pomocným nástrojem pedagoga v komunikaci s žákem, nebyla její ničitelem.

5.7.8 Ostatní třídící prvky – speciální prvky práce

Politické téma a možná nadsázka z úkolu

Do této kategorie jsou zařazeny třídící prvky, které vznikly až v návaznosti na všechny práce. Patří sem zhodnocení, zda žák nepojal úkol jen jako nadsázku či ironii, případně jestli se v práci nevyskytuje politické téma. Do této kategorie je i zařazen třídící prvek, který určuje, zda se práce vymyká ostatním, či nikoliv¹⁵². Zvláště tato kategorie je tak hodně založena na subjektivním dojmu.

Kategorie nadsázky z úkolu a možné ironie byla zařazena až úplně naposled ze všech kategorií. Kategorie vznikla vlivem vnášení politického tématu do práce v rámci výuky na Gymnáziu Jana Keplera. Objevilo se sice jen čtyřikrát, na rozdíl od jiných škol, kde se ale vůbec neobjevilo.

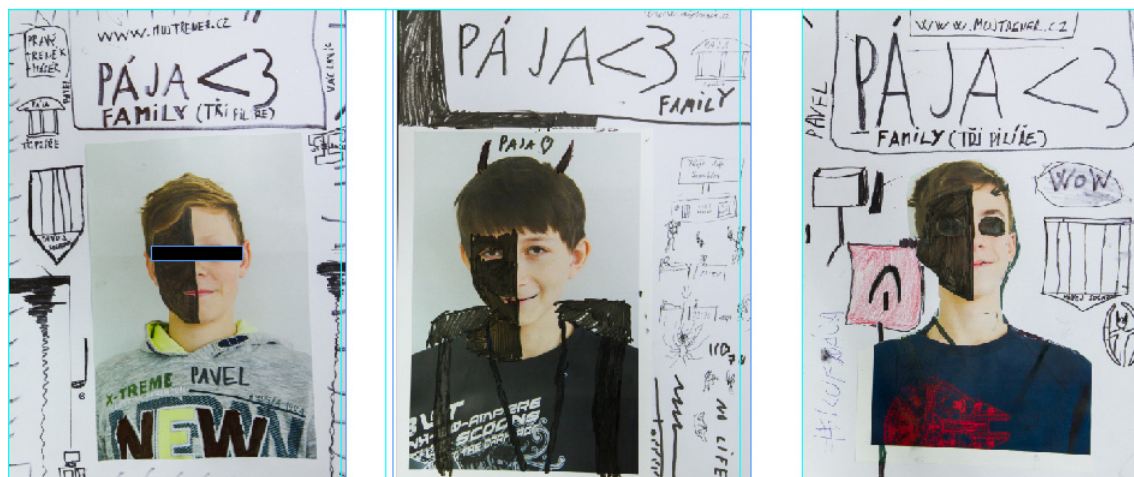
Dalo by se to i vysvětlit tím, že žáci této školy pracovali hodně s novinami, které jim toto téma nabízely, a také celkovým zaměřením gymnázia.

Jako ironie, nadsázka z úkolu, bylo vyhodnoceno 20 prací. Mezi ně patří i práce z již dříve popisované situace a odchodu učitele tělesné výchovy. (Kapitola 4.3.4.1). Toto výtvarné vyjádření se dá jednak přisoudit věku žáků, pohybujících se na začátku tzv. Eriksonovy páté fáze „*identity proti konfuzi rolí*“¹⁵³, a snaze se s někým ztotožnit. (Např. stejným názorem v podobě výkresu.)

V těchto pracích se projevilo formování skupinové identifikace a snahy žáků zapadnout mezi ostatní tři žáky. Zároveň žáci využili tento úkol jako prostředek vyjádření nesouhlasu s odchodem učitele.

¹⁵² V jediné této kategorii byly práce posuzovány v rámci menší skupiny (třídy, školy), u ostatních kategorií jsou posuzovány vždy v rámci všech 175 sesbíraných prací.

¹⁵³ Pátém vývojovém období podle E. Eriksona, o kterém se zmiňuji v teoretické části této diplomové práce.



Obrázek 98 Práce žáků "PŽ-50", "PŽ-51", a "PŽ-52"

Práce žáků, u kterých se vyskytovalo politické téma, bylo zapříčiněno i možností novin jako materiálu. Otázkou zůstává, zdali by se v práci objevilo politické téma, kdyby žáci tento materiál neměli.



Obrázek 99 Práce žáka, ve které bylo obsaženo politické téma PŽ-180



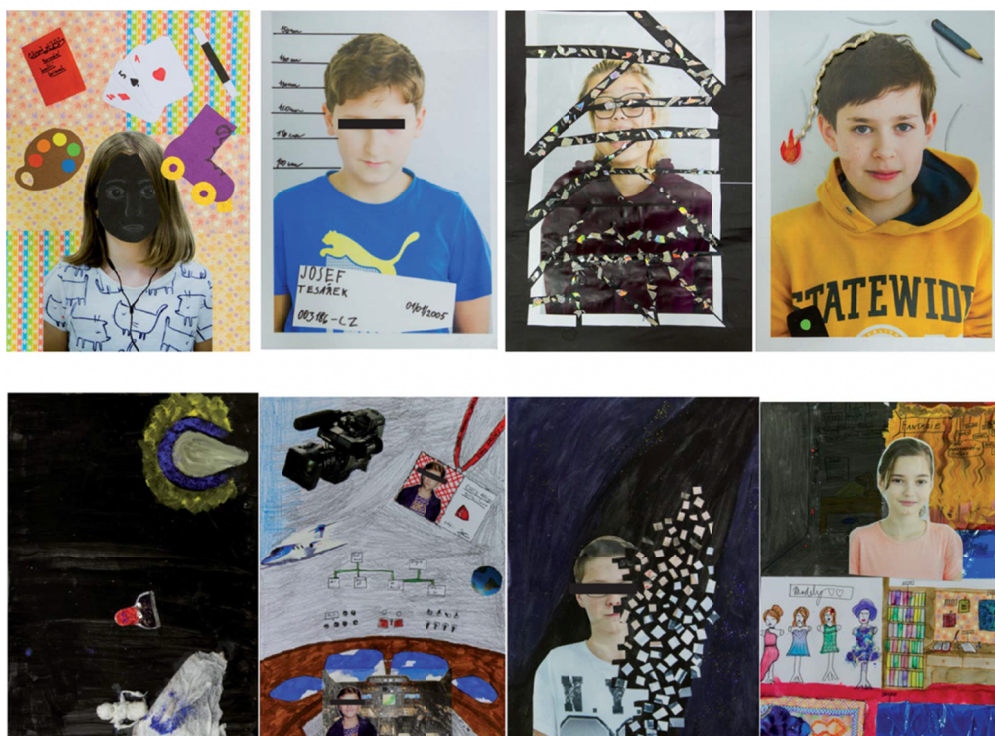
Obrázek 100 Práce žákyně, ve které bylo obsaženo politické téma PŽ-165

Práce vymykající se ostatním

Kategorie závisující asi nejvíce na subjektivním dojmu hodnotitele. Práce v této kategorii také jako jediné nebyly posouzeny v rámci celku, ale i v rámci menší skupin (ať už školy nebo třídy). Práce zvolené jako „vymykající se“ se většinou lišily od ostatních kvalitou výtvarného zpracování, obsaženým tématem, nebo vizuální atraktivitou celé práce. Těchto koláží bylo nakonec celkem **36**, tedy **21 %** z celkového sběru.

Například na základní škole Mikoláše Alše bylo takto subjektivně jako „vymykající se“ vybráno **osm prací**. Z celkového počtu **58 prací** sesbíraných ze tří tříd.

Mezi vybranými pracemi jsou žákyně vymykající se precizností provedení (PŽ-37 a PŽ-80¹⁵⁴), práce žáků pracující se zkratkou ve vyjádření (PŽ-46 a PŽ-59), práce žáků vymykající se výtvarností práce (PŽ-72 a PŽ-79), práce, které zaujaly ve vztahu k žákům a co o nich víme (PŽ-49)¹⁵⁵, a naposled práce vymykající se působením práce (PŽ-60).



Obrázek 101 Práce žáku zvolené jako vymykající se nad ostatními na ZŠ Mikoláše Alše

Nahoře zleva: PŽ- 37, PŽ--46, PŽ--49, PŽ--59; Dole zleva: PŽ--60, PŽ--72, PŽ--79, PŽ--80

¹⁵⁴ Tato práce se vymykala i výsledným formátem A2

¹⁵⁵ Tím, že tyto žáky znám jako učitel, mám i nějaká očekávání jak práci provedou)

I když se ale práce vymykaly v rámci školy, v celkovém počtu prací působí jinak a přestávají se vymykat. Což akorát dokazuje subjektivitu posuzování prací a pak také důležitost vztahu k celku, vůči kterému jsou práce posuzovány.

Jako příklad slouží jedna z vybraných prací pracujících se zkratkou v porovnání s dalšími, tu vytvořili na stejném způsobu pracující žáci jiných škol (výběrem jednoho motivu a jeho jednoduchým vyjádřením).



Obrázek 102 Práce pracujících se zkratkou znázorňující touhu být režisérkou.(vlevo) PŽ-133

Obrázek 103 Již zmiňovaná práce žáka znázorňující tak svoji výbušnost.(uprostřed) PŽ-59

Obrázek 104 Práce žákyně znázorňující lásku k (vpravo) – PŽ-131

5.8 SHRnutí

Všechny práce žáků prošly procesem kategorizace a následnou analýzou. Podařilo se sesbírat **175** prací a určit **75** třídících prvků, vzniklo tedy **13 475** výsledných hodnot, které tu byly postupně prezentovány.

Ukázalo se, že fotografie je dobrým vstupním materiálem pro tvůrčí práci, a díky tomu i vzniklo **175 originálních řešení** zadaného úkolu. Některé práce se lišily méně, některé více, ale každý žák, který dostal fotografii, s ní nějakým způsobem pracoval. Až na pár výjimek především z důvodu jiné počáteční fotografie, všichni žáci dodrželi požadovaný formát práce, který nejčastěji orientovali na výšku se středově umístěnou fotografií, jevící se jako nejlepší řešení u poloviny žáků.

Žáci měli na výběr nejrůznější materiály, ale i tak většina z nich řešila svoji práci v ploše a k prostorovému jejímu řešení se uchýlila jen větší čtvrtina z nich. Převládalo tedy plošné řešení práce.

Barevné řešení úkolu bylo různé. Často bylo ovlivněno dostupnými materiály či použitou výtvarnou technikou. Nebylo možné tak tuto kategorii blíže analyzovat. Vystává ale otázka, do jaké míry právě tyto výtvarné techniky a možnosti školy ovlivňují celkový výsledek práce?

Díky volnosti zadání, žáci také experimentovali s materiály, které nejsou pro výuku typické. A tak někteří žáci využili netradičních materiálů a i postupů jevících se na první pohled destruktivně (pálení zapalovačem).

Asi k největšímu rozptylu v zastoupení vzorků došlo při posuzování práce žáka s fotografií a jeho zásahů do ní. Tomu tak je i věnován následující komentář zabývající se právě zásahem žáků do obličeje. Je tedy obličej, oči, tím hledaným nositelem identity?

5.9 KOMENTÁŘ K ZÁSAHŮM ŽÁKY DO FOTOGRAFIE OBLIČEJE



Obrázek 105 Příklad zásahu do obličeje - PŽ-126

Z celého výzkumu se jeví jako nejzajímavější část věnující se míře zásahu do obličeje. Ač žáci do fotografie nemuseli zasahovat vůbec, **166** žáků, tj. **95 %** do ní zasáhlo. Více jak polovina, přesněji **108** žáků pak současně zasáhlo i do obličeje a velká část tvořena **53** mi žáky fotografii upravila zakrytím očí. Proč ale? Jsou právě obličej a oči nositeli identity?



Obrázek 106 Fotografie z černým pruhem po nalezení těla A.J.¹⁵⁶

Tato metoda zakrytí očí se používá i v médiích. Je metodou sloužící ke skrytí identity v podobě černého pruhu přes oči a se záměrem znemožnění identifikace osoby.¹⁵⁷ Tato metoda je i zároveň použita v této diplomové práci k znemožnění identifikace některých žáků zapojených do didaktického projektu.¹⁵⁸

¹⁵⁶ Zdroj obrázku: <https://www.extra.cz/foto/145502>; dostupné dne 14.11.2018

¹⁵⁷ Osoby mladší 18 let na které byl spáchán trestný čin proti životu a zdraví zajištěné novelou zákona 52/2009 Sb. § 8b, zdroj: (Topolánek, Klaus, & Vlček, 2009)

¹⁵⁸ Těch, kterých zákonní zástupci neudělili souhlas s publikováním práce.



Obrázek 107 Dívka oblečení v tzv. „nikábu“ spolu s „abájou“ odhalující pouze oči.¹⁵⁹

Znemožnění identifikace osoby se dá ale docílit i opačnou metodou, tedy zakrytím všeho kromě očí, jako tomu je u žen v islámských zemích. Aneb spojením tzv. „*nikábu*“¹⁶⁰ s „*abájou*“¹⁶¹ dochází k úplnému zahalení až na úzkou mezeru odhalující její oči. Zároveň tak dochází k znemožnění identifikace. Tedy přesnému opaku jako je popsán výše.¹⁶²

Je zajímavé, že „tuto metodu“ zásahu si ve své práci zvolil pouze jediný žák.

¹⁵⁹ <https://cz.pinterest.com/pin/851039660810832221/>, dostupné dne 14.11.2018

¹⁶⁰ Nikáb je neprůhledná rouška zakrývající celý obličej až na oblast očí. [Čerpáno z: (Březina, 2015)]

¹⁶¹ Abája je „*dlouhý splývavý černý šat, sahající k chodidlům a zahalující kromě hlavy i celou postavu.*“ (Raděj, 2010, str. 171)

¹⁶² Je zde nutné poznamenat, že to není hlavním důvodem nošení tohoto oděvu.



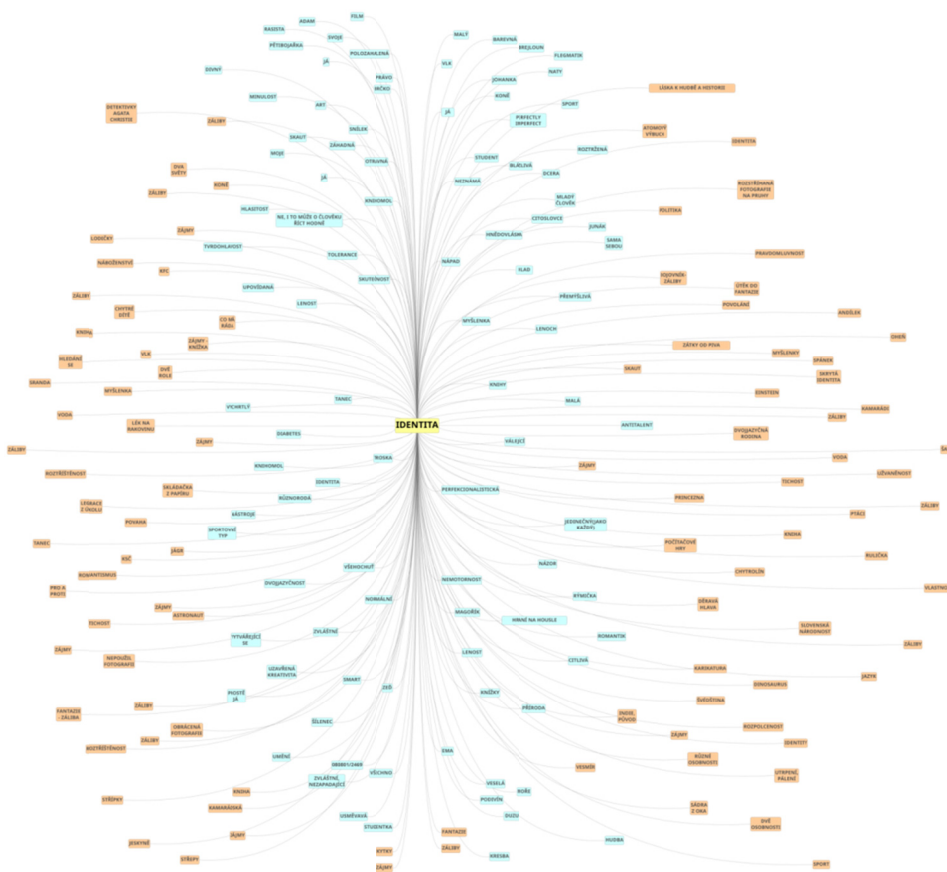
Obrázek 108 Práce žáka zakrývající vše kromě oblasti očí PŽ-113

5.10 KÓDOVÁNÍ PRACÍ

V předešlé kapitole jsem se věnovala především formální stránce prací a ty různě porovnávala. V této kapitole se zabývám jejich obsahem a za pomoci kódování prací zjišťuji, jak žáci skrze práci svoji identitu řešili.

5.10.1 Popis

Kromě posouzení všech prací podle mnou zvolených kategorií proběhlo v rámci kvalitativního výzkumu i kódování. Nejprve v rámci otevřeného kódování, při kterém každá výtvarná práce byla popsána jedním slovo (slovním spojením), které mě k ní napadlo.¹⁶³ Na přiloženém obrázku výsledek tohoto procesu zastupují oranžové pojmy.¹⁶⁴



Obrázek 109 Schéma znázorňující jednotlivé popisy prací vzniklé otevřeným kódováním (oranžové kódy) spolu s popisy z dotazníků, ve kterých žáci popisovali jedním, dvěma slovy svoji identitu (modré kódy).¹⁶⁵

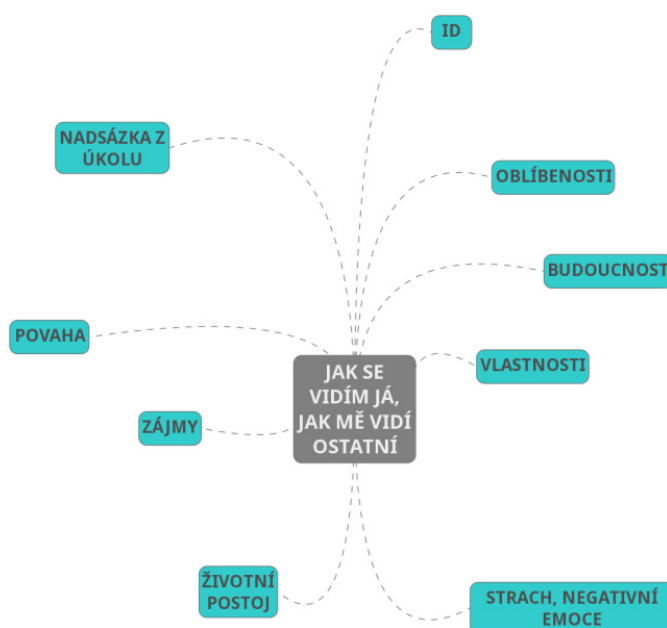
¹⁶³ Hesla jako matematika, KFC, dvojjazyčná rodina, legrace z úkolu, vesmír, rybář, náboženství a podobně

¹⁶⁴ Modré pojmy jsou slova, která žáci zvolili jako popis jejich identity v rámci dotazníku

¹⁶⁵ Obrázek ve větším velikosti je součástí přílohy (10.4)

Na otevřené kódování navazovalo selektivní kódování zahrnující vždy výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh.“ (Strauss & Corbin, 1999) A tak všechny vzniklé kódy z první fáze byly sloučeny a vzniklo devět nových nadřazených kódů charakterizující jednotlivé práce seřazeny podle četnosti zastoupení:

- Zájmy (79 zastoupení)
- Vlastnosti (18 zastoupení)
- Nadsázka z úkolu (19 zastoupení)
- ID (15 zastoupení)
- Povaha (15 zastoupení)
- Oblíbenosti (10 zastoupení)
- Budoucnost (8 zastoupení)



Obrázek 110 Vzniklé kategorie zaneseny do mapy

Tyto kódy vzniklé otevřeným a následně selektivním kódováním byly porovnány s těmi, které žáci použili při popisu své identity v rámci dotazníku¹⁶⁶. Ty jsou také součástí obrázku znázorňující otevřené kódování (Obrázek 109).

¹⁶⁶ Tento dotazník jsem nezadávala v rámci úkolu na Základní škole Mikoláše Alše

5.10.2 Diskuze

Při porovnání těchto kódů je vidět shoda. Kódy vzniklé selektivním kódováním jsou velmi podobná těm, které vznikly vyhodnocením žákova popisu vlastní identity.

Žáci při svém popisu volili nejčastěji slova zastupující jejich zájmy nebo vlastnosti, stejně tedy slova shodná s nadřazenými kategoriemi mého kódování.

Dá se tedy říci, že identita se dá nejlépe popsat pomocí zájmů a charakteristiky daného člověka. Jak píše Kopecká v knize Psychologie *„Zájmy, tedy jsou činnosti, kterými se člověk dlouhodobě zabývá a záměrně je vyhledává, jejich vykonávání jej těší a přináší mu radost a uspokojení. Jedná se o výběrový vztah k předmětu nebo činnosti, kterým člověk připisuje zvláštní význam. Zároveň, v nich nachází zalíbení a pěstuje je pro své uspokojení. Přinášejí s sebou uspokojení potřeb seberealizace a prožití úspěchu.“* (Kopecká, 2012, stránky 32-33)

Toto tvrzení podporují ještě odpovědi jednotlivých studentů, jak si vysvětlují téma identity:¹⁶⁷

Odpověď M.Č. : „Identita je vzhled člověka, jaký člověk je, jeho charakteristika. Zároveň celkový vzhled – každý člověk je jiný a odlišuje se dle identity – zájmy a charakteristikou daného člověka.“

Odpověď E. T: „ Identita je to, co člověka charakterizuje, co má jen on sám a čím je zvláštní. Vzhled, ale i povaha -to, co člověk je bez toho, co má každý.“

¹⁶⁷ Byla vybrána odpověď jednoho z mladších studentů a jednoho ze starších studentů.

5.10.3 Další prezentace práce

Ještě před závěrem výzkumu, a tím i zodpovězením na začátku položených otázek, bych se ráda zastavila nad důležitým bodem, kterým je prezentace vzniklých děl.

Prezentace výsledného díla je důležitou součástí výuky výtvarné výchovy. Žák by se měl učit nejenom to, jak o výsledné práci hovořit, jak ji obhajovat, ale také pro jaký formát prezentace je jeho práce vhodná.

Jinak působí výtvarné dílo zarámováno na stěně v galerii o rozměru dva krát dva metry, a jinak působí dílo adjustované v malé knize. I žáci by k tomuto přemýšlení měli být vedeni. Ať již formou školních výstav, případně vytvářením portfolií a podobně.

Je ale dobré tuto koláž prezentovat? Jako odpověď může sloužit můj komentář:

„Žáky, se kterými jsem didaktický projekt absolvovala v rámci mých hodin výuky, jsem znala krátce. Zhruba tři měsíce. Sice jsem o nich věděla více, než o ostatních žácích z jiných škol, ale stále se to nedá srovnávat například s tím, co o nich vím teď. Když jsem žákům práci zadávala, sdělila jsem jim na začátku, že koláže budou sloužit jen jako moje diplomová práce a nebudou nikde vystaveny. Žáci s tímto vědomím tak i danou koláž zpracovali. A pak na konci roku jsem na toto sdělení zapomněla a práce vystavila v rámci školní výstavy v místě, kudy denně projde většina jejich spolužáků a učitelů. Později v novém školním roce, kdy jsem získávala dodatečné souhlasy s použitím, mi tento můj podraz připomněli nejenom slovně, ale i demonstrativním odnesením souhlasu přímo do koše.“

Žákovi sice toto vystavení určitou reflexi přinese, např. v podobě výsměchu od spolužáků, ale ta mu spíše ublíží, na rozdíl od té probíhající v rámci učitelem vedeného reflektivního dialogu, který artefietické pojetí výuky nabízí.

5.12 MOŽNÁ MODIFIKACE ÚKOLU

Didaktický projekt je postaven tak, že žáky vyfotí někdo jiný. Někdo, kdo pro ně představuje ten pohled, jak je vidí ostatní, např. cizí lidé v tramvaji a podobně.

Vyfotografování právě mnou bylo pro některé žáky ale problémem. Ať už tím, že se jim mnou pořízená fotografie nelíbila (*E. T: „Dobře, ale měla jsem pořád pocit, že se špatně tvářím.“*), nebo tím, že chtěli svoji identitu ukázat už při tvorbě fotografie (*A.R: „Dobře, škoda, že jsem se nemohl vyfotografovat s něčím.“*).

Úkol by šel modifikovat, aniž by se změnil jeho název tím, že by vstupní fotografii vyfotil žák v podobě stylizované „*selfie*“ s účelem vystihnoutí své osobnosti, svého „vnitřního já“. Následně by fotografie byla vstupním materiálem jiného žáka vytvářejícího opačný vnější pohled. A i přes modifikaci úkolu by nedošlo ke změně jeho názvu.

Jistým rizikem této modifikace určené spíše starším žákům, je fakt, že už se žák tzv. „nemá tzv. ve svých rukou“ a úkol může sloužit pro vyřizování si účtů.

5.13 UČITEL A ŽÁK V PROJEKTU

Vztah učitele a žáka je nejenom důležitý v pojetí Artefiletiky, zvláště pak při reflektivním dialogu, ale jak píše Čáp v Psychologii pro učitele, i v běžné výuce „úspěšnost učitelovy práce do značné míry závisí na tom, zda dobře zná své žáky. Když chci na někoho působit, potřebuji ho znát, to platí ve výchově tak jako ve všech formách práce s lidmi.“ (Čáp & Mareš, 2001, str. 365)

Toto tvrzení by mělo platit i v popisovaném didaktickém projektu. Tedy hypoteticky, čím lépe bude učitel znát své žáky, tím více budou otevřeni k ukázání sebe samých při řešení tohoto projektu. Je tomu ale opravdu tak? Bude mezi pracemi žáků, kterých jsem učitel, a kterých nejsem, rozdíl?

„Ano. Bude.“

Už při sběru dat bylo toto zachyceno. Sice zkoumaný vzorek byl malý, ale už i ten ukazoval rozdíl. Jedni zpracovávali svoje sny, strachy, negativní vlastnosti. Ti druzí šli spíše po povrchu, používali nadsázku a nanejvýše v práci ukázali své záliby. Tedy to, co o nich ví skoro každý.¹⁶⁸ Tento fakt byl potvrzen i následným kódováním prací.

Mohlo by se tedy zdát, že Čápova hypotéza je potvrzena. Ono je to ale všechno jinak - naopak.

Ti žáci, kterým byl zadán úkol z pozice jejich učitele, při jeho řešení zůstávali na povrchu problematiky – svoji identity. Bez snahy se otevřít. Neznázorňovali cokoliv, co by jim v budoucnu mohlo ublížit. Možná i s vědomím, že na rozdíl od žáků z jiných škol, mě budou stále potkávat. Tento fakt by určitě stál za další uvažování, na které v této práci nezbyl prostor.

¹⁶⁸ Až na některé výjimky

5.14 ZODPOVĚZENÍ OTÁZEK POLOŽENÝCH NA ZAČÁTKU VÝZKUMU

Obsahem této části je především zodpovězení otázek položených na začátku výzkumu (viz. 5.3).

Položení úvodních otázek a jejich zodpovězení

1. *Jsou žáci schopni pracovat s vlastní fotografií a tématem identity v hodinách Výtvarné výchovy?*
2. *Jací žáci jsou pro tento didaktický projekt nejvhodnější? Liší se práce napříč ročníky a školami?*
3. *Jakou část ze „sebe“ si žák zvolí pro výtvarné zpracování tohoto projektu?*

Závěr č.1

Žáky toto pojetí Výtvarné výchovy bavilo¹⁶⁹ a bylo zpestřením výuky. Zpočátku pro ně bylo těžké s vlastní fotografií pracovat¹⁷⁰ a mnohým trvalo, než se pustili do práce. Jakoby se báli. Čím ale déle proces pokračoval, tím opadávalo jejich soustředění se na fotografii a počet zásahů narůstal. Pro získání odpovědi na tuto otázku mohou sloužit i vybraná konstatování žáků¹⁷¹:

„Fotka byla odporná, ale práce s ní skvělá.“

„Pracovalo se mi celkem dobře, autoportréty si fotím často.“

„Nejdříve jsem měla chuť tu fotku spálit, ale nakonec se mi s ní pracovalo dobře.“

„Nebyl pro mě takový problém fotografii zničit.“

Odpověď na první položenou otázku je: **ano, žáci jsou schopni pracovat se svoji vlastní fotografií a tématem identity v hodinách Výtvarné výchovy**. Některým žákům sice trvalo, než se pustili do práce, ale nezabraňovalo jim jakkoliv s fotografií zacházet a třeba ji, jak říká jedna z odpovědí výše, zničit i z důvodu dnešní hodnoty fotografie, která, jak píše Flusser, je směšná.¹⁷²

¹⁶⁹ Na základě odpovědí v dotaznících.

¹⁷⁰ Toho jsem si všimla i během výuky a častých prvotních negativních reakcí na fotografii.

¹⁷¹ Odpovědi jsou převzaty ze závěrečných dotazníků k úkolu.

¹⁷² Jako bylo již citováno v jedné z prvních kapitol práce.

Závěr č.2

Už dříve byl označen šestý ročník jako nejlepším kandidátem pro tento projekt. Jejich práce působily nejvíce bezprostředně, nebáli se ukázat v koláži sami sebe. Zapojení sedmého ročníku bych nechala otevřené. Zde závisí na charakteristice dané třídy a už se nedá přesně určit jako vhodný kandidát.¹⁷³Až na některé výjimky se stejně jevily i práce žáků osmého ročníku.

Na základě zkušeností z vyšších tříd víceletých gymnázií bych projekt pro tyto žáky nedoporučila. Výsledné práce jsou sice výtvarné kvalitní, ale žáci už nemají potřebu ukazovat svoji identitu tímto způsobem. A nejsou tak otevřeni jako například žáci šestých ročníků, kteří se ještě nebojí na sebe něco říct. Pro tyto starší žáky by byla možná vhodná výše popisovaná modifikace úkolu.

Asi k největšímu rozdílu mezi školami docházelo v použití materiálů, dále techniky zpracování a v obsahu práce. Například žáci Mikoláše Alše často nedokončovali pozadí práce, žáci Arcibiskupského gymnázia se odlišovali oblibou použití anilinových barev a žáci Gymnázia Jana Keplera jako jediní do své práce zapojili téma politiky. Kromě vlivu prostředí zde je i vliv učitele a například jaké pojetí výtvarné výchovy mu je blízké

Napříč ročníky je především, kromě měnící se výtvarné kvality provedení, vidět také měnící se míra „otevřenosti“ žáků a toho, co na sebe jsou ochotni prozradit.

I přes malý vzorek typu škol se ale dá konstatovat, že výtvarné práce žáků se liší nejen v rámci třídní skupiny, ale také napříč ročníky a školami.

¹⁷³ Závisí zde na charakteristice dané třídy, ve které bude projekt použit. Práce některých žáků tohoto ročníku jsou stále bezprostřední a od mladších žáků se liší jen lepším výtvarným provedením. U některých se ale tato bezprostřednost ztrácí a práce jdou hodně po povrchu i z důvodu, že žáci už o sobě nechtějí tolik prozrazovat, není jim to příjemné. To se může projevit i v důležité reflexi.

Závěr č.3

Ke zjištění odpovědi, jakou část identity si žáci zvolili pro výtvarné zpracování, posloužilo vyhodnocení kvalitativního výzkumu této práce. V něm došlo nejprve k otevřenému a následně selektivnímu kódování prací, ze kterého **vyplynulo, že si žáci nejčastěji vyjadřovali sami sebe prostřednictvím svých zájmů**¹⁷⁴. (Např. film¹⁷⁵, knihy¹⁷⁶, letectví¹⁷⁷, apod.)

¹⁷⁴ Takto bylo odkódováno 79 výtvarných prací.

¹⁷⁵ PŽ-133

¹⁷⁶ PŽ-106

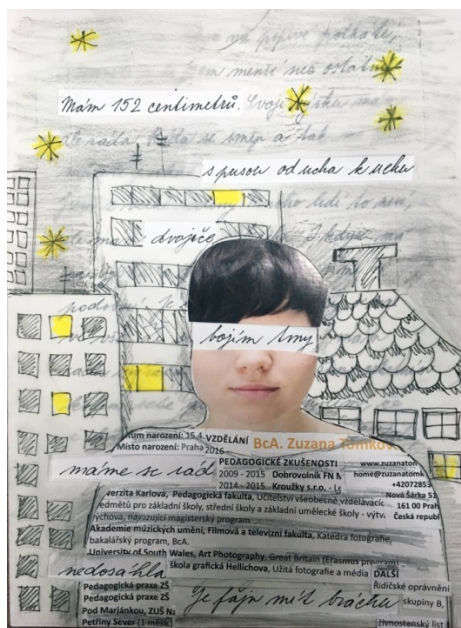
¹⁷⁷ PŽ-72

6 VÝTVARNÁ ČÁST

Výtvarná část diplomové práce se skládá z popisu mého ztvárnění úkolu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“, který se ukázal jako nedostatečný. Je proto následován řešením této otázky skrze autorskou knihu „My učitelky“ a hledáním mého skutečného já.

6.1 MÉ ZPRACOVÁNÍ ÚKOLU „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ.“

Cesta k výsledné autorské knize procházela několika fázemi. V té první došlo k důležitému odzkoušení celého didaktického projektu na sobě samé. A tak z počáteční fotografie a pohledu „Jak mě vidí ostatní“ vznikl stejným způsobem, jako pracují žáci, pohled „Jak se vidím já.“



Obrázek 111 Didaktický projekt "Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní" a mé zpracování

Práce se skládala z několika vrstev. Nejspodněji byl text, ve kterém jsem se snažila upřímně popsat samu sebe. I se svými chybami, strachy a podobně.

Tento text byl překryt tak, že z něho vykukovala jen některá slova zastupující ty části mě, které se nebojím ukázat ostatním. Hesla: „Mám 152 centimetrů.“, „s pusou od ucha k uchu“, „bojím se tmy“. Jsou to i údaje, které většina lidí o mně zná, nebo jsou na první pohled patrné, např. to, že mám 152 cm.

Tím, že byl zbylý text pouze pod pauzovacím papírem, pokud divák chtěl, mohl přistoupit blíže a daný text rozluštit. Tento „krok blíže“ symbolizoval fakt, že pokud chci někoho poznat, je zapotřebí ten krok blíže udělat.

Z celého textu jsem si vybrala jedno heslo „strach ze tmy“ a to jsem následně i rozvinula v ilustraci.

Nejsvrchnější část, fotografie napůl doplněna vystříhanými daty z mého životopisu, zastupovala pohled těch, kteří mě neznají. Spodní část to, jak se znám sama. Mezivrstvy symbolizovaly jednotlivé bližší poznávání, které je už ale na každém z nás. Nejenom na tom, kdo chce danou osobu poznat, ale také na tom, který toto poznávání musí dovolit.

I když byla práce stvořena stejným procesem, jako didaktický projekt, k nalezení sebe samé nestačila. Tedy i skutečného pohledu „Jak se vidím já“. Byla tak jen prvním krokem výtvarného řešení tohoto úkolu. Úkolu poznat, kdo vlastně jsem?

6.2 JÁ JAKO STUDENTKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY PEDAGOGICKÉ FAKULTY

To kým jsme, se vztahuje i k různým našim rolím. Někým jiným jsme sami doma před zrcadlem, při cestě tramvají anebo v našem zaměstnání. Není to jenom tím, kolik o sobě v daném prostředí prozradíme, ale také tím, kdo nás obklopuje - zástupce našeho vnější já. Kdo ale je Zuzana Tomková?

„Jsem člověkem; ženou; obyvatelkou České republiky; dcerou; sestrou; dvojčetem; neteří; vnučkou; sestřenicí; budoucí snachou; kamarádkou; dobrovolnicí; studentkou; zaměstnancem; učitelkou; bývalou „famačkou“; fotografkou; grafičkou; trenérkou juda; spolubydlící; kolegyní; spolužačkou; spolucestujícím v tramvaji, ...“

Toto zamyšlení nad tím, kdo vlastně jsem, je krokem předcházejícím vzniku autorské knihy „**My učitelky**“, popisující skrze spolužačky proměnu mě samé.

6.3 AUTORSKÁ KNIHA „MY UČITELKY“

6.3.1 Úvod

Dlouho jsem přemýšlela, jak chtěnou myšlenku uchopit a pomocí jakého média ji ztvárnit. Nakonec jsem si jako cílové médium vybrala autorskou knihu a techniku koláže, která je mi blízká především možností kombinování nejrůznějších materiálů dohromady.

Ač bylo prvním cílem práce ztvárnit spolužačky z Pedagogické fakulty. Ztvárnit pohled, jak je vidím já“, ztvárnila jsem díky tomu pohled na sebe sama. Který se stal hlavním, pro někoho možná skrytým prvkem autorské knihy „My učitelky.“



Obrázek 112 Počáteční fotografie projektu

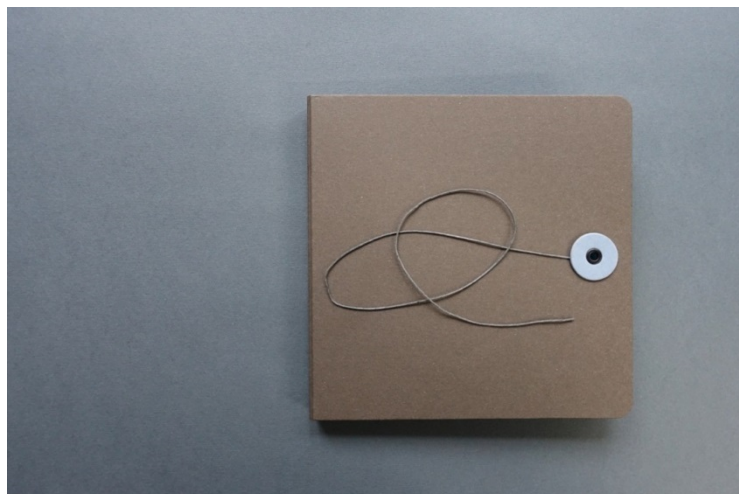
6.3.2 Popis knihy

Při vzniku fotografií dalších spolužaček jsem došla k závěru, že mi samotné fotografie nestačí a že stejně jako žáci pracující technikou koláže, i já tuto výtvarnou techniku potřebuji využít. Tím byly fotografie, kromě poskládání do určitých vztahů mezi sebou, doplněny o další texty a kresby.

Autorská kniha je složena z 18 polí o rozměrech 16 x 16 cm. Listy z tužšího šedého kartonu jsou naskládány na sebe pomocí tzv. harmonikové leporelové vazby, nazývané též V6.
178

¹⁷⁸ Tato vazba je známou vazbou z dětských leporel.

Desky knihy jsou pak z kartonové lepenky opatřené provázkem sloužící k jejímu zavázání. Celá kniha i díky tomu působí dojmem fotografického alba z minulosti umocňujícím pocit vzpomínky na toto „vysokoškolské období“ a spolužačky v něm.



Obrázek 113 Desky leporelové vazby, pohled na knihu zvenčí

Na rozdíl od klasických fotografických alb nejsou fotografie vloženy pomocí „fotorůžků“, ale jsou umístěny prostřednictvím koláže za pomoci vrstvení různých materiálů přes sebe.

První část knihy

Kniha se skládá z několika částí. Po jejím otevření je na první straně umístěna obálka obsahující začátek toho všeho. Kopie dopisu oznamující přijetí na pedagogickou fakultu.



Obrázek 114 Úvodní strana po otevření autorské knihy

Následují dvojstrany popisující mé první setkání se spolužačkami a vytvoření si názoru na ně prostřednictvím tzv. *haló efektu*. Hodnotícího pohledu, aniž bych o nich něco věděla. Spolužačky jsem si jednotlivě rozškátulkovala jako „hlasitá“, „éterická“, „milion barev“, „šprt“ atd. a dohromady jim dala nálepku „typické učitelky“. Nálepku, kterou jsem já nechtěla nikdy mít.

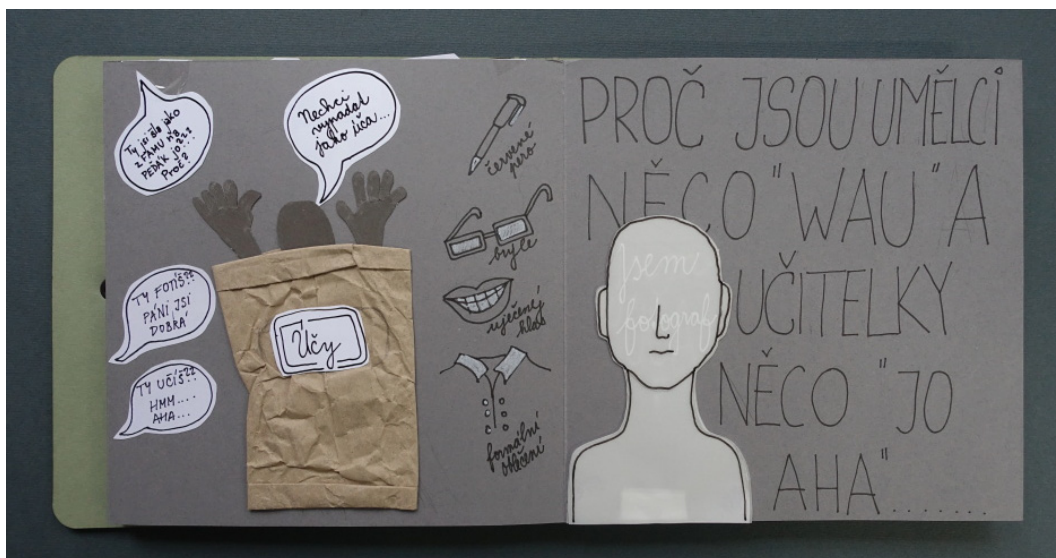


Obrázek 115 První setkání se spolužačkami a moje hodnocení

Postupem času a dalšího poznávání jsem začala toto rozškátulkování upravovat. Tomuto vzájemnému poznávání jsou věnovány i následující strany skládající se z fotografií vytvořených během společně tráveného času a také část s úvahou „Proč jsou umělci něco „wau“ a učitelky něco „jo aha“?“ reflektující reakce ostatních mých kamarádů, kterým jsem až po dlouhé době tuto roli učitelky přiznala.



Obrázek 116 Další strany popisující postupné poznávání dívek.



Obrázek 117 Dvojstrana reflektující častou reakci ostatních na to, že jsem z fotografické školy přešla na tu pedagogickou.

Tyto strany o postupném poznávání se i mimo školu jsou zároveň i zakončením první poloviny knihy. Poslední fotografie této části je i naše poslední fotografie z pikniku symbolizující konec našeho studia.



Obrázek 118 Dvojstrana reflektující poznávání se mimo univerzitu a piknik, na kterém jsme se naposledy viděly pohromadě

Druhá část knihy

Druhá část knihy ukazuje na tyto spolužačky úplně jiný pohled. Ten, který se mi naskytl až po bližším vzájemném poznání bez jakéholiv mého nálepkování. V ní už nejsou zastoupeny všechny dívky. Ale jen ty, u kterých jsem tuto původní nálepku byla schopna „odtrhnout“. Zároveň bych opustila od dalšího popisu těchto stran, který by se mohl stát jen další nálepkou.



Obrázek 119 Dvojstrana z druhé části knihy ukazující to, jak vidím spolužačku Alenku



Obrázek 120 Dvojstrana ukazující to jak vidím spolužačku Kačku

Závěr knihy

Poslední dvojstrana knihy obsahuje ty, které jse nebyla zatím schopna takto výtvarně zpracovat, a zároveň i závěr celé práce. Uvědomění si toho, že chci být dobrou učitelkou. Tedy toho, co jsem tak dlouho v sobě popírala, a k jemuž přiznání si došlo právě skrze mé spolužačky.



Obrázek 121 Závěrečná dvojstrana autorské knihy „My učitelky“

6.4 SHRNUTÍ

Tato část práce reflektovala nejenom cestu k výtvarnému projektu, k autorské knize, ale především popisovala cestu skrze spolužačky k uvědomění, jak se vidím, kdo jsem.

Jsem učitelka.

7 ZÁVĚR

Jak již bylo v úvodu řečeno, cílem této diplomové práce bylo vytvořit fungující didaktický projekt aplikovatelný v různých typech škol.

Ukázalo se, že s oběma hlavními složkami tohoto projektu - portrétem a identitou, kterými se zabývala i teoretická část, jsou žáci schopni pracovat a je pro ně důležité se jimi zabývat, například v hodinách Výtvarné výchovy.

Tento didaktický projekt je založený na práci s fotografií, která je i pro žáky atraktivní. Ta od doby svého vzniku prošla velkým technickým vývojem, díky němuž je i skrze sociální síť, Instagram, sdílena denně přes 100 milionu fotografií, a jejíž hodnota jakožto předmětu je směšná.¹⁷⁹ To dokládají i práce žáků, kteří se s ní nebáli pracovat, jakkoliv do ní zasahovat, případně ji i ničit.¹⁸⁰

Součástí vytvoření didaktického projektu je i jeho ukotvení. A to nejenom v teoretické části této práce exkurzem do fenoménu identity a portrétu¹⁸¹, ale také ukotvením v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, pro které je projekt určen.¹⁸²

Cíle didaktického projektu jsou seznámení žáka s výtvarnou technikou koláže s ukázáním, jak pomoci ni vyprávět příběh, dále poskytnutí prostoru zastavit se a uvědomit si sám sebe, a také ukázání možnosti tohoto tvůrčího média, které má stále u sebe.¹⁸³ Učivem projektu je především rozvíjení smyslové citlivosti a uplatňování subjektivity.¹⁸⁴

Tím, že celý projekt vychází z animo-centrického pojetí¹⁸⁵, kterému je i věnován prostor v didaktické části této práce, důležitou fází výuky se stává především reflexe žáka - nejlépe prostřednictvím reflektivního dialogu.

¹⁷⁹ Viz. Třetí odstavec (2.2.4.1)

¹⁸⁰ Viz. Zásahy do fotografie -Destruktivní práce (5.7.7)

¹⁸¹ Viz. Teoretická část (2)

¹⁸² Viz. Ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu (3.5.4)

¹⁸³ Viz. Cíle didaktického projektu (3.5.5)

¹⁸⁴ Viz. Učivo (3.5.4.1)

¹⁸⁵ Viz. Pojetí Výtvarné výchovy (3.2)

Fázemi didaktického projektu „Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní“ jsou přípravná fáze učitelem, přípravná fáze projektu s žáky a hlavní výtvarný blok právě jehož součástí je již zmiňovaná reflexe.¹⁸⁶

Přípravné fáze zahrnují především vytvoření fotografického portréту žáka, který by měl být pro všechny žáky stejný (tj. barevnost, formát, velikost záběru a podobně) a zároveň sepsání slohové práce, ve které se žáci na toto téma zamyslí, a později jim pomůže v procesu tvorby.¹⁸⁷

Během hlavního procesu tvorby by měli mít žáci možnost individuálních konzultací a měla by jim být poskytnuta volnost tvorby (například co největší spektrum poskytnutých materiálů).¹⁸⁸

Jediné omezení, které žák má, je formát vstupní fotografie A4 a formát čtvrtky, A3 na kterou koláž zpracovává. Úkolem je vyfocený portrét učitelem, který zastupuje pohled ostatních, přetvořit tak, aby výsledná práce ukazovala pohled „jak se vidí on sám“. ¹⁸⁹

Právě díky poskytnuté volnosti v materiálech a výtvarné technice vznikají odlišné práce žáků. Liší se například v zásahu do obličeje. ¹⁹⁰Poukázání této odlišnosti se dá použít i během závěrečné reflexe: „Vidíte, že i když jste měli na začátku stejné vstupní materiály, každá výsledná práce je odlišná. Už to i ukazuje na vaší jedinečnost.“¹⁹¹ Zároveň to pomůže i učitelům se během hodnocení vyhnout ukvapeným analýzám¹⁹², díky kterým by tento projekt mohl být nebezpečným nástrojem. Tím by mohla být i špatně zvolená prezentace práce, například v podobě vystavení práce na nástěnce školy, která je pro tento úkol nevhodná.¹⁹³

¹⁸⁶ Viz. Závěrečná reflexe(3.5.8.3.4)

¹⁸⁷ Viz. Přípravná fáze(3.5.8.1 a 3.5.8.2)

¹⁸⁸ Viz. Potřebné pomůcky(3.5.7)

¹⁸⁹ Viz. Zadání práce(3.5.8.3.2)

¹⁹⁰ Viz. Komentář k zásahům do obličeje (5.9)

¹⁹¹ Viz. Závěrečná reflexe (3.5.8.3.4)

¹⁹² Viz. Destruktivní práce s fotografií (5.7.7)

¹⁹³ Viz. Další prezentace práce (5.10.3)

I když se ukázalo, že žáci svojí identitu nejčastěji ztvárňovali pomocí svých zájmů a vlastností¹⁹⁴, u některých se objevila i nadsázka¹⁹⁵, případně ironie, dokládající nevhodnost jakéhokoliv psychologického analyzování prací.

Projekt je navržen pro žáky šestých, eventuálně sedmých ročníků. Pro starší děti by byla zajímavější navrhovaná modifikace úkolu¹⁹⁶ mající ale svá rizika.

I když má projekt svá rizika, žáky baví a je pro ně zajímavý. Má edukativní hodnotu. Pro učitele je dobrým nástrojem komunikace mezi ním a žáky, ta je v tomto projektu nejdůležitější. Projekt je aplikovatelný do různých typů škol.

¹⁹⁴ Viz. Diskuze(5.10.2)

¹⁹⁵ Viz. Ostatní třídící prvky-speciální prvky práce, Politické téma a možná nadsázka z úkolu (5.7.8)

¹⁹⁶ Viz. Modifikace úkolu (5.12)

8 CITOVANÁ LITERATURA

Warner Marien, M. (2006). *Photography: A Cultural History* (2.. vyd.). London, Great Britain: Laurence King Publishing.

abcd. (nedatováno). *Selfie*. Získáno 10. 11 2018, z It Slovník: <https://it-slovník.cz/pojem/selfie>

Antwerpen, F. P. (2014). *Daguerrotypie; nejstarší fotografické záznamy. Společný katalogizační nástroj pro daguerrotypie*. Daguerrobase Consortium. Získáno 30. Listopad 2018, z <http://www.ntm.cz/data/veda-a-vyzkum/booklet-cz.pdf>

Antwerpen, F. P. (nedatováno). *Daguerrotypie; Nejstarší fotografické záznamy*. Získáno Říjen 2018, z Národní technické muzeum: <http://www.ntm.cz/data/veda-a-vyzkum/booklet-cz.pdf>

Art Therm; Portrait. (nedatováno). Získáno 6. Listopad 2018, z Tate: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/p/portrait>

Baleka, J. (2010). *Výtvarné umění; Výkladový slovník*. Praha: Academie.

Baroko. (14. Červenec 2008). Získáno 5. Prosinec 2018, z Artmuseum.cz: http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=58

Barthes, R. (2005). *Světelná komora - poznámky k fotografii*. Praha 2: Agite/Fra.

Birgus, V. (11. Listopad 2003). *DITA PEPE: AUTOPORTRÉTY*. Získáno 20. Listopad 2018, z Photorevue.com: <http://www.photorevue.com/phprs/view.php?cisloclanku=2003111102>

Birgus, V. (2016). *Úvodní slovo výstavy Dita Pepe: Autoportréty 1999-2014 pronese Vladimír Birgus*. Získáno 21. 11 2018, z Slezská univerzita: https://www.slu.cz/fpf/cz/clanky/cl_starsi/uvodni-slovo-vystavy-dita-pepe-autoportrety-1999-2013-2014-pronese-vladimir-birgus/

Birgus, V., & Mlčoch, J. (2005). *Česká fotografie 20. století: Průvodce*. Praha: KANT.

Březina, I. (2015. Říjen 2015). *5 způsobů zahalování muslimských žen*. Získáno 4. Prosinec 2018, z <https://g.cz/5-zpusobu-zahalovani-muslimskych-zen/>

Císař, K. (2004). *Co je to fotografie*. Praha: Herman & synové.

Co je GDPR a jak bude aplikováno v Česku. (nedatováno). Získáno 16. Říjen 2018, z GDPR: <https://www.gdpr.cz/gdpr/co-je-gdpr/>

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele* (1.. vyd.). Praha: Portál.

Di Maio, D. V., & Franscell, R. (2016). *Morgue: A Life in Death*. New York: St. Martin Press.

Didi-Huberman, G. (2002). *Paradox pakobylky*. *Labyrinth Revue*, 131-132.

ePhoto.sk. (5. Prosinec 2014). *Picasso fotografie - Edward Steichen*. Získáno 20. Listopad 2018, z Ephoto: <https://www.ephoto.sk/fotogaleria/inspiracie/picasso-fotografie---edward-steichen/>

Eriksen, T. H. (2007). *Antropologie multikulturních společností; Rozumět identitě*. (T. Kuldová, & M. Jakoubek, Překl.) Praha: Triton.

Fišerová, Z. (2015). *Název: Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Získáno Zář 2018, z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/163565/>

Flusser, V. (2013). *Za filosofií fotografie*. (B. Koseková, & J. Kosek, Překl.) Praha: Fra.

Generace. (nedatováno). Získáno 20. Listopad 2018, z Wikipedie: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Generace>

Glamour. (nedatováno). Získáno 29. Listopad 2018, z Wikipedia: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Glamour>

Glenn, M. (9. Červen 2009). *Římská kultura*. Získáno 12. Listopad 2018, z Artmuseum.cz: http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=99

Halířová-Muchová, M. (1981). *Portrétní tvorba*. Praha: Odeon.

Hartlová, H., & Hartl, P. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.

Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Henry, M. (nedatováno). *Identical twins*. Získáno 28. Listopad 2018, z Google: <https://sites.google.com/a/g.holycross.edu/identical-twins/formal-analysis>

Charakteristika školy. (nedatováno). Získáno 22. 9 2018, z Gymnázium Jana Keplera: <https://sites.google.com/a/gjk.cz/svp/2-charakteristika-skoly>

Jedlička, R. (2012). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících; Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha 7: Grada Publishing a.s.

Joe Angrešt, P. r. (nedatováno). *Identita*. Získáno 18. Listopad 2018, z Arts Lexikon: <http://www.artslexikon.cz//index.php?title=Identita>

Johnson, C. K. (8. Srpen 2007). *Abe Lincoln diagnosed with defect*. Získáno 20. Listopad 2018, z NBC News: http://www.nbcnews.com/id/20250871/ns/technology_and_science-science/t/abe-lincoln-diagnosed-facial-defect/#.W_83UJNKg6g

Kindlová, J., & Richter, J. (nedatováno). *Školní vzdělávací program Základní škola Petřiny- Sever*. Získáno 16. Únor 2018, z Základní škola Petřiny - Sever: <http://www.zspetriny.cz/soubor-svp-198-.pdf>

Kirchner, B. (9. Červen 2014). *Selfie- autoportét jako veřejná posvěcená identita*. Získáno 20. Listopad 2018, z Fresh_Eye: <http://fresh-eye.cz/selfie-autoportret-jako-verejne-posvecena-identita/2014/06/>

Kitzbergerová, L. (2014). *DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Klusák, M., & Slavík, J. (2002). "Nakresli pána, jak nejlépe umíš.". *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*(42(3)), 13-17.

Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. *Pedagogická orientace*(3), 3.

Kopecká, I. (2012). *Psychologie 2. díl*. Praha: Grada Publishing a.s.

Kubová, A. (2005). *Proměna identity ve vztahu kvizuální kultuře*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Lamserová, J. (1990). *DIDAKTIKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY IV.; Výtvarný projev mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Levy, M. C. (2016). *Mathew Brady's Abraham Lincoln*. Získáno 30. Listopad 2018, z American Studies Journal: <http://www.asjournal.org/60-2016/matthew-bradys-abraham-lincoln/>

Luxx, L. (25. Září 2015). *The making of Dalí Atomicus inspires moden take*. Získáno 3. Prosinec 2018, z The Telegraph; Culture Photography: <https://www.telegraph.co.uk/photography/tips/salvador-dali-atomicus/>

McCrinkle, M. (2009). *The ABC od XYZ; Understanding the global generations*. Bella Vista: McCrinkle Research Pty Ltd.

Michalová, Z. (nedatováno). *Sebepojetí*. Získáno 27. Listopad 2018, z RVP; Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1259/sebepojeti.html/>

MŠMT. (12. Březen 2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 1. 12 2018, z Národní ústav pro vzdělávání: <http://www.msmt.cz/file/41216>

Museum, V. G. (nedatováno). *Meet Vincent*. Získáno 29. Listopad 2018, z Van Gogh Museum: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/stories/the-end-of-a-difficult-road#9>

Neff, O. (2015). *Digitální fotografie polopatě*. Brno: Computer Press.

Obloukové lampy. (nedatováno). Získáno 29. Listopad 2018, z Wikipedia; otevřená encyklopedie:
https://cs.wikipedia.org/wiki/Obloukov%C3%A1_lampa

Piaget, J., & Bärbel, I. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Portrétní fotografie. (2. Zář 2018). Získáno 12. Listopad 2018, z Wikipedia; Otevřená encyklopedie:
https://cs.wikipedia.org/wiki/Portr%C3%A9tn%C3%AD_fotografie

Představení školy. (nedatováno). Získáno 3. Únor 2018, z Arcibiskupské gymnázium:
<http://www.arcig.cz/predstaveni-skoly>

Příbyl, O. (2012). Daguerotypie. (T. Pokorná, Editor) *Revolver Revue* 86(86), 15-24.

Raděj, T. (2010). *Irácké povstání v letech 2003-2009*. Praha: Ústav mezinárodních vztahů.

Roeselová, V. (1999). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.

Roeselová, V. (2003). *Didaktika pro výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta.

Self Portrait. (nedatováno). Získáno 22. Listopad 2018, z Art.com:
<http://blog.art.com/artwiki/~self-portrait-art/>

Self-Portrait Paintings (c.1400 BCE - present). (nedatováno). Získáno 22. Listopad 2018, z Visual Arts Cork: <http://www.visual-arts-cork.com/genres/self-portraits.htm>

Scheufler, P. (1993). *Historické techniky*. Získáno 30. Listopad 2018, z Scheufler:
<http://www.scheufler.cz/cs-CZ/files/2433/HistTechniky.pdf>

Scheufler, P. (Prosinec 2010). Fotografujeme autoportrét. *FotoVideo* 12, 58-67.

Simons, J. W. (2. Prosinec 2016). *The story behind the world's most famous photograph*. (CNN) Získáno 30. Listopad 2018, z CNN style: <https://edition.cnn.com/style/article/steve-mccurry-afghan-girl-photo/index.html>

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění; teorie a praxe artefietiky;1. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti; Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Barrister a Principal.

Sontag, S. (2002). *O Fotografii*. Praha a Litomyšl: Ladislav Horáček - Paseka.

Spencer, R. (25. Leden 2013). *Girl With The Pearl Earring: what's the story behind the famous painting?* Získáno 4. Prosinec 2018, z The Guardian:

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2013/jan/25/girl-pearl-earring-story-painting>

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu; Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Stuchlíková, V. (2008). *Počátky vytváření plošných a prostorových forem se zaměřením na zobrazení lidské a*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Šicková-Fabrice, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál .

Školní vzdělávací program. (nedatováno). Získáno 22. Zář 2018, z Gymnázium Jana Keplera:

<https://sites.google.com/a/gjk.cz/svp/>

Školní vzdělávací program "S úsměvem ke vzdělání". (1. Zář 2016). Získáno 14. Listopad 2018, z ZŠ Suchdol: http://www.zssuchdol.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-2018_2019-1.pdf

Školní vzdělávací program 2017-2018 Základní školy Mikoláše Alše "S Úsměvem ke vzdělání". (nedatováno). Získáno 13. Únor 2018, z Základní škola Mikoláše Alše, Praha- Suchdol: http://www.zssuchdol.cz/wp-content/uploads/%C5%A0VP-2017_2018a.pdf

Švaříček, R., & Šedivá, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tomková, Z. (2015). *Fotografie a morálka*. Akademie múzických umění v Praze. Filmová a televizní fakulta.

Topolánek, M., Klaus, V., & Vlček, M. (26. Únor 2009). *Zákon č. 52/2009 Sb.* Získáno 4. Prosinec 2018, z *Zákony pro lidi.cz*: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-52?text=fotografie#cast3>

Traymandl, I. (17. Prosinec 2016). *Model musí na dvacet vteřin zkamenět, říká umělec, který fotí na plech*. Získáno 1. Prosinec 2018, z Xman.cz: https://xman.idnes.cz/fotograf-na-plech-jan-sakar-d07-xman-styl.aspx?c=A161216_154922_xman-styl_fro

Uždil, J. (1976). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní Pedagogické nakladatelství.

Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze.

Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I.; Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

VV. (nedatováno). Získáno 13. Únor 2018, z Arcibiskupské gymnázium: <http://www.arcig.cz/tema/vv>

Word of the Year 2013. (2014). Získáno 2. Prosinec 2018, z English Oxford Living Dictionaries:
<https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2013>

Žůrek, R. (2010). Mladé české fotografky. <http://www.itf.cz/dokumenty/radim-zurek-mlade-ceske-fotografky.pdf>. Opava: Filosoficko-přírodověcká fakulta Slezské univerzity V Opavě; Institut tvůrčí fotografie.

9 SEZNAM OBRAZOVÝCH PŘÍLOH

Obrázek 1 Mona Lisa od Leonarda da Vinci	8
Obrázek 2 Současný možný pohled na tento slavný obraz.(Přeplněné muzeum v Paříži a obraz vzadu na stěně.)	8
Obrázek 3 Nejslavnější portrét holandského malíře Johannese Vermeera: Dívka s perlou; 1665	9
Obrázek 4 Poslední autoportrét Vincenta Van Gogha malovaný měsíc před jeho smrtí, 1889	10
Obrázek 5 První fotografie z roku 1826, jejíž autorem je francouzský fotograf Niepcehoře Niepce	11
Obrázek 6 Příklad daguerrotypie umístěné v pouzdru	12
Obrázek 7 Boulevard de Temple, 1838(vlevo).....	13
Obrázek 8 Detail zachycené postavy (vpravo).....	13
Obrázek 9 Příklad posmrtného portrétu - Rodiče se zesnulým dítětem aranžovaným jakoby spalo.....	14
Obrázek 10 Tzv. Bradyho držák sloužící k ukotvení a znehybnění portrétovaného	14
Obrázek 11 Portrét Victora Huga vytvořený G.F.T. Nadarem roku 1870	15
Obrázek 12 Portrét Abrahama Lincolna vytvořený Matthewem Bradym (vlevo)	16
Obrázek 13 Portrét Abrahama Lincolna vytvořený Alexandrem Gardnerem, na kterém jsou Lincolnovy nesymetrie patrné. (vpravo).....	16
Obrázek 14 Portrét Edwarda Steichena slavné herečky Greta Garbo	17
Obrázek 15 Fotografie Henri Cartiera- Bressona "Rue Mouffetard" zachycující reportážní portrét chlapce v ulicích Paříže, 1954.....	18
Obrázek 16 Portrét Winstona Churchilla z roku 1941	19
Obrázek 17 Environmetální portrét ruského skladatele Igora Stravinskijho pořízeného Arnoldem Newmanem.....	20
Obrázek 18 "Leda Atomica" obraz Salvadora Dalího z roku 1949 sloužící jako inspirace P. Halsmana	21
Obrázek 19 Snímek "Dali Atomicus" z roku 1948 zachycující surrealistického malíře Salvatora Dalího ve výskoku.	21
Obrázek 20 Další z neúspěšných pokusů předcházející tomu dvacátému osmému.	21
Obrázek 21 Identical twins, Roselle, fotografie z roku 1966, autorka: Diana Arbus	22
Obrázek 22 "Two" Soubor fotografky Terezy Vlčkové z roku 2007-2008 zabývající se tématem dvojčat.	23
Obrázek 23 Portrét Afgánská dívka, 1982	24
Obrázek 24 Fotografie Dity Pepe z cyklu Autoportréty / Ženy; 2001-2002	26

Obrázek 25 Daguerrotypie ze souboru Ondřeje Přibyla "Děti", 2012	28
Obrázek 26 Portrét zhotovený Janem Sakařem technikou nazývanou "Mokrý kolodiový proces." ...	29
Obrázek 27 Autoportrét Cindy Sherman "Větrný den", publikovaný na jejím účtu Instagramu	
4.2 2018	30
Obrázek 28 Autoportrét Cindy Sherman "Jsem doktor?", publikovaný na jejím účtu Instagramu	
28.7 2017	30
Obrázek 29 První známé selfie, autoportrét Roberta Cornelius, pocházející z roku 1839 (vlevo)	31
Obrázek 30 Nejznámější „selfie“ roku 2014 "Oscar Selfie", které bylo sdíleno na prostřednictvím internetu více jak třemi miliony učitelů (vpravo)	31
Obrázek 31 Projekt „Jsem to pořád Já“ a polaroidová fotografie pacientky Elišky	42
Obrázek 32 Mnou připravené materiály v rámci výuky na Arcibiskupském gymnáziu	50
Obrázek 33 Mnou připravené materiály v rámci výuky na Arcibiskupském gymnáziu	50
Obrázek 34 Žákovo výtvarné zpracování výbušnosti a oblibu v kresbě.	55
Obrázek 35 Schéma znázorňující žákovo pracování s informacemi	56
Obrázek 36 Mapa Hlavního města Prahy s označenými body účastnících se škol. (zleva: ZŠ Petřiny- sever, ZŠ Mikoláše Alše, Gymnázium Jana Keplera a Arcibiskupské gymnázium)	59
Obrázek 37 Graf prezentující zastoupení dívek (ž) a chlapců (m) v procentech v hlavní části didaktického projektu	62
Obrázek 38 Graf znázorňující zastoupení jednotlivých ročníků v procentech v hlavní části didaktického projektu	63
Obrázek 39 Příklad práce žáka šesté třídy ZŠ Mikoláše Alše (vlevo) – PŽ-32	64
Obrázek 40 Příklad práce žákyně šesté třídy (primy) Gymnázia Jana Keplera (uprostřed) – PŽ- 196	64
Obrázek 41 Příklad práce žákyně šesté třídy (primy) Arcibiskupského gymnázia (vpravo) – PŽ- 105	64
Obrázek 42 Práce žáků "PŽ-50", "PŽ-51", a "PŽ-52"	65
Obrázek 43 Práce žáka "PŽ-55"	65
Obrázek 44 Dotazník zaměřující se na pojem identita a jeho pochopení (vlevo)	66
Obrázek 45 Dotazník sloužící k závěrečné reflexi zabývající se výkladem díla (vpravo).....	66
Obrázek 46 Příklad vyplněné tabulky podle kritérií.....	72
Obrázek 47 Ukázka součtů v tabulce	72
Obrázek 48 Graf znázorňující zastoupení různých škol v rámci hlavní části didaktického projektu ...	73
Obrázek 49 Graf znázorňující procentuální zastoupení jednotlivých ročníků v rámci hlavní části didaktického projektu	74

Obrázek 50 Graf znázorňující procentuální zastoupení ve výsledku jednotlivých formátů práce	75
Obrázek 51 Graf znázorňující procentuální zastoupení výsledné orientace práce	75
Obrázek 52 Práce žáka Arcibiskupského gymnázia, který použil obě varianty fotografie.....	77
Obrázek 53 Práce žákyně pracující s polaroidovou fotografií PŽ-06 (vlevo).....	77
Obrázek 54 Práce žáka pracující s vytisknutou digitální fotografií PŽ-162 (vpravo).....	77
Obrázek 55 Nedodělaná práce žáka nepracující s fotografií PŽ- 189	78
Obrázek 56 Graf znázorňující procentuální zastoupení umístění fotografie ve formátu	79
Obrázek 57 Příklad nejčastějšího umístění fotografie ve formátu – středové umístění žákyně sexty Arcibiskupského gymnázia, PŽ-159 (vlevo)	79
Obrázek 58 Příklad dolního umístění fotografie ve formátu u žákyně primy PŽ-194(vpravo)	79
Obrázek 59 Příklad práce, kde žák pracuje s pozadím PŽ-188 (vlevo).....	80
Obrázek 60 Příklad práce, který nedokončil pozadí (nedořešil ho) PŽ-179 (vpravo).....	80
Obrázek 61 Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia (PŽ--138) pracující se sytými barvami a v barevném kontrastu modré a červené.(vlevo)	81
Obrázek 62 Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia (PŽ--148) pracující se sytými barvami a studeném podání.....	81
Obrázek 63 Práce žákyně Gymnázia Jana Keplera (PŽ-169) a akcentová barevnost jako důsledek použitého materiálu.	82
Obrázek 64 Práce žákyně Arcibiskupského Gymnázia (PŽ-144) a akcentová barevnost jako důsledek použité výtvarné techniky (anilinové barvy s novinovým papírem).	82
Obrázek 65 Graf znázorňující procentuální zastoupení umístění fotografie ve formátu	83
Obrázek 66 Temné podání- Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia, PŽ--100.....	83
Obrázek 67 Podání mezi - Práce žáka Základní školy Mikoláše Alše, PŽ--46	83
Obrázek 68 Světlé podání - Práce žákyně Arcibiskupského gymnázia, PŽ- -125	83
Obrázek 69 Graf znázorňující procentuálně řešení prostorovosti práce.....	84
Obrázek 70 Práce žáka PŽ- 159 vyhodnocena jdoucí do prostoru – ze své tváře udělala „okénko do hlavy“. Nezapomněla ani na řešení garnýže a záclonky (vlevo)	84
Obrázek 71 Práce žáka PŽ- 172 vyhodnocena jdoucí do prostoru (uprostřed)	84
Obrázek 72 Práce žáka PŽ- 186 vyhodnocena jako plochá (vpravo)	84
Obrázek 73 Graf znázorňující procentuální zastoupení použití materiálu a dopad na přepřácanost práce, eventuálně minimalistické řešení.	85
Obrázek 74 Práce působící přepřácaným dojmem (použité materiály, technika, neuspořádaná kompozice)-PŽ-116 (vlevo)	85

Obrázek 75 Práce působící vyváženě - Jednoduchá myšlenka a vhodná kombinace materiálů - PŽ-72 (uprostřed).....	85
Obrázek 76 Práce žáka působící minimalisticky, ve které si žák vybral k ztvárnění dvě hlavní myšlenky (jeho výbušnost a oblíbenost kresby) zastoupené symboly - PŽ-59 (vpravo)	85
Obrázek 77 Použití třpytek v koláži dívkou, která je využila dekorativním způsobem na pozadí - PŽ-64(vlevo)	86
Obrázek 78 Použití třpytek chlapcem (ukázka nedokončené práce), který s nimi pracoval cíleněji za účelem vytvoření kovového efektu na lokomotivě - PŽ-56(vpravo).....	86
Obrázek 79 Příklad použití slohové práce jako součást pozadí koláže pracující s fantazií žákyně a útěky do ní; PŽ-106(vlevo)	87
Obrázek 80 Druhý příklad zakomponování slohové práce -PŽ-140 (vpravo)	87
Obrázek 81 Příklad práce, ve které žák použil vlnu vytvářející dojem utíkajících myšlenek z hlavy; PŽ-142	87
Obrázek 82 Práce žákyně, která použila papírovou utěrku pro vytvoření dojmu operačního krytí; PŽ-105.....	87
Obrázek 83 Příklad práce, ve které byl použitý netradiční materiál - papírový pytel – PŽ - 153.....	88
Obrázek 84 Příklad práce, ve které bylo použito pálení fotografie účelným destruktivním způsobem - PŽ-87 (vlevo)	89
Obrázek 85 Příklad práce, ve které bylo použito pálení dekorativním způsobem - PŽ-126 (uprostřed).....	89
Obrázek 86 Příklad práce, ve které bylo použito pálení fotografie z důvodu nelíbení se na fotografii - PŽ-187 (vpravo).....	89
Obrázek 87 Použití sádry pro vytvoření imitaci "vystřeleného" oka spolu s použitím potravinové fólie u práce PŽ-191	89
Obrázek 88 Práce žákyně, která zkombinovala více výtvarných technik a materiálů (tempery, pastelky anilinové barvy, barevná lepenka, černý fix, korálky, kapesník, barevný papír). V práci použila zároveň kresbu i písmo) – PŽ - 80.....	90
Obrázek 89 PŽ- 99 - Příklad práce žákyně, která nebyla vyfocena před bílou zdí.	91
Obrázek 90 PŽ-199 - Práce žáka ve které do fotografie nijak nezasáhl. Soustředoval se na prostor okolo.(vlevo)	92
Obrázek 91 PŽ--91 - Příklad práce, kde žákyně zasáhla nějakým způsobem do fotografie. Např. odstranila pozadí.(uprostřed)	92
Obrázek 92 PŽ--125 - Příklad práce ve které žákyně zasáhla při práci do obličeje. (vpravo)	92
Obrázek 93 PŽ-29 - Příklad práce ve které studentka zakryla oči. (vlevo).....	92

Obrázek 94 PŽ-106 - Příklad odstranění obličeje na fotografii. (uprostřed).....	92
Obrázek 95 PŽ-- 198- Destruktivní metoda při práci s fotografií. Fotografie dala ještě naopak, aby nebyla vidět. (vpravo)	92
Obrázek 96 Práce žáka PŽ-87.....	93
Obrázek 97 Práce žáků "PŽ-50", "PŽ-51", a "PŽ-52"	96
Obrázek 98 Práce žáka, ve které bylo obsaženo politické téma PŽ-180.....	96
Obrázek 99 Práce žákyně, ve které bylo obsaženo politické téma PŽ-165.....	96
Obrázek 100 Práce žáku zvolené jako vymykající se nad ostatními na ZŠ Mikoláše Alše.....	97
Obrázek 101 Práce pracující se zkratkou znázorňující touhu být režisérkou.(vlevo) PŽ-133	98
Obrázek 102 Již zmiňovaná práce žáka znázorňující tak svoji výbušnost.(uprostřed) PŽ-59	98
Obrázek 103 Práce žákyně znázorňující lásku k (vpravo) – PŽ-131	98
Obrázek 104 Příklad zásahu do obličeje - PŽ-126	100
Obrázek 105 Fotografie z černým pruhem po nalezení těla A.J.	101
Obrázek 106 Dívka oblečení v tzv. „nikábu“ spolu s „abájou“ odhalující pouze oči.....	102
Obrázek 107 Práce žáka zakrývající vše kromě oblasti očí PŽ-113	103
Obrázek 108 Schéma znázorňující jednotlivé popisy prací vzniklé otevřeným kódováním (oranžové kódy) spolu s popisy z dotazníků, ve kterých žáci popisovali jedním, dvěma slovy svoji identitu (modré kódy).	104
Obrázek 109 Vzniklé kategorie zaneseny do mapy	105
Obrázek 110 Didaktický projekt "Jak se vidím já, jak mě vidí ostatní" a mé zpracování.....	113
Obrázek 111 Počáteční fotografie projektu.....	116
Obrázek 112 Desky leporelové vazby, pohled na knihu zvenčí	117
Obrázek 113 Úvodní strana po otevření autorské knihy	117
Obrázek 114 První setkání se spolužačkami a moje hodnocení	118
Obrázek 115 Další strany popisující postupné poznávání dívek.....	118
Obrázek 116 Dvojstrana reflektující častou reakci ostatních na to, že jsem z fotografické školy přešla na tu pedagogickou.....	119
Obrázek 117 Dvojstrana reflektující poznávání se mimo univerzitu a piknik, na kterém jsme se naposledy viděly pohromadě	119
Obrázek 118 Dvojstrana z druhé části knihy ukazující to, jak vidím spolužačku Alenku	120
Obrázek 119 Dvojstrana ukazující to jak vidím spolužačku Kačku.....	120
Obrázek 120 Závěrečná část dvojstrana autorské knihy „My učitelky“	121

10 SEZNAM PŘÍLOH DIPLOMOVÉ PRÁCE

- | | | |
|---------------------|-------------|---|
| Příloha č. 1 | 10.1 | Tabulka sloužící k analýze všech sesbíraných vzorků |
| Příloha č. 2 | 10.2 | Výsledky kvalitativního výzkumu zaneseny do grafů |
| Příloha č. 3 | 10.3 | Reflektivní bilance první zkušenosti s projektem „Jak se vidím
já, jak mě vidí ostatní.“ |
| Příloha č. 4 | 10.4 | Mapa otevřeného kódování prací |
| Příloha č. 5 | 10.5 | Reprodukce všech výtvarných prací zúčastněných žáků |
| Příloha č. 6 | 10.6 | Reprodukce autorské knihy „My učitelky“ |

PŘÍLOHA Č. 1

10.1 TABULKA SLOUŽÍCÍ K ANALÝZE VŠECH SESBÍRANÝCH VZORKŮ

PŘÍLOHA Č. 2

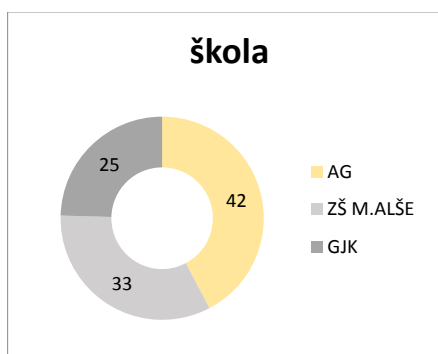
10.2 VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ.

Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ

škola			
	2	3	4
ks	74	58	43
%	42	33	25

Legenda

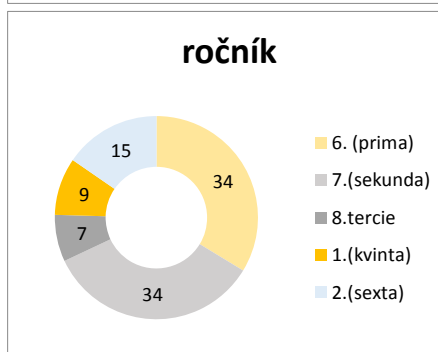
- 2 = Gymnazium AG
- 3 = ZŠ M.ALŠE
- 4 = Gymnazium GJK



ročník					
	5	6	7	8	9
ks	59	60	13	16	27
%	34	34	7	9	15

Legenda

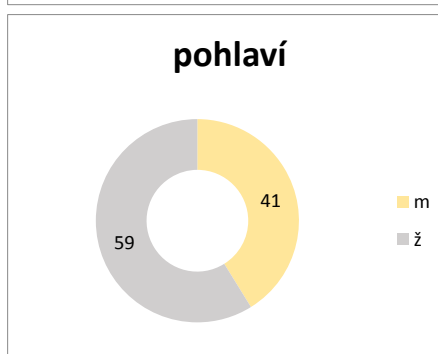
- 5 = 6. (prima)
- 6 = 7.(sekunda)
- 7 = 8.tercie
- 8 = 1.(kvinta)
- 9 = 2.(sexta)



pohlaví		
	10	11
ks	72	103
%	41	59

Legenda

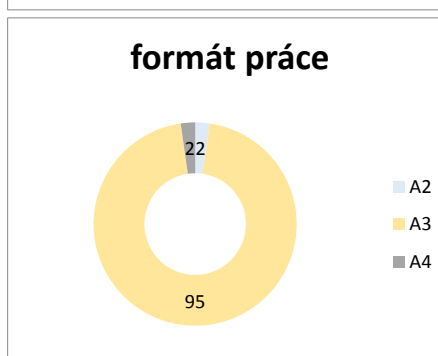
- 10 = m
- 11 = ž



formát práce			
	12	13	14
ks	4	167	4
%	2	95	2

Legenda

- 12 = A2
- 13 = A3
- 14 = A4

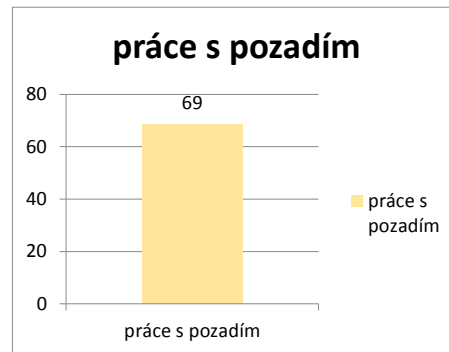


Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANEŠENY DO GRAFŮ

práce s pozadím	
	32
ks	120
%	69

Legenda

32 = práce s pozadím

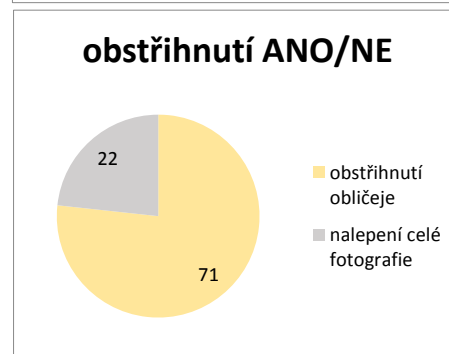


obstřihnutí	
	33 34
ks	125 38
%	71 22

Legenda

33 = obstřihnutí obličeje

34 = nalepení celé fotografie



více vrstev	
	35
ks	94
%	54

Legenda

35 = více vrstev (více jak dvě)

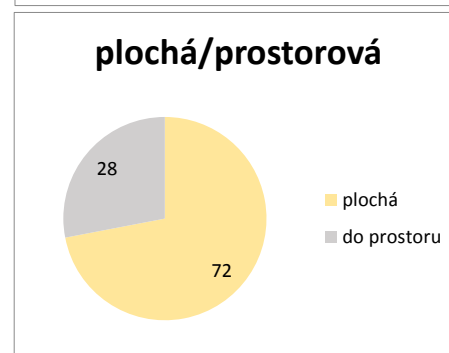


plochá/prostor.	
	36 37
ks	126 49
%	72 28

Legenda

36 = plochá

37 = do prostoru

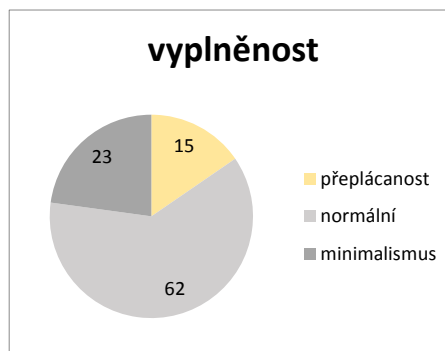


Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ

vyplněnost			
	38	39	40
ks	27	108	40
%	15	62	23

Legenda

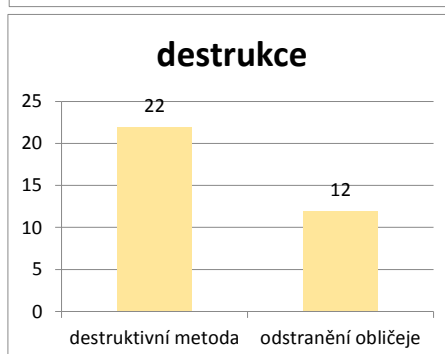
- 38 = přeplácánost
- 39 = normální
- 40 = minimalismus



destrukce	
	41 42
ks	22 12
%	13 7

Legenda

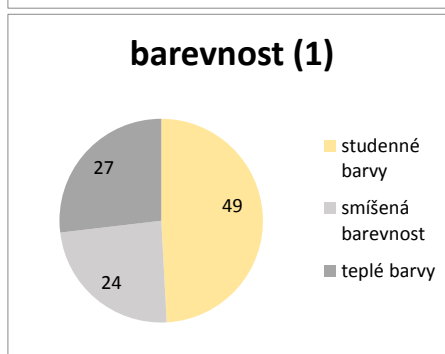
- 41 = destruktivní metoda
- 42 = odstranění obličeje



barevnost (1)			
	43	44	45
ks	86	42	47
%	49	24	27

Legenda

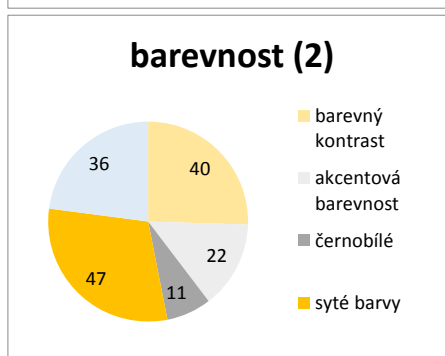
- 43 = studenné barvy
- 44 = smíšená barevnost
- 45 = teplé barvy



barevnost (2)					
	46	47	48	49	50
ks	70	39	20	83	63
%	40	22	11	47	36

Legenda

- 46 = barevný kontrast
- 47 = akcentová barevnost
- 48 = černobílé
- 49 = syté barvy
- 50 = monochromatická barevnost



Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANEŠENY DO GRAFŮ

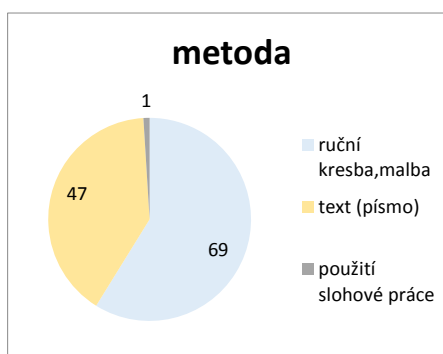
metoda			
	51	52	53
ks	120	82	2
%	69	47	1

Legenda

51 = ruční kresba, malba

52 = text (písmo)

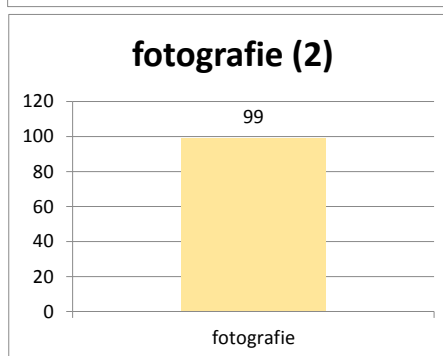
53 = použití slohové práce



fotografie (2)	
	54
ks	174
%	99

Legenda

54 = fotografie

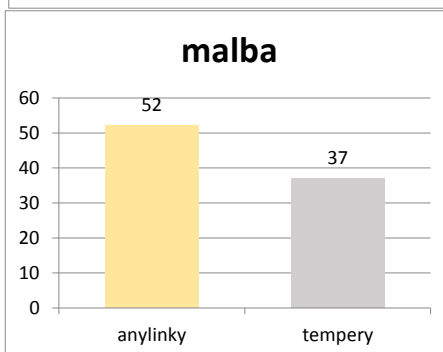


malba		
	55	56
ks	52	37
%	30	21

Legenda

55 = anylinky

56 = tempery



kresba				
	57	58	59	60
ks	37	83	2	45
%	21	47	1	26

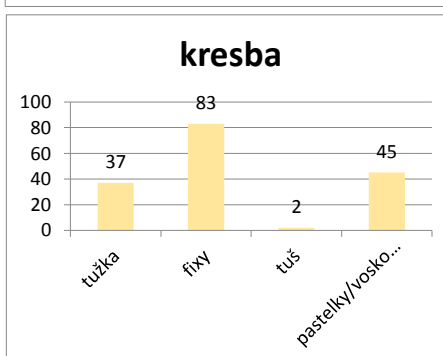
Legenda

57 = tužka

58 = fixy

59 = tuš

60 = pastelky/voskovky

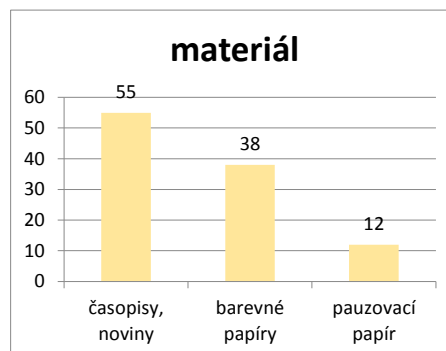


Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ

materiál			
	61	62	63
ks	55	38	12
%	31	22	7

Legenda

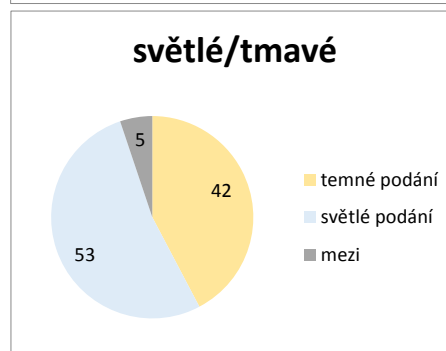
- 61 = časopisy, noviny
- 62 = barevné papíry
- 63 = pauzovací papír



světlé/tmavé			
	64	65	66
ks	74	92	9
%	42	53	5

Legenda

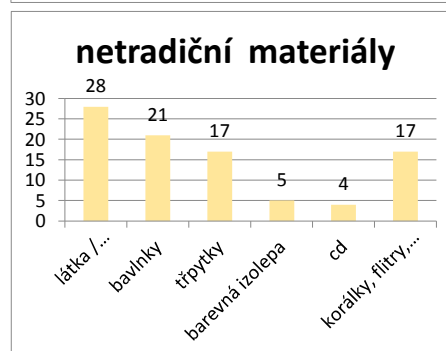
- 64 = temné podání
- 65 = světlé podání
- 66 = mezi



netradiční materiály						
	67	68	69	70	71	72
ks	28	21	17	5	4	17
%	16	12	10	3	2	10

Legenda

- 67 = látka / krajka/vata
- 68 = bavlnky
- 69 = třpytky
- 70 = barevná izolepa
- 71 = cd
- 72 = korálky, flitry, knoflíky

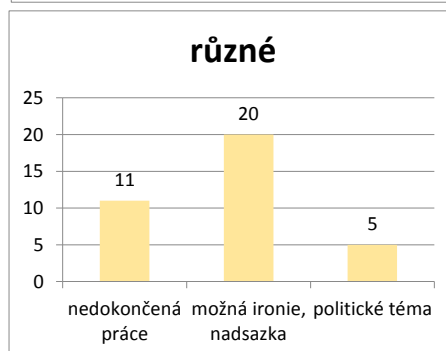


různé

	74	75	76
ks	11	20	5
%	6	11	3

Legenda

- 74 = nedokončená práce
- 75 = možná ironie, nadsazka
- 76 = politické téma



Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ

č. ř.	Popis	Poznámka
1	ZŠ Petřiny	škola
2	Gymnázium AG	škola
3	ZŠ M.Alše	škola
4	Gymnázium GJK	škola
5	6. (prima)	ročník
6	7.(sekunda)	ročník
7	8.tercie	ročník
8	1.(kvinta)	ročník
9	2.(sexta)	ročník
10	m	pohlaví
11	ž	pohlaví
12	A2	formát práce
13	A3	formát práce
14	A4	formát práce
15	šířka	orientace
16	výška	orientace
17	vymyká se nad ostatními ze skupiny	
18	střed	kompozice (umístění)
19	dole	kompozice (umístění)
20	nahře	kompozice (umístění)
21	po celém formátu	kompozice (umístění)
22	černobílá fotografie	fotografie
23	černobílá i barevná fotografie	fotografie
24	barevná fotografie	fotografie
25	nepoužil fotografii	fotografie
26	fotografie	
27	polaroid	
28	fotografie i polaroid	
29	zásah do fotografie	
30	zásah do obličeje	
31	zakrytí očí	
32	práce s pozadím	
33	obstřihnutí obličeje	
34	nalepení celé fotografie	
35	více vrstev (více jak dvě)	
36	plochá	
37	do prostoru	
38	přeplácanost	
39	normální	
40	minimalismus	
41	destruktivní metoda	
42	odstranění obličeje	
43	studenné barvy	
44	smíšená barevnost	

Příloha Č.2 – VÝSLEDKY KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU ZANESENY DO GRAFŮ

číslo	Popis	Poznámka
45	teplé barvy	
46	barevný kontrast	
47	akcentová barevnost	
48	černobílé	
49	syté barvy	
50	monochromatická barevnost	
51	ruční kresba,malba	
52	text (písmo)	
53	použití slohové práce	
54	fotografie	
55	anylinky	malba
56	tempery	malba
57	tužka	kresba
58	fixy	kresba
59	tuš	kresba
60	pastelky/voskovky	kresba
61	časopisy, noviny	
62	barevné papíry	
63	pauzovací papír	
64	temné podání	
65	světlé podání	
66	mezi	
67	látka / krajka/vata	netradiční materiály
68	bavlnky	netradiční materiály
69	třpytky	netradiční materiály
70	barevná izolepa	netradiční materiály
71	cd	netradiční materiály
72	korálky, flitry, knoflíky	netradiční materiály
73	pálení	
74	nedokončená práce	
75	možná ironie, nadsazka	
76	politické téma	

PŘÍLOHA Č. 3

10.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ.“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

Reflektivní bilance výtvarného projektu

První rok magisterského studia jsem neměla ještě učitelský úvazek v některé z škol. Hodiny, ve kterých práce vznikala tak byly první zkušeností samostaného vedení třídy, od zvolení tématu, přes výuku až po závěrečnou reflexi. Celou zkušenost jsem následně popsala v reflektivní bilanci:

1 „V souvislosti s mým chystaným tématem jsme společně s vyučující Mgr.
2 Halinou Sukovou zvolily pro tento úkol jako vhodný vzorek třídu 6.A.
3 Společně i domlouváme, že slohové práce a fotografie si připravím v rámci
4 hodiny Českého jazyka, který Paní učitelka také vyučuje.

5 Třída 6. A se skládá z 10 chlapců a 18 dívek. I když je spolu takto teprve
6 od září loňského roku, některé děti se znají i z nižšího stupně. Třída je
7 s výtvarným zaměřením. Na hodiny výtvarné výchovy jsou děti rozděleny do
8 dvou skupin (po 15 dětech podle abecedy) a mají ji 3 hodiny týdně,
9 konkrétněji v pondělí 4-6. vyučovací hodinu.

10 **Pátek 31. března 2017 – hodina Českého jazyka**

11 Děti mě už znají z náslechových praxí, ještě jednou se jim ale představím.
12 Zároveň jim vysvětluji zadání slohové práce, která se stane výchozím
13 materiálem mého výtvarného úkolu. Jsem nervózní, před děti předstupuju
14 s úsměvem a přemýšlím jak si získat autoritu. Nepočítám s tím, že už tím, že
15 se stavím před tabulí v roli učitelky, ji mám.

16 Dětem vysvětluji zároveň celý didaktický projek a co bude na hodině
17 Výtvarné výchovy následovat. Tím, že budeme pracovat na fotografických
18 kolážích, vysvětluji jim, že je musím vyfotografovat. Děti se na sebe
19 přirozeně podívají s výrazy - Já se stydím, já se nechci fotit, dneska mi to
20 nesluší.

21 Kromě focení dětem zadávám slohovou práci, se kterou budeme
22 v pondělí také pracovat. Téma napíšu na tabuli. „Jak se vidím já“ „Jak mě
23 vidí ostatní“. K úkolu přistupuju s obavou, aby stihly vše napsat, což je chyba.
24 To ale zjišťuji až při čtení odevzdaných slohových pracích, které nejdou moc
25 do hloubky a jsou hodně povrchné.

Komentář 01

Ve třídě je obvykle víc než 15 dětí.

Komentář 02

Běžně vyučující Výtvarné výchovy neučí Český jazyk.

Možná řešení:

- Poprosení vyučujícího Českého jazyka, aby jim práci zadal.

- Obětování hodiny výtvarné výchovy k přípravné fázi.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ,
JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

26 Se mnou v hodině jsou ještě dvě mé spolužačky z Karlovy univerzity – ty
27 zde působí spíše jako dozor a má psychická podpora. Do hodiny mi nijak
28 nezasahují.

29 Jakmile se děti rozepíší, postupně si je vyvolávám na chodbu, abych je
30 mohla vyfotografovat. Moje spolužačky mají mezitím dozor ve třídě. Děti
31 záměrně fotím mimo třídu, aby se jeden druhému nesmál a fotografie byly
32 co nejvíce podobné. Na chodbě ale musím děti usměrňovat, aby nerušily
33 výuku v ostatních třídách.

34 Po dofození posledního se vracím i já do třídy a snažím se dětem pomoc
35 se slohovými pracemi. Aby práce nebyly jenom o tom, co mají rády, ale také
36 o tom jaké jsou. Snažím se jim i opravit ty největší gramatické chyby,
37 zároveň ale chci, aby byly práce autentické. Snažím se je také navést k tomu,
38 aby se více otevřely a napsaly třeba něco, co o nich spolužáci netuší.

39 Poté co děti dopíší sloh, práce vyberu. Bojím se, že by ji jinak v pondělí
40 zapomněly přinést. Na reflexi není moc času. Snažila jsem se, aby děti psaly
41 do poslední chvíle. Jakmile zazvoní, začínají být neukázněné. Popřeji jim
42 proto jen hezký víkend.

43 **Sobota 1. dubna 2017**

44 Chci, aby vznikly hezké věci, a proto se věnuji doma poctivé přípravě.
45 Jsem asi i trochu přemotivovaná. Představuji si, jak by mohly práce dětí
46 vypadat a podle toho vymýšlím, jaké rekvizity by se hodily, aby nic
47 nescházelo.

48 S Paní učitelkou Sukovou jsem se domluvila, že se postarám o tisky
49 fotografií a ona mi je následně proplatí. Různě to přepočítávám cenově, aby
50 to bylo nejvýhodnější, a rozhoduji se, že to vytisknu u sebe v práci a
51 vyfakturuji to za nákladovou cenu. Vycházím z vlastní zkušenosti, kdy ráda
52 v kolážích pracuji s lesklým povrchem fotografií. Aby děti měly, co nejvíce
53 materiálu kromě barevných fotek jim na kopírce vyjždím ještě černobílou,
54 aby to mohly různě kombinovat. Zároveň dětem ofocuji a tisknu jejich slohy,
55 aby případně neztrácely čas s tím, že budou věty přepisovat. Nakonec ještě
56 mě napadá, že bych dětem mohla napsat a vytisknout osobní přívlastky,
57 kteřé by jim mohly ulehčit práci. Přípravou materiálů trávím celou sobotu.

Komentář 03.

Třídu má běžně na starost jeden vyučující. Není možnost tandemového vyučování, aby tak jeden z vyučujících krotil kázeň.

Možná řešení:

- Úkolu dát jasná pravidla. Při fotografování žáci budou potichu. V případě nekázně, trest.

Komentář 04

Pro focení je potřeba si žáky vodit ven mimo ostatní děti.

Komentář 05

Slohové práce nejdou moc do hloubky.

Možná řešení:

- Tento úkol zadávat dětem až později ve školním roce. Aby se prohloubila důvěra a slohové práce byly otevřenější. Tím pak i výtvarná práce

Komentář 06

Pro děti až moc velký výběr. Barevná a černobílá fotografie. Každá fotografie v tomto úkolu může vyvolávat jiné pocity a výsledné práce nemusí být tak čitelné.

Možná řešení:

- Pro úkol ve třídě zvolit jen jednu variantu. Spíš černobílou.

Komentář 07

Vysoký finanční náklad lesklých fotografií.

Možná řešení:

Fotografii stačí pro práci vytisknout na běžné kopírce / eventuálně laserové tiskárně.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ,
JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

58 Zároveň vymyslím jak to provést s dětmi, které nebyly v pátek ve škole a tak
59 nebudou mít fotografii. Rozhoduji se, že si vezmu polaroidový fotoaparát.
60 Mám ještě nějaký materiál z finančního grantu a tak ho obětují.

61 **Pondělí 3. dubna 2017**

62 Ráno беру všechny materiály do školy. Beru ještě 3 lakové fixy, které jsem
63 našla doma, aby případně ty děti, které budou pracovat s polaroidovými
64 snímky, mohly po nich malovat. Chci být na vše připravena.

65 **Úvod hodiny**

66 Děti budou pracovat ve dvou třídách, proto si děti ze začátku svolávám.
67 Spoléhám trochu na to, že mi pomůže Paní učitelka. Ta ale nechce do mé
68 hodiny zasahovat. Nakonec se mi děti podaří svolat. Přeci jenom je to cizí
69 prostředí stále pro mě. Děti se shromažďují kolem mě a já se snažím jim
70 v rychlosti vysvětlit zadání. Už od začátku mám strach, že 3 hodiny jsou
71 málo času a tak dělám podobnou chybu jako při psaní slohů a snažím se
72 vysvětlování co nejvíce urychlit.

73 „Děti úkol, který jsem si pro vás připravila je fotografická koláž. Její téma
74 „Jak se vidím já a jak mě vidí ostatní“. Ráda bych, abyste si daly na práci
75 záležet, aby se mohla případně objevit na vaší celoroční výstavě. Za chvíli
76 vám rozdám fotografie a další materiály a ráda bych abyste mi z fotky,
77 kteou vám rozdám, se pokusily udělat pomocí koláže takový výtvar, jak se
78 vidíte vy. Já vás neznám, vím, jak vypadáte, ale nevím, co rádi děláte, jací
79 jste. Chtěla bych, abyste se o to pokusily v rámci koláže.“

80 Po úvodu a vysvětlení zadání dětem rozdávám fotografie. Jejich reakce
81 jsou očekávané, smějí se sobě navzájem, ukazují si fotografie.

82 Do třídy v ten moment přichází paní doktorka Leonora Kitzbergerová a
83 tak má nervozita ještě narůstá. Učila jsem před touto hodinou už, ale byly to
84 menší děti a byl to zájmový kroužek. Dala jsem si záležet na tom, aby hodina
85 byla perfektní. S paní doktorkou se nemám čas bavit. Potřebuji, aby měly
86 práci zadanou všechny děti. Dvě dívky v pátek chyběly a tak se s nimi
87 domlouvám, že jakmile rozdám fotografie jejich spolužákům, vyfotím je na
88 polaroid. Dívky mají radost. Polaroidová fotka je zaujme.

Komentář 08

Běžně není možné se věnovat přípravám celý den.

Komentář 09

Není dobré uspěchávat vysvětlování, pak se ztrácí čas dovysvětlováním. Na začátku úkol pořádně vysvětlit. Ukázat ukázky.

Komentář 10

Není dobré děti motivovat výstavou, nástěnkou.

Komentář 11

Zjednodušit zadání.

Komentář 12

Co je perfektní hodina?

Komentář 13

Pracovat s návrhy, nákrasy. Děti pak budou více přemýšlet o kompozici.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

89 **Průběh hodiny**

90 Děti začínají pomalu pracovat, v koordinaci mi pomáhá paní učitelka

91 Suková, přeci jenom být zároveň ve dvou třídách a ještě vyfotit chybějící

92 dívky, je náročné. Rozdává dětem čtvrtky, případně další pomůcky a já můžu

93 jít udělat fotku dívkám. Jdeme před výtvarnou část na chodbu, aby je nikdo

94 z ostatních dětí nepozoroval a nesmál se jim.

95 Tam si беру do ruky polaroid a každé fotím tři fotografie, ze kterých se

96 složí celá postava. Fotografie jejich obličejů by byla pro úkol malinká. Dívky

97 znají zadání a tak po vyfocení jdou zpět do třídy. Já si na chvíli oddechují,

98 chci se napít, ale přichází za mnou Paní učitelka Suková, že děti moc neví, co

99 mají dělat. Jsou zmatené, že mají černobílou a barevnou fotografii. Do toho

100 se se mnou loučí paní doktorka Kitzbergerová.

101 Jejím odchodem ze mě nervozita trochu opadá a snažím se nejdřív

102 v jedné třídě a poté v druhé dětem znovu vysvětlit zadání. Zjišťuji, že když se

103 mě paní učitelka na začátku hodiny ptala, jestli si budou dělat návrhy a já ji

104 odpověděla, že to je zbytečné, věděla, proč se ptá a už chápu, že jsem je

105 měla dětem zadat. Mezitím zvoní a děti si dělají přestávku. Já ji využívám

106 k tomu, abych si odskočila na toaletu. Čas strašně rychle běží.

107 Během druhé hodiny zjišťuji, že děti mají problém zasahovat do barevné

108 lesklé fotografie. Spíše si vybírají černobílou, s touhou tu barevnou vzít

109 mamince. Je to pro ně i nezvyklý formát, někteří vidí tak velkou fotografii

110 poprvé. Zjišťuji, že jim to evokuje něco drahého. Funkcí fotografie je pro ně

111 spíše upomínka ve fotoalbu, než možnost určité sebedestrukce.

112 V tvorbě a volbě vycházím ze své práce, kdy sama takto s fotografií

113 kolážovitě pracuji. Zjišťuji, že jsem si měla před zadáním nastudovat

114 v nějaké knize psychologie stádia vnímání sami sebe u dětí, že při některé je

115 těžké se zničit, přetvořit. Někteří se ale do toho pustili s nadšením a vypadá

116 to na krásné věci.

117 Děti postupně vytvářejí a já začínám pomalu vidět, jak se jejich fotografie

118 přetváří. Individuálně se snažím s nimi konzultovat, co by mohly a co ne. Kde

119 mají přidat, ubrat a na co se mají případně zaměřit. V průběhu úkolu zjišťuji,

120 že slova popisující charakteru neplní účel, jaký jsem chtěla, a spíše práci děti

Komentář 14

Lesklá fotografie je pro děti stále artefaktem umístěným v albu. Lidé nejsou zvyklé fotky tisknout. Mají je většinou v digitální podobě a tak je pak problém do této formy pro ně zasahovat.

Komentář 15

Úvodní velikost fotografie by neměla být větší než A4

Komentář 16

Důležitost individuálních konzultací. Pro někoho může být těžké o identitě mluvit před celou třídou.

Komentář 17

Jak moc má učitel ovlivňovat proces žáků? Riziko zásahu do jejich vyjádření identity.

Komentář 18

Lepší vysvětlení než „Neděláme projekt do angličtiny.“

Možná řešení:

- Ukázat na začátku rozdíl mezi projektem do angličtiny a projektem na výtvarné výchově. Například pokud chtějí znázornit že mají rádi přírodopis, nenapiší tam na pozadí přírodopis, ale zkusí ho výtvarně a obrazně ztvárnit. Například nakreslí stromy, ptáky.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

121 *kazí a tak je zabavuji a nabádám je, aby spíše slova použily jako předlohu a*
122 *do koláže je napsaly. Zároveň po zhlédnutí práce některých z holčiček*
123 *upozorňuji, že neděláme projekt do angličtiny. Některé práce vypadají jako*
124 *zadání ta téma Co ráda jím, co ráda dělám. Děti se snaží vměstnat do koláže*
125 *vše a moc nad ní nepřemýšlí. Jedna dívka, která je extrémně pomalá mi*
126 *vysvětluje, že by ráda se udělala jako akrobata, že chodí do cirkusu a ostatní*
127 *to o ní nevědí. Líbí se mi její myšlenka a usměřuji ji, že nemusí být moc*
128 *konkrétní a tuto myšlenku nechat hodně v jednoduchosti. Chtělo by to*
129 *jenom zrychlit, ale nechci ji moc popohánět.*

130 *Mezi tím zvoní na přestávku a já začínám mít panický strach, že to*
131 *nestihneme, že jsem si úkol představovala trochu jinak. Zjišťuji, že jsem byla*
132 *hodně přemotivovaná, což není dobré. Během třetí hodiny děti pokračují*
133 *v práci. Jedna dívka mi přináší hotové dílo. Jako jediná ho dokončila. Moc se*
134 *mi líbí. Pracovala s barevnou fotografií, na kterou kreslila jako jediná*
135 *s temperami. Chválím ji a dovoluji ji, aby pokračovala na rozdělané práci*
136 *z minule. Děti postupně dokončují výtvary, asi polovina. Některé se mi líbí.*
137 *Chtěla jsem, aby to byla hlavně jejich práce, tak jak ony chtějí. Některým*
138 *paní učitelka vytýká, že mají navíc, že malba není hezká, že je škaredá. V ten*
139 *moment mi je dívky líto, její práce se mi líbí. Je to dívka, které se na*
140 *fotografii vylilo lepidlo, a během druhé hodiny začala brečet. Snažila jsem se*
141 *ji uklidnit, že se to dá zachránit a vyfotila jsem ji na polaroid, aby mohla*
142 *přelepit ulepenou část. Nechce se mi ji nic moc vytýkat. Líbí se mi její*
143 *myšlenka, kdy se zpodobnila se svými sourozenci jako stromy, protože je má*
144 *ráda a má ráda přírodu.*

145 *Některé práce mají krásné momenty, ale přijdou mi ještě nedodělané,*
146 *očekávala jsem víc. Ptám se Paní učitelky, jestli tomu můžeme věnovat ještě*
147 *příští týden. Paní učitelka souhlasí, ráda by viděla dokončená díla. Nápad se*
148 *mi líbil. Přemýšlím jak s dětmi zreflektovat hodinu zvláště když to mají*
149 *nedodělané. Dávám jim zase maximální čas na práci a tak na reflexi nezbývá*
150 *moc času. Snažím se, aby děti po sobě uklidily, když v tom zazvoní. Tíším*
151 *děti, že bych jim ráda něco řekla, aby šly do velké místnosti. Je chaos. Děti se*
152 *už vidí na obědě a vím, že čas hraje proti mně. Děti jsou více a více*
153 *nepozorné. Snažím se jim shrnout práci dneška. “Líbilo se mi, jak jste*

Komentář 19

Jak v tomto úkolu pracovat s různým tempem dětí?

Komentář 20

Nechávat dost času na reflexi. V tomto úkolu je důležitá.

Komentář 21

Dobré zdůraznění v reflexi: Na začátku žáci mají stejnou fotografii, na konci práce jsou fotografie rozdílné, ukazují tím rozdílné identity.

Komentář 22

V tomto výtvarném úkolu není tak důležitá technika kresby. Mělo by jít hlavně o osobitost práce.

Komentář 23

Není dobré ukázkou ukazovat na sobě. Někteří žáci toho můžou využít v učitelův neprospěch.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

154 *pracovaly a splnily hlavní cíl. Na začátku jste měly stejně vypadající*
155 *fotografie a už jenom tím, jak jste do nich různě zasáhly, jste ukázali jací jste,*
156 *jak se vidíte. Ta původní fotografie byla, jak vás vidí ostatní, teď po vaší*
157 *práci to je fotografie jak se vidíte vy.“ Děti se loučí a odchází. Já uklízím*
158 *práce a zbytky věcí, co děti nestihly uklidnit.*

159 *Paní učitelka pospíchá na oběd, protože poté učí. Hodinu si reflektujeme*
160 *až na její odpoledce. Domlouváme se, že se pokusím si to více připravit a*
161 *ještě jim tedy dáme další hodinu na dodělání.*

162 **Víkend 8 -9. dubna 2017**

163 *Přes víkend se snažím vymyslet, jak z dětí dostat více. Přeci jenom kromě*
164 *pár prací, je to stále za mým očekáváním, která byla vysoká. Proto jsem se*
165 *rozhodla, že si zkusím přes víkend práci sama. Cílem je dětem ukázat*
166 *možnost zpracování a zároveň získání důvěry. Tím, že jim ukážu soukromější*
167 *věci, budou ve mně mít větší důvěru a třeba se také otevřou. Nechci jim*
168 *ukazovat nějaké mé obavy, či soukromé problémy a tak mě napadá, že jim*
169 *zkusím znázornit můj strach ze tmy. Věc, kterou bych si u nich mohla získat*
170 *důvěru, že i já se něčeho bojím, ale zároveň jim nic neukážu ze svého*
171 *osobního života. Zpracovávám si své zadání a snažím se použít pauzák, se*
172 *kterým ráda dělám, abych je trochu navedla, že i ten můžou použít. Nechci*
173 *jim dávat moc velké návody, bojím se, že to děti okopírují a práce nebudou*
174 *tak autentické. Proto jsem jim také minulý týden nic nechtěla ukazovat.*

175 **Pondělí 10. dubna 2017**

176 *S dětmi se už víc známe a tak nejsou při vstupu do třídy překvapené, že*
177 *mě tam vidí. Zase si je svolávám do jedné třídy a vysvětluji jim, že budeme*
178 *na práci pokračovat. Snažím se je motivovat, že to co vytvořily, je krásné, ale*
179 *že chci od nich víc. Přeci jenom jsou ve výtvarné třídě a ráda bych aby práce*
180 *byla více výtvarná. Zároveň jim ukazuji motivačně práce nějakých umělců,*
181 *kteří pracují kolážovitě, kombinují kresbu a text jako je Viktor Kopsz, Adolf*
182 *Wolfli nebo Jean Michael Basquiat. Poté jim ukazují, jak jsem svojí práci*
183 *zpracovala já. Tak jak jsem předpokládala, u dětí zafungovalo ukázání mého*
184 *strachu, začínají se mi více svěřovat, čeho se bojí, co by rádi do koláže ještě*
185 *zakomponovaly.*

Komentář 24.

Ukázky prací ukázat už na začátku výtvarného bloku.

Komentář 25

Jak moc žákům do práce zasahovat?

Komentář 26

Složitost interpretací někoho jiného. Žáci musí vysvětlit svoji práci sami. Interpretace z okolí (spolužáci, učitelé) může uškodit.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ,
JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.

217 *U některých dívek práce bohužel zůstala těmi zmiňovanými projekty do*
218 *angličtiny, od paní učitelky se ale dozvídám, že to jsou dívky, které nejsou na*
219 *výtvarku moc šikovné. Nechci je škatulkovat, ale na rozdíl od některých*
220 *žáků, jejichž práce vyčnívají, jsou tyto těmi projekty. Jsou to ale typy dívek,*
221 *pro které je důležitá pochvala, že odvedly dobrou práci. O to se také snažím.*

222 *Nejsem typ učitelky, která by dětem hanila jejich výkresy. Snažím se je*
223 *spíše pozitivně motivovat. Na každém nacházím něco, co můžu pozitivně*
224 *zhodnotit.*

225

226 ***Závěr výukového bloku***

227 *Na konci hodiny s dětmi procházím práce a chválím je, že oproti minulé*
228 *trojhodinovce udělaly velký kus práce. Zároveň jsem si vědoma, že to je ode*
229 *mě trochu nezvládnuté, především pracovní trojhodinovka. Že takový časový*
230 *luxus, kdy jsme se mohly práci věnovat, na normální škole mít nebudu. Pro*
231 *příští úkol bych zadání upravila, aby si děti vybraly ze všech vlastností jenom*
232 *jednu a tu se snažily vyjádřit. Zároveň bych se přiklonila ke xeroxovým*
233 *fotografiím, které děti nemají strach ničit, zasahovat do nich.*

234 *Druhá trojhodinovka proběhla už lépe. Měla jsem ji více v režii. Na rozdíl*
235 *od předcházejícího týdne jsem přišla před děti, s vědomím, že mám autoritu*
236 *a také lépe se mi podařilo vysvětlit zadání.*

237 *Poté, co děti odešly, mi to potvrdila i vedoucí paní učitelka, že ač jak byla*
238 *skeptická z výsledku prací z minulého týdne, dnes je spokojená.*

239 *Na tomto úkolu jsem si zároveň uvědomila, že byl hodně finančně*
240 *náročný a že nemůžu podřít vše tomu, aby byl výsledek dokonalý. Že jsou*
241 *nějaké hranice. Zároveň je dobré jít do třídy s menším očekáváním. Přeci*
242 *jenom tak jak jsem šla do třídy a vedla první trojhodinovku bych s tímto*
243 *přístupem ve výuce výtvarné výchovy došla brzy k vyhoření.*

Komentář 29

Velká finanční náročnost
úkolů.

Komentář 30

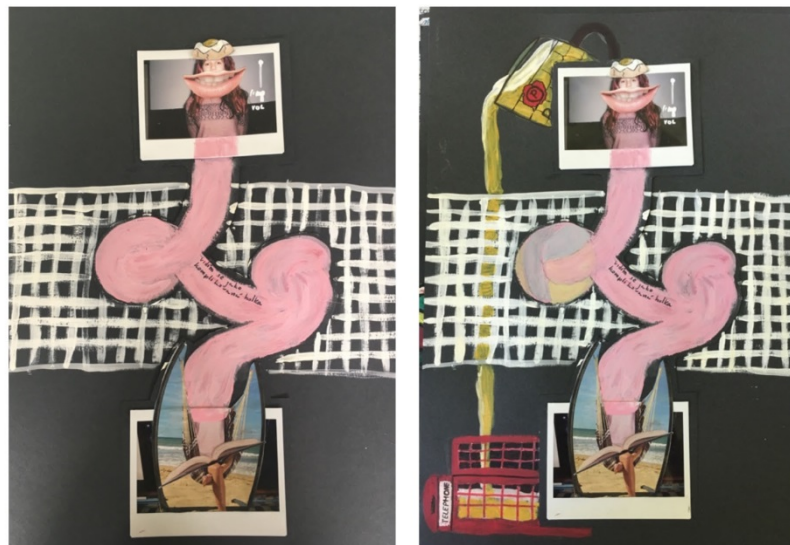
Osvědčení šestého
ročníku. Jsou ještě
otevření. Pro úkol jsou
nejvhodnější.

Příloha Č.3 – REFLEKTIVNÍ BILANCE PRVNÍ ZKUŠENOSTI S PROJEKTEM „JAK SE VIDÍM JÁ, JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ“ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.



Dokončený výkres po dalším tříhodinovém bloku

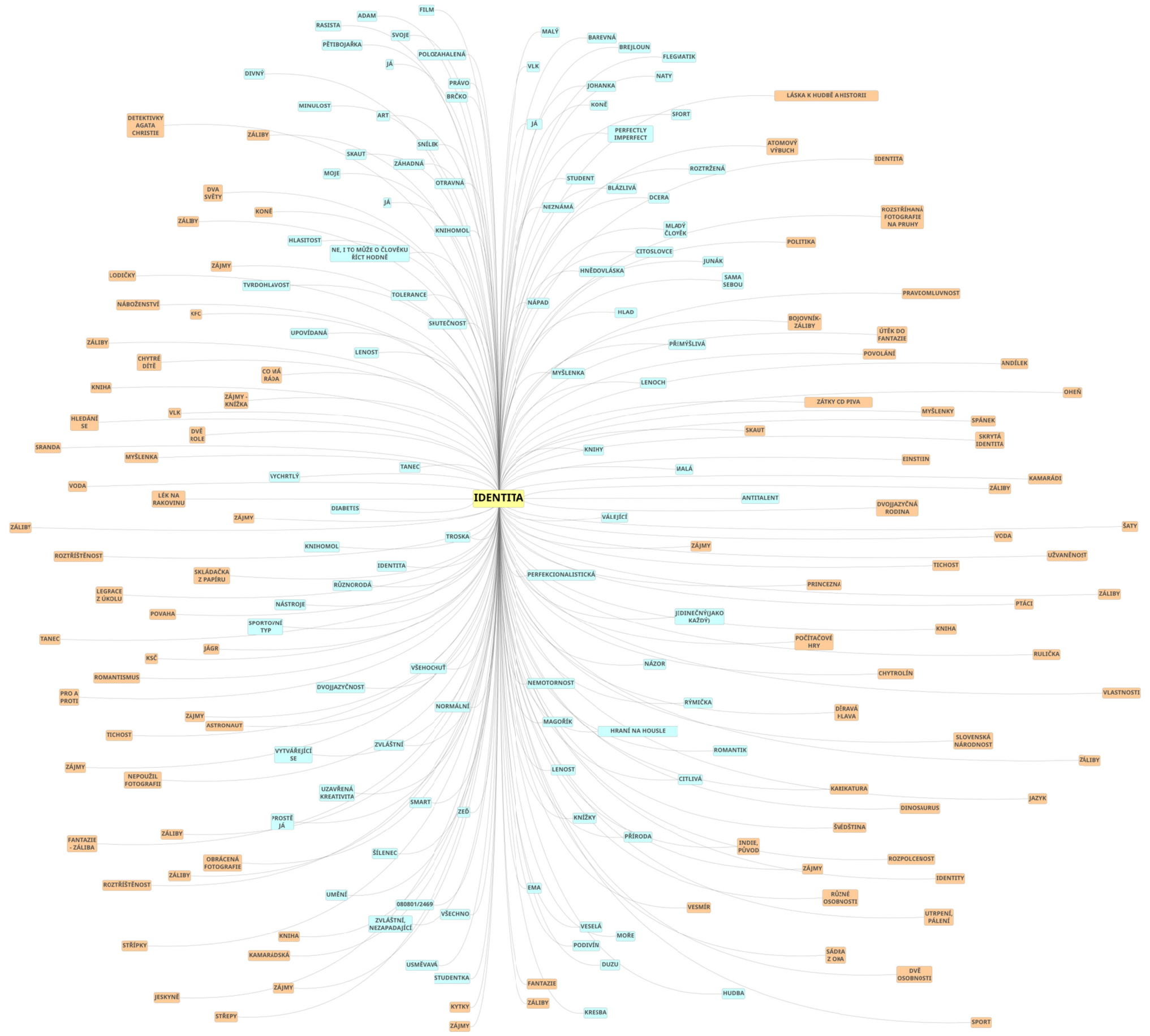
Rozdělaný výkres po prvním trojhodinovém bloku



Zpracování žákyně 6 třídy - vstupní materiál polaroidová fotografie - Obrazové znázornění dvojazyčné rodiny (vlevo rozpracovaná práce po úvodní dvojhodinovce)

PŘÍLOHA Č. 4

10.4 MAPA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ PRACÍ



PŘÍLOHA Č. 5

10.5 REPRODUKCE ŽÁKOVSKÝCH PRACÍ.

REPRODUKCE JSOU SOUČÁSTÍ
PDF SOUBORU PŘILOŽENÉHO
K DIPLOMOVÉ PRÁCI ZVLÁŠŤ.
S NÁZVEM
„PRÁCE_ZAKU_ZT_2018“

PŘÍLOHA Č. 6

10.6 REPRODUKCE AUTORSKÉ KNIHY „MY UČITELKY“

REPRODUKCE AUTORSKÉ
KNIHY JSOU SOUČÁSTÍ PDF
SOUBORU PŘILOŽENÉHO
K DIPLOMOVÉ PRÁCI ZVLÁŠŤ
S NÁZVEM
„AUTORSKÁ_KNIHA_ZT_2018“