

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA VIZUÁLNÍ KULTURY**

**FOTOGRAFIE A SOCIÁLNÍ POSTAVENÍ - VZTAH MEZI
DOSPÍVAJÍCÍM A JEHO SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍM
ZACHYCENÝ VE FOTOGRAFII**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Šárka Vamberová

Obor Vizuelní kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2. července 2020

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé kvalifikační práce PhDr. Martině Komzákové, Ph.D, za osobní nasazení, věcné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala. Mé poděkování patří taktéž respondentům, kteří byly součástí výzkumu a bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Dále děkuji společnosti Tady a Ted' za pomoc při kontaktování respondentů a všem mým blízkým, kteří se mnou měli trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá identifikací rozdílů ve vizuálním vnímání raných adolescentů s ohledem na sociální prostředí, ze kterého dospívající vychází. Sociální prostředí adolescentů je v práci děleno na prostředí ohrožené sociálním vyloučením a prostředí sociálně stabilní. Kvalitativní výzkum byl realizován prostřednictvím fotografie, sbírané dospívajícími na jednorázové analogové fotoaparáty, a reflektivní dialog nad vzniklými fotografiemi. Výzkum byl realizován a koncipován jako expresivní učební úloha. Data byla zpracována za pomoci analýzy expresivního zážitku. V praktické části byly popsány rozdíly, které se objevily ve vizuálním vnímání adolescentů. Součástí práce jsou taktéž možné způsoby využití tohoto výzkumu, a to především využití fotografie jako kompenzace v období krize dětského projevu či využití fotografie jako prostředku pro práci se žáky sociálně znevýhodněnými.

Klíčová slova: fotografie, výtvarná výchova, sociální prostředí, analýza expresivního zážitku, raná adolescence

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the identification of differences in the visual perception of early adolescents with respect to the social environment. The social environment of adolescents is divided into an environment at risk of social exclusion and a social stable environment. Qualitative research was carried out by photographs collected by adolescents with disposable analog cameras technic and a reflective dialogue. The research was carried out and conceived as an expressive learning task. The data were processed by analysis of the expressive experience. In the practical part, the differences that appeared in the visual perception of adolescents were described. The work also includes possible ways of using this research, especially the use of photography as compensation in times of crisis of children's expression or the use of photography as a means of working with socially disadvantaged students.

Key words: photography, early adolescence, art education, social environment, analysis of expressive experience, early adolescence

SEZNAM ZKRATEK

ÚSO – úplné střední vzdělání s maturitou

SO – střední odborné učiliště

OBSAH

ZADÁNÍ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ABSTRAKT	4
ABSTRACT	6
SEZNAM ZKRATEK.....	8
ÚVOD.....	12
TEORETICKÁ ČÁST.....	14
1 ADOLESCENTNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA.....	15
1.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ ADOLESCENTA	15
1.2 EMOČNÍ VÝVOJ ADOLESCENTŮ	16
1.3 SOCIALIZACE ADOLESCENTŮ	16
1.4 VÝVOJ OSOBNOSTI A POJETÍ VLASTNÍ IDENTITY U DOSPÍVAJÍCÍCH	17
1.5 OBDOBÍ KRIZE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU	17
2 FOTOGRAFIE.....	21
2.1 FOTOGRAFIE JAKO UMĚNÍ.....	21
2.2 ŽÁNŘ : DOKUMENTÁRNÍ FOTOGRAFIE	22
2.2.1 KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD ŽÁNROVÉHO AUTORA.....	22
2.3 FOTOGRAFIE JAKO VÝZKUMNÝ PROSTŘEDEK – TECHNIKA FOTOVOICE A FOTOELICITACE .	24
2.3.1 KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD VIZUÁLNÍHO ANTROPOLOGA.....	26
2.4 FOTOGRAFIE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ	27
2.5 FOTOGRAFICKÁ TECHNIKA: ANALOGOVÁ FOTOGRAFIE X DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE	27
2.5.1 POUŽITÁ FOTOGRAFICKÁ TECHNIKA	28
3 SOCIÁLNÍ PROBLEMATIKA	29
3.1 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS.....	29
3.2 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	30
3.2.1 SOCIÁLNÍ STABILITA / NESTABILITA.....	30
3.2.2 ŽÁK SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ.....	31
EXPRESIVNÍ ZÁŽITEK	33
3.3 ANALÝZA EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU.....	33
3.4 ÚROVNĚ EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU	34
3.5 ARTEFILETIKA JAKO NÁSTROJ POZITIVNÍ PREVENCE	36
PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	39
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	39
4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	39
4.4 HYPOTÉZY	40
4.5 VÝZKUMNÝ DESIGN	40
4.6 SPECIFIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	41
4.7 METODA SBĚRU DAT	43
4.7.1 EXPRESIVNÍ TVORBA – FOTOGRAFOVÁNÍ	43
4.7.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	46
4.8 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	47
4.9 ETIKA VÝZKUMU	47
5 PODROBNÁ ANALÝZA DAT	49
5.1 PŘÍSTUP K ZADANÉ PRÁCI	49
5.2 ROZBOR EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU	49

5.2.1	KONSTRUKTIVNÍ ÚROVEŇ – ÚKOL 1.....	50
5.2.2	KONSTRUKTIVNÍ ÚROVEŇ – ÚKOL 2.....	69
5.2.3	TÉMATICKÁ ÚROVEŇ.....	69
5.2.4	PROŽITKOVÁ ÚROVEŇ.....	94
5.2.5	EMPATICKÁ ÚROVEŇ.....	98
6	VÝSTUP.....	100
6.1	ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	100
	DISKUZE.....	104
	ZÁVĚR.....	107
	RESUMÉ.....	110
	SEZNAM OBRAZOVÝCH PŘÍLOH.....	112
	OBRAZOVÉ PŘÍLOHY - RADOVAN KODERA.....	112
	OBRAZOVÉ PŘÍLOHY - RESPONDENTI.....	113
	AUTOŘI ZE STABILNÍHO PROSTŘEDÍ.....	113
	AUTOŘI ZE NESTABILNÍHO PROSTŘEDÍ.....	148
	SEZNAM PŘÍLOH.....	184
	PŘÍLOHA 1 – MARTIN PARR.....	184
	PŘÍLOHA 3 – OTÁZKY OD RADOVANA KODERY.....	186
	PŘÍLOHA 4 – OTÁZKY PETRA LUPTÁK BURZOVÁ.....	190
	PŘÍLOHA 5 – OTÁZKY V REFLEKTIVNÍM DIALOGU.....	191
	PŘÍLOHA 6 - EXPRESIVNÍ ANALÝZA U JEDNOTLIVÝCH AUTORŮ.....	192
	PŘÍLOHA 7 – OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ - TVORBA KATEGORIÍ.....	193
	PŘÍLOHA 8 – POSTUP PRÁCE AUTORŮ.....	194
	První setkání s autory a reakce na fotografickou práci.....	194
	První úkol „cesta ze školy do školy“.....	196
	Druhý úkol „Co mě zaujme“.....	198
	Rozhovor.....	200
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	206

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je vztah fotografie a celkového uměleckého vyjádření se sociálním postavením dospívajících. Pro zkoumání tohoto vztahu jsem zvolila adolescenty a jejich svět. Záměrem této práce je identifikovat rozdíly ve vizuálním a obsahovém světě dospívajících určené sociálním prostředím, ze kterého vycházejí.

Mým cílem je prostřednictvím fotografie a rozhovory s dětmi, díky kterým vytvořím analýzu jednotlivých expresivních zážitků, detekovat rozdíly a shody na základě sociálního postavení dítěte. Obecně lze sociálnímu prostředí připisovat vliv na úroveň rozvíjení kognitivních schopností dětí, o což se opírá má teze, že vizuální vnímání souvisí s množstvím kognitivní a emoční stimulace, která vychází z prostředí. Předpokladem je vyšší stimulace u dětí, kteří vycházejí ze sociálně stabilního prostředí.

Jako výtvarný prostředek jsem zvolila fotografii, protože je mým autorským zobrazovacím prostředkem a lze předpokládat, že pro zkoumané subjekty bude fotografie technicky jednoduchá a nenáročná, vzhledem k momentální dostupnosti tohoto média a jeho popularitě, která vychází z denní manipulace s mobilními telefony a sociálními sítěmi.

Inspirací při volbě výtvarného prostředku mi byla i vizuální antropologie, která s fotografií pracuje jako s výzkumnou technikou a zabývá se mj. právě prostředím osob ohrožených sociálním vyloučením. Fotografie v mé práci má tedy nejen výtvarný, ale i výzkumný charakter. Dále analýzou fotografií zjistím reálné tematické obsahy světa dětí, a to mi umožní pohled do jejich každodennosti.

Vstupním předpokladem mé práce je rozdílnost vizuálních světů zkoumaných skupin a odlišné obsahy vnitřních světů dětí, a konkrétní rozdíly mezi nimi by se tak daly využít v rámci inkluzivní pedagogiky pro osoby sociálně znevýhodněné. Sociální znevýhodnění žáků se v rámci škol příliš nezohledňuje a vizualita, a především pak právě fotografická vizualita, může být v tvorbě představy pedagoga o prostředí žáků nápomocná.

Jednoduchost práce s fotografií umožňuje její širší využití ve výtvarné výchově, získání vhledu do sociálního rozvrstvení žáků a zlepšení přístupu k nim samotným. Dále nám fotografie může být prostředkem pro nenásilný rozhovor, pomocí kterého jsme schopni zjistit mnoho informací.

Pro svůj projekt jsem zvolila 10 dětí ve věku od 12 do 15 let, 5 dětí se sociálně stabilního prostředí a 5 dětí z prostředí sociálně vyloučeného, které jsem oslovila přes neziskovou organizaci SPOLEČNOST TADY A TEDĚ, o.p.s.. U obou zkoumaných skupin jsem se snažila sjednotit věkové rozvrstvení. Věkovou kategorii jsem zvolila především z důvodu

dostatečné schopnosti manipulace s fotoaparátem. Dospívající také často vnímají svět podstatně jinak než jejich okolí a zaujala mě možnost poznat díky fotografiím a následným rozhovorům jejich pohled na svět.

Jedná se tedy o kvalitativní výzkum a zobecnění získaných dat nebude možné.

Inspiračními východisky, ze kterých v této práci vycházím, je práce jak s dětmi sociálně stabilními, které jsem měla možnost vést ve výtvarných kroužcích, tak i s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, s nimiž již třetí rok pracuji v rámci dobrovolnické činnosti. Od této práce očekávám i hlubší náhled do světa dospívajících, kterým se chci v budoucnu ve své pedagogické práci věnovat. V tomto vývojovém období považuji člověka za velice zranitelného. Touto prací chci otevřít nové cesty, pomocí kterých by se dalo s adolescenty nově a citlivě komunikovat.

Pokud bych měla říct, jaký je můj osobní vztah k této práci, myslím, že prostřednictvím dětí opět nacházím cestu k vlastní výtvarné tvůrčí činnosti, neboť v současné době sama netvořím. Mou motivací je také předpoklad, že mi tato práce otevře nové možnosti pro vlastní výtvarnou i pedagogickou činnost. Dále očekávám, že se během ní hlouběji seznámím s procesem výzkumné práce, které bych se v budoucnosti také chtěla věnovat.

TEORETICKÁ ČÁST

K pochopení charakteru zkoumaného tématu je třeba porozumět významu klíčových pojmů. Proto se v následující teoretické části budu věnovat jejich vymezení. V kontextu této práce považuji za důležité pochopení oblastí, které jsou spojené s následujícím výzkumem. Těmito oblastmi jsou vývojová psychologie adolescenta, fotografie a její využití, sociální problematika spojená se sociálním prostředím a analýza expresivního zážitku.

1 ADOLESCENTNÍ VĚK A JEHO SPECIFIKA¹

Období adolescence, kterému se v této práci věnuji, zahrnuje úsek mezi 10. a 20. rokem života. Je to tedy období mezi dětstvím a dospělostí. Toto období je charakteristické množstvím proměn osobnosti, kterými jedinec prochází, a to v oblastech somatických, psychických i sociálních. Množství těchto změn je primárně ovlivněno biologicky, ale ovlivňují je výrazně psychické a sociální faktory. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách jedince. Ve své práci se zabývám první částí adolescence, tedy *ranou adolescencí (pubescence)*, která souvisí především s tělesným dospíváním, změnou způsobu myšlení, změnami emočního prožívání, potřebou přijatelné pozice ve světě. Toto období datujeme do *11 až 15 roku dítěte*. V pedagogické praxi toto období zhruba odpovídá druhému stupni základní školy, raná adolescence tak končí koncem povinné školní docházky.

*Současní dospívající chápou dětství jako dobu, kterou je třeba co nejrychleji přežít a získat svobodu. Adolescenti mají tendenci zbavit se co nejdříve dětských atributů a jednoznačné sociální podřízenosti.*² Tento citát nám odhaluje problematické vnímání sebe samých adolescenty, a z toho vyplývá mé tvrzení o projekci této změny ve výtvarné tvorbě.

1.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ ADOLESCENTA³

Piaget nazývá toto období (rané adolescence) obdobím formálních logických operací (hypotetické deduktivní myšlení), pro vývoj myšlení je v tomto období charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní situaci, souvisí s hypotetickým uvažováním. Hypotetické uvažování se projevuje při úvahách o minulosti či budoucnosti. Dochází také k rozvoji induktivního uvažování na abstraktní úrovni, čímž je míněno, že dospívající je již schopen své poznatky zobecňovat⁴

Pro mou práci je důležitá schopnost adolescentů interpretovat pozorované výsledky v kontextu, jinými slovy pružnost myšlení adolescentů. Dospívající již dovedou experimentovat s vlastními úvahami. Probíhá i diferenciací kognitivních schopností (preferencí způsobů uvažování).

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

² Tamtéž, s. 367.

³ Tamtéž.

⁴ Siegler, 1998 cit. dle Vágnerová, 2005

Zrychluje se také způsob zpracovávání informací (v rané adolescenci až o polovinu oproti předešlému období). Je také posílen poznávací egocentrismus. Z mého pohledu se právě tento faktor projeví v empatické úrovni expresivního zážitku (kapitola Expresivní zážitek).

1.2 EMOČNÍ VÝVOJ ADOLESCENTŮ⁵

U emočního vývoje adolescenta je důležitá hormonální proměna, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Reakce dospívajících jsou proto méně přiměřené a více proměnlivé. Objevuje se zvýšená tendence přemítání nad vlastními pocity.⁶ Emoce jsou v této době hojně spojeny se vztahem k sobě a se sebehodnocením. To souvisí s obrannými reakcemi adolescentů. *Pro nápadné projevy emočního kolísání a četné konflikty se období dospívání často označuje jako „období bouří a krizí“⁷.* Emocionalita je taktéž důležitým prvkem v souvislosti s expresivním zážitkem, bez emocionality by se v díle jednalo o pouhý artefakt bez hlubšího významu a vazby k autorovi. Předpokladem je tedy hlubší a kritičtější vztah ke svému dílu.

1.3 SOCIALIZACE ADOLESCENTŮ⁸

Dle Cornea je dospívání označováno jako doba druhého sociálního narození. V dospívání prožíváme dva důležité životní mezníky, a to ukončení povinné školní docházky a získání občanského průkazu. Raná adolescence, období od 10 do 15 let dítěte, kterou se v práci zabývám, těmito mezníky končí. Ve své práci zachycuji dospívající právě před těmito momenty.

Vztahy raných adolescentů jsou poznamenány experimenty se vztahy a rolemi, probíhají změny ve vztazích s druhými osobami. Ve vztazích se projevuje přemíra kritiky a netolerance vůči dospělým, nejdůležitějším zdrojem emocionální opory se tak stávají vrstevnické skupiny, díky kterým dospívající získávají uspokojení ze skupinové identity, vrstevníci si navzájem uspokojují potřebu stimulace, skupina vrstevníku má taky účel referenčního významu – předávání zkušeností. Vůči rodině se adolescenti začínají

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

⁶ Medvěděvová 2002 cit. dle Vágnerová, 2005

⁷ OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko a MENTEL Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3. s. 57.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

vymezovat, a přestože rodina stále hraje důležitou roli, snaží se více autonomizovat a od rodiny se odpoutávat.

Mladým adolescentům se také mění postoj ke škole, probíhá změna v motivaci k učení, začínají být k výuce kritičtější a může se objevit i uvadání snahy v učení (tento fakt se projevuje i ve výtvarné tvorbě – popsáno v kapitole Krize výtvarného projevu). Postoj k výuce se tak diferencuje v závislosti na studijních aspiracích. Blížící se konec povinné školní docházky tak klade na dospívající v tomto složitém životním období velké nároky.

V tomto období se také hojně rozvíjí sociální hodnocení, adolescenti jsou již schopni posuzovat jiné osoby na základě více faktorů. Jejich úvahy ale mohou být značně ovlivněny stereotypy vycházejícími z vrstevnických skupin, do druhých promítají vlastní představy a pocity.

1.4 VÝVOJ OSOBNOSTI A POJETÍ VLASTNÍ IDENTITY U DOSPÍVAJÍCÍCH⁹

Adolescenti dotvářejí a rozvíjejí vlastní identitu, experimentují. Důležitou otázkou pro dospívajícího je otázka „kdo jsem?“. Roste u nich touha po sebepoznání, která se často projevuje vymezováním se vůči ostatním osobám. V tomto období jde především o sebeakceptaci, období je plné změn a nejistoty. Snaží se identifikovat se svými vzory, srovnávají se s ostatními lidmi. Objevuje se frustrace z rozporu mezi ideálem a skutečností, kterou jedinci prožívají. *To vše je způsobeno přívalem nových myšlenek, impulzů i nálad, to způsobuje zaměření pozornosti dítěte pubertálního věku ke zkoumání vlastního nitra. O nových zkušenostech však vesměs nedovede s nikým mluvit a předpokládá nepochopení.*¹⁰ Výtvarné dílo by mohlo být prostředkem u dospívajících pro zjednodušení komunikace o vlastních pocitech právě tak, jak je dílo využíváno v arteterapii.

1.5 OBDOBÍ KRIZE DĚTSKÉHO VÝTVARNÉHO PROJEVU

Jak jsem již dříve zmínila, období raného dospívání (11 – 15 let) je z hlediska procesu fyziologického a emocionálního vývoje náročné, což může ovlivnit i výtvarný projev jedince. Tato část vývoje je dle Piageta obdobím formálních logických operací, jinými slovy

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

¹⁰ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.

racionálního uvažování, které se může projevit v upuštění od prezentování svého já výtvarným projevem, a tak i v projevování vlastní sensibility.¹¹

V této fázi vývoje se ale mohou objevit úskalí. Tato fáze se ve výtvarné pedagogice totiž nazývá období krize výtvarného projevu. Lowenfeld pro daný termín využívá název pseudorealistické období.

Období spontaneity, kdy je pro dítě vlastní výtvarný projev jednou z plnohodnotných cest k poznávání světa, naši žáci opouštějí již zhruba v deseti letech věku, mnozí i dříve. Následuje mnohokrát popsané období větší kritičnosti a sebepodceňování, kreseb, které ulpívají na detailech, napodobování vzorů a předloh, zdůrazňování nepodstatných podrobností. Současně s nechutí žáků k experimentování a jejich malou sebedůvěrou v oblasti tvorby se setkáme často i s projevy nečekané předpojatosti ve vztahu k výtvarnému umění, s nedůvěrou vůči autenticitě a poctivosti uměleckého vyjádření, neochotou zabývat se jiným než snadno pochopitelným a jednoznačně čitelným uměleckým vyjádřením.¹² Z toho je zřejmé, že pedagog výtvarné výchovy musí být kreativní při vytváření úkolů a tvorbě motivačních prvků ve výuce. Pokud toto vývojové období není aktivně zohledňováno, může se projevit jako nezájem o výtvarnou činnost, nebo úpadkem tvořivosti a inklinací k pokleslé výtvarné tvorbě.¹³

V období rané adolescence dochází k překrývání dvou fází výtvarného projevu, které popisuje Lowenfeld, a to kresebný realismus (8–12 let) a fáze pseudo-naturalistická (11–15 let). Období **kresebného realismu** se projevuje přechodem z emocionálně fantazijní tvorby do tvorby, která je podložena reálnou zkušeností a projevuje se potřeba reálného zobrazování. Z této fáze dítě přechází v průběhu rané adolescence do fáze **pseudo-naturalistické**,¹⁴ kdy u dětí upadá zájem o spontánní tvořivost a přesouvá se do jiných oblastí zájmů dítěte. Dítě je v tomto období ke své tvorbě velice kritické a velmi často není schopné vytvořit dílo tak, jak by si přálo. Kritičnost vede k obkreslování určitých modelů, které jsou pro dítě dokonalé, nebo k zesměšňování vlastní tvorby. Druhým znakem tohoto období je silná diferenciacce mezi dětmi a hledání vlastního stylu tvorby. Dítě se snaží naturalisticky zaznamenat realitu, a to ve formě renesančního zobrazování, tohoto však často nedosahuje

¹¹ TROJAN, Raul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově: určeno pro posluchače fakulty pedagogické*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

¹² KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3. s. 34.

¹³ ROESELLOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-X.

¹⁴ LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. 4.ed. London: Macmillan, 1964.

a deformace považuje za chybu. Tato zkušenost může dítě trvale poškodit v další tvorbě, výtvarný projev se následně stává strnulým.¹⁵

Problematiku krize výtvarného projevu zmiňují, protože představuje jeden z faktorů ovlivňujících výtvarný projev mých respondentů. Vzhledem k tomu, že se problematika výtvarného projevu v pseudo-naturalistickém období dotýká především kresby a malby, tak by navržená metoda práce s fotografií mohla být kompenzačním a stimulačním prostředkem ve výtvarné výchově právě v tomto období. Dospívajícím by pak mohla usnadnit toto přechodové období bez toho, aniž by opadl jejich zájem o výtvarné vyjádření.

¹⁵ CVACHOVÁ, Petra. Výtvarný projev dětí mladšího školního věku [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/sq5ax2/>>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Faculty of Education. Vedoucí práce Mgr. Luboš KRNINSKÝ.

2 FOTOGRAFIE

Fotografii jsem pro tento výzkum zvolila především kvůli své znalosti tohoto média, a také kvůli skutečnosti, že fotografie je v dnešní době na každém kroku a domnívám se, že většina dospívajících již s nějakým fotografickým zařízením do styku přišel. Důležitá vlastnost fotografie, která je pro tento projekt zásadní, je zprostředkování reality, které je ovlivněno záběrem a použitými konstruktivními prvky, do kterých se projektují výtvarné tendence jedince. Fotografovaný objekt každý rozpozná, ale forma, jakou ho vyfotografujeme, je pouze naše. Je to předvedení naší reality. Fotografii tak můžeme zkoumat reálné obsahové světy, ale taktéž i vizuální gramotnost, cit pro estetiku atd.

2.1 FOTOGRAFIE JAKO UMĚNÍ

Záměrem této kapitoly je vytyčit výtvarné hodnoty fotografie a odůvodnit její použití v rámci výtvarné výchovy.

Následujícím citátem od Susan Sontag představím vztah, který poukazuje na to, že fotografie operuje s obecnou pravdivostí, ale tuto pravdivost ovlivňuje subjektivní umělecký projev. *Zatímco malba nebo prozaické líčení nemůže nikdy být ničím víc než úzce selektivní interpretací, fotografie může být považována za úzce selektivní otisk. Ale práce fotografií není - navzdory předpokladu pravdivosti, který fotografiím propůjčuje autoritu, zajímavost a svůdnost - druhovou výjimkou z pochybného vztahu mezi uměním a pravdou.*¹⁶ Pokud bych tento citát měla interpretovat v kontextu této práce,

i u zkoumaných dospívajících dochází k osobně vybranému autorskému předvedení vlastní pravdy a uměleckého záběru. Pokud dáte do rukou fotoaparát deseti fotografům a řeknete jim, ať všichni vyfotografují stejnou věc, tak každá fotografie bude jiná a bude možné sledovat autorský záměr.

V kontextu tématu fotografie a umění mě zaujala především myšlenka Waltera Benjamina v díle Umělecké dílo ve věku technické reprodukovatelnosti, kde řeší především fotografii z hlediska její reprodukovatelnosti a funkce „zde a nyní“ (ztráta vztahu umění k místu originálu) v umění, která s fotografií vymizela.¹⁷ Hovoří o tom, že fotografie způsobila rychlou reprodukovatelnost obrazů (na fotografiích lze vidět všechna díla ve všech galeriích a není nutné dané dílo navštívit). Pokud se na to ale podíváme z pohledu mé

¹⁶ SONTAG, Susan. *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002, s. 12. ISBN 80-7185-471-9.

¹⁷ BENJAMIN, Walter. *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. London: Penguin Books Ltd., 2008. ISBN 0141036192.

práce, tato funkce fotografie by mohla sloužit právě ke kompenzaci touhy po realistickém zobrazování v rámci pseudo-naturalistického období, které je popsáno v kapitole Krize výtvarného projevu. Přesněji řečeno, fotografie je způsob reprodukování reality, kterou chtějí raní adolescenti zobrazovat.

Další neopomenutelnou vlastností fotografie je předávání příběhu, jak budu popisovat podrobněji v následujících kapitolách. Příběh lze vykládat s pomocí dokumentární fotografie, ale fotografie nám také může pomoci daný příběh vypovědět. Tímto způsobem s fotografií pracují vizuální antropologové.

2.2 ŽÁNROVÉ DOKUMENTÁRNÍ FOTOGRAFIE

Fotografie dokumentární je nejspíše nejpřirozenější způsob fotografování, zjednodušeně fotografování situací kolem nás bez aranže a s osobním postojem. V této kapitole dokumentární fotografii popíši z hlediska kontextu dějin umění a fotografie samotné a definuji její principy. Tato fotografická disciplína je relevantní umělecký směr fotografie, tudíž se i náš úkol v tomto projektu dá zasadit do kontextu umění. Pokud bychom učešní úlohu, na které je postavený výzkum této práce, aplikovali ve výtvarné výchově, lze na ní předvést i podstatnou část soudobého umění.

Dokumentární fotografii není nutné pouze reflektovat významné světové události ani poukazovat na fakta, která je třeba změnit. S dokumentární fotografií můžeme pracovat i skrze nalezená zátiší, nemusí zachycovat pouze osoby v určitých situacích. Dokumentární fotografie je subjektivní a reflektuje náš postoj ke světu. Tento dokumentární způsob jsem využila právě v práci s dospívajícími. Příkladem může být fotograf ze skupiny Magnum photos Martin Parr (PŘÍLOHA¹⁸). Pokud se podíváme do českého prostředí, příkladem nám může být duo Jasanský–Polák (PŘÍLOHA¹⁹).

2.2.1 KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD ŽÁNROVÉHO AUTORA

Hledala jsem v kontextu Plzně autora, který fotografuje způsobem, jaký požaduji od zkoumaných dospívajících. Fotograf Radovan Kodera žije v Plzni a celý život se v Plzni věnuje fotografii, vyučuje fotografii na Fakultě umění a designu Ladislava Sutnara, dříve fotografii taktéž učil na Střední umělecko-průmyslové škole Zámeček. I on sám má

¹⁸ PŘÍLOHA 1-FOTOGRAFIE MARTIN PARR

¹⁹ PŘÍLOHA 2-FOTOGRAFIE JASANSKÝ POLÁK

vystudovanou fotografickou školu, a to Institut tvůrčí fotografie v Opavě. Kodera působí jako kurátor galerie ve Velké synagoze a pracuje ve fotografickém archivu památkového ústavu města Plzeň. Informace o autorovi jsem čerpala především z rozhovoru s ním.

Ve tvorbě Kodery se objevuje především živý dokument, portrétní fotografie, i žánr, který uplatňuji ve spolupráci s respondenty, mu taktéž není cizí. Příkládám s autorovým souhlasem několik fotografií zapadajících do tohoto žánru. Zasažení dokumentární fotografie, která nezobrazuje lidi, do kontextu dějin umění autor, obhajuje tím, že podobné snímky se objevují již v dobách Farm Security²⁰ a objevují se neustále v průběhu dějin fotografie. Autorovo stěžejní téma je reflexe holocaustu, přiložené fotografie jsou součástí souboru Stopy holocaustu. Soubor byl pro něj velice důležitý, a to jak na osobní úrovni, tak i na sdělovací. K těmto fotografiím dokládá i příběhy konkrétních osob. Uvádí příběhy, které jsou za fotografiemi schované, např. jeden z vyfotografovaných kufrů patřil chlapci z Plzně. Na této jeho tvorbě lze pozorovat vědomou práci se všemi složkami expresivního zážitku. Vědomou práci s konstruktivní složkou objasňuje slovy *Jezdil jsem tam často, například u fotografie latrín jsem čekal na vhodné roční období, abych umocnil pocit syrovosti a stísněnosti a abych posunul tyto pocity dál, fotografii jsem taktéž v druhém případě fotografoval filmem, který mi zvýraznil zrno a byl černobílý.*²¹ U těchto fotografií je taktéž zřetelná autorova potřeba věnovat se sociálním tématům a předávat svou zkušenost s touto problematikou dál.



Obrázek SEQ Obrázek * ARABIC 2



Obrázek SEQ Obrázek * ARABIC 2

²⁰ Farm security administration byla fotografická skupina založená v roce 1935 v USA. Úkolem skupiny bylo upozornit na chudobu amerického venkova prostřednictvím fotografie. Jsou označováni jako první dokumentární fotografové

²¹ Z rozhovoru s Radovanem Koderou 20. června 2020

Sám pospisuje to, že pro něj dokument bez lidí, formou nalezených zátiší, představuje stopy člověka stopami, které pro něj osobně rozlišují dokumentární fotografii například od krajinné fotografie.

S Radovanem Koderou, učitelem fotografie, jsem vedla o své práci rozhovor. Kvůli použití fotografie v tomto výzkumu (pomezí výtvarné stránky fotografie a fotografie jako výzkumného prostředku), jsem ho oslovila s prosbou sestavit několik otázek zaměřených na fotografii, které jsem mu předložila, na kterých lze demonstrovat přístup učitele fotografie. O autorech fotografií neměl žádné informace. Stejným způsobem jsem pak oslovila vizuální antropoložku, aby předložila rozdíly v chápání fotografie z výtvarného hlediska a fotografie jako výzkumného prostředku vizuální antropologie. Vizuální antropologie a její využití fotografie jsou popsány blíže v následující kapitole.

V PŘÍLOZE 3 předložím fotografie a otázky, které by R. Kodera položil autorům, pokud by s nimi o fotografiích hovořil on sám, a jeho komentář, proč dané otázky pokládal.

2.3 FOTOGRAFIE JAKO VÝZKUMNÝ PROSTŘEDEK – TECHNIKA FOTOVOICE A FOTOELICITACE

S fotografií jako výzkumným prostředkem pracují ve zkoumání sociálních témat především vizuální antropologové. Ti taktéž využívají *film, vizualitu v médiích, historické fotografie a vizuální komunikaci – všechno to, co je viděno a intencionálně vytvářeno k vidění*²². **Vizuální antropologie** je dnes již etablovanou oblastí výzkumu. Tento obor je součástí antropologické vědy (věda o člověku v nejširším slova smyslu), zabývá se interpretací kultur prostřednictvím vizuálních prostředků, ale taktéž interpretací vizuálních složek kultury (oblečení, účes atd.) Fotografie je u antropologů vnímána především jako zdroj informací: *Pro záznam viditelných jevů je fotografie vhodnější než psané poznámky, ačkoliv v obou případech pozorovatel vybírá to, co z jeho hlediska nese význam. Psané poznámky jsou vysoce abstraktní záznamy, které obsahují pouze to, co pozorující v danou chvíli vidí a zapíše. Většina situací je ovšem vizuálně tak složitá, že naše oči a naše mysl – o psacích nástrojích ani nemluvě – mohou uchopit a zachytit pouze malou část vizuálního vjemu. Fotografický aparát, pokud je dobře použit, není tolik selektivní, a tak může*

²² BURZOVÁ, Petra a HIRT, Tomáš a LUPTÁK, Ľubomír. *Vizuální antropologie: Klíčové studie a texty*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2015. ISBN 978-80-261-0473-5. s. 9.

zaznamenávat různorodé komplexní prostorové a materiální aspekty, které uchovává pro pozdější prohlížení. Fixace detailu a možnost pozdějších a opakovaných analýz tvoří základ schopnosti fotografie (a videa) sloužit mimo jiné jako přímý zdroj informací.

Nejcennější informace získané z fotografií často nejsou vnímány v okamžiku pozorování a zaznamenávání, ale až zpětně.²³ Jak je očividné, výklad fotografie vizuálních antropologů má vcelku přímou souvislost s předešlým citátem Susan Sontag o autorském výběru (tedy co nám autor chce fotografií předat).

Metoda práce s fotografií, která mě při mém výzkumu inspirovala, se nazývá **fotovoice a fotoelicitace - rozhovor nad fotografií**. Níže definuji obě vědecké metody. Metoda mého výzkumu by se z pohledu antropologie mohla označit **za fotovoice – fotografování zkoumání**. Fotoelicitaci zde popisuji jako techniku v rámci rozhovoru nad fotografiemi, které nejsou autorskými fotografiemi. I v tomto směru by se fotografie ve výtvarné výchově dala užít.

Fotovoice - *Metoda je založena na sběru dat realizovaném nejčastěji za pomoci jednorázových fotoaparátů nikoli výzkumníky, ale samotnými aktéry, výzkumnými partnery.²⁴ Technika fotovoice je ve vizuální antropologii chápána spíše jako participativní nebo projektivní metoda, nikoli jako primární zdroj dat (Wang, Burris, 1997; Wang, 2003 cit. dle Vašát, Gibas, Poláková, 2017).²⁵ Jde o fotografickou techniku, pomocí které mohou zkoumané osoby fotografovat své obtíže, úspěchy, podporovat dialog skrze diskusi nad vlastními fotografiemi a dosáhnout tak zájmu veřejnosti a politiků.²⁶ Prostřednictvím fotovoice se často dává hlas marginalizovaným.*

Jak metoda fotoelicitace funguje?

Během fotoelicitace lze použít fotografie jednak jako přímé zdroje informací získaných na základě expertních znalostí a zkušeností těch, kteří si je prohlíží, jednak jako nepřímé zdroje informací vyplývajících z reakcí, které snímky vyvolávají.²⁷ Fotografie se v této vědecké metodě používají především k vyvolání reakcí rozhovorem nad fotografiemi – fotoelicitací. Reakce se mohou vztahovat přímo k obsahu snímků, či k souvislostem,

²³ BURZOVÁ, Petra a HIRT, Tomáš a LUPTÁK, Lubomír. *Vizuální antropologie: Klíčové studie a texty*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2015. ISBN 978-80-261-0473-5. s. 97.

²⁴ VAŠÁT, Petr, GIBAS, Petr a POLÁKOVÁ, Markéta. Mezi taktikou a afektem, ne-místem a místem: Vizuální analýza každodenní geografie osob bez domova. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017, **53**(4), 533-564. ISSN: 0038-0288. s. 535.

²⁵ VAŠÁT, Petr, GIBAS, Petr a POLÁKOVÁ, Markéta. Mezi taktikou a afektem, ne-místem a místem: Vizuální analýza každodenní geografie osob bez domova. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017, **53**(4), 533-564. ISSN: 0038-0288.

²⁶ Tamtéž.

²⁷ BURZOVÁ, Petra a HIRT, Tomáš a LUPTÁK, Lubomír. *Vizuální antropologie: Klíčové studie a texty*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2015. ISBN 978-80-261-0473-5.

o kterých se respondent rozvypráví. Snímky v rozhovoru lze využít při rozhovorech se znalostí kontextu fotografií, či nikoli, s expertním přesahem, nebo bez něj. Rozhovor nad fotografiemi antropologům zajišťuje rychlejší sběr dat (I my se ve výtvarné výchově můžeme o žácích díky fotografii dozvědět více informací, než by žák reálně učitel v období dospívání umožnil.). Respondentům fotoelicitace umožňuje jasněji a souvisleji se vyjadřovat k tomu, co vidí, ale i ke vztahu fotografií k objektům, lidem, situacím či vzpomínkám, které evokují. *V mnoha ohledech nebývá nejcennějším výsledkem fotoelicitace detailnější popis informací obsažených na fotografii, ale spíše znalosti, vzpomínky, postoje a pocity, které fotografie evokovaly nebo vyvolaly a které zároveň přesahují jejich rámec směrem k širším souvislostem.*²⁸ Důležitým faktorem při práci s fotografiemi je pro výzkumníky taktéž evokace pocitů a postojů. *Při fotoelicitaci nejsme odkázáni pouze na správně vyfotografované a řádně popsané snímky, neboť i izolované snímky mají svůj potenciál. Rovněž nejsme odkázáni jenom na dokumentární fotografie.*²⁹

2.3.1 KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD VIZUÁLNÍHO ANTROPOLOGA

Pro předvedení výzkumné práce ve vizuální antropologii jsem oslovila Petru Lupták Burzovou. Antropoložce jsem předložila stejné fotografie jako fotografovi Radovanovi Koderovi. Předloženým fotografiím se nevěnovala jednotlivě, ale popsala postup práce, kterým se se zkoumanými subjekty v metodě fotovoice pracuje. Taktéž objasnila, proč se na určité otázky z pohledu antropologa ptá (PŘÍLOHA 4), a svými slovy vysvětlila výzkumnou techniku fotovoice. Zde příkládám text, který mi antropoložka poskytla:

Photovoice je metoda, která se využívá v participativním aplikovaném výzkumu, a je tedy součástí komunitních projektů usilujících o nějakou konkrétní změnu (často změnu politiky). Fotografie typicky reprezentují otázky, které jsou pro jejich tvůrce – výzkumné partnery – významné a stávají se nástrojem, který má zprostředkovat porozumění těmto otázkám a porozumění kultuře a problémům dané populace. Typicky v těchto projektech tazatel pokládá otevřené otázky, aby umožnil tvůrcům vyprávět. Při formulaci otevřených otázek se klade důraz na to, aby byly srozumitelné a vycházely z předcházejících rozhovorů a participativního terénního výzkumu, a zvláště ze zaměření daného

²⁸ BURZOVÁ, Petra a HIRT, Tomáš a LUPTÁK, Ľubomír. *Vizuální antropologie: Klíčové studie a texty*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2015. ISBN 978-80-261-0473-5. s. 106.

²⁹ Tamtéž.

aplikovaného výzkumu (z jeho cílů či výzkumných problémů). Jelikož jsem daný výzkum neprováděla, mohu pouze doporučit otázky obecnější povahy nebo otázky modelové pro všechny uvedené fotografie.³⁰

2.4 FOTOGRAFIE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ

Ze své zkušenosti a doptávání se zkoumaných subjektů jsem zjistila, že se s fotografií v rámci výtvarné výchovy nesetkaly. V rámci RVP výtvarné výchovy pro základní školy je fotografie zahrnuta v článku o rozvíjení smyslové citlivosti, kde je popsána spíše jako prostředek, který bychom děti měli učit vnímat. Dále je zmiňována v článku o uplatňování subjektivity, kde je zahrnuta v typech vizuálně obrazných vyjádření.³¹ Náš Rámcový vzdělávací program však nemluví o nutnosti zvládnout nejrůznější techniky v rámci výtvarné výchovy, a tak učitelé ve většině škol raději volí především kresbu a malbu. Z toho vyplývá, že většina dětí se s fotografií v rámci výuky nesetká. Nemáme data k tomu, kolik škol pracuje s fotkou v rámci výtvarné výchovy.

Tématu fotografie a jejího využití ve výtvarné výchově v rámci České republiky se například věnovali lektori Národní galerie a lektori EduArt, kteří vytyčili možnosti uplatnění fotografie ve školách, především v rámci průřezových témat mediální výchovy a osobnostní a sociální výchovy. Navrhli několik úloh pro učitele výtvarné výchovy k tematice fotografie, které zahrnují právě tato průřezová témata.³²

2.5 FOTOGRAFICKÁ TECHNIKA:

ANALOGO VÁ FOTOGRAFIE X DIGITÁLNÍ FOTOGRAFIE

Pro výzkum je nutné charakterizovat výhody a úskalí analogové fotografie. Analogovou fotografii zde položíme do protikladu k fotografii digitální. Mým cílem je v této kapitole obhájit použití analogové techniky místo v dnešní době více používané digitální techniky.

³⁰ Z korespondence s Petrou Lupták Burzovou 26 června 2020

³¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 03.07.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

³² Digitální fotografie a její využití ve výtvarné výchově. [online]. [cit. 27.06.2020]. Dostupné z: <https://http://old.eduart.cz/stranky/nabizime/dig-foto.aspx>

2.5.1 POUŽITÁ FOTOGRAFICKÁ TECHNIKA

Pro tento výzkum jsem využila jednorázové fotoaparáty firmy Kodak s citlivostí filmu 800 ISO, film ve fotoaparátech je barevný. Fotoaparát disponuje průhledovým hledáčkem, který může být v některých případech nevýhodou (např. při fotografování zblízka máme posunutý obraz – nefotografujeme záběr, který vidíme). Filmy jsem nechávala vyvolat a skenovat do digitální podoby v nejvyšší možné kvalitě ve fotolabu.

Výhodou tohoto zařízení je nízký náklad, velká dostupnost a relativně dobrá kvalita fotografovaných snímků. Další výhodou je velikost zařízení, fotoaparát je velice malý. Tyto fotoaparáty jsem zvolila z několika důvodů, a to jednak kvůli dostupnosti a ceně (Vzhledem k tomu, že jsem fotoaparáty pořizovala na své náklady, a taktéž kvůli strachu ze ztráty fotoaparátů ze strany autorů.), a dále kvůli materiálu s citlivostí 800 ISO, který autorům umožnil fotografovat i v horších světelných podmínkách.

Lze namítnout, že pro výzkum mohla být využita mobilní zařízení s fotoaparáty, kterými většina mládeže disponuje. Já však v této práci chtěla srovnat technickou úroveň všech autorů (důvody: rozdílnost kvality mobilních zařízení, někteří autoři mobilními telefony s fotoaparátem nedisponují).

Další a hlavní důvod ke zvolení analogové techniky byla především nemožnost manipulovat s fotografickým materiálem před vyvoláním (Umožnilo mi to vidět soubor neupravený, nepromazaný.). Z těchto výše uvedených důvodů jsem nezvolila digitální fotografii.

Nevýhodou analogové techniky oproti digitální je zdlouhavý proces tvorby (od fotografování k fotografii), náklady na fotografické materiály, nemožnost měnit během fotografování citlivost materiálu, nemožnost kontroly snímků v průběhu fotografování, nemožnost kontroly funkce fotoaparátu v průběhu fotografování (zda je obraz zachycen lze zjistit až po vyvolání materiálu) a náročná postprodukce. Tyto nevýhody však kromě nemožnosti kontroly funkce fotoaparátu na moji práci vliv neměly, ba naopak nemožnost kontroly snímků a redukce snímků pro mě byla značnou výhodou, a to pro zajištění objektivních dat.

Skenováním filmů do digitální podoby jsem zajistila jednodušší manipulaci s fotografiemi, možnost s nimi rychleji pracovat v rámci rozhovorů s respondenty a dále taktéž jednodušší práci v textu. K práci budu přikládat zvětšené tištěné fotografie, a to kvůli nižší ceně proti fotografiím vyvolaným na velký formát analogovým procesem.

3 SOCIÁLNÍ PROBLEMATIKA

Sociální problematika je stěžejním tématem této práce, ve které především pracuji s dětmi, které jsou ohrožené sociálním vyloučením, a dále dětmi, na které tato problematika vliv nemá.

Výzkum byl původně koncipován s ohledem na inkluzi žáků sociálně znevýhodněných. Je to problematika, která mě osobně i profesně velmi zajímá. Díky tříleté dobrovolnické práci s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit jsem došla k poznání, že dítěti stačí i minimální pozornost, aby se posouvalo. Z tohoto důvodu jsem své kvalifikační práci chtěla dát sociální přesah, abych poukázala na problematiku žáků sociálně znevýhodněných a na snahu o zařazení aktivit do výtvarné výchovy, která by těmto žákům napomohla v inkluzi. Pokusila jsem se taktéž uchopit rozdíly, které se s ohledem sociálního prostředí projevují na výtvarném vyjádření, proto je nutné si stanovit definici této problematiky, aby byla pro cíle výzkumu uchopitelnější.

Dle Heluse a jiných sociálních psychologů je zřejmé, že sociální souvislosti mají vliv na výkon člověka, jeho tělesnost a zdraví, genderové/rolové charakteristiky a utváření sebepojetí.³³ Proto je třeba i výtvarné vyjádření zkoumat s ohledem na sociální prostředí. V následujících kapitolách se pokusím definovat základní sociologickou terminologii, s níž v práci zacházím, a to hlavně ve vztahu k pedagogice.

3.1 SOCIOEKONOMICKÝ STATUS

Zkoumané subjekty jsem rozdělila do dvou skupin dle socioekonomické struktury společnosti. Ta samozřejmě není tvořena jen dvěma póly (jak by se mohlo z tohoto zjednodušeného výkladu zdát), ale v celé škále. *Socioekonomická struktura zahrnuje především vztahy v systému vlastnictví, majetku, příjmů, diferenciací životní úrovně.* Tato definice zahrnuje i diferenciaci podle *míry ekonomické aktivity*, která je často spojena s fázemi životního cyklu, se kterými v této práci pracovat nebudu. U zkoumaných subjektů mě zajímá současný socioekonomický status, ale v práci s ním kvůli zachování soukromí účastníků výzkumu nepracuji. Subjekty ze sociálně znevýhodněného prostředí jsem si nechala doporučit neziskovou organizací, která se této problematice věnuje.

³³ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. s. 63.

Kritéria určující sociální status mohou být objektivní či subjektivní, právě subjektivní kritéria jsou pro mě v této práci důležitější. Jde o způsob, kdy se subjekt sám zařadí do dané skupiny či ho tak zařadí druzí.

Složkami sociálního statusu v této koncepci Webera chápeme *status ekonomický, mocenský, profesní, kulturní*.³⁴ Díky socioekonomickému statusu rodiny se dítě může zařadit mezi žáky sociálně znevýhodněné, proto se zde snažím tento pojem definovat, aby bylo srozumitelné, dle jakých kritérií a proč řadím subjekty do dvou určených skupin.

3.2 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Sociální prostředí je obecně chápáno jako souhrn všech společenských aspektů života. Termín je nepřesný a hrozí u něj záměna či překrývání s jinými odlišnými termíny jako společenské prostředí nebo sociální podmínky. Jako synonymum sociálnímu prostředí může sloužit termín sociální svět, tento termín je ale natolik široký, že bychom mohli použít zároveň termín společnost, což není pro danou práci vhodné.

Tento termín proto budu využívat v užším významu, a to především jako **referenční skupinu**, se kterou pracuje sociologie, sociální psychologie a další sociologické obory. Referenční skupinou se míní prostředí, ve kterém vznikají sociálně stimulující situace (Rodina, školní prostředí, ale můžeme sem zahrnout i specifické prostředí, jako je například vězení, místo pobytu atd., se kterými však pracovat nebudu.)³⁵ Sociální prostředí tak může definovat i výše popsaný socioekonomický status, který do velké míry ovlivňuje klima prostředí a fungování referenční skupiny.

3.2.1 SOCIÁLNÍ STABILITA / NESTABILITA

Problém řešení stability prostředí vzniká s moderní společností, ve které tradici nahradila potřeba neustálé inovace, jinými slovy, ve společnosti, ve které žijeme, je nutné se neustále přizpůsobovat změnám. Moderní společnost je proto neustále ohrožená sociální nestabilitou a stability je čím dál těžší dosáhnout bez rovnováhy sociálních potřeb.³⁶

Proč využívám téma sociální stability a nestability a proč mi přijde důležité se mu věnovat s ohledem na vzdělávání, bych ráda přiblížila prostřednictvím následující citace od Průchy: *pro současnou moderní pedagogiku je příznačné rozvíjení sociálně*

³⁴ HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1385-7. s. 60.

³⁵ Prostor sociální. *Sociologická encyklopedie*. [online]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prost%C5%99ed%C3%AD_soci%C3%A1ln%C3%AD

³⁶ Stabilita sociální. *Sociologická encyklopedie*. [online]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Stabilita_soci%C3%A1ln%C3%AD

orientovaných výzkumů a explanací edukačního procesu. Tak vstupují do pedagogických teorií i do výzkumných přístupů sociální determinanty edukačních procesů spolu s podporujícím vědomím, že sociální faktory významně podmiňují vzdělávací šance a vzdělávací dráhy lidí. Ovlivňují edukaci specifických skupin populace (etnických jazykových, rasových, náboženských aj. skupin), určují vztahy mezi určitým prostředím sociálním (rodina, komunita, pracoviště, region, stát aj.) a prostředím edukačním.³⁷ Z tohoto citátu je zřejmé, že sociální prostředí je přímo navázáno na prostředí edukační, můžeme tedy vyvodit, že pokud je dítě ohroženo sociální znevýhodněním, je pro něj prokazatelně edukace náročnější. Proto i já bych se ráda věnovala výzkumu zaměřenému na aplikaci sociálních přesahů do výtvarné výchovy.

Práce mohla vzniknout také díky spolupráci s neziskovou organizací Tady a Teď, která se věnuje dětem vyrůstajícím v sociálně vyloučených lokalitách. Dospívající, které ve své práci definuji jako dospívající ze sociálně nestabilního prostředí, jsou děti, které jsou zařazeny v programech této organizace. **Sociální nestabilitou** tedy ve své práci myslím osoby vyrůstající v **sociálně vyloučených lokalitách**.

Obecně lze říci, že sociální vyloučení nastává v okamžiku, kdy člověk čelí komplexu problémů, jako jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, špatná kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny. Vzájemná a provázaná kombinace těchto problémů pak vytváří bludný kruh, ze kterého je pro osoby v podmínkách sociálního vyloučení obtížné až nemožné se vymanit.³⁸ Z toho vyplývá, že takové prostředí nemůže být pro vývoj a edukaci dítěte dostatečně podnětné vzhledem k existencionálním problémům rodinného prostředí.

Osobami z prostředí **sociálně stabilního** potom myslím osoby, které nejsou ohroženy **sociálním vyloučením**.

3.2.2 ŽÁK SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ

Pokud bychom měli aplikaci tohoto výzkumu využít ke zlepšení inkluze v rámci školního prostředí, týkala by se především podpory žáků sociálně znevýhodněných, mezi které patří

³⁷ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 9788071786313. s. 44.

³⁸ Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. [online]. Copyright ©3 [cit. 27.06.2020]. Dostupné z: https://irop.mmr.cz/IROP/media/SF/Microsites/IOP/%C5%BDadatel%C3%A9%20a%20p%C5%99%C3%A9Djemci/Pro%20%C5%BEadatele/P%C5%99ehled%20oblast%C3%AD%20intervence/6.1/Analýza_socialne_vyloucenych_lokalit_v_CR.pdf.

i některé subjekty zkoumané v této práci. V české školské legislativě je termín **žák se sociálním znevýhodněním** zakořeněn od roku 2004, identifikuje tak děti, které mají **zvýšené vzdělávací potřeby**, které *nejsou podmíněny zdravotním znevýhodněním*. Škála těchto dětí je tak široká, protože potřeby mohou pramenit z mnoha různých důvodů, které se promítají v jiné sociální realitě, jako je například škola. Dítě není schopné své vzdělávací neúspěchy ovlivnit, a tak je třeba k němu přistupovat odlišně a podpůrně. Sociální znevýhodnění pro potřeby školského zákona je definováno jako *rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy. Dále nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*³⁹ Pro mou práci je stěžejní první definice sociálního znevýhodnění. *Za žáka se sociálním znevýhodněním se podle této vyhlášky považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*⁴⁰

Helus ve své sociální psychologii pro pedagogy definuje vztah socioekonomického statusu rodiny v návaznosti na školní úspěšnost žáků, tento status souvisí zcela jistě s prestiží povolání, příjmem a vzděláním. V České republice je velká korelace mezi školní úspěšností (šancí dosahovat vyššího vzdělání) a vzdělaností úrovní rodičů. Handicap definuje jako selektivně diskriminující působení naší školy a uvádí, že to je jeden z vážných důvodů, aby české školství usilovalo o proměnu s důrazem na rovnost vzdělávacích šancí.⁴¹

Socioekonomický status rodiny tak pro žáka může být v rámci našeho školství stigmatizující dříve, než prokáže svou schopnost. Proto často tyto děti ztrácí již zpočátku motivaci. Faktor stigmatizace může vést až k deviacím, aniž by byl zpočátku tv žákovi zakořeněný.

³⁹ Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyš. odb. aj. vzdělávání) §16. *Zákony online* [online]. Dostupné z: <http://zakony-online.cz/?s122&q122=16>

⁴⁰ DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 30.05.2020]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

⁴¹ HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

EXPRESIVNÍ ZÁŽITEK

Abych mohla s nasbíranými daty (fotografiemi, rozhovory s autory) dále pracovat, je třeba si zvolit metodu, kterou budou analyzovány, a tou je analýza expresivního zážitku, která se využívá ve výtvarné výchově. V této kapitole vysvětlím klíčové termíny pro oblast analýzy expresivního zážitku.

3.3 ANALÝZA EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU

Expresie, jiným slovem výraz či vnitřní napětí, je termín, který provází historii a interpretaci umění, a jeho účast na kulturním dění je dlouhodobá. Expresí se v kontextu této práce budu zabývat v Goodmanově pojetí jejího významu a interpretaci a také v pojetí *artefiletiky*⁴², kde je expresie studována jako **proces, který vede k dílu**. Expresi zde využiji jako nástroj, který člověku umožňuje určitým způsobem interpretovat realitu a vyjadřovat se tak, aby se dorozuměl s druhými lidmi.⁴³

V Goodmanově pojetí je expresie vysvětlována prostřednictvím pojmu *metaforická exemplifikace, tedy nedoslovné předvedení*⁴⁴. Dle Slavíka (*Umění zážitku, zážitek umění*) je pojem expresie pro potřeby výchovy uměním a zjednodušení analýzy expresivní zážitek rozdělen na 4 úrovně (**tematická, konstruktivní, expresivní, prožitková**). Goodman dělí expresivní zážitek na 3 úrovně, ve kterých jsou všechny tyto složky obsaženy. Tyto 3 úrovně nazýváme **exemplifikace, denotace a expresie**. Doslovná **exemplifikační** úroveň nám interpretuje obsah díla doslovně. **Denotační** úroveň je pak opačný směr exemplifikace, *jedná se o to přiřadit k vnímanému věcnému objektu správné pojmenování anebo obecně jiný objekt se stejným významem*⁴⁵. Při vytváření díla však autor všechny tyto úrovně **vnímá komplexně**, pomáhají nám ve chvíli, kdy nad dílem vedeme **dialog**, a jsme takto schopni analyzovat, jakým způsobem autor s danými úrovněmi pracuje a jakou jim přikládá váhu.

Vybrala jsem citaci od Jana Slavíka, která danou problematiku objasňuje *Zážitek dokážeme v případě potřeby popsat, vyprávět o něm nebo jej jinak zpřítomnit (dramatizací, kresbou*

⁴² Artefiletika - je reflektivní, tvořivě a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů

⁴³ KOMZÁKOVÁ, Martina a SLAVÍK, Jan. 2017. Expresie jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159.

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Tamtéž.

apod.), přičemž do svého vyjádření vybíráme to, co považujeme za důležité. Proto se může stát, že o stejné situaci budou lidé, kteří ji společně zažili, vyprávět značně odlišně; každý z nich se pod vlivem svého osobního zážitku ve vzpomínce zaměřil na jiné stránky situace.⁴⁶

Ve své práci se také držím Slavíkovo artefiletického principu *spojení exprese s reflexí*. Tímto je zabezpečená návaznost mezi *tvorbou a poznáním*.⁴⁷

„Reflexe předpokládá součinnost při zkoumání díla a dialog inspirovaný rozmanitostí přístupů k výkladu díla. Dialog provázející reflexi je v artefiletice nazýván **reflektivní dialog**. Ten je považován za hlavní nástroj učení a poznávání. V konstruktivistickém pojetí je inspiračním jádrem reflektivního dialogu tzv. **sociokognitivní konflikt**, v artefiletice označovaný spíše **sociokognitivní výzva**, protože nejde o spor, ale o podnět k poznávání.“⁴⁸

3.4 ÚROVNĚ EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU

K analýze děl, kterým se budu v této práci věnovat, využiji rozdělení zkoumaných úrovní v pojetí artefiletickém, tedy úrovní dle Jana Slavíka.

Konstruktivní úroveň - JAK je složkou expresivního zážitku, která se týká *formy* – *jakým způsobem je dílo vytvořeno*. Konstruktivní úroveň je jediná úroveň, kterou lze téměř s jistotou oddělit od ostatních složek, avšak i konstruktivní úrovní utváříme vnímání díla a může i zásadně měnit sdílený obsah (např. umístění). V této úrovni se věnujeme především obrazotvorným prvkům, které jsou v dílu použity – př. barva, linie a také vztahy ve struktuře díla – př. kompozice, rytmus, kontrast. Taktéž i technickou stránku věci – např. fotografie, grafika, socha – tu však ve své práci zohledňovat nebudu, jelikož se ve všech případech jedná o fotografii. Jak bude z praktické práce zřetelné, děti tuto složku popisují spíše intuitivně, nepoučené o odborné terminologii (př. strom tady na křivo = strom je umístěn diagonálně).

⁴⁶ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3. s. 56.

⁴⁷ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis [online]. Copyright © [cit. 23.05.2020]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

⁴⁸ Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo* | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis [online]. Copyright © [cit. 23.05.2020]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

Tématická úroveň – CO je úroveň, ve které se zaměřujeme na věcný obsah díla, *námět – co se v díle děje, a k čemu dílo odkazuje – co je zobrazeno*. V tematické úrovni z většiny panuje shoda, popisujeme, co vidíme (např. dům, tráva, chodník atd.), v této úrovni pracujeme se základním pojmenováním objektů. Další vrstvou tematické úrovně při hlubším rozboru může být i hledání významu, který však již může zasahovat do úrovně prožitkové a empatické (např. zobrazená osoba je žena, matka, dcera...).

Jedním z mých návrhů, kvůli kterým je forma fotografie v této práci důležitá, je fakt, že s tematickou úrovní můžeme odhalit svět našich svěřenců hravě a neinvazivně prostřednictvím takto vystavěné výtvarné aktivity. Získaná data můžeme pozitivně využít ve výuce, k dětem přistupovat více individuálně s ohledem na prostředí, ze kterého vycházejí, a pomoci tak inkluzi dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci třídy. Získanou znalost je možné taktéž konzultovat s kolegy v pedagogickém sboru, a přispět tak k lepšímu klimatu pro dítě ve škole či třídě. V rámci kolektivu můžeme tímto úkolem v ideálním případě zajistit intimní, respektující atmosféru a nechat děti navzájem nahlédnout do prostředí, ze kterého vycházejí.

Prožitková úroveň - JÁ je úroveň, která poukazuje na to, co při pohledu na dílo **my sami prožíváme**. Patří sem **líbí/nelíbí**, ale můžeme se hlouběji dostat k našim prožitkům – *dílo nás rozčiluje, rozesmutní, nadchne atd.* Složka je ryze individuální. V rozboru děl autorů v případě této práce je tato složka velice důležitá. Vzhledem k tomu, že zkoumáme osobní svět dětí s ohledem na prostředí, může nám právě tato složka přinést mnoho informací o dítěti (např. nelíbí se mi, jak je tam dům rozbouraný, nechci tu žít).

Empatická úroveň - JÁ A DÍLO A AUTOR , JÁ A SVĚT je složka, která se zaměřuje na empatickou *schopnost diváka se s autorem identifikovat nebo napojit*, můžeme ji ale chápat i jako *obecnější pochopení lidských stavů*, co daným obrazem zobrazujeme. Touto složkou můžeme pátrat po vztazích díla s autorem, snažíme se do autora v cítit, pochopit jeho svět, jeho vnímní a prožívání světa kolem něj.

3.5 ARTEFILETIKA JAKO NÁSTROJ POZITIVNÍ PREVENCE

Pokud bych měla vytyčit jednu z funkcí artefiletiky, která je stěžejní pro tento výzkum a pro aplikaci vytvořeného modelu, je to právě prosociální prevence. Ta je založená na sociokognitivního konfliktu (socio – společenský, kognitivní – poznávací). Tento konflikt vzniká během reflektivního dialogu nad díle a výsledkem sociokognitivního konfliktu je poznání výtvarné, ale rovněž i psychosociální, vzhledem k tomu, že během reflektivního dialogu vedeme rozhovor s jinou osobou a porovnáváme své prekoncepty a koncepty. Objevujeme tak postoje jiných lidí a zajišťujeme tak navazování vztahů ve skupině.⁴⁹

Pokud by v navrženém modelu této práce figurovala třída žáků a autoři by představovali své fotografie svým spolužákům a vedli reflektivní dialog nad pracemi, je možné že by se ve skupině prohlubovaly vztahy skrze poznání spolužáků díky předloženým fotografiím, které by reflektovaly jejich prostředí. Představme si následující situaci, ve které by tento navržený úkol mohl fungovat: Ve skupině žáků ve třídě se nachází žák, který je odlišné etnicity (např. romské), nedisponuje prostředky (mobilní telefon, značkové oblečení atd.) jako ostatní spolužáci. Skupina žáků mu příliš nerozumí, nechce se s ním kamarádit a převládají u nich všeobecné předsudky vůči romské etnicitě. Učitel zadá úkol podobně jako já zde v této práci a žáci vedou rozhovor nad svými fotografiemi. Díky rozhovoru se žáci o sobě navzájem dozvídají nové informace, které o sobě navzájem dříve nevěděli. Možností je, že se přístup žáků při předvedení spolužákovo prekonceptů vůči němu změní. A pokud je tento stejný reflektivní dialog veden taktéž učitelem a žákem, má učitel možnost s problematikou, kvůli které žák není začleněn do kolektivu, dále pracovat.

⁴⁹ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN: 80-7290-066-8.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje především na detekování rozdílů ve vizuálním projevu dospívajících skrze fotografie s ohledem na sociální prostředí, ze kterého jedinec vychází, a to buď prostředí sociálně stabilní, nebo prostředí sociálně nestabilní neboli prostředí ohrožené sociálním vyloučením.

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE

Cílem výzkumného šetření je zjistit a popsat rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajících ze sociálně stabilního prostředí a dospívajících ze sociálně znevýhodněného prostředí prostřednictvím fotografie. Dále se snažím zjistit obsahovou rovinu fotografií, která je dospívajícími považována za podstatnou, a to nejen s ohledem na sociální prostředí, ze kterého přicházejí, ale také v obecné rovině.. Důležitým cílem je ale také identifikace roviny konstruktivní, empatické a prožitkové, u kterých je třeba zjistit, zda s ní jedinci pracují vědomě, či nevědomě.

4.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Výzkumný problém je odvozen od výzkumných cílů. V této práci mě tedy zajímají především rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajících s ohledem na sociální prostředí, ze kterého vycházejí. Dále mě zajímá, jakým jazykem se dospívající o svých dílech vyjadřují, jaké úrovně expresivního zážitku vnímají vědomě a podvědomě. Záměrem je zjistit rozdíly, ale také zjistit, co dospívajícím přijde v díle (fotografii) důležité, a jakým způsobem se k dílům staví (libost/nelibost).

4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

VO1 : Jaké jsou rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajících s ohledem na sociální prostředí, ze kterého vycházejí?

VO2 : V jakých úrovních expresivního zážitku lze detekovat rozdíly s ohledem na sociální prostředí dospívajícího?

VO3 : Převládá výrazně důraz na některou z úrovní expresivního zážitku s ohledem na sociální prostředí dospívajícího?

VO4 : Co lze prací s fotografií zjistit o dítěti nad rámec výtvarné úlohy?

VO5 : Do jaké míry mají dospívající uvědoměné zcitlivění vůči výtvarným prvkům?

VO5: Jaké jsou rozdíly v jazykovém popisu výtvarného díla s ohledem na sociální prostředí?

4.4 HYPOTÉZY

- I. Mým prvním předpokladem je, že sociální prostředí dítěte ovlivňuje jeho vizuální vnímání. Vycházím z faktu, že děti pocházející z prostředí sociálně vyloučeného nemají volný čas vyplněný mimoškolními organizovanými aktivitami, a ani jejich rodiny jim neposkytují dostatečně podnětný prostor (z důvodu špatného socioekonomického statusu, nevyhovujícího prostředí, nepodnětné výchovy, nízkého kulturního kapitálu - definováno v části Sociální problematika). Oproti tomu děti žijící v prostředí sociálně stabilním (což souvisí s vyšším socioekonomickým statusem), jsou vystaveny většímu množství podnětů, je jim věnováno více času v rodině, která je schopna zajistit jim organizované volnočasové aktivity. Myslím si, že se rozvoj na těchto primárních úrovních odráží ve vizuálním vnímání jedince.
- II. Druhým předpokladem je, že děti ze sociálně stabilního prostředí budou již s výtvarnou technikou komunikovat výtvarně poučeně (znalost kompozičních pravidel, znalost fotografické techniky atd.). Oproti tomu předpokládám, že u dětí ze sociálně nestabilního prostředí se projeví nahodilost a spontánnost ve výtvarném projevu a jejich práce bude založena spíše na náhodě než na uvědomělé výtvarné práci.
- III. Mou třetí hypotézou je předpoklad rozdílných tematických obsahů mezi zkoumanými skupinami.
- IV. Očekávám širší pohled do prostředí dospívajícího pomocí analýzy expresivního zážitku realizované reflektivním dialogem.

4.5 VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro tento výzkum jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu, protože je třeba s každým subjektem pracovat do hloubky a analýza musí též proběhnout hloubkově. Výzkumný problém by v tomto stádiu nemohl být přezkoumán formou kvantitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum se opírá o indukci (pozorování – zjištění pravidelností – závěry – teorie)⁵⁰. Výhodou tohoto typu výzkumu je také jeho pružnost, v průběhu práce lze měnit či upravovat výzkumné otázky s ohledem na nasbíraná data. Průběh kvalitativního výzkumu v pedagogické praxi je charakteristický shromažďováním velkého množství dat o konkrétním chování lidí a jejich kontextu, zaznamenává se a interpretuje, v průběhu se

⁵⁰ SEBERA Martin. *Vybrané kapitoly z metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5963-4. Masarykova univerzita, Brno 2012.

objevují hypotézy.⁵¹ Data jsou zpracována kvalitativním kódováním, analýzou a interpretací. Význam kvalitativních výzkumů tkví v deskripci, porozumění a smyslu.

4.6 SPECIFIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Výzkumným souborem tohoto výzkumu byli dospívající jedinci ve věkovém rozmezí 12-15 let, kteří plnili zadaný výtvarný úkol. Byly to dvě výzkumné skupiny, a to dospívající z prostředí sociálně stabilního a dospívající z prostředí ohroženého sociálním vyloučením, které jsem kontaktovala přes neziskovou organizaci SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s.

Osobně či prostřednictvím sociálních sítí nebo skrze terénní pracovníky SPOLEČNOSTI TADY A TEĎ, o. p. s. jsem tyto dospívající kontaktovala s otázkou, zda mají zájem o fotografování na analogové fotoaparáty. Rovněž jsem odpovědným osobám za děti vysvětlila cíle výzkumu (rodičům, sourozencům, terénním pracovníkům). Dále jsem děti, které byly ochotny spolupracovat, požádala o setkání, na kterém jsem jim vysvětlila úkol a předala první fotoaparát.

Setkání s respondenty se uskutečnilo třikrát, při posledním setkání byl veden polostrukturovaný rozhovor, který byl nahráván. S nahráváním rozhovoru všichni respondenti souhlasili.

Celkem je ve výzkumném souboru deset dospívajících, pět z prostředí sociálně stabilního, které jsem určovala především podle organizovaných volnočasových aktivit, a pět dospívajících z prostředí sociálně nestabilního, které jsou výběrem dětí, kteří jsou klienty neziskové organizace SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o. p. s., která se zaměřuje na podporu ve vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách.

V následující tabulce jsou základní údaje, které prošly tzv. denonymizací, aby bylo dostáno ochraně osobních údajů.

⁵¹ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

Respondent/ Autor	Věk	Pohlaví	Sourozenci	Rodiče (stav, vzdělání)	Škola (ročník)	Sociální prostředí
HK	14 let	muž	sestra 24 let BcA. bratr 12 let	otec ÚSO, matka ÚSO žijí odděleně	9. třída základní školy	stabilní
MJ	15 let	muž	bratr 22 let ÚSO, sestra 20 let ÚSO, Sestra 19 let ÚSO	otec vysokoškolsky vzdělaný, matka ÚSO, manželství	9. třída základní školy	stabilní
AT	14 let	žena	bratr 35 let, Mudr bratr 10 let,	otec vysokoškolsky vzdělaný, matka, vysokoškolsky vzdělaná manželství	IV. víceleté gymnázium	stabilní
JŠ	12 let	žena	sestra 8 let	otec Mgr. matka MgA. žijí odděleně	II. víceleté gymnázium	stabilní
DB	13 let	žena	sestra 4 roky	otec ÚSO, matka SO, manželství	7. třída základní škola	stabilní
SJ	13 let	žena	4 sestry (20 let, 17 let, 15 let, 14 let) 4 bratři (25 let, 17 let, 16 let, 7 let) neteř ve spol. domácnosti 2 roky	otec - nezjištěno matka - nezjištěno společná domácnost	6. třída základní škola	nestabilní
VB	13 let	žena	3 bratři 4 sestry (V je druhá nejstarší sestra v domácnosti je nejstarší dítě	žije pouze s matkou	7. třída	nestabilní
JB	15 let	žena	4 sestry 3 bratři	žije v domácnosti s babičkou sama	první ročník SOU obor cukrář	nestabilní
AŽ	14 let	muž	1 sestra 12 let bratranec a sestřenice 3 roky v jedné domácnosti	otec matka v jedné domácnosti	8. třída základní školy	nestabilní
KK	14 let	žena	1 sestra (13 let)	žije s matkou a částí sourozenců	8. třída základní školy	nestabilní

		2 bratři (nežijí ve stejné domácnosti)			
--	--	--	--	--	--

Tabulka č.1 (přehled respondentů)

Poznámka: ÚSO – úplné střední vzdělání s maturitou
SO – střední odborné učiliště

Respondent/ Autor	Organizované volnočasové aktivity
HK	Skateboard, fotografie,
MJ	Skaut, hra na klavír
AT	Dramatický kroužek, hra na klavír, zpěv,
JŠ	Akordeon, výtvarný kroužek, plavání
DB	Výtvarný kroužek, volejbal, golf,
SJ	Nízkoprahové volnočasové aktivity
VB	Nízkoprahové volnočasové aktivity
JB	Nízkoprahové volnočasové aktivity
AŽ	Hra na hudební nástroje (učí ho otec), fotbal v nízkoprahovém centru pro mládež
KK	Nízkoprahové volnočasové aktivity, ve volném čase tančí se sestrou

Tabulka č. 2 (organizované volnočasové aktivity respondentů)

4.7 METODA SBĚRU DAT

4.7.1 EXPRESIVNÍ TVORBA – FOTOGRAFOVÁNÍ

Metoda sběru dat fotografováním byla navržena díky znalosti práce vizuálních antropologů a znalosti pedagogické fotografické praxe. Tento návrh práce byl navržen autorkou této práce a otestován na výzkumném souboru. V průběhu sběru dat vzniklo několik technických problémů. Tyto problémy byly v průběhu práce relevantním způsobem napraveny. Pro opětovnou realizaci byly ale navrženy úpravy, a to především ve výběru fotografického materiálu. V případě této práce to byly fotoaparáty značky Kodak daylight jednorázový 800/27+12.

V první části výzkumu dostali respondenti za úkol fotografovat na jednorázové analogové fotoaparáty, které jsem jim poskytla. Průběh této části začínal vždy společným setkáním, představením úkolu a následně měli jedinci cca 3 týdny na samostatné fotografování. Posléze byl fotoaparát vyvolán, digitálně naskenován a byl domluven další termín setkání, na kterém proběhl rozhovor nad vzniklými fotografiemi a byl předán další fotoaparát a vysvětlen druhý úkol. Poté jedinci opět samostatně fotografovali po dobu 3 týdnů. Následně fotoaparát

odevzdali, fotografie se opět vyvolaly a bylo domluveno setkání, na kterém byl veden polostrukturovaný rozhovor.

Sběr fotografického materiálu od respondentů probíhal od září roku 2019 do dubna roku 2020.

4.7.1.1 UČEBNÍ ÚLOHA

Tento výzkum pracuje s učební úlohou, podobně jako kdyby byla zadávána ve školním prostředí. Zde předložím některé z vybraných definic učebních úloh a dále specifikuji použití ve výtvarné výchově.

Vaculová, Trna a Janík definují učební úlohu *jako příležitost k učení tj. výzvu, která žáka podněcuje k tomu, aby se zabýval učivem a také učebními úlohami.*⁵² Dle Čížkové je učební úloha *taková pedagogická situace, při níž klademe na žáky požadavek na vykonání souboru činností, směřujících od zadání k cíli, který úloha vytyčuje*⁵³. Průcha, Mareš a Walterová definují učební úlohu velice podobně *učební úlohou je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků určitého učebního cíle.*⁵⁴ Definice pro učební úlohu je mnoho, avšak ze všech si můžeme dle Slavíka vzít tři body : 1) *vyzývá žáka k aktivní činnosti,* 2) *vychází z oboru a směřuje k cíli učení,* 3) *zakládá edukativní situaci a podmiňuje její formu, organizaci, průběh.*⁵⁵ I v úlohách pro tento výzkum jsem se snažila úlohu vystavit dle těchto zásad o učební úloze. I přes primární snahu získat výsledky pro výzkum jsem se snažila, aby si autoři také odnesli nějakou edukativní zkušenost – ta byla především zaměřena na práci s fotografickou technikou a zcitlivění a zvědomění výtvarných prvků (tomu pomohl reflektivní dialog).

Vytvořila jsem dvě úlohy, které budou specifikovány v následujících kapitolách. Výzkum byl tedy realizován v podobě učebních úloh, tak aby následující výzkum mohl být aplikován ve výuce.

4.7.1.2 ZADANÁ ÚLOHA 1.

„Cesta do školy a ze školy“ byla koncipovaná tak, aby se autoři ztotožnili s fotografickou technikou. Zadání bylo relativně úzké, aby se dospívající nedostali do situace, kdy v

⁵² ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN: 8024745909. s. 176.

⁵³ Tamtéž

⁵⁴ Tamtéž

⁵⁵ SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina a FULKOVÁ, Marie. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. [online]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf . s. 31.

množství možností neví, co fotit. Cílem této úlohy bylo zjistit úroveň prvotního zacházení s fotoaparátem bez poučení o práci s výrazovými prvky, do jaké míry je sami dokáží detekovat. Taktéž jsem chtěla zjistit, v jakých místech se respondenti pohybují na denní bázi, jestliže bylo zadání „**Cesta do školy a ze školy**“ – takto jsem zjistila prvotní obraz o tématické složce světa autorů. Prvním úkolem jsem chtěla zjistit, do jaké míry jsou při spontánní tvorbě viditelné rozdíly mezi zkoumanými skupinami v úrovních expresivních zážitků.

Zadání první úlohy „**Cesta do školy a ze školy**“ probíhalo při prvním setkání s respondenty. První setkání se odehrávala různými způsoby, a to jako osobní setkání pouze s respondentem, online distanční spojení s respondentem, či v případě dětí z neziskové organizace ve skupině i s terénním pracovníkem.

Znění zadání: *Fotografujte svou cestu do školy a ze školy pomocí detailů, celků, z dopravního prostředku atd. na formě nezáleží. Pokuste se prosím nefotografovat osoby, a to formou portrétů, seřiček atd.. Fotografujte to, co vás na cestě do školy či ze školy zaujme.*

Po tomto slovním zadání jsem respondentům předvedla možné varianty dokumentární fotografie bez osob. Při zadávání prvního úkolu jsem i respondentům názorně předvedla používání a fungování jednorázového analogového fotoaparátu.

4.7.1.3 ZADANÁ ÚLOHA 2.

„**Co mě zaujme**“ byla úloha zadaná již na zvědomněných složkách expresivního zážitku, především tématické, konstruktivní a prožitkové složce. Touto úlohou jsem u autorů chtěla podpořit jejich osobní výběr tématického okruhu fotografie. Tímto úkolem jsem ve své práci chtěla sledovat proměnu přístupu k fotografii mezi nepoučeným fotografováním a poučeným fotografováním, a to především na úrovni konstruktivní. Dále mě velice zajímala proměna témat fotografií, tedy zda budou v druhém úkolu fotografie osobnější a zda nás autor pustí více do svého světa, kam až nás pustí, a co nám ze svého světa ukáže. Hlavním cílem druhé úlohy bylo zjistit, zda se po reflektivním dialogu po prvním úkolu srovnají či diferencují rozdíly, které bylo možné sledovat v prvním úkolu.

Zadání druhé úlohy „**Co mě zaujme**“ probíhalo po vyvolání filmu z prvního fotoaparátu a po konzultaci nad vyvolanými fotografiemi. Které fotografie se jim líbí nebo nelíbí a proč tomu tak je. Odstranili jsme nechtěné technické problémy ve fotografiích (špatná světelnost, prstem zakrytý objektiv atd.). Po zvědomění prvků, které se autorům líbily, jsme s každým došli ke způsobu, kterým chce fotografovat na další fotoaparát.

Znění zadání: *Fotografuj podle již zvědoměných obrazových prvků, které se ti líbily, následující film. Téma je volné, fotografuj situace, které tě zaujmou, přitáhnou tvou pozornost. Pokuste se prosím nefotografovat osoby, a to formou portrétů, selfiček atd..*

Respondentům jsem již nepředkládala jiné fotografie než jejich vlastní. Fotografovali opět sami.

4.7.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Druhou částí byla metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor měl předem danou strukturu, ale byl veden tak, aby bylo možné klást případné doplňující otázky⁵⁶. Doplňujícími otázkami jsem rozvíjela individuální témata u jednotlivých autorů.

Smysl rozhovoru spočíval v tom, abychom s autory dokázali společně pojmenovat veškeré složky expresivního zážitku a zdůvodnit, proč autor pracuje právě takovým způsobem. Dále sloužil k identifikaci prvků, které on sám ve fotografiích považuje za důležité. Složkou, kterou jsme především rozhovorem zkoumali a kterou by bez rozhovoru nebylo možné odhalit, byla složka prožitková. Od rozhovoru jsem si také slíbila, že reflektivním dialogem budou autoři z tohoto výzkumu poučení o svých výtvarných preferencích, budou schopni se jazykově vyjadřovat o svých výtvarných dílech a budou poučení o svých preferencích ve vlastní tvorbě.

V poslední fázi jsme rozhovor vedli nad fotografiemi z obou vyvolaných filmů. S dospívajícími jsme se již znali a se systémem otázek byli seznámeni již z předešlých rozhovorů, tudíž jsme téma po zdvořilostních otázkách rovnou otevřeli a nebylo třeba téma rozhovoru opět vysvětlovat.

Rozhovor byl veden nad autorovými fotografiemi, které jsme rozebírali chronologicky podle času vzniku. Struktura otázek byla nad každou fotografií stejná, autorům jsem nabízela pomocí doplňujících otázek možné odpovědi, pokud si nevěděli se slovním vyjádřením rady (např. Líbí se ti na této fotografii světlý kontrast? Barvy?). V této části se jako problém ukázala neznalost výtvarné terminologie u některých dětí. V průběhů rozhovorů jsem užila některé odborné výtvarné pojmy, které jsem posléze dětem na dílech vysvětlovala.

Rozhovor byl veden formou dotazování, cílem bylo respondenty zvědoměle zcitlivět vůči výtvarným prvkům a pomoci jim k pojmenování určitých jevů.

⁵⁶ PŘÍLOHA 5 . OTÁZKY

Tyto rozhovory trvaly v průměru 45 minut a po souhlasu byl pořízen jejich zvukový záznam. Rozhovory probíhaly v květnu a červnu roku 2020.

4.8 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Zajištěná data, fotografie a rozhovory, jsem analyzovala pomocí analýzy expresivního zážitku. Získaná data z rozhovorů a fotografií jsem zařazovala do jednotlivých úrovní expresivního zážitku u každého autora.⁵⁷

Pomocí otevřeného kódování jsem následně vypisovala kategorie (postup práce v PŘÍLOZE 7⁵⁸), které se objevují a jsou v rozhovoru popsány u více než dvou autorů v obou zkoumaných skupinách. Dále jsem získaný jev popsala a předložila fotografie, na kterých se dá daný jev interpretovat.

V případě prožitkové úrovně expresivního zážitku jsem analyzovala každého autora jednotlivě a otevřeným kódováním sepsala opakující se prožitky a prožitky, které jsem získala nad rámec fotografické úlohy.

4.9 ETIKA VÝZKUMU

Z důvodu ochrany identity autorů jsem přistoupila k záměně jejich občanských jmen za jména smyšlená.

⁵⁷ PŘÍLOHA 6

⁵⁸ PŘÍLOHA 7

5 PODROBNÁ ANALÝZA DAT

Podrobná analýza vychází z předem určených metod. Při analýze nehodnotím vzniklá díla na základě své preference líbí/nelíbí, snažím se díla rozebírat objektivně. V subjektivních úrovních prožitkové a empatické pracuji rozbořem rozhovorů nad díly a nevkládám si do děl vlastní obsahy.

5.1 PŘÍSTUP K ZADANÉ PRÁCI

Pro chápání rozdílů ve vizuálním světě autorů je důležité vidět odlišnosti v jejich přístupu k práci. Vzhledem k tomu, že tato část není pro tuto práci stěžejní, podrobný postup práce se nachází v PŘÍLOZE 8⁵⁹.

5.2 ROZBOR EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU

V rámci analýzy expresivního zážitku jsem se rozhodla postupovat takto: jako první rozeberu konstruktivní úroveň, a to ve dvou kapitolách – první kapitola se bude vztahovat k první úloze, druhá k druhé úloze, a to z důvodu největších odlišností mezi jednotlivými úkoly. Taktéž proto, že v průběhu práce s autory byl mezi prvním a druhým fotoaparátem uskutečněn rozhovor, ve kterém jsem autorům zvědomovala jejich realizaci v konstruktivní úrovni. V této úrovni je tak vidět největší progres. Následně popíši úroveň tematickou, empatickou a prožitkovou bez ohledu na rozdílnost úkolů. V těchto oblastech se totiž obsah vzhledem k zadání příliš neliší, ač téma bylo zadané u druhého úkolu volně, tedy autoři mohli fotografovat co chtěli, tematické obsahy se liší pouze v malých nuancích. Proto jsem se rozhodla jít touto cestou.

⁵⁹ PŘÍLOHA 8

5.2.1 KONSTRUKTIVNÍ ÚROVEŇ - ÚKOL 1

Kategorie	Subkategorie		
Kompozice	Uzavřená	Otevřená	
Barevnost obrazu	Monochromatická	Pestrá	Zelená
Dynamika obrazu	Statická	Dynamická	
Skladebné principy	Princip rytmu	Princip symetrie	Princip kontrastu
Perspektiva	Ptačí perspektiva (nadhled)	Žabí perspektiva (podhled)	

Úroveň konstruktivní je úroveň, kterou lze v tomto výzkumu nejlépe zkoumat. Díky této úrovni je možné i bez respondentů, identifikovat zkoumanou problematiku pouze z předložených děl. Pokud by byl zkoumaný soubor obsáhlejší, předpokládám, že by v ideálním stavu bylo možné sestavit soubor užívání výtvarných prvků na základě sociálního prostředí, ze kterého adolescent vychází.

V této úrovni popisují především kategorie vnímané respondenty. Každý z respondentů používá pro dané kategorie vlastní slovník dle své jazykové znalosti. Pokud si respondent s pojmenováním vizuálních jevů nevěděl rady, nabídl jsem mu možné zjednodušené výtvarné pojmy, ze kterých si následně mohl vybrat, a daný jev do hloubky popsal. U konstruktivní úrovně jsem také zkoumala vědomé či nevědomé užívání prvků. Ze zkoumání této kategorie jsem z fotografií z prvního zadaného úkolu zjistila, že ve většině případů byly konstruktivní prvky zvoleny nevědomě. Prvním úkolem jsem se snažila autory vědomě zcitlivět vůči výtvarným prvkům.

Otevřeným kódováním jsem vytvořila kategorie, kterých se autoři dotýkají a pokládají je při interpretaci svých děl za důležité. Sestavená tabulka je členěná do kategorií a subkategorií, do kterých svou analýzu budu strukturovat. U každé kategorie rozdělím autory do předem určených kategorií s ohledem na sociální prostředí, ze kterého vycházejí.

5.2.1.1 KOMPOZICE

Pojem kompozice měla zvnitřněný pouze jedna autorka ze sociálně stabilního prostředí, která ze zkoumaného vzorku byla věkově i studijně nejstarší. Ve fotografii je pojem kompozice široké téma, dalo by se říci, že současný fotograf, který nefotí dle známých kompozičních pravidel, jako by nebyl. V této části však s autory nepopisujeme soubor kompozičních pravidel, které využili, ale typy kompozice, které nevědomě užívali a preferují. Kompozici zde tedy používám jako termín pro vztah mezi výtvarnými prvky. Rozebírám typy kompozic, které se u autorů nejčastěji objevovali a sami je detekovali v rámci rozhovorů

5.2.1.1.1 Kompozice u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Autoři ze sociálně stabilního prostředí, až na jednu výjimku, pojem kompozice neznali. Avšak po vysvětlení ho při popisu svých děl využívali. Pokud nevyužívali přímo pojem kompozice, používali pojmy střed, vlevo, vpravo, horizont, vertikála, diagonála, symetrie.

Uzavřená kompozice

Uzavřená kompozice neodvádí oko diváka od obrazu, všechny prvky jsou umístěny v obraze. Hlavní motiv se odlišuje od zbytku obrazu a je na první pohled dobře čitelný a od hlavního motivu není odváděna pozornost.

Například autorka AT popisuje jednu ze svých fotografií takto: *„Ta se mi líbí víc než ta fotka předtím, mám tam celou tu studničku ve středu, mám na krajích stromy, možná by ten strom vlevo tam mohl být víc, aby to bylo více ohraničené. Bylo by to ještě lepší, ale líbí se mi to.“* U této autorky je uzavřená a středová kompozice nejvýraznější, objevuje se ve většině fotografií z prvního fotoaparátu, které autorka preferuje. O těchto fotografiích hovoří ve smyslu že *„má ráda, když jsou věci jasně a zřetelně vidět.“* Výrazná je preference ohraničení a opakuje se ohraničení především zelenými přírodními motivy, to lze vidět u předložené fotografie. U autorky se středová uzavřená kompozice vyskytuje v 15 snímcích z 21 vyvolaných snímků na prvním fotoaparátu.



Obrázek 7

Autor HK také často pracuje se středovou uzavřenou kompozicí. U tohoto autora ale nemám zaznamenaný rozhovor, mám pouze poznámky, které se týkají především tématické a expresivní úrovně. Z preference fotografií však vychází, že autorovi imponují fotografie, v nichž je hlavní motiv nejvýraznější a kompozice je uzavřená, nelze však mluvit o jednotnosti v používání kompozice jako u předešlé autorky. Předkládám zde ukázkou, u které je snaha o středovou uzavřenou kompozici nejvýraznější. U autora se vyskytuje uzavřená kompozice v 17 případech z 31 snímků, ale ne vždy se jedná o středovou kompozici.



Obrázek 8

Autorka DB na otázku, co se jí na fotografiích líbí, odpovídá: „*Libí se mi symetričnost a sbíhavost toho mostu, jak je i hezky na středu a je celý vidět.*“. U autorky má uzavřenou, středovou kompozici 11 z 19 snímků z prvního fotoaparátu, z toho 6 snímků označila jako pokus při manipulaci s fotoaparátem, který předala své matce.

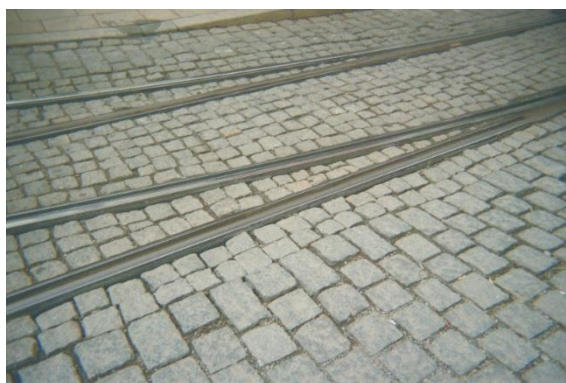


Obrázek 9

Otevřená kompozice

Otevřenou kompozicí chápeme kompozici, ve které se děj obrazu neodehrává pouze uvnitř. Kompozice je neukončená a pokračuje dál za obraz. Můžeme jí chápat jako opak toho, čím jsme specifikovali kompozici uzavřenou.

S otevřenou kompozicí pracoval především autor MJ, který si v obraze uvědomuje pouze linie a sbíhavost, jinak o stavbě obrazu nehovoří. Tento autor pracuje ve většině případů s nekonečnými liniemi, fotografie postrádají hlavní motiv. Tento autorův styl byl zachován v průběhu obou zadaných úloh. V jiných případech se výrazná otevřená kompozice neobjevuje.



Obrázek 10

5.2.1.1.2 Kompozice u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Popisování kompozice rozbor vztahů obrazových prvků a umístění obrazových prvků, autorům ani prostřednictvím pomocných otázek nešlo. Lze říci, že se v rozhovoru pohybovali v termínech rovně, nakřivo, uprostřed, na straně. Jiné termíny pro popis

kompozice neužívali. Ke kompozici se celkově příliš nevztahovali, a to ani k umístění hlavních motivů. Proto zde fotografie popisují ze své odborné perspektivy.

Uzavřená kompozice

Charakteristika uzavřené kompozice je popsána výše. V případě dětí ze sociálně nestabilního prostředí se uzavřená kompozice vyskytuje méně, častější je kompozice otevřená. Pokud bychom ji měli chápat jako kompozici, ve které se nevěnujeme pouze jednomu hlavnímu motivu a příběh obrazu se odehrává i mimo ni.

Autorka JB má dvě fotografie ze stejného okamžiku. V jedné má ptáka vyfoceného z dálky. V pozadí nás ruší automobily, stromy, domy a pozornost je tak od ptáka, kterého autorka fotografovala, odtržená. Fotografii jsem autorce přiblížila a vytvořila jí výřez, kterým jsem kompozici uzavřela a stáhla pozornost na ptáka. Autorka pak s touto fotografií byla spokojenější. Následující fotografii autorka označila za nejpovedenější. Je to nejvýraznější uzavřená fotografie tohoto souboru. Autorka příliš nepoužívá středové umístění v kompozici, a když se tak stane, s fotografiemi se neztotožňuje.



Obrázek 11

Autorka KK: „*Tady se mi líbí, že tady zase jsou ty děti a škola, a ty okna a sochy, všechno jde vidět dobře.*“. U předložené fotografie je příběh zřetelný, odehrává se v rámci fotografie, tím je kompozice uzavřená (Dívka s rukama v bok a vchod do dívčiny školy.). Kompozice výrazně pracuje se středem, ale středovou kompozici ruší dívka. Fotografie má tak dva hlavní body. U této autorky se objevují různé druhy kompozice, ale tato je nejzřetelněji uzavřená a nejméně dynamická.



Obrázek 12

Další fotografií, kterou zde popisují, je fotografie autora AŽ, kterou popisuje takto: „*Líbí se mi výraznost značek ležících na zemi.*“ Zde je výrazná středová uzavřená kompozice, u dalších fotografií autora již není jasný hlavní motiv a kompozice jsou dynamické.



Obrázek 13

Otevřená kompozice

Otevřenou kompozici jsem popsala výše. Pokud bychom mluvili o otevřené kompozici, mluvili bychom o ní jako o kompozici, ve které není hlavní obrazový prvek a příběh fotografie pokračuje i za obrazem. Tento typ kompozice je velice oblíbený v prvním úkolu mezi dětmi ze sociálně nestabilního prostředí. U mnoha fotografií lze těžko určit hlavní motiv:-

Autorka VB, u níž je velice výrazná práce s diagonálou, jejími slovy „*je to hezky nakřivo*“, své kompozice vnímá jako celek, nevnímá důležitost hlavních motivů. Nejvíce se jí líbí fotografie, které zaznamenávají pohyb a jsou dle jejích slov „*rozmazané*“. Proto bych řekla, že u této autorky jsou výrazné kompozice otevřené, není zřetelný hlavní motiv, obrazy fungují na úrovni nekonečna.



Obrázek 14

Předložená fotografie ukazuje citlivost vůči liniím, barvám a prostoru. Fotografka VB uvádí, že tuto fotografii fotografovala především kvůli barvám, dále ji přijde zajímavá spodní linie domu, která je otlučená a plesnivá. Není zde žádný dominantní motiv, jde pouze o lineární hru.



Obrázek 15

5.2.1.2 BAREVNOST OBRAZU

Barevnost obrazu je v podstatě jediná konstruktivní složka, kterou autoři s přehledem bez rozdílu uměli popsat. Dokázali i s pomocným vysvětlení pochopit pojem barevný kontrast, dokázali určit, která barva je v jejich fotografiích dominantní. Pracovali s pojmy pestré barvy, temné barvy, studené a teplé barvy, barevný jas atd. Hojně zastoupení má téma zelené barvy, kterou si autoři spojovali především s přírodou. u zelené barvy napříč autory vládne libost.

5.2.1.2.1 Barevnost u autorů ze sociálně stabilního prostředí

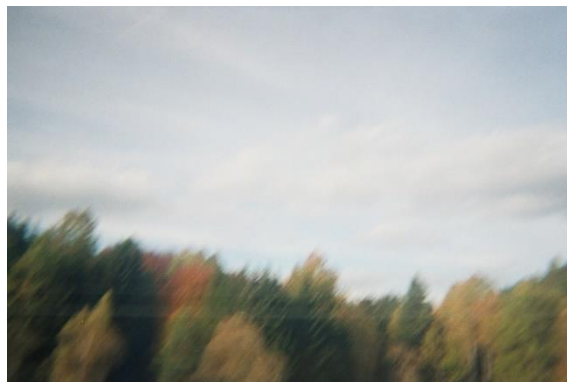
Pestrá barevnost

Autorka JŠ o barevnosti této fotografie a fotografie následující: „*Líbí se mi tady ty barvy, ale je docela rozmazaná.*“ (dále ukazuje, že se jí líbí jak je barevnost „*rozpůlená modré nebe*

a barevné stromy“. Dále jí ukazují následující fotografie. „*Tahle se mi nelíbí, je víc rozmazaná a je tam míň barev a je tam až moc tý modrý.*“



Obrázek 16



Obrázek 17

Autorka DB: „*Líbí se mi, jak je to barevné, zelená, růžová, žlutá a jak moc hezky vyšel ten stín.*“ Autorka preferuje fotografie, které jsou pestré díky dobrému nasvícení fotografovaných objektů. Často poukazuje na pestrost barev na nebi a v trávě. Autorka je často zklamaná tím, že její fotografie nevynikla barevně tak, jak reálně barevně situace vypadala.



Obrázek 18

Podobný obdiv k pestrosti barev se vyskytl u autorky AT a autora HK, kteří fotografovali růžovou oblohu při západu slunce. Oba při rozhovoru poznamenali, že tyto fotografie byly vyfotografovány právě kvůli barevnosti situace.



Obrázek 19



Obrázek 20

Monochromatická barevnost

Je zde další skupina fotografií, které nepracují s barvami téměř vůbec a pracují pouze ve valérech barev. Jedná se o monochromatické fotografie. Tyto fotografie jsou velmi často u autorů šedé/hnědé. Je možné, že barevnost prvních fotoaparátů je ovlivněná obdobím, ve kterém autoři fotografovali, kterým byl podzim.

Autor MJ vnímá barevnost pouze jako shodu s reálnou situací: „...vyšlo to barevně dobře...“, vnímá také barevný kontrast ve valérech šedé, jako je tomu například zde u různých odstínů šedé v kočičích hlavách.



Obrázek 21



Obrázek 22



Obrázek 23

Nejvíce monochromatická fotografie autora HK vznikla pokusem, kdy autor zamlžil objektiv fotoaparátu dechem a fotografoval. Autorovi se fotografie příliš nelíbila, protože není kontrastní. Zbylé autorovi fotografie nejsou přímo monochromatické ani pestré, pracoval spíše se zajímavými kompozicemi a náměty.



Obrázek 24

Zajímavé je, že k monochromatickým fotografiím ve zkoumaném vzorku inklinovali spíše chlapci než dívky. Dívkám některé fotografie taktéž vyšly monochromatické, ale jim se tyto fotografie nelíbily a nechtěly je popisovat.

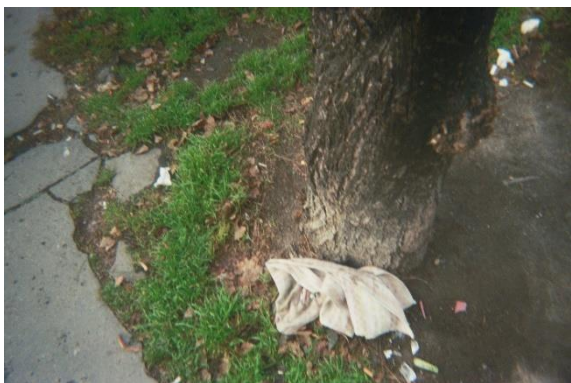
5.2.1.2.2 Barevnost u dětí ze sociálně nestabilního prostředí

Posuzování barevnosti u dětí ze sociálně nestabilního prostředí u prvních fotoaparátů je složité. Nedá se říct, že by fotografie byly pestré či monochromatické. V podzimní šedi, ve které se autoři pohybovali, a to především ve městě, se příliš pestrých barev nevyskytuje. Avšak 4 z 5 zkoumaných autorů barevně inklinují k zelené. Dle mého názoru je potřeba zelené spojena s přírodou, o které často autoři mluví.

Zelená

„Mě se na tom nejvíc líbí ta tráva a strom, ještě tady ty feťaci vyhodili obal od té vody.“

„Byl bys radši, kdyby kolem bylo hodně trávy?“ „Jo“ odpovídal bratr autorky SJ. Užívání jazykového kódu je pro autorku SJ je velice komplikované a fotografie popisovala pouze z hlediska obsahu. Při reflektivním dialogu nad fotografiemi byl však přítomen i její starší bratr (15 let), který jí při rozhovoru pomáhal odpovídat. Touto větou započal rozhovor o zelené, která dle jeho slov ve městě chybí, autorka přitakávala.



Obrázek 25

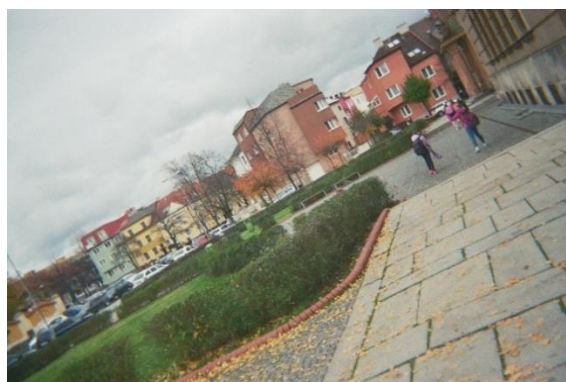


Obrázek 26

Tato autorka KK vědomě s barvami pracuje, zelenou si opět vztahuje k přírodě, má jí ráda. Je to jediná barva, ke které se na prvním fotoaparátu vztahuje „*Tady se mi líbí, jak je to všechno zelený*“. O barvách mluví tak, že inklinuje spíše k tmavým temným barvám. Autorka: „*Tady se mi líbí, jak je všechno tmavý a svítí jen to auto, to se mi líbí*“, „*Zase je to takhle tmavý a to se mi líbí*“, „*Já jsem všechno fotila takhle tmavý, ale tohle se mi líbí, jak tam svítí ty světa*“, „*Já takhle vnímám svět, protože ne že je všechno černý, podle svých pocitů prostě vidím svět.*“ Já: „*A proč si tohle vyfotila barevné?*“ Autorka: „*Protože jsem si říkala, že to je divný. Mi přišlo divný tam nemít nic barevného. Mně svět taky nepřijde úplně veselej, já svět vnímám spíše podle svých pocitů a ty jsou spíš smutné.*“



Obrázek 27



Obrázek 28



Obrázek 29



Obrázek 30

“*Libí se mi ty stromy, jak je jeden zelenej a jedny jsou nevim, nic tam není.*” Autorka JB při popisu často pracuje se zelenou barvou. Z rozhovoru mám pocit jakoby ani jinou barvu nevnímala a ostatní barvy na snímcích pro ni nebyly barvou. ~~vyplývá jakoby nevnímala jinou barvu než zelenou, zní to jakoby ostatní barvy, které se na jejích snímcích nachází nebyly barvou.~~



Obrázek 31

Zelená barva má hlavní místo v popisech fotografií autorů ze sociálně nestabilního prostředí. Nelze však říct, že by autoři ze sociálně stabilního prostředí o zelené barvě nemluvili, ale věnují se i barvám jiným. Mou interpretací pro vnímání zelené barvy právě u těchto autorů je skutečnost, že všechny tyto děti žijí v městských lokalitách, ve kterých není příroda. Dospívající žijí v šedé městské části, výlety do přírody příliš nepodnikají, a tak by bylo možné říct, že to je právě důvod, kvůli kterému je zelená a přírodní prvky přitahují a zdají se jim hezké.

5.2.1.3 DYNAMIKA OBRAZU

Dynamice obrazu se věnují především prostřednictvím záznamu pohybu, ale také požíváním dynamiky či statiky linií. V této oblasti se zdá, že vznikly největší rozdíly mezi autory ze sociálně stabilního a sociálně nestabilního prostředí.

5.2.1.3.1 Dynamika obrazu u dětí ze sociálně stabilního prostředí

Statický obraz

Jako první použiji příklad autorky, kterou jsem vytyčila jako hlavního autora v práci s uzavřenými a středovými kompozicemi. Zde předložím výřez z práce autorky AŽ. V jejích popisech fotografií se objevují výrazy narovnat, vadí mi křivost, není to rovné, horizont, vertikály. Autorčiny fotografie jsou výrazně statické, pohyb se v nich nevyskytuje s výjimkou jedné, která se autorce nelíbí. Pokud bychom o dynamice obrazu měli mluvit prostřednictvím linií, které jsou živé, míním tím diagonální linie, tak tento jev se u autorky vůbec nevyskytuje.



Obrázek 32



Obrázek 33



Obrázek 34



Obrázek 35

Autorka DB oproti předešlé autorce diagonálních linií využívá, ale velmi často mluví o symetričnosti, sbíhavosti a její fotografie nenesou velkou dynamiku. Dynamika se u ní objevuje spíše v obsahové rovině (například fotografování dramatického nebe). V jejím projevu se objevují slova jako pevný, uklidňující, vyrovnané horizonty.



Obrázek 36



Obrázek 37

Statičnost obrazů se objevuje ve větší míře u většiny autorů ze sociálně stabilního prostředí.

Dynamický obraz

S dynamickým obrazem pracovala pouze nejmladší autorka ze sociálně stabilního prostředí, která většinu fotografií na prvním fotoaparátu fotografovala přes okno autobusu při cestě do školy. Pohybem autobusu získaly její fotografie silnou dynamiku, objevuje se pohybová neostrost. Předložené fotografie jsou fotografie, se kterými se autorka nejvíce ztotožňuje.



Obrázek 38



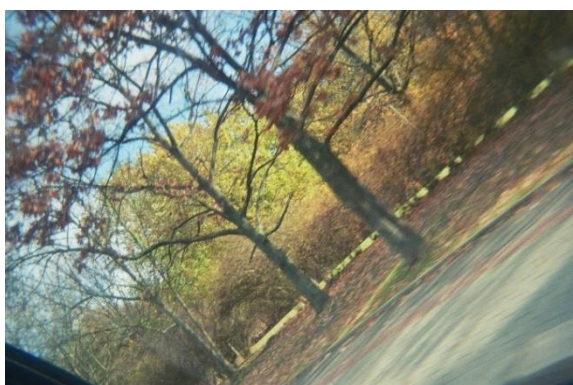
Obrázek 39

5.2.1.3.2 Dynamika obrazu u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Pokud se zaměříme na dynamiku obrazů u dětí ze sociálně nestabilního prostředí, tak zjistíme, že oproti vyrovnanosti a statické fotografii dětí z prostředí stabilního, jsou výrazně dynamičtější. Často je zaznamenáván autory pohyb, výrazná je práce s diagonálami, které obrazu dodávají velkou dynamiku. Statika se u fotografií také vyskytuje, ale jiným způsobem než u předešlých autorů.

Dynamický obraz

Nejvíce dynamické fotografie vzešly od autorky VB, která fotografovala většinu fotografií z okna autobusu. Často při popisu používá „*To je hezky křivý.*“, vyrovnané statické fotografie jí vyloženě neimponují.



Obrázek 40



Obrázek 41

„*Můj styl*.“ Těmito slovy označila autorka KK tendenci fotografovat vše nakřivo. Fotografie ulice, které vědomě komponuje do diagonály, mají výraznou dynamiku. Autorka však sama podotýká, že na všech fotografiích se jí „*křivost*“ nelíbí.



Obrázek 42



Obrázek 43

Fotografie autora AŽ, se kterou se autor nejvíce ztotožňuje, je nejspíš nejdynamičtější fotografií ze sebraných dat z prvních fotoaparátů. Autor tímto způsobem s dynamikou a pohybovou neostrotí dále již vědomě pracuje i na druhém fotoaparátu.



Statický obraz

Pokud se celkově podíváme na soubor autorů ze sociálně znevýhodněného prostředí, najdeme tam úplně jiný typ statických obrazů než u autorů ze sociálně stabilního prostředí, kteří měli tendenci fotografovat staticky celé scenérie. Proti tomu se u autorů ze sociálně nestabilního prostředí projevuje statika v podobě nalezených zátiší.

Nejvýraznější autorkou, která fotografovala právě nalezená zátiší, je SJ, jejíž obrazy jsou velmi často statické. Konstruktivní složka zážitku však pro tuto autorku není důležitá a tyto statické fotografie jsou fotografovány kvůli jejich tématické složce, která je podrobně popsána výše.



Obrázek 45



Obrázek 46

5.2.1.4 Skladebné princípy – princíp rytmu, princíp kontrastu, princíp symetrie

U fotografií rozebírám tři základní princípy, které se na fotografiích z prvního úkolu častěji objevují, a to princíp rytmu, kontrastu a symetrie. Autoři ve většině případech tyto princípy neuměli pojmenovat, bez ohledu na prostředí ze kterého vycházejí. Pojmenovávali tyto princípy vlastními slovy např. **rytmus** – „Tady se to pořád stejně opakuje.“, **kontrast** – „Tady je to světlé tady tmavé, tady je to pravidelné a tady ne.“, **symetrie** – „Na obou stranách je to stejné.“.

5.2.1.4.1 Skladebné princípy u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Princíp rytmu

„Líbí se mi, že tady je nějaký základ a pak do toho zasahují nějaký ty linky. Sbíhá se to a ty kostky se tam opakují.“ Autorovi MJ jsem se zeptala, zda mu nepřijde, že se i v nějakém rytmu opakují vodorovné linky a on souhlasil. Práce s rytmem je u tohoto autora velice výrazná. Vybíral si povrchy země, které jsou technicky a rytmicky vytvořené.

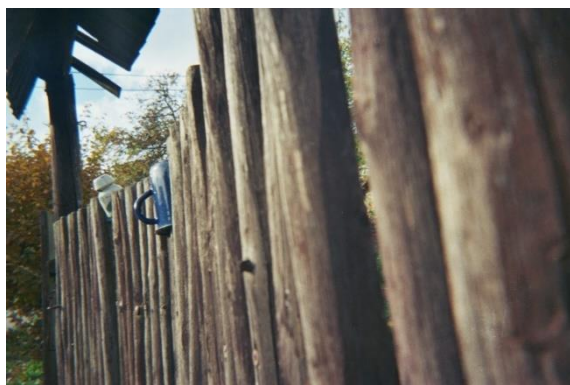


Obrázek 47



Obrázek 48

Ze zapsaného záznamu, který jsem získala od autora HK, vychází, že autor s rytmem taktéž pracoval. Na této fotografii se mu líbí rytmus plotu, do kterého překvapivě zasáhl starý hrnec.



Obrázek 49

Princip kontrastu

Kontrast se u autorů objevoval z popsaných principů nejčteněji, a to především světelný kontrast a tematický kontrast. Tyto kontrasty se vyskytovaly u všech autorů ze sociálně stabilního prostředí bez výjimky, proto zde předvedu pouze nejvýraznější zástupce těchto kontrastů.

Světelný kontrast

U předložené fotografie autorka doufala ve světlo na stromě, to se jí dle jejích slov nepovedlo, ale líbí se jí, že je popředí obrazu ve tmě a střed září, a pozadí je opět zatažené do tmy.



Obrázek 50

Tematický kontrast

Takto o této fotografii mluví autor MJ : „*Líbí se mi že to zasahuje do toho pravidelného, že každá strana je jiná.*“ Tematický kontrast je mezi pravidelností kostek chodníků a

nepravidelností rozšlapaného písku, který zasahuje přechodem do pravidelného.
„Nejdůležitější vnímám prostředek, který vytváří přechod.“



Obrázek 51

Princip symetrie

K demonstrování symetrie představím již uvedenou fotografii od autorky DB, která se symetrií pracovala vědomě a velmi často.



Obrázek 52

5.2.1.4.2 Skladebné principy u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

U autorů ze sociálně nestabilního prostředí se princip rytmu a princip symetrie na prvním fotoaparátu nevyskytoval. Vyskytoval se pouze princip kontrastu, a to především tématického, u některých autorů můžeme nalézt kontrast světelný, ale tomu tak není v mnoha případech.

Princip kontrastu

Tematický kontrast

„Tady ten barák je hnusnej a tenhle hezkej, má hezkej balkon, nelíbí se mi ten hnusnej.“
Tématické kontrasty vnímané autorkou SJ jsou především v „hezkém“ a „ošklivém“. Jde

především o scénérie z okolí jejího bydliště, kde vnímá neopravené rozbořené domy v kontrastu s opravenými, či „hezký“ trávník ve kterém jsou zašlapané „ošklivé“ nedopalky od cigaret.



Obrázek 53



Obrázek 54

Světelný kontrast

Světelný kontrast autoři ze sociálně znevýhodněného prostředí vnímali především v kontrastech umělého osvětlení proti přirozenému.



Obrázek 55



Obrázek 56

5.2.1.5 PERSPEKTIVA

Pokud zde popisuji perspektivu, snažím se popisovat její nekonvenční užití, které je mezi fotografiemi zkoumaných jedinců neobvyklé a vyskytuje se zřídka. Mluvím tak především o ptačí perspektivě (nadhledu) a žabí perspektivě (podhledu). Tyto termíny se používají především v terminologii fotografie.

5.2.1.5.1 Perspektiva u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Jediným výrazným autorem v nekonvenčním užití perspektivy je autor MJ. Autor využívá ptačí i žabí perspektivy, a to výhradně. Jiné typy fotografií se příliš u tohoto autora nenachází.



Obrázek 57



Obrázek 58



Obrázek 59



Obrázek 60

5.2.2 KONSTRUKTIVNÍ ÚROVEŇ - ÚKOL 2

Pokud se podíváme na konstruktivní úroveň jednotlivých autorů, nebyly na ní pozorované podstatné změny. Jednotliví autoři pracovali více se zvědoměnými konstruktivními prvky, které se odhalily během prvního rozhovoru. Na druhém vyvolaném filmu je zřetelná preference konstruktivních prvků, které na prvním filmu autoři detekovali jako prvky, které v nich evokovaly libost.

5.2.3 TÉMATICKÁ ÚROVEŇ

Popsat tematickou úroveň bez úrovně prožitkové a empatické nelze tak, aby z pouhého popisu bylo možné detekovat rozdíly. Zaměřila jsem se tedy na objekty, které všichni autoři fotografovali. Pokud však objektům nedodáme zasazení do kontextu empatické úrovně, tak popis postrádá smysl vzhledem k množství děl a autorů. Tematickou úroveň budu popisovat u obou fotoaparátů dohromady, budu však uvádět, která témata se vyskytla až s druhým

fotoaparátem. Zvolila jsem tedy tematické okruhy, jichž se autoři dotýkali, a které sami identifikují, a názorně je zde předvedu na konkrétních fotografiích.

5.2.3.1 PŘÍRODA

Téma přírody se vyskytuje u všech autorů bez výjimky, ať už jde o přírodní prvky vyskytující se ve městě, na venkově či v domácnosti. Z tohoto tématu je zřetelné, že je u autorů velká potřeba přírodu dokumentovat. Ze všech rozhovorů vyplývá pozitivní inklinace autorů k přírodě, a to ve smyslu potřeby.

5.2.3.1.1 Příroda u autorů ze sociálně stabilního prostředí

V této části představím téma přírody u autorů ze sociálně stabilního prostředí.

„*Tady je hrozně hezký ten strom a ta barva*“. U autorky DB bylo velice automatické a rychlé poukázání na hlavní téma fotografie – strom. Poznává, že kolem stromu chodí velice často a že si ho šla vyfotit vědomě. Má ho ráda. Tento strom se nachází celkem na třech fotografiích autorky, a to i na druhém fotoaparátu, kde je vyfocen detailně. Oba předložené diptychy jsou fotografie z rozdílných fotoaparátů, lze tedy pozorovat, že autorka se vracela na stejná místa.

U autorky je taktéž velice výrazný tematický kontrast přírody a města. Uvádí, že ráda fotografuje přírodu se stopou člověka. Jak je zřetelné, důležitým tematickým prvkem jsou stromy.



Obrázek 61



Obrázek 62



Obrázek 63



Obrázek 64

Na téma, které se objevilo u předešlé autorky, tedy na tematický kontrast, poukázal i autor HK, který komentuje, že rád fotografuje věci, které vytvořil člověk v přírodě, a nejraději takové, které jsou přírodou zničené: „*Mám rád staré, zrezlé nebo rozbořené věci.*“



Obrázek 65



Obrázek 66

U následující autorky JŠ se příroda vyskytuje v její ryzí podobě, bez zásahu člověka. Pokud se v přírodě zásah člověka objeví, komentuje to jako prvek, který v ní vzbuzuje nelibost. „*Líbí se mi, jak je tu jasná ta tráva. Tady se mi líbí, jak je ten strom vpředu a za ním je ten malý lesík.*“ Tyto fotografie byly fotografovány na druhý fotoaparát, na kterém se téma přírody taktéž vyskytuje ve velké míře. Autorka tráví hodně času i u svého otce ve městě. Podotýká ale, že raději fotila, když byla v přírodě (dívka bydlí na venkově).



Obrázek 67

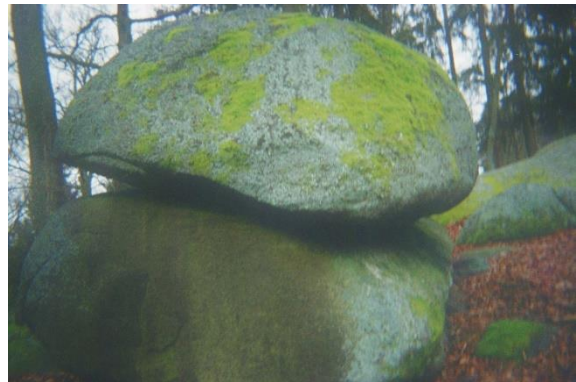


Obrázek 68

„*Libí se mi ty poházené klacky, jak jsou pokrytý mechem, on tam totiž jakoby vynikne.*“ Na druhém fotoaparátu se u této autorky vyskytuje více přírodních detailů ve srovnání s fotografiemi z předešlého fotoaparátu, kde je příroda spíše fotografovaná v kontextu krajinné fotografie.



Obrázek 69



Obrázek 70

„*Libí se mi, jak je to celé zelené, stromy nejsou košaté, obrostlé, je to takové otevřené. Ráda tou cestou chodím právě kvůli té přírodě.*“ To jsou slova autorky AT, která se velice často vyjadřuje ve fotografiích k přítomnosti stromů.



Obrázek 71

5.2.3.1.2 Příroda u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Představení tématu přírody u dětí ze sociálně nestabilního prostředí.

„Mně se líbí ten strom a tráva, ale feťáci tam odhodili věci.“ Bratr autorky SJ pomáhá rozvíjet myšlenku autorky SJ, která se k této fotce vyjadřuje. Bratr: „Je to hnusný, jak ty feťáci odhazují ty věci sem.“ ukazuje na trávu a strom. Příroda je u této autorky fotografovaná v kontrastu odhozených věcí v trávě parku před jejím domem

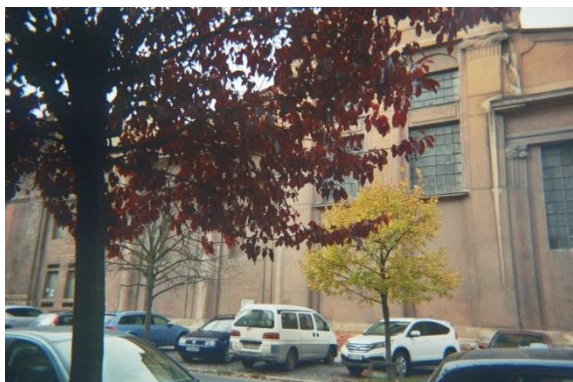


Obrázek 72



Obrázek 73

U autorky JB je velice výrazné téma stromů, sama už pak při reflektivním dialogu, kdy jsme se dotýkali tematické složky vtipkovala: „No zase je tam strom.“, „Mám ráda stromy, hlavně na podzim, přijdou mi důležité.“ Na otázku, jestli se jí ta fotografie hodně líbí, odpovídá, že jí „...vadí ty auta, příroda a auta to je takový divný.“



Obrázek 74



Obrázek 75

U druhého filmu se dále drží tématu přírody. „No ten mi připomínal vánoce, ten strom“. I dále se vyskytují na fotografiích stromy a to velice často.



Obrázek 76



Obrázek 77

„Tady se mi líbí, jak už je světlo, začíná to růst, tráva je zelená. Strašně se mi to líbilo.“
„Líbí se mi ta socha, a jak je ten strom chrání“ Autorka velmi nadšeně popisuje přítomnost přírodních prvků na fotografiích. Pokud se na fotografiích vyskytuje přírodní téma, vždy na něj sama upozorní, i když není ústředním tématem.



Obrázek 78



Obrázek 79

„Mně se líbí, jak je tu ten strom, ten zelený dům se k tomu hodí.“ *„To je to, jak jsme šli koupit tu barvu, a já fotila samý ty kytky a stromy.“*, *„To se mi líbí, jak je ten strom celej ten černej a je tam jen on a to bílý nebe.“*, *„Mně se líbí, jak ten strom je úplně krásně bílej a ta zelená k tomu krásně ladí, aj ty schody, to je jak v Turecku.“* Autorka VB vybírá v městském prostředí, ve kterém žije, především přírodní témata, a opět to jsou hlavně stromy. *„Mně se to prostě líbí, je to hezký, ty pampelišky.“*, *„Tady ty barvy těch stromů, přepych.“*, *„Jen ten strom fialovej je tu hezkej, ale ta fotka je omyl.“*, *„A ta tráva, to je prostě hezký.“* Autorka popisuje, že se jí líbí fotit hezké věci a příroda jí přijde hezká.



Obrázek 80



Obrázek 81

U autorů ze sociálně nestabilního prostředí výrazně téma přírody převládá nad vším ostatním, jedinou výjimkou je autor AŽ, který je i jediným chlapcem ze zkoumané skupiny dospívajících ze sociálně nestabilního prostředí.

5.2.3.2 ARCHITEKTURA - DOMY

Architektura je dalším tematickým okruhem, který se objevuje na fotografiích všech autorů napříč sociálním prostředím. Výrazným tematickým rozdělením je architektura městská a architektura venkovská, která se nevyskytuje u žádného autora ze sociálně nestabilního prostředí.

5.2.3.2.1 **Architektura u autorů ze sociálně stabilního prostředí**

Představení tematického okruhu architektury u dětí ze sociálně stabilního prostředí.

Pokud se zaměříme na autorku AT, u které se architektura objevuje často, z rozhovoru vyplývá, že architekturu fotila hlavně, když k ní měla nějaký osobní vztah („*Policejní stanice, na kterou koukám z okna lidušky.*“, „*tahle fotka se mi moc nelíbí, chtěla jsem ukázat vchod do lidušky i s těmi nástěnkami.*“, „*Tady jsem fotila moji školu.*“). Pokud tomu tak nebylo, na architekturu ve svých fotografiích neupozorňuje, a vnímá ji jako celek.



Obrázek 82



Obrázek 83



Obrázek 84

Autor MJ: „*Tady se mi líbí, jak je to různý, jak je tahle polovina baráku, je tam toho moc, a tady je to zas řádkovaný.*“ Na otázku, zda se mu líbí víc fotografie nebo ten dům odpovídá, že dům. Sděluje, že ten dům často mívá, když chodí s maminkou do papírnictví. Zde je viditelná fascinace architekturou, sám používá termín umělecké dílo. Podobně vnímá i druhou předloženou fotografii.



Obrázek 85



Obrázek 86

U autorky JŠ je fotografování architektury velice ovlivněno místem, kde navštěvuje školu (Plasy). Autorka zná historii místa a pro tento úkol fotografovala především části kláštera Plasy. „*Vyfotila jsem tuhle sochu a moc se mi za ní líbí ten Santiniho sál, tam jsem hrála na akordeon.*“, „*Takhle na ten klášter koukám, když čekám na autobus, líbí se mi, vadí mi tam ta silnice.*“



Obrázek 87



Obrázek 88

U autora HK se vyskytuje mnoho fotografií starých, opuštěných či oprýskaných domů. Sám říká, že má rád staré a opuštěné věci, vzbuzuje to v něm prý zvědavost.



Obrázek 89



Obrázek 90

Již v předešlé kapitole jsem představila autorku DB, která pracuje hlavně s tematickým kontrastem město x příroda. Nebudu zde proto předkládat další fotografie autorky, neboť je v předešlé kapitole představeno, jakým způsobem pracuje s přírodou a architekturou.

5.2.3.2.2 Architektura u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Pokud se zaměříme na architekturu u autorů ze sociálně nestabilního prostředí, tak objevíme několik rovin vnímání architektury. Ty zde představím u jednotlivých autorů.

Výrazné fotografování architektury se objevuje u autora AŽ, který bohužel při rozhovoru nebyl příliš sdílný. Jediné vyjádření k architektuře sdělil komentováním místa jeho bydliště, a to „...*je divný bydlet vedle věznice, tak jsem ji vyfotil.*“. U tvorby AŽ není mnoho jiných tematických prvků než město. Zaměřuje se především na dopravní prostředky a architekturu, pohledy do výloh. Na otázku, co mu přijde důležité na konkrétní fotografii, velmi často odpovídá, že domy.



Obrázek 91



Obrázek 92



Obrázek 93



Obrázek 94

U autorky SJ byl přístup k architektuře opět jiný. Všechny fotografie u této autorky jsou fotografovány především s ohledem na prožítkovou rovinu, architekturu tak fotografuje s ohledem na líbí/nelíbí. „*To se mi líbilo, protože se mi líbil ten barák a barva toho baráku.*“, „*Tady se mi líbily ty baráky a tady vedle je náš, ten není vidět.*“, „*Mně se nelíbí ten rozbouranej barák a tenhle je hezkej. V tom hnusným bydlí moje kamarádka.*“

O



Obrázek 95



Obrázek 96



Obrázek 97

„*Ten dům je tam hezkej, ta zelená jak k tomu ladí, tam bych chtěla bydlet.*“, „*A to je krásnej mrakodrap, je to hezký, je to jak Dubaj.*“ Pokud se u autorky VB objevuje architektura a hlavně domy, jsou to buď místa, ve kterých by chtěla žít, nebo jí evokují místa, ve kterých by chtěla žít.



Obrázek 98



Obrázek 99

5.2.3.3 DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY

Tématem, které se hojně objevuje ve fotografiích z obou fotoaparátů, jsou dopravní prostředky, a to především automobily, dále vlaky a městská hromadná doprava. Toto téma však diferencuje zkoumanou skupinu na dva póly. Jedna skupina považuje automobily ve fotografiích za nechtěné, druhá skupina je naopak fotila záměrně a automobily na fotografiích jsou pro ně hlavním motivem. Diferenciace těchto skupin je v překvapivé shodě s ohledem na sociální prostředí, jinými slovy nechtěné automobily se nacházejí ve fotografiích autorů ze sociálně stabilního prostředí, příliš je nekomentují, naopak záměrně focené automobily a dopravní prostředky jako hlavní motiv se objevují u autorů ze sociálně nestabilního prostředí u všech bez výjimky.

5.2.3.3.1 Dopravní prostředky u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Jak jsem výše zmínila, autoři ze sociálně stabilního prostředí nevěnovali dopravním prostředkům příliš pozornosti, spíše jim ve fotografiích vadí, ruší dle jejich názoru harmonii fotografie.

„Vadí mi, že tam nemám roh té školy, kdyby mi ohraničovalo ten koš něco jiného než ty auta, budu radši, mně šlo ale hlavně o to, aby tam byl ostrý ten koš.“, *„Já k vlakům vztah nemám, ale vždycky, když vidím vlak, připomene mi bráchu, on je má rád.“* U autorky AT vidíme dva odlišné přístupy k dopravním prostředkům: auta jí ve fotografii vadí, neprijdou jí pro fotografii hodnotná, ale pokud mluví o vlaku, evokuje jí blízkou osobu, a vlak je zde hlavním motivem. Protože se dopravní prostředky u autorů ze sociálně stabilního prostředí příliš na

fotografiích nevyskytují, ponechám jako zástupce této skupiny pouze výše zmíněnou autorku.



Obrázek 100



Obrázek 101

5.2.3.3.2 Dopravní prostředky u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Autoři ze sociálně nestabilního prostředí dávají dopravním prostředkům, a především automobilům, výrazný prostor.

Objevuje se několik přístupů, a to:

- fascinace drahými automobily
- znázornění dopravního prostředku, kterým se pohybují městem – především tramvaje
- pozorování dynamiky dopravních prostředků – fascinace pohybovou neostrostí
- a v poslední řadě vnímání dopravních prostředků jako součást fotografované scenerie, součásti každodennosti

U autorů VB, AŽ a SJ se vyskytují automobily především v prvním definovaném kontextu (fascinace drahými automobily). Všichni tito tři autoři podotýkají, že by tyto automobily sami chtěli či je považují za krásné. O této fascinaci drahými automobily se mnou hovořila i terénní pracovnice, která s dětmi organizuje volnočasové aktivity: „*No oni při výletech si vždycky fotí ty drahý auta, pak si je dají na tapetu na telefon, a největším zážitkem z výletu jsou vždy hlavně auta.*“



Obrázek 102



Obrázek 104



Obrázek 103

Další fotografie znázorňují dopravní prostředky jako způsob dopravy, kterou autoři využívají, především městskou hromadnou dopravu. Tato tendence je nejvýraznější u autora AŽ, který na obou fotoaparátech fotografuje tramvaje, ať už celé, interiéry tramvají nebo pohledy ze dveří tramvaje. Danou tendenci opět není schopen komentovat.



Obrázek 105



Obrázek 106



Obrázek 107

Pokud bych měla jmenovat autora, který je fascinován dynamikou dopravních prostředků a fotografuje je především kvůli pohybové neostrosti, kterou vytvářejí, je to autorka KK. „*Na tu tramvaj jsem si čekala, aby mi tam projela.*“, „*Tady mi to připomíná město New York, jak tam jezdí rychle ty auta, jako ty taxíky.*“

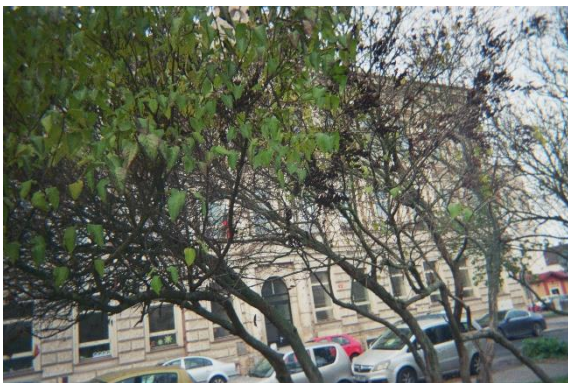


Obrázek 108



Obrázek 109

U dalšího přístupu k dopravním prostředkům autoři vůbec nevnímají, že dopravní prostředky vyfotografovali. Prvek jim nepřipadal jako něco důležitého, o čem by měli mluvit, ale ani jako něco, co by na fotografii nechtěli. Například autorka JB na otázku, zda jí auta na fotografii vadí, nebo se jí líbí, odpověděla: „*Nevím, jsou mi jedno.*“



Obrázek 110



Obrázek 111

5.2.3.4 INTERIER x EXTERIER

Zajímavou tematickou rovinou jsou interiéry a exteriéry. Vzhledem k prvnímu zadání „**Cesta do školy a ze školy**“ se na prvním fotoaparátu zcela jasně neobjevují fotografie interiérů. Zadání druhého úkolu však není návodné na fotografování v exteriéru, a tak se v několika případech vyskytují fotografie interiérů. Autoři však nevnímají rozdíl v interiérech a exteriérech a nepřijde jim důležité tuto tematickou rovinu komentovat. Já zde však představím fotografie interiérů, které se v rámci výzkumu vyskytly. Tematickou rovinu interiéru ze svého pohledu hodnotím tak, že pokud nás autor pustí do interiéru (myslím tím hlavně domov), pustí nás i víc sám k sobě.

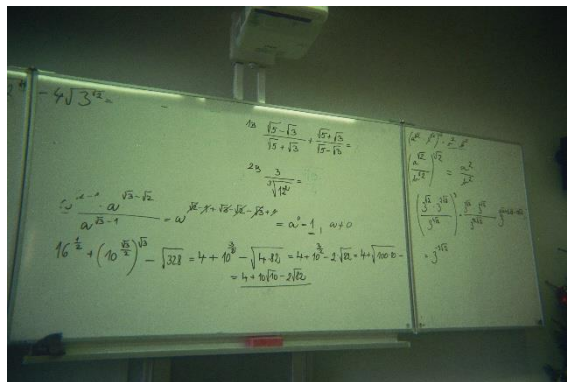
5.2.3.4.1 Interiér u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Fotografie interiérů se objevují pouze u autorky AT. Fotografovala v prostředí školy, domova a vlaku po cestě domů. Sama podotýká, že fotografie interiérů se jí nelíbí po vizuální

stránce, ale mají pro ni spíše osobní prožitkovou hodnotu. Interiéry chtěla ukázat místa, na kterých tráví nejvíc času.



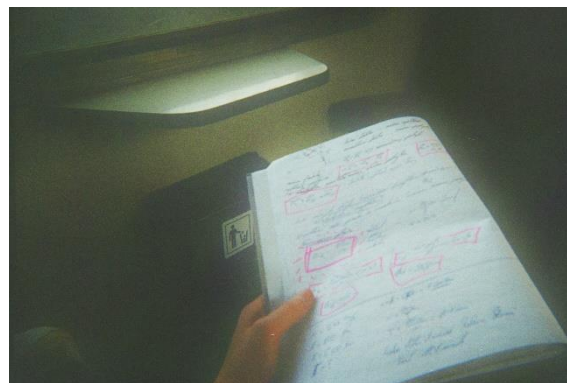
Obrázek 112



Obrázek 113



Obrázek 114



Obrázek 115

U dalších autorů se fotografie interiérů nevyskytují.

5.2.3.4.2 Interiér u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

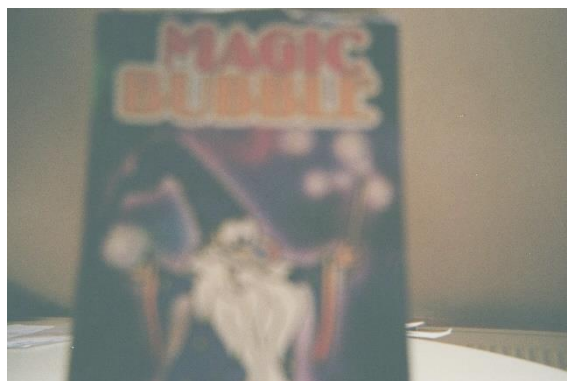
U autorů z nestabilního prostředí se interiér vyskytuje častěji, a to zejména na druhém fotoaparátu. Tento fakt je překvapivý, vizuální antropolog, se kterým jsem celou práci konzultovala, mi sdělil, že u osob, které bydlí ve vyloučených lokalitách, se téměř nikdy na fotografiích nevyskytují. Tvrzení zdůvodnil tím, že osoby sociálně vyloučené nemají pocit, že jim prostor, ve kterém žijí, patří, a proto se s ním neidentifikují. U zkoumaných dospívajících se však fotografie interiérů objevují.

Autorka KK na fotografiích interiérů ukazuje především prostor, ve kterém žije. Do záběrů komponuje objekty, které pro ni něco znamenají nebo jsou spojeny s jejími denními rituály (např. učení). „Tady ta věc mi připomíná dětství, to jsou takový ty žvýkáci cigára, mám je

schovaný. „ „Tady mi přišlo hezký ukázat, jak se učíme, a tady ty papíry se hezky křížily, to bylo hezký.“



Obrázek 116



Obrázek 117

Na pomezí interiéru – pod tímto názvem shrnu fotografie, které zachycují pohledy z okna. Lze vidět část z interiéru, ale hlavním motivem záběru jsou exteriéry. Tento typ fotografií se vyskytuje u dětí ze sociálně nestabilního prostředí v průřezu napříč sesbíranými fotografiemi. Autoři tyto fotografie však nevnímají jako pomezí dvou různých prostředí.



Obrázek 118



Obrázek 119



Obrázek 120



Obrázek 121

5.2.3.5 CESTA

Vzhledem k tématu prvního úkolu „Cesta do školy a ze školy“ je očividné, že se tematický prvek cesty vyskytuje velice často u dospívajících z obou prostředí. Téma cesty se objevuje velice často i ve výsledcích z druhého fotoaparátu.

5.2.3.5.1 Cesta u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Ve dvou případech se objevilo doslovné předvedení cesty (silnice, stezka), po které se autor doslovně pohybuje z bodu A do bodu B. Dále se objevovala cesta myšlená jako povrch, po kterém autor chodil. V těchto případech však autoři termín „cesta“ nepoužili. Cesta se objevuje i u autorů, jejichž fotografie v této kapitole nepopisují. Tento motiv u nich není tak výrazný.

Autor HK fotografoval cestu, po které chodí, z obou směrů. Uvádí, že mu šlo hlavně o zachycení zajímavé linie nakreslené na silnici, což dle jeho slov nevyšlo tak, jak si přál. Také chtěl zachytit sbíhavost cesty do „nekonečna“.



Obrázek 122



Obrázek 123

Dalším autorem, který doslovně zdokumentoval svou cestu, byla autorka AT, která se k tématu vyjadřuje: „*Tyhle cesty jsou moje oblíbené, vystupuji kvůli nim o zastávku dřív z autobusu.*“. Autorka fotografovala cesty, po kterých chodí, na obou fotoaparátech.



Obrázek 124



Obrázek 125

Cesty, které byly chápány ve smyslu zajímavého povrchu, fotografoval autor MK. „*Přišla mi zvláštní ta zem, tak jsem to pak fotil na různých místech.*“



Obrázek 126



Obrázek 127

5.2.3.5.2 Cesta u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

U těchto autorů se v několika případech motiv cesty, ať už jako cesty v pravém smyslu slova, nebo ve smyslu zajímavého povrchu jako u předešlého autora MK, objevuje, ale nikdo z autorů tento fakt slovně nepopisuje a nepoukazuje na něj. Předvedu několik fotografií, na kterých se téma cesty vyskytuje.



Obrázek 128



Obrázek 129



Obrázek 130



Obrázek 131

5.2.3.6 OSOBY

V zadání práce jsem vydala omezení na fotografie osob, které jsem vztahovala především na selfie (portrét sebe sama) a portrétní fotografie, abych se vyhnula tomu, že celý fotoaparát bude zahlcen fotografiemi kamarádů a rodiny. Autorům jsem vysvětlila, že pokud se osoby ve fotografiích vyskytnou, tak to nevadí, že toto omezení není zcela závazné. V rámci prvního fotoaparátu se fotografie osob nevyskytují, na druhém fotoaparátu se již v mnoha případech objevují.

5.2.3.6.1 **Osoby na fotografiích u autorů ze sociálně stabilního prostředí**

Fotografie osob se na fotografiích vyskytují ve dvou případech, a to u autorky DB a AT.

U autorky AT se vyskytují pouze fragmenty postav, fotografií, kterou teď předložím, autorka chtěla představit atmosféru, kterou zažívá před školou se spolužáky „*Líbili se mi ty nohy a ta moje kabelka.*“



Obrázek 132

Další autorkou, která fotografovala osoby, byla autorka DB, která na některých fotografiích zaznamenala členy své rodiny (sestru a matku). „*Já jsem si tady tu fotku docela promýšlela a než jsem jí vyfotila, vjela tam ségra na kole, ale mě se to s ní líbí, je to živý.*“ komentuje

fotku s mladší sestrou na kole. Podobně komentuje i fotografii s matkou a také se jí fotografie líbí. Dodává, že ani jednou to nebylo fotografováno záměrně, ale s výsledkem je spokojená.



Obrázek 133



Obrázek 134

5.2.3.6.2 Osoby na fotografiích u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

U autorů ze sociálně nestabilního prostředí se vyskytují fotografie osob více, a to především na druhých fotoaparátech. Jedná se o spontánní momentky, které autory nebyly v mnoha případech zamýšlené.

U autorky VB se vykytuje jediný portrét. Fotografovala svoji sestru v roušce a k fotografii dodává: „*To jsem vyfotila, protože ona má roušku. ARA (romský výraz pro pozor). Sluší jí to tam.*“ U autorky se již na jiných fotografiích osoby nevyskytují.



Obrázek 135

Následující fotografie jsou od autorky KK, která několikrát na snímcích zaznamenala svou sestru, se kterou tráví většinu volného času. První předloženou fotografií komentuje: „*No já*

jsem fotila toho pána, protože měl bílé vlasy jako ty mraky a tmavou bundu jako ten strom, přišlo mi, že to ladí. A vběhla tam ségra, ale je dobrý, jak jí vlajou ty vlasy. Líbí se mi to. “

Druhou výraznou fotografií osob komentuje autorka takto: „*Mně se líbilo, jak na A. dopadá z toho okna to světlo, jak svítí, tak jsem to vyfotila, je to hezký. “*



Obrázek 136

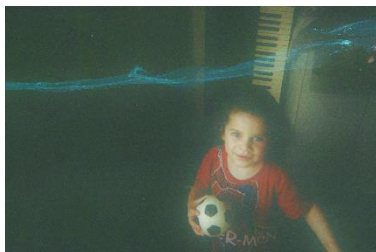


Obrázek 137

Nejvíce fotografií osob se objevuje u autora AŽ, který při rozhovoru příliš nekomunikoval, ale u fotografií osob identifikoval rodinné členy. Bohužel se k fotografiím více nevyjadřoval.



Obrázek 138



Obrázek 139



Obrázek 140

5.2.3.7 INDUSTRIÁLNÍ OBJEKTY

Kapitolou industriální objekty jsem zaštitila tematický okruh, který je na pomezí architektury a technologie. Do této kategorie jsem zařadila fotografie nádraží, elektrického vedení, komínů a dalších.

5.2.3.7.1 **Industriální objekty u autorů ze sociálně stabilního prostředí**

Výrazná fascinace industriálními objekty se objevila u autora HK. V průběhu reflektivního dialogu několikrát detekoval ve svých fotografiích elektrické vedení, k závěru se již smál, že tyto objekty fotografuje neustále. U autora se taktéž objevuje fotografie mostu, se kterou je osobně sám nejspokojenější, a označil ji jako nejpovedenější. Dále se objevují fotografie komínu a stožárů.



Obrázek 141



Obrázek 142



Obrázek 143

Tyto objekty se také objevovaly u autorky DB, především sledovala jejich konstrukci – sbíhavost linií, rytmus. „Normálně ty koleje jsem si šla vyfotit a docela jsem se bála, ale přišly mi nekonečný.“



Obrázek 144



Obrázek 145

5.2.3.7.2 Industriální objekty u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Pokud se podíváme na industriální objekty u autorů ze sociálně nestabilního prostředí, vyzorujeme, že oproti autorům ze sociálně stabilního prostředí pozorují tyto věci pouze jako zajímavé objekty.

Autorka KK tyto objekty fotografovala, a to především nádraží, u kterého bydlí, které ji fascinuje svou moderností, nad kterou se rozprostírá město. Fotografovala taktéž mosty.



Obrázek 146



Obrázek 147

Autor AŽ industriální objekty fotografovat především z důvodu blízkosti u jeho bydliště. Autor žádné důvody k tomu, proč tyto objekty fotografoval, nevedl.



Obrázek 148

5.2.3.8 AUTOPOTRÉT

Velice zajímavým tématem fotografií jsou autoportréty, které většinou vznikly omylem. Při diskuzích nad těmito fotografiemi se však velice často objevovalo nadšení ze svého „JÁ“ na fotografiích. Toto téma popisují jako poslední, protože je dle mého názoru velice úzce spojeno s prožitkovou úrovní, kterou budu popisovat záhy.

5.2.3.8.1 Autoportrét u autorů ze sociálně stabilního prostředí

Stínový autoportrét se objevuje u autorky AT, která si prý při fotografování nevšimla, že tam její stín je, avšak při shlédnutí fotografie měla radost, že je na fotografii zachycena. Další fotografie, které vnímala jako otisk sebe, jsou fotografie, na kterých se úmyslně objevují její osobní předměty, například fotografie prázdné třídy s ležící kabelkou na její lavici. Fotografii popisuje takto: „*No, mně přišlo zajímavé, že jsem snad poprvé byla ve třídě první, to se nevidí. Tak jsem položila tašku na svou lavici a šla to vyfotit.*“. Podobných fotografií, o kterých autorka hovoří ve stejném duchu, se především na druhém fotoaparátu vyskytuje více.



Obrázek 149



Obrázek 150



Obrázek 151

Z autorů, kteří žijí v sociálně stabilním prostředí, je tato autorka jediná, u které se objevuje autoportrét.

5.2.3.8.2 Autoportrét u autorů ze sociálně nestabilního prostředí

Mezi autory ze sociálně nestabilního prostředí jsou již tři autoři, u nichž se autoportréty vyskytují, ať už náhodou či úmyslně. Tito autoři byly s fotografiemi, na kterých byli oni sami, spokojeni.

Autorkou, která s autoportrétem pracovala zcela úmyslně, byla autorka KK. Předloženou fotografii jsem zde již představovala, ale ne jako autoportrét. Autorka fotografovala své nohy, inspiraci k fotografii prý získala na sociálních sítích, kde podobné fotografie viděla a líbily se jí.



Obrázek 152

Stínový autoportrét, který se objevil u autorky AT, se taktéž objevil u autora AŽ, který stín však fotografoval úmyslně. S fotografií byl spokojený, dokonce ji označil za nejpovedenější.



Obrázek 153

Další fotografie, která by se částečně dala považovat za autoportrét, ač to autorka označila jako náhodu, je fotografie od autorky SJ. Autorka však byla spokojená, že na fotografii je, ač se jí fotografie po obsahové stránce nelíbila.



Obrázek 154

5.2.3.9 VYHODNOCENÍ TÉMATICKÉ ÚROVNĚ

V této kapitole jsem popisovala především tematické obsahy, které se objevovaly u více autorů, či byly natolik specifické, že je bylo nutné pro mou práci popsat. Objevuje se zde ještě několik témat, která jsou také rovnocenně zajímavá, ale objevovala se samostatně u jednotlivých autorů. Vzhledem k tomu, že cílem práce je detekovat rozdíly, není prostor se věnovat každému autorovi individuálně. Pokud však u některých autorů byla tematická složka spojená se silným prožitkem, budu tyto tematické okruhy blíže popisovat v rozboru prožitkového zážitku (př: domácí zvířata, osobní věci).

5.2.4 PROŽITKOVÁ ÚROVEŇ

Při rozboru prožitkové úrovně (kapitola Expresivní zážitky) jsem se rozhodla popsat autory a jejich prožitky zvlášť, a to z důvodu, že každý autor prožíval tvůrčí činnost a reflektivní dialog svého díla jinak.

5.2.4.1 PROŽITKOVÁ ÚROVEŇ U AUTORŮ ZE SOCIÁLNĚ PROSTŘEDÍ

5.2.4.1.1 Prožitková úroveň – autor HK

Popis prožitkové úrovně u autora HK je obtížný vzhledem k tomu, že chybí zvukový záznam rozhovoru. Následující popis je tedy vytvořen s pomocí výpisků, které vznikly během rozhovoru.

Autor byl se svými fotografiemi ve většině případů velice spokojen, projevoval nadšení. Pokud s fotografií spokojen nebyl, tak ji často označil jako pokus, který nevyšel, avšak zklamání neprojevoval.

Pokud bych u tohoto autora měla jmenovat zajímavost v prožitkové úrovni, byl to výklad fotografií pomocí příběhů, ať už smyšlených či reálných. Většinou to nebyly osobní příběhy, ale příběhy, které si vymyslel – např. seskupení květin na elektrickém vedení mu evokovalo příběh o svatbě, na které umřela nevěsta. Tento výklad mi přišel velice zajímavý a takových výkladů se u autora objevovalo více. Příběhy však nevztahoval k sobě. K sobě vztahoval pouze úroveň LÍBÍ/NELÍBÍ a MÁM RÁD/NEMÁM RÁD (př. „*Líbí se mi ty barvy, mám rád západy slunce...*“).

5.2.4.1.2 Prožitková úroveň – autor MJ

Prožitková úroveň autora MJ je ohraničená pouze úrovní LÍBÍ/NELÍBÍ, vykládá, že obsahová úroveň se autora nijak nedotýká: „*Fotil se mi věci tak, jak se mi líbily, ale nepřemýšlel jsem nad tím, že by to pro mě mělo něco znamenat.*“ Autor tedy prožívá pouze vizuální stránku fotografií, z fotografií ani z rozhovoru se však nic o autorovi samotném nedozvídáme. Stejně jako předchozí autor HK označuje fotografie, které v něm vzbuzují nelibost jako pokusy, a to především pokusy o zajímavé konstruktivní prvky obrazu (sbíhavost, rytmus).

5.2.4.1.3 Prožitková úroveň – autorka AT

Autorce AT se nejvíce líbí fotografie, které jsou pro ni osobně obsahově důležité. Fotografuje objekty, které v ní osobně vzbuzují libost či nelibost (autorka např. doslova popisuje: „*Tohle jsem vyfotila, protože naše vesnice už dávno měla mít kanalizaci a dělá se to až teď, a dost mě štve, že to je teď rozkopaný, ale líbí se mi, že jsem to vyfotila.*“). Pracuje taktéž s vtipem, fotografuje situace, které jí výpovědně přijdou vtipné např.: „*Ten koš jsem fotila, protože jsem si vzpomněla, jak tam vždycky stojíme s cigaretou po škole, takové naše místo. Tak mi přišlo vtipné to vyfotit.*“ Dále jsou její fotografie spojené s přáteli, rodinou, s jejími zájmy, místy, kde tráví mnoho času, ke každé fotografii uvádí příběhy. Autorka fotografie pojala formou výpovědi o sobě samé.

5.2.4.1.4 Prožitková úroveň – autorka DB

U autorky DB se prožitková úroveň pohybovala opět na úrovni LÍBÍ/NELÍBÍ, a to ve vztahu k tematické či konstruktivní úrovni. Příběhy, které k fotografiím poskytla, se týkaly fotografovaných míst, např.: „*Sem chodím na volejbal.*“, „*Sem chodíme často na procházku, mám to tu ráda.*“ Z toho vyplývá, že taktéž fotografovala především místa, která pro ni osobně něco znamenají. Prožitek je také spojen s rodinou, kterou fotografovala, tuto úroveň mi však příliš neobjasňovala vzhledem k mému blízkému vztahu s autorkou.

5.2.4.1.5 Prožitková úroveň – autorka JŠ

U autorky JŠ je velice rozdílná prožitková úroveň mezi prvním a druhým fotoaparátem. První fotoaparát autorka vykládá především na úrovni LÍBÍ/NELÍBÍ, dokládá k tomu, že fotila hlavně věci, které se jí líbily hned na první pohled, a nepřemýšlela příliš nad obsahem věcí, zaměřila se tedy především na vizualitu situace. Druhý fotoaparát však autorka pojala jinak. Vzhledem k tomu, že téma bylo zadané „*Co mě zaujme*“, přistupovala k fotografování odlišně. Fotografovala situace, které jsou pro ni intimnější, a k výkladu věci vždy poskytla příběh.

Jejím stěžejním tématem u druhého fotoaparátu jsou zvířata, se kterými má vztah. Ke každému zvířeti podala informaci o tom, jaký je a jaký s ním má vztah. „*To je sousedovic Zuzana, mám jí ráda, nechá se mazlit.*“

Zajímavou informací, kterou jsem o autorce díky fotografiím zjistila je, že měla problém se začleněním do kolektivu. Tento hovor jsme otevřely pomocí fotografie koní (jeden kůň je mimo stádo). Autorce jsem položila dotaz, zda jí to evokuje nějaké situace z jejího života a

autorka se na základě této otázky rozhovořila o spolužácích ve škole a problému začlenit se do kolektivu.

5.2.4.2 PROŽITKOVÁ ÚROVEŇ U AUTORŮ ZE SOCIÁLNĚ NESTABILNÍHO PROSTŘEDÍ

5.2.4.2.1 Prožitková úroveň – autorka SJ

Jestli u autorky SJ některá úroveň převládá, je to právě prožitková, což dokazuje i to, že v průběhu rozhovorů došlo k záměně vyvolaných fotografií a autorka byla schopná v rámci prožitkové úrovně interpretovat cizí fotografie. Prožitková úroveň byla pro tuto autorku nejjednodušeji popsatelná, protože o vlastních pocitech dokáže mluvit a nemusel jí při rozhovoru pomáhat její bratr. Prožitky ve výkladu autorky byly velice silné, nejsilnější moment rozhovoru o autorčiných pocitech byl, když interpretovala fotografii (ne vlastní), na které byl jehličnatý strom: „*No to mi připomíná Vánoce.*“ Na otázku, zda má Vánoce ráda, odpověděla: „*No měla jsem, ale co je brácha ve vězení, tak už ne, tak je to smutný.*“

Zajímavé byly také popisy, které se vztahovaly k fotografiím z prvního fotoaparátu, např.: „*Ty odpadky, to je hnusný, to se mi nelíbí.*“ Na otázku, proč to tedy fotila, odpověděla: „*No protože se mi to nelíbí.*“ Při delším doptávání, které bylo nutností vzhledem k tomu, že autorka nevěděla, jak má hovořit, jsme se dostaly k tomu, že autorce vadí, že v okolí jejího bydliště jsou všude odpadky, není to tam hezké a bydlí v rozbořeném domě.

5.2.4.2.2 Prožitková úroveň – autorka VB

Autorka VB se prožitkově vztahuje především k fotografiím z druhého fotoaparátu. Fotografie z prvního fotoaparátu hodnotí především na úrovni LÍBÍ/NELÍBÍ. Z druhého fotoaparátu byla vyloženě nadšená, fotografovala především situace, které se jí líbili nebo jí dělali radost.

U této autorky jsou silné příběhy, kterými popisuje touhu po životě v zahraničí, především na Blízkém Východě, např.: „*Je to hezký, je to jak Dubaj, prostě romane gila (romský výraz*

pro krásu)“; dále se vyjadřuje o Turecku. K tomuto tvrzení došla prostřednictvím evokace na základě místa, které fotografovala v okolí svého bydliště. Dále fotila domy, které se jí líbily, a opět vyslovila touhu v takovém domě bydlet, to samé u automobilů, které fotografovala.

5.2.4.2.3 Prožitková úroveň – autorka JB

Autorka JB ve své prožitkové úrovni nebyla příliš sdílná, hodnotila především popisem LÍBÍ/NELÍBÍ, které se vztahovalo především k obsahové úrovni, hlavně ke stromům, které fotografovala. Autorka příliš neuměla vysvětlit, co v ní u fotografií vzbuzuje libost.

5.2.4.2.4 Prožitková úroveň – autorka KK

Autorka se ke svým fotografiím vyjadřovala do značné hloubky, prožitkové úrovni věnovala podstatnou část rozhovoru. U prvního fotoaparátu komentuje do hloubky své fotografování v šeru: „*Já takhle vnímám svět, protože ne že je všechno černý, podle svých pocitů prostě vidím svět.*“ Já: „*A proč jsi tohle vyfotila barevné?*“ Autorka: „*Protože jsem si říkala, že to je divný. Mi přišlo divný tam nemít nic barevného. Mně svět taky nepřijde úplně veselej, já svět vnímám spíš podle svých pocitů a ty jsou spíš smutné.*“ Autorka vysvětlovala své smutné pocity ze světa. U druhého fotoaparátu se nálada proměnila, popisuje, že na jaře už má lepší náladu a fotí víc barevně. Dále autorka fotografovala své osobní věci, fotografiemi chtěla reflektovat sebe sama. O autorce jsem se dozvěděla, že jí zajímá historie, a to z fotografií z Národního muzea, nejvíce jí dle jejích slov zajímá Egypt.

Díky fotografiím jsme se s autorkou po nahrávání dostaly do rozhovoru o jejích pocitech z různých situací v jejím životě. Fotografie tak umožnily rychle se dostat k hlubokému prožitkovému rozhovoru o rodině, náboženství, rasismu i škole. Především tedy o věcech, které autorku trápí.

Autorka zmiňuje, že ji fotografování bavilo natolik, že by si ráda pořídila fotoaparát. Úroveň LÍBÍ/NELÍBÍ samozřejmě popisovala také, ale tato tvrzení rozvíjela více do hloubky.

5.2.4.2.5 Prožitková úroveň – autor AŽ

U autora AŽ se stejně jako u jiných úrovní projevila jeho nevymluvnost, prožitkovou úroveň hodnotil pouze jako LÍBÍ/NELÍBÍ, což nedokázal hlouběji rozvést. Nevymluvnost v

prožitkové úrovni by mohla být zdůvodněná přítomností chlapcova otce a prostředím rušivým pro rozhovor, který však nebylo možné zařídit jinak.

5.2.5 EMPATICKÁ ÚROVEŇ

Empatická složka (kapitola Expresivní zážitek), je jediná složka, které se ani jeden z autorů nevěnoval. Autoři nepopisovali, jak by mohla fotografie působit, nezobecňovali emoce z fotografií. Tento fakt by se mohl vztáhnout k psychologii raných adolescentů, kterou popisují v kapitole Adolescentní věk a jeho specifika. Tento fakt si ve své práci vysvětlují popsáním egocentrismem, který v tomto vývojovém období převládá. Je zcela očividné dle výše rozebrané prožitkové úrovně, že autoři dílo vztahují především k sobě, jinými slovy řeší pouze to, co fotografie znamenají pro ně samotné.

6 VÝSTUP

6.1 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V této kapitole se pokusím zodpovědět výzkumné otázky, které byly definované ve výzkumném designu.

VO1: Jaké jsou rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajících s ohledem na sociální prostředí, ze kterého vycházejí?

Z fotografií, rozhovorů a jejich následné analýzy vyplývá, že se rozdíly ve vizuálním vnímání s ohledem na sociální prostředí dospívajícího vyskytují. Výzkumu se však účastnilo pouze 10 autorů, tudíž generalizování a zodpovězení této otázky je nemožné. Vizualita se u autorů proměňovala i během dvou předložených fotoaparátů, jak vyplynulo z rozhovoru, který měl za cíl zvědomit autorům vizuální prvky.

Velké rozdíly se objevovaly v konstruktivní úrovni. Objevovaly se s ohledem na prostředí preference kompozičního uspořádání. Autoři ze sociálně stabilního prostředí výrazně preferovali středové kompozice a vyrovnaní horizontálních a vertikálních linií. Fotografie byly především statické, příběhová linka obrazu byla zřetelná. Oproti tomu autoři ze sociálně nestabilního prostředí výrazně preferovali umístění obrazových prvků na diagonální linii, obrazy byly ve většině případů velmi dynamické. Fotografovali především pohyb, který se nevyskytoval u autorů ze sociálně stabilního prostředí. Uzavřenost kompozice, tedy důraz na jeden ústřední motiv, se téměř nevyskytovala, příběhová linka obrazů je v případě autorů ze sociálně nestabilního prostředí často otevřená.

Výrazné rozdíly bychom mohli rozklíčovat i na úrovni tematické. Tematické okruhy byly ve většině stejné, pokud je oprostíme od subjektivního vnímání diváka, tedy od naší empatické složky, se kterou na věci pohlížíme. Pro dané tvrzení uvedu příklad: všichni autoři (pouze jedna výjimka), fotografovali stromy. Mohli bychom tedy tvrdit, že tematická úroveň je stejná. Ovšem z fotografie stromu lze odvodit i souvislosti života dítěte – kde strom roste, jsou kolem něj odpadky, odkud na něj autor pohlíží. Pokud se na věc podíváme tímto způsobem, lze říct, že v tematické úrovni se vyskytovaly největší rozdíly.

VO2 : V jakých úrovních expresivního zážitku lze detekovat rozdíly s ohledem na sociální prostředí dospívajícího?

V tematické a konstruktivní úrovni viz VO1.

VO3 : Převládá výrazně důraz na některou z úrovní expresivního zážitku s ohledem na sociální prostředí dospívajícího?

U zkoumaných skupin se rozdíly mezi důrazem na úrovně expresivního zážitku vyskytovaly. Autoři ze sociálně stabilního prostředí kladli největší důraz na konstruktivní úroveň expresivního zážitku a nejmenší, kromě autorky AT, na úroveň prožitkovou. Oproti tomu autoři ze sociálně nestabilního prostředí dávali největší důraz na úroveň prožitkovou, u některých případů dokázali popisovat autoři pouze tuto úroveň.

VO4 : Co lze prací s fotografií zjistit o dítěti nad rámec výtvarné úlohy?

U několika autorů jsem zjistila nad rámec výtvarné úlohy osobní informace, které bych se při klasicky vedeném rozhovoru (bez interpretace díla) nedozvěděla, a to především o autorech ze sociálně nestabilního prostředí. U autorů jsem prostřednictvím díla zjistila komplikovanost rodinných situací (např. autorka SJ, JB a VB), ale také inklinaci k depresivním náladám (autorka KK). Výhoda takto získaných informací by mohla vést ke změně přístupu učitele vůči žákům sociálně znevýhodněným, k čemuž celý tento výzkum směřoval.

Podstatné informace pro výchovu a vzdělávání dítěte jsem se dozvěděla i od autorky, která je ve výzkumu zařazena mezi autory ze sociálně stabilního prostředí – poskytla mi informaci o problematickém začlenění do kolektivu.

Nad rámec výtvarné úlohy byl zjištěn taktéž fotografický talent autora HK, autor se po této společné práci přihlásil na střední uměleckou školu, obor fotografie. Rodina autora považovala spíše jako pohybově talentované dítě. Vzhledem k zaměření jeho sestry, která studuje fotografii na vysoké umělecké škole, se autor HK neměl tendenci fotografii věnovat a tento talent u něj nebyl rozklíčován. Důvodem může být také jeho nezájem o výtvarnou výchovu ve škole, především kresbu a malbu. V této době již navštěvuje fotografický kroužek vedený právě jeho sestrou. Talent posuzuji především z kreativního přístupu k fotografii, neotřelosti konstruktivní úrovně snímků (objevovala se vysoká inklinace k experimentu v této oblasti) a práci na všech úrovních expresivního zážitku. Fotografie

tohoto autora jsem také konzultovala s již zmíněným Radovanem Koderou, který snímky hodnotil podobným způsobem jako já a byl překvapen, že autor je takto mladý.

V05 : Do jaké míry mají dospívající zvědomněné zcitlivění vůči výtvarným prvkům ?

U autorů ze sociálně stabilního prostředí je vysoká míra zvědoměného zcitlivění vůči výtvarným prvkům, proti tomu u autorů ze sociálně nestabilního prostředí nikoliv.

S05: Jaké jsou rozdíly v jazykovém popisu výtvarného díla s ohledem na sociální prostředí?

Rozdíly v jazykovém projevu jsou s ohledem na sociální prostředí dospívajícího markantní. Autoři ze sociálně stabilního prostředí v průběhu popisu používali výtvarnou terminologii, pouze v jednom případě u nejmladšího ze zkoumaných autorů se tento fakt nepotvrdil. Pokud autoři neznali přesný výraz pro popisovaný jev, byl jim v průběhu rozhovoru vysvětlen a hned ho zařadili do své jazykové znalosti, kterou k popisu využívali.

Proti tomu se v jazykovém projevu u autorů ze sociálně nestabilního prostředí projeví výrazné rozdíly. Autoři neměli zvnitřněné ani základní výtvarné pojmy jako například linie, bod, diagonální linie. Ani po vysvětlení nebyli schopni tyto termíny v popisu díla užívat, výjimkou byla pouze autorka KK, která měla o výtvarnou tvorbu velký zájem a několik pojmů si během reflektivního dialogu zvnitřnila.

DISKUZE

Cílem práce bylo identifikovat rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajícího skrze fotografii s ohledem na sociální prostředí, ze kterého dospívající vychází. Data byla zajištěna fotografiemi a reflektivními dialogy s autory nad jejich dílem, následně byla všechna data analyzována skrze úrovně expresivního zážitku.

Důležité v této práci bylo zjistit a popsat, v jakých úrovních expresivního zážitku se tyto rozdíly vyskytují, na které úrovně kladou dávají dospívající největší důraz, co prostřednictvím fotografie a reflektivního dialogu lze o dospívajícím zjistit nad rámec učební úlohy, jakým způsobem jsou dospívající schopni popisovat vizuální prvky a do jaké míry mají zvnitřněné výtvarné pojmosloví.

Výzkum není možné porovnat s výsledky jiných prací vzhledem k tomu, že výzkum na dané téma v oboru výtvarné výchovy zatím realizován nebyl.

Limity práce spočívají ve specifikách výzkumného vzorku, věkový rozptyl, který byl stanoven na 12-15 let, nebyl z hlediska vývojové psychologie šťastný. Vývojová psychologové (Například Vágnerová, o kterou jsem se ve své práci v oblasti vývojové psychologie nejvíc opírala.) toto období označují jako období plné změn. Rozdíl mezi dvanáctiletým a patnáctiletým dospívajícím je tudíž markantní i s ohledem na fázi pseudo-naturalistického období (kapitola Období krize dětského výtvarného projevu). Výzkumný vzorek obou skupin by bylo také třeba standardizovat s ohledem na věk a gender dospívajících a také zvolit širší skupinu dospívajících vyrůstajících v sociálním vyloučení (Všichni respondenti se navzájem znali a bydleli ve stejné lokalitě.). Limitem je bezpochyby také nízký počet respondentů, který neumožňuje získaná data zobecnit, avšak to do značné míry vyplynulo z realizace práce kvalitativním výzkumem.

Dalším limitem práce byla zvolená fotografická technika. Pokud bych daný model výzkumu realizovala znovu, obstarala bych jinou fotografickou techniku, odklonila bych se od jednorázových fotoaparátů a projekt bych realizovala na kompaktní analogové fotoaparáty s výměnným filmem. Ovládání těchto fotoaparátů by nebylo složitější a spolehlivěji by u nich fungovalo přetáčení filmu, se kterým se v rámci tohoto výzkumu vyskytly problémy. Tyto problémy musely vzniknout již ve výrobě fotoaparátů a poruchu fotoaparátů je možné zjistit až po nafocení celého filmu. Tento problém způsobil u dvou respondentů demotivaci ve výtvarné činnosti.

Posledním a stěžejním limitem pro interpretaci a analýzu expresivního díla byla časová tíseň, která vznikla tříměsíčním pozdržením práce z důvodu opatření vlády kvůli pandemii COVID-19. Během této doby autoři pracovali na druhém zadaném úkolu. Kvůli uzavření fotolabů jsem nebyla schopna fotoaparáty v tomto časovém rozmezí vyvolat a realizovat reflektivní dialogy s autory. Poslední reflektivní dialog byl realizován až 9.6. Z toho vyplývá, že nebyl možný moment psychické distance, kterou popisoval již před sto lety filozof a psycholog Edward Bullough ve svém článku *Psychical Distance as a Factor in Art and as an Aesthetic Principle*. Jde zde o určitý psychický *odstup* jako nezbytný psychologický moment při vnímání umění a estetickém prožitku⁶⁰. Z tohoto důvodu je možné, že některá data v rámci analýzy expresivního zážitku unikla.

V rámci výzkumu vyplynulo několik témat, kterými by se na tento výzkum dalo navázat. Popíši zde tři oblasti, které jsem ve výzkumu osobně detekovala jako podstatné a zajímavé.

Potenciál spočívá v navázání tématu soustředěného na inkluzivní pedagogiku zaměřenou na žáka sociálně znevýhodněného. Z práce s dospívajícími a z reflektování života autorů prostřednictvím fotoaparátu jsem zjistila, že díky fotografii a reflektivnímu dialogu dokážeme lépe nahlédnout do kontextu světa, ze kterého dítě vychází. Máme do jisté míry reálný odraz světa dítěte a dialog, ve kterém dítě tento svět popisuje. Pro využití fotografie tímto způsobem ve výuce je ale na pedagoga kladen vysoký nárok na kompetence k vedení rozhovoru, který bude mít charakter stále výukový a nikoli terapeutický. V tuto chvíli by bylo třeba prozkoumat kompetence pedagoga, aby svým svěřencům nezpůsobil retraumatizaci (tématu traumatu ve škole se věnuje např. publikace *Trauma v dětství a adolescenci, průvodce pro pedagoga* od Národního ústavu duševního zdraví) a retraumatizací i zranění.

Pokud se podíváme na dílo jako na avatara osobnosti, bylo by možné taktéž zkoumat autorské styly a zda je autorský styl také podmíněn sociálním prostředím, ze kterého autor vychází. Mohli bychom zjistit prekoncepty autorského projevu. Jestliže lze skrze dílo podle arteterapeutických tezí měnit psychiku autora, mohlo by prostředí působit na dílo autora obdobně. Proto by bylo možné tímto způsobem měnit autorský projev.

⁶⁰ ŠÍPEK, Jiří *Psychologické souvislosti scénické tvorby*. Praha: Nakladatelství Kant, 2010. ISBN 978-80-7437-035-9.

/

Další témata, která by měla potenciál k rozpracování, jsou témata přímo se týkající výtvarné výchovy. A to především téma fotografie ve výtvarné výchově. První směr, který se nabízí a do značné míry se objevoval již v teoretické části této práci, je fotografie jako kompenzační prostředek v období pseudo-naturalistickém. Fotografie by mohla být prozkoumána jako kompenzační prvek v tomto období. Kromě fotografie by se mohla dostat do ohniska zájmu také multimediální tvorba, které se v kontextu vzdělávání na našem území věnuje především Mašek a Vančát. Fotografie by mohla napomoci potřebě adolescentních tvůrců dosáhnout potřebného realistického zobrazení v renesančním stylu. Při hledání kompenzačních prostředků pro krizi výtvarného projevu se současné odborné texty zaměřují především na oblast prostorové tvorby, nikoli na tvorbu multimediální, která je pro dnešní adolescenty atraktivnější.

Druhý směr, který v rámci výtvarné výchovy a fotografie vyvstává, je práce s fotografií na jednotlivých úrovních expresivního zážitku. Pokud by tato práce byla zaměřená na kresbu či malbu, bylo by pro autory jednodušší jednotlivé úrovně detekovat, vzhledem k tomu, že se s danou problematikou setkávají i ve škole. Zajímavým východiskem by tak byla vědomá práce s fotografií jako výtvarným prostředkem, která na úrovni žáků druhého stupně základní školy není vnímána jako umělecké vyjádření, ale jako předávání informací.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem **Fotografie a sociální postavení – vztah mezi dospívajícím a jeho sociálním prostředím skrze fotografii** měla za cíl identifikovat rozdíly ve vizuálním vnímání dospívajících s ohledem na sociální prostředí, ze kterého vycházejí. Výtvarnou technikou, která byla zkoumána analýzou expresivního zážitku, byla fotografie.

První stanovená hypotéza práce se zakládá na předpokladu, že sociální prostředí dítěte ovlivňuje jeho vizuální vnímání. Tato hypotéza se do velké míry v této práci potvrdila, práce však měla limitovaný počet respondentů, tudíž získaná data nemohou být zobecněna. Rozdíly se objevovaly ve všech zkoumaných úrovních expresivního zážitku mimo empatickou úroveň, které se žádný z respondentů nevěnoval. Největší rozdíly se objevily v konstruktivní a tematické úrovni. Na úrovni prožitkové se projevovaly spíše individuální rozdíly, které byly do značné míry ovlivněny prostředím, největší vliv na výsledky však měla osobnost respondenta.

Druhou hypotézou bylo tvrzení, že výtvarný projev respondentů ze sociálně stabilního prostředí bude uvědomělý a poučený (např. znalost kompozičních pravidel, techniky). Dále jsem předpokládala, že tvorba respondentů ze sociálně nestabilního prostředí bude spíše založená na spontánnosti. Tato hypotéza se nepotvrdila. Poučenost práce se u autorů ze sociálně stabilního prostředí sice vyskytovala ve větší míře, avšak spontánnost byla ovlivněna mnohem více věkem respondentů než sociálním prostředím.

Třetí hypotézou bylo tvrzení, že se rozdíly objeví především v tematické úrovni expresivního zážitku s ohledem na sociální prostředí respondenta. Tematické okruhy byly ve většině případů stejné, pokud je oprostíme od subjektivního vnímání diváka. Pro dané tvrzení uvedu příklad: Všichni autoři (pouze jedna výjimka) fotografovali stromy. Mohli bychom tedy tvrdit, že tematická úroveň je stejná. Ovšem z fotografie stromu lze odvodit i souvislosti života dítěte – kde strom roste, jsou kolem něj odpadky, odkud na něj autor pohlíží. Pokud se na věc podíváme tímto způsobem, lze říct, že v tematické úrovni se vyskytovaly rozdíly největší.

Poslední hypotézou byl předpoklad hlubšího poznání prostředí dítěte pomocí reflektivního dialogu. Tato hypotéza se potvrdila u respondentů, kteří o svých fotografiích chtěli a dokázali hovořit. Prostřednictvím reflektivního dialogu někteří respondenti sdělovali informace ze svého života, které bychom bez interpretace díla nezískali. Výrazným

příkladem je respondentka, která fotografovala úmyslně ve špatných světelných podmínkách. Tuto tendenci pak interpretovala jako sklony ke smutným a pesimistickým náladám.

Práce mi otevřela několik nových témat pro zkoumání, které jsou podrobně rozepsané v diskuzi. Pro mě osobně je největší potenciál ve využití fotografie jako techniky pro inkluzivní pedagogiku žáků sociálně znevýhodněných.

RESUMÉ

This bachelor thesis deals with the differences in the visual perception of adolescents from different social backgrounds. The differences are examined through photographs and reflective dialogues, which are analyzed using the analysis of expressive experience. The theoretical part is a sign of the terms that are available usability in their own parts. The theoretical part deals with concepts related to developmental psychology, photography, social issues and analysis of expressive experience. In specific sections, there is a partial analysis of data, which is used to identify differences in the visual perception of adolescents with respect to the social environment. The conclusions set out several options for this work for further continuation. Photography as a means of inclusive pedagogy, or photography as a compensatory means in the crisis of artistic expression.

OBRAZOVÉ PŘÍLOHY - RESPONDENTI

AUTOŘI ZE STABILNÍHO PROSTŘEDÍ

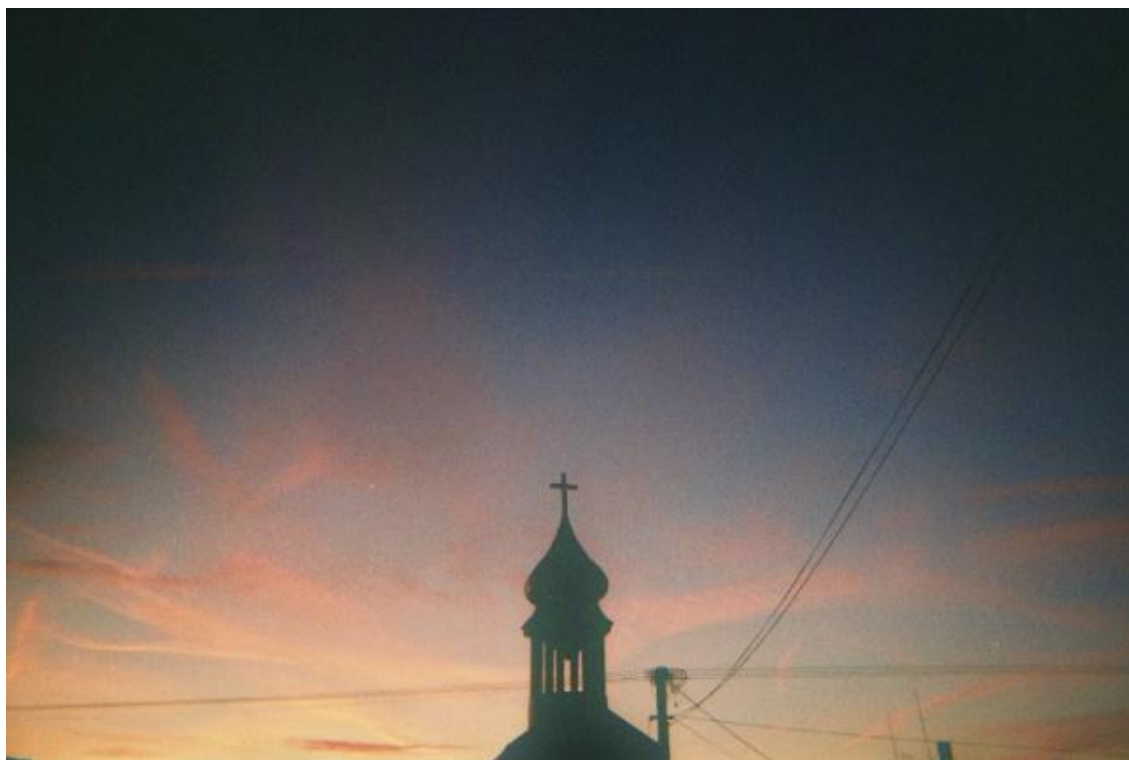
FOTOGRAFIE AUTORA HK

Číslo obrázků . 4, 8, 20, 24,65, 66, 89, 90, 122, 123, 141, 142, 143

Obrázek 4, 8



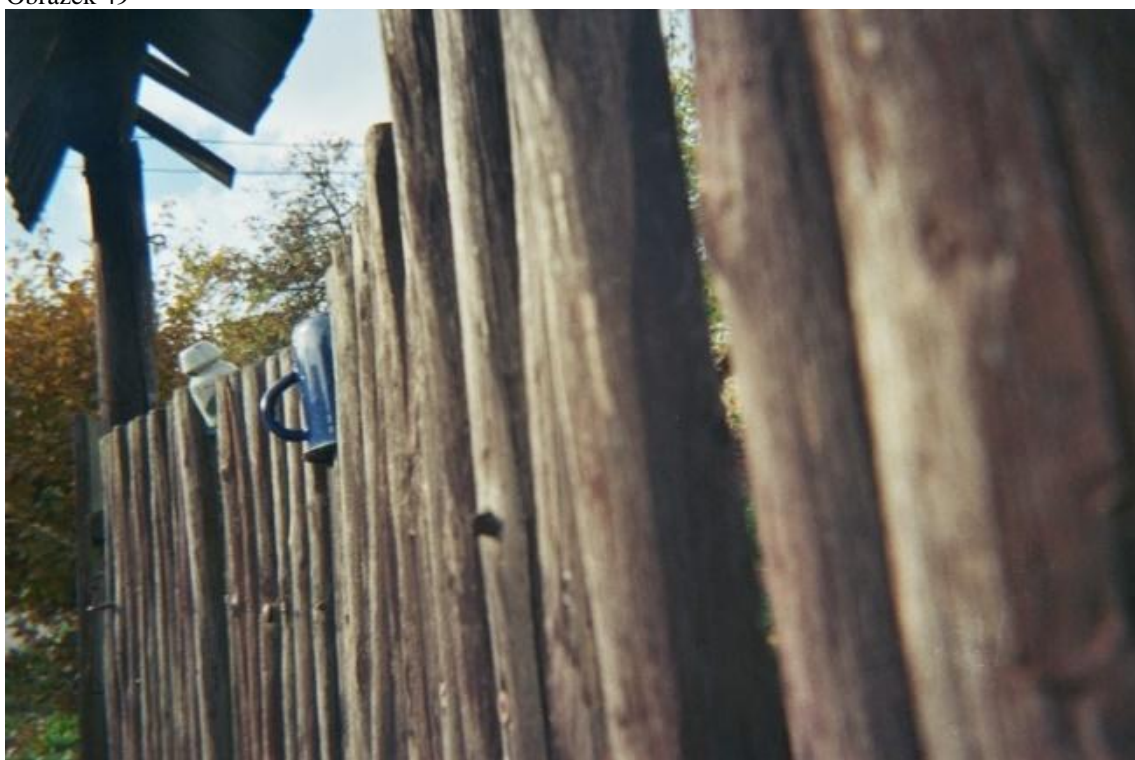
Obrázek 20



Obrázek 24



Obrázek 49



Obrázek 65



Obrázek 66



Obrázek 89



Obrázek 90



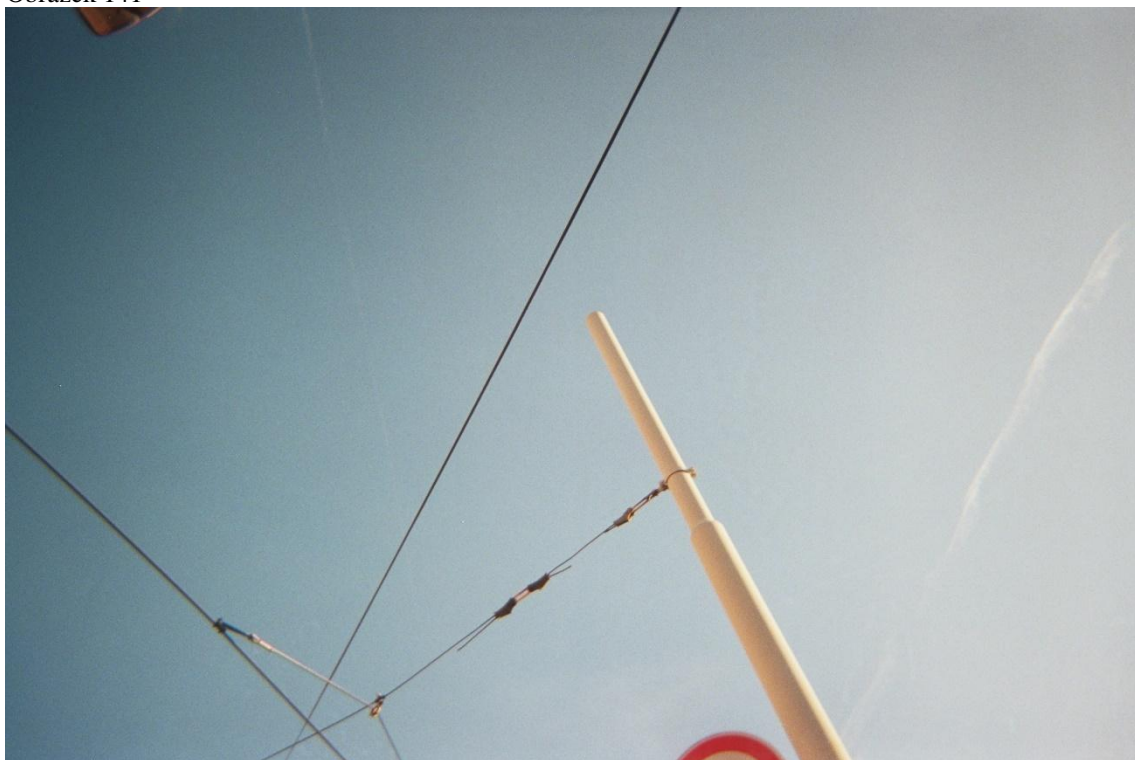
Obrázek 122



Obrázek 123



Obrázek 141



Obrázek 142



Obrázek 143



FOTOGRAFIE AUTORKY DB

Čísla obrázků: 6, 9, 18,36, 37, 50, 52, 61, 62, 63, 64, 133, 134, 144, 145

Obrázek 6 a 61



Obrázek 9 a 52



Obrázek 18



Obrázek 36



Obrázek 37



Obrázek 50



Obrázek 62



Obrázek 63



Obrázek 64



Obrázek 133



Obrázek 134



Obrázek 144



Obrázek 145



FOTOGRAFIE AUTORKY AT

Čísla obrázků : 7, 19, 33, 34, 35, 36, 71,82, 83, 83,100, 101,112, 113, 114, 115, 124, 125,
132, 149, 150, 151

Obrázek 7



Obrázek 19



Obrázek 32



Obrázek 33



Obrázek 34 a 101



Obrázek 35



Obrázek 71



Obrázek 82



Obrázek 83



Obrázek 84 a 149



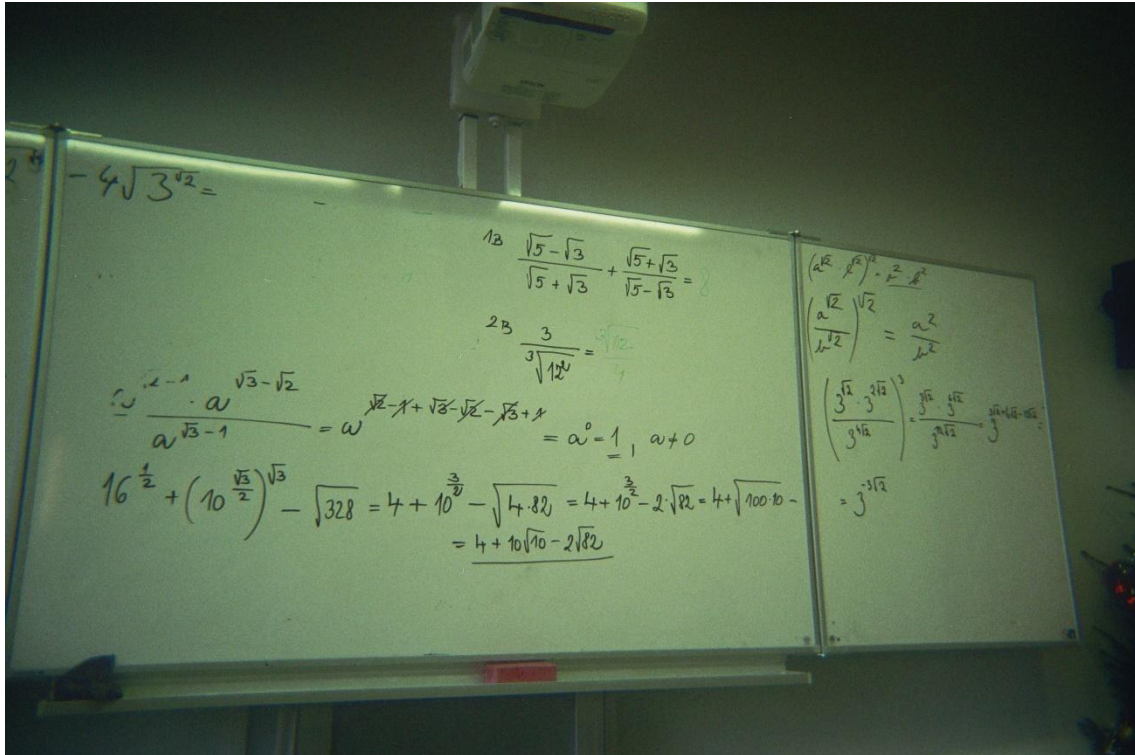
Obrázek 100



Obrázek 112



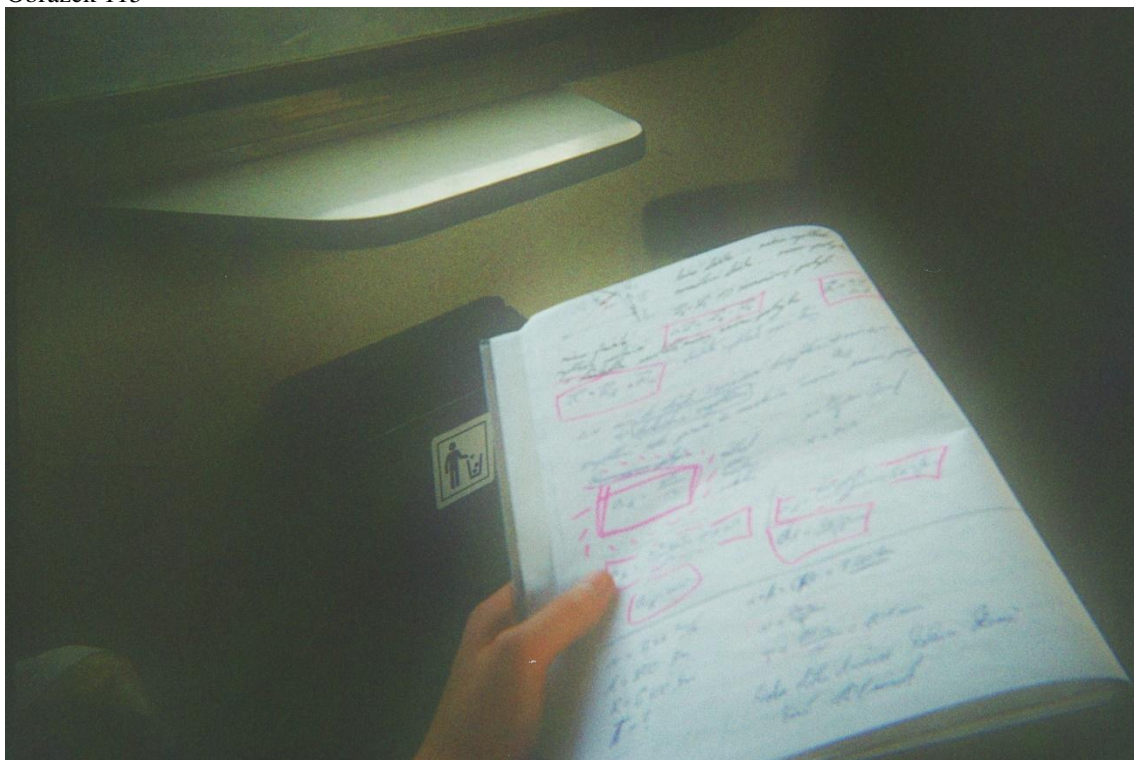
Obrázek 113



Obrázek 114



Obrázek 115



Obrázek 124



Obrázek 125



Obrázek 132 a 150



Obrázek 151



FOTOGRAFIE AUTORA MJ

Číslo obrázků: 10, 21, 22, 23, 47, 48, 51, 57, 58, 59, 60, 85, 86, 126, 127,

Obrázek 10



Obrázek 21 a 51 a 59



Obrázek 22 a 47



Obrázek 23



Obrázek 48



Obrázek 57 a 85



Obrázek 58 a 86



Obrázek 60



Obrázek 126



Obrázek 127



FOTOGRAFIE AUTORKY JŠ

Číslo obrázků: 16, 17, 38, 39, 67, 68, 69, 70, 87, 88

Obrázek 16



Obrázek 17



Obrázek 38



Obrázek 39



Obrázek 67



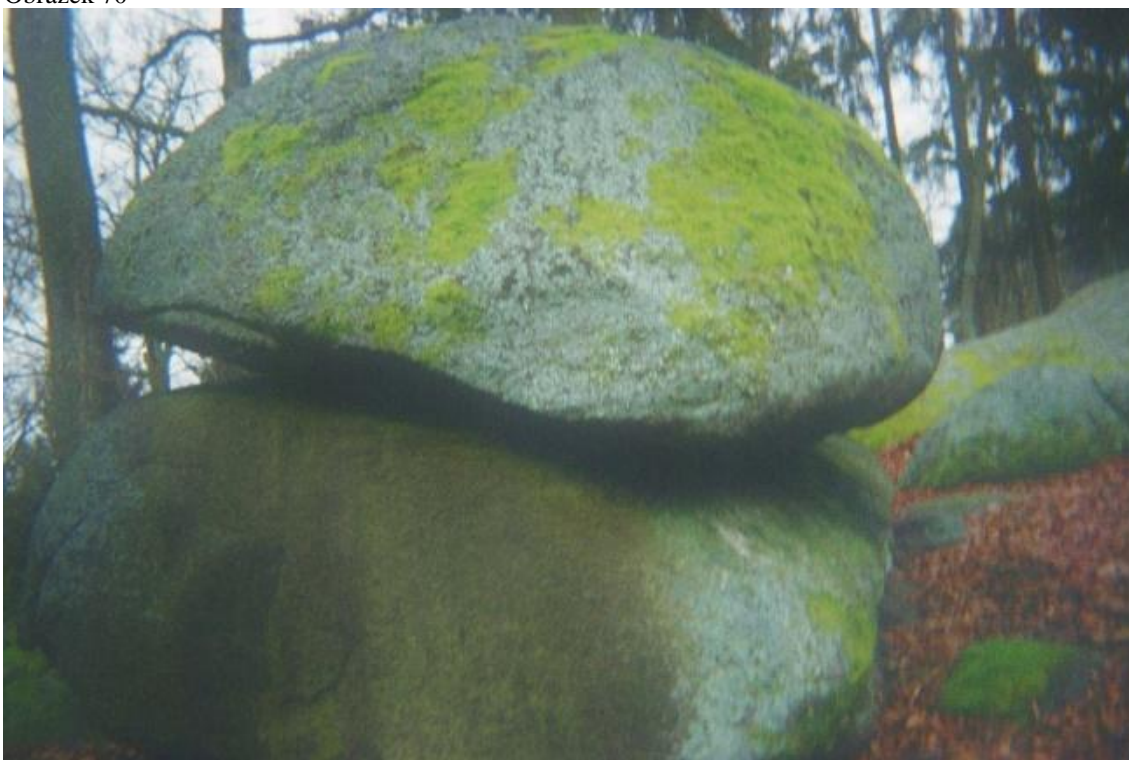
Obrázek 68



Obrázek 69



Obrázek 70



Obrázek 87



Obrázek 88



AUTOŘI ZE NESTABILNÍHO PROSTŘEDÍ

FOTOGRAFIE AUTORKY SJ

Číslo obrázků – 3, 25, 26, 46, 53, 54, 72, 73, 95, 96, 97, 102, 121, 154

Obrázek 3 a 25 a 72



Obrázek 26



Obrázek 45 a 102



Obrázek 46



Obrázek 53 a 54 a 97,



Obrázek 73



Obrázek 95



Obrázek 96



Obrázek 121



Obrázek 154



FOTOGRAFIE AUTORKY KK

Čísla obrázků : 5, 12, 27, 28, 29, 30, 42,43, 55, 78, 79, 108, 109, 116, 117, 118, 136, 137, 146, 147, 152,

Obrázek 5



Obrázek 12



Obrázek 27



Obrázek 28



Obrázek 29 a 43 a 55



Obrázek 30



Obrázek 42 a 108



Obrázek 78



Obrázek 79



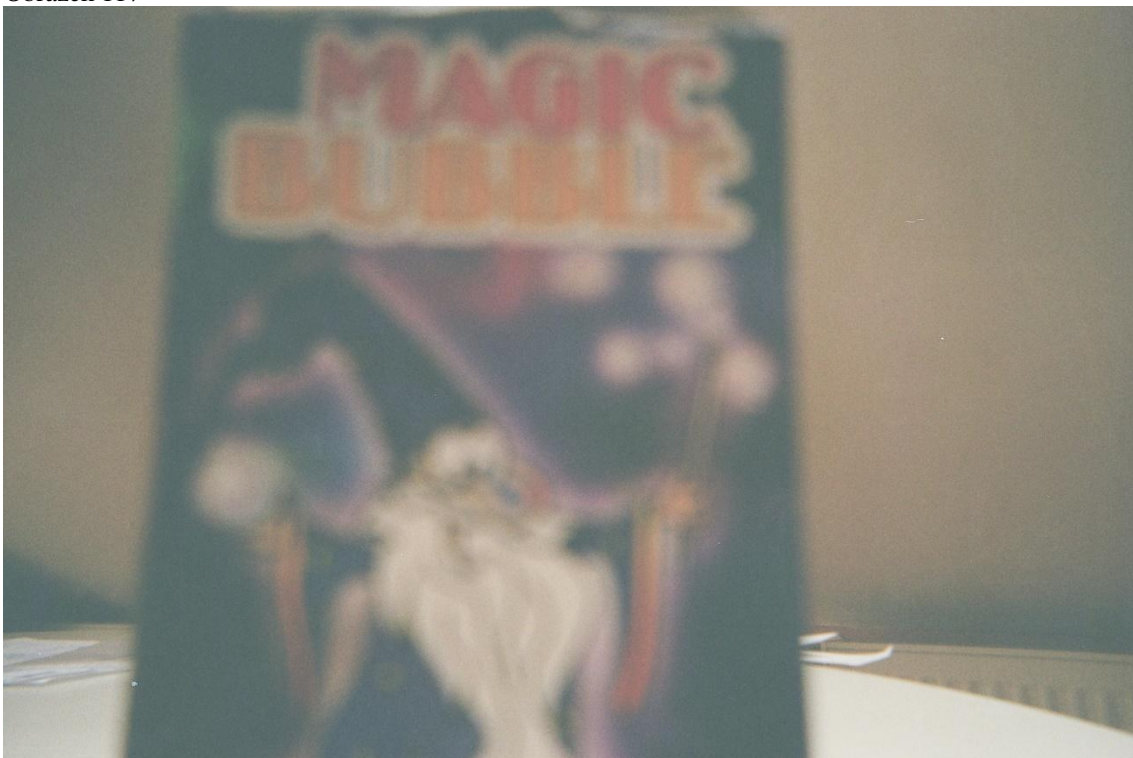
Obrázek 109



Obrázek 116



Obrázek 117



Obrázek 118



Obrázek 136



Obrázek 137



Obrázek 146



Obrázek 147



Obrázek 152



FOTOGRAFIE AUTORKY JB

Čísla obrázků: 11, 15, 31, 56, 74, 75, 76, 77, 110, 110, 128, 129,

Obrázek 11



Obrázek 15



Obrázek 31 a 110



Obrázek 56



Obrázek 74



Obrázek 75



Obrázek 76



Obrázek 77



Obrázek 111



Obrázek 128



Obrázek 129



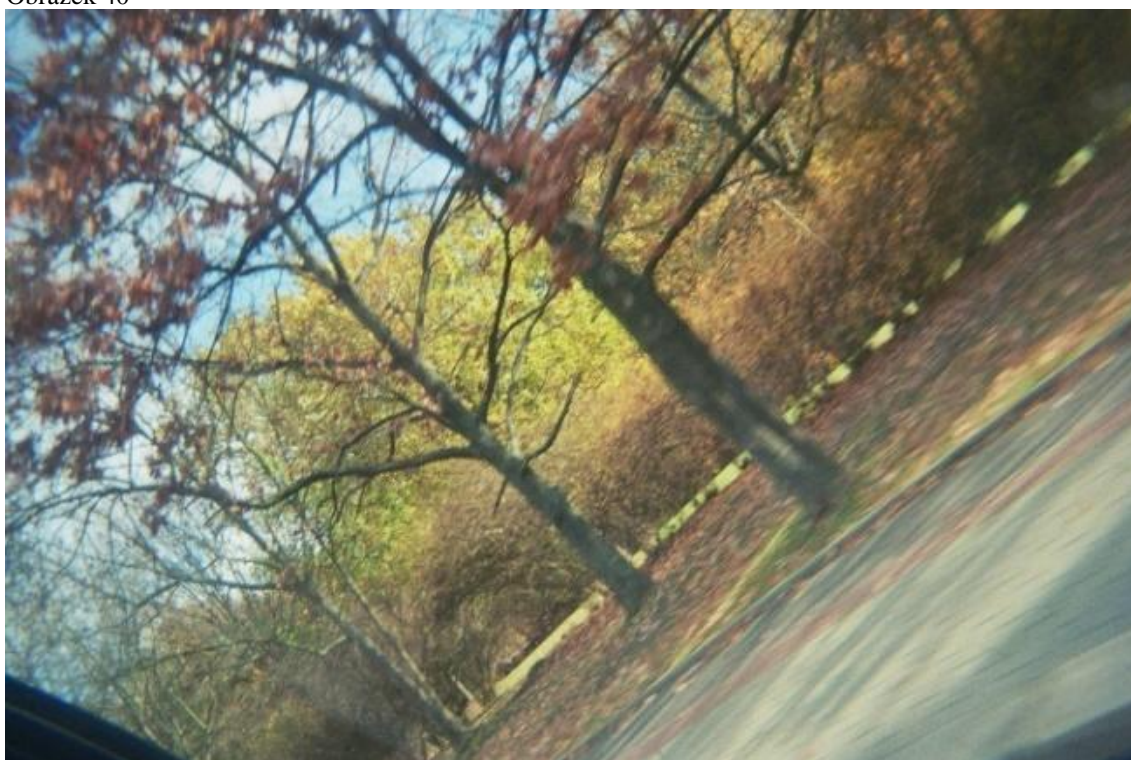
FOTOGRAFIE AUTORKY VB:

Číslo obrázků : 14, 40, 41,81, 98, 99,104, 120, 135,

Obrázek 14



Obrázek 40



Obrázek 41



Obrázek 81 a 120



Obrázek 98



Obrázek 135



Obrázek 99



Obrázek 104



FOTOGRAFIE AUTORA AŽ

Číslo obrázku: 13, 44, 91, 92, 93, 94, 103, 105, 106, 107, 119, 130, 131, 138, 139, 140, 148, 153

Obrázek 13



Obrázek 44



Obrázek 91



Obrázek 92



Obrázek 93



Obrázek 94



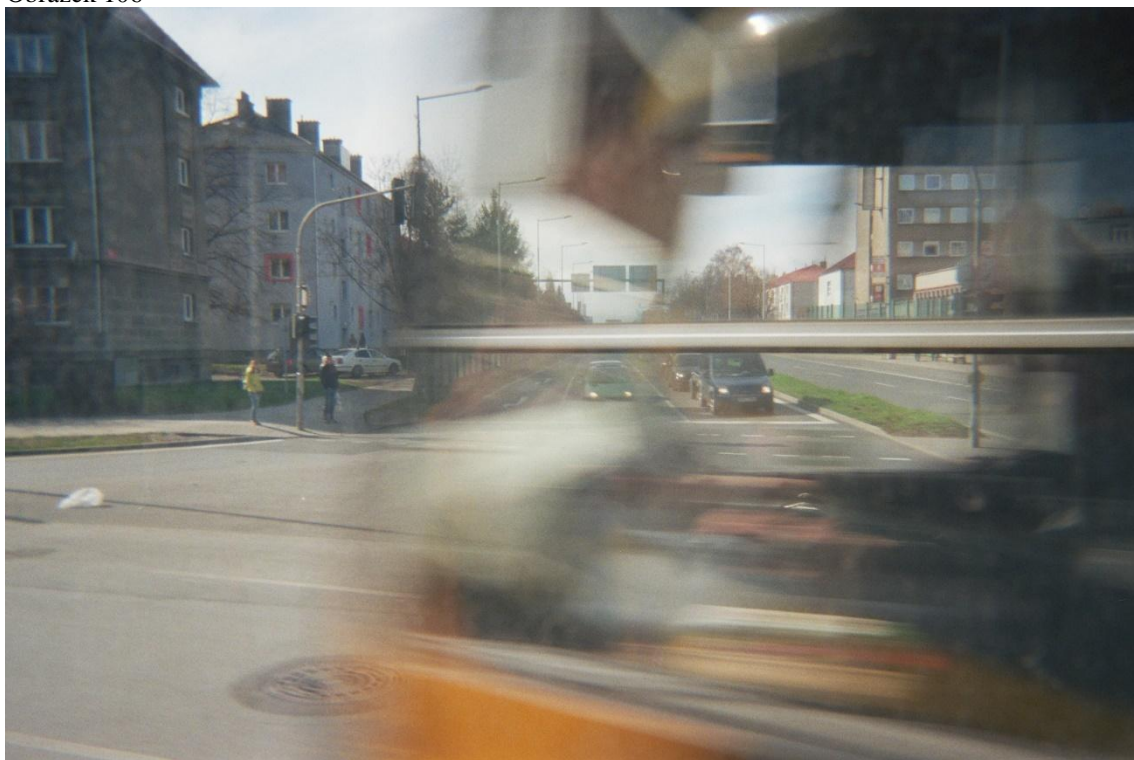
Obrázek 103



Obrázek 105



Obrázek 106



Obrázek 107



Obrázek 119



Obrázek 130



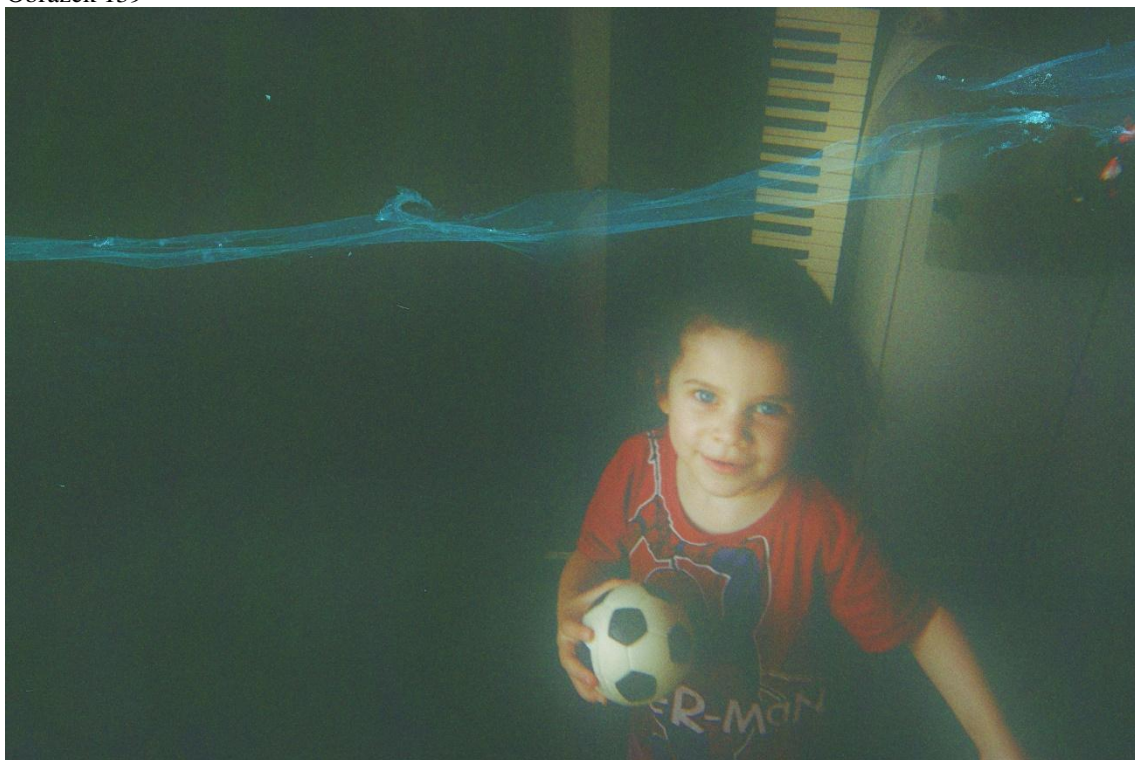
Obrázek 131



Obrázek 138



Obrázek 139



Obrázek 140



Obrázek 148



Obrázek 153



SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA 1 – MARTIN PARR



PŘÍLOHA 2 – JASANSKÝ POLÁK



PŘÍLOHA 3 – OTÁZKY OD RADOVANA KODERY

R. Koder by všem předvedeným autorům položil následující otázky. Sám dokládá, že tento typ otázek pokládá i svým studentům fotografie.

Fotil/la jsi snímek pro sebe, nebo bys chtěl/la, aby ho viděl někdo další? A kdo, někdo blízký, nebo i úplně cizí lidé?

Tato otázka se dle jeho slov vztahuje k tomu, zda autor již při fotografování rovnou přemýšlí nad tím, že fotografii někdo uvidí. Otázkou se doptává na to, jestli jsou fotografie určené ke sdílení, komentuje to slovy „*V dnešní době je velká možnost sdílení fotografií na sociálních sítích, tak mě zajímá, jestli by to autor na síť pověsil.*“ Otázka má vést k tomu, aby se dozvěděl, zda autor přemýšlí nad tím, že fotografii uvidí i možný divák, a zda odpověď vede k autorovu zájmu o vystavení fotografie.

Chtěl/la bys o fotce vyprávět příběh, nebo ji nějak vysvětlit, nebo to nechat na divákovi?

„*Někdy má autor pocit, že je třeba k fotografii něco slovně dovysvětlit, tímhle se snažím zjistit autorovu tendenci k dovypravování, nebo ponechání hlasu pouze fotografii.*“ Těmito slovy popisuje výklad této otázky na autory, snaží se zjistit autorovo vztah ke své fotografii a tématu, které nese.

Chtěl/la bys dát fotce nějaký název?

Z Koderovo komentáře vyplývá, že název považuje často za návodný, ale dle jeho názoru název může být i jiný a nepolopatický a dodat tak fotografii jiný přesah. Tímto se snaží odhalit další postoj autora k fotografii.

Předložená fotografie č.1:



Obrázek SEQ Obrázek * ARABIC 3

Otázky:

Co tě na té situaci zaujalo?

Napadá tě, co se stalo, a proč ta věc leží zrovna tady?

Proč ti to stálo za vyfocení?

K těmto otázkám tazatel uvádí, že všechny tyto otázky mají zjišťovat, zda autor pracoval spontánně či vědomně. Tazatel u této fotografie předpokládá, že je nahodilá bez většího zamyšlení.

Předložená fotografie č. 2 :



Obrázek SEQ Obrázek * ARABIC 4

Otázky:

Máš představu, proč tam ten křížek stojí?

Tazatel k této otázce uvádí: „Často něco vyfotíme a moc nepátráme po příčině proč tam ten předmět je, ale může nás zajímat. Tak mě zajímá, jestli autor přemýšlel o tom, proč tam ten křížek je, nebo jestli to bylo pouze z důvodu, že ho zaujalo, že ten křížek v tom lese stojí.“

Proč jsi ho nevyfotil/la celý?

„Tato fotografie je detail a chybí tam část, tak mě zajímá, zda to bylo schválně, či to byla náhoda“.

Proč není křížek uprostřed záběru?

„Tady již mohla být záměrná kompozice, aby to vytvářelo zneklidnění, a z toho vyplývá i to, že tam ten křížek není celý. Tato fotografie působí, že už není dokument, ale že je záměrným výtvarným vyjádřením. Tím, že ten kříž tam není celý a je vychýlený od středu, může tato fotografie působit znepokojivě, a tím pádem i zajímavě. A mě zajímá, zda to byl autorův záměr.“

Předložená fotografie č. 3



Obrázek SEQ Obrázek * ARABIC 5

Otázky:

Proč jsi snímek mostu nefotil/la nahoře z mostovky?

„Je to určité vybrané místo, podél řeky je spoustu míst, které si autor mohl vybrat, tady je zřetelná sbíhavost, zvýrazňuje to prostorové vnímání a perspektivu. Zajímá mě, jestli si toho autor byl vědom, nebo to byla náhoda.“

Proč nemáš v záběru nějakého člověka?

„Zde se nabízí oživení, mohl by to být prvek, který tomu dodá i poměry a dostala by tato fotografie jiný rozměr. Byl by tak ve fotografii kontrast živého a neživého.“

Nebylo by lepší fotit to, když by svítilo slunce? A proč?

„Vnímám, že jsme často ovlivněni fotografiemi těchto objektů z reklam, na kterých je modré nebe a slunce, aby to vypadalo dobře. Pro mě je to takhle v pořádku, ale jestli si je autor vědom, že poloha slunce ovlivňuje to, jak fotografie vypadá.“

Předložená fotografie 4.



Obrázek 6

Otázky:

Čím je ta situace tak zvláštní, že jsi ji vyfotil/la?

„Zajímá mě, co autora vedlo k tomu to vyfotit. Tento snímek není úplně banální, je tu výrazný obsahový kontrast, architektura a příroda, ještě je zde velice výrazná obloha. Ta fotka je pěkná, ale spíš mě zajímá, jestli si to autor našel, i tu vzdálenost. Zda si to zkrátka autor uvědomuje.“

Myslíš, že by scéna měla jinou atmosféru, kdyby svítilo slunce? A jakou?

„Tuto otázku mířím na to, jestli si autor uvědomuje, že by světlo proměnilo celou fotografii.“

Jak by scéna vypadala, kdyby byla focena v létě? Nebylo by to lepší?

„Zajímá mě, jestli autor vnímá, že by ten strom vypadal úplně jinak, kdyby to fotografoval v létě. Nebyly by vidět větve, ty stromy ani ty domy za tím. Jestli si uvědomujou, jak se ta příroda mění ve vztahu k fotografii architektury.“

PŘÍLOHA 4 – OTÁZKY PETRA LUPTÁK BURZOVÁ

Následný rozhovor bych začala otázkou, proč tvůrci vybrali tu či onu fotografii. Př. Proč/Čím je pro Tebe/Vás tato fotografie důležitá? (Můžeš/můžete mi o tom říct víc? Co tam vidíme? S čím to souvisí?)

Skrze otázky tohoto typu se snažíme porozumět samotnému tématu/problému/otázce.

Co by o fotografii řeklo Tvé/Vaše okolí (rodina, kamarádi, spolužáci atd.)? (Jaké zkušenosti má Tvé/Vaše okolí s daným problémem/otázkou?)

Podobné otázky slouží k tomu, abychom částečně porozuměli vlivu sociálního prostředí tvůrce fotografií.

Proč tomu tak je podle Tebe/Vás? (Ovlivňuje to nějak Tvůj/Váš život nebo Tvé/Vaše okolí? Chybí na fotografii něco? Mělo by to být jinak? Jak to bylo předtím? Jak to podle Tebe/Vás vzniklo? Pokud je to problém, co s tím? Jak by se tomu dalo zabránit? Co si o tom myslí Tví/Vaši známí, rodina, atd.)

Díky těmto otázkám můžeme porozumět tomu, jak si tvůrce vysvětluje příčiny vzniku a reprodukce fenoménu, specifické podmínky jeho existence a dopad na jeho okolí.

Kdo by měl tuto fotografii vidět? (Jak bys/byste jí pojmenoval/pojmenovali? Co bychom o ní mohli napsat do popisku? Co bys chtěl/byste chtěli, aby divák pochopil? Čeho by si měl všimnout?)

Tento druh otázek zprostředkuje porozumění tomu, jak si tvůrce představuje intervenci skrze pořízené fotografie.

PŘÍLOHA 5 – OTÁZKY V REFLEKTIVNÍM DIALOGU

Předložené otázky jsou strukturované vždy pro jednu autorovu fotografii, při rozhovoru jsem se dotazovala na všechny autorovi fotografie stejným způsobem. Předložený dotazník je polostrukturovaný, tudíž jsem se doptávala na doplňující otázky dle situace.

Jak se ti líbí tato fotografie? – otázkou zjišťuji prožitkovou úroveň expresivního zážitku

Proč se ti líbí/nelíbí? - otázkou zjišťuji prožitkovou úroveň expresivního zážitku a preferenci úrovně expresivního zážitku

Líbí se ti víc to, co na té fotografii je, nebo to, jak vypadá? – zjištění preference úrovně expresivního zážitku (obsahové, tematické, prožitkové)

Proč si fotografii vyfotil? – zjištění z jakého důvodu autor situaci vyfotografoval a taktéž preferenci úrovně exp. zážitku

Co ti na fotografii přijde zajímavé? – zjištění preference úrovně expresivního zážitku – detekování konstruktivních a tematických preferencí

PŘÍLOHA 6 - EXPRESIVNÍ ANALÝZA U JEDNOTLIVÝCH AUTORŮ

Stabilní 1 Fotoaparát
 AT: ^{zavřenost}
 stříd, sytost barev, ohraničení, oblíbená cesta
 příroda, horizont, zelená, červená, žlutá, šedá, celky
 důležitost obsahu, barevný kontrast
 vztah s blízkými osobami
 pohyb - výjimečně
 perfekcionismus
 snaha ukázat své úspěchy

Libost
 - ohraničení, cesta osobní význam, příroda
 důležitost obsahu - místa setkání, cesta,
 jasné viditelné předměty, moment překvapení v známých
 sentiment, jeden plán, stotožnění se s ^{situacích} starými

Nelibost
 překážky v čistotě obrazu, křivé linie - inklinace k ~~obrazu~~ ^{horizont. vertikál}
 tmavé fotografie (nechce komentovat)
 Monochrom, ~~stoto~~

Úmyslné umyšlování - Radost když se povedlo

FOTOGRAFIE:	JMÉNO:	ANALÝZA EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU
086	Hugo	
EXEMPLIFIKACE	KONSTRUKTIVNÍ	velký prostor nebe v horní polovině, výrazné linie sloupů a lamp
DENOTACE	TÉMATICKÁ	nebe, sloup, lampy,
EXEPRESE	EMPATICKÁ	lib —
	PROŽITKOVÁ	lib se mu dím, oranžová/modrá/ zajímavý uhel / jakoby padal

Tematická úroveň

Příroda - AT, HK, DB, JŠ, KK, VB, JB, S

Architektura - AT, MJ, HK, DB, KK, VB, JB,

Dopravní prostředky - AT, / KK, AŽ, VB, JB, SJ

Interier - AT, KK

Cesta - HK, AT, MJ, JB, AŽ

Osoba - AT, KK, AŽ, VB

PŘÍLOHA 8 – POSTUP PRÁCE AUTORŮ

První setkání s autory a reakce na fotografickou práci

Autoři ze sociálně stabilního prostředí

První kontakt s autory ze sociálně stabilního prostředí byl překvapivě komplikovanější, než kontakt s dětmi ze sociálně nestabilního prostředí, a to především kvůli časové vytíženosti dospívajících a jejich rodin.

Autor HK

První setkání s tímto autorem bylo komplikované, kontakt na tohoto autora jsem získala od jeho starší sestry a já osobně jsem měla možnost tohoto autora pozorovat část jeho dětství. Autor HK se na práci s fotoaparátem těšil a komunikace o zadávání práce probíhala přes online korespondenci, seznámení s fotografickou technikou proběhlo osobně a vysvětlení úkolu taktéž, vzorové fotografie jsem autorovi zaslala e-mailem.

Autor MJ

Kontakt na tohoto autora jsem získala od jeho staršího bratra. Autor MJ od začátků působil dojmem, že do spolupráce na výzkumu nejde ze svého přesvědčení, ale kvůli svému bratrovi. Svůj záměr jsem autorovi vysvětlila přes online korespondenci, k zadávání prvního úkolu jsme se setkali osobně, autor k práci neměl otázky a vše proběhlo velice svižně.

Autorka AT

Autorka AT se mi ozvala sama přes internetovou výzvu, ve které jsem hledala autory ze sociálně stabilního prostředí. Autorka již od prvního setkání působila nadšeně a dopodrobna se dotazovala na zadanou práci.

Autorka JŠ

První kontakt s autorkou probíhal prostřednictvím jejího otce, autorka bydlí v obci vzdálenější od Plzně, tudíž koordinace časových možností byla velice komplikovaná při prvním zadávání. Otec autorky je vystudovaný pedagog, tudíž jsem mu zadání úlohy podrobně vysvětlila, představila mu fotografickou techniku a poskytla vzorové fotografie. Informace dceři předal a s autorkou jsem se setkala až při rozhovoru nad fotografiemi z prvního fotoaparátu.

Autorka DB

Autorku DB znám po celou dobu jejího života, nadšeně mi přislíbila spolupráci již když jsem tento výzkum vymýšlela. První kontakt však s touto autorkou byl kvůli vytíženosti její rodiny a bydlišti v Karlových Varech komplikovaný, tudíž zadávání prvního úkolu probíhal přes telefonní hovor. Fotografickou techniku jsem vysvětlila jí i jejím rodičům a odkázala i na video, ve kterém je daný fotoaparát představen a představena práce s ním.

Autoři ze sociálně nestabilního prostředí

První kontakt s dětmi ze sociálně nestabilního prostředí mi velice usnadnili terénní pracovníci organizace SPOLEČNOST TADY A TEĎ, o.p.s.. První setkání proběhlo ve třech skupinách, a to ve skupině dívek z Dámského klubu a na volnočasovém kroužku, kde sama vyučuji. Posledního autora jsem sháněla delší dobu, a to kvůli dvěma dospívajícím, kteří mi spolupráci odřekli.

Autorka SJ

Autorku SJ jsem oslovila na volnočasovém kroužku, vzhledem k věkové kategorii dětí jsem oslovila pouze jí a ještě jednoho chlapce, který nakonec spolupráci odmítl. Na přístupu autorky se projevil pocit jedinečnosti, že byla oslovena právě ona a již od počátku měla o práci velký zájem. Představení úkolu, práce s fotoaparátem a předložení vzorových fotografií proběhlo velice podrobně, autorka aktivně kladla otázky.

Autorka VB, KK a JB

Tyto tři autorky jsem oslovila přes výše popsany dámský klub. Terénními pracovníci jsem byla pozvána na setkání klubu a oslovila jsem plošně všechny přítomné dívky. Tyto tři dívky se mi samy přihlásily se zájmem o spolupráci a fotografování. Autorkám jsem podrobně představila úkol, fotografickou techniku a vzorové fotografie.

Autor AŽ

Autor AŽ byl osloven terénní pracovnící, která s ním dlouhodobě spolupracuje, především kvůli jeho zájmu o hru na různé hudební nástroje. Chlapec mi byl představen při osobním setkání, při kterém jsem mu představila úkol, fotografickou techniku a vzorové fotografie. Chlapec se již od počátku zdál velice tichý a uzavřený, spolupráci však přijal.

První úkol „cesta ze školy do školy“

Autoři ze sociálně stabilního prostředí

Autor HK

Autor HK měl fotoaparát nafotografovaný velice rychle a držel se zadaného úkolu. Po vyvolání filmu, jsem vzhledem k autorově kreativitě a různosti přístupů k fotografiích usoudila, i vzhledem ke komplikacím při domluvě na setkání, že schůzku s autorem nebudu realizovat a ponechám jí na online korespondenci. Autorovi jsem zaslala všechny jeho fotografie a nechala ho vybrat pro něj nejlepší kusy, k nim jsem si od něj nechala napsat co konkrétního se mu na těchto fotografiích líbí. Zadala jsem autorovi druhý úkol a pouze mu řekla, ať myslí na prvky, které si zvědomil, že se mu líbí a pokračuje v práci dál. Tento autor nepotřeboval pomoc a já jsem měla potřebu ponechat jeho práci v jeho čistě autorském projevu.

Autor MJ

Při práci na prvním fotoaparátu měl autor problém s přetáčením filmu na fotografickém zařízení. Autor mi poprvé donesl fotoaparát, který byl přetočen pouze na 4. snímek, kvůli opomenutí kontroly jsem tento fotoaparát nechala vyvolat a na filmu byly pouze 4 snímky. Autora jsem kontaktovala a předala mu druhý fotoaparát, který opět přinesl se čtyřmi snímky, a to kvůli chybnému porozumění, fotoaparát jsem mu vrátila a nechala ho autora dofotit. Při konzultaci nad fotografiemi uznal, že tento moment byl pro něj zásadně demotivující vůči práci ale poznamenal, že kvůli slibu nafotí i druhý zadaný úkol. Autor se nedržel striktně zadaného tématu „Cesta do školy a ze školy“.

Autorka AŽ

Tato autorka pracovala velice svižně, při konzultacích nad fotografiemi z prvního fotoaparátu vypadala spokojeně. Přiznala, že počátky fotografování byly pro dívku náročné, a to především z důvodu studu.

Autorka JŠ

Autorka pracovala pomaleji, při setkání poznamenala, že několikrát na fotoaparát zapoměla, a musel jí to připomenout otec. U autorky jsme při setkání odstraňovaly problém se zakrýváním fotoaparátu prstem. Autorka k práci přistupuje nevzrušeně, myslím, že toto

může pramenit k dostatku výtvarné aktivity v rodinném prostředí. Autorka se držela tématu, podotkla, že pro poslední snímky na fotoaparátu už nevěděla, co má fotografovat.

Autorka DB

S autorkou proběhlo během fotografování prvního fotoaparátu několik telefonických rozhovorů, a to kvůli fotografické technice, se kterou si nevěděla rady. Její fotografování bylo velmi ovlivněno matkou, která jí fotografování připomínala a zastavovala jí na místech, která se jí zdála dobrá vyfotit. Při telefonátu mi i autorka oznámila, že čeká, až pojedete na výlet, aby mohla fotografovat. Autorka se tématu „**Cesta do školy a ze školy**“ věnovala velice okrajově a přiznala, že některé „zkušební“ snímky fotografovala její matka.

Autoři ze sociálně nestabilního prostředí

Autorka SJ

Autorka předala fotoaparát velice rychle, tématu se příliš nadržela, fotografovala především v okolí svého bydliště. U autorky je viditelná a autorkou přiznaná spolupráce se svým bratrem, který má na prvním filmu několik snímků, kvůli touze si tuto techniku vyzkoušet. Autorce na fotoaparátu chybí několik snímků, protože dle slov autorky „...*nevěděla, jakou stranou se fotí.*“. Při zadání dalšího úkolu jsem jí stranu s objektivem označila zvýrazňovačem.

Autorka VB

Autorka VB přistupovala k práci velice proaktivně, připomínala jsem jí termín odevzdání fotoaparátu, načež po připomenutí fotoaparát odevzdala. Autorka se částečně zadání držela především „**zadání cesta do školy, ze školy**“. Na fotoaparátu je několik snímků, které nejsou autorky, odvodila, že si asi někdo ze spolužáků či sourozenců fotoaparát půjčil. Při prvním rozhovoru autorka ukazovala své kresby a maminka, která byla přítomná, mi sdělila, že si autorka velmi často kreslí a že jí výtvarka baví. Autorka byla se svými fotografiemi ve většině případů spokojená.

Autorka JB

Autorka JB k práci přistupovala zodpovědně, ale nebyla plně zainteresovaná, fotografování jí příliš nezaujalo, ačkoliv její práce s prvním fotoaparátem byla zajímavá. Zadání se autorka

nedržela, fotografovala v okolí svého bydliště. Při rozhovoru ze svých fotografií nadšená nebyla.

Autorka KK

Autorka KK odevzdala fotoaparát ve velice krátkém čase, při prvním setkání zainteresovaně o fotografiích hovořila, byla s nimi spokojená a podotkla, že ji fotografování baví. U této autorky jsme řešily v prvním rozhovoru především problém se světelnými podmínkami, autorka však podotkla, že si na šeré počasí čekala a že se jí tmavé fotografie líbí.

Autor AŽ

Autor AŽ předal fotoaparát nedofotografovaný, fotoaparát jsem mu přes terénní pracovníci, která autorovi fotoaparát předala, vrátila, aby ho dofotografoval. Autorovi se fotografovat již nechtělo, proto ho do aktivity přesvědčila pracovnice, která ho doprovází ze školy. Při rozhovoru autor komunikoval ve většině případů způsobem nevím a nelíbí, přístup autora byl vcelku pasivní.

Druhý úkol „Co mě zaujme“

U druhého úkolu jsem již zvolila volné téma, žádoucí pro mě bylo, aby se autoři drželi zvědoměných vizuálních obsahů, který v nich u prvního fotoaparátu vzbuzovali libost. Nepříjemnou situací při práci autorů na druhém úkolu byly celostátní opatření proti COVID-19, což značně práci pro autory i mě osobně zkomplikovalo. Termíny odevzdávání fotoaparátů a setkávání s autory bylo velice těžké domlouvat.

Autoři ze sociálně stabilního prostředí

Autor HK

Autor HK pracoval velice rychle, dle jeho slov nosil fotoaparát všude, kde byl, a fotografie promýšlel. Na druhém fotoaparátu se inspiroval i fotografiemi, které se mu líbili na sociálních sítích od jiných autorů. Fotografování ho bavilo natolik, že mne požádal o poskytnutí třetího fotoaparátu.

Autor MJ

U autora MJ se vyskytl problém s přetáčením filmu u fotoaparátu, abych sama zjistila, zda problém byl na straně autora či techniky, nafotografovala jsem fotoaparát v ideálních

světelných podmínkách a taktéž mi vyšly pouze 4 fotografie stejně jako autorovi MJ. Vzhledem k tomu, že měl autor s počtem fotografií problém i při prvním úkolu, a již v tento moment to na něj působilo demotivačně, jsme uzavřeli úkol dvě s počtem 4 fotografií.

Autorka AT

S autorkou AT se při fotografování druhého fotoaparátu nevyskytl žádný problém, fotoaparát předala brzy. Jediný problém měla autorka se zadaným úkolem, nemohla se oprostít od prvního zadání „Cesta do školy a ze školy“, dle jejích slov jí vyhovovalo přesnější zadání.

Autorka JŠ

Autorce JŠ byla práce na tomto fotoaparátu příjemnější, byla ráda, že již není svázána konkrétním tématem. Fotografie na tomto fotoaparátu díky tomuto faktoru vypadají jinak oproti prvnímu fotoaparátu. Opět byl problém s fotografováním, které jí připomínal otec, autorka na fotoaparát zapomínala, bavil ji ale více než fotoaparát první.

Autorka DB

Fotoaparát se mi od autorky vrátil po velice dlouhé době, po měsíci, kdy měla autorka fotoaparát u sebe, jsem jí práci připomněla, a až poté začala fotografovat. Kvůli zákazu vycházení se údajně bála chodit ven. Fotografie z tohoto fotoaparátu jsou více promyšlené, autorka sděluje, že si fotoaparát brala hlavně na procházky s matkou a sestrou. Přiznává, že u některých snímků jí matka řekla, ať je vyfotí. Nad fotografiemi prý ale přemýšlela a doopravdy fotografovala to, co zaujme jí, a nenechala se matkou tolik ovlivnit.

Autoři ze sociálně nestabilního prostředí

Autorka SJ

Fotoaparát byl autorkou SJ velice rychle nafocen, autorka byla smutná, že již ve fotografování nebudeme pokračovat. Autorce jsem přislíbila společné fotografování i po skončení výzkumu, a to především kvůli absenci jiných volnočasových aktivit. Dle mého názoru autorčin zájem pramení z velkého množství sourozenců, který neumožňuje rodičům se individuálně dětem věnovat, myslím, že je autorka deprivovaná z nedostatku pozornosti. Druhý faktor zájmu může být velmi častý neúspěch autorky, reflektivní dialog nad

fotografiemi a absence hodnocení tak může být pro autorku přístup, se kterým se zatím nesečkala a působí na ní motivačně.

Autorka VB

Autorce VB jsem několikrát musela připomenout práci na fotoaparátu, vzhledem k uvolněnému režimu ve škole kvůli opatřením vlády nedodržovala smluvené časové termíny. Práce na druhém fotoaparátu ji prý bavila, protože dle jejích slov „...už věděla, co má dělat.“

Autorka JB

Splnění druhého úkolu bylo pro autorku jednodušší než prvního, autorka se držela zvědoměných obrazových prvků z prvního rozhovoru. Autorce vyhovovalo hezké počasí, díky kterému se jí venku lépe fotilo.

Autorka KK

Tato autorka projevila velký zájem, v rámci druhého úkolu nafotografovala dva fotoaparáty. Druhý fotoaparát jsem jí poskytla z důvodu toho, že na prvním fotoaparátu se nacházelo, nejspíše kvůli poruše, málo fotografií, a to fotografie z výletu do Prahy. Fotografie tak neměly příliš vypovídající charakter o životě dívky a postrádaly autorský styl. Poskytnutí druhého fotoaparátu byla dobrá volba, autorka fotoaparát pojala jako výklad příběhu o své osobě.

Autor AŽ

Při práci na druhém úkolu vzniklo u autora AŽ několik problémů, poskytnutý fotoaparát ztratil a tuto informaci předal až ve chvíli kontaktování terénní pracovnící. Autorovi byl poskytnut druhý fotoaparát, u kterého se zdálo, že k fotografiím přistupoval aktivněji než u prvního úkolu. Autora však fotografování nebavilo, bylo komplikované získat nafotografovaný fotoaparát zpět a u autora tak vznikla velká časová prodleva.

Rozhovor

Pokud v nějaké části výzkumu vznikly problémy, byla to právě část finálního rozhovoru. První rozhovor, který jsem uskutečnila byl zaznamenán pouze písemně a uniklo mnoho dat,

rozhovor nebylo možné realizovat znovu, kvůli práci s momentem překvapení. Tuto počáteční chybu jsem následně u dalších rozhovorů napравиła zvukovým nahráváním.

Další nepříjemností, se kterou jsem se já i autoři setkali, bylo nařízení vlády kvůli bezpečnosti v rámci pandemie COVID-19. S autory jsem se právě kvůli zákazu setkávání nemohla cca 2 měsíce nad fotografiemi setkat a rozhovory uskutečnit. Právě kvůli těmto nařízením byla problematická především setkání s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit. Kontakt s nimi byl v průběhu práce konzultován s terénními pracovníky, kde byl kvůli nařízením zakázán kontakt v rodinách. Pro setkávání s autory mi byl organizací poskytnut prostor, za což jsem organizaci velice vděčná. Díky poskytnutým prostorům bylo možné rozhovory uskutečnit v klidu bez rušivých elementů.

Autoři ze sociálně stabilního prostředí

Autor HK

Rozhovor s autorem HK trval 45 minut, k fotografiím se vyjadřoval velice aktivně. Bohužel právě u tohoto autora vznikl problém ve špatném zaznamenávání rozhovoru, tudíž z rozhovoru vznikl pouze písemný záznam, ve kterém chybí mnoho důležitých dat. Zajímavým výsledkem rozhovoru byl fakt, že se autor na základě společné práce rozhodl pro přijímací řízení na obor fotografie na střední umělecké škole. Fotografie, které vznikly, jsem konzultovala s jeho sestrou, která má v oboru fotografie vystudovanou Fakultu umění a designu, a díky vzniklým fotografiím se rozhodla bratra v tomto směru podpořit.

Autor MJ

Rozhovor pouze nad fotografiemi s autorem probíhal 25 minut. Autor poznamenal, že absence fotografií na filmech ho mrzí a působila demotivačně, dle jeho slov by ho práce bavila víc kdyby věděl, že se fotografie na 100% vyvolají. Autor nedisponoval odbornými výrazy, komplikovanost pojmenování jsme vyřešili vysvětlením pojmů na konkrétních případech, v průběhu rozhovoru si tyto pojmy osvojil a používal je ve správných situacích.

Autorka AT

Z rozhovoru s autorkou AT vznikl nejdelší zvukový záznam, autorka o fotografiích hovořila přesně hodinu. Autorka se orientuje v odborných pojmech a aktivně je užívá. Přístup k rozhovoru byl velice zodpovědný a o každé fotografii hovořila do hloubky.

Autorka JŠ

Rozhovor s autorkou JŠ probíhal 50 minut, zpočátku se autorka styděla a nechtěla o fotografiích příliš hovořit, v průběhu rozhovoru však o fotografiích začala mluvit více do hloubky. Autorka je nejmladším zkoumaným dospívajícím a některým otázkám příliš nerozuměla. V rozhovoru jsem využívala pomocných otázek jako například „*Libí se ti tato fotografie natolik, že by sis jí pověsila na zeď v rámečku?*“. Tímto byla autorka schopná rozlišovat fotografie, které se jí líbily především kvůli obsahové rovině, a fotografie, které na ní působily přes vizuální libost. Lze říct, že takto musela své dílo povýšit na umění, ve chvíli, kdy se takto o fotografii vyjádřila, hovořila o nich jiným způsobem, všímala si více obrazových prvků, o kterých mluvila zjednodušenou formou avšak velice dobře čitelnou.

Autorka DB

S autorkou DB byla složitá domluva na rozhovoru, autorka nedorazila ve smluvený čas, a tak vznikl časový pres z obou stran. Rozhovor tak díky těmto faktorům měl pouhých 26 minut. Autorka měla ustálené pojmy z předešlého rozhovoru, a tak o nových fotografiích již hovořila s použitím odborných pojmů, které velice dobře užívala.

Autoři ze sociálně nestabilního prostředí

Autorka SJ

U autorky SJ vznikla komplikovaná situace vzhledem k tomu, že filmy byly vyvolávány a skenovány ve fotolabu, tak se popsané filmy anonymizovaly. Vyvolané fotografie jsem dětem přiřazovala dle znalostí o autorech. Při setkáních jsem se vždy ujišťovala, zda jsou fotografie autorů, kterým jsem je přiřadila. Autorka souhlasila, že fotografie jsou její. Při dalším rozhovoru s autorkou JB jsem zjistila, že fotografie, které autorka SJ popisovala, jsou autorky JB. Autorka SJ byla však ztotožněná s cizími fotografiemi a do hloubky je popisovala a dle svého interpretovala. Skrze cizí fotografie jsem se i přes tento fakt o autorce mnohé dozvěděla. Při rozhovoru s autorkou byl přítomný její starší 15letý bratr, který ji s popisem fotografií pomáhal. Pro autorku je obtížné slovní vyjádření. Při rozhovoru jsem tedy neužívala odborné výrazy a snažila se komunikovat autorčinou řečí. Rozhovor nad reálnými autorčinými fotografiemi se mi již z časových důvodů nepodařilo uskutečnit. Rozhovor trval 33 minut, při rozhovoru jsme dělaly přestávky, autorka nezvládá udržet dlouhou dobu pozornost.

Autorka VB

Autorka VB dorazila na finální rozhovor s autorkou JB, se kterou jsem ve stejnou dobu taktéž vedla rozhovor. Autorky dorazily společně z důvodu stydlivosti o fotografiích samy mluvit. Až při finálním rozhovoru jsem zjistila, že autorky jsou sestry, nežijí však ve společné domácnosti. Autorka VB je etnická Romka, tento fakt se projevoval ve slovní vybavenosti, autorka několikrát při momentu překvapení či nadšení použila romské výrazy pro pojmy skvělé, úžasné. Často také v rozhovoru užívala populární anglické výrazy jako například nice, like it, atd. Autorka neužívala odborných výrazů a ani po vysvětlení a pojmenování obrazových prvků tyto výrazy neužívala. Rozhovor nad fotografiemi probíhal 29 minut. Se sestrou se vzájemně doplňovaly.

Autorka JB

Autorka JB je provázána s předešlými dvěma autorkami, jak jsem již popisovala výše. Autorka ze začátku rozhovoru nevěděla, jak odpovídat, a na vše odpovídala nevíím. Po nabídce pojmů a vizuálních jevů se již dokázala s nabídkou v některých případech ztotožnit. Mluvit o fotografiích pro ni bylo složité a většina fotografií se jí nelíbila a již nevěděla, proč je fotila. Rozhovor probíhal 32 minut a taktéž se doplňovala se sestrou, která byla přítomna.

Autorka KK

Rozhovor s autorkou KK byl veden nad všemi třemi fotoaparáty, které vznikly. Autorka o fotografiích, po pochopení principu otázek, mluvila velice do hloubky. Používala některé abstraktní termíny pro popis fotografií, ale nesprávně. Po korektuře z mé strany již termíny používala přesně a některé nové si při rozhovoru osvojila. Autorka na rozhovor přivedla svou mladší sestru, která se k fotografiím taktéž vyjadřovala. Autorka z fotografií byla natolik nadšená, že by si v budoucnu ráda pořídila fotoaparát např. k vánocům. Sdělila mi také, že by se chtěla naučit pracovat s digitální fotografií, kterou hned může vidět. Stopáž rozhovoru nad fotografiemi trvá 48 minut. Po rozhovoru jsem ale s autorkou a její sestrou vedla rozhovor další hodinu nejen o fotografiích, ale i o škole, jejich snech a jejich plánech.

Autor AŽ

Rozhovor s autorem AŽ trval pouhých 18 minut. Nepodařilo se mi získat jeho pozornost a fotografie do hloubky rozebírat. Bohužel byl rozhovor omezený jen na líbí/nelíbí. Autor při rozhovoru koukal do mobilního telefonu, rozhovor probíhal v hlučné domácnosti. Autorovu

pozornost mi pomáhal získat i jeho otec, který byl přítomný. Chlapec k rozhovoru přistoupil velice pasivně.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

OREL, Miroslav, OBEREIGNERŮ, Radko a MENDEL Andrej. *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4991-3

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0

TROJAN, Raul. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově: určeno pro posluchače fakulty pedagogické*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985

KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-667-3

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

LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. 4.ed. London: Macmillan, 1964

SONTAG, Susan. *O fotografii*. Praha: Paseka, 2002, s. 12. ISBN 80-7185-471-9

BENJAMIN, Walter. *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*. London: Penguin Books Ltd., 2008. ISBN 0141036192

MRÁZKOVÁ, Daniela. *Příběh fotografie: vyprávění o historii světové fotografie prostřednictvím životních a tvůrčích osudů významných osobností a mezních vývojových okamžiků*. 2., upr. vyd. Praha: Mladá fronta, 1986. ISBN 23-033-85

FRIZOT, Michel. *A New History of Photography*. Köln: Könemann, 1998. ISBN: 3829013280

KOUDELKA, Josef. *Invaze 68*. Praha: Torst ve spolupráci s Respekt Edicí, 2008. ISBN 978-80-7215-334-3

BURZOVÁ, Petra a HIRT, Tomáš.a LUPTÁK, Lubomír. *Vizuální antropologie: Klíčové studie a texty*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2015. ISBN 978-80-261-0473-5

VAŠÁT, Petr, GIBAS, Petr a POLÁKOVÁ, Markéta. *Mezi taktikou a afektem, ne-místem a místem: Vizuální analýza každodenní geografie osob bez domova*. *Sociologický časopis*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017, 533-564. ISSN: 0038-0288. s. 535

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

HAVLÍK, Radomír. *Úvod do sociologie*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN: 978-80-246-1385-7

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 9788071786313

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3. s. 56

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

SEBERA Martin. *Vybrané kapitoly z metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5963-4. Masarykova univerzita, Brno 2012

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: Pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN: 8024745909. s. 176.

ŠÍPEK, Jiří *Psychologické souvislosti scénické tvorby*. Praha Nakladatelství Kant, 2010. ISBN 978-80-7437-035-9

Internetové zdroje:

CVACHOVÁ, Petra. Výtvarný projev dětí mladšího školního věku [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/sq5ax2/>>. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Faculty of Education. Vedoucí práce Mgr. Luboš KRNINSKÝ

SLAVÍK, Jan, DYTRTOVÁ, Kateřina a FULKOVÁ, Marie. *Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe*. [online]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_04_Konceptov%C3%A1_27_46.pdf

Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis. *Aktuální číslo | Kultura, umění a výchova | Odborný recenzovaný časopis* [online]. Copyright © [cit. 23.05.2020]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92

Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. [online]. Copyright ©3 [cit. 27.06.2020]. Dostupné z: https://irop.mmr.cz/IROP/media/SF/Microsites/IOP/%C5%BDadatel%C3%A9%20a%20p%C5%99%C3%ADjemci/Pro%20%C5%BEadatele/P%C5%99ehled%20oblast%C3%AD%20intervence/6.1/Analýza_sociálne_vyloučených_lokalit_v_CR.pdf

KOMZÁKOVÁ, Martina a SLAVÍK, Jan. 2017. Expres jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159.

Sociologická encyklopedie. [online]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Prost%C5%99ed%C3%AD_soci%C3%A1ln%C3%AD

Digitální fotografie a její využití ve výtvarné výchově. [online]. [cit. 27.06.2020]. Dostupné z: <https://http://old.eduart.cz/stranky/nabizime/dig-foto.aspx>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 03.07.2020]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

Zdroje fotografií:

Magnum Photos. Magnum Photos Home [online]. Copyright © 2014 Magnum Photos [cit. 29.06.2020]. Dostupné z: <https://pro.magnumphotos.com/CS.aspx?VP3=SearchResult&VBID=2K1HZOBT7VY0E>

Jasanský - Polák | 1990 Fluxus. Jasanský - Polák [online]. Dostupné z: https://jasansky-polak.svitpraha.org/1990-fluxus/gi_24/216.html