

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY

**PRACOVNÍ SEŠIT Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY -
ZPROSTŘEDKOVÁNÍ SOUČASNÉHO UMĚNÍ ŽÁKŮM**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Aneta Kreysová

Učitelství výtvarné výchovy a českého jazyka pro střední školy

Vedoucí práce: Mgr. Monika Plíhalová

Plzeň 2022

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

V Plzni, 30. června 2022

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala Mgr. Monice Plíhalové za její pomoc při psaní této diplomové práce. Moc si vážím jejího trpělivého a zodpovědného přístupu. Byla mi velkou oporou a vždy mi dávala podnětné a důležité rady, bez kterých by tato práce nevznikla. Také bych chtěla poděkovat svým blízkým a rodině, kteří se mnou byli trpěliví.

ANOTACE

Cílem diplomové práce je zhotovit soubor pracovních listů z výtvarné výchovy jako didaktickou pomůcku ke zprostředkování současného umění žákům gymnázia, jejíž přínos je následně ověřen v praxi. V teoretické části se nachází pojednání o požadavcích na soudobý pracovní sešit, ze kterých je následně čerpáno pro návrh didaktické pomůcky. Východiskem je také obsahová kvalitativní analýza dostupných edukačních materiálů pro výtvarnou výchovu.

KLÍČOVÁ SLOVA

pracovní sešit, didaktická pomůcka, požadavky na soudobý výtvarný pracovní sešit, konstruktivismus, tvořivost, individualita žáka, zprostředkování současného umění, vizuální gramotnost, mezioborové vztahy

ANNOTATION

The goal of this thesis is to make an art workbook as a didactic aid for mediation of arts. This workbook is designed for high school students and they are verified in practice. The theoretical part is focused on a definition of requirements for contemporary workbook. The thesis includes the content qualitative analysis of available art workbooks.

KEY WORDS

workbook, didactic aid, requirements for contemporary workbook, constructivism, creativity, individuality of the pupil, visual literacy, mediation of arts, interdisciplinary relations

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	6
1.1 POŽADAVKY NA SOUDOBÝ PRACOVNÍ SEŠIT Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY	6
1.1.1 Vazba edukačního materiálu na RVP	9
1.1.2 Učební text vycházející z konstruktivistického pojetí vyučování	13
1.1.3 Edukační materiál s respektem k individualitě žáka	15
1.1.4 Zadání úloh podporující rozvoj tvořivosti	18
1.1.5 Podpora vizuální gramotnosti	19
1.1.6 Požadavek uplatňování mezioborových vztahů	22
1.1.7 Zprostředkování současného umění	22
1.2 PŘÍKLADY EDUKAČNÍHO MATERIÁLU PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU	25
1.2.1 Učebnice výtvarné výchovy pro 8.-9. ročník (Fulková a kol.)	25
1.2.2 Příklad dobré praxe ze zahraničí	26
1.2.3 Příklad edukačního materiálu nesplňující soudobé požadavky výtvarné výchovy ..	28
1.3 TVOŘIVÝ UČITEL VÝTVARNÉ VÝCHOVY JAKO VÝZNAMNÁ DETERMINANTA VÝUKY	30
2 EMPIRICKÁ ČÁST	32
2.1 KVALITATIVNÍ ANALÝZA DOSTUPNÝCH EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ	32
2.1.1 Cíl výzkumného šetření	32
2.1.2 Výzkumné otázky	32
2.1.3 Výzkumný vzorek	33
2.1.4 Metoda analýzy dat	34
2.1.5 Vzdělávací a aktivizační prvky v tištěných edukačních materiálech pro výtvarnou výchovu – kategorizace výzkumných závěrů	35
2.1.6 Shrnutí	38
2.2 PRACOVNÍ SEŠIT Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY – VLASTNÍ KONCEPCE EDUKAČNÍHO MATERIÁLU	38
2.2.1 Cíl didaktické pomůcky	39
2.2.2 Návrh pracovního sešitu	39
2.2.3 Tvorba pracovního sešitu	40
2.3 NÁVRH HODIN PRO PEDAGOGY	40
2.3.1 Tohle o mně nikdo neví	41
2.3.2 Stopy domova	49
2.3.3 Jak to vidí(m)	53
2.3.4 Jízda	58
2.3.5 Mám to v kapse	62
2.3.6 Moje (pře)tvář(ka)	67
2.4 JAK S DIDAKTICKOU POMŮCKOU PRACOVAT?	71
2.5 OVĚŘENÍ EDUKAČNÍHO MATERIÁLU V PRAXI	71
2.5.1 Řízený rozhovor s žáky	71
2.5.2 Reflexe pracovního sešitu	74
ZÁVĚR	75
RESUMÉ	76
SEZNAM LITERATURY	77
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	80
PŘÍLOHA A TABULKA KE KVALITATIVNÍ ANALÝZE EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ	I
PŘÍLOHA B REFLEKTIVNÍ BILANCE Z HODIN	I

PŘÍLOHA C UKÁZKY PRACÍ ŽÁKŮM.....	I
III	
PŘÍLOHA D UKÁZKA DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU	I

SEZNAM ZKRATEK

RVP G – Rámcový vzdělávací program

VV – Výtvarná výchova

Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou didaktických pomůcek ve výtvarné výchově. Cílem je navrhnout vlastní didaktický nástroj a ověřit jej v praxi. Tvorba pracovního sešitu se opírá o poznatky z teoretické části, ve které jsou definovány požadavky na soudobý edukační materiál. V této práci navržený materiál cílí na zprostředkování současného umění žákům a na rozvoj jejich tvořivosti.

Impulzem pro diplomovou práci se stala předchozí bakalářská, ve které jsem navrhovala pracovní listy pro distanční výuku VV, která vznikla důsledkem pandemie covid-19. Díky celému procesu jsem si uvědomila, jak málo didaktických pomůcek pro VV se ve školním prostředí využívá, a proto jsem se rozhodla využít příležitosti a vytvořit vlastní. Navrhovanými výtvarnými úkoly a pracovním sešitem jsem chtěla poukázat na důležitost kreativního přístupu k tomuto předmětu. Pracovní sešit obsahuje celkem 6 výtvarných úloh, které jsou inspirované z oblasti umění a mají za úkol u žáků rozvíjet tvořivost, schopnost experimentovat, zprostředkovat současné umění a podnítit ke kritickému myšlení. Výtvarná témata byla doplněna o fakta a zajímavosti z jiných oborů, čímž se lépe podpoří motivace a zájem žáků k výtvarnému předmětu.

Práce je rozdělena na 2 části, na část teoretickou a empirickou. Co se týče teoretické části, ta je rozdělena na 3 větší kapitoly – **Požadavky na soudobý pracovní sešit, Příklady edukačního materiálu z výtvarné výchovy a Tvořivý učitel výtvarné výchovy jako významná determinanta výuky**. V první kapitole je pojednáváno o tom, jak by měl být edukační materiál provázán s RVP a jak by měl podléhat konstruktivistickému pojetí. Mezi další požadavky také patří rozvoj tvořivosti, vizuální gramotnosti, respektování individuality žáka, mezioborové vztahy a zprostředkování umění. V další kapitole představuji 2 edukační materiály dobré praxe (jeden zahraniční, druhý od dvou českých autorek M. Fulkové a M. Novotné) a jeden, který nevyhovuje předešlým stanoveným požadavkům. V poslední kapitole je vymezeno, jak by měl učitel s didaktickou pomůckou tvořivě pracovat.

V empirické části se nachází kvalitativní analýza dostupných edukačních materiálů. Z poznatků této analýzy jsem nadále také čerpala pro svůj pracovní sešit. Tato část obsahuje charakteristiku a popis tvorby navrhovaného pracovního sešitu, dále jsou podrobně rozepsány výtvarné úkoly podle didaktické struktury a návrh jak s didaktickou

pomůckou pracovat sloužící jako metodika pro pedagogy. V závěru se nachází kapitola ověření pomůcky v praxi. Zajímalo mě hlavně, jaký přínos má pracovní sešit v hodinách a jak na něj žáci reagují. Odpovědi na otázky jsem získávala především z řízených rozhovorů se žáky a z vlastní reflektivní bilance.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Didaktický materiál má ve školním prostředí nezastupitelnou a tradiční roli ve výchovně-vzdělávacím procesu. Didaktické pomůcky slouží ve školním prostředí jako komponent doprovázející učivo a podporující zásadu názornosti, kterou pedagogové vyzdvihují již po staletí.¹ Šobáňová didaktický prostředek považuje za „*užitečný a často nezbytný prostředek k dosažení stanovených cílů.*“²

Maňák prohlašuje za didaktické prostředky vše, „*co vede k splnění výchovně vzdělávacích cílů.*“³ Dále také rozlišuje ve své publikaci didaktické prostředky na **materiální** a **nemateriální**. Nemateriálními didaktickými prostředky jsou myšleny metody, organizační formy apod. Naopak materiální prostředky jsou předměty, které napomáhají zefektivnit průběh samotného vyučovacího procesu. Didaktické prostředky podle Maňáka představují učební pomůcky vedoucí k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností.⁴

Šobáňová poukazuje na to, že se ve výtvarné výchově kromě technologií jako 3D tisku, digitálních příslušných programů a tiskáren „*využívají také textové pomůcky, oblibě se těší pracovní listy. Jednotné ucelené řady učebnic pro základní vzdělávání dnes ve výtvarné výchově neexistují a kreativní charakter oboru zřejmě i do budoucna vylučuje masové využívání určité konkrétní řady učebnic. Častější je využívání různých obrazových publikací, zejména k výuce dějin umění.*“⁵ Šobáňová tedy upozorňuje na nedostatek didaktického materiálu v podobě učebnic v oboru výtvarné výchovy.

1.1 POŽADAVKY NA SOUDOBÝ PRACOVNÍ SEŠIT Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Diplomová práce je koncipována na zhotovení didaktického materiálu v podobě pracovních listů, proto je kladen důraz v následujících kapitolách na teoretické objasnění této problematiky a na představení si několik požadavků pro didaktický materiál výtvarné výchovy.

¹ KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, s. 271. ISBN 80-7178-253-x.

² ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015, 101 s. ISBN 978-80-244-4756-8.

³ MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 50-51. ISBN 8021031239

⁴ Tamtéž, s.50-51

⁵ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015, 102 s. ISBN 978-80-244-4756-8

Obecně lze říci, že podle O. Šimoníka kvalitní učební pomůcka **vykazuje následující znaky**⁶:

- pravdivě odráží skutečnost,
- je zajímavá, poutavá,
- je přiměřená věku žáků,
- má estetický vzhled,
- je jednoduchá.

Publikace Moderní pedagogika stanovuje **3 obecné funkce didaktického materiálu** – *funkce prezentace učiva, funkce řízení učení a vyučování, funkce organizační (orientační)*.⁷

Tyto obecné poznatky jsem se pokusila aplikovat v praxi:

- **funkce prezentace učiva** – učebnice je souborem informací, které jsou prezentovány danými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou) – jinými slovy výtvarné učivo je v učebnicích prezentováno pomocí textu, obrazového materiálu a didaktickými úkoly pro žáky;
- **funkce řízení učení a vyučování** – didaktický materiál řídí jednak žákovu učení – konkrétně např. pomocí výtvarných úkolů, ale zároveň může vést vyučování pedagoga;
- **funkce organizační (orientační)** – učebnice orientuje uživatele o způsobech svého využívání – pomocí návodu, pokynů, obsahu apod.⁸

Pracovní listy a podobné textové didaktické pomůcky jsou velmi rozšířené v oblasti galerijní a muzejní pedagogiky. Některé aspekty a důležité funkce tohoto oboru se staly výchozími pro výzkumnou část. Lenka Mrázová ve své publikaci stanovuje několik bodů, které **charakterizují funkci pracovních listů** v muzeích a galeriích, kterou jsem se snažila přizpůsobit vlastním potřebám pro edukační materiál. Opírá se o terminologii z obecné didaktiky od Skalkové (2007; s. 104 – 105). **Podle obecné didaktiky tedy sleduje funkci:**

⁶ OLDŘICH, Šimoník. Úvod do školní didaktiky. Brno: MSD, 2003, s. 80. ISBN 8086633047.

⁷ PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997, s. 278. ISBN 80-7178-170-3.

⁸ Tamtéž. s. 278

- **orientační a koordinační** – didaktický materiál by se měl orientovat v dané problematice a ukazovat, jak s danou oblastí pracovat, měl by podněcovat žáky k hledání nových příležitostí, nových pohledů a nabízet nová spojení získávaných informací;
- **poznávací a systemizační** – pracovní list by měl obsahovat základní poznatky, úkoly a náměty k danému tématu, taktéž by měl sloužit jako návod pro způsob poznání a k utřídění si nových informací;
- **rozdávající, výchovnou, upevňovací a kontrolní** – vhodné nastavení a způsob práce v pracovních listech pomáhají čtenářům rozvíjet jejich osobní zájem o téma, fixovat nové poznatky a kontrolovat správnost zapamatovaných informací;
- **motivační a sebevzdělávací** – obsah a zpracování didaktické pomůcky má motivovat čtenáře k dalšímu zájmu o téma.⁹

Mým cílem je vytvořit pracovní sešit, který bude kreativně rozvíjet myšlení žáků, ukáže jim kreativní techniky a metody výtvarného vyjádření a pokusí se je motivovat didaktickými texty a zajímavými obrazovými materiály. **Průcha ve své publikaci přikládá doporučení pro vytvoření pracovního sešitu:**

- Při psaní didaktických textů je důležité **brát zřetel na samotné žáky** (stávající ale i budoucí). Brát v potaz jejich specifické poznávací schopnosti, ale i jejich limity pro chápání odborných textů. Je tedy vhodné k nim promlouvat jazykem, který je pro jejich vývojový stupeň vhodným.
- **Komunikační prostředky**, jazykové prvky určité žákovské skupiny lze vysledovat přímým pozorováním ve školním prostředí, popř. během rozhovoru se žáky.
- Průcha uvádí, že je vhodné si **prostudovat a seznámit se s určitými časopisy, populárně naučnými knihami pro děti a mládež**, které pomohou při tvoření textových ukázek v didaktické pomůcce. Je důležité, aby texty byly pro žáka atraktivní a srozumitelné.
- Průcha taktéž dokládá, že by samotný autor **neměl opomenout samotného pedagoga, který bude s danou didaktickou pomůckou zacházet**. Je tedy vhodné brát

⁹ MRÁZOVÁ, Lenka. Tvorba pracovních listů (Metodický materiál). Brno: Moravské zemské muzeum, 2013., s. 6 ISBN 978-80-7028-403-2.

v potaz podmínky učitelské práce jako je čas, prostor školy, vybavenost školy (pomůcky), ...¹⁰

Při tvorbě didaktické pomůcky Mrázová také klade důraz na to, aby byl **vhodný výběr témat**, aby **formulace témat byla pro čtenáře přitažlivá**, aby množství a charakter textu odpovídal **primárním cílům a typům pracovních listů**, texty by měly být **věkově přiměřené a informačně relevantní**, vyplatí se **přehlednost, jednoduchost až strohost**, důležitá je taktéž jasná **formulace zadání**, otázek a úkolů, otázky a úkoly by měly být zaměřené na **relevantní a podstatné informace**, aktivity by měly být **otevřené a motivující** uživatele k přemýšlení, **hledání souvislostí, vlastního bádání**, podněcující zvědavost, zájem a fantazii, zároveň je vhodné pracovat s co nejvíce **rozdílnými dovednostmi** (nejen verbálními a výtvarnými, ale i matematickými, jazykovými dovednostmi, zapojovat kognitivní, psychomotorické a afektové dovednosti), důležitou součástí je taktéž **promyšlená technická kritéria pracovních listů** – tedy vhodně zvolený formát papíru, jeho kvalita, čitelnost písma, **srozumitelné grafické zpracování** apod., didaktický materiál by měl **podléhat školním vzdělávacím předpisům, jako je RVP**, a odpovídat potřebám škol v návaznosti na aktuální učivo.¹¹

Ve výtvarné výchově je zastoupena velká skupina didaktických pomůcek pro výtvarné techniky. Velkou roli začínají hrát v tomto předmětu technická zařízení jako jsou **počítače, tablety, mobilní telefony, grafické programy, interaktivní tabule, projekční techniky, zvukové a video záznamy, modely, fotografie, reprodukce**. Do obliby vstupuje 3D tiskárna a 3D pero umožňující 3D tisk. V telefonech mohou mít uživatelé výtvarně vzdělávací aplikace a internet představuje nevyčerpatelný zdroj edukačních možností. Pak se samozřejmě využívají itextové pomůcky pro výtvarnou výchovu, které ovšem vlivem digitalizace ustrnují v pozadí.¹²

1.1.1 VAZBA EDUKAČNÍHO MATERIÁLU NA RVP

Jak již bylo zmíněno, didaktický materiál využíván ve školním prostředí by měl podléhat vzdělávacím dokumentům jako je RVP a brát v potaz vytyčené cíle a učivo, které chce

¹⁰ PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49- 4.

¹¹ MRÁZOVÁ, Lenka. Tvorba pracovních listů (Metodický materiál). Brno: Moravské zemské muzeum, 2013., s. 10 – 23. ISBN 978-80-7028-403-2.

¹² ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015, 102 s. ISBN 978-80-244-4756-8.

žákům předat. Následující kapitola vychází z Rámcového programu pro gymnázia (neboť učební materiál slouží pro gymnaziální účely) a charakterizuje očekávané výstupy žáků, které si dává za cíl didaktická pomůcka.

Předmět výtvarná výchova je v dokumentu RVP pro gymnázia zahrnut do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, kde se společně vyskytuje s hudební výchovou. „Vzdělávání v této oblasti kromě hlubšího poznání výtvarného, hudebního a dalších druhů umění vede žáka k reflektování uměleckého procesu v jeho celistvosti a uměleckých oborů v jejich vzájemných vazbách a přesazích.“¹³

Obor výtvarná výchova podle RVP G navazuje svým obsahem a cíli na RVP ZV. „Vzdělávací obsah Výtvarného oboru je vnitřně členěn do dvou základních okruhů pojímaných v kontextech historických a sociokulturních, v jejich vývoji a proměnách.“¹⁴ Vzdělávací oblast je tedy pomyslně rozdělena na okruh **Obrazové znakové systémy** a na okruh představující **Znakové systémy výtvarného umění**. V prvním okruhu si žáci vytvářejí individuální postoje k obsahům obrazové komunikace. Žák je v této oblasti vnímán jako interpret, jako tvůrce komunikačního obsahu. V druhém okruhu je pak žákovi umožněna účast ve výtvarném uměleckém procesu. Je vyžadován experimentální přístup k uměleckým vizuálně obrazným prostředkům. Žákovi jsou předkládána díla jednotlivých směrů výtvarného umění, zejména od konce 19. století do současnosti. „Vzdělávací obsah je realizován prostřednictvím tvůrčích činností, v jejichž očekávaných výstupech se propojují hlediska tvorby, recepce a interpretace tak, aby se dále rozvíjela smyslová citlivost, uplatňovala žákova subjektivita a ověřovaly se komunikační účinky vizuálně obrazného vyjádření.“¹⁵

V RVP G jsou očekávané výstupy tohoto předmětu definovány z pohledu žáka. Očekávané výstupy jsou rozděleny podle již výše zmíněných dvou okruhů. „Z formulace očekávaných výstupů je zřejmé, že cílem výuky výtvarné výchovy na gymnáziu je především formování osobnosti poučeného diváka, který je schopen vyslovit vlastní postřehy a názory a podrobit je debatě ve skupině. Důraz je kladen na rozvoj individuálního vidění a vnímání situací, na

¹³ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 51 ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.

¹⁴ Tamtéž, s. 51

¹⁵ Tamtéž, s. 51

*vytváření prostoru i pro velmi osobní postoje žáků. Očekávané výstupy směřují žáky k samostatnému a na dozor a podnětech vyučujícího nezávislému pohybu ve světě vizuální kultury a výtvarného umění.*¹⁶

Zvolila jsem pár citací očekávaných výstupů z RVP G, které pokládám za charakteristické pro vlastní didaktický materiál.

Očekávané výstupy vycházející z oblasti Obrazové znakové systémy:

Žák

- *„v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky,*¹⁷ Žák využívá odborné terminologie při rozhovoru o konkrétním díle, žák rozpozná a pojmenuje použité prostředky, interpretuje představené obrazy i své umělecké dílo.
- *„při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření,*¹⁸ Žák vychází z vlastních zkušeností, které jsou ovlivněny kulturním a sociálním prostředím.
- *„na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu*¹⁹ vyjádření vlastního názoru a zároveň projev empatie k výroky ostatních vrstevníků.

Očekávané výstupy z této oblasti rozvíjí schopnost reflexe vlastního procesu tvorby i recepce. Tyto procesy jsou velmi individuální, a proto k nim také tak musíme přistupovat a respektovat, pokud žák nebude chtít sdělit vlastní záměr, myšlenky a názory. Cílem je hlavně to, aby studenti pochopili, že významy vizuálně obrazných vyjádření se budují z mnoha zdrojů. Pro studenty na gymnáziu bývá velkým překvapením, že jejich autorská

¹⁶ KITZBERGEROVÁ, Leonora. *Didaktika výtvarné výchovy* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-11], s. 45 ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

¹⁷ BALADA, Jan et al., c2007a. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05]. s. 54, ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

¹⁸ Tamtéž, s. 54.

¹⁹ Tamtéž, s. 54.

tvorba je nositelem obsahu. Tato nedůvěra ve vlastní vyjadřovací schopnosti je většinou posilována náhledem na výtvarné dílo jako na souhrn nesrozumitelných norem a požadavků.²⁰

Očekávané výstupy vycházející z oblasti Znakové systémy výtvarného umění²¹

Žák:

- „nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů; využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.“²² Žák je vystaven volbě, otevřenosti a nabídce nových podnětů, zkušeností, výběru a používání vyjadřovacích prostředků. S prostředky mohou aktivně experimentovat.
- „charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků.“²³ Žák nachází společné rysy mezi vlastním a uměleckým vyjádřením. Žák by měl být díly inspirován za předpokladu, že porozumí jejich obsahu. Žáci by neměli mechanicky imitovat uměleckou formu – po vizuální stránce se díla nemusejí vzájemně podobat.
- „samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“²⁴ Experimentování je prostředek, který vede žáka k vlastnímu vizuálnímu sdělení. K výtvarné tvorbě jsou využívány prostředky současného umění s ohledem na vnímání a chápání jejich vyjadřovacích možností.

Učivo RVP G

Učivo výtvarné výchovy v RVP G se zaměřuje na proměny moderního umění po současnost, ovšem nevyžaduje po žácích, aby znali historické detaily a teoretické

²⁰ KITZBERGEROVÁ, Leonora. Didaktika výtvarné výchovy [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-11], s. 46. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

²¹ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54 – 55, ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

²² Tamtéž, s. 54.

²³ Tamtéž, s. 54.

²⁴ Tamtéž, s. 55.

souvislosti. Získané informace ohledně uměleckých přístupů by měly být spíše inspiračním zdrojem a základním materiálem pro vlastní experimentální praxi žáků. Získané zkušenosti a informace mají prostupovat jejich každodenním praktickým bytím.²⁵

„Pokud mají být vyučovací hodiny gymnaziální výtvarné výchovy věnovány především tvůrčím činnostem, pak jejich časová dotace v podstatě vylučuje klasický chronologický výklad dějin umění. Cílem je seznámit žáky s principy zmiňovaných uměleckých směrů, tvůrčích období a tvorby významných jednotlivců. Znamená to, že vyučující sám volí, kterému jevu či období se bude věnovat v celé šíři a o kterém se jenom v souvislostech zmíní. Roli při výběru hrají například mezipředmětové vztahy (český jazyk a literatura, dějepis), projektová výuka na různá témata, aktuální nabídka výstav a edukačních programů v blízké galerii, možnost uspořádat poznávací zájezd do zahraničí, možnost pozvat do školy na besedu známého umělce apod.“²⁶

1.1.2 UČEBNÍ TEXT VYCHÁZEJÍCÍ Z KONSTRUKTIVISTICKÉHO POJETÍ VYUČOVÁNÍ

Současná progresivně pojatá výuka se zpravidla opírá o konstruktivistické poznatky, proto je důležité i nastavit výukový materiál, který z této teorie vychází.

Během let se pozornost přesunula od transmisivního modelu tradiční školy k novému **konstruktivistickému přístupu**. Za tímto obratem stojí znovu objevení dítěte se všemi jeho zvláštnostmi a propukl zájem o jeho přirozený vývoj.

Kalhous, Obst definují konstruktivismus pomocí Pedagogického slovníku:

„široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.“²⁷

Tento model jako nové hnutí výchovy kriticky reaguje na transmisivní způsob výuky, který chápe pouze jako předávání poznatků.

„Konstruktivisté upozorňují, že takto snad lze žáky naučit jednotlivým faktům nebo mechanickému provádění postupů, ale jejich „význam“, „smysl“ nemůže být nikdy

²⁵ KITZBERGEROVÁ, Leonora. Didaktika výtvarné výchovy [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-11], s. 48. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

²⁶ Tamtéž, s. 49

²⁷ KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002, s. 49. ISBN 80-7178-253-x.

*předán(transmitován) učitelem nebo knihou, mluveným nebo psaným slovem. Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruuji, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi.*²⁸

Základy teorie konstruktivismu položil švýcarský vývojový psycholog a francouzský filozof Gaston Bachelard zkoumající lidské poznání, jeho vznik, procesy a limity (tzv. epistemologie). Pracovali s myšlenkou, že žák již vstupuje do výuky s jistými názory a učitel by mu měl být nápomocný, aby mu ukázal, co je na dosavadních poznáních chybné, a nasměrovat ho ke správnému řešení. Tyto žakovské vstupní poznatky konstruktivismus **označuje jako prekoncepty.**²⁹

*„Prekoncepty tedy nejsou ani odrazové můstky ani výsledky konstrukce poznání. Jsou samotnými nástroji této činnosti. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do neexistujících struktur, které má žák k dispozici.“*³⁰

Takto definuje prekoncepty ve své publikaci Bertrand. Ve výuce musíme se žakovskými poznatky počítat a pracovat, musíme je umět zařazovat do vyšších struktur poznání. Staré poznatky žáka, které získává od svého sociálního okolí (popř. z médií), se v hodinách přetváří v nové a lepší skutečnosti.

Kromě využívání prekonceptů si konstruktivismus také klade za cíl **aktivní přístup žáka** v hodině. Žák je právě chápán jako aktivní živel ve výuce, je přímým účastníkem procesu učení, zatímco role učitele je definována jako moderátor, průvodce hodiny. Aktivita taktéž souvisí se snahou vychovat žáky jako samostatně myslící cílevědomé tvůrčí osoby. Prostředkem pro dosažení daných cílů je kombinace skupinové výuky a individuální práce žáků.³¹

Charakteristické rysy konstruktivisticky pojatého vyučování jsou podle Spilkové **individualizace a variabilita, důraz na činnost a aktivitu žáka, možnost konkrétní zkušenosti, rozvoj kreativity, uplatňování vyšší úrovně myšlení, problémovost a autenticita.**³²

²⁸ Tamtéž, s. 49.

²⁹ BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 8071782165

³⁰ Tamtéž, s. 69

³¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5

³² SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

Hazuková uvádí další **4 nejdůležitější rysy konstruktivistického pojetí, které využívá výtvarná výchova:**

- 1. Respektování principu tzv. blízké zkušenosti dítěte ve vyučování.** V tomto principu je důležité navázat na zkušenosti (vědomosti), které již důvěrně zná, nikoliv zaskočit žáka novým tématem či úkolem. Tento princip napomáhá aktivitě žáka, neboť se dítě domnívá, že jeho poznatky jsou brány vážně a jsou k něčemu užitečné.
- 2. Vytváření situací učení „ponořením“ jako učení se v činnosti** – žák provádí určité konkrétní operace.
- 3. Princip „těžit z různosti“** – konkrétně z tohoto principu lze velmi dobře těžit pro výtvarnou výchovu. Odlišnost zkušeností dětí se stává nosným a cenným zdrojem pro učení a rozvoj žáků. Každé dítě něco ví a zná, ovšem odlišné věci znají různým způsobem. Je vhodné tyto odlišnosti nechat projevovat a integrovat do výuky.
- 4. Brát v potaz ve výtvarných činnostech v rámci plánování neustálou nedokončenost a badatelský charakter učební činnosti.**³³

Maňák a Klapko uvádějí **návod pro vytvoření učebnice podléhající stylu pedagogického konstruktivismu:**

- 1. Představit koncept/problém;**
- 2. Pokládat dotazy k přemýšlení;**
- 3. Předkládat důkazy s výkladem;**
- 4. Dotazovat se / navrhopat úkoly,** které jsou zaměřené nejen na faktické znalosti, ale také dokáží odrážet míru porozumění učivu nebo jsou nastavené tak, aby žák aplikoval dovednosti v problémových úlohách.³⁴

1.1.3 EDUKAČNÍ MATERIÁL S RESPEKTEM K INDIVIDUALITĚ ŽÁKA

Výtvarné úkoly jsou v empirické části navrženy pro žáky střední školy, je tedy důležité zaměřit se na specifika výtvarného projevu v tomto období.

³³ HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2006, 1 [cit. 2022-12-4]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>

³⁴ MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO. Učebnice pod lupou. Brno: Paido • edice pedagogické literatury, 2006, s. 33. ISBN 80-7315-124-3.

Právě v období školní docházky na druhém stupni a posléze i u středoškolského studia se naráží na problematiku tzv. **krize dětského výtvarného projevu**. Žáci opouštějí období spontaneity kolem 10. roku života a nastává období větší kritičnosti a sebedoceňování. Za hlavní příčinu krize dětského výtvarného projevu je podle Hazukové považován vstup dítěte do období formálních operací. Toto období se vyznačuje ztrátou sebedůvěry a nejistotou v životních situacích, zároveň se zde odrážejí nerovnoměrnosti ve vývoji jednotlivých složek dětské osobnosti. Děti v tomto období se snaží vyrovnat dospělým, mají tendenci zdůrazňovat a zvyšovat význam vlastní osobnosti, prožívají citovou nevyrovnanost a výbušnost. Důsledky těchto vývojově podmíněných změn se projevují ve výtvarném vyjádření z hlediska přístupu a postojů k výtvarným aktivitám podle Trojana dvěma způsoby:

- a) dítě nadále ochotně výtvarně pracuje, ale tvorba ztrácí vnitřní a vnější jistotu, žák nic nevymyslí sám, většinou obkresluje,
- b) žák není ochoten dál výtvarně pracovat, je k tomu pedagogem donucován, jeho vnější projevy jsou vzpurné nebo pasivní, výtvarné výsledky jsou mdlé, dítě pak většinou osciluje mezi projevem lhostejným a zlobně karikujícím.³⁵

V obou případech přestávají žáci ve výtvarném projevu uplatňovat fantazii. Tento Trojanův fakt dále Hazuková doplňuje o další příčiny, jako jest: **ztráta motivace** (žák nemá potřebu se výtvarně vyjadřovat) nebo potlačení potřeby zachytit svět grafickým či jiným znakem. Žáci ztrácejí radost z tvorby a propadají beznaději z vlastní neschopnosti, neboť je toto období velmi sebekritické. Dospívající mají obavy ze selhání a zesměšnění. Forma výtvarného projevu se taktéž proměňuje, díky rozumovým schopnostem a akcentu na skutečnou podobu objektů okolního světa se výtvarná práce stává popisnou, a tím pádem je i z hlediska vizuální podobnosti „nedokonalá“. Do dětského výtvarného projevu pronikají prvky z tvorby dospělých jedinců. Tito dospívající tvůrci si dávají záležet na detailech a směřují k naturalismu dospělých. Charakteristická je i nejednotnost stylová, ve které se dospívající snaží uplatnit veškeré nové poznatky.³⁶

Překonání krize dětského výtvarného projevu

³⁵ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005, s. 61. ISBN 80-7290-237-7.

³⁶ Tamtéž, s. 62

Zásadní a velmi podstatnou roli při překonání popř. prevenci krize dětského výtvarného má sám pedagog. Učitel by neměl být lhostejný k potřebám žáků a citlivě je vnímat. Ve výuce by měl být pedagog žákům nápomocen.

Další zásadní činitel, který může krizi ovlivnit, je samotná výtvarná činnost. Hosman ve své publikaci odlišuje činnosti podle výtvarných médií na **plošné výtvarné aktivity, trojrozměrnou tvorbu a intermediální akce** (land art, animace, instalace apod.). Tyto aktivity mají podobu **experimentace, výtvarného studia skutečnosti** nebo **výtvarné imaginace**.³⁷

o **Experimentace**

Žáci ve výtvarné výchově experimentem zkouší nově a netradičně vyjádřit skutečnost. Experiment je vhodné zařadit, pokud jsou k dispozici nové materiály, se kterými žáci ještě nepracovali (je možná kombinace i se známými materiály s novými možnostmi). Je důležité se **zaměřit na proces, nikoliv pouze na výsledek**. Cílem je vést žáka k vynalézavosti a najít ztracenou spontaneitu.³⁸

o **Studium skutečnosti**

Dopad střetnutí se s výtvarnými problémy při zachycení vidění skutečnosti má největší podíl na samotnou krizi. Je vhodné se věnovat výtvarným studiím podle skutečnosti. Přes to, že záznam reality vyžaduje vycvičení oka a ruky v koordinovaném pozorování a zaznamenávání, neměly by výtvarné hodiny sklouznout k technickému cvičení. Žáky pedagog může obklopat vysoce spontánními umělci, jako je Miró, Picasso, Matisse, které mohou probouzet spontánnost, dynamiku a zároveň mohou oslabit budoucí krizové jevy. Žáci se seznamují s rozličnými způsoby výtvarného vyjádření reality. Kromě uměleckých artefaktů jsou pro edukaci prospěšné i sbírky přírodnin, fotografie různých věcí, výtvarné reprodukce, knihy apod. Poznávací schopnosti se rozvinou právě z pozorování. Motivace žáků také spočívá ve zvládnutí technických výtvarných problémů. Pedagog by tedy měl být pozorný, pokud již má vymyšlený námět na výtvarné zadání, měl by promyslet i výtvarné řešení – tedy formu.³⁹

³⁷ HOSMAN, Zdeněk. Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 17. ISBN 978-80-7394-001-0

³⁸ Tamtéž, s. 20 – 47.

³⁹ Tamtéž, s. 20 – 47.

o Výtvarné vyjadřování imaginace

Jedná se o výtvarné vyjadřování postavené na vlastních představách. Výtvarné zadání by tak mělo vycházet z představ žáků. Proto je důležité, aby náměty a výtvarné aktivity byly pro žáky přitažlivé – např. se zájem může odvodit z literárního žánru, kterému student dává přednost. Opět se zde naráží na to, že by pedagog měl být otevřený potřebám žákům a naopak by neměl ustrnout a čerpat pouze z určitých příruček pro výtvarnou výchovu. Vhodná je taktéž skupinová práce, která podporuje interakci mezi žáky, podporuje jejich výtvarnou jistotu a vzbudí motivaci k výtvarným aktivitám. Dále je vhodné pracovat s **principem náhody a překvapení**, které může vzniknout díky grafice nebo frotáži apod.⁴⁰

1.1.4 ZADÁNÍ ÚLOH PODPORUJÍCÍ ROZVOJ TVOŘIVOSTI

Rozvoj tvořivosti se stává pro výtvarnou výchovu jeden z nejdůležitějších cílů. Pokud chceme u žáků tvořivost rozvíjet, je potřeba jim také nabídnout tvořivé úkoly. Učební úlohy by měly vyžadovat operování s myšlenkami a hlavně objevování. Tvořivost je hodnotná dovednost, která uspokojuje i potřebu seberealizace a zároveň tlumí sklon ke konformitě.⁴¹

„Bez učebních úloh by výuka přišla o svůj obsah a s ním i o cíle. Kolem učebních úloh se rozvíjí veškerá poznávací aktivita žáka a jsou to právě učební úlohy, které do jisté míry rozhodují o kvalitě celé výuky. Pro výtvarnou výchovu to platí o to víc, že její úlohy (...) jsou z principu tvořivé a jsou tedy postavené na potřebě komplexní aktivity a dobré motivovanosti žáků.“⁴²

Učební úloha je ve výtvarné výchově realizována výtvarnou tvorbou. Tvorba by měla vykazovat 2 hlavní atributy – **hodnotu** (ať už personální, kulturní, nebo sociální) a **inovaci**. *„Spojením těchto dvou kritérií je v bezprostředním sepětí s kvalitou autorské dispozice k tvorbě – tvořivostí. Předpokládá se, že hodnotné a inovativní výtvarné dílo je produktem*

⁴⁰ Tamtéž, s. 20 – 47.

⁴¹ HORÁK, Josef. Tvořivost ve vyučování. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, s. 23. ISBN 9788073724764.

⁴² SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich. Vzdělávací funkce struktury vzdělávacího obsahu v tvořivých úlohách ve výtvarné výchově. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, s. 64. ISBN 978-80-261-0728-6.

tvořivého autora. Tento předpoklad je klíčový, protože k závěru, že kvalitní úloha, které přivede žáky k hodnotné inovativní tvorbě, přispívá k rozvoji jejich tvořivosti.“⁴³

V publikaci Tvořivost jsou vymezena kritéria, která by měla vykazovat správně nastavená expresivní výtvarná úloha:

- **Obsažnost; hodnota invence a stylu** = konceptová kvalita úkolu posuzovaná vzhledem k oboru a k danému kulturnímu kontextu;
- **Inovativnost** = míra neotřelosti a tvůrčí originality posuzovaná v odpovídajícím kontextu;
- **Integrita (soudržnost)** = respekt ke struktuře a systémové podstatě tvořivého myšlení v daném oboru;
- **Přiměřenost** = míra personalizace – orientace na žáka, jeho motivaci, dispozice a zkušenosti;
- **Kurikulární normativita** = pedagogický projekt je disciplinován kurikulárním rámcem.⁴⁴

1.1.5 PODPORA VIZUÁLNÍ GRAMOTNOSTI

Právě výtvarný obor umožňuje žákům prostor, ve kterém aktivně podporují svůj rozvoj vidění, vizuálního vnímání a myšlení. Vizuální gramotnost se v této digitální době stává důležitou dovedností, neboť většina sdělovaných informací je přenášena obrazem.

V publikaci Pedagogika umění – umění pedagogiky je vizuální gramotnost definována následovně: *„Vizuální gramotnost je zatím chápána převážně jako jakýsi způsob obrany před manipulativními sociálními účinky vizuální komunikace, zejména v médiích a reklamě. Obraz, obrazový znak je zde takto ovšem představován jako potencionální nebezpečí a defenzivní způsob ochrany před ním přináší jednostranné odhalování jeho manipulativních tendencí až k jeho odmítnutí. V této sebeobraně se pak zapomíná na pozitivní důvody, z nichž původně obrazový znak vznikl, na jeho možnosti vzájemného*

⁴³SLAVÍK, Jan, LUKAVSKÝ, Jindřich. Vzdělávací funkce struktury vzdělávacího obsahu v tvořivých úlohách ve výtvarné výchově. In: PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, s. 65. ISBN 978-80-261-0728-6.

⁴⁴ Tamtéž, s. 78 – 79.

*propojení osobních reflexí reality a na jeho přesné a rychlé komunikační účinky v sociální kooperaci.*⁴⁵

Vladimír Spousta ve svém článku uvádí, že vizuální gramotnost je „*soubor schopností a dovedností porozumět vizuálnímu materiálu, myslet a učit se v jeho termínech a používat ho při komunikaci s okolím.*“⁴⁶

Autorka Bamfordová ve své publikaci upozorňuje na to, že vizuální gramotnost úzce souvisí s kritickými znalostmi. Jejich rozvoj závisí na **představení rozmanitých obrazů a kladením promyšlených a provokujících dotazů vedoucí k dalšímu objevování nových významů, k dalšímu přemýšlení a k diskuzi.** Diskuze by měla zahrnovat debatu nad tím, *jaký byl záměr obrazů, jak obrazy evokují určitý druh zkušenosti nebo jak obrazy oslovily diváka.* Bamfordová uvádí, že by dotazy měly umocňovat prolínání fantazie s kritickým myšlením a zároveň, aby se kritické a odůvodněné odpovědi sdružovaly s afektivními a imaginativními reakcemi. Důležité je, aby žák kriticky nahlížel na daná vizuální sdělení, aby byl esteticky otevřený a dokázal si uvědomit jejich manipulativní schopnost.⁴⁷

Ukázka dotazů, které Bamfordová uvádí pro rozvoj vizuální gramotnosti:⁴⁸

Kdo obraz mohl vytvořit? Kdo nechal obraz vytvořit? V jakém kontextu je obraz viděn? Jaké poselství nám obraz sděluje? V jaké formě média bude obraz viděn? Co vypovídá obraz o naší společnosti? Které informace prezentované na obraze jsou hlavní?

Každodenní činnosti také mohou přispět k rozvoji vizuální gramotnosti. Žáci mohou ve svém volném čase sledovat symboly např. *na štítcích oblečení představující pokyny k praní, na kosmetických přípravcích, na jídle, vizuální vyjádření na obalech knih, časopisů, různých produktů, CD, filmů, apod.*⁴⁹

Vizuální sdělení v pracovním sešitě

⁴⁵ UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Ústí nad Labem: UJEP, 2014, s. 88 -89. ISBN 978-80-7414-663-3.

⁴⁶ SPOUSTA, Vladimír. Proč rozvíjet vizuální gramotnost. Pedagogická orientace [online]. 2001, (3.), 87 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/230558892.pdf>

⁴⁷ BAMFORD, Anne. The Visual Literacy White Paper [online]. [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>

⁴⁸ Tamtéž, s. 6 – 7.

⁴⁹ Tamtéž, s. 5 – 6.

Názornost, jeden z nejdůležitějších didaktických principů je ve školním prostředí hojně využíván. Didaktické funkce s informacemi jsou prezentovány neverbálními nástroji. Řada využívaných nástrojů se označuje jako vizuální prostředky.

Čáp a Mareš ve svém díle doplňují funkce obrazového materiálu ve vztahu *obrázek – text*, *obrázek – učivo*⁵⁰:

- **Funkce dekorativní** – tato funkce se objevuje většinou u obrazového materiálu, který nijak nesouvisí s textem, má podpořit atraktivitu, vzbudit estetické prožívání, odlehčit obtížný výklad textu, popř. slouží jako výplň kompozice v daném sešitě;
- **funkce organizující** – soudržnost mezi textem a obrazovým materiálem je podpořena hlavně díky již existujícím znalostím a představám žáků. Pedagog by měl žákům klást dotazy jako: *Jak spolu text a obraz souvisí? Co vidíte na obraze?* Často funkci organizující podporují obrazové návody, rozfázování předmětu nebo mapy;
- **reprezentující funkce** pomocí níž žák probouzí fantazii. Obraz souvisí s textem, snaží se jej ilustrovat, převyprávět daný výklad, či úkol. Tuto funkci často zastávají grafy, diagramy, realistická zobrazení;
- **interpretující funkce**, při které obrazový materiál slouží jako podpora pro pochopení učiva. Obrazový materiál ilustruje učivo, které dělá největší potíže, jsou zobrazeny neznámé vjemy, vymykající se pojmy. Cílem je vytvořit správné představy, předcházet vzniku mylných představ;
- **funkce transformující** ovlivňuje žákův úsudek o učivu a způsob, kterým by mohl zpracovávat informace. Česky byla tato funkce parafrázována do tří V (vyměnit, vytvořit, vést) z anglického originálu tří R (recording, relating, retrieving). Tato funkce si klade za cíl ovlivnit způsob, jakým se žák učí, způsob, kterým zpracovává informace. Tři V se následně definují takto:

vyměnit – zobrazení osvojených poznatků ke snadnému zapamatování;

⁵⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, s. 498 – 502. ISBN 80-7178-463-X.

vytvořit – je utvářen kontext, který je uspořádaný a do informace dobře zapadne;

vést – správné vybavení si potřebných informací z paměti.⁵¹

1.1.6 POŽADAVEK UPLATŇOVÁNÍ MEZIOBOROVÝCH VZTAHŮ

V didaktických materiálech pro výtvarnou výchovu je příhodné využít a uplatnit mezioborové vztahy. Výtvarná výchova jde skloubit s velkou částí školních předmětů – může je oživit a doplnit. Zároveň i na opak se pomocí interdisciplinarity stává výtvarná výchova přitažlivější pro žáky, kteří upřednostňují jiné předměty.

Pedagogický slovník definuje interdisciplinární přístup jako „*didaktický přístup prosazující ve výuce mezipředmětové vztahy, zadávání speciálních úloh propojujících poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytváření tzv. integrovaných vyučovacích předmětů, tvorbu integrovaných učebnic aj.*“⁵² Definice vypovídá o tom, že velkou roli při uplatňování mezioborových vztahů hraje pedagog a jeho znalosti o vzájemných vztazích mezi jednotlivými oblastmi učiva. Mezioborové vyučování klade velkou míru důležitosti na učitelovo tvořivost, neboť by měl vykazovat nápady, jak dané předměty provázat.

Integrační vazby s předmětem výtvarné výchovy podle Zachové existují 2 typy:

- a) **užší proces integrace** – výtvarná výchova + estetickovýchovné předměty;
- b) **širší proces** – výtvarná výchova + ostatní předměty (jako např. český jazyk, matematika apod.)⁵³

Mezi hlavní faktory ovlivňující správné uplatnění dané integrace s výtvarnou výchovou patří motivace žáků, vhodná atmosféra, cílené využívání poznatků a prvků z ostatních předmětů do výtvarného jazyka. Mezioborové vztahy předmětů také kladně působí na zájem dítěte v mimoškolních aktivitách, na samostudium a upevnění důležitých poznatků.

1.1.7 ZPROSTŘEDKOVÁNÍ SOUČASNÉHO UMĚNÍ

V současném světě, kdy umělecká produkce stoupá a stejně tak stoupá i zájem o soudobé výtvarné umění, je potřeba, aby společnost umění správně pochopila. Výtvarná výchova si

⁵¹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, s. 498 – 502. ISBN 80-7178-463-X.

⁵² PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří.; WALTEROVÁ, Eliška. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. Heslo: Interdisciplinární přístup, s. 112. ISBN 978-80-7367-416-8.

⁵³ ZACHOVÁ, L., Integrační procesy ve výtvarné výchově (se zaměřením na práci v 1. – 5. roč. ZŠ). Hradec Králové: Gaudeamus 2000, s. 6. ISBN 80-7041-136-8.

klade otázku a zároveň se tato otázka stává hlavním cílem v dokumentu RVP G, jak zprostředkovat žákům umění. Odpovědí na otázku se mohou stát poznatky z muzejní a galerijní pedagogiky. Umění k nám promlouvá specifickým jazykem, který by se žáci měli naučit rozklíčovat. Z tohoto důvodu Horáček uvádí, že by bylo příhodné a logické navazovat kontakt s uměleckými díly **pomocí komunikativních postupů**.⁵⁴

Již od pradávna si lidé vykládali a interpretovali umění, ačkoliv nejsou zachovány hmatatelné důkazy např. od přírodních národů, lze ovšem předpokládat, že jejich šamanské masky, ozdoby těla, nástěnné malby apod. byly vždy doplňovány o příslušné vysvětlující rozpravy.⁵⁵

Horáček uvádí jako velmi **účinnou metodu praktické tvorby**, která navazuje na vystavená – popř. zprostředkovaná díla. *„Právě tím, že si diváci vlastníma rukama zkusí část umělcovy práce nebo nějakou variantu, která ji osvětluje, mohou si hlouběji uvědomovat, co vše vlastně výtvarné dílo skrývá. Zejména pro děti je podstatně vhodnější, když na výstavě mohou vedle poslechu výkladu i samy něco vytvářet. Jejich schopnost soustředění na teoretický výklad je přirozeně podstatně nižší než u dospělých a naopak prostřednictvím praktické činnosti jsou schopny osvojit si poznatky pevněji.“*⁵⁶

Cílem veškerých metod a způsobů k přístupu uměleckých děl je vyvolat v divákovi **intenzivní zážitek s hlubším vnímáním a porozuměním**. Dopomáhá tomu mediální komunikace (skrz televizi, rozhlas, film) i reprodukční obrazové produkce. Publikace Vybrané vidění uvádí Ladislava Kesnera, který se zmiňuje o zapojení médií, interaktivních prvků, které mohou kromě prezentace umění i ovlivnit a prohloubit divákův zážitek. Ovšem i Kesner stále **apeluje na důležitost stálého kontaktu s reálným uměleckým dílem**.⁵⁷ Horáček uvádí, že je vhodné veškeré metody a postupy konfrontovat přímo před uměleckými díly, aby divákovi byl navozen bezprostřední zážitek. Právě v oboru galerijní a muzejní pedagogika, vznikají programy, ze kterých může čerpat i výtvarná výchova.

⁵⁴ HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. Brno: CERM, 1998, s. 17. ISBN 80-7204-084-7

⁵⁵ Tamtéž, s. 21

⁵⁶ Tamtéž, s. 21

⁵⁷ DYTRTOVÁ, Kateřina, Jitka GÉRINGOVÁ, Eva MRÁZIKOVÁ, Hana MYSLIVEČKOVÁ, Hana STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ a Martin VELÍŠEK, MAKOVSKÝ, Miloš, ed. Vybrané vidění: pozice a strategie výtvarné tvorby v procesu vzdělávání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2018, s.45. ISBN 978-80-7561-165-9.

V těchto programech je důležité, že se divák / návštěvník nestává pasivním příjemcem, nýbrž aktivním spolutvůrcem k utváření významů umění. Tato snaha zapojit diváka vychází z akčního umění z 60. let, kde se tyto tendence o zapojení diváka do tvůrčí akce vyskytovaly. Snahy o aktivizaci diváka vycházely z psychických okolností – **vlastní činnost, vlastní hmatový zážitek, vlastní tvůrčí přemýšlení a konání vedou k intenzivnějšímu prožitku a hlubšímu i trvalejšímu osvojení poznání.**⁵⁸

Pro dokonalé zprostředkování umění je nedílnou součástí práce s originálem a práce s hmotným dílem. Uvádí se, že vizuální vnímání je srovnatelné s tím hmatovým (hlavně např. u dětí s určitým postižením), proto je důležité umožnit i tuto recepci. Pokud to ovšem není možné, je vhodné opatřit výukové programy zástupnými materiály, které nahradí originál, ale přes to dokáží tento hmatový zážitek umožnit.⁵⁹

Při zprostředkování umění ve školním prostředí je důležitá i role učitele. *„Právě výtvarný pedagog se svými znalostmi z dějin výtvarného umění, se schopností prakticky využívat různé výtvarné techniky, ale také se znalostmi psychologie a komunikačními dovednostmi je nejvhodnějším typem pro tuto práci.“*⁶⁰

K zprostředkování umění je vhodné využít i poznatky z artefietiky, konkrétně Jan Slavík do tohoto procesu zapojuje reflexivní složku v rámci procesu tvorby. *„Artefietika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění (...) V reflektivním dialogu si děti postupně všímají různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Jejich postřehy jsou východiskem pro další přemýšlení a pro poznávání kultury či rozmanitých lidských záležitostí, protože vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností žáka a tím, co ji může odpovídat v širších kulturních souvislostech.“*⁶¹

⁵⁸HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění: poslání, možnosti a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. Brno: CERM, 1998, s. 22. ISBN 80-7204-084-7.

⁵⁹ Tamtéž, s. 95.

⁶⁰ Tamtéž, s. 103.

⁶¹ DYTRTOVÁ, Kateřina, Jitka GÉRINGOVÁ, Eva MRÁZIKOVÁ, Hana MYSLIVEČKOVÁ, Hana STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ a Martin VELÍŠEK, MAKOVSKÝ, Miloš, ed. Vybrané vidění: pozice a strategie výtvarné tvorby v procesu vzdělávání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2018, s. 49 – 51. ISBN 978-80-7561-165-9.

1.2 PŘÍKLADY EDUKAČNÍHO MATERIÁLU PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU

Kapitola představuje příklady edukačních materiálů, které slouží pro výtvarnou výchovu. Na příkladech vysvětlím, jak konkrétně učebnice vyhovují požadavkům na současnou výtvarnou výchovu podle předchozích kapitol – jak moc představené texty vycházejí z *konstruktivistického pojetí*, jak je v textech uplatněn *důraz na individualitu žáka*, jestli jsou v materiálech zahrnuty úlohy podporující *tvořivost*, jak je podporována *vizuální gramotnost*, jak jsou uplatněny *mezioborové vztahy* a jak je čtenářům *zprostředkováno současné umění*.

1.2.1 UČEBNICE VÝTVARNÉ VÝCHOVY PRO 8.-9. ROČNÍK (FULKOVÁ A KOL.)

Učebnici s názvem **Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník** základní školy a víceletá gymnázia od Marie Fulkové a Marie Novotné jsem zvolila jako ukázkový příklad, jak by učebnice výtvarné výchovy měla vypadat. Učebnici taktéž vnímám jako inspirativní zdroj pro empirickou část. Didaktický materiál si klade za cíl rozvíjet estetické vnímání na základě poznání uměleckých děl a na základě vlastní výtvarné činnosti. Tohoto cíle je pak vhodně dosahováno ukázkami z umění a výtvarnými úkoly pro čtenáře.

Učebnice je rozdělena na několik tematických oblastí k výtvarnému zpracování, které vycházejí z běžného života (*Kámen, Město, Člověk, Zvíře* apod.). Témata jsou v knize dále členěny, aby čtenář mohl nahlížet na jedno téma z více úhlů pohledů – skloubí se zde *každodenní život, věda a technika, oblast společenských věd, zajímavosti a výtvarné umění*. Toto rozsáhlé zařazení jednoho tématu do více kontextů, podněcuje čtenáře kriticky o věcech přemýšlet a myslet v souvislostech. Zároveň tematické nastavení učebnice vypovídá o její **interdisciplinaritě**, která je velmi příznačná i v jednotlivých výtvarných úkolech. Autorky publikace se snaží, aby výtvarný úkol předcházel poznání jak z výtvarného umění, tak i z jiných odborných oblastí.

Již z názvu je patrné, že navrhované úkoly a celkové pojetí učebnice, je směřováno k žákům navštěvující 8. a 9. ročník základní školy a gymnázium. Opět díky tomuto věkovému odlišení je patrné, že autorky se zamýšlí nad **individualitou této věkové skupiny** a chtějí promlouvat pouze k ní. Nastavené výtvarné úkoly, jejich náročnost, doprovodné texty a ukázky odpovídají zájmům a pochopení této věkové skupiny. Respekt k individualitě čtenáře je v učebnici také značný v aktivizaci čtenáře – to, jak učebnice promlouvá ke čtenáři s využitím příhodných jazykových prostředků (*tykání, uvolněné*

dialogy, otázky přímo pro čtenáře, jazykové prostředky využívající věkovou kategorii, nespisovné výrazy).

Čtenářům této publikace je **zprostředkováváno současné umění** jak pomocí obrazných materiálů, tak výtvarnými úkoly vycházející z umělecké tvorby. V publikaci jsou ukázky uměleckých děl s krátkými popisy (*název díla, autor, doba vzniku*) vysvětlující, co autor chtěl dílem sdělit. Někdy se zase může objevit přímá citace umělce k jeho dílu apod. Kniha také podněcuje čtenáře vyhledávat umělecké souvislosti, když staví vedle sebe jednotlivé umělecké reprodukce – např. *zátiší, které mají stejný obsah, ale jinou formu, anebo jinou dobu vzniku*. Také je kladen důraz na komunikační aspekt – čtenářům jsou k dílům pokládány interpretační dotazy. Dějiny umění jsou v učebnici ještě podrobněji popsány v závěru, kde je i naznačena časová osa.

Vizuální gramotnost je u čtenářů rozvíjena pomocí doplňujících obrazových materiálů. Kniha celkově obsahuje velké množství obrazů, tím se stává přitažlivá a zároveň i obohacující. Vizuální gramotnost je rozvíjena obzvlášť v případech, pokud je umělecké dílo komparováno s objekty každodenní skutečnosti. Publikace svými dotazy nutí čtenáře zamýšlet se nad vizualitou předkládaných obrazů a přemýšlet i nad tím, co mají společného.

Výtvarné úlohy jsou nastavené tak, aby **rozvíjely tvořivost** a osobnost žáka. Úkoly mají většinou zastřešující téma, ale výsledný produkt podléhá tomu, jak sám čtenář úkol pojmul. Zároveň výtvarným úkolům předcházejí různé aktivity, které na sebe navazují a vyvrcholí tvůrčí aktivitou. Jednotlivá zadání se pokouší skloubit jak výtvarné umění, tak čtenářovu zkušenost z reálného života. Náměty jsou inovativní a podněcují žáka k tvořivosti.

Zároveň publikace podléhá **konstruktivistickému pojetí**. Texty pracují s prekoncepty čtenářů a celkově je publikace navržena tak, aby se čtenář stal aktivním spoluvůrcem, nikoli jen příjemcem informací.

1.2.2 PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE ZE ZAHRANIČÍ

Jako ukázkou dobré praxe ze zahraničí jsem zvolila edukační materiál vytvořen Guggenheimovým muzeem nacházející se v New Yorku. Guggenheimovo muzeum nabízí projekt Learning Through Art (LTA) poskytující jak umělecké vzdělání, tak zároveň zkoumá,

kteřé dovednosti studenti získávají při diskuzích a produkcích uměleckých děl. Zároveň se muzeum aktivně zapojuje v pomoci pedagogům a veškeré své edukační materiály zprostředkovává online a bez poplatků.

Vybraný edukační materiál slouží pro galerijní edukaci k vystaveným uměleckým dílům. Materiál nese název **Identity** a je určen pro věkovou skupinu 14 – 18 let. Podklad je ve formě online prezentace a nachází se na Google disku:

https://docs.google.com/presentation/d/1swSYAGuCvx0bJstyrDQvi_C1K5kLLYFHnM7Shb_yfH_c/edit#slide=id.p22.

Studenti se zamýšlí nad tím, jak využití materiály v uměleckých dílech odráží kulturní pozadí a identitu umělce. Edukační projekt je otevírán otázkou na žáky: „*Jak se identita odráží v materiálech? (How can materials reflect identity?)*“ Po té následuje důkladná prohlídka uměleckého díla *Closet-I, 2003* od umělce Do Ho SUH. Na dílo se v materiálu vážou 2 interpretační otázky – *čeho si divák všiml a jak by popsal materiály, ze kterých je dílo utvořeno*. Následuje krátké teoretické okénko vypovídající o životě umělce. Materiál opět nabádá žáky, aby se znovu podívali na dílo a odpověděli na další interpretační dotazy. Následující stránka opět sděluje žákovi informace o umělci – konkrétně pracuje s citací umělce a zároveň je zapojena i video ukázka ukazující umělce při tvorbě uměleckého díla *Rubbing / Loving*, kdy obalil svůj přechodný domov do bílých tapet, které pak pokreslil. Posledním krokem je pak výtvarná aktivita pro žáky inspirována tímto umělcem – žáci mají nashromáždit materiál, který reprezentuje jejich domov.

Další část materiálu se zabývá umělcem Kevinem Beasley, který vytvořil umělecký objekt *Strange Fruit (Pair 1)* pomocí každodenních objektů, které našel doma. Opět se vyskytuje interpretační dotaz a zároveň i úkol, kdy žáci hledají znázorněné objekty v díle. Zaznívají dotazy jako – *jaký název bys dal uměleckému objektu a proč? Jak jsou objekty v díle uspořádané?* Následuje podobné teoretické okénko představující profil umělce pomocí přímé citace a videem. Výtvarná aktivita je o tom, aby žáci vytvořili autoportrét z věcí. Reflektivní dotazy: *Které každodenní objekty reprezentují tvůj příběh? Proč jsi zvolil tyto objekty?* Edukační materiál žákům také vysvětluje název a kontext díla. Instalace využívá i audio, které vytváří kolem zvuk. Tímto aspektem je další úkol pro žáky inspirován a zaměřen na zvukový vjem. Žáci se mají zamyslet nad tím, které objekty vydávají zvuk by

zvolili při reprezentaci jejich komunity, jak by je aranžovali a jaké zvuky nebo slova by instalace vydávala.

Posledním zprostředkovaným uměleckým dílem je *Love Bed, 2012* od umělkyně Tayeba Begum. Toto umělecké dílo má podobu postele, která je zhotovena z žiletek. Žáci jsou dotazováni, *jak se tato postel liší od té jejich a jestli by chtěli tuto postel využívat a proč*. Opět je zde okénko o umělkyni informující o jejím kulturním pozadí a na co svou vlastní tvorbou upozorňuje. Žáci jsou podněcováni k diskuzi – *jaká je tvá povaha, jaký materiál odpovídá tvým kvalitám apod.*

V závěru materiálu se vyskytuje shrnutí s dotazy – *které dílo tě nejvíce inspirovalo a proč, jaký materiál bys zvolil pro svá umělecká díla reprezentující tvoji identitu a proč.*

Konstruktivistické pojetí je v tomto materiálu zastoupeno, neboť žáci jsou i z počátku vyzváni formulovat, co oni sami si o díle myslí, aniž by znali sociálně-kulturní pozadí, tedy pracuje se s prekoncepty. Žák si přichází na významy děl většinou sám pomocí daných aktivit. **Respekt k individualitě** je opět značný, neboť je materiál určen pro danou věkovou skupinu, jsou tomu uzpůsobeny texty, témata, informace, aktivity a doprovodná videa. Materiál je zaměřen na komunikativní stránku více, než na tu produktivní, neboť se domnívám, že v takovém věku, žáci rádi o věcech diskutují, více nad nimi přemýšlí a upozorňují na své názory. Výtvarné náměty se tedy neobjevují v takovém množství, ale i přes to, jsou to velmi podnětné náměty, které se dají dále rozpracovat ve školním prostředí. Výtvarné úkoly vycházejí z představované tvorby, jsou zaměřené na vnímání žáka a na jeho reflexi. **Vizuální gramotnost** je v tomto případě velmi rozvíjena, neboť žáci mají před sebou i přímo dané objekty, ke kterým hledají např. příbuzné předměty z reality. V rámci úloh jsou vyzýváni k interpretaci obrazu. **Mezioborové souvislosti** se zde také vyskytují (mapa, kde se autorka narodila, témata diskuzí) a **zprostředkování současného umění** je zde hlavním cílem edukačního materiálu.

1.2.3 PŘÍKLAD EDUKAČNÍHO MATERIÁLU NESPLŇUJÍCÍ SOUDOBÉ POŽADAVKY VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Pro příklad edukačního materiálu, který nesplňuje soudobé požadavky výtvarné výchovy, byl vybrán text s názvem **Zábavné výtvarné lekce – Náměty pro děti od 4 do 10 let** od Petry Vondrové. Náměty v knize jsou rozděleny podle výtvarných technik. Kniha se zaměřuje na netradiční materiály a jejich využití ve výtvarné výchově. Kniha působí pouze

jako příručka a zdroj námětů pro výtvarnou tvorbu. Požadavky na současný didaktický materiál pro výtvarnou výchovu však splňuje jen v omezené míře.

Vazba edukačního materiálu na RVP není nijak konkrétně specifikována, ale jsou zde zmíněné cíle výtvarných lekcí – jako je *představení různých výtvarných materiálů, rozvoj fantazie, kreativity a motorických dovedností a učení se spolupráci a komunikaci*. To svým způsobem naznačuje odkaz na kurikulární dokument. Publikace působí tak, že je jakousi příručkou pro učitele, kteří hledají inspiraci pro své hodiny.

Konstruktivistické pojetí výtvarných úkolů je zřejmé hlavně v motivaci daných úkolů. Úkolům předchází povídání si o daném tématu, popř. aktivity vedoucí k motivaci, k zapojení žáků do tématu apod. Právě v těchto částech se dost často vyskytují otázky typu: „*Co všechno tě napadne, když se řekne ...*“ Tato metoda slouží k tomu, aby učitel získal prekoncepty žáků. Jinak konstruktivistické pojetí u výtvarných úkolů se v jisté míře nevyskytuje, žáci pracují podle daných kritérií, jsou jim předávány spíše návody a instrukce. Výtvarné úlohy jim vymezují omezený prostor pro seberealizaci.

Respekt k individualitě je patrný z toho, pro koho jsou úkoly navrhovány (pro jakou věkovou kategorii) – je zde větší zřetel na pomoc od dospělého, aktivity vzbuzující u dětí motivaci jsou založené na primárním zkoumání a objevování. Výtvarné aktivity jsou navrženy pro celkem obsáhlou věkovou skupinu – od 4 do 10 let. Myslím, že by bylo vhodné se zaměřit na užší věkovou kategorii. Oproti učebnici od Fulkové, tato kniha nepromlouvá ke čtenáři – nepromlouvá k příslušné věkové kategorii. Jedná se o manuál pro dospělé.

Výtvarné náměty i přes to, že snaží pracovat s neobvyklými materiály a výtvarnými postupy, **není u nich znatelný rozvoj tvořivosti**. Ve výtvarných úlohách chybí inovace, originalita a expresivita, které jsou potřebné pro rozvoj kreativního myšlení. Úkoly jsou krok po kroku popsány a výsledkem individuální tvorby je pak stejný produkt, který je v knize často předložen na fotografii jako vzorový.

Na **vizuální gramotnost** se v textu nebere moc zřetel. Náměty jsou pouze doplněny o výsledné fotografie výrobků nebo se zde nacházejí naivní kresby předmětů, které jsou potřeba k výtvarné realizaci, popř. kresby finálních produktů. S obrazovým materiálem se

dále nepracuje, slouží pouze pro doplnění představ k textu. Kniha neobsahuje aktivity se zaměřením na interpretaci obrazu.

Mezioborové vztahy jsou dobře užity v motivaci. Aktivity předcházející výtvarné činnosti čerpají poznatky z jiných oborů (např. u námětu hmyz je čerpáno z přírodopisu, místy jsou využity zeměpisné znalosti apod.).

I přes to, že si kniha neklade za cíl **zprostředkovat umění** čtenářům a zároveň se zde neobjevují umělecké reprodukce. Nejsou zde interpretační dotazy k uměleckým dílům, aktivity nevychází ze současného umění, ale místy se v motivačních aktivitách objevuje seznamování s umělci. Seznámení s umělci by podle publikace mělo vypadat tak, že učitel přečte připravený text a prezentuje ukázkou umělcovy tvorby. Dochází tedy k minimálnímu kontaktu s uměním.

Tato publikace podle mnou určených kritérií nevyhovuje požadavkům na soudobý pracovní sešit. Vazba na RVP je minimální, vyskytují se zde náznaky konstruktivistického pojetí, tvořivost žáků ve výtvarných námětech není vhodně rozvíjena, individualita žáka není dostatečně respektována, chybí zde zaměření na rozvoj vizuální gramotnosti, současné umění je zprostředkováváno velmi sporadicky, ovšem místy jsou vhodně užity mezioborové vztahy a výtvarné náměty plynule navazují na interdisciplinární poznatky. Taktéž kniha není zajímavě graficky zpracována.

Na druhou stranu se autorka ve své knize snaží čtenářům předat zajímavé výtvarné techniky a podněcuje je experimentovat s netradičním materiálem, opravdu detailně popisuje postup činností, jsou vhodně zvolené aktivity předcházejí tvořivou činnost, které navíc pracují s prekoncepty žáků.

1.3 TVOŘIVÝ UČITEL VÝTVARNÉ VÝCHOVY JAKO VÝZNAMNÁ DETERMINANTA VÝUKY

Nejenom že má učitel dominantní postavení ve školském systému a ve vzdělání a výchově jedinců, zároveň je také významnou determinantou ovlivňující průběh výuky a práci s edukačním materiálem. Právě pedagog zprostředkovává edukační materiál žákům, kterým je určen, proto by bylo vhodné, aby nezacházel s edukačním materiálem mechanicky, ale využíval ho tvořivě ke vzdělávacím záměrům. Učitel může být sám tvůrce edukačních materiálů.

Tvořivý učitel podle Maňáka vykazuje následující rysy: „*Tvořivý učitel se proto nespokojuje jen s tradičními metodami, ale inovativně hledá nové postupy a cesty k dosažení daných cílů. Zejména vytváří neautoritativní prostředí ve třídě a ve škole, podněcuje u žáků iniciativu a hledání samostatných řešení, podporuje jejich divergentní myšlení, fantazii a flexibilitu, vede je k sebehodnocení, ale též k vytrvalosti, skromnosti, houževnatosti atd. Po tvořivém učiteli se požaduje, aby ovládal dovednost klást podněcující otázky, řídit diskusi, objektivně oceňovat žákovy úspěchy a nápady, vytvářet podnětnou atmosféru, která čelí strachu, stresu, atd.*“⁶²

Vztah učitel – učebnice se v průběhu let moc nezměnil a edukační materiál je pro ně „*informačním zdrojem jak pro plánování, tak pro realizaci vyučovacích činností učitelů*“.⁶³ Učebnice jsou oporou učiteli při orientaci v obsahu učiva a zároveň také východiskem pro plánování a realizaci učiva ve výuce. Ovšem i tak se mezi prezentací určitého učiva žákům v podání učitele a v podání učebnice se nacházejí rozdíly. Většinou se jedná o to, že učivo pře davané žákům z učebnice je poměrně složité, proto je za potřebí výklad pedagoga, aby vše žákům vysvětlil. Z toho také plyne, že učivo v učebnicích, učitel buď – zkracuje, vybírá pouze to, které považuje za dominantní, zpřehledňuje, uzpůsobuje ke srozumitelnosti, dělá učivo zajímavějším, vynechává, nebo nechává učivo, tak jak ho učebnice prezentuje.⁶⁴

⁶² MAŇÁK, J. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno: Paido, 2001. 35 s. ISBN 80-7315-002-6.

⁶³ PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998. s. 111. ISBN 80-85931-49- 4.

⁶⁴ Tamtéž, s. 112 – 114.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem empirické části jsou následující oblasti: zpracování kvalitativní analýzy edukačních materiálů, zpracování vlastního pracovního sešitu z výtvarné výchovy a ověření si tohoto materiálu v praxi.

2.1 KVALITATIVNÍ ANALÝZA DOSTUPNÝCH EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ

Pro sestavení didaktického materiálu pro výtvarnou výchovu bylo nezbytné prostudovat si vybrané učebnice, pracovní sešity, které jsou dostupné. Rozhodla jsem se realizovat kvalitativní výzkumnou sondu, která mi umožnila rozpoznat některé principy v edukačních výtvarných materiálech, které jsem mohla uplatnit při přípravě vlastních pracovních listů.

Při této analýze jsem vycházela z kvalitativní analýzy obsahu textů podle Phillipa Mayringa, kterou ve své publikaci zprostředkovala doktorka Uhl Skřivanová⁶⁵. Soustředila jsem se na prvky s edukačním potenciálem pro soudobou výtvarnou výchovu. Při teoretické diferenciaci výzkumných otázek mne zajímaly oblasti jako je aktivizace čtenáře, osobností rozvoj, výtvarné zadání, umělecký kontext a obsahová složka dané publikace.

2.1.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zmapovat dostupné edukační materiály pro výtvarnou výchovu, identifikovat některé jejich vzdělávací a aktivizační prvky a využít jejich edukační potenciál při přípravě vlastních pracovních listů pro žáky gymnázia.

2.1.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní výzkumná otázka:

- Které edukační prvky se vyskytují v konkrétních tištěných edukačních materiálech pro výtvarnou výchovu?

Dílní výzkumné otázky:

- Jakým způsobem jsou žákům zadávány výtvarné úlohy?
- Jak jsou žáci aktivizováni k interpretaci vizuálně obrazných vyjádření?
- Jak autoři tištěných edukačních materiálů zohledňují zkušenost čtenáře?

⁶⁵Uhl Skřivanová, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-228-4.

- Které vizuální a grafické prvky obsahují edukační materiály?
- Jakým způsobem dochází k propojování vzdělávacích obsahů a uplatňování mezipředmětových vazeb?
- Jak je zprostředkováno žákům soudobé umění?

2.1.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek tvoří tištěné edukační materiály pro výtvarnou výchovu. Jedná se o učebnice, sešity a texty zprostředkující umění dětem.

Seznam analyzovaných dostupných materiálů:

Fulková Marie – Výtvarná výchova pro 6. a 7. třídu

Tato učebnice je zaměřená pro 6. a 7. třídu a nabízí čtenářům množství výtvarných podnětů. Výtvarná témata jsou upořádána do tematických celků a vždy jim předchází určité propojení s dalšími školními obory, které podněcují čtenáře k hlubšímu zamyšlení. Publikace je doplněna četnými vizuálními artefakty, ale zároveň i tvorbou vrstevníků.

Fulková Marie – Výtvarná výchova pro 8. a 9. třídu

Toto vydání v podstatě navazuje na předchozí publikace, pouze je odlišena tím, že je pro jinou věkovou kategorii. Opět jsou zde výtvarné náměty řazeny podle daných témat, kterým předcházejí kontexty z jiných oborů.

Ondřej Horák – Proč obrazy nepotřebují názvy

Kniha seznamuje mladší čtenáře se světem umění. V poutavém příběhu je nastíněn život v galerii, seznamuje čtenáře s umělci, s uměleckými díly, s uměleckými směry. Atraktivitu knihu (kromě poutavých dialogů a samotného příběhu) podporuje samotná grafická a vizuální stránka knihy. Kniha má formu komiksu, která se prolíná i s obyčejnými texty.

Kateřina Dytrtová, Martin Raudenský – Expres, vztahy a procesy

Tento pracovní sešit obsahuje text, ale hlavně kresby a grafiky směřující k expresi, k jejím druhům a ke způsobu performativity. Obsahuje interaktivní obrazovou část,

kteřé je určená hlavně dětem, které mají za úkol dokončit grafické tisky Martina Raudenského. Kniha propojuje teoretickou, výtvarnou a interaktivní oblast.

Igor Zhoř – Výtvarná výchova v projektech II

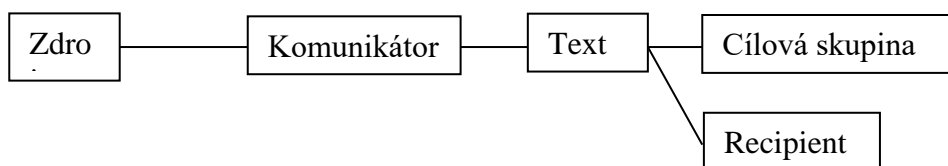
Tento pracovní sešit není tolik zajímavý po grafické stránce jako předchozí zmiňované publikace, ovšem je velmi obsáhlý a bohatý na výtvarné náměty. Velmi dobře čtenářům zprostředkovává daná témata, které nakonec vytváří výtvarné řady. Čtenář má v knize i vlastní prostor a velmi dobře se zde pracuje s aktivizací čtenáře.

Fakulta designu a umění Ladislava Sutnara – Ladislav Sutnar

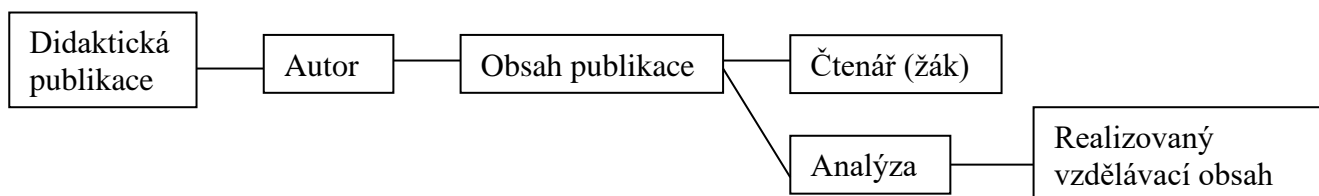
Publikaci jsem zvolila z důvodu toho, že je velmi zajímavě zpracována po grafické stránce. Využívá několik zajímavých prostředků, jak pracovat s daným formátem, jak pracovat s jednotlivými listy publikace, které mohou být velmi podnětné a inspirativní.

2.1.4 METODA ANALÝZY DAT

Kvalitativní analýza obsahu podle Mayringa slouží k vyhodnocování písemných textů.⁶⁶ Výchozí schéma pro analýzu je podle Mayringa jednoduchý model komunikace od Lagerbergera z roku 1975, je ale potřebné pro každý konkrétní výzkum tento model rozšířit.⁶⁷



Já jsem si pro vlastní potřebu tento model upravila, aby korespondoval mému výzkumu.



⁶⁶ Uhl Skřivanová, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011, s. 104. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-228-4.

⁶⁷ Tamtéž, s. 108

V celkové analýze zastává hlavní postavení torba kategorií, které jsou vyvíjeny na základě výzkumných otázek a konkrétního materiálu a definovány za pomoci systému pravidel.⁶⁸ V rámci analýzy edukačních materiálů jsem si všímala aktivizačních a vzdělávacích prvků, které jsem označovala kódy a rozřazovala do induktivně formulovaných kategorií. Pro snazší orientaci v textech jsem si publikace naskenovala a pomocí programu Adobe Acrobat Reader jsem si vpisovala poznámky k jednotlivým jevům.

Dalším krokem bylo sestavení tabulky, ve kterém jsem své poznámky generalizovala a utřídila do kategorií, pro které jsem nacházela názvy. V poslední řadě jsem pak vytvořila pojmovou mapu, ve které jsem dané podkategorie dále utřídila do jednotlivých obsahových kategorií podle toho, jak spolu souvisí. Kategorie se vztahují ke stanoveným výzkumným otázkám. Tabulka analýzy edukačních materiálů je zařazena do přílohy.

2.1.5 VZDĚLÁVACÍ A AKTIVIZAČNÍ PRVKY V TIŠTĚNÝCH EDUKAČNÍCH MATERIÁLECH PRO VÝTVARNOU VÝCHOVU – KATEGORIZACE VÝZKUMNÝCH ZÁVĚRŮ

Výsledným krokem v celé analýze bylo zpracování pojmové mapy. Veškeré kategorie, které jsem zanesla do předchozí tabulky, jsem se pokusila shrnout a dále je utřídil do větších celků. Řídila jsem kategorie podle toho, jak moc spolu souvisejí, jestli mají dané prvky něco společného. Nakonec jsem pojmenovala 7 kategorií pro vzdělávací a aktivizační prvky, které považuji za důležité, které by měla obsahovat učebnice / pracovní sešit. Jedná se o kategorie: **aktivizace čtenáře, osobnostní rozvoj, grafika, výtvarné zadání, umělecký kontext, obsahová složka, digitalizace.**

Aktivizace čtenáře – tato kategorie se zaměřila na prvky, které nějak pracují se samotným čtenářem. Sem spadá to, jak publikace komunikuje se čtenářem, tedy jaké využívá **kontaktné jazykové prostředky**, jak vypadá slovní zásoba. V publikacích se objevují určité slovní hříčky, většinou se v těchto publikacích využívá tykání, popř. se vedou určité dialogy, které působí uvolněnou formou. Kromě jazykových prostředků jsem do této kategorie také zařadila další **motivační a aktivizační prvky**. I když jsou samotné jazykové prostředky, slovní zásoba, promluva přímo ke čtenáři velmi motivujícím prostředkem, učebnice dále využívaly např. i poutavé názvy, zajímavou formu textu (např. komiks).

⁶⁸ Tamtéž, s. 109

K aktivizaci čtenáře napomáhá i zaměstnání jej – čtenáři bývají kladeny vědomostní dotazy nebo má něco najít, vyhledat, doplnit, nalézt správná řešení apod. Jako poslední bod, který jsem sem zařadila je **práce s prekoncepty**. Vyvolání nějakých představ o dané problematice je také zapojení a aktivizace čtenáře. Publikace většinou vyvolávaly prekoncepty pomocí metody brainstormingu nebo popisovaly zkoumané skutečnosti, aby si je čtenář lépe představil. V textu byly charakteristické typy postav, se kterými se čtenář mohl identifikovat, do kterých se mohl vcítit. Samotný prostor pro výtvarné vyjádření pro čtenáře taktéž podněcuje k akci.

Prvky zaměřené na osobnostní rozvoj - v této kategorii jsem nashromáždila ty prostředky, které nějakým způsobem cílí na rozvoj osobnosti. Publikace se snažily o rozvoj **kreativity** díky tematickým řadám, výtvarným úkolům, doplňujícím textům apod. Zároveň šlo o to, aby si čtenář vybudoval i určité umělecké hodnoty, respekt k umělecké tvorbě. Respekt a empatie byly taktéž budovány i k ostatním lidem, k názorům. Učebnice se také snažily rozvíjet osobnost pomocí zapojování všech lidských smyslů prostřednictvím výtvarných úloh.

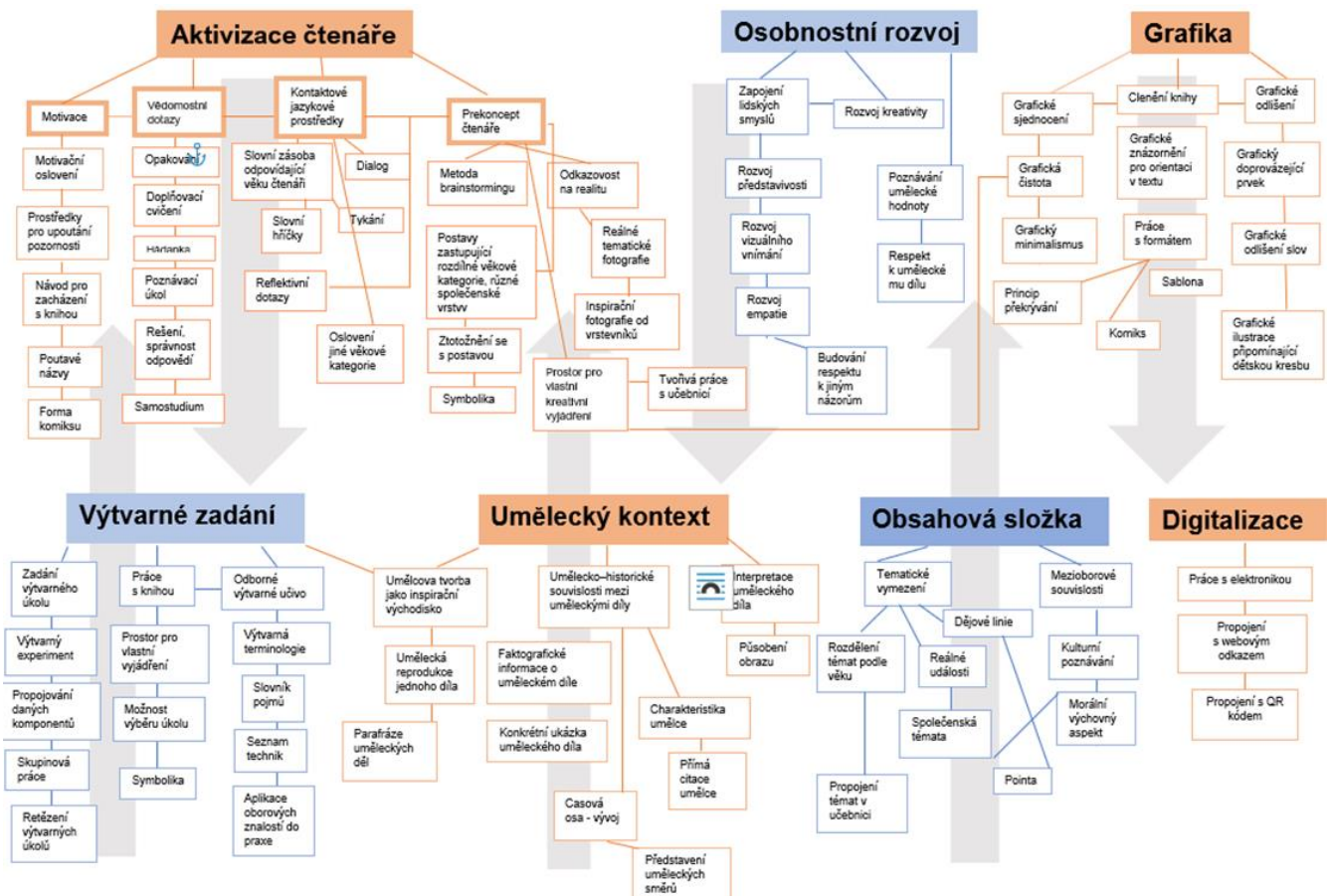
Grafika - kategorie zastupuje vizuální stránku učebnic, pracovních sešitů. Všimla jsem si toho, jak jsou publikaci graficky sjednocené pomocí barev, grafických prvků apod. Jak jsou knihy graficky členěny. Většinou se publikace snažily o **grafický minimalismus**, který dával prostor pro výtvarný projev samotného čtenáře. Pro grafické sjednocení bylo příhodné, když se opakoval určitý prvek (značka, symbol, postava atd.). Taktéž bylo zajímavé poznávat možnosti formátu a formy (komiks). Pro přiblížení se ke čtenáři byly využity grafické prvky v podobě dětské kresby (Martin Raudenský – Expres).

Formulace výtvarného zadání – důležitou roli pracovních sešitů a učebnic hraje zadání výtvarných úloh. Všimla jsem si, jak jsou výtvarná zadání přesně, jasně a srozumitelně zprostředkovávána čtenáři pomocí **aktivních sloves**. Výtvarná zadání v některých publikacích na sebe navazovala a byla propojena tématem. Výtvarné aktivity, jak jsem již zmiňovala výše, rozvíjely kreativitu pomocí výtvarného experimentu, propojování určitých komponentů, přímé práce s knihou (vpisování, tvoření přímo do knihy). Objevily se také skupinové práce a možnost výběru daných výtvarných úloh. Výtvarné úkoly zahrnovaly odborné výtvarné učivo, výtvarnou terminologii, slovník pojmů a následně se publikace snažily o aplikaci těchto oborových poznatků do praxe.

Umělecký kontext – výtvarné úkoly a samotné publikace se zaměřovaly a vycházely z výtvarného umění jako inspiračního zdroje. Jak tedy učebnice zprostředkovávaly umění? Objevovaly se umělecké reprodukce a parafráze uměleckých děl, konkrétní ukázky uměleckých děl – s tím související i faktografické informace o uměleckém díle. Publikace se snažily o představení daných umělců, dokonce se objevovaly i přímé citace výroků umělců. Pro přiblížení uměleckých směrů sloužila v publikacích časová osa. Knihy se ale také snažily o to, aby žáci mysleli v souvislostech a uváděli umělecká díla do umělecko-historických souvislostí. Kromě samotné prezentace uměleckých děl se v publikacích objevovaly i interpretační dotazy pro zapojení čtenáře, pro hlubší zážitek spjatý s uměleckým dílem.

Obsahová složka - tato kategorie představuje, jak jsou knihy tematicky vymezené. Většinou se publikace odkazovaly na reálné události, situace z běžného života a řešily určitá společenská témata. Zaobírá se také kulturním poznáváním, morálním výchovným aspektem. Výtvarné úkoly byly většinou uskupeny do tematických výtvarných řad. V některých dílech se nacházely i dějové linie s pointou. Kromě toho, že se v publikacích objevovala hlavně umělecká oblast, vyskytují se i podněty k hledání mezioborových souvislostí – často se publikace odvolávaly i na poznatky, tvorbu apod. z jiných předmětů a oblastí (např. literatury, dějepisu).

Digitalizace - jedná se o kategorii, která obsahuje nejméně prvků. Zároveň se domnívám, že v dnešní době se jedná o skupinu nezbytnou. Digitalizace se v analyzovaných publikacích projevila tak, že se v textech objevovaly webové odkazy a QR kódy odkazující na danou stránku. Digitalizace v publikacích byla podpořena i prací s technologiemi.



Pojmová mapa představuje výše zmíněné kategorie. Jednotlivé kategorie společně se subkategoriemi jsou barevně odlišeny. Šipky v pozadí představují provázanost jednotlivých skupin, neboť v některých případech je nešlo přesně stanovit a odlišit od ostatních.

2.1.6 SHRUTÍ

Kvalitativní obsahová analýza mi sloužila jako prostředek pro hlubší seznámení se s dostupnými a zkoumanými materiály. Uspořádala jsem si edukační složky a pochopila, jak učebnice pracují. Zároveň se veškeré zjištěné aktivizační a vzdělávací prvky staly východisky a zásadami, které uplatním ve svém navrženém edukačním materiálu.

2.2 PRACOVNÍ SEŠIT Z VÝTVARNÉ VÝCHOVY – VLASTNÍ KONCEPCE EDUKAČNÍHO MATERIÁLU

Pracovní sešit z výtvarné výchovy je opravdu rarita, a tak jsem chtěla do tohoto předmětu vnést inovaci, překvapit žáky a poukázat na to, že i didaktická pomůcka má ve výtvarné výchově uplatnění. Má vize spočívala ve vytvoření doplňku do hodin, který by vhodně žákům pomoci tvořivých úloh zprostředkoval pár jmen ze současného umění a zároveň

tematicky spadal do samostatných hodin. V materiálu je vyhrazen prostor pro vyjádření žáků a zároveň jde o inspirativní předlohu pro samotný proces vyučování.

2.2.1 CÍL DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Cílem didaktické pomůcky je zprostředkovat žákům současné umění tvořivou formou, má žáky osobnostně rozvíjet, motivovat k tvůrčím činnostem, k objevování nových informací a zároveň také provázat i jiné učební obory s výtvarnou výchovou. Pracovní sešit může také posloužit jako inspirační východisko pro pedagogy k navrhování výukových jednotek.

2.2.2 NÁVRH PRACOVNÍHO SEŠITU

Inspiračním východiskem se pro mě staly učebnice od Marie Fulkové, které jsem již výše zmiňovala. Dále jsem vycházela z uvedených požadavků na soudobý pracovní sešit. Pracovní sešit se opírá o konstruktivistické pojetí výuky, je provázán s RVP G, respektuje individualitu žáka, zadání podněcují k tvořivé činnosti žáka, s obrazovými materiály je podporována a rozvíjena vizuální gramotnost, jednotlivá témata jsou propojena i s jinými školními předměty a v neposlední řadě se díky materiálu žáci seznamují se současnou uměleckou scénou.

Také jsem se při návrhu pracovního sešitu opírala o poznatky z kvalitativní analýzy dostupných edukačních materiálů. O čtenářovu pozornost usiluji pomocí témat, kontaktních jazykových prostředků a tvůrčích činností. Kladla jsem důraz na osobnostní rozvoj (vnímání sebe samého, analýza vlastního okolí).

Co se týče grafického zpracování, snažila jsem o minimalistické pojetí zahrnující pouze 3 základní barvy (žlutou, černou, bílou). V pozadí se objevují autorské fotografie. Abych měla pracovní listy ucelené, jsou svázané do formy brožury. V pracovním sešitě se nachází zrcadlová folie, která ale po nalepení vytvořila nerovnoměrný povrch a odraz je deformován. Tato skutečnost možná ale není na škodu, s odrazem deformovaného obličej se dále může pracovat v hodině. Z tiskařských důvodů je využito kroužkové vazby.

Pracovní sešit obsahuje výtvarná zadání, která jsou inspirována uměním. Na to navazuje i fakt, že materiál zprostředkovává žákům uměleckou scénu většinou pomocí obrazových materiálů, v závěru se nachází „galerie jmen“, kde jsou vypsáni jednotliví umělci, kteří se v materiálu vyskytují a jejich krátká charakteristika.

Obsahová složka didaktického materiálu je zaměřena na jedince a jeho okolí, vychází z poznávání sebe samého a zároveň i uvědomování si vlastního já v daném prostoru. Tematické oblasti jsou nepřímě propojené a seřazené v chronologickém sledu. Žák nejprve zkoumá vlastní já (svůj vzhled, vlastní nitro). Dále je jeho pozornost přesunuta do prostoru vlastního domova symbolizující bezpečný prostor. Výtvarný úkol „jízda“ žáky přesune do exteriéru mezi lidi.

Při práci s pracovním sešitem hraje důležitou roli elektronika. Pracovní sešit je plný QR kódů, které odkazují na galerie nacházející se na Google discích, na webové stránky i na videa nahraná na serveru YouTube.

2.2.3 TVORBA PRACOVNÍHO SEŠITU

Pracovní sešit jsem navrhovala v programu Adobe Indesign. Jeho formát je A4 s rozložením na šířku. Font písma jsem vybírala bezpatkový a vše je psáno Arial Narrow s možnostmi Arial Narrow Bold, Arial Narrow Italic. Velikost písma je v textech 12 bodů, v nadpisech 20 bodů, v předělových stránkách 70 bodů, číslice 218 bodů, popisky fotografií mají jen 10 bodů, úvodní strana s názvem a poslední strana má 100 bodů, slovo slovník má 70 bodů, spojení „prostor pro tvůj projev“ je složeno ze 200 bodů + 70 bodů, galerie jmen je pak složena z písmen o 59 bodech. Texty jsou zarovnané na praporek a uspořádané ve sloupcích. Stránky jsou sjednocené podle tzv. zrcadla sazby, okraje stránek jsou 12,7 mm.

Držela jsem se po celou dobu barevné kombinace žluté s černou a bílou barvou. Žluté pruhy slouží ke zvýraznění (hlavně výtvarných zadání), nebo k oddělení určitých textů. Pro orientaci napomáhají tzv. předělové listy, které se nacházejí vždy před novou kapitolou. Předělové listy jsou tvořené z autorských fotografií, vložené do pozadí a je jim upraveno krytí na 50 %. Texty doprovázejí fotografie žákovských prací a QR kódy. Sešit je provázán s mnoha Google disky, na kterých jsou nahraná umělecká díla. Kromě toho kódy ještě odkazují na videa a webové stránky. V textech se také objevuje značka žlutého otazníku, který symbolizuje reflektivní otázky.

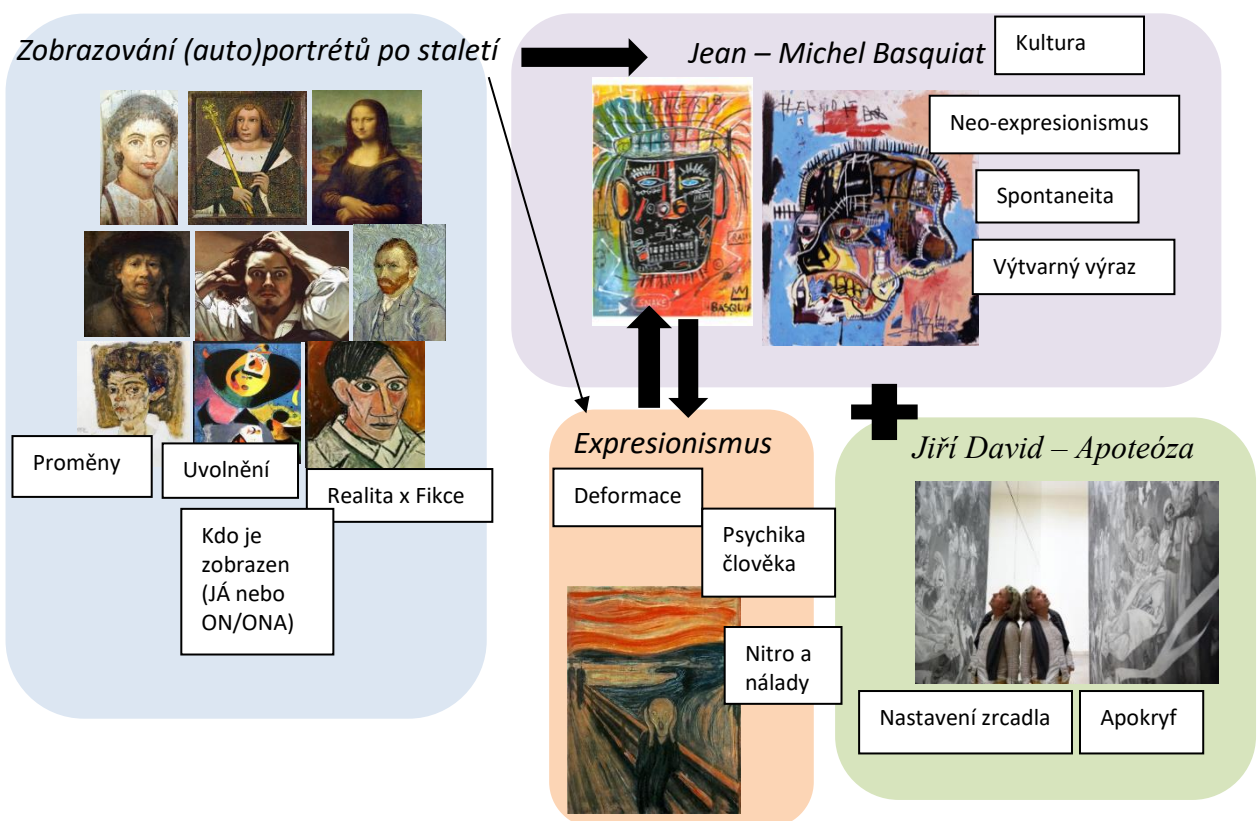
2.3 NÁVRH HODIN PRO PEDAGOGY

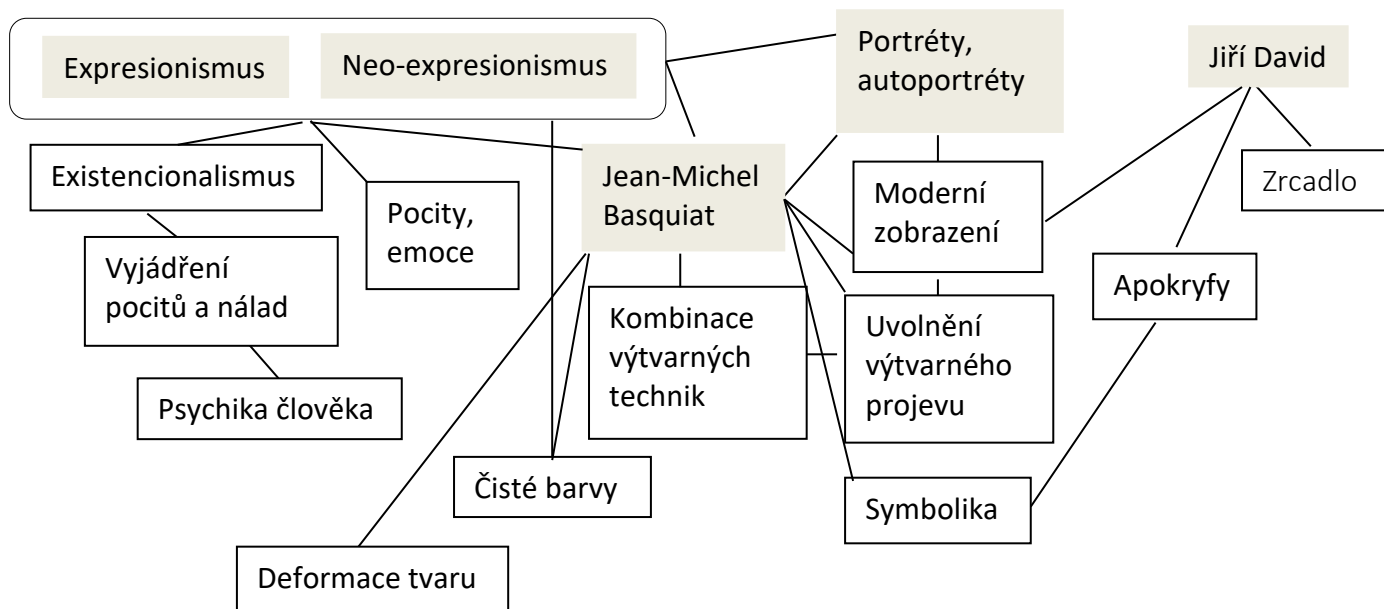
Tato kapitola slouží jako návod a inspirační východisko do hodin pro pedagogy. Nacházejí se zde rozpracované návrhy jednotlivých hodin.

2.3.1 TOHLE O MNĚ NIKDO NEVÍ

Téma: Expresivní autoportrét**Třída:** Prima**Časová dotace:** 4 vyučovací hodiny

1. vyučovací hodina	Úvod, představení tématu, dílčí aktivity
2. + 3. vyučovací hodina	Samotný proces tvorby
4. vyučovací hodina	Dokončení prací a reflexe

Inspirační východiska: Expresionismus, Neo-expresionismus, vnímání sebe samého**Umělecká inspirační východiska:**

Myšlenkově (obrazně – pojmová) mapa úkolu:

Vzdělávací cíl: Žák s oporou o výtvarné poznatky vytvoří vlastní expresivní autoportrét vycházející z vlastních pocitů, zhodnotí svoji práci a práci ostatních, interpretuje umělecká díla a vyjádří to, jak na něj působí.

Učivo: identita, vnímání sám sebe, symbolika barev, linií, výtvarné vyjádření vlastních pocitů, autoportrét, proměna zobrazování v umění, neo-expresionismus

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (výklad, vysvětlování, přednáška, rozhovor); *názorně-demonstrační* (práce s obrazem); *dovednostně-praktické* (produkční); *aktivizující výukové metody* (diskuzní)

Formy: hromadná, individuální

Pomůcky: reproduktory, počítač, obrazový materiál nahraný na Google disku, dataprojektor, zrcadlo, formát vel. A2, pomůcky pro malbu a pro kresbu

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- **Klíčové kompetence:** kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní
- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarný obor, Hudební obor), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)
- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák porovnává různá znakové systémy, např. mluveného i psaného jazyka, hudby, dramatického umění.“⁶⁹

„Žák rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.“⁷⁰

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“⁷¹

„Žák rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření.“⁷²

Fáze výuky:

1. Motivace – Citace z pohádky	5 min.
<p><i>„Zrcadlo, zrcadlo, řekni, kdo je v zemi zdejší ze všech nejkrásnější.“</i></p> <p>Diskuze nad tím, kde tuto větu žáci slyšeli.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Je vám tato věta povědomá? Kde jste ji už slyšeli? Jak byste odpověděli, kdybyste byli samotným zrcadlem? Znáte ještě nějakou pohádku, kde figuruje zrcadlo v dominantní roli? Proč podle vás lidé mají zrcadlo? Jak by vypadal svět bez něj?“</i></p>	

⁶⁹ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁷⁰ Tamtéž, s. 54.

⁷¹ Tamtéž, s. 54.

⁷² Tamtéž, s. 55.

2. Motivace – Práce se zrcadlem	10 min.
<p>Žáci pozorují sami sebe v zrcadle. Dále mají za úkol přímo na zrcadlo fixou obkreslit svoji tvář, aby si uvědomili vlastní hranici svého obrazu. Ve třídě lze uplatnit i výměnu mezi žáky pokreslených zrcadel, žáci si pak mezi sebou porovnávají své obrysy, hledají společné rysy apod.</p> <p>Zadání: „Podívejte se do zrcadla. Pomocí fixu přímo do zrcadla obtáhněte váš obrys. Můžete i oči, nos, pusy. Všímejte si vašeho tvaru, vašich hranic, kde končíte.“</p> <p>Interpretační dotazy: „Co vidíte v zrcadle? Jste s tím spokojeni? Proč ano proč ne? Jaký máte tvar? Připomíná vám obrys nějakou věc – ovoce, zeleninu, květinu, apod.? Jak se lišíte od sebe se svým spolužákem? Co na sobě máte nejraději a proč? Co naopak a proč? Líbí se vám být v jeho obryse? Máte něco společného? Které rozdíly tam vidíte?“</p>	
3. Motivace – Hudební ukázka	5 min.
<p>Pustí se žákům hudební ukázka od Petra Muka Zrcadlo. Je vhodné žákům neukazovat videoklip a nechat žáky si představovat, jak zpěvák vypadá. Po poslechu následovaly interpretační dotazy.</p> <p>Interpretační dotazy: „Jak na vás píseň působila? Jaký z ní máte pocit? Líbila se vám? Znal ji někdo? Jak se zpěvák při pohledu do zrcadla cítí? Podle čeho usuzujete? Která fráze vám utkvěla v hlavě? Jak podle vás zpěvák vypadá?“</p>	
4. Motivace – Automatická kresba	5 min.

<p>Následuje aktivita automatické kresby vyjadřující pocity žáka při pohledu do zrcadla. Žáci se zadívají na svůj vzhled do zrcadla a na kus papíru vytvoří automatickou kresbu. Při tom je vhodné s žáky diskutovat o tom, jakou mají dnes náladu a jak jejich nálada ovlivňuje jejich vnímání sebe samých. Také je vhodné na to navázat, jak by ta jejich nálada vypadala na papíře pomocí linií, jakou barvou by ji vyjádřili atd.</p> <p>Zadání: „<i>Pokuste se vyjádřit automatickou kresbou, jak sebe sami vnímáte. Jde o vaše pocity z vašeho obrazu v zrcadle. Zamyslete se nad barevností – jakou barvu mají vaše pocity, jaké linie, jaký tvar apod.</i>“</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>A jak vnímáte vy sami sebe, když se podíváte do zrcadla? Jakou máte barvu? Jak se dnes cítíte? Má nálada vliv na vaše vnímání sebe samotného /samotné? Jaký?</i>“</p>	
<p>5. Umělecký kontext – portréty a autoportréty v umění</p>	5 min.
<p>Na Google disku jsou nahrány soubory s uměleckými díly zobrazující portréty a autoportréty napříč historií. Je důležité, aby si žáci uvědomili rozdíl mezi zobrazováním ostatních lidí a zobrazování vlastního já a změny zobrazování, ke kterým v průběhu let docházelo a čím byly podmíněné.</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>Jaký je rozdíl mezi autoportrétem a portrétem? V čem myslíte, že je rozdíl, když umělec zachycuje sám sebe a když lidi kolem sebe? Myslíte, že jsou nějaká pravidla, jak by měl vypadat (auto)portrét? Jak se jednotlivé obrazy od sebe liší, co naopak mají společného? Ke kterým změnám tam dochází? Čím myslíte, že jsou změny podmíněny? Proč k těmto změnám dochází? Jakými technikami jsou podle vás obrazy vytvářeny? Který obraz považujete za povedený, který naopak a proč?</i>“</p>	
<p>6. Umělecký kontext – expresionismus, neo-expresionismus a Jean-Michel Basquiat</p>	5 – 10 min.

<p>Žákům je také dobré vysvětlit či připomenout z čeho vychází expresionismus, co je pro je něj charakteristické a které rysy jsou pro něj typické. Následně je také vhodné obeznámit žáky s neo-expresionismem, ze kterého pak volně navázat na tvorbu Jeana-Michela Basquiata, který je pro následnou tvůrčí aktivitu stěžejním umělcem.</p> <p>Interpretační dotazy k expresionismu/ k neo-expresionismu: „Co je na obrazech zobrazováno? Co mají obrazy společného? Jak pracují umělci s barvou? Jakou symboliku barvy mají? Proč myslíte, že je tak značná deformace? Pokouší se umělec zobrazovat skutečnost, nebo ne? Co se tedy podle vás snaží zachytit? Z čeho se umělec inspiroje? Jaké pocity máte z obrazů?“</p> <p>Interpretační dotazy k tvorbě J. M. B.: „Jak na vás obrazy působí? Co podle vás autor zachycuje? Jak si myslíte, že se autor cítil a podle čeho usuzujete? Kterou techniku umělec využil při zhotovování uměleckých děl? Liší se nějak obrazy J. M. B. od obrazů, které jsme si promítli před tím? Čím se liší, co mají společného? Líbí se vám Basquiatova tvorba? Proč ano proč ne?“</p>	
<p>7. umělecký kontext – zrcadlo v umění, ukázka uměleckého díla Jiřího Davida – Apoteóza</p>	<p>5 min.</p>
<p>Posledním krokem je žákům ukázat, jak se se zrcadlem může v umění pracovat a zároveň je tímto trochu navést, aby i oni sami zakódovali vlastní sdělení do obrazu pomocí symbolů atd. Jiří David ve svém díle Apoteóza reinterpretoval obraz Alfonse Muchy z roku 1926. David vytvořil na stejné rozměrné plátno reprodukci tohoto obrazu v černobílém provedení s detaily apokryfů, které odkazují na skryté symboly a významy. Dílo je pak postaveno do blízkosti zrcadla, takže divák který se na obraz dívá stojí mezi obrazem a zrcadlem, a stává se tak pomíjivou součástí díla.</p> <p><i>(tato část není zahrnuta v pracovním sešitě)</i></p> <p>Interpretační dotazy: „Jaký máte pocit z tohoto díla? Myslíte si, že autor okopíroval originál, nebo ne? Myslíte, že zrcadlo je využito účelně? Jak vnímáte zrcadlo v obraze? Jak vy byste použili zrcadlo v umění? Jak vnímáte</p>	

<p><i>ty skryté motivy, které umělec do díla vložil? Líbí se vám ta myšlenka mít nějaké tajemství, které všichni vidí, ale nikdo ho neumí rozluštit?“</i></p>	
<p>8. literární kontext – Oscar Wilde, Obraz Doriana Graye + tvůrčí psaní – vlastní citát</p>	10 min.
<p>Na předchozí aktivitu je navázáno tím, že se zrcadlo stává důležitým motivem i v jiných oblastech umění a to právě v literatuře. Byly vybrány 2 citáty z knihy Obraz Doriana Graye, které se tematicky hodily.</p> <p>Citace:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>„Ale krása, opravdová krása, ta přestává tam, kde začne intelektuální výraz. Intelekt je už sám o sobě jistý druh přehnanosti a ruší harmonii každé tváře. V okamžiku, kdy si člověk sedne a začne přemýšlet, je hned samý nos nebo samé čelo nebo prostě něco děsného. Jen se podívej na lidi, kteří vynikli v kterémkoli učeném povolání! Jak jsou dokonale oškliví!“</i> 2. <i>„... Každý portrét, který namaloval cit, je portrétem umělce, a ne modelu. Model je jen náhodný podnět. Malíř neodhaluje nitro toho, kdo stál modelem. Spíš své vlastní nitro odhaluje malíř na pomalovaném plátně. A já nechci ten obraz vystavit, protože se bojím, že jsem v něm prozradil tajemství vlastní duše.“</i> <p>Interpretační dotazy: <i>„Jak na vás citace působí? Jak jim rozumíte? Jak malíř prozradí tajemství vlastní duše? Jak bys vyjádřil vlastní nitro? Jak bys naopak skryl vlastní nitro v uměleckém díle?“</i></p> <p>Vlastní citát – tvůrčí psaní, zadání: <i>Představ si, že jsi úspěšný spisovatel a máš o sobě napsat knihu. Jak by vypadal úvodní citát pro tvoji knihu? Pokus se vytvořit vlastní citát, který se vztahuje jen k tobě, k tvému vlastnímu nitru. Zamysli si, co rád/a děláš, jaké máš kladné vlastnosti, co máš na sobě rád/a, pokus se o tom napsat krátký citát.</i></p> <p>Citát měli žáci za úkol držet v soukromí a nikomu ho neukazovat. Citáty jsme si četli v závěru při hodnocení a reflexi vlastních prací.</p>	

9. Výtvarný úkol	2 vyuč. J.
<p>Formulace zadání výtvarného úkolu: „Pokus se vytvořit portrét, který bude zachycovat to, co o tobě nikdo neví. To, co není vidět na první pohled. Vyjádři své nitro, své pocity jako jsme viděli u expresionistů, jako u J. M. B. Vytvoř si vlastní symboly, apokryfy, které zakomponuj do portrétu. Význam symbolů a apokryfů můžeš i nemusíš sdělit ostatním. Kombinuj výtvarné techniky – konkrétně můžeš využít možnosti malby – můžeš sprejovat, nanášet vrstvy barev apod., zároveň do malby můžeš přidat kresbu, kombinovat výtvarné vyjádření s písmem atd., můžeš svůj portrét doplnit o koláž – pokud jsi našel/la citace, která tě vyjadřuje, popř. obrazová materiál apod. Tvůj portrét se ti nemusí vůbec podobat, ale přes to, to budeš ty. Zkus se zamyslet, jak to vypadá uvnitř tebe.“</p>	
10. Zhodnocení prací a jejich reflexe, závěr hodiny	15 min.
<p>Po tvůrčí práci si žáci sami vybrali místo, kde své dílo chtějí prezentovat. Všichni jsme jednotlivě obcházeli díla a autor měl vždy prostor pro představení a také mohl odkrýt vlastní citát. Ostatní práci také hodnotili, hádali určité významy a diskutovali nad tím, jestli se autoportrét autorovi podobá.</p>	



Obrázek 1 "Někdy nevím, čím jsem."

Reflexe hodin: Hodiny byly opravdu zdařilé. Žáci velmi kladně hodnotili aktivitu přecházející tvůrčí práci a dokonce i aktivně ovlivnili chod celé hodiny např. aktivita se zrcadly, ze které se pak stala i párová výuka). Vnímám také to, že jim veškeré předešlé aktivity pomohly k lepšímu uchopení zadání, to se pak projevilo ve výsledných pracích. Na ukázkou jsem zvolila dílo jedné dívky, která vytvořila vlastní expresivní autoportrét. Na

obrázku je vidět, jak se podařilo dívce odpoutat od reálného vidění. Zároveň využila k obrazu i pozadí, které souvisí s její osobností. Veškeré linie měly svůj vlastní smysl, stejně tak i barevnost. V obraze jsou zakomponovány symboly, slova, jejichž význam si žákyně nechala pro sebe.

Výtvarný úkol žákům pomohl oprostít se od reálného vyjadřování a vnímat věci z jiné perspektivy, to je v tomto věku velmi důležité pro rozvoj fantazie a překonání nezdaru, že jejich dílo nevypadá přesně podle reality.

2.3.2 STOPY DOMOVA

Téma: Frotáž struktur objektů a následná koláž

Třída: prima

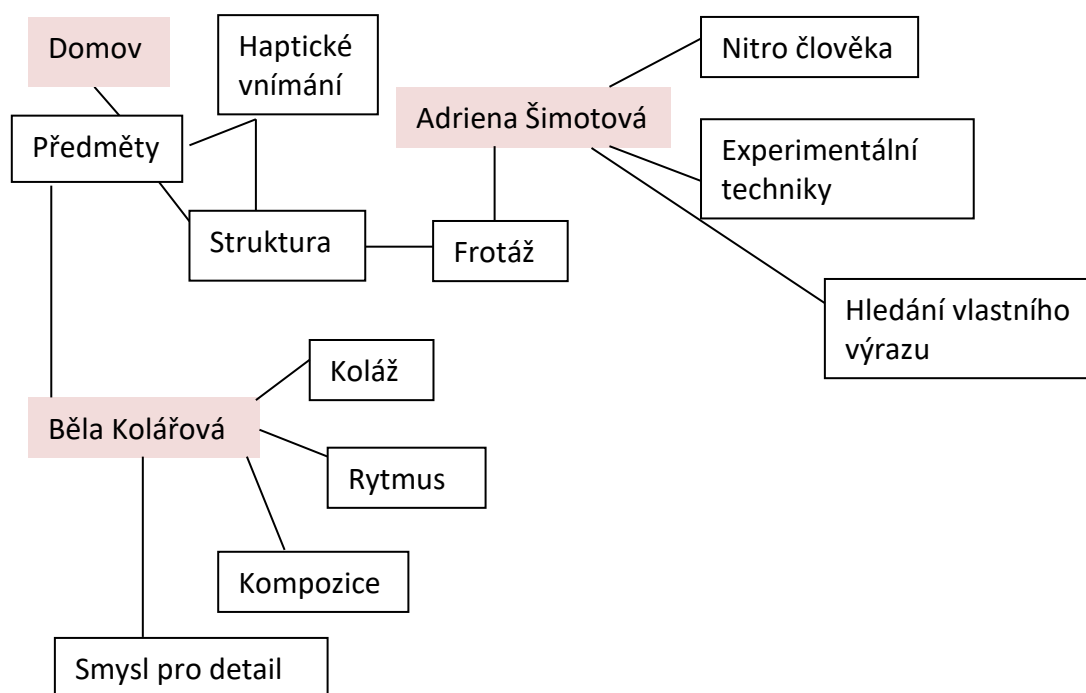
Časová dotace: 3 vyučovací jednotky

1. Vyučovací jednotka	Úvod do tématu, dílčí aktivity
2. + 3. vyučovací jednotka	Tvůrčí aktivita, zhodnocení a reflexe

Inspirační východiska: objekty z vlastního prostředí, struktury

Umělecká inspirační východiska: Běla Kolářová, Adriena Šimotová

Myšlenkově (obrazně-pojmová) mapa:



Vzdělávací cíl: Žák technikou frotáže vytváří kopie struktur objektů. Kopie skládá pomocí koláže do různých obrazců. Žák interpretuje vlastní pojetí výtvarného úkolu.

Učivo: frotáž, koláž, haptické vnímání, smysl pro detail

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor); názorně-demonstrační (práce s obrazy); *dovednostně-praktická* (produkční); *aktivizující výukové metody* – diskuzní

Formy: hromadná, individuální

Pomůcky: dataprojektor, kancelářské papíry, měkké tužky (voskovky, uhel, pastel), lepidlo, nůžky, formát čtvrtky (A2 – A3), pokud se pracuje ve škole je vhodné, aby si žáci přinesli z domova vlastní věci se zajímavými strukturami

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova
- **Klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní
- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarná výchova), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)
- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.“⁷³

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“⁷⁴

„Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.“⁷⁵

⁷³ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁷⁴ Tamtéž, s. 54.

⁷⁵ Tamtéž, s. 54.

„Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“⁷⁶

1. Literární kontext – Petr Hruška, Obývací nepokoje	10 min.
<p>S žáky jsem pracovala ve škole, a tak bylo nezbytné navodit určitou domácí atmosféru, proto jsme se seděli v kruhu a debatovali o domově. Hned v úvodu jsem žáky seznámila s básní <i>Soboty</i> od Petra Hrušky z básnické sbírky <i>Obývací nepokoje</i>.</p> <p>Interpretační dotazy k básni: „<i>Jak se autor doma cítí? Jak si představuješ jeho byt? Co v tobě evokuje název básnické sbírky „Obývací nepokoje“ a název básně „Soboty“? Proč myslíš, že autor zvolil zrovna sobotu?</i>“</p>	
2. Tvůj domov	5 min.
<p>V návaznosti na to jsme se začali bavit o domově žáků.</p> <p>Diskuzní otázky: „<i>Jakou atmosféru má tvůj domov? Jak vypadá domov v pondělí ráno, jak naopak např. v sobotu? Jak se doma cítíš? Jakými symboly bys popsal svůj domov?</i>“</p>	
3. Umělecký kontext – tvorba Adrieny Šimotové a Běly Kolářové	10 min.
<p>Na Google disku je opět soubor s obrazovým materiálem, kde jsou vybraná díla Adrieny Šimotové a Běly Kolářové. S žáky jsme se zamýšleli nad tím, co díla znamenají, jakou technikou byla vytvořena a jestli se autorky také inspirovaly domovem, popřípadě čím jiným.</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>Jak na tebe obrazy působí? Mají něco společného? Jakou technikou byly obrazy vytvářeny? Co myslíš, že autorky inspirovalo? Co v obrazech vidíš? Jak by se díla mohla jmenovat?</i>“</p>	
4. Vlastní vnímání objektů	8 min.

⁷⁶ Tamtéž, s. 55.

<p>Než jsme přešli na samotnou tvůrčí činnost, bylo ještě za potřebí zmínit se o daných věcech, které si žáci přinesli z domova. Vedli jsme rozhovor o tom, proč si je přinesli, jaký k nim mají vztah a k čemu slouží. Také jsem žáky opět vyzvala, aby se zavřenýma očima prohmatávaly věci své i ostatních a všímali si struktur, popř. aby si je výtvarně představovali.</p> <p>Interpretační dotazy: „Co jste si do školy z domova přinesli a proč? Jaký pro tebe má věc význam? K čemu věc slouží? Jaká je na povrchu? Co pro tebe znamenají stopy domova? Které stopy doma nacházíš?“</p>	
<p>5. Výtvarný úkol</p>	2 vyuč. J.
<p>Formulace zadání: „Pomocí frotáže přenes strukturu daných věcí na papír. Můžeš zkusit různé barevné kombinace. Až budeš mít dostatek kopií, tak z nich následně utvoř koláž. Kopie můžeš stříhat a trhat a následně skládat do kompozic různých tvarů a symbolů. Výslednou koláž můžeš ještě výtvarně dokončit.“</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Žáci vytvořili několik frotáží. Žáci se dokonce pustili i do kopírování různých povrchů ve třídě. 2. Žáci vytváří z kopií koláž – buď jednotlivé kopie stříhají do různých tvarů, nebo je vytrhávají. Následně jednotlivé kusy skládají do kompozice na připravený podklad. 3. Koláž někteří ještě dotvářejí, vybarvují, dokreslují apod. 	
<p>6. Závěr hodiny, reflexe a zhodnocení</p>	15 min.
<p>Žáci vystavili svá díla a opět zde měli prostor pro vyjádření vlastního záměru. Ostatní žáci naslouchali a také měli možnost reagovat, popř. sdělit své myšlenky a názory.</p>	

Reflexe hodin: Hodiny se žákům líbily. Zpočátku je rozbor básně nijak nezaujal, ovšem technika frotáže vše zachránila. Žáci kromě toho, že kopírovali povrch přinesených věcí, experimentovali s technikou i na površích ve škole. Nadšeně mi nosili ukazovat jejich kopie. Domnívám se, že i se když aktivita neodehrávala přímo doma, podařilo se mi navodit domácí atmosféru, a dětem se tak lépe pracovalo. Jako ukázkou mám tvorbu jedné

žákyně. Dívka vytvořila podobiznu vlastního domova, kterou trochu upravila podle japonských chrámů, prý kvůli tomu, že je její sen se do Japonska podívat. Frotáže jsou dělané na kamenech, které si přinesla ze zahrady.

Výtvarný úkol žáky obohatil z hlediska výtvarných technik, naučili se techniku frotáže a koláže. Taktéž považují za velmi zdařilé to, že děti o domově přemýšlely v jiných souvislostech než jen to, jak dům vypadá, kolik mají místností apod.



Obrázek 2 Můj domov

2.3.3 JAK TO VIDÍ(M)

Téma: Převedení narativní stránky do vizuálu (*komiks, příběh s ilustrací*)

Třída: prima

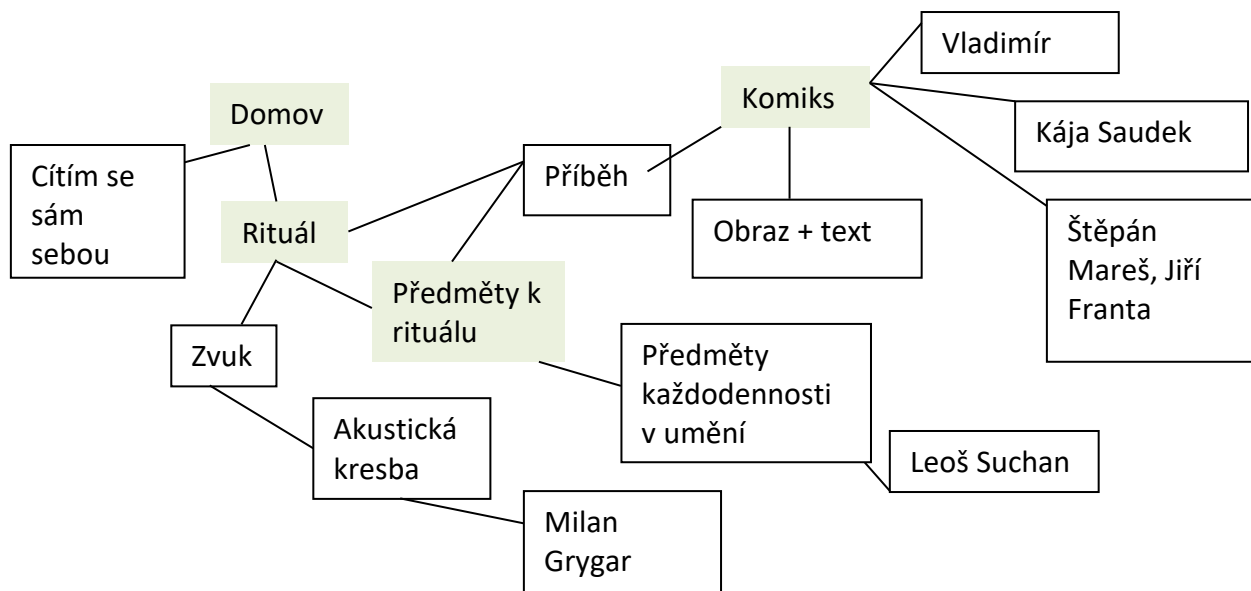
Časová dotace: 5 vyučovacích jednotek

1. vyučovací hodina	Aktivity předcházející tvůrčí činnosti, akustická kresba
2., 3. a 4. vyučovací hodina	Tvorba komiksu
5. vyučovací hodina	Dokončení práce, reflexe a zhodnocení prací

Inspirační východiska: rituál, manipulace s objekty, různé úhly pohledu, vyprávění

Umělecká inspirační východiska: komiks – Vladimír 518, Štěpán Mareš, Kája Saudek, Jiří Franta, Leoš Suchan – malba každodenních věcí (dílo Tašky), Milan Grygar (akustická kresba)

Myšlenkově (obrazně-pojmová) mapa:



Vzdělávací cíl: Žáci výtvarně ztvární příběh. Žáci pracují s charakteristickými prvky pro vypravování a pro komiks či ilustraci.

Učivo: komiks, propojení textu a obrazu, narativita příběhu, vyprávění pomocí výtvarných prostředků

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor); *názorně-demonstrační* (práce s obrazy); *dovednostně-praktická* (produkční); *aktivizující výukové metody* – diskuzní

Formy: hromadná a individuální

Pomůcky: dataprojektor, vlastní zvuková ukázka svého rituálu, ukázky uměleckých děl

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova

- **Klíčové kompetence:** kompetence k řešení problémů, k učení, komunikativní, sociální a personální, pracovní
- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarná výchova), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura),
- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“⁷⁷

„Žák rozpoznává specifičnosti různých vizuálně obrazných znakových systémů a zároveň vědomě uplatňuje jejich prostředky k vytváření obsahu při vlastní tvorbě a interpretaci.“⁷⁸

„Žák na příkladech vizuálně obrazných vyjádření uvede, rozliší a porovná osobní a společenské zdroje tvorby, identifikuje je při vlastní tvorbě.“⁷⁹

1. Rituál v kulturním prostředí	10 min.
<p>Pro žáky jsem si připravila zajímavosti ze světa rituálu i jsem žáky nechala, aby oni sami našli na internetu pro ně zajímavé rituály po světě. Bavili jsem se také o tom, co pro ně rituál znamená, jestli mají nějaký rituál apod.</p> <p>Také jsem pro ně měla připravené fotografie různých rituálů (ať už domorodých kmenů, nebo těch běžných, který děláme každý z nás), které jsme interpretovali.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Co je to podle vás rituál? Jak takový rituál asi probíhá? Myslíte si, že je rituál důležitý proč ano, proč ne? Co se na obrázcích odehrává? O jaký rituál může jít? Shledáváš na fotografiích nějaké rozdíly a v čem?“</i></p>	
2. Vlastní rituál + umělecký kontext (akustická kresba, Milan Grygar)	15 min.

⁷⁷ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 55. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁷⁸ Tamtéž, s. 54.

⁷⁹ Tamtéž, s. 54.

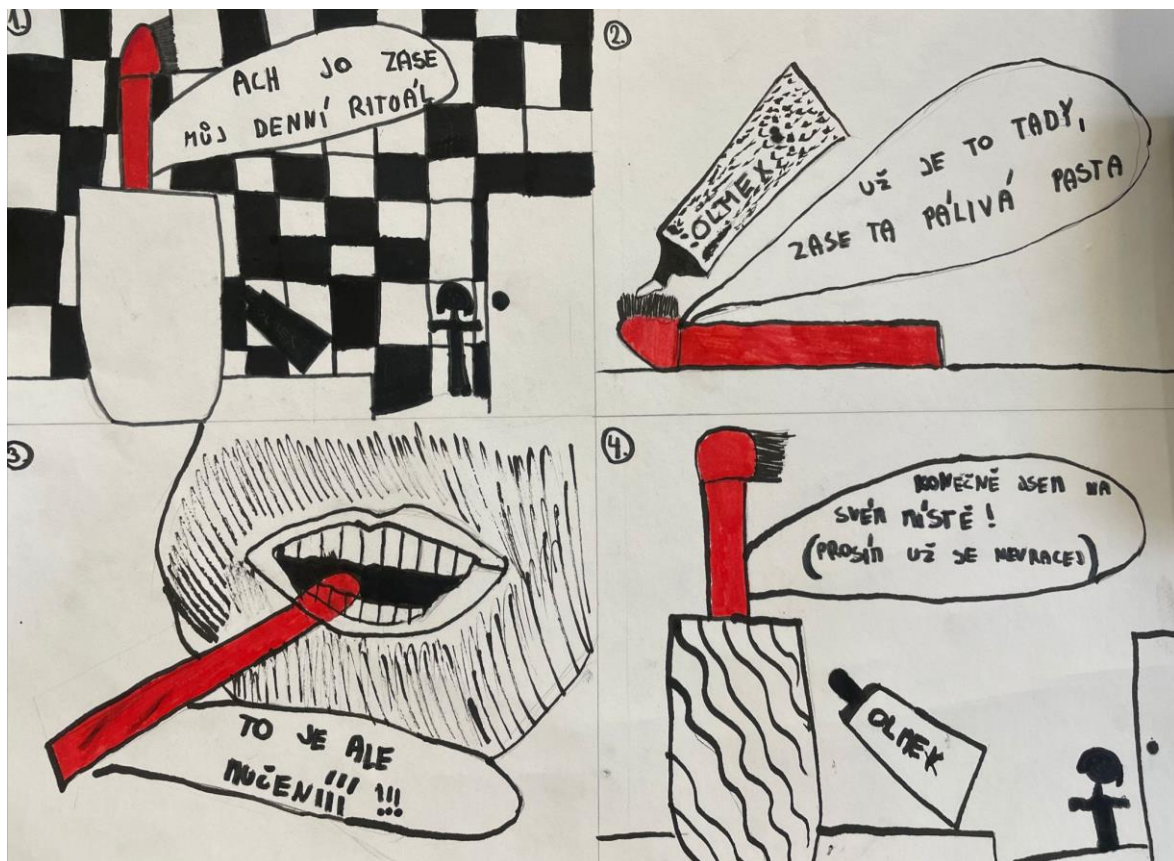
<p>Žáci měli za úkol nahrát audio nahrávku, když provádí svůj rituál. Na toto téma jsme také vedli diskuzi. Následně měli za úkol vytvořit vizuální záznam této nahrávky. Během toho jsem žáky ještě seznámila s tvorbou Milana Grygara, jak lze zvuk výtvarně zachytit.</p> <p>Případné dotazy: „<i>Jaký je tvůj rituál? Kdy rituál děláš? Jak moc je pro tebe důležitý? Proč ho děláš? Jaké předměty u něj využíváš?</i>“</p> <p>Interpretační dotazy k uměleckým reprodukcím: „<i>Jaký zvuk z obrazů slyšíš? Jak by se obrazy mohly nazývat? Jakou technikou byly obrazy vytvořeny?</i>“</p> <p>Zadání úkolu: „<i>Poslechni si vlastní audionahrávku a vytvoř vizuální záznam tvého rituálu pomocí výtvarných prostředků. Přemýšlej nad symbolikou barev, také která výtvarná technika se ke zvuku hodí nejvíce apod.</i>“</p>	
<p>3. Interpretace vizuálního zvukového záznamu</p>	12 min.
<p>S žáky jsme se interpretovali jednotlivé záznamy, ostatní i hádali, co kdo má za zvuk, co jim to připomíná apod. Dále jsem navázala diskuzí na to, které předměty při rituálu žáci využívají.</p> <p>Dotazy: „<i>Jak se cítíš při rituálu? Co při rituálu využíváš za předměty? Jak se asi cítí daná věc, kterou při rituálu používáš? Kdyby mohla mluvit, co by asi řekla?</i>“</p>	
<p>4. Umělecký kontext</p>	8 min.
<p>Na diskuzi o předmětech jsem navázala ukázkami prací Leoše Suchana, který pracuje s každodenními objekty a posouvá je na uměleckou úroveň.</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>Líbí se vám umělecká díla? Proč ano, proč ne? Proč myslíte, že byly vybrány zrovna obyčejné tašky? Proměnila se podle vás nějak hodnota papírové tašky?</i>“</p> <p>Žákům jsem dále prozradila, že budeme dělat komiks a bavili jsme se o tom, co to je, jak komiks vypadá, zda-li ho někdo doma má, jestli někdo zná nějakého známého výtvarníka, který komiks dělá apod. Opět jsem pro žáky měla připravené obrazové materiály, které jsme rozebírali (jednalo se o</p>	

<p>ukázky komiksů Vladimíra 518, Štěpána Mareše, Káji Saudka, Jiřího Franty).</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>Jak vypadá komiks? Co podle vás musí komiks obsahovat? Jsou nějaké zásady pro tvorbu komiksu? Znáte nějaký komiks a jaký? Znáte nějakého autora? Co vás na komiksech baví?</i>“</p>	
<p>5. Výtvarný úkol</p>	<p>3 vyuč. j.</p>
<p>Formulace zadání: „<i>Pokus se pomocí komiksu převyprávět tvůj rituál ovšem z pohledu dané věci. Načrtni si nejprve storyboard a promysli příběh. Pak se do toho můžeš pustit. Do komiksu můžeš také zakomponovat zvukový záznam z předešlého úkolu. Pokud je pro tebe komiks moc náročný, tak příběh napiš jako vyprávění a doplň ho o ilustrace.</i>“</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Žáci nejprve promyslí děj, zachytí své myšlenky do storyboardu. Promyslí si propojení textu s obrazem, umístění jednotlivých scén a také kterou výtvarnou techniku využijí. 2. Žáci zpracují komiks (popř. vyprávění s ilustrací). 	
<p>6. Reflexe a zhodnocení prací</p>	<p>1 vyuč. j.</p>
<p>V závěru hodiny žáci vystavili své komiksy. Žáci si jednotlivé práce procházeli a pročítali. Také hodnotili originalitu příběhu a kvalitu zpracování jednotlivých prací.</p> <p>Interpretační dotazy: „<i>Které dílo je podle vás zdařilé? Které vás zaujalo svým příběhem?</i>“</p>	

Reflexe hodin: V těchto hodinách měli žáci problémy s koncentrací a s pochopením výtvarného zadání. Nebylo jim moc jasné, jak může věc vyprávět příběh, proto jsem se snažila vymyslet sama od sebe nějaké krátké příběhy vyprávěné v ich-formě z pohledu věci. To už žákům bylo jasnější a pustili se do práce. Samotný komiks je velmi nadchl, ovšem když zjistili, jak dlouho jim to trvá a jaká je to práce, pomalu to začali vzdávat a říkat, jak už je to nebaví. Ovšem některá díla byla zdařile dokončena. Pro ukázkou zde mám rituál zubního kartáčku. Na ukázce je dobře vidět, jak dívka celkem zdařile pracuje s detailem a pouze s jednotlivými částmi, které jsou pro příběh důležité. I v tomto případě

je vidět, jak už dívka chtěla být rychle hotova, v posledním a prvním rámečku je stylizovaná rychle nakreslená postava.

Žáci díky úkolu nahlédli na proces tvorby komiksu a uvědomili si, jaká je zatím práce. Zároveň je úkol donutil uvažovat v obrazech, promýšlet veškeré kroky a zkusit přemýšlet jako scénárista. To, že byl příběh vyprávěn z pohledu konkrétní věci, dělalo vyprávění neobyčejným a originálním. Vypravování z jiných úhlů pohledu rozvíjí kreativitu.



Obrázek 3 Kartáček

2.3.4 JÍZDA

Téma: Rozmazaná krajina

Třída: Prima

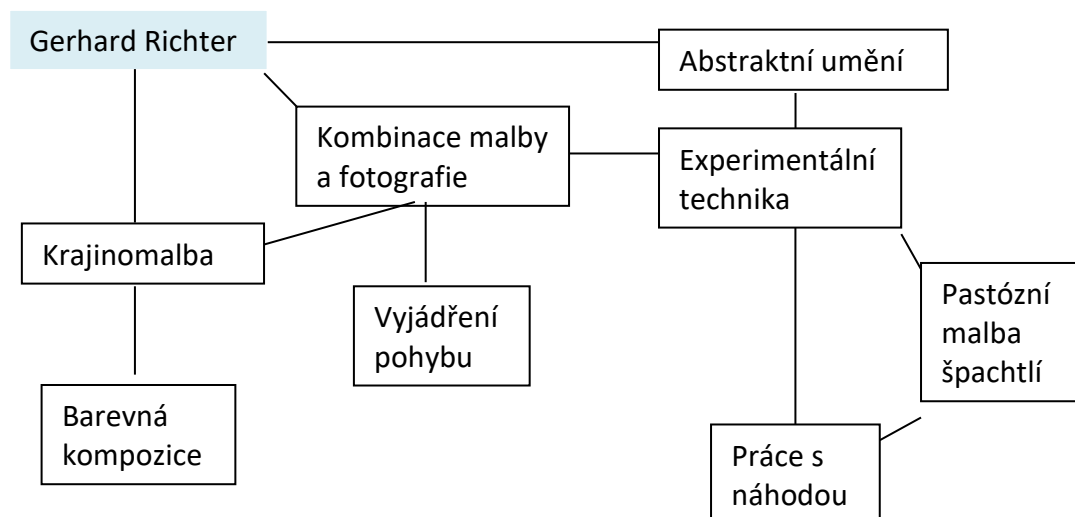
Časová dotace: 2 vyučovací jednotky

1. vyučovací jednotka	Dílčí aktivity předcházející tvůrčím činnostem
2. vyučovací jednotka	Samostatná tvůrčí činnost

Inspirační východiska: jízda dopravním prostředkem, rozmazaná fotografie, krajina, rozostřené vnímání

Umělecká inspirační východiska: Gerhard Richter

Myšlenkově (obrazně-pojmová) mapa:



Vzdělávací cíl: Žák výtvarně experimentuje s technikou. Žák do svého díla vnáší osobitý styl. Žák interpretuje dílo G. Richtera. Žák pracuje s fotoaparátem.

Učivo: experimentální technika se špachtlí, práce s náhodou, barevná kompozice, fotografie, vyjádření pohybu, expresivní krajina

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor); *názorně-demonstrační* (práce s obrazy, s fotografiemi); *dovednostně-praktická* (produkční); *aktivizující výukové metody* – diskuzní

Formy: hromadná, individuální

Pomůcky: fotografie rozmazané krajiny, formát A1, dataprojektor, špachtle, barvy (temperové, akrylové)

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Mediální výchova (práce s fotografií), Osobnostní a sociální výchova
- **Klíčové kompetence:** kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a pracovní

- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarná výchova), Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura)

- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák v konkrétních příkladech vizuálně obrazných vyjádření vlastní i umělecké tvorby identifikuje pro ně charakteristické prostředky.“⁸⁰

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“⁸¹

„Žák samostatně experimentuje s různými vizuálně obraznými prostředky, při vlastní tvorbě uplatňuje také umělecké vyjadřovací prostředky současného výtvarného umění.“⁸²

1. Literární kontext – báseň, Petr Minařík – Trolejbus života	10 min.
<p>S žáky jsme si přečetli báseň od Petra Minaříka a nechala žáky přemýšlet o tom, co bude tématem hodiny. Žáci odpověď už trochu tušili, neboť jsem je poprosila, aby si s sebou přinesli na hodinu, jejich fotografii krajiny za jízdy.</p> <p>Interpretační dotazy: „Který obrat z básně se vám nejvíce líbí? Jak vnímáte báseň? Jak ji rozumíte? Jakou má báseň atmosféru? Jakou byste ji přiřadili barvu? Co myslíte, že bude dnešním tématem?“</p>	
2. Jízda ve vlaku – video	5 min.
<p>Po té, co jsem žáky seznámila s náplní hodiny, že se budeme bavit o rychlosti, o jízdě apod., jsem přešla k tomu, kterým dopravním prostředkem nejraději jezdí a proč. Také jsme debatovali nad fotografiemi, které si žáci přinesli. K navození atmosféry jsem ještě žákům pustila video, kde je zachycena jízda z vlaku, a žáky vyzvala, aby toto video sledovali s přimhouřenýma očima.</p> <p>Interpretační dotazy: „Kterým dopravním prostředkem se rádi přepravujete?“</p>	

⁸⁰ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁸¹ Tamtéž, s. 54.

⁸² Tamtéž, s. 55.

<p><i>A proč? Díváte se často z okénka? Odkud je fotografie focena? Líbí se vám? Jaký pocit máte z rychlé jízdy? Je krajina jiná za okny rozjetého vlaku? Čím se liší od krajiny, kterou pozorujete ze zastaveného vlaku? Jaký dojem jste měli z videa? Bylo lepší to sledovat s přimhouřenýma očima, proč ano, proč ne?“</i></p>	
<p>3. Umělecký kontext – tvorba Gerharda Richtera</p>	15 min.
<p>Žákům jsem nejprve promítla připravené ukázky děl Gerharda Richtera kladla žákům interpretační dotazy.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Co se podle vás snažil umělec zachytit? Z čeho čerpal inspiraci? Jakou technikou jsou díla vytvořena? Mají něco společného obrazy a naše jízda vlakem?“</i></p> <p>Abych žákům odhalila odpověď na otázku, kterou technikou jsou díla vytvořena, pustila jsem jim video, které zachycuje samotného umělce při práci.</p>	
<p>4. Výtvarný úkol</p>	45 min.
<p>Formulace zadání: <i>„Prohlédni si svoji fotografii, všiměj si barev, tvarů a to jak jsou některá místa rozostřená. Následně si vyzkoušíš techniku, se kterou pracuje Gerhard Richter. Na velký formát vymačkej barvy ve velké vrstvě, vezmi si stěrku a barvy roztírej po papíře. Po zaschnutí můžeš do svého díla ještě něco dotvořit, domalovat – doporučuji využít černou tuš.“</i></p> <p>Žáci stírali barvy po papíře a snažili se zachytit krajinu za rychlé jízdy. Žáci dále ještě podle fotografií domalovávali tuší různé detaily.</p>	
<p>5. Reflexe a zhodnocení prací</p>	10 min.
<p>V závěru hodiny žáci prezentovali svá díla současně se svojí fotografií.</p>	

Reflexe hodin: V tomto úkolu žáky nadchla technika. Tento výtvarný úkol doporučuji aplikovat ve třídě, kde je problém, že se žáci negativně staví proti výtvarné výchově, nebo se podceňují ve svém výtvarném projevu (související s krizí dětského výtvarného projevu). Obrazy se zdařily opravdu všem a to žákům pomohlo se sebevědomím a s názorem, že výtvarná výchova není nuda. Úkol žákům nabídl možnost experimentovat s výtvarnými

prostředky a zkoušet mnoho možností. Tyto zkušenosti pak mohou využít i při dalším tvoření. Na některých dílech lze vidět, jak ale žáci touží po vykreslování detailů a potřebě zobrazovat věci reálně (vznikají až naivní kresby v dílech – např. u obrázku č. 5).



Obrázek 4 Krajina s lesem



Obrázek 5 Krajina

2.3.5 MÁM TO V KAPSE

Téma: Asambláž vnitřní strany kapsy

Třída: Prima

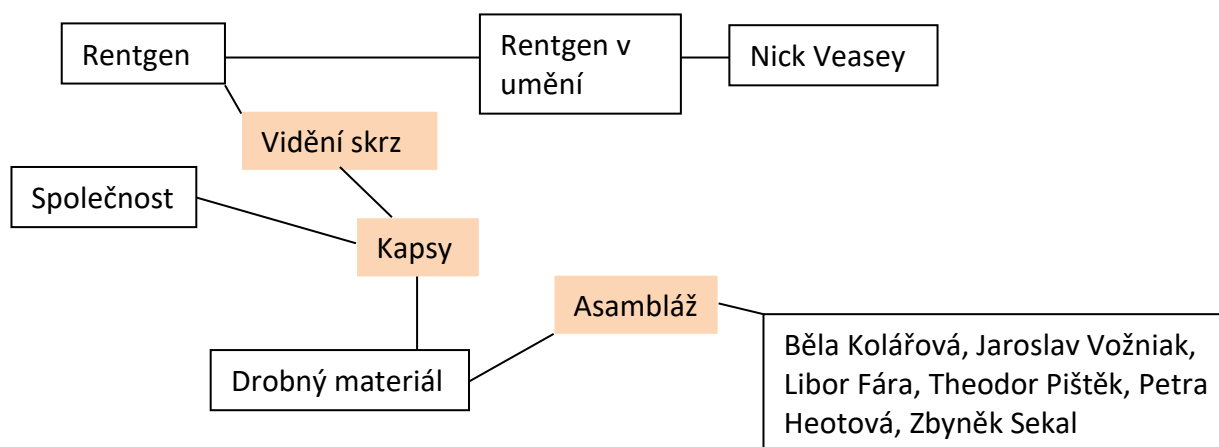
Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

1. Vyučovací jednotka	Aktivity předcházející tvůrčí činnosti
2. Vyučovací jednotka	Samotný tvůrčí proces

Inspirační východiska: rentgen, asambláž

Umělecká inspirační východiska: Nick Veasey, Běla Kolářová, Jaroslav Vožniak, Libor Fára, Theodor Pištěk, Petra Heotová, Zbyněk Sekal

Myšlenkově (obrazně-pojmová) mapa:



Vzdělávací cíl: Žáci technikou asambláže vyjádří vlastní pojetí výtvarného úkolu. Žáci aktivně pracují s netradičním materiálem, který skládají do kompozice.

Učivo: asambláž, práce s materiálem, kompozice

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor); *názorně-demonstrační* (práce s obrazy, s fotografiemi); *dovednostně-praktická* (produkční); *aktivizující výukové metody* – diskuzní

Formy: Hromadná, individuální

Pomůcky: nashromážděný drobný materiál, papír, výtvarné potřeby, lepidlo, dataprojektor, obrazový materiál na Google disku

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Osobností a sociální výchova

- **Klíčové kompetence:** k řešení problémů, pracovní, komunikativní, k učení, sociální a personální
- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarná výchova), Člověk a příroda (Fyzika, Biologie)
- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“⁸³

„Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.“⁸⁴

1. Rentgen	10 min.
<p>S žáky jsme diskutovali nad tím, zda-li vědí, co je to rentgen, jak rentgen funguje a kde všude se s ním mohou setkat. Došli jsme k obsáhlé debatě nad tím, jestli už někdy byli na letišti a jestli nechávali dávat zkontrolovat svoje věci na letištní kontrole.</p> <p>Dotazy: <i>„Víte, co je to rentgen? Jak rentgen funguje? Kde všude se s ním můžeme setkat? Byli jste někdy na letišti? Nechávali jste kontrolovat svoje zavazadla? Jaký z toho máte pocit? Jak se asi cítí člověk, který věci prohlíží? Zaujaly vás snímky zavazadel?“</i></p>	
2. Rentgen v umění	10 min.
<p>Žákům jsem přiblížila, že se s rentgenem dá pracovat i v umění. Rentgen využívají restaurátoři a zároveň jsem jim představila umělce a fotografa Nicka Veaseyho, který při své práci využívá rentgenové záření.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Jak na tebe rentgen v umění působí? Kde byste taková díla vystavili a proč? Kdybyste měli rentgenové vidění, jak byste s ním naložili?“</i></p>	

⁸³ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

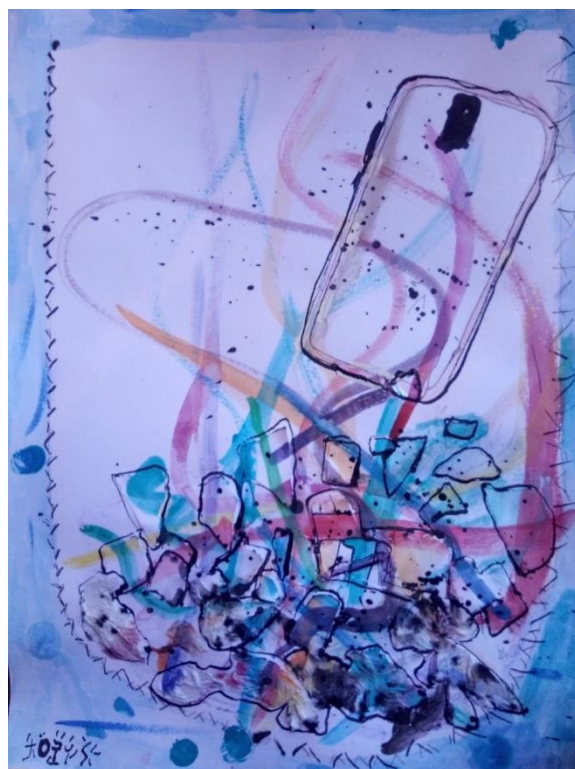
⁸⁴ Tamtéž, s. 54.

Zajímalo vás někdy, co lidé nosí po kapsách?“	
3. Představení techniky asambláže	5 min.
Žákům jsem představila techniku asambláže na připravených uměleckých reprodukcích. Interpretační dotazy: „ <i>Jak na vás obrazy působí? Jaký účel mají různé předměty v obrazech? Z čeho umělci čerpají inspiraci? Jak byla díla vytvořena?</i> “	
4. Výtvarný úkol	55 min.
Formulace zadání: „ <i>Představ si, jak vypadají kapsy uvnitř. Materiál, který jsi si přinesl zakomponuj do tvého obrazu, tedy vytvoř asambláž kapsy uvnitř.</i> “ Žáci vytvářejí vlastní asambláž kapes.	
5. Reflexe a zhodnocení práce	15 min.
V závěru jsme s žáky debatovali nad tím, komu daná kapse může patřit (jakou charakteristiku má člověk, který má takovou kapse).	

Reflexe hodin: Tato aktivita neměla takový velký úspěch jako aktivity předešlé. Žáky zpočátku téma bavilo, zkoumali věci, kdo které má v kapsách. I přes to se žáci seznámili s novou technikou a učili se přemýšlet ohledně kompozice. Domnívám se, že i výtvarné zadání pro ně bylo celkem originální a rozvíjelo jejich kritické myšlení. Ovšem při tvorbě se žáci hodně inspirovali jeden od druhého a vznikly z toho celkem podobné práce, které se lišily v použitých věcech. Vybrala jsem tedy dvě – jednu, která vynikala nad ostatními a jednu, která zastupuje většinu.



Obrázek 6 Kapsa hráče



Obrázek 7 Tajemná kapsa

2.3.6 MOJE (PŘE)TVÁŘ(KA)

Téma: Vytvoření 4 masek podle daných situací

Třída: Prima

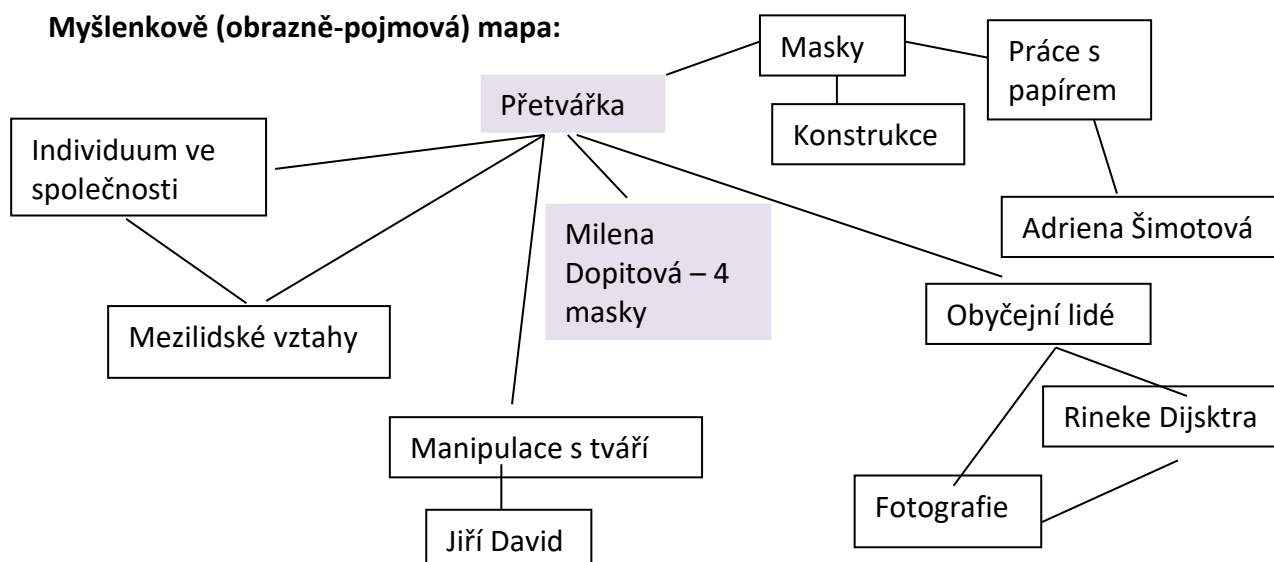
Časová dotace: 6 vyučovacích jednotek

1. Vyučovací jednotka	Úvod do tématu
2. – 5. vyučovací hodina	Tvorba masek
6. Vyučovací hodina	Módní přehlídka, divadlo

Inspirační východiska: Přetvářka, vnímání sám sebe mezi lidmi, mezilidské vztahy, masky

Umělecká inspirační východiska: Milena Dopitová, Rineke Dijksrta, Adriana Šimotová, Jiří David

Myšlenkově (obrazně-pojmová) mapa:



Vzdělávací cíl: Žáci vytvoří 4 objekty z různých materiálů. Žáci využívají netradiční materiál.

Učivo: prostorový objekt, modelace, práce s netradičním materiálem, konstrukce

Metody: *klasické výukové metody:* slovní (vysvětlování, přednáška, rozhovor); *názorně-demonstrační* (práce s obrazy, s fotografiemi); *dovednostně-praktická* (produkční); *aktivizující výukové metody* – diskuzní

Formy: Hromadná, individuální

Pomůcky: nashromážděný materiál, nůžky, lepidlo, dataprojektor, obrazový materiál

Začlenění do RVP:

- **Průřezová témata:** Osobností a sociální výchova, Mediální výchova (reklamy, film)
- **Klíčové kompetence:** k řešení problémů, pracovní, komunikativní, k učení, sociální a personální
- **Vzdělávací oblast:** Umění a kultura (Výtvarná výchova), Člověk a společnost (Občanský a společenskovední základ)
- **Očekávané výstupy podle RVP G:**

„Žák při vlastní tvorbě uplatňuje osobní prožitky, zkušenosti a znalosti, rozpozná jejich vliv a individuální přínos pro tvorbu, interpretaci a přijetí vizuálně obrazných vyjádření.“⁸⁵

„Žák na příkladech objasní vliv procesu komunikace na přijetí a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření; aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.“⁸⁶

„Žák nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů.“⁸⁷

„Žák využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy.“⁸⁸

1. Filmový kontext	5 min.
<p>S žáky jsme debatovali nad tím, co pro ně znamená přetvářka, zda-li se s ní už někdy setkali a jestli i oni sami se někdy přetvařují a proč. Využila jsem také ukázkou z filmu Maska, kde hraje hlavní roli Jim Carrey.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Co je to podle vás přetvářka? Setkali jste se někdy s ní? Přetvařujete se někdy i vy sami, kdy a proč? Znáte film Maska? O co ve</i></p>	

⁸⁵ BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05], s. 54. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>

⁸⁶ Tamtéž, s. 54.

⁸⁷ Tamtéž, s. 54.

⁸⁸ Tamtéž, s. 54.

<i>filmu jde? Co se stává s hlavním hrdinou? Jaký názor máte na tento film?“</i>	
2. Reklamy	10 min.
<p>V hodině jsem využila další krátké video ukázky v podobě reklam, kde jsme s žáky sledovali podobu přetvářky a jestli lidé mají nějaké masky.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„O co v reklamách jde? Jak byste charakterizovali protagonisty v reklamách? Jak se liší chování protagonistů? Přetvařují se nějak a jak? Přetvařuje se jejich okolí a jak? Mají nějaké masky?“</i></p>	
3. Umělecký kontext	10 min.
<p>Dále jsem žáky seznámila s tím, jak se pracuje se samotným vzhledem a jeho proměnami v umění. Konkrétně jsem využila ukázkou tvorby Jiřího Davida – Skryté tváře, fotografické portréty Rineke Dijkstry, která nechává působit na diváka příběhy obyčejných lidí, a v závěru stěžejní dílo od Mileny Dopitové – 4 masky.</p> <p>Interpretační dotazy: <i>„Myslíš, že se lidé nebo děti na snímcích přetvařují? Jak na tebe fotografie působí? Jaký si myslíš, že mají lidé na fotografiích osud a jaké jsou jejich vlastnosti?“</i> (k tvorbě Rineke Dijkstry)</p> <p><i>„Další ukázky jsou z autorského projektu Jiřího Davida, který se nazývá Skryté podoby. Portréty jsou sestavené z identických polovin jejich tváře. Co si o tom myslíš? Můžeme zde mluvit o nějaké přetvářce, popř. masce?“</i></p> <p><i>„Poslední představené dílo je od Mileny Dopitové Čtyři masky. V tomto díle umělkyně hledá identitu. Masky symbolizují některé role ženy a zároveň představují metaforu toho, že je někdy těžké se rozhodnout, kým být. Součástí fotografií je i prázdný bazén se 4 stupínky odkazující na otevřenou společnost se stejnou startovní čarou pro všechny je však prázdný. Dílo bylo vytvořeno v roce 1992 a tedy je to také výpověď o tom, jak raná 90. léta nabízejí nevídané možnosti, ovšem nejistotu z budoucnosti. Co tady si o tom myslíš? Které role jsou podle fotografií symbolizovány?“</i></p>	
4. Výtvarný úkol	4 – 5 vyuč. j.

<p>Formulace zadání: „<i>Pokus se vytvořit 4 masky, které bys jsi si vzal/la na sebe v konkrétních situacích:</i></p> <p><i>1. situace – když je ti dobře</i></p> <p><i>2. situace – když máš strach</i></p> <p><i>3. situace – když se chceš někomu zalíbit</i></p> <p><i>4. situace – když chceš odejít.</i></p> <p><i>Zamysli se i nad materiálem, barevností, tvarem, které se k dané situaci hodí.“</i></p> <p>1. Žáci nejprve navrhovali a promýšleli konstrukční stránku všech masek – jak masky budou vypadat, jaký materiál zvolí a jak masku vytvoří.</p> <p>2. Žáci konstruují masky.</p>	
<p>5. Reflexe a zhodnocení prací</p>	<p>1 vyuč. j.</p>
<p>Na závěr hodiny jsme si udělali malou módní přehlídku, kdy žáci představovali své masky. V maskách měli žáci ještě za úkol zahrát krátký divadelní dialog, jak se v dané situaci kdo chová, co se stane když se potkají dvě přetvářky apod.</p>	

Reflexe hodin: Zde bylo opět naráženo na problém, že žáky dlouhodobá práce už moc nebavila a v průběhu opadal jejich zájem. Pár žáků práci dokončilo. Většinou se žáci drželi masek, které zakrývaly celý obličej. Následně je dekorovali podle svého vlastního pojetí. Úkol žáky navedl k tomu, aby přemýšleli nad konstrukční složkou a zároveň nad designem. Také si myslím, že se dotkl určitého společenského tématu, které působilo v menším měřítku výchovně.

2.4 JAK S DIDAKTICKOU POMŮCKOU PRACOVAT?

Je důležité si uvědomit, že samotné leporelo není učebnicí, neboť se zde vyskytuje pouze pár témat pro určité období školního roku. Pedagog může dané návrhy pracovních listů žákům okopírovat např. pro jejich samostatnou práci, nebo také mohou velmi dobře posloužit při distanční výuce. Pro samotné žáky může didaktická pomůcky sloužit jako zpestření výuky, zároveň se i oni sami mohou zpětně vracet do galerií, prohlížet si umělecká díla a přemýšlet o nich samostatně. Žáky leporelo může také inspirovat k dalším výtvarným činnostem – ostatně je i vybízí, aby si veškeré své návrhy, náměty zapisovali a následně je realizovali.

Pedagog může z leporela čerpat inspiraci do svých hodin, může využít již připravené výukové jednotky, nebo si je může různě upravovat atd.

2.5 OVĚŘENÍ EDUKAČNÍHO MATERIÁLU V PRAXI

2.5.1 ŘÍZENÝ ROZHOVOR S ŽÁKY

S žáky jsem v hodinách pracovala s pracovní verzí, tedy ještě nepoznali výslednou podobu pracovního sešitu. Otázky, videa, obrazový materiál jsem jim vše prezentovala v powerpointové prezentaci. V hodinách jsme často debatovali, jak by se teď pracovní sešit v hodině využil a jestli by pro žáky byl zajímavým prostředkem. Pro zpětnou vazbu jsem využila řízený rozhovor mezi žáky, neboť mi to přišlo příhodnější a přirozenější, a vlastní reflexi.

Ukázka dotazů:

Uvítali byste pracovní sešit z výtvarné výchovy? Proč ano, proč ne?

Setkali už jste se někdy s takovým pracovním sešitem? Kdy a jak vypadal? Co v něm bylo?

Jak by při našich aktivitách byl využit pracovní sešit?

K mému překvapení žáci často odpovídali, že by se jim nějaký sešit hodil, že by mohl mít hodně volných stran pro vlastní tvorbu, že by mohl sloužit jako skicák. Někteří odpovídali, že už se s podobným sešitem setkali, nazývali ho jako „*Destrukční deník*“, který obsahoval výtvarné aktivity. Při našich aktivitách v hodině padaly odpovědi jako „*Ted' by se nám hodil pracovní sešit, abychom si zapsali odpověď.*“

Také mě zajímalo, jak jsou na tom žáci s výtvarnou výchovou, zda-li je úkoly bavily, jestli úkoly a pracovní sešit změnil nějak pohled na tento předmět. Některé odpovědi jsem si poznamenala.

Odpovědi:

„Kdybychom měli učebnici na VV, už by to byl předmět jako matematika nebo čeština.“

„Úkoly mě velmi bavily, hodně mě bavily hlavně ty činnosti před samotným úkolem. Jak to mělo stejné téma.“

„Výtvarka mě nebaví, ale ten úkol s tou stěrkou byl super. Pracovní sešit je pro výtvarku zbytečný.“

„Myslím, že pracovní sešit by výtvarku oživil. Mohli bychom mít obrázky z umění, ke kterým bychom se pořád vraceli.“

„Jo, v sešitě by bylo vše zaznamenané nastálo a my bychom si to vždy mohli prohlédnout.“

„Bylo by to určitě zajímavé, kdybychom měli učebnici nebo pracovní sešit. Nikdy jsem nad tím nepřemýšlel, ale teď když jo, tak mi to přijde jako dobrý nápad.“

„Uvítala bych skicák, nebo prostě něco, kde budou obrázky a nějaké zajímavosti a místo pro vlastní psaní.“

Odpovědi byly většinou pozitivní, že by pracovní sešit v hodinách žáci využili, že by působil motivačně a zároveň by se stal prostředkem pro ozvláštnění výuky. Zaujala mě odpověď, kdy mi žák sdělil, že pokud bude učebnice ve výtvarné výchově stane se z ní předmět jako matematika a čeština. Soudě dle této výpovědi, žáci mají s učebnicí mnohdy negativní vztah, neboť je to něco odborného, něco co se váže k těžkému učivu, proto je to odrazuje. Žáci, kteří měli s výtvarnou výchovou negativní vztah i negativně odpovídali (*výtvarný sešit je k ničemu, výtvarná výchova sešit nepotřebuje...*), ovšem v některých případech se podařilo je přimět ke spolupráci a ukázat jim, že i výtvarná výchova je může bavit.

Žákům jsem v závěru školního roku ukázala moji výslednou podobu učebnice, na které jsem pracovala. Podle odpovědi a výrazů dětí byl pracovní sešit přijat s úspěchem.

Odpovědi k otázce, jak se jim líbí, co se jim na tom líbí:

„Moc se mi to líbí. Hlavně ty fotografie. To jste fotila vy? A ty naše díla se tam úplně vyjímají.“

„Ty QR kódy jsou dobrý nápad.“

„No mně by se spíše líbilo, kdyby obrázky uměleckých děl byly už přímo v knížce.“

„Líbí se mi, že můžeme pracovat s mobilem, to je hustý.“

„Jak je tam ten můj obraz, to mě potěšilo.“

„Líbí se mi formát, že je to na šířku, jiné učebnice jsou na výšku.“

„Za mě je tam moc textu a málo obrázků.“

„Není tam moc místa pro kreslení, ale asi když máme papír zvlášť, tak to není třeba.“

„Kombinace barev černé a žluté je moje oblíbená.“

„Já myslím, že by se s tím dobře pracovalo, mohli bychom si to vždy každý přečíst pro sebe a tvořit sami, bez učitele (smích).“

„Možná kdyby to mělo pevné desky, působilo by to velkolepě, ale zase chápu, že je málo listů, že by to asi nešlo.“

„Vypadá to jako blok, to je dobrý!“

Následně jsem dala otázku, jestli by si dokázali představit hodinu s tímto sešitem.

Odpovědi:

„Asi ano, byla by to spíše individuální práce.“

„Doma sama bych s tím tvořila hned.“

„Jo dovedu, hlavně jak se pracuje s těmi QR kódy, každý sám za sebe by si díla prohlédl a měl by na to čas.“

Odpověď s kreativní prací doma mě zaujala, proto jsem se zeptala, zda-li by žáci brožuru využili o přestávkách, kdyby byla volně dostupná.

Odpovědi:

„Já ne, nezajímá mě to.“

„Mně by zajímalo, co je pod těmi QR kódy, takže jo.“

Podobné odpovědi, že by si žáci prohlíželi obrázky padaly často, proto se domnívám, že by se mohlo jednat o dobrý prostředek k tomu, aby to žáky zabavilo a zároveň poučilo v jejich volném čase. S tím se váže i to, že je to motivuje k dalšímu samostatnému vyhledávání informací a vzdělávání.

2.5.2 REFLEXE PRACOVNÍHO SEŠITU

Sama s odstupem jako pedagog vyhodnocuji, že pracovní sešit ve výuce měl poměrně velký přínos. Velmi mi zpočátku pomohlo, že jsem měla v hodinách pouze prototyp pracovního sešitu v podobě digitálních prezentací, neboť jsem si vždy zapsala, co mě k tématu v hodině ještě napadlo, nebo co už by v sešitě mohlo být zbytečné. Díky didaktickému materiálu byly hodiny lépe strukturované, byly více promyšlené a neobjevovaly se prostoje. Jak sami žáci naznačili, bavily je aktivity předcházející hlavnímu úkolu, to mně přišlo obzvláště velmi přínosné, protože žáci téma lépe uchopili, přemýšleli o něm v různých souvislostech a měli pak lepší průpravu pro jejich samotný tvůrčí proces. V hodině mi také velmi pomáhalo to, jak jsem se ihned dostala na požadované připravené internetové odkazy (na Google disky, na stránky YouTube apod.). V hodinách byla také velmi přínosná individuální práce, kdy žáci např. četli nějaké texty pro sebe, neboť každý si zvolil vlastní tempo, měl čas vše vstřebat po svém, vytvořit si na otázky vlastní názor atd. Také mi přišlo, že někteří žáci byli více motivováni a aktivně přistupovali k hodině, když se výtvarná úloha skládala z více částí, reflektivních dialogů apod. Mé domněnky o tom, že by didaktický materiál v hodině byl vhodný, mi potvrdily odpovědi žáků. Podle mého názoru by je zajímavé učebnice / pracovní sešity v hodině přiměly více spolupracovat a zároveň by si žáci mohli vytvořit pozitivní vztah k pomůckám.

Po grafické stránce jsem s pracovním sešitem spokojená. Byl to můj první pokus a práce v grafickém editoru InDesign. Jednoduchost pracovního sešitu podporuje přehlednost a lepší orientaci. Vzhledem k technickým požadavkům na tisk bylo nemožné zrealizovat původně plánovanou pevnou vazbu, ale s finálním produktem v kroužkové vazbě jsem přes to spokojená, měkká vazba dodává didaktické pomůcce skicový charakter, který se k výtvarnému předmětu hodí.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem navrhla didaktický materiál pro výtvarnou výchovu s oporou o teoretické poznatky a o výstupy z kvalitativní analýzy dostupných edukačních materiálů.

Teoretická část se zaměřuje na požadavky pro soudobý pracovní sešit z výtvarné výchovy. Pracovní sešit využívaný ve školním prostředí je nutné provázat s RVP. V současném školství se často uplatňuje konstruktivistické pojetí, proto by bylo vhodné, aby i tomuto principu podléhaly didaktické materiály. S konstruktivistickým přístupem se pojí respekt k individualitě žáka – konkrétně jsem zaměřila na osobnost žáka v rozmezí 10 – 15 let. V tomto věku žáci často trpí krizí výtvarného projevu. Výtvarná výchova je předmětem, kde lze celkem snadno uplatnit mezioborové vztahy, dále je také podmínkou tohoto předmětu, aby zajímavě žákům zprostředkoval umění, rozvíjel tvořivost a vizuální gramotnost. Veškeré tyto zásady jsem se snažila uplatnit ve svém pracovním sešitě.

V empirické části jsem zkoumala dostupné edukační materiály díky kvalitativní analýze a došla k závěrům, že učebnice často **aktivizují čtenáře** pomocí jazykových prostředků, mají určitou **obsahovou složku** (určité téma), jsou zaměřené **na osobnostní rozvoj žáka**, jsou provázané s **uměleckou oblastí**, vždy obsahují **výtvarná zadání**, jsou zajímavě **graficky zpracované** a některé i vykazují i známky **digitalizace**. Tyto prvky jsem se snažila následně aplikovat i ve svém pracovním sešitě. Pracovní sešit obsahuje celkem 6 výtvarných zadání, které jsou zaměřené na tematické oblasti *vlastního já* a *vnímání svého okolí*. Sešit kromě tvůrčích činností zprostředkovává žákům současné umění a pokouší se o propojení témat a aktivit i s jinými předměty (nejvíce s českým jazykem). V praxi jsem nejprve aplikovala zkušební prototyp v podobě elektronických prezentací, pak jsem žákům přinesla finální vytištěnou verzi pracovního sešitu. S žáky jsem vedla řízený rozhovor a na základě jejich odpovědí a své reflexe jsem dospěla k závěru, že didaktická pomůcka měla v hodinách značný přínos. Výuka díky ní byla více promyšlená, strukturovaná a žáci byli aktivnější a zainteresovanější.

Touto prací jsem chtěla podpořit fakt, že didaktické pomůcky mají místo ve výtvarné výchově a to se mi, dle mého názoru, povedlo.

RESUMÉ

This thesis is focused on didactic aids in the area of Art Education. The main goal is to create an art workbook for high school students. The theoretical part includes information about available educational materials - the information about creativity, visual literacy, individuality of the pupil, constructivist concepts, interdisciplinary relations and a link to the educational program.

The practical part contains a procedure of production of the workbook. This workbook has been verified during art lessons and is in my opinion a large contribution for Art Education.

SEZNAM LITERATURY

1. BAMFORD, Anne. The Visual Literacy White Paper [online]. [cit. 2022-06-26]. Dostupné z: <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>
2. BALADA, Jan et al., c2007a. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2021-04-05]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.
3. BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782165
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
5. DYTRTOVÁ, Kateřina, Jitka GÉRINGOVÁ, Eva MRÁZIKOVÁ, Hana MYSLIVEČKOVÁ, Hana STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ a Martin VELÍŠEK, MAKOVSKÝ, Miloš, ed. Vybrané vidění: pozice a strategie výtvarné tvorby v procesu vzdělávání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2018. ISBN 978-80-7561-165-9.
6. HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2006, 1 [cit. 2022-12-4]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/629/NOVA-POJETI-VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.html>
7. HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. Didaktika výtvarné výchovy I. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
8. HORÁČEK, Radek. Galerijní animace a zprostředkování umění: posláním, možnostmi a podoby seznamování veřejnosti se soudobým výtvarným uměním prostřednictvím aktivizujících programů na výstavách. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7
9. HORÁK, Josef. Tvořivost ve vyučování. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2009, s. 23. ISBN 9788073724764.
10. HOSMAN, Zdeněk. Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0
11. KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
12. KITZBERGEROVÁ, Leonora. Didaktika výtvarné výchovy [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 2022-05-11]. ISBN 978-80-7290-667-3. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf

13. MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 8021031239.
14. MAŇÁK, J. Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
15. MAŇÁK, Josef a Dušan KLAPKO. Učebnice pod lupou. Brno: Paido • edice pedagogické literatury, 2006. ISBN 80-7315-124-3.
16. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
17. MRÁZOVÁ, Lenka. Tvorba pracovních listů (Metodický materiál). Brno: Moravské zemské muzeum, 2013. ISBN 978-80-7028-403-2.
18. OLDŘICH, Šimoník. Úvod do školní didaktiky. Brno: MSD, 2003. ISBN 8086633047.
19. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
20. PRŮCHA, Jan. Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-49- 4.
21. PODLIPSKÝ, Rudolf, Jaroslav VANČÁT, Věra UHL SKŘIVANOVÁ a Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Plzeň: ZČU v Plzni, 2017, s. 64. ISBN 978-80-261-0728-6.
22. PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří.; WALTEROVÁ, Eliška. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 978-80-7367-416-8.
23. SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
24. SPOUSTA, Vladimír. Proč rozvíjet vizuální gramotnost. Pedagogická orientace [online]. 2001, (3.), 87 [cit. 2022-05-26]. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/230558892.pdf>
25. ŠOBÁŇOVÁ, Petra. Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4756-8.
26. Uhl Skřivanová, V. Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu, aneb, Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií. Brno: Paido, 2011. Kultura a edukace. ISBN 978-80-7315-228-4.



27. UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. Pedagogika umění - umění pedagogiky, aneb, Přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání. Ústí nad Labem: UJEP, 2014, s. 88 -89. ISBN 978-80-7414-663-3.
28. ZACHOVÁ, L., Integrační procesy ve výtvarné výchově (se zaměřením na práci v 1. – 5. roč. ZŠ). Hradec Králové: Gaudeamus 2000. ISBN 80-7041-136-8.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

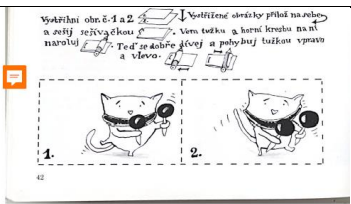
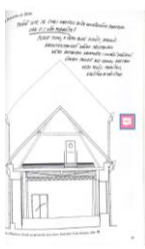
Obrázek 1 "Někdy nevím, čím jsem."	48
Obrázek 2 Můj domov	53
Obrázek 3 Kartáček	58
Obrázek 4 Krajina s lesem.....	62
Obrázek 5 Krajina.....	62
Obrázek 6 Kapsa hráče	66
Obrázek 7 Tajemná kapsa.....	66

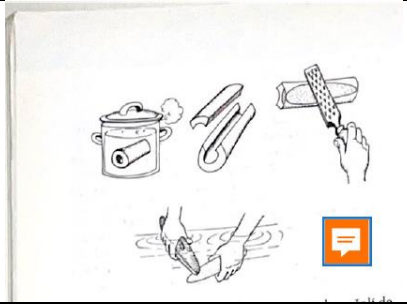
PŘÍLOHA A TABULKA KE KVALITATIVNÍ ANALÝZE EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ



Edukační materiál	Číslo strany	Parafráze	Generalizace (kategorie)
FULKOVÁ, Marie a Marie NOVOTNÁ. <i>Výtvarná výchova pro 6. a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií</i> . Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1999. ISBN 80-7168-591-7.	6.	„Milí... Připravily jsme pro vás knížku a doufáme, že ji zařadíte mezi knihy – přítelkyně. Je určena nejen těm, kteří se cítí dobře ve výtvarném světě, ale i těm, kteří si k němu teprve hledají cestu...“	<ul style="list-style-type: none"> • Motivační oslovení • Kontaktné jazykové prostředky
		Kniha obsahuje 4 témata, která se navzájem prolínají ...	<ul style="list-style-type: none"> • Tematické rozdělení
		Označení jednotlivých témat pomocí piktogramů.	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativní grafické znázornění sloužící pro orientaci v textu
		Do knihy čtenář vstupuje při nejmenším třemi různými způsoby (..)	<ul style="list-style-type: none"> • Návod na zacházení s knihou • Úvodní motivace
	7.	Graficky vytvořen hrací plán pro vstup do knihy.	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace pro práci s knihou
	8. – 10.	Obsah, seznam námětů, nadpis „Žij s námi“	<ul style="list-style-type: none"> • Poutavé názvy
	10.	Jan Procházka: <i>Psí madona</i> , 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Faktografické informace o uměleckém díle
		„Ěteričtí andílci se snášejí na krajinu prozářenou ranním sluncem. Zde v trávě sedí zvláštní bytost (...).“	<ul style="list-style-type: none"> • Přímá citace autora díla
		V dějinách umění si prohlédni různá zobrazení maminky s děťátkem. Co mají společného s psí madonou?	<ul style="list-style-type: none"> • Samostudium • Hledání souvislostí mezi uměleckými díly • Interpretace uměleckých děl
		„Když jsem se vracel ze školy, šel jsem pořád za jedním pejskem. (...).“ Z knihy <i>Mikulášovy patálie</i> od Gosciny Sempé	<ul style="list-style-type: none"> • Mezioborové souvislosti



			<ul style="list-style-type: none"> • Ukázky konkrétních uměleckých děl
		Pes zkrátka není žádná hračka, která jde odložit, když už nás nebaví.	<ul style="list-style-type: none"> • Morální výchovný aspekt
		Jak asi vypadá per, o kterém řekneme „...on je tak ošklivej, až je krásnej..?“	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretace • Prekoncept čtenáře
		Výtvarný úkol: Schválně spočítejte, kolik psů by sedělo u vás v lavicích ve třídě. To by byla přehlídka těch různých psích velikost, uší, nohou, ocásků! Jak vypadá celý ten psí pronárod, všichni jsou ohaři, slídiči, vodní psi (...)? Jak vypadá právě ten váš? Prohlédni si nějakou encyklopedii o psech. Namaluj psí krasavce a krasavice a přispěj tak do celotřídní přehlídky. (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarný úkol • Motivační úvod • Rozvoj představivosti • Grafické odlišení
	11.	„Co jí? Ježíš, ta snad žere všechno! (...)“ Tak vidíte, a to reklama tvrdí, že kočky by kupovaly jedině Whiskas.	<ul style="list-style-type: none"> • Odkazovost na realitu kolem nás
	12.		<ul style="list-style-type: none"> • Reálné tematické fotografie
		Fajn! Máme tady slovo výstava a jsem doma! Také se slovy barva, tvar a velikost se v naší knize kamarádíme.	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarná terminologie



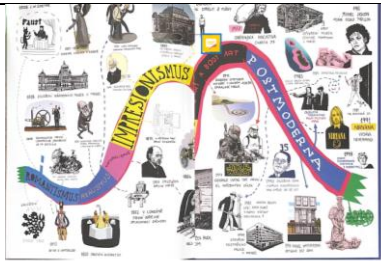
	14.		<ul style="list-style-type: none"> Inspirace od vrstevníků
	15.	Podívej se na str. 45 Návštěva Naomi, tam je možnost dalšího komiksového vyprávění.	<ul style="list-style-type: none"> Možnost výběru Propojování témat v učebnici
	19.	Jestliže se máme seznámit s tvorbou Ludmily Kaprasové v celé šíři, bylo by nejlepší představit si Krajkové království. Krajka, krajka a zase krajka. (...)	<ul style="list-style-type: none"> Charakteristika umělce Stručný, jasný popis – zajímavosti ze života
	22.	Ryba se objevuje jako symbol již v pravěku. Za součást ji považovali staří Egypťané a Řekové. Je jedním ze symbolů Krista, zobrazovaných v námětech Poslední večeře (...).	<ul style="list-style-type: none"> Symbolický kontext
	23.	Představte si situaci. První hodina v VI.B. Kluci a holky mají češtinu. (...)	<ul style="list-style-type: none"> Rozvoj představivosti
	24.	Černobílé provedení strany	<ul style="list-style-type: none"> Grafické sjednocení
	26.	Pod tmavou reprodukcí si polož černý papír a pokračuj bílou (negativní) perokresbou. (...)	<ul style="list-style-type: none"> Tvořivá práce s učebnicí
	28.	Přečti si několik mýtů přírodních národů, v nichž vystupují zvířata.	<ul style="list-style-type: none"> Kulturní poznávání
	29.	Docela by mě zajímalo, jak by mě namalovali třeba impresionisté, kubisté, fauvisté (hledejte v dějinách umění).	<ul style="list-style-type: none"> Samostudium
	34.	Pro paní učitelku, pana učitele, či rodiče – zamyslete se nad těmito problémy:	<ul style="list-style-type: none"> Oslovení jiné věkové kategorie Společenská témata

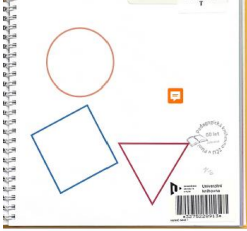




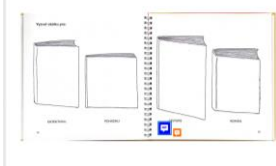
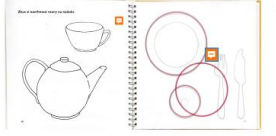
		rasismus, národnostní menšina, různá náboženství, jiná kultura, práva žen, práva dětí, různá postižení, ústavní péče.	
	37.	Můžeme alespoň trochu zkusit jak vnímá své okolí nevidomý člověk? Jak vnímá prostor?	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj empatie
	39.	Zapište si nebo nakreslete, tajně, jen pro sebe, na co si vzpomenete, když se řekne slovo LÁSKA.	<ul style="list-style-type: none"> • Metoda brainstormingu • Grafické odlišení slova
	42.		<ul style="list-style-type: none"> • Grafické prvky
	61.	Hádejte, komu patří vejce na tomto obrázku. (Řešení se nachází vzhůru nohama).	<ul style="list-style-type: none"> • Řešení, správné odpovědi
	63.	Pozor! Zaostři zrak nastraž uši!	<ul style="list-style-type: none"> • Zapojení smyslů
	83.		<ul style="list-style-type: none"> • Tvořivá práce s učebnicí
	86.	Podobnost skoro podezřelá! Jiný čas – jiné místo – malba-fotografie	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvoj vizuálního vnímání
	98.	A ještě něco ... Vraťte se na úvodní strany jednotlivých témata.	<ul style="list-style-type: none"> • Umělecký kontext
	99. – 100.	Slovníček	<ul style="list-style-type: none"> • Slovník pojmů užitých v textu
	101. – 106.	Nabídka výtvarných technik a postupů	<ul style="list-style-type: none"> • Seznam technik, návod

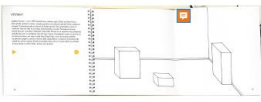



	107. – 111.	Malá galerie	<ul style="list-style-type: none"> Seznam užitých jmen umělců a názvů uměleckých děl
FULKOVÁ, Marie. <i>Výtvarná výchova pro 8. a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia: [učebnice zpracovaná podle učebních osnov vzdělávacího programu Základní škola]</i> . Praha: Fortuna, 1997. ISBN 80-7168-382-5.	6.	Milý člověče, učebnice ti nabízí osm témat k výtvarnému zpracování. Na začátku každého tématu najdeš úvodní obrazovou stránku s nabídkou patnácti oken, které představují různé pohledy na dané téma. Jednotlivá témata čerpají z oblastí, které lze zjednodušeně popsat takto: každodenní život, věda a technika, oblast společenských věd, zajímavosti, výtvarné umění.	<ul style="list-style-type: none"> Motivační oslovení Kontaktné jazykové prostředky Tematické rozdělení Návod na zacházení s knihou Motivační propojení obsahových tematických složek
	8.	„Hele, dělám si malý průzkum veřejného mínění. Máte ve vaší domácnosti kámen?“ „Myslíš jako šutr?“ ujišťuje se ona.	<ul style="list-style-type: none"> Využívání jazykových prostředků odpovídající věkové kategorii čtenářů
	12.	Uspořádejte korunovační ceremonii, obřadní slavnost, kterou můžete vyfotografovat nebo nahrát na video.	<ul style="list-style-type: none"> Práce s elektronikou
	12.	No, tys tomu nasadil „korunu“ (...)	<ul style="list-style-type: none"> Slovní hříčky
	102.		<ul style="list-style-type: none"> Znázornění
	111. – 122.	Časová osa vývoje umění	<ul style="list-style-type: none"> Časová osa
HORÁK, Ondřej. <i>Proč obrazy nepotřebují názvy.</i> Ilustroval Jiří FRANTA. V Praze: Labyrint, 2014.	1. – 2.	Představení postav	<ul style="list-style-type: none"> Krátké úderné charakteristiky Postavy zastupující rozdílné věkové kategorie, zároveň i společenské vrstvy


ISBN 978-80-86803-28-9.			<ul style="list-style-type: none"> • Slovní zásoba pro přiblížení se věkové kategorii čtenáře
	3. – 4.	Výjev na dvojstraně	<ul style="list-style-type: none"> • Grafická práce s formátem • Upoutání pozornosti
	4. – 5.		<ul style="list-style-type: none"> • Parafráze uměleckých děl
	6.	Příběh	<ul style="list-style-type: none"> • forma komiksu • zapojení všech smyslů
	8.	<p>„No fakt, a hejbali se. Ale nebyli živí.“ „Dinosaury v galerii? A nebylo to spíš muzeum?“ „To nevím,“ zamyslel se Mikuláš: „Máma mi tam zkoušela takový těsný kalhoty. A taky tam měli senzační fotbalový dresy.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Užívání jazykové homonymie • Dialog
	12.		<ul style="list-style-type: none"> • Ztotožnění se s postavou • Informace o uměleckém díle
	14.	<p>(...) Chtěli znázorňovat skutečnost to, co je obklopovalo realisticky. Začalo se jim proto říkat realisté. V té době se lidé, jak už jsem ti říkal, na obrazech chtěli dívat na slavné historické okamžiky nebo prostě na krásné věci, jako jsou květiny, krásné ženy nebo fantastické krajiny.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dialog • představení uměleckého směru
	15.	<p>„Jak zachycovali barvou světlo? Ukaž mi to na něčem.“ „Vidíš tenhle strom?“ (...) „Kdyby ses podívala na ten strom ze stejného místa jako malíř, co ho maloval, tak tohle nikdy neuvidíš.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reálné příklady

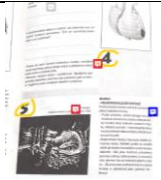
	18.	„Viděla jsi někdy velký plakát někde na ulici úplně zblízka?“	<ul style="list-style-type: none"> • Čtenářovo zkušenosti
	20. – 21.		<ul style="list-style-type: none"> • Druhá dějová linie • Pointa
	22.	„Jde o zcela běžnou věc. Autor díla právě tohoto faktu využil, tento autor se dokonce domnívá, že myšlenka a samotné umění je jedno a totéž! Chápete? (...)“	<ul style="list-style-type: none"> • Hádanka
	24.	„Babi, a jak vlastně vznikaj obrazy?“	<ul style="list-style-type: none"> • Dialog
	27.	„A všiml sis, že se každému líbí něco jiného? Dědovi, Emě, tátovi i máme se často líbí jiné věci než tobě. Znamená to, že každý je jiný, že by každý měl mít svůj názor.“	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt k jiným názorům • Empatie • Výchovný aspekt
	27.	„Věci – umělecká díla – která vidíš viset v galeriích nebo muzeích po celém světě, dokážou po celou dobu v lidech probouzet nové pocity, mluvit k nám všem stejně srozumitelně, inspirují nás. Proto ta díla nestárnou. (...)“	<ul style="list-style-type: none"> • Respekt k uměleckému dílu • Umělecká hodnota
	29.		<ul style="list-style-type: none"> • Empatie • Zasazení historického odkazu do současného života
	31.	„(...) Van Gogh dlouho nevěděl, co vlastně chce, střídal zaměstnání, v Paříži se později seznámil s řadou tehdejších umělců. (...)“	<ul style="list-style-type: none"> • Představení umělce

	32.	„Tohle je teda taky super obraz, ten se mi líbí. Je to vlastně fotka, jako by se dívali do foťáku, že jo babi? (...)“	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretace
	35.	„Představ si, že tam ten rám není. Že to pole pokračuje dál, než vidíš, že nebe je výš. Malíř zachytil jen to, co v obraze chtěl mít. Rám kolem obrazu je vlastně stejný jako rám okna ve tvém pokoji.“	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretace • Působení obrazu • „Učení se“ dívat
	40.		<ul style="list-style-type: none"> • Znázornění uměleckých směrů
	45.		<ul style="list-style-type: none"> • Uměleckohistorické souvislosti
		Rejstřík osobností a uměleckých směrů	<ul style="list-style-type: none"> • Seznam užitých jmen umělců • Charakteristika umělců
		Galerie uměleckých děl	<ul style="list-style-type: none"> • Seznam užitých uměleckých děl
			<ul style="list-style-type: none"> • Časová osa • Reálné události • Mezioborové souvislosti




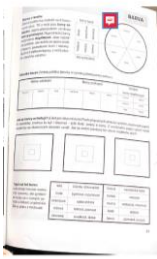
<p>KONÁRKOVÁ, Marcela a Steven HELLER. <i>Ladislav Sutnar: inspirace dětem</i>. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. ISBN 978- 80-261-0549-7.</p>	<p>2.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Grafická čistota • Grafický doprovázející prvek
	<p>5. – 6.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Kreativní práce s knihou • Šablona • Rozvoj kreativity • Princip překrývání
	<p>10. – 11.</p>	<p>obsah</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obsah • Grafický minimalismus
	<p>15.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarné zadání • Kreativní práce s učebnicí
	<p>19.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Inspirační východisko umělcova tvorba
	<p>24. – 25.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Konstrukční činnosti
	<p>26.</p>	<p>Víš jaké hračky Ladislav Sutnar pro děti vytvořil, a která geometrická tělesa na jejich výrobu použil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opakování • Samostudium • Vizuální percepce
	<p>34. – 35.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Mezioborové souvislosti • Grafická čistota, prostor pro vlastní kreativní vyjádření
	<p>40. – 41.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Grafická jednoduchost • Princip překrývání

	49. – 50.		<ul style="list-style-type: none"> Formát
	90.		<ul style="list-style-type: none"> Propojení knihy s digitální stránkou
DYTRTOVÁ, Kateřina a Martin RAUDENSKÝ. <i>Ko-text: tvar, zvuk a gesto, tvůrce, učitel a žák. V Ústí nad Labem: Fakulta umění a designu Univerzity J.E. Purkyně, [2015]. ISBN 978-80-7414-920-7.</i>	1.		<ul style="list-style-type: none"> Členění knihy Formát Grafické odlišení
	9.	<p>Obrazová příloha této publikace, která obsahuje také text komentující a rozšiřující výtvarné úkoly interaktivní části, jejich smysl a metaforický potenciál, je umístěn na cloudové adrese: goo.gl/liVgDk</p>	<ul style="list-style-type: none"> Propojení knihy s digitální stránkou Odkaz
	1.	<p>1 Les 2 Zahrada 3 Jiná slova 4 Roboti 5 Strašidla</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obsah Tematické vymezení knihy
	2. – 3.		<ul style="list-style-type: none"> Grafické ilustrace připomínající dětskou kresbu Práce s knihou
	6. -7.	<p>Dokresli jehličnany i listnaté stromy. Neboj se kreslit stromy přes sebe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Zadání výtvarného úkolu Práce s knihou Pobízení pro výtvarnou realizaci

			<ul style="list-style-type: none"> • Tykání
	18. – 19.	Propoj hadicí pumpu, kohoutky, spojky a kolínka.	<ul style="list-style-type: none"> • Po spojování daných komponentů • Práce s knihou
	28. – 29.	Zahrada voní, bzučí a šumí. Zkus kresbou vyjádřit, co a jak lidé cítí nebo slyší.	<ul style="list-style-type: none"> • Zapojení všech smyslů
	30. – 31.	Zaškrtni, co patří do bramborové polévky	<ul style="list-style-type: none"> • Prekoncept čtenáře
	36. – 37.	Namíchej tak nový barevný odstín.	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarné experimentování • Zadání výtvarného úkolu
	68. – 69.		<ul style="list-style-type: none"> • Odlišné barevné kombinace pro oddělení tematických celků³
ZHOŘ, Igor. <i>Výtvarná výchova v projektech II.</i> Praha, 1995. ISBN 80-85808-35-8.	2.	Obsah	<ul style="list-style-type: none"> • Rozdělení témat podle ročníku základního vzdělání • Poutavé názvy
	3.	Právě jsi otevřel další pracovní sešit pto výtvarnou výchovu na druhém stupni školy. (...) Co se od tebe očekává? Nejdřív ti řeknu, co se neočekává: (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Úvodní slovo • Seznámení se s knihou • Tykání • Dialog (otázka – odpověď)
	4.	Ukázka uměleckého díla – Zdeněk Burian; Jeskynní malíř – ilustrace ke knize Lovci mamutů	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarné dílo • Mezioborové souvislosti
	5.	Dovedeš nakreslit lidskou postavu? Je to těžké, vid'. (..) Hledej odpovědi na otázky: Kde je polovina výšky normálně vzorstlého člověka? Jakou část z celkové výšky člověka zaujímá hlava? (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektivní dotazy • Samostudium • Práce s učebnicí

		Najdi ve slovníku význam slov „proporce“ a „kánon“.	<ul style="list-style-type: none"> • Samostudium • Výtvarná terminologie
	6.	<p>Každý kostlivec nemusí být strašidlo (...)</p> <p>Podle obrázku nahmatej sám na sobě některé kosti a klouby. (...)</p> <p>Zkus zjednosušeně nakreslit kostru, například jako postavu smrtky, která připomíná lidem pomíjivost života.(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarný úkol • Úvodní motivace
		<p>Barevný člověk</p> <p>Po černobílém kostlivci nyní namaluj barevného člověka. Polož se na velký papír a sám sebe tužkou obtáhni. (...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarný úkol • Návaznost na předchozí výtvarný úkol • Symbolika barev
	7.	<p>Pokus se odpovědět na otázku, co je „vědecká kresba“.</p> <p>(...)</p> <p>V anatomickém atlase si všimni, jak dokonale jsou vědecké ilustrace provedeny. Čím se vyznačují především a co zobrazují?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vědomostní dotazy
		Symbolika srdce označuje lásku, sympatii.	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolika
		Podle předlohy (učitel biologie má jistě vhodnou obrazovou ukázkou nebo plastický model) zkus nakreslit anatomii mozku.	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarné zadání • Mezioborové souvislosti
			<ul style="list-style-type: none"> • Číslování – řazení výtvarných námětů
	11.	Doposud jsme kreslili, malovali nebo vytríhovali jednotlivé postavy, vždy jen jednoho osamoceneného člověka. Člověk však žije mezi lidmi a výtvarné „vyprávění“ o něm, ať už je to	<ul style="list-style-type: none"> • Propojení tematických složek • Návaznost

		obraz nebo socha musí často zobrazit více figur v rozmanitých vztazích. Vesele i vážně.	
		(...) Přiřaď ke každému z uvedených vztahů ždy jeden z obrázků ne této dvojstraně. Vyhledej fotografie z časopisů (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Práce s knihou • Interpretace
	12.	Spoj se se čtyřmi, pěti spolužáky a rozdělte si úlohy: každý vytvoří jednu figuru. (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarný úkol • Skupinová práce
		Hlavním úkolem bude působivé rozmístění dvojic na ploše papíru. Tentokrát se bude jednat o volnou kompozici. (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarný úkol • Učivo kompozice • Oborové znalosti jsou aplikovány v praxi
	16. – 17.	Co znamená slovo „interiér“? Čím vším se zabývá „interiérový architekt“? Zamysli se a napiš, co rozumíš pod slovy „atmosféra bytu“. (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace • Reflektivní dotazy
	19.	Perspektiva je způsob, jak můžeme na ploše papíru, na malířském plátně, na stěně apod. znázornit trojrozměrný prostor. (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Výtvarné učivo • Terminologie • Výklad
	24.	Mnoho ptáků se objevuje jako symbol ve znaku měst, států i v erbech šlechtických rodů. Ptáky najdeme i ve znacích firem, organizací, spolků, sportovních oddílů a také leteckých společností. Zkus hledat takové znaky v knihách nebo na prospektech a sestav z nich malou výstavu.	<ul style="list-style-type: none"> • Symbolika • Rozvoj vizuální percepce
	31.	Zátiší v 19. století malovali: Karel a Josef... Ve 20. století se zátiším zabývali čeští kubisté: Emil....., Bohumil....., Antonín..... (...)	<ul style="list-style-type: none"> • Doplnňovací cvičení

		Prohlédni si dobře obraz zátiší od Jana Zrzavého a pokus se jej popsat. Co je na něm zobrazeno? Všimni si celkového uspořádání: kompozice, tvarů, světla, ...	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretace
	33.		<ul style="list-style-type: none"> • Poznávací úkol
	46.		<ul style="list-style-type: none"> • Umělecké souvislosti • Uměleckohistorické fakty
	48.		<ul style="list-style-type: none"> • Umělecké reprodukce jednoho díla
	51.		<ul style="list-style-type: none"> • Aplikování znalostí do praxe
	63.	Okopíruj části Kupkova obrazu reproduované na této stránce. Vystřihni je, sestav a slep do původního celku. Zjistíš, že jedna část chybí, je úmyslně vynechána. Co s tím uděláš? Budeš postupovat jako restaurátor (...).	<ul style="list-style-type: none"> • Kreativní práce s uměleckým dílem
	74. – 85.	Stručné dějiny malířství a sochařství 20. století	<ul style="list-style-type: none"> • Časová osa • Charakteristika uměleckých směrů • Jména umělců • Obrazové ukázky uměleckých děl

			jednotlivých směrů
	86. – 87.	Malá galerie českých výtvarných umělců 20. století Vytvoř si svoji galerii českých výtvarných umělců 20. století. Stačí k tomu maličko: nabídnutá jména přepisuj ke správným charakteristikám (...)	<ul style="list-style-type: none">• Opakování, shrnutí• Kreativní práce s knihou

PŘÍLOHA B REFLEKTIVNÍ BILANCE Z HODIN

Reflektivní bilance č. 1: Tohle o mně nikdo neví

Začátek hodiny probíhal standartně, jak jsme zvyklí. Pozdravili jsme se, sdělili jsme si důležité informace – jako jak se žáci mají, jestli viděli a prožili něco zajímavého (myšleno film, reklamu, plakát, fotografii, ilustraci, obrázek, osobu ale i nějakou netradiční situaci). Žákům jsem v úvodu sdělila, že se dnes budeme zabývat autoportrétem a hned je vybídla, aby si připravili jejich stojací zrcátko. Začala jsem hodinu s úsměvnou otázkou: *„Tak co, zrcadlo, kdo je podle tebe v zemi zdejší ze všech nejkrásnější?“* Ve třídě propukl smích. Žáci si tedy ihned můj dotaz spojili s pohádkou. Okamžitě jsem žáky začala pobízet, aby mi na otázku zodpověděli: *„No povídejte, jak odpovíte!“* Začaly padat odpovědi s úšklebkem „já“ – tyto odpovědi byly spíše ironické (usuzuji podle tónu a mimiky žáků). Opět jsem tedy žáky už s trochu větší vážností pobídla, aby se zamysleli nad tím, jak by tedy na dotaz odpověděli. Odpovědi byly následující: *„Moje máma. Má kamarádka, má hezké vlasy. Já jsem nejkrásnější. Můj pes.“* Žáci tedy často vybírali lidi a zvířata ze svého okolí, ke kterým mají kladný vztah, jedna odpověď mě překvapila velmi: *„Můj počítač.“* Zřídka kdy se objevovaly odpovědi – já, žáci na sebe nahlíží hodně sebekriticky, zároveň mi přišlo, že se v této úvodní fázi stydí a bylo jim nekomfortně při dívání se na sebe sama přede všemi. Tento stud jsem se pokusila trochu odbourat tím, že jsem se do aktivity přidala také – také jsem si vzala zrcadlo a začala se prohlížet a odpovídat na dotazy. Myslím, že to žákům pomohlo. Žáci si vzali fix do ruky a začali obkreslovat vlastní obrys. Sem tam se ozývaly posměšné výkřiky směřující spíše na jejich osobu. Následně všem začali svůj obrys v zrcadle ukazovat. Ten, kdo se díval na obrys žáka, se okamžitě i promítl do jeho obrysu, proto vznikla situace, se kterou jsem nečekala a inspirovala mě k tomu, aby si žáci zrcadla vyměnili ve dvojicích a přemýšleli nad tím, co mají s kolegou společného, co ne apod. To žáky bavilo, zkoumali rozdíly, a když našly nějaké společné rysy, zaradovali se. Nejprve odpovídali na mé dotazy ohledně jejich vlastního obrysu. Zazněly odpovědi jako: *„Jsem celkem šišatej, to jsem nevěděl. Připomíná mi to banán. Vypadám jako z animovaného filmu. Je to děsivý, jen takový samotný obrys, nepoznala bych se. Mně to přijde, jako kdybych byl upletený z drátků, jako nějaká maska.“* Z výpovědí jde poznat překvapení žáků z toho, jak jejich obrys vypadá. Toto vnímání potom žáky ovlivnilo jejich tvorbu. Pak si opět vyměnily zrcadla. Žáci odpovídali následovně: *„Maruška má menší tvar hlavy. Tady s*

Terkou máme podobný tvar očí, to je zajímavý. Líbilo by se mi být Tomášem, má menší uši, to bych potřeboval.“

K další části jsem přešla tím, že se podíváme na to, jak vnímá sám sebe jeden zpěvák. Žákům jsem pustila píseň od Petra Muka Zrcadlo a nechala je vnímat text. Videoklip jsem jim zatajila. Předpokládala jsem, že žáci píseň nebudou znát a mé předpoklady se také ve větší míře naplnily. Myslím, že jeden žák znal píseň. Ale i přes to, že se jedná o celkem starý hit, žákům se píseň zalíbila. Poznala jsem to tak, jak si poklepávali rytmus po delším poslechu, dokonce si někdo začal refrén i pobrukovat, aniž by znal slova. Žáci tedy odpovídali, že se zpěvák moc dobře necítí – když má takovou ránu. „*Soudím, že ránu mám,*“ byla nejvíce opakovaná fráze, kterou si žáci zapamatovali a dost často ji imitovali ve svém projevu. Vyzvala jsem žáky, aby nás seznámili s jejich představou zpěváka. Žáci si často zpěváka představovali jako starého pána, který má zanedbaný vzhled, že má velké kruhy pod očima (protože vstával brzy ráno a dává si kapky na oči) a celkově, že je opuchlý. „*To bude nějaký dědek. Bude mít nateklej obličej, když je po ránu. Myslím, že bude mít červený podrážděný oči.*“ Žáci pak byli velice překvapeni, jak zpěvák vypadal. „*Vždyť vypadá dobře, nemusí tohle o sobě zpívat.*“ Navázala jsem na to, jak oni vnímají sami sebe a pobídla je, aby automatickou kresbou vyjádřili, jejich pocity z pohledu do zrcadla. „*Ne, já se dneska nemůžu na sebe ani koukat, vypadám hrozně.*“ Takto zněly určité výpovědi třídou. „*To není pravda, podívej, zpěvák o sobě taky tvrdí, jakou má ránu a jak kladně jste ho zhodnotili. Vnímáme sami sebe hůř, než nás vnímají ostatní, tak to zkus, dneska ti to moc sluší.*“ Zněla moje odpověď, abych žačku podpořila. „*Vezmu si černou, protože vypadám hrozně a mám blbý den. Já ne, já jsem dneska veselá, mám hezký šaty, takže mi to i sluší. Tu barvu jsem zvolil podle mého trička.*“

Pak jsem žákům začala promítat obrazy, které jsem pro ně měla připravené, a pokoušeli se společně o jejich interpretaci. Zaměřili jsme se na zobrazování lidí a umělců samotných, zajímalo mě, jak žáci vnímají proměny v zobrazování. Odpovědi na moje dotazy:

„Umělci zobrazovali lidi, protože ještě nebyly mobily, aby si mohli dělat selfie. Protože se líbili sami sobě. Dneska taky lidi dávají na internet jejich obličej pořád. Přijdou mi více uvolnění. Před tím se snažili zachytit osoby úplně přesně jako v realitě. I barvy jsou takové smutné, takové reálnější. A pak jsou obrazy, kde vůbec nevím, že je to člověk. Asi se

inspirovali ze svých myšlenek, jak to vypadá uvnitř nich.“ Při prezentaci expresionistických obrazů padaly odpovědi jako: „Barvy jsou hodně syté, ale teda to jsou děsivé obrazy. Lidé vypadají jako z hororu. Jsou smutné. Asi vychází ze svých pocitů a nálady jako já při té kresbě sebe samé.“ Tvorba J. M. B. byla přijata velmi pozitivně, neboť to bylo něco jiného, než na co byli žáci zvyklí. „To je hustý, jako čmáranice, ale při tomu je to člověk. Jako kdyby to kreslilo dítě. To bych zvládl taky. Vypadá jako ďábel. Přijde mi, že byl smutný, když to kreslil. Něco ho muselo trápit. Podle mě to byl černoš – připomíná mi to hrozně černoš. Mně přijde, že byl veselý, používá celkem veselé barvy.“ Poslední ukázka uměleckého díla od Davida byla shledána celkem kriticky, neboť žáci se domnívali, že umělec dílo zkopíroval. Po tom, co jsem se snažila jim vysvětlit, že je dílo pozměněno a že umělec vytvořil nový význam díla, žáci byli již trochu chápavější. „Líbí se mi ta práce s tím zrcadlem, že lidé mohou být v obraze, to je dobrý nápad. Chtěl bych ty jeho symboly rozluštit. Muselo to dát hrozně práce, to udělat takhle velký. Možná bych dala zrcadlo přímo do obrazu a kolem něj něco namalovala a ten, kdo by se na obraz díval, tak by byl taky v obraze. Já bych namaloval na zrcadlo obraz.“

V další části jsme se seznámili i s citáty z knihy. Žáci v tomto věku ještě tuto knihu neznali, ale citátům celkem dobře porozuměli, proto jsme se mohli vrhnout hned na další část, kdy měli za úkol napsat svůj vlastní citát o jejich osobnosti. Vyzvala jsem je, aby si je nechali pro sebe, že je nám odhalí až úplně na konci. Pak už jsme se přesunuli na tvůrčí část.

Žákům jsem zadala výtvarný úkol. Žákům můj požadavek byl jasný, ale měli velký problém začít. Nevěděli jak. Začala jsem je tedy pobízet, aby zavřeli oči a představili si, jak to vypadá v nich uvnitř. Jak asi vypadá jejich hlava uvnitř, jaké barvy se tam nachází, jestli tam jsou nějaké tvary, nějaké předměty. Jak vypadají jejich myšlenky. Zároveň jsme také vyjmenovávali např. co mají rádi, co rádi dělají, nad čím často přemýšlí, které vlastnosti mají na sobě rádi apod. To žákům velmi pomohlo a začali tvořit. Chodili se ptát, jestli v tom vidím nějaký smysl, nebo jestli uhádnou jejich záměr. Z jejich aktivity usuzuji, že je tvorba bavila.

V závěru jsme pak udělali jednu velkou výstavu, každý vystavil své dílo, tam kde to podle něj bylo vhodné – někdo ho opřel o okno, někdo ho nechal na lavici, díla byla pověšená na nástěnce, na zemi, opřená o tabuli, u umyvadla apod. Obcházeli jsme

jednotlivé výtvořky a žáci měli za úkol přečíst jejich citáty k obrazům. Ostatní žáci hodnotili díla a zároveň přemýšleli nad významy, které se žák snažil do obrazu ukryt. V závěru měl ještě prostor samotný umělec, který se buď vyjádřil nebo ne.

Žáci hodinu kladně hodnotili, že je velmi bavily počáteční aktivity, také padaly výpovědi, jako že se na sebe teď dívají trochu jinak, že uvnitř nich je to zábavnější.

Reflektivní bilance č. 2: Stopy domova

Hodinu jsem započala sezením v kruhu se žáky, neboť jsem chtěla navodit domácí atmosféru. Hned v úvodu jsem je tedy poprosila, aby si zavřeli oči a představili si nejoblíbenější část domova. Dále jsem jim promítla text básně od Petra Hrušky Soboty. Nejprve jsme si text přečetli dohromady, pak jsem chvíli žáky nechala, aby si ho přečetli ještě jednou sami pro sebe. Moje dotazy nejprve směřovaly k tomu, jak se autor asi cítí, jak si žáci představují jeho byt, proč zrovna název soboty atd. Odpovědi: *„Podle mě má holobyt a nudí se. Nic tam nemá, takové prázdno. Má sterilně uklizený byt a šílí z toho. Soboty, protože je to jeho nejoblíbenější den v týdnu. Protože se asi ten den cítí nejvíce osamělý.“* Další dotazy směřovaly k tomu, jaké soboty mají žáci doma, jakou atmosféru má jejich domov. Odpovědi: *„Můj domov vyzařuje takové teplo a hrozně hezky voní. Vždycky v sobotu, když máma vaří, tak to u nás taky doma voní. Soboty jsou u nás doma klidné. Tak to u nás vůbec, někdy se naši hádají kvůli kravinám, ale rozhodně jsou soboty lepší než pondělky. Pondělky ráno jsou hektické a takové chladné, nikdo se moc s nikým nebaví a všichni chvátají.“*

Po diskuzi jsme přešli k obrazovým materiálům od Běly Kolářové a Adrieny Šimotové. *„Díla jsou zajímavá, nenapadlo by mě využít takový drobný materiál. Jsou to stopy po lidech. To vypadá, jako kdyby se někdo obtiskl na papír. U nás doma jsou všude ségry vlasy. U nás se pořád válí ponožky, to jsou taky stopy. V koberci v obýváku zůstávají stopy.“*

Bohužel aktivita neprobíhá přímo doma, musela jsem žáky požádat, aby si přinesli nějaké věci z domova, které mají zajímavou strukturu. Dost často měli s sebou klíč, staré mince, sponky, látky, drobné košíky atd. *„Vzala jsem si klíč od svého pokoje, protože je to moje nejoblíbenější místo. Tohle je mámin kousek látky.“*

Žákům jsem dále představila techniku frotáže. Žáci s tím měli zprvu trochu problém, protrhával se jim papír, nebo se jim obrazce vůbec neobjevovaly, proto jsem žáky obcházela a pomáhala jim. Nakonec si žáci techniku osvojili celkem rychle a začali zkoušet i jiné povrchy po třídě.

Po té co měli žáci nashromážděné frotáže, měli za úkol vytvořit koláž. Měli se inspirovat svým domovem. Někteří vytvářeli abstraktní kompozice, jiní frotáže stylizovali do symbolů a někteří přímo koláže ještě dále dokreslovali.

V závěru hodiny měli pak žáci prezentovat své obrazy. *„To tvoje vypadá jako japonský chrám. Jo no, chtěla bys jet do Japonska? Jo, ale ještě pořád se to podobá našemu domu.“*

Reflektivní bilance č. 3: Jak to vidí(m)

Hned v úvodu jsem vyzkoušela techniku brainstormingu a žáky vybídla, aby sepsali na papír vše, co je napadne, když se řekne rituál. Většinou se odkazovali na africkou kulturu, znějící hudbu a tence kolem ohňů. Také si rituál spojovali s nějakou opakovatelnou činností, s obřadem a s nějakou změnou (např. že se z dítěte stává dospělý). Žákům jsem sdělila nějaké zajímavé rituály, které jsem měla připravené (jako např. určité estetické rituály, očišťující rituály apod.). Pak jsem vybídla i žáky, aby na svých mobilních telefonem našli nějaké zajímavé rituály. Pro žáky jsem měla také obrazovou přílohu, na které se nacházely fotografie různých rituálů a pak také fotografie každodenních úkonů. Ptala jsem se žáků, co se na fotografiích odehrává a jestli se v každém případě jedná o rituály. *„Ano, sprchování je rituál, já než jdu do sprchy, tak mám taky rituál.“ „A jak vypadá tvůj rituál?“ „Vždy musím jít prvně na záchod, pak roztřídím oblečení do špíny, pak si vyčistím zuby – ty vždycky před sprchou, abych pak na ně nezapomněl a tak no.“* Tak jsme se plynule dostali k rituálům, které žáci dělají. Často spojovali vlastní rituál ke své hygieně, že je to něco co dělají denně a postup je neměnný. Také padalo uklízení, ale i sobotní a nedělní obědy s rodinou, slavení svátků, narozenin apod. Přešli jsme k tomu, které předměty jsou pro jejich rituál nezbytné. *„No kartáček na zuby a pasta, pro mě jsou to bačkory, příbory a talíře, vysavač, fén a hřeben.“* Zeptala jsem se žáků, jak se věci asi cítí. Smích. Žákům má otázka přišla zvláštní, vtipná a nebrali ji moc vážně. Takže jsem to opět trochu s vážností rozvedla. *„Jak se cítí vaše věc? Představte si, že jsem ten kartáček a každý den čekáte, až někdo přijde a vyčistí si s vámi zuby, jak by vám bylo?“ „No asi nic moc. Ne podle mě je ten kartáček rád, že se využívá, k tomu čemu má.“ „Co myslíte, daly by se tyto obyčejné věci*

použít v umění?“ „Jo, třeba bychom jimi mohli malovat.“ Žákům jsem ukázala tvorbu Suchana konkrétně sérii s papírovými taškami a zeptala se jich, jak moc se posunul význam tašek. „No teď už s nimi asi na nákup nepůjdeme, v galerii bychom na ně nemohli sáhnout, staly se vzácnější.“

Žáci měli nahranou audio ukázkou rituálu s sebou. Ovšem ještě před tím, než jsme začali s nahrávkou pracovat, představila jsem jim dílo Milana Grygara. *„Co slyšíte z obrazů za zvuky?“ „Pravidelné ťukání, zvuk traktoru, tužku o papír, já si nemůžu pomoci, ale slyším, jak kdybych zavírátkem od flašky bouchal do stolu.“ „Jakou techniku umělec využil?“ „Já myslím že tuš, to vypadá jako kdyby něco otiskoval.“* Žákům jsem následně sdělila, že teď budou pracovat s jejich audio ukázkou rituálu a jako Milan Grygar pomocí výtvarných prostředků zachytí zvuk. Také jsem je pobídla k tomu, aby přemýšleli nad barevností a liniemi. *„Co slyšíte z Marušky obrazu?“ „Já tekoucí vodu.“ „To Jirkovo je nějaký řev.“* Takto jsme se pokoušeli z žáky interpretovat obrazy.

Žákům jsem naznačila, že bude dnešním tématem komiks. Ozval se hlasitý jásot. To mě velmi potěšilo a hned pokládala první dotazy: *„Máte rádi komiksy? Jaké komiksy čtete? Co vás na nich baví? Proč vás baví?“ „Že tam není tolik textu a hned si ten příběh můžeme představit. Lépe si zapamatuji příběh, protože ho i vidím.“* Žákům jsem promítla ukázky komiksů. *„Co je podle vás zásadní u komiksu?“ „Musí to mít obrázky a nějaký text. Asi by bylo dobré, aby to mělo i děj, mělo by to mít ta okénka, jako rozdělení textu. Když se mluví, je to vyznačeno bublinami.“* Společně jsme si tedy shrnuli, co jsou charakteristické rysy komiksu a také jak je vhodné si komiks navrhnout. Žáky jsem seznámila se storyboardem.

Sdělila jsem výtvarné zadání, které spočívalo ve vytvoření komiksu obsahující příběh dané věci, kterou využívají při svém rituálu. Jinými slovy, že příběh bude vyprávěn z pohledu využívané věci. Někteří na mě vyděšeně koukali, že nevědí, co mají dělat a že je komiks příliš složitý. S tím jsem počítala a navrhla žákům alternativu, aby napsali příhodu, kterou také bude vyprávět daná věc, a následně ji doplní o ilustrace. Výjimky využili této alternativy, většina žáků se vrhla na komiks. Další problém spočíval v tom, že si žáci nedokázali představit, jak věc může vyprávět příběh. Proto jsem začala vymýšlet různé krátké věty, které byly vyprávěny v ich-formě z pohledu věci. *„Jsem tady v tom kelímku s dalšími dvěma kartáčky. Chtěl jsem zahájit konverzaci, ale nešlo to. Ignorovaly mě.“*

Nejprve žáci vytvořili storyboard, který jsme společně konzultovali, vybírali, barevnost, text, techniku apod. Práce zabrala přes několik hodin výtvarné výchovy, proto ke konci už žáci z toho byli celkem unavení, rozmrzelí a už to chtěli mít brzy za sebou. Nakonec vše dokončili a v závěru jsme veškeré komiksy vystavili na lavice a žáci měli čas na pročítání veškerých prací. Žáků jsem se ptala na jejich názor, co je podle nich kvalitní komiks, co má nápad a co má dobrou zápletku.

Reflektivní bilance č. 4: Jízda

Tato hodina byla odučena v jiné 6. třídě, tedy je zde jiný kolektiv – celkem temperamentní. Hodinu zde začínám přivítáním a sdělením si zajímavých informací, které žáci viděli, co zjistili apod.

Žákům jsem promítla na interaktivní tabuli báseň od Petra Minaříka. Žáci si měli báseň přečíst – nejprve jsme ji četli nahlas, pak každý sám pro sebe. Měli přemýšlet nad tím, co je podle básně naším tématem. Odpovědi: *„vlakové nádraží, dospívání, nuda v životě“*. Odkryla jsem jim správnou odpověď, že se dnes budeme zabývat jízdou a rychlostí. Žáci souhlasem začali mávat fotografiemi jejich krajín za jízdy, které si měli přinést. Báseň jsme začali interpretovat, žáky báseň moc nenadchla a začala je nudit, proto jsem velmi rychle aktivitu ukončila a pustila video s jízdou ve vlaku.

Žáci sledovali jízdu točenou z vlaku přimhouřenýma očima. Měli za úkol vnímat okolí, kterým vlak projíždí. Začala jsem se žáků dotazovat, jaká jízda byla, jak vnímají okolí vlaku apod. – odpovědi: *„No trochu se mi z toho dělalo blbě. Všechno se rozmazávalo. Radši bych to viděl ostřejší.“* Přešli jsme k tomu, že jsem se žáků ptala, které dopravní prostředky využívají. *„Jezdím do školy s mámou autem a po ránu to taky všechno mám rozmazané. Já jezdím vlakem, mě to uklidňuje – ten zvuk po kolejích, taky ráno bývají pěkný východy a všechno má krásné barvy. Autobusem a ten jede někdy tak pomalu, že nic rozmazaného nevidím.“* Vznikla tedy diskuze nad tím, jak žáci vnímají krajinu, když přímo jedou v určitém dopravním prostředku. Vyzvala jsem žáky, aby zavřeli oči a zkusili si obraz té krajiny za oknem představit a aby nám ho popsali. *„Všechno je takové zlatavé, jak vychází to slunce, ale nic nemá ostrou linku. Zároveň jeden a ten samý strom vidím několikrát na různých místech. Já zase vidím to co je dál velmi dobře – oře, ale to vepředu jsou jen takové čáry.“*

Žákům jsem začala promítat díla od G. Richtera. Následně jsem jim pokládala interpretační dotazy, na které odpovídali. *„To je jasný, ten taky znázornil rychlost, taky je to všechno rozmazaný. Mně to přijde, jak kdyby se pokusil zachytit světlo. Já v tom vidím přírodu. Podle mě to dělal temperami.“*

Následně jsem žákům pustila video. Začal velký údiv a názorná ukázka s umělcem při procesu tvorby získala úspěch. Žáci byli velmi zaujatí, překvapila je velikost a hlavně technika. Hned si to chtěli vyzkoušet a tímto jsem u žáků vzbudila velkou motivaci pro práci.

Žáci si tedy každý udělal ve třídě kolem sebe dostatek prostoru. Bohužel jsem neměla dostatek obyčejných stěrek, ale žáci to vyřešili po svém – místo stěrky využili pravítka, různé kartonové kusy apod. Jedná se o velmi živou a temperamentní třídu, proto je někdy obtížné je udržet v klidu, ovšem při této činnosti, byli všichni zabráněni do procesu a moc je to bavilo. Zkoušeli různé postupy – že si nejprve dali barvu na papír a pak ji stírali, nebo že si barvu nanесли na jejich nástroj apod. Experimentovali také s různými směry a mícháním a vrstvením barev.

Po ukončení procesu jsem žáky ještě vyzvala, zda-li si dílo chtějí dokončit, většina z nich okamžitě chtěla domalovat nějaké linie, které mají znázorňovat krajinu – stále se zde chtěli opřít o něco racionálního – jako kdyby chtěli vysvětlit okolí, že se opravdu jedná o krajinu.

V závěru jsem pak díla obcházel a hodnotili. Přemýšleli jsme nad názvy, také jsme se zamýšleli nad symbolikou barev a hodnotili. Žáci velmi oceňovali techniku, moc je tvoření bavilo.

Reflektivní bilance č. 5: Mám to v kapse

Hodinu jsme hned započali tématem, co je to rentgen, jak funguje, kde všude se sním mohou setkat, zda-li už se s ním setkali, popř. při jaké příležitosti. Navázala jsem také na to, jestli už někdy byli na letištní kontrole a nechávali kontrolovat svá zavazadla, batohy, tašky. Většina kývala, že ano. *„Jak se při tom cítíte, když musíte dát svoje osobní věci někomu, kdo se do nich kouká?“* *„Já, i když tam nic nemám, tak mám strach, že na něco přijdou. Je to divný. Ně mně to nepříjde tak divný, stejně tam nic nemám.“* *„Jak myslíte, že se cítí ten, kdo ty věci kontroluje?“* *„Asi normálně, je to jeho práce. Podle mě to nijak*

nevnímá, takových batohů denně vidí. Možná mu je někdy trapně, když musí někomu něco vyhodit ven.“ „Zaujaly vás někdy rentgenové snímky z těchto kontrol? Já tady jich pár na ukázkou mám.“ „No mně to přijde hrozně divný, protože já tam skoro nic nepoznám a oni hned vidí, jestli je tam třeba zbraň. Já tam taky nic nevidím.“ „Chtěli byste mít schopnost rentgenového vidění? Že byste lidem viděl do tašky nebo přímo do domu?“ „Já možná jo, ale mohl bych mít tuhle schopnost jenom já. Já asi taky, jsem zvědavá, co lidé nosí po taškách.“

Dále jsem navázala na to, že rentgen se dá využít i v umění. Žákům jsem sdělila, že se rentgen využívá při restaurování starých uměleckých děl, že se dokonce dostávají pod poslední vrstvu obrazu apod. Také jsem jim promítla díla Nicka Veaseyho. „Jak na vás díla působí? Kde byste je vystavili?“ „Strašidelný. Tohle by mě tedy nenapadlo. Vystavila bych je v nemocnici na rentgenu.“

Žáky jsem pobídla, aby si připravili na lavici veškerý drobné předměty, které si měli přinést. Často přinášeli odpadový materiál (kapesníky, sáčky, roušky, papírky, jízdenky, účtenky, obaly od jídel), také se objevovaly školní materiály (testy, poznámky), ale i různé herní karty apod. Načež jsem je poučila, co znamená asambláž a jak umělci konkrétní věci zapojují do obrazu. „Ty věci pak mají úplně jiný význam. Stávají se z nich obrazy. Určitě je tam lepili lepidlem nebo izolepou.“

Následovala tvůrčí část, kdy žáci sami vytvořili asambláž kapsy uvnitř. Dost často materiály pouze pohazovali po papíře a pak je nalepili. Na popud také materiály ještě výtvarně domalovávali, vybarvovali apod. Někteří dokonce, když chtěli mít v obraze klíče, využili techniku frotáže a klíče tak okopírovali, vystřihli a nalepili.

V závěru hodiny jsme kapsy vystavili a u některých jsme se pokusili zachytit charakteristiku osoby, které kapsa patří. „To je jasný herní maniak, ještě jak má ty karty od Pokémony. Tady zase někdo často jezdí busem, tak to nebude mít na auto, nebo nebude mít řidičák.“

Reflektivní bilance č. 6: Masky

Hodina započal můj dotaz, jak se žáci cítí mezi lidmi. „Já, když jsem se svými kamarády, tak dobře, ale když jsem mezi cizími, tak se stydím. Mám to podobně. Někdy se stydím před kamarády, ale i před rodiči.“ „Museli jste se někdy přetvařovat? Co je podle vás

přetvářka?“ „Já si teď nevybavuji. Měla jsem kamarádku a ta se hrozně přetvařovala, hrála to na všechny strany.“ „Co to tedy podle vás je ta přetvářka?“ „No že si někdo hraje na něco, co není.“ Téma jsem trochu odlehčila, jestli znají film Maska a pustila jsem jim filmovou ukázkou. Většina kývala, že ano, že film znají. *„Díky masce se stane úplně jiným člověk, při tom je to pořád ta samá osoba, to je i ve skutečnosti.“ „Jak to myslíš?“ „No třeba v dnešní době na internetu, to je taky taková velká maska. Lidé jsou na netu sebevědomější a pak v realitě jsou úplně jiní.“*

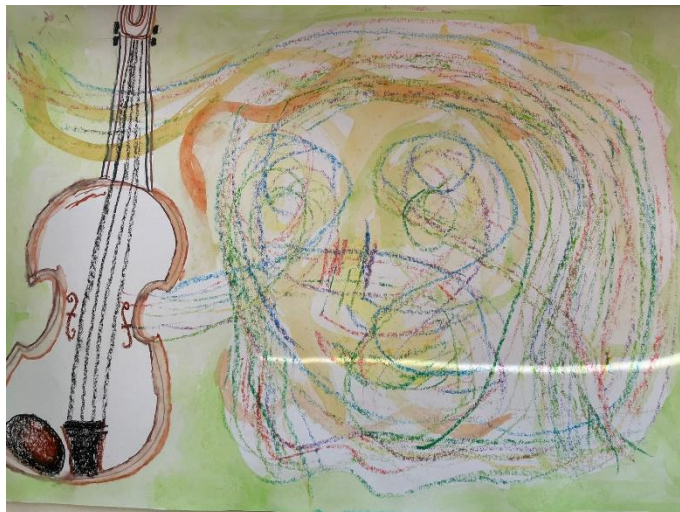
Tato odpověď se stala impulzem pro další aktivitu. Pustila jsem žákům dvě odlišné reklamy – v tom prvním případě si právě dívka upravuje svoji fotografii na internet, aby se zalíbila svému okolí. V tom druhém lze vidět kontrast, neboť protagonista se nebojí být tím, kdo je, je ovšem otázka, jestli se lidé v drahé restauraci kolem něj nepřetvařují.

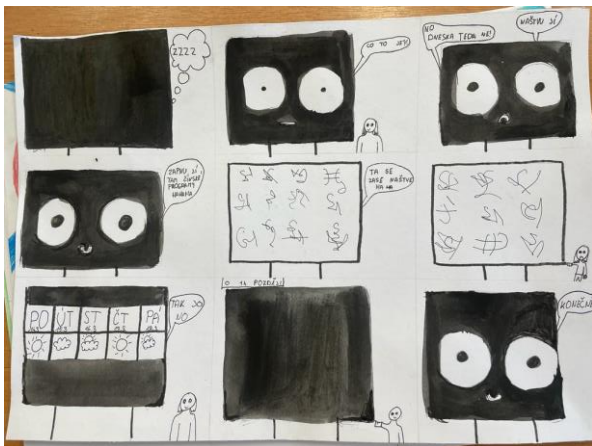
Po rozboru reklam jsem žáky seznámila s uměleckými díly, které mění tvář pomocí drobných úprav. *„Ti lidé na těch fotkách, ti jsou real, ti se podle mě tolik nepřetvařují. Jsou takoví obyčejní. Z té paní se stává 4x jiná osoba, když má na sobě masky.“*

Dominantním dílem se staly 4 masky od Mileny Dopitové. Žákům jsem sdělila výtvarné zadání a nechala jim čas pro návrh. Opět tento úkol byl velmi časově náročný, většina žáků úkol ani nesplnila celý a vytvořili za 4 masek 2. Zároveň jsem tyto hodiny vedle v době, kdy hodně dětí onemocnělo a žáci se ve třídě střídali. Také jsem se potýkala s tím, jak je náročné udržet pozornost, pokud se úkol protáhne na několik týdnů.

V závěru jsme si udělali menší módní přehlídku, to alespoň žáky trochu povzbudilo a nadchlo. Někteří si zahráli dokonce scénu, když se potká maska, která se chce někomu zalíbit s maskou, která chce odejít.

PŘÍLOHA C UKÁZKY PRACÍ ŽÁKŮM







PŘÍLOHA D UKÁZKA DIDAKTICKÉHO MATERIÁLU

