

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra výtvarné výchovy

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Motivace expozicí – přínosy a úskalí vystavování dětských  
výtvarných prací

Motivation through exhibitions – benefits and pitfalls  
of exhibiting children's artwork

Bc. Eliška Mazanec

Vedoucí práce: Mgr. Helena Kafková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň základní školy  
a střední školy a základní umělecké školy

Studijní obor: N VV 20

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Motivace expozicí – přínosy a úskalí vystavování dětských výtvarných prací* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Rytov, 12. 4. 2024

V první řadě děkuji vedoucí mé práce paní Mgr. Heleně Kafkové, Ph.D., za odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost, podporu a lidskost po celou dobu naší spolupráce.

Dále své kolegyni a spolužačce z katedry Bc. Barboře Bestajovské za vydařenou spolupráci na organizaci výstavy a podporu v celém procesu.

Děkuji také všem dalším kolegům a spolužákům z KVV za síť podpory během celého studia, a především v procesu jeho dokončování, a mé rodině za podporu, starostlivost a trpělivost.

V neposlední řadě patří mé poděkováním mým žákům ze SOŠ – COP a G, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout a kteří odvedli velký kus práce na celé výstavě. Nemohu také nezmínit žáky FZŠ Táborská, kteří na výstavě odvedli úplně stejný kus práce a bez kterých by výstava nemohla proběhnout.

## Abstrakt

Teoretická část práce se věnuje možnostem vystavování dětských výtvarných prací. Srovnává role žáka a umělce, a učitele a kurátora. Popisuje jejich podobnosti a rozdíly. Obsahuje teoretické informace o motivaci a možných motivačních faktorech výstav dětských výtvarných prací. Popisuje také místa a způsoby prezentace a možné vzdělávací přesahy těchto výstav. Dále popisuje vlastní zkušenost autorky s účastí na výstavě studentských prací a její reflexi.

Praktická část slouží jako podklad pro část výzkumnou a obsahuje plány vyučovacích hodin realizovaných ve dvou gymnaziálních třídách. Představuje také celý proces plánování a realizace výstavy žákovských výtvarných prací KONTRASTY. Tato část také obsahuje reflexe týkající se výstavy.

Výzkumná část obsahuje případovou studii realizovanou ve zmíněných dvou gymnaziálních třídách. Cílem výzkumu je ověřit, zda může mít způsob závěrečné prezentace dětské výtvarné práce vliv na procesy v rámci vyučování, především na motivaci žáků.

Žáci v rámci výzkumu pracovali na dvou výtvarných tématech – *kontrastu* a *monochromu*. Výsledné práce byly potom prezentovány dvěma odlišnými způsoby – u jednoho tématu ve výstavě, u druhého ve třídě. Zvolenými metodami sběru dat pro výzkum bylo zúčastněné pozorování a analýza žákovských prací a textů pomocí otevřeného kódování.

Závěrem této případové studie je potvrzení, že ve dvou zkoumaných gymnaziálních třídách skutečně měla výsledná forma prezentace výtvarných prací vliv na různé procesy v rámci vyučování, a to na motivaci, průběh tvorby a vlastní žákovské uvažování nad svou prací a vnímání výsledné práce.

## Klíčová slova

dětské výtvarné práce, výstavy, výstavy dětských výtvarných prací, výtvarná výchova, motivace

## Abstract

The theoretical part of the thesis is devoted to the possibilities of exhibiting children's artworks. It compares the roles of pupil and artist, and teacher and curator and describes their similarities and differences. It contains theoretical information about motivation and possible motivating factors for exhibiting children's artworks. It also describes places and methods of presentation and possible educational opportunities of these exhibitions. It also describes the author's own experience of participating in an exhibition of student artworks and reflection of this experience.

The practical part serves as a basis for the research part and includes lesson plans implemented in two gymnasium classrooms. It also presents the whole process of planning and realization of the exhibition of student artworks KONTRASTY. This part also contains reflections related to the exhibition.

The research part contains a case study implemented in the two gymnasium classes mentioned above. The aim of the research is to verify whether the way of the final presentation of students's artwork can have an impact on the processes in classroom, especially on the motivation of the pupils.

The pupils worked on two artistic themes in the research – *contrast* and *monochrome*. The resulting work was then presented in two different ways – one in an exhibition, the other in the classroom. The chosen methods of data collection for the research were participant observation and analysis of student's artworks and texts using open coding.

The conclusion of this case study is the confirmation that in the two studied gymnasium classrooms, the final form of artwork presentation did indeed have an impact on the different processes within the classroom, namely on motivation, on duration of the creation process and the pupils' own reflections on their work and perceptions of their final work.

## Keywords

Children's Artworks, Exhibition, Exhibitions of Children's Artwork, Art Education, Motivation

# Obsah

1	Úvod .....	7
2	Vystavování dětských výtvarných artefaktů.....	9
2.1	Role žáka a role učitele v kontextu vystavování.....	10
2.1.1	Role žáka a role umělce .....	11
2.1.2	Role učitele a role kurátora .....	14
2.2	Možnosti vystavování .....	17
2.2.1	O motivaci .....	18
2.2.2	Místa a způsoby prezentace .....	21
2.2.3	Vzdělávací přesahy prezentace .....	26
2.3	Výstava studentských prací Věšák na vzpomínky .....	28
3	Praktická část .....	30
3.1	Plány vyučovacích hodin.....	30
3.2	Výstava KONTRASTY .....	35
3.3	Reflexe.....	38
3.3.1	Před výstavou .....	39
3.3.2	Po vernisáži a oficiálním zahájením výstavy .....	40
4	Výzkum.....	42
4.1	Cíle výzkumu.....	43
4.2	Výzkumný problém.....	44
4.3	Výzkumné otázky .....	44
4.4	Metody .....	45
4.4.1	Zúčastněné pozorování.....	45
4.4.2	Analýza žakovských textů pomocí otevřeného kódování.....	49
4.5	Výsledky výzkumu.....	52
5	Závěr.....	55

# 1 Úvod

Problematika vystavování, a to nejen dětských výtvarných prací, mě v mém magisterském studiu provázela dlouhodobě. Během studia na Katedře výtvarné výchovy jsem měla možnost nejen vystavovat na společných výstavách se spolužáky v rámci ateliérových předmětů, jako byly výstavy *Věšák na vzpomínky*, *Monochrom!* nebo výstava výstupů souvislých praxí výtvarné výchovy, ale také zastávat další úkoly neodmyslitelně patřící k vystavování.

Během souvislé praxe na střední škole jsme se spolužačkou napomáhaly s výstavou žákovských prací našim vyučujícím, kteří nás praxí prováděli, a působily jsme v jistém smyslu v roli kurátorek této výstavy.

V rámci meziuniverzitní spolupráce jsem měla v kurzu *Visual Literacy* možnost spolupracovat s dalšími studentkami z univerzit ve Varšavě a Miláně na našem vlastním kurátorském projektu s navazujícím edukačním programem.

Ovlivnila mě nepochybně také má dlouhodobá práce v galerii 8smička. Přišlo mi tedy smysluplné se této problematice věnovat i v rámci diplomové práce a zaměřit ji směrem, který mi je nejbližší, a to do mojí vlastní učitelské praxe.

V úvodu teoretické části práce se zabývám pozicemi, či rolmi, ve kterých v rámci prezentace dětských výtvarných artefaktů stojí sami žáci a učitelé. Roli žáka porovnávám s rolí umělce, jehož dílo je vystavováno a toto srovnání vztahuji především do kontextu školní výuky výtvarné výchovy. Popisuji vztah výtvarné pedagogiky k „dětskému umění“ a roli „dítěte-umělce“ a problematickou pozici tohoto zjednodušení dětského výtvarného projevu. Krátce se věnuji také historii této problematiky.

Dále se věnuji rolím učitele a kurátora, jejich podobnostem a také důležitým rozdílům především v odbornosti a jejich vlastním vztahování se k dílu či artefaktu, který vystavují.

Po ujasnění rolí učitele a žáka ve vztahu k prezentaci dětské výtvarné tvorby se dále dotýkám témat úzce souvisejících s prezentací samotnou. Popisuji svou vlastní zkušenost s výstavou studentské tvorby. Na základě této zkušenosti přicházím s hypotézou, že forma výsledné prezentace ovlivňuje procesy v rámci vyučování.

V další části textu se poté zabývám možnostmi vystavování a jeho vlivy na procesy ve vyučovacích hodinách, a to především na možnosti posílení žákovské motivace. Přibližuji teorii motivace a uvádím konkrétní teoretické příklady, jak může být výstava pro žáky motivační. Věnuji se také možnostem hodnocení v rámci vystavování a dalším možným vzdělávacím přesahům.

Dále se věnuji místům, kde se výstavy dětské výtvarné tvorby mohou odehrávat a způsobům, jakým k nim přistupovat. Popisuji nejčastější místa pro výstavy, jejich klady

a zápory, a možnosti, které nabízí učitelům i žákům. Poté rozebírám způsoby, jak lze tyto výstavy pojmout a opět nastiňuji jejich silné a slabé stránky a další možnosti.

V rámci praktické části práce přibližuji plány hodin, které jsem realizovala se žáky gymnázia a které následně sloužily jako podklad pro poslední, výzkumnou část práce. Tato část obsahuje samotné plány hodin a jejich reflexi. Obsahuje také průběh celého procesu přípravy výstavy dětské výtvarné tvorby, která vznikla v rámci popsaných hodin, koncept celé výstavy a její průběh, taktéž s reflexí.

V rámci výzkumné části práce zpracovávám případovou studii ve dvou gymnaziálních třídách. Vzhledem k povaze otázek i samotného výzkumu k němu přistupuji kvalitativně a využívám několik metod sběru dat. Na základě hypotézy, že finální prezentace může mít vlivy na procesy v hodinách se snažím nalézt odpovědi na následující výzkumnou otázku a podotázky s ní související:

*Má způsob, jakým je v závěru dětský výtvarný artefakt prezentován, vliv na procesy v rámci vyučování?*

*Na jaké procesy má způsob prezentace vliv?*

*A jaký má způsob prezentace vliv na motivaci žáků v průběhu vyučování?*



## 2 Vystavování dětských výtvarných artefaktů

S přáním, možností, potřebou, či nutností prezentace žákovské výtvarné tvorby, která vyplývá z celé škály situací ve školním prostředí, se učitelé i žáci ve výtvarné výchově setkávají na denním pořádku.

O důležitosti prezentace, jako o nezastupitelné složce tvůrčího procesu píše Mrázik v publikaci *Výtvarná tvorba – prostorová tvorba*. Výsledek tvůrčího procesu má podle autora exhibiční charakter. Pokud chce učitel žákům umožnit projít si celým tvůrčím procesem, musí jim umožnit výsledek jejich práce vystavit, prezentovat. Až v rovině prezentace se realizuje to, co bylo do té doby pouze nevědomé, existující jen v motivaci jedince začít tvořit. Prezentace výkonu je v tvůrčím procesu nezastupitelná, její pomocí je završován celý proces, vysvětlovány a odhalovány myšlenky stojící za celým procesem a divákům je předkládáno originální řešení. Až tímto završením se otevírá jeho komunikační potenciál. (Mrázik, 2008)

Hazuková ve skriptech didaktiky výtvarné výchovy představuje čtyřfázový model procesu tvořivého myšlení, popsany filozofem J. H. Poincaré.

V přípravné fázi přichází napětí – dochází ke zkoumání problému a získávání a shromažďování informací.

Ve fázi druhé, inkubační se dostavuje frustrace a dochází k rozvíjení aktivity a zhodnocení informací získaných ve fázi první.

Následuje fáze vhlédová, která s sebou přináší uspokojení, ale také silné citové hnutí. Objevuje se také potřeba, především verbální komunikace. V této probíhají intuitivní procesy, tvůrce získává inspiraci a dostává se k samotnému návrhu možného konečného řešení.

Fází poslední je fáze verifikační, kde dochází k nasycení potřeby a tvůrce přistupuje ověření svého řešení a potvrzuje si, že toto řešení bylo vhodné. (Hazuková, 2010)

Tento model se nápadně shoduje právě s procesem tvorby popisovaným Mrázikem, který obsahuje fáze procesu popisované jako touhu něco vytvořit, rozmyšlení, co vytvořit, tvorbu a její následnou prezentaci. (Mrázik, 2008)

V obou těchto případech je tedy finální prezentace přirozenou součástí tvůrčího procesu, bez které by nebyl kompletní.

V rámci této práce označuji výsledky tohoto procesu žáků ve vyučovacích hodinách jako dětské či žákovské výtvarné artefakty. Vycházím přitom z následujících definic:

*„Artefakt ve výtvarném umění je smyslově konkrétní výtvar, u kterého je termínem zdůrazňován vedle záměrnosti prvek uměleckosti. Označuje díla z pomezí umění, u nichž není přiřazení do umění zcela jednoznačné z hlediska dobového estetického a uměleckého*

*vědomí, platné klasifikace umění, kulturních a uměleckých tradic, vžití hodnotové soustavy apod.*“<sup>1</sup>

*„Artefakt je médium, jehož prostřednictvím tvořivost nabývá reálnou podobu a tím i potenciální hodnotu.“*<sup>2</sup>

Obě tyto definice, dle mého názoru, velmi dobře popisují polohu, ve které se dětské výtvarné práce nacházejí.

Ačkoliv, jak jsem již zmínila, je prezentace přirozenou součástí žákovské tvorby, otázka „*Jak bude probíhat?*“ poté leží na učitelích, kteří pro ni v hodinách výtvarné výchovy vytvářejí podmínky.

Společné prohlížení prací v posledních fázích hodiny, organizování výstav, výzdoba prostorů školy i jiných spřízněných institucí, sdílení žákovské tvorby na sociálních sítích – to vše jsou úkoly, které má na starosti učitel výtvarné výchovy. Již např. v didaktice pro učitele výtvarné výchovy z roku 1986 najdeme upozornění, že učitel výtvarné výchovy by měl: „*ovlivňovat životní prostředí ve škole, aktivně se podílet na jeho vytváření*“ a „*organizovat akce školy související s výtvarnou prací (soutěže, instalace výstav, diplomy za účast v soutěžích, výprava dětských divadelních představení apod.)*“<sup>3</sup> Tyto úkoly tedy považuji již za tradiční náplň práce učitelů výtvarné výchovy. (Hazuková & Šamšula, 1986)

Považuji za důležité, aby učitelé, stejně jako se všemi ostatními složkami hodiny, zacházeli s prezentací dětských výtvarných artefaktů, ať už probíhá kdekoliv, vědomě a využívali její plný potenciál ve prospěch žáků. Jak už tomu ale v praxi bývá, nejedná se o jednoduchý úkol a jen málokterá situace je ideální.

## 2.1 Role žáka a role učitele v kontextu vystavování

V rámci výstav dětských výtvarných artefaktů, je velmi jednoduché najít spojitosti mezi rolami, které během této akce zauímají učitelé a žáci, a kurátoři a umělci. Žákovské artefakty, stejně jako umělecká díla jsou vystavována a skládána do určitých kontextů a prezentuje se jimi určitá instituce. Jak výstava žákovských artefaktů, tak výstava uměleckých děl má určitou cílovou skupinu, která si ji přijde prohlédnout, a které jsou koncepty výstavy uzpůsobovány.

---

<sup>1</sup> **Baleka, Jan. 1997.** *Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika).* Praha : Academia, 1997. str. 29. ISBN 978-80-2000-609-7.

<sup>2</sup> **Slavík, Jan, Chrz, Vladimír a Štěch, Stanislav. 2013.** *Tvorba jako způsob poznávání.* Praha : Karolinum, 2013. str. 46. ISBN 978-80-2462-530-0.

<sup>3</sup> **Hazuková, Helena a Šamšula, Pavel. 1986.** *Didaktika výtvarné výchovy II.* 2. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1986. str. 8.

Toto zjednodušení a spojitost ovšem považuji za problematické oběma směry, protože v každém případě nezvládne postihnout širokou problematiku vystavování, ať už dětských výtvarných artefaktů, či uměleckých děl. A i když v rámci těchto rolí narážíme na množství podobností, především mezi prací učitele a kurátora, narážíme také na řadu podstatných rozdílů, plynoucích z postavení, kompetencí, očekávání a úkolů plněných v rámci těchto povolání.

### 2.1.1 Role žáka a role umělce

Debata, zda je, či může být, dítě umělcem, má mnoho příspěvateľů a sahá hluboko do historie vývoje výtvarné pedagogiky i dějin umění. Příspěvateli do této debaty byli a stále jsou nejen pedagogové a umělci, ale také více či méně odborná veřejnost. Narativy, že dítě je geniálním umělcem se v různých kontextech objevují neustále – v současné literatuře dotýkající se výtvarné pedagogiky se ale pro dětské výtvarné artefakty výraz umění nepoužívá. (Fulková, 2008)

Podle Hazukové koncepce „dětského umění“ často vycházejí z myšlenek antropologických a antropogenetických základů veškeré lidské výtvarné činnosti obecně, pramenících z potřeby komunikace a vyjádření se. Tyto základy ale ovlivňují stále se měnící kulturní podmínky a také specifická sociální a osobnostní rovina každého člověka. Tento kontext se dále propisuje do každého uměleckého díla i do dětského výtvarného projevu, ovšem liší se ve způsobu, jak je s tímto kontextem nakládáno samotným tvůrcem. Stejně tak, jako je umělecké dílo ovlivňováno jeho kulturním kontextem, je tímto způsobem ovlivněna i samotná výuka výtvarné výchovy a učitel, který žákům učivo tohoto předmětu předává – dětském výtvarném projevu je tedy navíc patrný ještě tento vliv učitele. (Hazuková & Pavel, 2005) (Uždil, 1988)

Významnou osobností, kterou v souvislosti se smýšlením o dětech jako o umělcích není možné opomenout, byl nepochybně rakouský výtvarný pedagog Franz Čížek. Skrze Čížkovu pedagogickou praxi a praxi jemu podobných průkopníků výtvarné pedagogiky, vzniká pojem dětského umění a vidina dítěte jako umělce. Toto pojetí dětského umění je těsně spojené s modernismem.

Malvern ve svém článku *Inventing 'child art': Franz Cizek and modernism* diskutuje o Čížkově pedagogické praxi jako o praxi modernistické a upozorňuje na důležitost kritického hodnocení této praxe v celé její komplexitě zahrnující také teorii modernismu a široký kulturní a politický kontext jeho doby. I když současná výtvarná pedagogika s Čížkovými pedagogickými metodami a přístupy už nesouzní, ve své době se jednalo o progresivní přístup, silně ovlivněný potřebami společnosti své doby, který by neměl být podceňován, ani přeceňován.

Modernisté vnímají dětskou tvorbu stejným způsobem jako předrenesanční umění a umění neevropské, považované za primitivní. Na tato umění nahlíží jako na projev veskrze originální, neovlivněný civilizací. I samotná modernistická umělecká díla mají

fungovat pouze sama pro sebe a odkazují také pouze na sebe. Obdiv k dítěti, v té době chápaného jako nesocializovaného člověka a tedy přirozeného, vycházejícího pouze ze sebe a svých zkušeností, a jeho tvorbě je tedy pochopitelný.

Čížek tedy nahlíží na dětské umění jako na autonomní, podléhající pouze samo sobě a obsahující svůj vlastní řád. „*Dětská kresba byla pro Čížka samostatným konstruktem autonomního vývoje dítěte a neměla být v žádném případě považována za ranou fázi zralého umění.*“<sup>4</sup>

Ve své pedagogické praxi nesouzněl s myšlenkou učitele jako zdroje vědomostí, které předává žákům, ale měl své vlastní pedagogické metody stojící na využití představivosti a paměti. Svým žákům se snažil zabránit v tom, aby jejich tvorba byla předvídatelná. Pro svou praxi preferoval děti z vesnic, nebo chudších rodin, které měly menší šanci být ovlivněny kulturou – divadlem, knihami apod., ke které měly bohatší rodiny snadnější přístup. Preferoval ve svých třídách také děti mladší čtrnácti let, právě kvůli jejich nezátíženosti kulturou. Tvorbu starších dětí již považoval za nezajímavou a třídy byly rozdělené podle věku, aby se děti nemohly v tvorbě ovlivňovat ani navzájem. Mladším dětem byla ale ukazována tvorba starších žáků a byly nabádány k tomu, aby si nevíšly tvorby dospělých, například v obrázkových knížkách, a soustředily se především na své vlastní výtvarné vyjádření. (Malvern, 1995)

„*Důraz na věcnost díla, vynalézavý přístup k materiálům, vyhýbání se předvídatelnosti a uhlazenosti i využití populárních médií, jako jsou linoryty a papírové řezy, posilují podobnost Čížkovy praxe s modernistickým umělcem.*“<sup>5</sup>

Přestože nepochybuji o přínosu modernistického, a především Čížkova, smýšlení o dětském výtvarném projevu, které ve své době mělo velký význam pro výtvarnou pedagogiku a pomohlo položit základy té současné, souhlasím s autory současné literatury, že je dnešní optikou již zastaralé a neuplatnitelné. Především kulturní kontext, který má vliv jak na učitele, tak na žáky samotné, chápu jako jednu z nejzajímavějších složek současné výtvarné výchovy a zároveň jako složku ve výuce klíčovou. Pokud za cíl výtvarné výchovy považují budování vizuální gramotnosti, potřebné pro orientaci v současné vizuální kultuře, nemohu žáky, ani sebe, jako učitele, z této kultury vyjmout.

Zmínky o dítěti jako o umělci samozřejmě nekončí spolu s dobou modernismu. I v poměrně nových příspěvcích do debaty o výtvarné výchově je možné vysledovat odkazy zpět k modernistickému „dětskému umění“.

---

<sup>4</sup> Malvern, Susan B. 1995. Inventing 'child art': Franz Cizek and modernism. *The British Journal of Aesthetics*. 1995, Sv. 35, 3, stránky 262-272. Malvern, S.B. "Inventing 'child art': Franz Cizek and modernism." *The British Journal of Aesthetics*, vol. 35, no. 3, July 1995, pp. 262+. Gale Literature Resource Center.

Vlastní překlad autorky.

<sup>5</sup> Tamtéž. Vlastní překlad autorky.

Například Chvojka v článku pro A2larm.cz, zabývající se problematikou známkováním dětských výtvarných artefaktů, píše: „*Malíř Pablo Picasso prohlásil: „Trvalo mi čtyři roky, než jsem se naučil malovat jako Raffael a celý život, než jsem konečně maloval jako dítě.“ Nebo: „Každé dítě je umělcem, problém je, jak si tuto pozici udržet do dospělosti.“ Narozený člověk je malý a roste, z čehož jsme odvodili, že to tak bude i s jeho sociální inteligencí nebo uměleckými projevy. Chyba lávky. Zaslepení rozumem nevidíme, v kolika oblastech nás dítě předčí. Dítě má zvláštní smysl pro imaginaci, pro mytopoetické vnímání světa. Tomuto smyslu postupně odrůstáme a racionalizujeme své myšlení, až nám hra s lidskými vjemy a tvary věcí přijde zbytečná a sotva postřehneme, že jsme zároveň ztratili schopnost nechat se fascinovat světem, nechat se jím rozesmát, povídat si s ním, půjčit si ho, propůjčit se mu. Picasso pochopil, že zejména moderní umění našlo zvláštní shodu s dětským světem, kdy není až tak podstatné CO vnímáme, ale JAK vnímáme, že vůbec nevádí porušení zákonů perspektivy, ale že naopak malbou mohu zaútočit na logiku, s níž běžně vnímáme tzv. objektivní realitu.“<sup>6</sup>*

Domnívám se, že se svým způsobem tento příspěvek a jemu podobné vrací právě k modernistickému smýšlení o dětském výtvarném projevu a jeho idealizaci, jako díla neovlivněného civilizací odkazujícího pouze samo na sebe, ke kterému se umělecká tvorba dospělých může pouze snažit přiblížit. Problematičnost těchto úvah už jsem již naznačila výše. (Chvojka, 2020)

Otázkou vztahu mezi dětským výtvarným projevem a uměním z jiného úhlu se velmi podrobně zabývá ve sborníku *Mezi uměním a výchovou* Uždil v příspěvku *Dětský výtvarný projev mezi přírodou a uměním* z roku 1976-7. V tomto textu přichází se závěrem, že díky zespolečenštění, ke kterému došlo v oblasti výtvarných činností, došlo ke sblížení dětského výtvarného projevu a umění, ale v žádném případě nedošlo k přesahu či smíšení těchto dvou rovin. Uždil nabádá k jemnějšímu rozlišování hodnot výchovných a uměnovědných. „*Zatímco umění je a zůstane nástrojem k objevování nových hodnot života ..., zůstane výtvarný projev dětí a mládeže jakýmsi dokladem toho, odkud při svých výpravách lidská tvořivost vychází.“<sup>7</sup>*

Jako největší protiargument setření hranic mezi uměním a výtvarným projevem uvádí Uždil skutečnost, že zatímco v uměleckém projevu sledujeme jeho historický kontext, význam umělcova snažení a souvislost jeho díla s celým kulturním a sociálním usilováním doby, ve které umělecké dílo vzniklo, u dětského výtvarného projevu tento složitý společenský historický vývoj sledovat nelze. Za důkaz rozdílnosti mezi těmito položkami považuje také podnět a proces vzniku a smysl či poslání jednotlivých artefaktů. (Uždil, 1988)

---

<sup>6</sup> Chvojka, Peter. 2020. Jsou děti umělci? Proč nelze známkovat dětské umělecké projevy. *A2larm.cz*. [Online] A2larm, 29. 9. 2020.

<sup>7</sup> Uždil, Jaromír. 1988. *Mezi uměním a výchovou*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

S nahlížením na dítě jako na umělce, nesouhlasí ani již výše zmíněná autorka Hazuková, která se jasně vymezuje proti používání pojmu „dětské umění“. I když podle Hazukové není možné popírat určité vnitřní i vnější souvislosti mezi uměleckou a dětskou výtvarnou tvorbou, jedná se stále o kvalitativně odlišné jevy, které navíc nemají stejné zaměření. Zatímco snažení umělce dává smysl jeho výsledné umělecké dílo, u dětské výtvarné tvorby není nejdůležitějším momentem výsledek, ale proces a to, co z něj zůstane v mysli a osobnosti. (Hazuková & Šamšula, 2005) (Hazuková & Pavel, 2005)

Nezanedbatelnou rovinou v této debatě je dle mého názoru také skutečnost, že zejména v rámci školní dětské výtvarné práce, se děti, na rozdíl od umělců, cíleně učí a jsou skrze své práce systematicky vedené a vzdělávané. Ve většině případů nemají volné pole působnosti, ale jejich práce je řízena zadáním učitele, které je omezuje v technice, tématu apod. Žáci jsou ve své tvorbě ve školním prostředí limitováni také časem, který mají na jejich tvorbu vyhrazený a také dalšími nároky, které na ně klade škola. Jejich práce musí být hodnoceny na základě kritérií, které jim stanovují právě tyto omezení a výsledné hodnocení je navíc na konci pouze sumativní.

Přestože dětské výtvarné artefakty a umělecká produkce dospělých sdílí jisté společné souvislosti, jako jsou ontologické základy, specifické výtvarné myšlení využívající výtvarné výrazové prostředky a jazyk a jejich existenci v určitém kulturním kontextu, nejsou z pohledu současné výtvarné pedagogiky v žádném případě totožné. Rozdíly najdeme v jejich zaměření, absenci provázání a vymezení se vůči složitému kulturnímu a sociálnímu kontextu doby u dětských výtvarných artefaktů a v omezeních, která plynou ze vzdělávacího procesu a výtvarných artefaktů vznikajících ve školním prostředí. V této práci tedy nenahlížím na žákovské práce, jako na umělecká díla, ale jako na výsledky vzdělávacího procesu v hodinách výtvarné výchovy. (Hazuková & Pavel, 2005)

### 2.1.2 Role učitele a role kurátora

Na analogie mezi pracemi kurátora a učitele výtvarné výchovy upozorňují Novotná a Fremlová ve svém článku *Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. „Dílo kurátora se v mnohém podobá dílu umělce či pedagoga a naopak. Kategorie kurátor/ka, umělec/kyně, pedagog/pedagožka se dnes sblíží a prostupují. Všichni produkují sdělení (umělecké, pedagogické, kurátorské), přičemž jejichž záměr může být rozdílný, ale také téměř totožný. (V oblasti kurátorství a umělecké činnosti aktuálně sledujeme vzdělávací obrat, v němž dochází k propojování a stírání výše uvedených pozic.)“*<sup>8</sup> (Novotná & Fremlová, 2021)

---

<sup>8</sup> Novotná, Magdalena a Vendula, Fremlová. 2021. Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. *Výtvarná výchova*. 2021, Sv. 1-2, 61, str. 6-29. (PDF) Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí.

Ale kdo je to vlastně kurátor? A co je obsahem jeho práce? A co vše je obsahem práce učitele výtvarné výchovy? Otázky, které se na první pohled zdají poměrně jednoduchými se při hlubším zamyslení a hledání v literatuře stávají obtížnějšími a obtížnějšími zodpovědět.

Velké množství přispívajících do knihy *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění* poukazují na poměrně komplikované vymezení role kurátora, která prošla od role „opatrovníka uměleckých děl a artefaktů“ k roli, kterou mu přisuzujeme dnes a ve které mimo jiné hledá téma výstavy a vytváří výstavní koncepty. (Korecký, 2006/9) (Pachmanová, 2006/9)

*„Kurátor/kurátorka na základě souboru kompetencí vypěstovaných a podložených výzkumem uměleckého i mimouměleckého vizuálního prostředí a propojujících se s kritickým uvažováním o formách, obsazích a kontextech vizuálních sdělení vstupuje aktivním a tvůrčím způsobem do kulturního a vizuálního prostředí.“<sup>9</sup>*

Jako tento vstup je myšlen výstavní projekt a jeho koncepce, která v sobě zviditelňuje propojení témat, myšlenkových i formálních souvislostí a tendencí a postupů v umělecké tvorbě a na její scéně. (Novotná & Fremlová, 2021)

*„Kurátorský vstup do vizuálního prostředí, tedy konkrétní výstavu, můžeme chápat jako ucelený myšlenkový útvar. Je to svébytné dílo, které ve veřejném prostoru funguje následně samostatně. Pokud odhlédneme od běžné praxe zprostředkovat koncepci výstavy divákům formou textu (případně komentáře), jsou kurátoři a kurátorky neviditelní ... Jejich záměry se odrážejí ve struktuře výstavy, v aktu selekce, v tom, s jakými díly pracují, která díla akcentují, která potlačují či nezařazují, jaké souvislosti zdůrazňují, jak pracují s očekáváním diváků, tedy jak formují výstavu jako vizuální událost.“<sup>10</sup>*

Pachmanová a Vojtěchovský ve svých textech zviditelňují roli kurátora jako tlumočníka, či prostředníka, ať již mezi umělci a diváky: *„Zjednodušeně řečeno, úlohou kurátora je objevovat a ukazovat vztahy mezi uměleckými diskurzy, předměty, osobnostmi a institucemi a klesit cesty od umění k divákovi.“<sup>11</sup>* , nebo mezi komunitou a institucí apod. Vojtěchovský popisuje kurátorskou praxi především v souvislosti s komunikací a propojováním různých prostorů. (Pachmanová, 2006/9) (Vojtěchovský, 2006/9)

V monografii věnující se kvalitě ve výtvarné výchově se v jejím úvodu Šobáňová věnuje množství již vydané literatury na toto téma. V závěru kapitoly poté popisuje faktory kvalitní výtvarné edukace, které sumarizují zjištění již zmíněné předchozí publikované odborné literatury.

---

<sup>9</sup> Novotná, Magdalena a Vendula, Fremlová. 2021. Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. *Výtvarná výchova*. 2021, Sv. 1-2, 61, stránky 6-29. (PDF) Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí.

<sup>10</sup> Tamtéž.

<sup>11</sup> Pachmanová, Martina. 2006/9. Kdoje to kurátor/několik poznámek nad i pod čarou. [autor knihy] David, ed. Korecký. *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*. Praha: Agite/Fra ve spolupráci s VŠUP Praha, 2006/9. str. 128.

V čele těchto faktorů stojí učitel a jeho odbornost. Učitel, který připravuje úlohy se znalostí a orientací se v kurikulu, chápající a beroucí ohled na jeho cíle. (Šobánková, 2019)

V rámci základního vzdělání je klíčová orientace v oblasti kultury a v jejím současném pojetí, historických souvislostech a společenských kontextech, a v oblasti umění. Výtvarná výchova je v rámci základního vzdělávání stavěna na tvůrčích činnostech, a to na tvorbě, vnímání a interpretaci. Učitel zároveň se žáky musí pracovat na rozvíjení klíčových kompetencí. V gymnaziálním vzdělávání učitel navazuje na obsahy vzdělávání základního a dále je prohlubuje a uvádí do kontextů a rozšiřuje prostor pro reflexi a interpretaci nejen osobní, ale i v již zmíněných kontextech. Klíčové kompetence jsou v gymnaziálním vzdělávání také rozšířeny. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, 2021) (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV, 2023)

Nutné je také osvojení si základů interpretace a vytvoření interpretačních nástrojů umožňujících práci s materiálem jak z oblasti umění, tak umění přesahující. (Zálešák, 2006)

Učitel, který vyučuje kvalitně, také pracuje s obsahem intencionálně a ve všech jeho úrovních. Obsahem je myšlen objekt poznání, žákovské konstrukty vznikající v průběhu tvorby samotné, nebo v interakci s obrazem i s ostatními účastníky hodin. Úlohy, které učitel vytváří vhodně a citlivě vychází z uměleckého pole, které je základem výtvarné výchovy. Právě v uměleckém poli se učitel inspiruje nejen v modelech jednotlivých úloh, tvůrčích postupů, forem a obsahů, ale také v jejich smyslu. Respektuje tedy současný příklon ke konceptualizaci a komunikační a sebeinterpretační funkci obsahu. Učitel vyučování staví na mnohosti, dává prostor asociacím a imaginaci, podporuje tvořivý přístup a hledání průniků a souvislostí mezi zkušenostmi jednotlivých žáků a oborovými obsahy. V hodinách učitel také dává dostatečný prostor reflexi. (Šobánková, 2019)

V rámci uměleckého vzdělávání jsou za důležité považovány znalosti vývojové psychologie dítěte, schopnosti porozumět výchovným, vzdělávacím, sociálním a kulturním procesům, disponovat sociálními dovednostmi nezbytnými k práci se sociálními a kulturními menšinami a práce v náročných a neobvyklých situacích. Výtvarný pedagog také ve své práci nese zodpovědnost za interakce s dalšími, musí tedy ovládat vhodné metody, nástroje a techniky potřebné pro hladký průběh této interakce. Jeho úkolem je také rozvíjet u svých žáků kritické myšlení a podporovat jejich individualitu a rozvoj vlastních myšlenek a hodnot. (Něčka, 2019)

Novotná a Fremlová v kontextu vystavování dětských výtvarných artefaktů naráží na moment odpovědnosti učitele i kurátora vstoupit do role tlumočnicka, který vytváří pro diváky podmínky ke komunikaci s vystavovanými artefakty. Učitel také vybírá z množství artefaktů, transformuje, vytváří koncepci a skládá sdělení pro diváky.



A stejně jako kurátor za tímto sdělením následně stojí v podstatě v neviditelné, ale přesto nepostradatelné roli. (Novotná & Fremlová, 2021)

Na rozdíl od kurátora ovšem učitel nenabízí divákům pouze svůj koncept, ale také své pedagogické dílo, které je nedílnou součástí každého vystavovaného artefaktu. Při prohlížení jednotlivých artefaktů či jejich výstav má divák možnost nahlédnout do didaktického procesu probíhajícího o hodinách ve škole a alespoň částečně odhadnout učitelovo pojetí výuky a prohlédnout si jeho charakteristické rysy. Spolu se snažením a prací svých žáků tedy vystavuje i snažení a práci svou vlastní. (Slavík, 1997) (Řepa, 2019)

Za další podstatný rozdíl mezi rolemi učitele a kurátora považují fakt, že učitel by měl být ze své podstaty nestranný a vytvářet rovné možnosti pro všechny, zatímco jedním z nejdůležitějších nástrojů kurátora je podle Pokorného právě možnost výběru a vyzdvižení nebo naopak exkluze některých uměleckých děl či artefaktů. (Pokorný, 2006/9)

Role učitele a kurátora jsou si v mnohém nápadně podobné – pro obě role je klíčová orientace v poli umění a kultury, pochopení souvislostí a složitých vztahů v tomto poli a schopnost jejich interpretace, v určitých ohledech musí jak kurátor, tak učitel, zastávat funkci tlumočnicka vytvářejícího podmínky pro komunikaci mezi divákem a tím, co divákovi představují. Rozdíly ale najdeme v jejich odbornosti, která je samozřejmě zaměřená jiným způsobem. Další rozdíly, které je nutné zmínit je vztah k artefaktům, se kterými pracují, protože učitelé jsou přítomni po dobu celého procesu tvorby svých žáků, zasahují do něj a ovlivňují ho, zatímco kurátoři přichází většinou již k hotovým dílům. Rozdílný je také způsob, jakým se staví k artefaktům, které následně vystavují – v případě učitele je důležitou vlastností jeho nestrannost a snaha zvýraznit práci všech, v případě kurátora je klíčový akt selekce.

## 2.2 Možnosti vystavování

D. Burton začíná svůj článek *Exhibiting Student Art* velmi nadějným prohlášením: „Vystavování žakovských výtvarných prací je nejspíše nejlépe strážným tajemstvím uměleckého vzdělávání.“<sup>12</sup> Dále pokračuje výčtem velmi pozitivních dopadů vystavování na žakovské učení a vlastní uchopení kultury a umění. Proces vystavování podporuje kolaboraci a je nápomocný ve formování vztahů mezi žáky, motivuje k činnosti a skrývá množství příležitostí rozšiřujících možnosti žakovského učení. Pokud žáci ovládnou dovednosti a pochopí koncepty spojené s vystavováním vlastních prací, mohou lépe pochopit význam umění i své vlastní místo v dnešní společnosti.

---

<sup>12</sup> **Burton, David. 2004.** Exhibiting Student Art. *Art Education*. 57, 2004, 12, str. 41-46.  
Vlastní překlad autorky.

„Vystavování má obrovský potenciál pro umělecké vzdělávání, ale je třeba jej využít co nejlépe, aby si žáci odnesli, co nejvíce.“<sup>13</sup>

Autor tato prohlášení podkládá vlastním výzkum zahrnujícím 177 dotazníků zodpovězených učiteli v uměleckém vzdělávání. V těchto dotaznících se několik otázek věnovalo právě vystavování žákovských výtvarných prací. Z výsledků tohoto výzkumu vyplynulo mimo jiné, že 88 % dotazovaných učitelů považuje výstavu za efektivní motivační nástroj. (Burton, 2004)

Jakým způsobem tedy mohou být výstavy motivační?

### 2.2.1 O motivaci

„Motivaci chápeme v nejšířším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“<sup>14</sup> Při zkoumání motivace hledáme důvod, proč se člověk chová určitým způsobem. K pochopení příčiny chování nám pomáhají obecné motivační zákonitosti.

Motivace může mít jak převážně vnitřní původ a vycházet z potřeb člověka, tak převážně vnější původ a pocházet tak z vnějšího popudu – incentivu. Incentivy jsou vnější podněty, které mohou vzbudit potřeby člověka. Mohou být pozitivní i negativní, ale také nejednoznačné. Ve chvíli, kdy je potřeba v člověku vzbuzena, mluvíme o motivu.

Jak jsem již zmínila, vnitřní motivace vychází z potřeb člověka. Tyto potřeby mohou být jak vrozené, tak získané během života a považujeme je za dispoziční motivační činitele. Mezi základní potřeby, o kterých uvažujeme v kontextu vyučování, patří potřeby poznávací, sociální a výkonové.

Poznávací potřeby jsou zaměřené na získávání nových poznatků a informací, sociální se zaměřují na mezilidské vztahy – jak v průběhu určité činnosti, tak jakým směrem budou tyto vztahy ovlivněny do budoucna. Výkonové potřeby se dotýkají úrovně obtížnosti úkolů. (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989)

Potřeby člověka nejsou izolované, ale fungují ve vzájemných složitých vztazích jako součást osobnostní sféry potřeb. Podle Maslowovy teorie potřeb se potřeby vyvíjejí postupně podle jejich nutnosti pro existenci člověka – od základních fyziologických potřeb až po komplexnější potřeby související se sebeaktualizací. Pokud nejsou uspokojeny potřeby základní, nejsou ty následující pro člověka významné a není možné

---

<sup>13</sup> **Burton, David. 2004.** Exhibiting Student Art. *Art Education*. 57, 2004, 12, str. 41-46.

Vlastní překlad autorky.

<sup>14</sup> **Hrabal, Vladimír, Man, František a Pavelková, Isabella. 1989.** *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upravené vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství Praha, 1989. ISBN 80-04-23487-9. str. 16.

je uspokojit, dokud nedojde k uspokojení potřeb základních. (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989) (Petty, 2013)

V rámci těchto obecných zákonitostí, ovlivněná sociálními interakcemi i vrozenými osobnostními rysy, se formuje také individuální hierarchie potřeb každého člověka, díky které vzniká motivační zaměření osobnosti člověka. To se projevuje zaměřením člověka na určitý typ incentiv. Na základě tohoto zaměření se poté formují zájmy a hodnoty člověka.

V této práci se dále zaměřuji na motivaci žáků ve školním prostředí, a to převážně na motivaci jako prostředek, který zvyšuje efektivitu žáků v učebním procesu. K motivování žáků v učebním procesu lze přistoupit dvěma základními způsoby. Učitel může žáky motivovat pomocí navození podmínek vyučování, které vytvářejí tak silné incentive jedné z potřeb, že bude u většiny žáků motivace vycházet právě z naplnění této potřeby. Druhým přístupem je individualizace některých prvků vyučování, s ohledem na zaměření a osobnostní preference jednotlivých žáků. Pro tento způsob je tedy nutné, aby učitel dobře znal charakteristiky svých žáků. Kromě těchto základních přístupů k vědomé motivaci učitel může žáky motivovat také nevědomě, a to především skrze interakce a komunikaci s jednotlivými žáky.

Jak jsem již zmínila výše, motivace nemusí být pouze pozitivní – žák může být silně motivován také negativně, což může ve školním prostředí způsobit jak naprostý nezájem o učební činnosti, tak snahu vše zvládnout a tím vzdělávací instituci co nejrychleji opustit.

Úkolem školy je samozřejmě také budovat a rozvíjet motivační sféru žáků. Budování motivační sféry a zvyšování efektivity za pomoci motivace od sebe nelze jednoznačně oddělit. Obě tyto sféry jsou jednoznačně propojeny a navzájem se ovlivňují – např. motivace v rámci učebních činností pomáhá rozvíjet motivační sféru osobnosti. V rámci dobře nastavených učebních situací v příznivém klimatu se také může měnit struktura motivace k učení – u žáka zůstává zájem o předmět, ale z čistě vnějších podnětů přechází motivace do vnitřních. Aspekt budování a formování motivační sféry žáků tedy vždy zůstává na pozadí všech situací ve školním prostředí. (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989)

Motivaci ve škole považujeme za předpoklad úspěšného učení. Nemotivovaný a tím pádem pasivní žák se sebelepšími předpoklady nedosáhne takových výsledků, jako žák motivovaný, aktivně se zapojující do výuky. Petty zjednodušeně popisuje motivační faktory jako důvody, proč se žáci chtějí učit a aktivně se zapojit. Motivační faktory Petty popisuje jako krátkodobé a dlouhodobé, přičemž krátkodobé, podle tohoto autora rozdělení, bývají u žáků zpravidla silnější. U těchto motivačních faktorů také můžeme vysledovat jejich základ v poznávací, výkonové či sociální potřebě. (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989) (Petty, 2013)

Mezi dlouhodobé motivační faktory patří žákovské přesvědčení, že se jim naučená látka bude v budoucnu hodit, a proto je nutné, aby si ji osvojili. V praxi toho můžeme dosáhnout za pomoci propojování a vytváření souvislostí mezi učební látkou a zájmy žáků. Pokud bychom chtěli tento faktor vztáhnout směrem k vystavování, ale i k výtvarné tvorbě žáků samotné, nabízí se možnost buď výběru tématu či výtvarné techniky, o kterou mají žáci zájem, či zadání zpracování vlastního tématu, právě dle jejich zájmu.

Dalším dlouhodobým motivačním faktorem může být nutnost studia pro dosažení určité kvalifikace. Tvorba a prezentace vlastní práce je důležitým momentem v řadě kreativních zaměstnání a vystavování vlastních prací má potenciál pro trénování a ozkoušení si tohoto momentu. Pro žáky tedy může být motivační vyzkoušet si pozici kurátora, architekta výstavy, designéra, propagaci výstavy atd.

Mezi krátkodobé motivační faktory poté patří například odměna za dobré výsledky. Úspěch zvyšuje sebevědomí a přináší žákovi pocit, že něčeho dosáhl, že něco sám zvládl a překonal. Tento motivační faktor je nejsilnějším v celém procesu učení a může působit dvěma směry. Žák, který odvedl dobrou práci a dostalo se mu uznání, bude příště pozitivněji naladěný, postupně získává důvěru ve své schopnosti a bude více motivovaný se dále učit, což mu umožní prožít další úspěchy, a tak stále dokola. Stejně tak je ale možné cyklus opakovat i od neúspěchu k nižší motivaci – pro učitele je tedy důležité dopřát možnost uspět všem žákům, aby se ve třídě nenacházeli žáci, kterým se za každých okolností nedaří.

Výstava dává žákům možnost zažít úspěch – vidět své dílo obdivované diváky ať již z řad spolužáků, komunity školy či diváků zvenčí, vystavené vedle ostatních. Tento úspěch v podobě výstavy, zejména kvůli organizační složce, ale častokrát nenásleduje bezprostředně, jak je pro využití tohoto motivačního faktoru doporučováno.

Stejně jako je odměna v podobě úspěchu motivačním faktorem, je jím i obava z neúspěchu a nepříjemné důsledky z neúspěchu plynoucí – těmi mohou být promeškání výstavy, kvůli nesplnění termínu či nedodržení zadání.

Dalším motivačním faktorem může být také snaha kvůli někomu jinému než žákovi samotnému. U tohoto faktoru také hraje roli sebevědomí, potřeba uznání a úspěchu v porovnání s ostatními. Výstava ve školním prostředí je ve většině případů kolektivní záležitostí, ve které jsou investováni jak žáci, tak jejich učitel. Snaha vyrovnat se spolužákům, nezaostávat za nimi, nebo dokonce odvést lepší práci může být tedy pro žáky silně motivační. Nezanedbatelná je také role učitele samotného, jehož angažovanost v celém procesu může být pro žáky také motivující aktivně se do něj zapojit a být jeho součástí.

V neposlední řadě je pro žáky silně motivační, pokud v nich učitel probudí zájem o činnost. Existuje množství způsobů, jak toho docílit, ať již právě vlastním „zapálením pro věc“, spojitostí se skutečným světem či zapojením tvořivosti a možnosti sebevyjádření atd. I v tomto případě může výstava nabídnout prostor pro celou řadu těchto

způsobů a záleží na učiteli a jím volených postupech, které z nich v rámci vystavování uplatní. (Petty, 2013)

Teorie motivace nám pomáhá pochopit, proč se člověk chová určitým způsobem. Motivace je předpokladem úspěšného učení a ve školním prostředí ji můžeme využít ke zvýšení efektivity učebních činností.

Na základě prostudované dostupné literatury jsem dospěla k názoru, že prostoru pro rozvoj motivace je v rámci procesu vystavování velké množství. K procesu vystavování vztahují různé krátkodobé i dlouhodobé motivační faktory, které je možné využít ku prospěchu žáků. Abychom ale tento prostor mohli využít co nejlépe, je nutné zvolit vhodný způsob motivace žáků. Ve volbě způsobu motivace hrají roli jak učitelem nastavené podmínky, tak individuální osobnostní charakteristiky jednotlivých žáků a jejich četnost v dané skupině žáků. Je poté na učiteli, zda zvolí přístup k motivaci dostatečně silným incentivem, který bude působit motivačně na co největší skupinu žáků, nebo motivaci individualizuje pro každého žáka. (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989) (Petty, 2013)

## 2.2.2 Místa a způsoby prezentace

### 2.2.2.1 Kde se prezentace odehrává?

Místa, kde výstavy dětských výtvarných artefaktů probíhají, výstavu a výslednou prezentaci samozřejmě ovlivňují. V následujícím textu popisují nejčastější místa, kde jsou dětské výtvarné artefakty vystavovány, a alespoň naznačeny jejich specifické možnosti a úskalí.

Jako nejčastější místo, kde jsou vystavovány dětské výtvarné artefakty, mnohé jistě nepadnou nástěnky umístěné na chodbách škol i v jejich učebnách. Vystavování na nástěnkách má obecně mezi učiteli výtvarné výchovy špatnou pověst. Na učitele výtvarné výchovy je obvykle kladen požadavek vytvořit výzdobu ve škole, a častokrát je považován za „hlavního nástěnkáře“, což v očích učitelů výtvarné výchovy nestaví nástěnky do příliš oblíbené pozice. Ve školách je to ale běžně dostupný prostor, který mají učitelé na dosah. (Olišarová, 2012)

Možnou alternativou k nástěnkám jsou provazy s kuličky a sítě, které jsou stejně dostupné, mohou plnit úplně stejné funkce, ale nemají stejnou špatnou pověst, jako nástěnky. (Fulková, Novotná, Slavík, Smolík, & Smolíková, 1997)

Výhodou těchto prostorů je jejich již zmíněná dostupnost. Artefakty je možné vystavit bezprostředně po hodině nebo přímo v závěru hodiny, pocít úspěchu u žáků, jejichž artefakty jsou vystaveny tedy nastává bezprostředně a je tak využitý v jeho plném motivačním potenciálu. Artefakty na nástěnkách apod. lze také snadno obměnit, tím dostává prostor více žáků a svou práci tak může mít v poměrně krátkém čase

vystavenou každý. Podle jejich umístění poté tyto prostory také přinášejí možnost porovnat svou práci s ostatními, ať už přímo spolužáky ze třídy, paralelní třídy nebo vyšších ročníků.

Nástěnky, provazy a sítě učitelům také dávají prostor nejen prezentovat hotové žákovské výstupy z hodin, ale také prezentovat jejich pedagogické dílo komunitě školy. Mohou také sloužit jako výzdoba školy. (Olišarová, 2012)



*Obrázky 1 a 2: sítě a provázky ve třídě jako prostor pro rychlou prezentaci žákovských artefaktů, artefakty žáků výtvarné přípravy ZUŠ Pacov*

Další možností, kde prezentovat dětské výtvarné artefakty, jsou výstavy. Ty mohou být organizovány v prostorách školy, ať již na zmíněných nástěnkách, nebo jiných prostorech k tomu vyhrazených – panelech, chodbách atd.

Tato možnost žákům také poskytuje srovnání s ostatními, opět záleží na typu výstavy. Výstava je, zejména pro učitele, náročnější na organizaci a instalaci než nástěnky, motivační složka bezprostředního úspěchu je tedy nižší. Výstavy ale zpravidla vidí a vnímá více diváků. Pokud žáky zapojíme do procesu organizace výstavy má učitel možnost představit žákům další procesy související s tvorbou, a to je výsledná instalace ve specifickém prostoru a naráží také na potenciál představit žákům různá zaměstnání a role související s vystavováním uměleckých děl. Pro žáky může být spojení s reálným světem a možností uplatnění svých zkušeností velmi silným motivačním faktorem.

Výstavy v rámci prostor školy mohou také, stejně jako nástěnky apod. napomoci s výzdobou školy, ale také s její prezentací např. v rámci dne otevřených dveří apod.

S artefakty je možné vyrazit také ven, mimo prostory školy – s krátkodobými instalacemi do přírody, školní zahrady apod., s těmi, co mají vydržet déle do různých kulturních institucí, ať už kulturních center, divadel nebo přímo do prostoru galerií, do administrativních budov jako jsou radnice a městské úřady, do knihoven apod. (Fulková, Novotná, Slavík, Smolík, & Smolíková, 1997)

V tomto případě může být silným motivačním faktorem nejen dosah výstavy k divákům a pocit úspěchu z toho, že jejich dílo je skutečně vystaveno mimo školu, ale také přesah výstavy do reálného světa mimo školní budovu.

Výstava mimo prostor školy také může sloužit jako velmi dobrá prezentace školy jako instituce.



Obrázky 3, 4 a 5: výstavy prací žáků ZUŠ Pacov sloužící k prezentaci výtvarného oboru, Kulturní centrum Pacov

Tato forma prezentace dětských výtvarných prací je ze všech zatím vyjmenovaných nejvíce náročná pro učitele, který musí celou akci zorganizovat, připravit a komunikovat nejen ve škole, ale také s externí institucí, kde se výstava odehrává.

Dalším rostoucím fenoménem jsou výstavy v online prostoru. Online galerie studentských prací mají a mohou mít mnoho podob – od prosté složky s fotografiemi, které si může divák dle svého uvážení rozkliknout, po celé výstavy s vlastním konceptem. Otevřený je i způsob kategorizace jednotlivých artefaktů. Ty je možné prezentovat ve skupinách dle tématu, třídy, autora, a protože je od začátku vystavována reprodukce, je možné artefakty zahrnout vícekrát, pokud je to nutné.

Výhodou online prostoru je, že je velmi jednoduché ukázat celý proces tvorby a více tak představit jak celou dlouhou cestu k výslednému artefaktu a práci dětí, která za ním stojí, tak práci pedagoga, a to skrze videa, odkazy apod., které může být při fyzické výstavě komplikované zahrnout. Další výhodou online prostoru je jednoduchá možnost budování žákovského portfolia.

Rozdílný, v porovnání s fyzickou výstavou v budově školy i jinde je také dosah na internetu. Online prostředí je přístupné všem, bez ohledu na jejich polohu, a tudíž si artefakty může potenciálně prohlédnout mnohem větší množství diváků.

Vystavování na internetu s sebou ale také nese svá úskalí souvisejících s ochranou osobních údajů a GDPR. (Burton, 2010)

Za důležitý moment k zamyšlení považuji že, jak jsem již zmínila, jsou vystavovány pouze reprodukce žákovského artefaktu, a to nejčastěji fotografické. A přestože fotografie působí jako přesné zobrazení skutečnosti a v tomto zobrazení ztratí jen málo informací, stále se nejedná o celou přesnou výpověď autora artefaktu. (Sekula, 2004)

### 2.2.2.2 Jak jsou artefakty prezentovány?

Místo, kde jsou dětské výtvarné artefakty vystaveny, není jediným faktorem, ke kterému je při přípravování výstavy přihlíženo. Stejně tak, jako místo samotné, uvádí do kontextu výstavu také přístup jednotlivých aktérů k vystavovaným artefaktům.

Kdo a jak se ve výstavě prezentuje? Kdo díla vybírá a instaluje? Jak je skládá vedle sebe? Všechny tyto okolnosti budou výslednou výstavu, a tím pádem i vnímání žákovských artefaktů, ovlivňovat a uvádět do kontextů.

Očividným způsobem, jak ovlivnit vyznění celé výstavy, je výběr výtvarných artefaktů – vůbec skutečnost, že byl výběr proveden a také způsob jakým byl proveden, ovlivní celkové vyznění výstavy.

Pokud vystavíme pouze výběr žákovských artefaktů, zakrýváme tím doklad o procesu vyučování. Z tohoto procesu vycházejí i nedokonalá výtvarná vyjádření žáků, která jsou důkazem, že nějaký proces doopravdy proběhl. (Fulková, 2008)

Tento výběr ale také může být určitou formou hodnocení a podle mnoha učitelů může být efektivní v motivaci i v komunikaci se žáky, jejichž práce jsou či nejsou vystaveny. Výběr ovšem nesmí upřednostňovat určitou skupinu žáků, a naopak dlouhodobě a upožadovat jinou – jak již bylo zmíněno výše, stejně jako funguje cyklus zažívání úspěchu a zvyšování motivace, která vede k dalšímu úspěchu, funguje i cyklus neúspěchu. Dlouhodobý neúspěch je pro žáky silně demotivační, žáci se cítí nekompetentní, a kromě jejich motivace se snižuje také jejich aktivita v hodinách a ochota nadále pracovat. (Brücknerová, 2011) (Petty, 2013)

Výběr artefaktů k vystavení mohou provádět také žáci samotní. Žáci se dostávají do situace, kdy jsou nuceni se rozhodnout, zda vůbec budou něco vystavovat, a pokud ano, co budou vystavovat. Výběr svého vlastního artefaktu pro výstavu u žáků souvisí s jejich schopností sebehodnocení – hodnotí svou tvorbu, musí přijít na to, které své práce považují za nejlepší, zda tyto práce mohou stát samostatně, nebo je nutné je prezentovat v cyklu. (Jungmannová, 2013)

Dalším faktorem ovlivňujícím samotnou prezentaci je způsob, jakým je výsledný artefakt prezentován.

Pokud nad prezentací výsledného artefaktu uvažujeme jako nad vyvrcholením procesu tvorby, žáci sami volí způsob, jakým je jejich práce prezentována, místo, kde je prezentována a způsob a formu jakým je dále interpretována. (Jungmannová, 2013)

Pokud chce učitel akcentovat procesy ve vyučování, které probíhají v každé hodině výtvarné výchovy, nabízí se prezentace průběhu hodin či hodiny výtvarné výchovy. V rámci této prezentace jsou divákům představovány nejen hotové žákovské artefakty, ale je jim také představováno samotné učitelovo pedagogické dílo, které v jiných formách prezentace často zůstává skryto.



Na vyznění této výstavy má poté vliv, zda jsou akcentovány žákovské artefakty nebo pedagogické dílo, a jak spolu tyto složky fungují. Tato forma prezentace umožňuje divákovi lépe pochopit již zmíněné procesy probíhající v hodinách výtvarné výchovy, přináší důkaz o splnění cílů výuky, o řešení výtvarných problémů. Může vystupovat jako určitá forma „obhajoby“ předmětu, jehož didaktika a problémy, kterým se věnuje, jsou často širší veřejností nepochopeny. (Fulková, 2008)



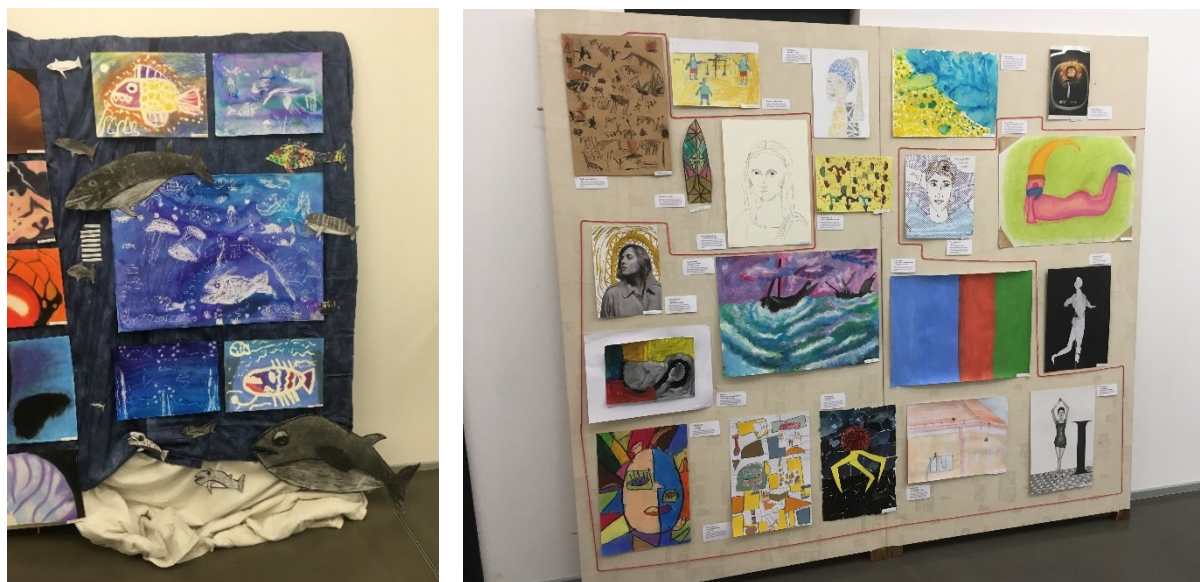
Obrázky 6 a 7: výstava obsahující inspirační zdroje stojící za žákovskými artefakty, výstava žáků ZUŠ Pacov



Obrázky 8 a 9: prezentace hodin výtvarné výchovy realizovaných během souvislé praxe na SŠ, výstava na panelech KVV Pedf UK

Při vystavování má kromě učitelů a žáků vliv také tlak školy jako instituce. Často se tento tlak projevuje právě v nutnosti výběru dětských výtvarných artefaktů k vystavení tak, aby odpovídali představě instituce o tom, jak má vypadat „prezentovatelný“ výsledek hodin výtvarné výchovy. To se neomezuje pouze na fyzický prostor, ale platí také v online prostoru na webových stránkách školy či sociálních sítích, kde neshody v tom, co je a není vhodné k prezentaci mohou nabývat daleko větších rozměrů, umocněné reakcí diváků. Tuto představu často silně ovlivňuje účel výstavy – a tím může být jak výzdoba prostorů školy, propagace, tak snaha ukázat průběh hodin výtvarné výchovy. (Fulková, 2008) (Řepa, 2019)

V rámci výsledné prezentace je asi nejčastěji kontext, ve kterém jsou dětské výtvarné artefakty prezentovány, vytvářen učitelem či učiteli. Učitel, jak uvádím výše, často provádí výběr děl putujících na výstavu, ale také od začátku utváří podobu žákovských artefaktů – zadává téma, vybírá techniky a postupy, provází žáky procesem tvorby apod.



Obrázky 10 a 11: tematické výstavy artefaktů žáků ZUŠ Pacov, Kulturní centrum Pacov

### 2.2.3 Vzdělávací přesahy prezentace

Podle Jungmanové, jak jsem již zmiňovala v předchozí podkapitole věnující se místům a způsobům prezentace, je prezentace výsledného díla přirozenou součástí procesu tvorby. Pokud chceme žákům umožnit setkání s celkovým procesem tvorby, je bez zážitku z vystavení díla tento proces neúplný. Moment, kdy je žák donucen nad svým finálním dílem přemýšlet, odhalovat své motivy v tvorbě a celkově jej uchopit a prezentovat po svém je pro přirozené ukončení procesu důležitý.

Součástí výsledné prezentace je ve školním kontextu také hodnocení výsledné práce žákem samotným, jeho spolužáky a učitelem, ale také větší nebo menší skupinou „zvenčí“, které je výsledný artefakt prezentován. (Jungmannová, 2013)

#### 2.2.3.1 Hodnocení

Výstava může být prostorem, kde se odehrává autonomní hodnocení, tedy hodnocení, které je v rukou žáků. Jedná se, jak o sebehodnocení žáka, tak o vrstevnické hodnocení. Pro obě tyto hodnocení ale musí být ve skupině nastaveny specifické podmínky, zahrnující otevřené klima třídy, aby žákům nepřipadalo hodnocení od spolužáků nespravedlivé. (Laufková & Novotná, 2014)

Autorská prezentace a sebehodnocení navádí žáky ke kritickému pohledu na svou vlastní práci, a jejímu porovnání s předem stanovenými kritérii, které měla splnit a je jednou z využívaných forem hodnocení výsledné práce ve výtvarné výchově. (Brücknerová, 2011)

V rámci sebehodnocení žáci sami posuzují, zda dosáhli předem stanoveného cíle a reflektují, co jim k dosažení cíle pomohlo. Dále reflektují kvalitu své práce, posuzují, v čem se ještě do budoucna mohou zlepšit.

Vrstevníkové hodnocení i sebehodnocení jsou metodami formativního hodnocení, za které: „...lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka v procesu učení.“<sup>15</sup> (Laufková, 2016)

Další možností hodnocení, o kterém jsem se již zmiňovala výše ve spojení s místy prezentace, je hodnocení za pomoci vystavení artefaktů. Vystavení pouze vybraných prací, které tak reprezentují dobré, správné řešení. Tento přístup může být efektivní, i motivační v případě časté obměny prací a dosažitelnosti momentu vystavení artefaktu pro všechny žáky. (Brücknerová, 2011) (Petty, 2013)

#### 2.2.3.2 Kurátorství

Dalším vzdělávacím aspektem výstav a prezentace artefaktů může být seznámení žáků s rolí kurátorů. Tento vzdělávací přesah se do jisté míry už přestává týkat vystavování vlastního artefaktu jako takového, protože vyžaduje odstup od vlastní tvorby a může s sebou přinášet nutnost zasadit ji do úplně nového kontextu než do toho autorského. Důležitým úkolem kurátora je přeci jen vytvářet nové struktury a souvislosti mezi artefakty, které se snaží prezentovat divákovi. Žáci tedy v roli kurátorů tvoří ještě jedno dílo, a to společný koncept výstavy. (Novotná & Fremlová, 2021) (Vojtěchovský, 2006/9)

Tento aspekt s sebou ale přináší další vzdělávací možnosti, např. další rovinu rozvoje komunikačních kompetencí žáků, skupinovou spolupráci, možnost hlubší reflexe k jednotlivým artefaktům, která je nutná pro jejich pochopení a úspěšné zařazení na místo ve výstavě a nabízí přesah ze školy do reálného světa a seznámení žáků s jistě zajímavou profesí. Tento přesah může být pro žáky motivační, jak jsem již zmínila v rámci kapitoly věnující se motivaci. (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, 2021) (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV, 2023)

Motivace je velkým faktorem ovlivňujícím průběh vyučování. Motivovaný žák má větší šanci zažít v hodinách úspěch. Výstavy mají potenciál fungovat pro žáky jako krátkodobé i dlouhodobé motivační faktory, záleží na učiteli, jakým způsobem výstavy uchopí a na vhodném výběru místa, a jak tyto rozhodnutí budou korespondovat s potřebami

---

<sup>15</sup> Laufková, Veronika. 2016. Formativní hodnocení. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. disertační práce, školitel: Starý, Karel.

jednotlivých žáků. Prezentace vlastního díla je přirozeným vyvrcholením výtvarné tvorby. Na konci tohoto procesu je ve školním prostředí důležité odvedenou práci zhodnotit – kromě motivace mohou být výstavy také nápomocné právě s hodnocením a sebehodnocením žáků. Mohou také sloužit jako cesta k seznámení žáků s kurátorstvím.

### 2.3 Výstava studentských prací Věšák na vzpomínky

V úvodu této práce zmiňuji svoje zkušenosti s vystavování vlastních artefaktů v rámci studentských výstav organizovaných učiteli z Katedry výtvarné výchovy. Vlastní zkušenosti z pozice studenta na těchto výstavách ovlivnily moje smýšlení o procesu vystavování vzhledem k mým žákům.

Nejdůležitější pro mě v tomto ohledu byla výstava Věšák na vzpomínky v rámci předmětu Ateliér 2 pod vedením Mgr. Venduly Fremlové, Ph.D. a doc. MgA. Michala Sedláka, Ph.D. v prostoru galerie Artivist Lab v Kampusu Hybernská. Když zpětně reflektuji tuto zkušenost, nacházím pro sebe dva důležité faktory, které ovlivnily můj celkový postoj ke své vlastní práci v průběhu tohoto předmětu a zkušenosti, které jsem si z celého procesu odnesla.

Ve chvíli, kdy během předmětu vznikl plán, že naše výsledné práce budou vystavené, a navíc v reálném galerijním prostoru, se pro mě naprosto změnilo uvažování nad mou výslednou prací. Jako první dorazila krize a pocity, že žádný z mých konceptů, není dostatečně dobrý na to existovat v galerijním prostoru. Zatímco u soukromější prezentace vlastních výsledků v rámci omezené skupiny lidí v ateliéru jsem schopná prezentovat i nedokonalé práce, s pocitem, že je to v pořádku, protože se stále učím, a ne všechna témata jsou pro mě ta pravá, ve chvíli, kdy vím, že moje práce bude mít daleko větší počet diváků, potřebuji, aby byla v mých očích dostatečně dobrá.

Při zpětném nahlížení na proces tvorby v tomto ateliéru jsem si povšimla, že jsem daleko více uvažovala nad vlastními koncepty, promýšlela je více do hloubky a brala více v úvahu potenciálního diváka, který musí můj koncept pochopit ideálně bez mého mluveného komentáře a obhajoby, kterou bych v jiném případě prováděla v rámci finálního hodnocení. Z této mé potřeby, aby byl výsledek čitelný divákem nakonec po dlouhých konzultacích s učitelem vzešel koncept díla, který je ze své podstaty oním komentářem, který jsem v každém jiném konceptu postrádala.

Více jsem také přemýšlela nad volbou finálního provedení díla a jeho následnou adjustací. V tomto případě to znamenalo přemýšlení nad velikostí jednotlivých tisků vzhledem k výstavnímu prostoru, kvalitou výsledného tisku, aby byl čitelný, způsobem instalace, fungování mého konceptu vedle ostatních. Nad těmito otázkami okolo vlastního díla jsem se do té doby příliš nezamýšlela, a po této zkušenosti je alespoň částečně integruji do každého procesu tvorby.

Z reflexe vlastních zážitků z procesu tvorby a vystavování vlastní studentské práce v galerijním prostoru vyvozují, že finální podoba vystavování, může mít silný vliv na procesy v rámci vyučování. Výsledný způsob prezentace měl v mém případě vliv na motivaci k práci v rámci hodin i v domácím prostředí – silným motivačním faktorem pro mě byla potřeba v mých očích úspěšného výsledku. Způsob prezentace měl také vliv na samotný koncept práce, nad kterým mě přiměl se zamyslet z více úhlů a na finální formu, volbu techniky apod., která nejlépe koresponduje s konceptem a je v mých očích vizuálně nejlepší pro daný výstavní prostor.

Na základě této reflexe a jejího srovnání s dostupnou literaturou přicházím s hypotézou, že výsledná prezentace žákovských artefaktů může od začátku ovlivňovat procesy v rámci vyučovacích hodin.



Obrázek 12: Statusy, 2022  
fotografie instalace z výstavy Věšák na vzpomínky



Obrázek 13: plakát k výstavě  
Věšák na vzpomínky, práce autorky

### 3 Praktická část

V rámci praktické části této práce představuji plány hodin realizovaných se žáky prvního a druhého ročníku gymnázia (1GE a 2GE) na Střední odborné škole – Centru odborné přípravy a Gymnáziu (zkráceně SOŠ – COP a G) v Praze. Dále také podklady a realizaci výstavy *KONTRASTY*, kterou byly pro žáky hodiny uzavřeny a která byla realizována ve spolupráci se žáky z fakultní základní školy Táborská v Praze a byla přístupná veřejnosti ve výstavním prostoru ve Sklepě E v Kampusu Hybernská.

Série vyučovacích hodin dotýkala dvou témat, a to *monochromu* a *kontrastu*, které společně tvoří tematickou řadu. Žáci během těchto hodin každý vytvořili dva výsledné artefakty, každý pro jedno téma. Témata jsem zvolila kvůli široké škále možností jejich výkladu a jejich podobné náročnosti pro žáky. Protože tyto hodiny sloužily jako podklad pro výzkumnou část této práce, kde se zaměřuji na otázku, zda může způsob zacházení s výslednými dětskými artefakty ovlivnit procesy přímo v hodinách, kde tyto artefakty vznikají, bylo nutné s výslednými artefakty naložit pokaždé jinak. Artefakty na téma *monochrom* tedy zůstaly ve škole a byly prezentovány pouze třídní skupině, zatímco artefakty vytvořené na téma *kontrast* putovaly na společnou výstavu.

Samotná výstava, jak jsem již zmínila, byla výsledkem spolupráce se žáky základní školy a jejím zastřešujícím tématem bylo právě téma *kontrastu*, které bylo ve výstavě prezentováno hned z několika úhlů pohledu a bylo integrováno už do samotného plánování výstavy, kterému se věnuji dále v textu.

#### 3.1 Plány vyučovacích hodin

Jako inspirační zdroj a počáteční motivační část tematické řady sloužila výstava *Lubomír Přibyl: Retrospektiva* v Museu Kampa, jejíž návštěvou jsme sérii hodin zahájili.

Vzhledem k plánovanému průběhu tematické řady jsem zvolila přístup dvoustupňového modelu galerijní edukace, který, v mém případě, propojuje galerijní vzdělávací program s následujícími vyučovacími hodinami. Jak jsem již zmínila, výstavu jsem využila jako počáteční, motivační část výuky. (Jakubcová Hajdušková, Fulková, & Sehnalíková, 2013)

Velkou část výstavy, kterou jsme se žáky navštívili, tvořily Přibylovy monochromatické geometrické struktury. Ty autor vytvářel pomocí provlékání provazu skrze překližkové desky a jeho následného překrývání olejovou barvou nebo plátky hliníku. Další velkou část výstavy poté zastupovala grafika, kde byly představeny také autorovy velkoformátové černobílé tisky. Výstava tedy poskytovala celou řadu možností zaměřit se na využití kontrastu v jednotlivých dílech, práce pouze s jednou barvou v rámci díla a možnostech jejich vzájemné kombinace např. i v rámci nasvícení děl ve výstavním prostoru a tím velmi dobře fungovala, jako první krok k uchopení obou témat. (Lubomír PŘIBYL: Retrospektiva, 2024)

V rámci následujících vyučovacích hodin žáci zpracovávali své vlastní chápání témat kontrast a monochrom, v návaznosti na výstavu a společné vydefinování prostoru, ve kterém se pro ně, jako pro skupinu, tyto pojmy nacházejí.

Tematická řada je ukončena instalací a vernisáží společné výstavy. V rámci instalace nebylo mým záměrem, aby byli žáci postaveni před úkol přijít s konceptem celé výstavy a byli zodpovědní za to, že výstava předá divákům určitou myšlenku, ale aby zůstali v roli vystavujících a mohli reflektovat způsob, jakým je jejich artefakt vystavován a kam ve výstavě patří. Žáci se tedy soustředili pouze na kontexty přímo ovlivňující jejich tvorbu.

Plány vyučovacích hodin jsou dělené do bloků, namísto vyučovacích hodin, především kvůli předpokládané časové náročnosti jednotlivých témat, která se v průběhu celé tematické řady potvrdila, a celkové přehlednosti.

## Tematická řada KONTRAST a MONOCHROM

### Výstupy z 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
- aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu
- nalézá, vybírá a uplatňuje odpovídající prostředky pro uskutečňování svých projektů
- využívá znalosti aktuálních způsobů vyjadřování a technických možností zvoleného média pro vyjádření své představy

(Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G, 2021)

### Výstupy ze ŠVP:

*1. ročník*

žák:

- užívá prvky vizuálně obrazného vyjádření.
- vědomě kombinuje jednotlivé prvky a vytváří tak ucelená díla.
- při tvorbě využívá znalost teorie barev, tvarů a světla.
- rozpoznává specifičnost vizuálně obrazných znakových systémů a uvědomuje si rozdíly v interpretaci díla.
- si vytváří si pozitivní vztah ke kulturnímu bohatství, chápe roli umění v dnešním světě
- podkládá kritiku uměleckých děl a děl svých spolužáků fakty – konstruktivní kritika
- respektuje kontext a kontext děl při hodnocení a interpretaci

## 2. ročník

žák:

- uvědomuje si rozdíly v interpretaci díla
- snaží se porozumět rozdílům v interpretaci díla a aplikuje toto porozumění na veškerou komunikaci
- uvažuje v širších souvislostech a vnímá výtvarné umění jako disciplínu propojenou s běžným životem

(79-41-K/41 Gymnázium Elektron, 2022)

### 1. blok:

#### Návštěva výstavy Lubomír Přibyl: Retrospektiva Museum Kampa

*třídy 1GE a 2GE společně*

**Cíle:**

- seznámení s tvorbou Lubomíra Přibyla

**Plánovaný průběh:**

1. komentovaná prohlídka výstavou s lektorem Muzea Kampa
2. workshop s lektorem Muzea Kampa
3. společná reflexe

*Odnesli jste si něco z návštěvy výstavy?*

*Co vás překvapilo? Potěšilo? Zklamalo?*

*Jak na vás působila vystavená díla? Jak se k nim stavíte?*

### 2. blok:

#### Pojmy kontrast a monochrom

*třídy 1GE a 2GE odděleně*

**Cíle:**

- seznámení s termíny kontrast a monochrom

**Plánovaný průběh:**

1. Společné rozřazování vybraných děl na dvě hromádky – kontrast a monochrom
2. Společný brainstorming – charakteristické rysy odpovídající oběma pojmům

*Co mají díla společného?*

*Co na obrazech chybí ale může zapadat do charakteristiky?*



### 3. blok:

#### Vlastní uchopení tématu

*třídy 1GE a 2GE odděleně*

*u třídy 1GE v pořadí kontrast – monochrom*

*u třídy 2GE v pořadí monochrom – kontrast*

#### Cíle:

- vlastní interpretace témat kontrast a monochrom
- ověření komunikačních účinků této interpretace

#### Téma monochrom

##### Plánovaný průběh:

1. Tvorba vlastního konceptu
2. Konzultace
3. Tvorba
4. Práce na doprovodném textu
5. Reflexe a sebereflexe

*Jak tomuto tématu rozumíš ty?*

*A co tvoji spolužáci?*

*Jak jsi spokojený se svou prací?*

*Co se ti povedlo? A co ne?*

*Naučil jsi se něco nového?*

*Najdeme ve třídě nějaká společná témata?*

#### Téma kontrast

##### Plánovaný průběh:

1. Tvorba vlastního konceptu
2. Konzultace
3. Tvorba
4. Práce na doprovodném textu
5. Reflexe a sebereflexe

*Jak tomuto tématu rozumíš ty? A*

*co tvoji spolužáci?*

*Jak jsi spokojený se svou prací?*

*Co se ti povedlo? A co ne?*

*Naučil jsi se něco nového?*

*Najdeme ve třídě nějaká společná témata?*



*Obrázky 14 a 15:  
fotografie  
z procesu tvorby,  
téma kontrast,  
třída 2GE*

## 5. blok

### Instalace výstavy a vernisáž

*třídy 1GE a 2GE společně (a žáci z FZŠ Tábořská)*

#### Cíle:

- spolupráce mezi žáky
- společná reflexe prací
- ověření komunikačních účinků vlastní tvorby
- uchopení vlastní tvorby v kontextu společné výstavy

#### Plánovaný průběh:

1. Reflexe nad souborem prací  
*Co jsem svou prací chtěl ukázat?  
Jak rozumím pracím spolužáků?  
Najdeme v souboru společná témata?*
2. Plánování instalace  
*Najdu v prostoru místo, kde bych chtěl své dilo vidět?  
Která díla fungují vedle sebe? Která až tolik ne?*
3. Instalace prací
4. Reflexe instalace  
*Jak výstava celkově působí? Fungují díla dohromady? Nejsou nějaká upřednostněna nebo naopak upozaděna?*
5. Dobrovolná účast na vernisáži



Obrázky 16 a 17: fotografie z instalace výstavy

### 3.2 Výstava KONTRASTY

V následující části textu se věnuji přímo plánování výstavy žakovských výtvarných artefaktů KONTRASTY. Popisuji jednotlivé kroky tohoto procesu, nejdříve obecněji, a poté přímo v kontextu plánování naší výstavy. Těmito kroky byly:

#### 1. Zajištění prostoru pro výstavu

Okolnosti tohoto kroku se budou lišit především podle místa, kde se bude výstava odehrávat – v prostředí školy není učitel natolik omezen přesným časovým rozpisem, zatímco v jiném, např. v galerijním prostoru je nutné plánovat celou výstavu dlouho dopředu a počítat se skutečností, že bude časově přesně omezena dalšími akcemi.

Od učitele je tedy mimo prostory školy vyžadováno dlouhodobé plánování, ve kterém je nutné vzít v potaz také jiné školní akce, organizaci školního roku apod. aby si tyto akce navzájem nepřekážely. Vše je nutné komunikovat s vedením školy a ostatními učiteli.

V případě výstavy KONTRASTY započalo plánování již v červnu předešlého školního roku a finální termín pro výstavu začínající v dubnu byl stanoven již na počátku září. Tento velký časový předstih reflektuji jako přínosný pro celou organizaci, protože mi poskytnul dostatečný prostor vše projednat s vedením školy a v kalendáři akcí vyhradit na výstavu časový prostor ještě ve chvíli, kdy nikdo jiný akce na toto období školního roku neplánoval.

#### 2. Stanovení konceptu výstavy

Ve chvíli, kdy má učitel zajištěný prostor, přichází na řadu koncept výstavy, od kterého se následně odvíjejí jeho další kroky – ohledně nutného prostoru na tvorbu, obeznámení žáků s výstavou a jejím celým průběhem, rozhodnutí, jaké artefakty se na výstavě objeví apod.

Výstava KONTRASTY byla od prvopočátku zamýšlena jako spolupráce mezi institucemi, navíc na rozdílném stupni vzdělávání. Téma výstavy je tedy přizpůsobeno přímo této skutečnosti. Výstava tedy otevírá téma kontrastu nejen jako uměleckého principu ve výtvarné tvorbě, ale také v obecnější mezilidské rovině – kontrastu mezi stupni vzdělávání, dvěma zapojenými institucemi, a především kontrastu mezi osobnostmi a způsoby vnímání světa všech zapojených aktérů.

Společné téma kontrastu bylo zvoleno, protože poskytuje širokou škálu možností výkladu a je možné ho uchopit v samotné vizuální podobě díla, ale také v jeho konceptu. Každý ze žáků měl tedy prostor nahlédnout na zadané téma vlastním pohledem. Tímto jsem se snažila žákům v jejich tvorbě poskytnout více prostoru a neomezovat příliš jejich tvorbu. Témata, která se ve výsledku na výstavě objevila byla tedy pochopitelně velmi různorodá – žáci zpracovávali témata, jako je například klimatická krize, jejich

vnímání existence ve společnosti a mezilidské vztahy obecně, reflektovali současnou velmi rychle se měnící dobu i své vnitřní pocity a otázky, které kladou sami sobě.<sup>16</sup>

### 3. Artefakty

Tento krok úzce navazuje na koncept výstavy, který určuje povahu vystavovaných artefaktů. Pokud na výstavě plánujeme prezentovat již hotové artefakty, je nutné provést jejich výběr. Pokud na výstavu chceme se žáky pracovat na artefaktech nových, např. odpovídajících tématu, je nutné pro tvorbu vyhradit adekvátní prostor. Za ideální považuji tento prostor pro tvorbu artefaktů přímo integrovat do tematického plánu a věnovat mu raději více času než méně.

Již v první kapitole této práce, věnující se vystavování dětských výtvarných artefaktů obecně, jsem zmiňovala čtyřfázový model tvořivého myšlení od J. H. Poincaré popsany v metodice od Hazukové a také proces tvorby popisovaný Mrázikem, které jsou si nápadně podobné. (Hazuková, 2010) (Mrázik, 2008)

Během hodin, které jsem se žáky věnovala tvorbě artefaktů na naši výstavu jsem si ověřila, že je skutečně nutné dát všem fázím, které tito autoři popisují, dostatečný prostor – především ve chvíli, kdy přistupujeme k prezentaci výsledných žákovských artefaktů na výstavě mimo školu, o které víme, že ji navštíví větší množství návštěvníků.

Domnívám se, že právě dostatečně velký časový úsek, ve kterém si každý žák může ve svém tempu projít těmito fázemi tvorby má možnost dodat žákům jistotu ve vlastním artefaktu a fáze poslední, kterou je prezentace má větší šanci proběhnout bezproblémově.

V mém případě jsem se tedy žáky při vlastní tvorbě artefaktů na výstavu snažila časově neomezovat, což vedlo, především v jedné skupině k výraznému nárůstu využitých vyučovacích hodin.<sup>17</sup> To dále ovlivňovalo nejen plnění tematického plánu, ale i má další rozhodnutí ohledně výstavy, a to především ohledně propagace výstavy.

### 4. Propagace výstavy

Tento krok opět velmi ovlivňuje povaha výstavy. Informaci o výstavě je nutné rozšířit mezi potenciální diváky, nejčastěji za pomoci pozvánek, plakátů i skrze sociální sítě. Pokud učitel do organizace výstavy zapojuje žáky, mohou se do tohoto kroku velmi dobře zapojit např. právě přípravou plakátů. Jak jsem již zmínila v teoretické části práce v části textu věnovanému motivaci, může být tento proces pro žáky velmi motivační, protože nabízí propojení se světem mimo školu. (Petty, 2013)

---

<sup>16</sup> Bližší informace k tématům i jejich celkům otevřeným v rámci výstavy je možné dohledat v přílohách této práce. Zde je možné najít fotografickou dokumentaci všech artefaktů, jejich doprovodné texty sepsané jednotlivými žáky a společný doprovodný text k celé výstavě.

<sup>17</sup> Tuto situaci podrobně popisují dále ve výzkumné části práce v kapitole věnující se zúčastněnému pozorování.

V případě výstavy KONTRASTY jsme obstarávaly propagaci společně s kolegyní z pozice učitelů, což s sebou přinášelo úskalí v podobě dalších nároků a úkolů, jako je tvorba plakátu, informačních příspěvků apod.

V ideálním případě by se na tvorbě plakátu podíleli především žáci, ale vzhledem k časové tísní, ve které jsme se se žáky ocitli, jsem se rozhodla v obou třídách prioritizovat vlastní tvorbu artefaktů na výstavu a poté další navazující témata z tematického plánu, před propagací výstavy.

Žáci byli do výsledné vizuální podoby plakátu zahrnuti alespoň částečně, a to skrze jejich hotové artefakty, které slouží jako různé podklady na jednotlivých plakátech.



Obrázky 18, 19 a 20: ukázka tří různých variant plakátů

## 5. Organizace instalace artefaktů

Jedním z posledních kroků, který je ale neméně důležitý je samotná instalace výstavy. Do této instalace se promítne zvolený koncept výstavy a také samotný ráz výstavního prostoru.

Pokud je cílem učitele v rámci procesu vystavování seznámit žáky např. s kurátorstvím či jinými profesemi podílejícími se na instalaci výstavy, je tak možné učinit právě v této fázi přípravy výstavy.

V mém případě nebylo mým záměrem žáky seznamovat s profesemi působícími v galerii, ale projít s nimi specifickým způsobem poslední, verifikační fázi jejich tvorby, a to její prezentací. V této fázi jsem se rozhodovala o postupu na základě dostupné literatury – především článku Jungmanové, který již zmiňuji v teoretických kapitolách této práce věnujících se možnostem vystavování. V tomto článku autorka podrobněji rozebírá především poslední fázi tvorby – prezentaci, a vyzdvihuje důležitost aktivního zapojení žáků do procesu instalace vlastních artefaktů a hledání kontextů mezi nimi.

V rámci instalace jsem tedy žáky vedla k výběru formy adjustace jejich artefaktu – jednalo se o plošné artefakty, žáci měli tedy k dispozici různé rámy, klipsy, možnost

pasparty; dále k výběru místa v galerijním prostoru, kde jim jejich artefakt přijde vhodné vystavit a k přemýšlení nad okolními artefakty a kontexty, které společně v prostoru vytváří. (Jungmannová, 2013)

Instalaci výstavy KONTRASTY jsme cíleně naplánovaly již na začátku týdne, přestože vernisáž měla proběhnout až v pátek, aby byla možnost se instalaci jednotlivých artefaktů věnovat déle, pokud by to bylo nutné.



Obrázek 21: fotografie z instalace výstavy



Obrázek 22: fotografie z vernisáže,  
autor: Johana Císařová

## 6. Organizace vernisáže

Tento poslední krok není nutný, ale osobně ho považuji za velmi důležitý pro celkový přístup žáků k výstavě. Za pomoci vernisáže můžeme, jak jsem již zmiňovala v souvislosti s Pettyho motivačními faktory v teoretické části práce, žáky taktéž motivovat a dát jim prostor předvést svůj úspěch – jejich artefakty visící vedle artefaktů ostatních ve výstavě, množství diváků. (Petty, 2013)

Ze strany učitele je nutné vernisáž naplánovat, a to, jak stanovit termín, tak její předpokládaný průběh, sehnat adekvátní materiální zajištění vernisáže a o vernisáži v rámci propagace informovat.

V rámci tohoto kroku jsme pro naši vernisáž zajistily termín, vyhovující i pracujícím rodičům, společně se žáky připravily úvodní slova, kterými jsme poté společně přivítali všechny návštěvníky a také občerstvení a doprovodný hudební program.

### 3.3 Reflexe

V následující části textu se věnuji reflexi celého procesu instalace a zahájení výstavy KONTRASTY, a to především z mého pohledu jednoho z učitelů organizujících výstavu, ale přidávám také stručné reflexe žáků gymnaziálních tříd.

### 3.3.1 Před výstavou

V teoretické části této práce, v části věnované místům a způsobům prezentace dětských výtvarných artefaktů, zmiňuji větší náročnost tohoto typu výstavy na učitele, který má v každém případě na starost organizaci celé výstavy. Tato náročnost plánování a celé realizace se v průběhu celého procesu organizování se, přestože probíhal ve spolupráci s kolegyní z FZŠ Tábořská, potvrdila. Celý proces byl především časově náročný a od prvotních plánů po finální otevření výstavy zabral více než jedno pololetí školního roku. Myslím si, že celou organizaci částečně ztížila právě spolupráce mezi institucemi, kdy bylo nutné přihlížet k časovým možnostem daleko větší skupiny žáků a vyhýbat se jiným školním akcím v obou institucích. Na druhou stranu byl druhý učitel, kterého bych jinak neměla k dispozici ke spolupráci, velikým přínosem v průběhu celého procesu a bez této spolupráce si nemyslím, že by bylo reálné výstavu realizovat.

Náročné bylo také, jak jsem již naznačila, spojit práci s artefakty na výstavu s další výukou. Přestože jsem si v tematickém plánu na tuto výstavu vyhradila čas, podcenila jsem časovou náročnost celého procesu tvorby artefaktů. Přesto považuji dostatek prostoru na tvorbu úplně nových artefaktů na výstavu za klíčový a raději než, abych ho u další potenciální výstavy omezovala, vyhradila bych si více času v tematickém plánu.

Organizaci výstavy ocenilo jak vedení školy, tak třídní učitelé obou zapojených gymnaziálních tříd. Směrem z vedení školy se ke mně dostávala pozitivní zpětná vazba, že i když výtvarnou výchovu nevnímají, jako klíčový předmět<sup>18</sup>, je dobré, že má svou vlastní akci tohoto typu. Dále výstavu vedení školy využilo k propagaci a prezentaci gymnaziálního vzdělávání, které ve škole zatím pouze postupně startuje. Pro mě, jako učitele to byla přínosná zjištění o pozici výtvarné výchovy v rámci celé instituce.

Za nejpřínosnější část celého procesu považuji společnou instalaci, kde se v prostoru mohli setkat žáci obou institucí. Právě během procesu instalace jsme společně se žáky začali objevovat paralely mezi jejich pracemi, společná témata i vizuální podobnosti některých artefaktů. Tuto část považuji za velmi přínosnou pro žáky především kvůli novému náhledu na jejich vlastní práci – v konfrontaci a srovnáním s pracemi ostatních se jim naskytla možnost nahlédnout na svou práci i jiným pohledem a dozvědět se něco dalšího o vlastním tvůrčím procesu a uvažování.

---

<sup>18</sup> Gymnázium je zaměřeno technicky, na elektrotechniku a výtvarná výchova je vyučována pouze v prvním a druhém ročníku bez pokračování v rámci seminářů – není z ní tedy možné skládat maturitní zkoušku.

### 3.3.2 Po vernisáži a oficiálním zahájením výstavy

V rámci reflexe po úspěšném večeru zahajujícím výstavu považuji za relevantní zmínit dvě roviny, které v rámci proces vystavování považuji za přínosné.

Zprv jsem pozorovala, že pro žáky, kteří se o výstavu aktivně zajímali a byli ochotní strávit přípravou více času se otevřela možnost nahlédnout na svůj artefakt novým pohledem – skrze společná témata ve výstavě, oči jejich spolužáků, kteří artefakt určitým způsobem refletovali.

Dále pak účastníci vernisáže mohli v reálném čase vnímat reakce širší veřejnosti na svůj vlastní artefakt, což není situace, kterou je v hodinách výtvarné výchovy ve školním prostředí možné replikovat. Reakce od okolí byly velmi kladné.

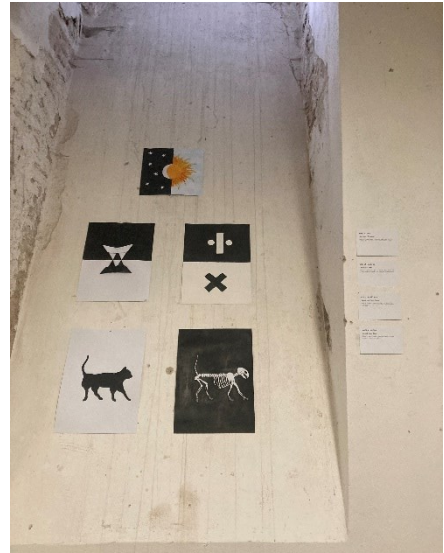
Z pohledu učitele pak považuji za velmi důležitou sociální stránku celého procesu. Během instalace se poprvé setkali žáci z obou škol, kteří se spolu velmi rychle museli naučit spolupracovat a respektovat se navzájem jako tvůrci vystavující své artefakty ve společném prostoru. Myslím si, že tato spolupráce a komunikace byla pro žáky velmi přínosná a považuji ji za velké pozitivum, které s sebou propojení dvou institucí přineslo.

Dalším důležitým momentem byla v mých očích samotná vernisáž, ze které se stal prostor pro setkávání. Už samotné instalace se účastnili někteří spolužáci vystavujících žáků a na vernisáž dorazili další. Účastnili se jí také žáci dalších tříd z obou škol, učitelé, rodiče a přátelé.

U žáků jsem zaznamenala větší odezvu na zahájení výstavy od skupiny žáků, kteří se aktivně podíleli na přípravě výstavy (část třídy 2GE) – tato reflexe byla pozitivní, žáci ocenili tuto zkušenost a sami od sebe sdělovali svou ochotu účastnit se dalších výstav, pokud by to bylo možné.

Žáci z méně aktivní skupiny také refletovali výstavu pozitivně, zejména žáci 1GE by byli ochotní podobné výstavy se účastnit i v následujícím školním roce, ale za předpokladu, že by výstavě nemuseli obětovat svůj volný čas. Jeden ze zástupců třídy 2GE také refletoval svou nespokojenost s organizací procesu instalace – především co se týkalo přehlednosti situace a dostupnosti materiálů nutných k instalaci.





Obrázky 22–27: fotografie výsledné instalace výstavy KONTRASTY

## 4 Výzkum

Jako podklad pro výzkumnou část své práce jsem nejvíce využívala metodiku zaměřující se na kvalitativní výzkum v pedagogických vědách od autorů R. Švaříčka a K. Šedové. Tuto metodiku jsem využila jako pomyslnou osnovu při realizaci svého výzkumu.

Vzhledem především k povaze otázek, na které se snažím nalézt odpověď, jsem se rozhodla pro kvalitativní přístup k výzkumu, který je v metodice definován následujícím způsobem:

*„Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“<sup>19</sup>*

V kvalitativním výzkumu hraje zásadní roli analýza dat. Výzkumník zjišťuje, jak ke zkoumaným jevům došlo a jak proběhly, a tato zjištění poté pochopit a dostat se ke strukturám procesů uvažování, která za zkoumanými jevy stojí. Cílem sociálních věd obecně je odhalit sociální aparát, nebo sociální strukturu stojící za zkoumanými situacemi.

Pro kvalitativní výzkum je charakteristická také subjektivita badatele a jeho dialogičnost. Výzkumník se dostává hluboko do studované reality a k participantům. Díky tomu by měl získat hluboké pochopení jevu, který dále analyzuje a interpretuje. Výsledky tak zahrnují nejen jeho pohled, ale také pohledy účastníků výzkumu.

Cílem výzkumníka realizujícího kvalitativní výzkum je tedy porozumění situaci tak, jak jí rozumějí samotní aktéři a následná interpretace a vyvozování výsledků z těchto poznatků. Především proto tento způsob považuji za nejvíce odpovídající potřebám mé diplomové práce. (Švaříček & Šedová, 2007)

V rámci této práce zpracovávám případovou studii ve dvou konkrétních třídách, se kterými mám dlouhodobou zkušenost. Právě pro tento druh výzkumu je kvalitativní metoda vhodná a poskytuje mi dostatek prostoru pro postihnutí této konkrétní zkušenosti. Výzkum jsem realizovala na Střední odborné škole – Centru odborné přípravy a Gymnáziu (zkráceně SOŠ – COP a G) v Praze, kde mimo jiné působím jako učitel výtvarné výchovy. data jsem sbírala v gymnaziálních třídách 1GE a 2GE. Ve třídě 1GE dochází na hodiny výtvarné výchovy 10 žáků, z čehož 9 se aktivně účastnilo výzkumu, a ve třídě 2GE 15 žáků, z čehož 13 se aktivně účastnilo výzkumu.<sup>20</sup> Všichni žáci byli

---

<sup>19</sup> Švaříček, Roman a Šedová, Klára a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 17.

<sup>20</sup> Ve dvou případech se žáci ke třídě připojili buď v průběhu výzkumu, nebo bezprostředně po něm, nebyla tedy možná jejich účast. Jeden ze žáků se výzkumu účastnit nechtěl. Všichni tito žáci pracovali,

v rámci výzkumu anonymizováni a ve výzkumu vystupují jako *žák 1GE* atd. Všichni žáci zapojeni do výzkumu k němu vydali podepsaný informovaný souhlas.

Třída 1GE je třída s komplikovanějšími třídními vztahy. Ve třídě jsou často řešeny kázeňské problémy a konflikty mezi žáky a klima třídy celkově není příliš dobré. Ve třídě jsou žáci s velmi rozdílnými osobnostmi i školními výsledky. V rámci výtvarné výchovy je situace stabilnější, především kvůli rozdělení žáků napůl s hudební výchovou. Menší počet žáků umožňuje více individuální přístup a skupinky žáků, které jsou v celém kolektivu často rušivé, jsou rozděleny. Žáci jsou často v hodinách hluční, nedělá jim problém komunikovat k tématu a reflektovat své práce ve skupině.

Ve třídě 2GE je situace odlišná, třída je téměř bezproblémová, a až na drobné výjimky spolu žáci vychází. Ve třídě se neobjevují kázeňské problémy, žáci se často zapojují do školních i mimoškolních akcí. Ve třídě jsou dva žáci, kteří se nacházejí na straně kolektivu. V rámci výtvarné výchovy jim ale nedělá problém zapojit se do skupinových prací a s kolektivem vycházejí v pořádku. Žáci nejsou příliš komunikativní, musí být pobízeni ke komunikaci a neradi reflektují své práce ve skupině – v případě, že tato reflexe probíhá drží pohromadě, práce si navzájem chválí, neradi kritizují své spolužáky. Žáci výrazně preferují individuální konzultace, nebo konzultace v menších skupinkách, poté jsou schopni velmi aktivně komunikovat k tématu.

#### 4.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit, zda může mít způsob závěrečné prezentace dětského výtvarného artefaktu vliv na procesy v rámci vyučování v těchto dvou třídách. Blíže se poté zaměřuji na to, jaký má způsob prezentace výsledného artefaktu vliv na motivaci žáků v průběhu vyučovacích hodin.

V metodice Švaříček a Šedová popisují Maxwellovy tři typy výzkumných cílů – cíle intelektuální, praktické a personální, přičemž je žádoucí, aby výzkum zahrnoval více než jeden tento cíl.

Cíle intelektuální popisují způsob, jakým výzkum přispěje k rozšíření odborného poznání. V mém případě se snažím o ověření vlivu prezentace dětských výtvarných artefaktů. Cíle praktické, jak již jejich označení napovídá, se obracejí směrem k praxi. V tomto případě se snažím zdokonalit svoji praxi a smysluplně využít závěrečnou prezentaci dětských výtvarných artefaktů, například za účelem zvýšení motivace žáků, v probíhajících i budoucích hodinách. A v neposlední řadě personální cíle obracející se na samotného výzkumníka. Z vlastní zkušenosti vím, že možnost vystavit mé práce mi vždy dala mnohem více, než pouhé odevzdání úkolu a vidím tedy potenciál výstav, který bych chtěla smysluplně využít ve své vlastní učitelské praxi. V rámci svého studia

---

pokud to bylo časově možné, na stejných zadáních, jako jejich spolužáci a všichni se zúčastnili i společné výstavy.

na Katedře výtvarné výchovy jsme pod vedením našich učitelů se spolužáky vystavovali hned na několika výstavách, a právě tyto zkušenosti byly pro mé vnímání výstav studentských i žákovských prací rozhodující. (Švaříček & Šedová, 2007)

## 4.2 Výzkumný problém

Podle již zmíněné metodiky je nutné u stanovení výzkumného problému zvolit správnou rovnováhu mezi jeho obecností a specifičností, přičemž především u kvalitativního výzkumu je vhodné výzkum zaostřit na určitou postihnutelnou skupinu. (Švaříček & Šedová, 2007)

Na základě tohoto podkladu jsem tedy stanovila jako výzkumný problém vlivy výsledné prezentace artefaktů na procesy v hodinách výtvarné výchovy, a to především na motivaci v hodinách, u dvou skupin žáků 1. a 2. ročníku gymnázia.

Obě třídy pracovaly v různém pořadí na obdobně složitých tématech – *kontrast* a *monochrom*, abych co nejvíce eliminovala možné odchylky způsobené např. únavou skupiny. Tato témata měla společné úvodní motivační aktivity a stejný průběh v hodinách, pouze s rozdílnou formou prezentace výsledných prací – všichni žáci byli seznámeni se skutečností, že jejich práce s tématem *monochrom* budou prezentovány pouze v rámci třídy, takže k nim budou mít přístup pouze oni sami, jako autoři práce, jejich spolužáci a učitel, a práce s tématem *kontrast*, budou následně prezentovány na společné výstavě ve výstavním prostoru Kampusu Hybernská a budou k nim tedy mít přístup diváci z řad veřejnosti.

## 4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky slouží jako jádro výzkumu. Podle metodiky obvykle splňují hned několik kritérií – otázky jsou pokládány dostatečně široké, počítají s obecnějšími koncepty, nejsou zaměřeny na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými a vyhýbají se daným předpokladům. Dále se typicky snaží detailněji prozkoumat povahu určitých jevů, především z pohledu aktérů.

Častým postupem je stanovení hlavní výzkumné otázky a poté několika podotázek, protože jedna výzkumná otázka je zřídka dostatečně široká k pokrytí celého výzkumného problému.

Na základě těchto kritérií jsem stanovila následující výzkumné otázky:

*Má způsob, jakým je v závěru dětský výtvarný artefakt prezentován, vliv na procesy v rámci vyučování?*

Tuto otázku cíleně stanovuji obecně. Aby byly další výzkumné otázky relevantní, považuji za důležité nejdříve zjistit, zda předpoklad, že závěrečná prezentace může

ovlivňovat různé procesy v hodině, je u pozorovaných tříd správný. V případě, že se tento předpoklad ukáže jako správný, navazuji podotázkami:

*Na jaké procesy má způsob prezentace vliv?*

*A jaký má způsob prezentace vliv na motivaci žáků v průběhu vyučování?*

V této otázce se cíleně zaměřuji na určitý jev v hodinách výtvarné výchovy u obou tříd. (Švaříček & Šedová, 2007)

## 4.4 Metody

Při rozhodování o vhodných metodách je klíčové určit vhodný vzorek, vybrat metody sběru dat a zajistit přístup do terénu. Všechny tyto prvky musí být v souladu s cíli výzkumu. (Švaříček & Šedová, 2007)

Jak jsem již dříve zmínila, ve třídách, kde sbírám data působím jako učitel výtvarné výchovy. Souběh rolí učitele a výzkumníka s sebou přináší úskalí, především v podobě nedostatečného odstupu. To jsem se snažila minimalizovat pomocí reflexí s kolegy z řad spolužáků a pedagogů z Katedry výtvarné výchovy a vlastní sebereflexí.

Vzhledem k tomu, že pracuji s poměrně malým vzorkem – 22 žáků obou tříd, zvolila jsem jako metody sběru dat vlastní pozorování v hodinách výtvarné výchovy a jeho zápis, psané reflexe žáků k vlastním pracím v rámci hodin a dokumentace jejich artefaktů. Domnívám se, že kombinace těchto metod sběru dat mi poskytne dostatečné množství dat pro zpracování případové studie.

### 4.4.1 Zúčastněné pozorování

Tento typ pozorování metodika definuje jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit reprezentovat sociální život a proces.*“<sup>21</sup> Účelem je kromě pozorování také zprostředkování zjištěného čtenáři. (Švaříček & Šedová, 2007)

V rámci mého výzkumu se bohužel nevyskytují v ideální situaci pro realizaci této metody. V rámci zúčastněného pozorování se badatel ideálně účastní pozorovaných situací, ale neinicuje je, což v mém případě nebylo možné. I z tohoto důvodu tedy svůj výzkum doplňuji i o další metody pozorování, kterými se snažím tuto situaci vyrovnat.

Tuto metodu sběru dat přesto považuji za velice přínosnou, především proto, že umožňuje uchopit zkoumané situace, popsat je, a to v celém jejich kontextu. Déle badateli umožňuje dát do vztahu jevy, které zatím do vztahy dávány nebyly, dává mu prostor být otevřen novým problémům, a nespolehat se pouze na jevy popsané v literatuře.

---

<sup>21</sup> Švaříček, Roman a Šedová, Klára a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 143.

V rámci pozorování je také možné popsat rutinní situace a účastnit se situací, které by např. v rozhovoru z různých důvodů účastníci výzkumu nezmiňovali.

Pozorování, které jsem ve třídách prováděla bylo přímé, protože jsem se přímo účastnila všech situací a nestrukturované, pouze se zaměřením na motivaci žáků, ale s prostorem pro neočekávané situace. Ve všech situacích jsem otevřeně vystupovala jako výzkumník a žáci byli s tímto faktem předem obeznámeni. Zápisy z tohoto pozorování jsou k dispozici v přílohách práce. (Švaříček & Šedová, 2007)

Na základě pozorování jsem zaznamenala a popsala následující situace, které považuji za důležité zmínit:

### 1. Výrazné prodloužení doby potřebné k realizaci hodin při přípravě artefaktů na výstavu

V obou třídách jsem zaznamenala, že počet hodin, který byl potřeba ponechat pro úspěšné dokončení žákovských artefaktů na téma *kontrast*, výrazně narostl. U třídy 1GE byl tento čas o přibližně 2 vyučovacích hodin delší – do tohoto počtu zahrnuji i hodiny, během kterých se dva žáci vrátili ke své předchozí tvorbě<sup>22</sup>, u třídy 2GE poté o asi 9 vyučovacích hodin delší, což je oproti tématu *monochrom* čas dvojnásobný. Tento čas nebyl potřebný pro všechny žáky z obou skupin, ale byl potřeba u minimálně 2 žáků v každé skupině. U žáků, kteří vyžadovali na tvorbu více času jsem ani v jedné ze skupin nezaznamenala pokles v motivaci dílo dokončit.

Jako učitel jsem se tedy v obou třídách dostala do pozice, kdy bylo nutné skupině žáků poskytnout více prostoru pro vlastní tvorbu a dokončení jejich artefaktů a s dalšími skupinami žáků smysluplně pracovat takovým způsobem, aby před zbytkem třídy nebyli příliš napřed. Zároveň bylo nutné volit takové aktivity, které by dokončující žáky nenutily uspěchat jejich práci.

Tato situace také ovlivňovala plnění tematického plánu, který bylo nutný pro zbytek roku v obou třídách upravit.

Výrazný časový rozdíl odůvodňuji, především u skupiny 2GE volbou technik časově náročnějších na realizaci, jako je např. skupinová malba na velkoformátová plátna, nebo práce s akvarelem. U skupinové práce žáci reflektovali, že si tento nápad i velikost pláten vybrali záměrně, aby dílo dobře působilo ve výstavě – „*Když jsme uvažovali na co budeme malovat napadlo nás, že bychom to mohli ztvárnit na plátne, aby náš obraz byl vidět na zdi.*“ Dále zmiňují, že na plátne se jim lépe maluje než na papír. Dále také považuji za důležitou následující popsanou situaci, která také prodloužila počet hodin potřebných na vlastní tvorbu žáků.

---

<sup>22</sup> Viz níže v popsané situaci: *Potřeba žáků opravit svůj výsledný artefakt.*

## 2. Potřeba žáků opravit svůj výsledný artefakt

V obou třídách se u tématu kontrast vyskytli dva žáci, kteří v určité fázi jejich tvorby dospěli k názoru, že jejich prozatím odvedená práce neodpovídá jejich představě a rozhodli se začít znovu. Tuto skutečnost odůvodňují potřebou žáků uspět, a to především v porovnání s jejich spolužáky – tato potřeba žákům může bránit vystavit dle názoru nedokonalou práci, kterou poté návštěvníci budou srovnávat s ostatními vystavenými pracemi.

Ve třídě 2GE k oběma těmto situacím došlo v počátečních fázích tvorby u ještě nehotových artefaktů, kdy žáci nebyli spokojeni s formální stránkou své práce a rozhodli se, že stejný nápad realizují znovu a lépe.

Ve třídě 1GE v jednom případě žák po dokončení svého prvního artefaktu usoudil, že je s výsledkem nespokojený po formální stránce. Poté se rozhodnul úplně změnit téma své práce a zpracovat nový artefakt. Ani s druhým pokusem poté nebyl spokojen, a po konzultaci zpracoval třetí artefakt, na stejné téma jako artefakt druhý. Třetí artefakt již splňoval žákova očekávání a žák souhlasil s jeho vystavením.

V druhém případě u třídy 1GE žák také nebyl spokojen s výsledným artefaktem po formální stránce. Tuto skutečnost se žák pokusil opravit, ale na konci procesu se rozhodl, že i přes pokus o opravu není s výsledným artefaktem spokojený. To poté vedlo k další zaznamenané situaci.

## 3. Odmítnutí vystavení výsledného artefaktu

I přes pokus opravit dílo se jeden ze žáků 1GE rozhodl, že svůj artefakt vystavit nechce. Žák má vzhledem ke své tvorbě velmi vysoké nároky, reflektujeme spolu perfekcionismus i skutečnost, že ne vždy se vše povede na 100 %, ale to neznamená, že je s jeho pracemi vše špatně. Ostatní spolužáci sami od sebe na jeho tvorbu reagují velmi pozitivně a oceňují jak technické kvality, tak nápady. Z těchto důvodů jsem tedy žáka silně směřovala k vystavení jeho artefaktu a do poslední chvíle jsem se snažila držet otázku „vystavit nebo nevystavit?“ otevřenou. Další důvodem bylo, aby nebyl ze skupiny žádným způsobem vyloučen. Po společném zhodnocení úkolu ve třídní skupině, kde ostatní žáci hodnotili tento artefakt velmi pozitivně, žák nakonec souhlasil s vystavením svého artefaktu.

## 4. Zničení výsledného artefaktu

Výše zmíněný žák byl nespokojen také se svým artefaktem na téma *monochrom*. V případě velké nespokojenosti žáků nabízím vždy možnost výslednou práci co nejvíce dokončit, a pokud je žák stále nespokojen, může artefakt roztrhat, aby se mohl soustředit pouze na proces, a ne na výsledek. Žák v tomto případě opravdu zvolil variantu roztrhat a tuto možnost reflektoval kladně.

## 5. Neodevzdání výsledného artefaktu

Jeden ze žáků 1GE nezvládnul ve vyhrazeném časovém úseku dokončit svůj artefakt. Žák měl dlouhodobý problém s absencí v hodinách a práce jak na téma *kontrast*, tak na téma *monochrom*, dodělával doma. Dalším faktorem, který přispěl k nutnosti alespoň částečné práce doma byla volba technik, které z velké části nebylo možné realizovat v podmínkách školní třídy. Zatímco práci na výstavu po připomenutí zvládnul přinést, druhou práci i přes připomínání ani v posledním termínu nedodal.

Z pozorování, a následné zpětné reflexe vlastních poznámek z pozorování, vyplynuly také následující skutečnosti:

Především ve skupině 2GE potřebovali žáci více prostoru na individuální konzultace u artefaktů, které směřujících na výstavu. Žáci také vzhledem k těmto artefaktům zmiňovali svou nejistotu.

Během tvorby artefaktů na výstavu se žáci aktivněji zapojovali v rámci vyučovacích hodin, ať již za pomoci konzultací, tak v samotné tvorbě – především v začátku nebylo nutné je k práci pobízet.

Obě tyto skutečnosti spojují s nervozitou žáků z výstavy, kde budou jejich artefakty prezentovány širší veřejnosti, což byla pro většinu žáků neznámá situace.

Po dokončení artefaktů na výstavu žáci v obou případech potřebovali několik hodin věnovat méně náročným tématům. U třídy 1GE, která pracovala se sledu úkolů *kontrast* a poté *monochrom* se tento problém projevil mírně zvýšeným nezájmem o druhé téma. Ve třídě 2GE probíhalo prostrídání témat lépe, protože třída chápala téma *monochrom* jako „zkoušku“ na téma pro výstavu – další témata ve výuce ale po dokončení artefaktů na výstavu musela být ale také méně náročná.

Velký vliv na procesy ve vyučování měly také předměty v daný vyučovací den. V tomto případě – jakkoliv byla pro žáky důležitá práce na artefaktu na výstavu, vše zvládla zastínit nutnost napsat na dobrou známku test z českého jazyka.

Většina žáků reflektovala organizaci výstavy v reálném výstavním prostoru kladně. Jeden ze žáků také reflektoval, že se cítí více motivovaný, pokud ví, „že z toho opravdu něco bude.“

V rámci samotné instalace výstavy ve výstavním prostoru se aktivně zapojila asi třetina žáků. Všichni tito žáci byli ze třídy 2GE a ve výstavním prostoru instalovali nejen své vlastní artefakty, ale pomáhali i ostatním a věnovali instalaci i značnou část svého volného času.

Zbylá skupina žáků chtěla mít instalaci co nejdříve za sebou a příliš je nezajímalo, jak jejich artefakty budou ve výstavě vypadat – některé artefakty byly dokonce v procesu rychlé instalace mírně poničeny hřebíky apod.



Právě aktivní práci na instalaci považují za důkaz zvýšené motivace u skupiny žáků ze 2GE, kteří se cítili do jisté míry zodpovědní za to, jak se výstava vydaří. V této třídě je také obecně lepší klima třídy, než mezi žáky 1GE – tato skutečnost také jistě měla vliv na aktivní zapojení žáků.

Silným motivačním faktorem mohla být v tomto případě potřeba zažít úspěch. Vliv mohly mít také sociální motivační faktory – tato skupina žáků pracovala celou dobu jako kolektiv, vliv tedy mohla mít i snaha nezklamat ostatní ve skupině. Vliv mohl mít také vlastní zájem můj i kolegyně ze základní školy o to, aby se výstava skutečně povedla.

#### 4.4.2 Analýza žákovských textů pomocí otevřeného kódování

Získaná data od žáků jsem analyzovala pomocí otevřeného kódování. Jedná se o indukativní techniku, protože pojmy a kategorie jsou v tomto procesu vytvářeny přímo na základě materiálu od respondentů.

*„Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“*<sup>23</sup> Jednotkou v tomto případě může být slovo, spojení více slov, věta nebo i celý odstavec. Hranice těchto jednotek je určována jejich významem, ne jejich délkou, můžeme tedy pro jednu analýzu používat jak slovo, tak celý odstavec.

Každé jednotce je poté přidělen jeden, nebo v případě, že jednotka reprezentuje více témat, více kódů. Kód je slovo nebo krátká fráze, která odlišuje tuto jednotku od ostatních. Určuje, o čem daná jednotka vypovídá, co reprezentuje. Je možné kódovat nejen to, co bylo explicitně vyřčeno, ale také to, co vyřčeno nebylo.

Při výběru a stanovování kódů postupujeme v souladu s předem stanovenou výzkumnou otázkou. Jako kódy je možné využívat odborné termíny i tzv. *in vivo kódy*, což jsou výrazy v textu využitě samotnými respondenty.

Pokud, jako je tomu v mém případě, nepoužívá výzkumník ke kódování software, ale pracuje ručně, vepisuje do vybraného textu značky označující začátky a konce jednotek a kódy. Ke kódům je nutné se v průběhu vracet a případně je revidovat, abychom nevyužívali kódy nebo skupinu kódů, kterou je možné sloučit, kódy příliš detailní nebo naopak příliš obecné. (Švaříček & Šedová, 2007)

V mém případě jsem tímto způsobem analyzovala žákovské artefakty, doprovodné texty k jednotlivým artefaktům a psané sebehodnocení těchto artefaktů. Během této analýzy jsem sledovala níže popsané kódy.

---

<sup>23</sup> Švaříček, Roman a Šedová, Klára a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 211.

Prvními kódy jsou *ocenění potenciálu konceptu*, kde se zaměřuji na kladný postoj žáků k vlastním nápadům a konceptům, na základě kterých poté tvořili svůj artefakt a *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky*, kde se naopak zaměřuji žáky chápané „zvládnutí“ techniky a celkový vizuální dojem z artefaktu. Tento kód jsem zařadila především kvůli častému směřování vlastního hodnocení žáků právě tímto směrem.

Dále sleduji kontrast těchto kódů ke kódům směřujícím ke *kritice vlastního konceptu* a *kritice vizuálního výsledku a techniky*. Pro sledování konceptů ve vlastním díle jsem se rozhodla především kvůli vlastním zkušenostem popisovaným v teoretické části textu<sup>24</sup>.

Podmínky a kontext této kritiky sleduji také směrem k následujícím kódům, který vyplynuly od jednotlivých respondentů. Těmito kódy jsou *kopírování správného řešení*, kterým označuji výsledné artefakty, u kterých je možné pozorovat jasné převzetí vizuálního vyjádření někoho jiného, a *vlastní řešení*, kde tomu tak nebylo.

Na základě analýzy jsem vytvořila následující grafy sledující vztahy mezi jednotlivými kódy v rámci obou žáky zpracovávaných témat.

Nejčtetnějším kódem bylo v obou příkladech *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky*, bez ohledu na to, zda žáci zvolili *vlastní řešení* či *kopírovali správné řešení*.

U artefaktů směřujících na výstavu se často vyskytovalo také *ocenění potenciálu konceptu*, a to především v případě *vlastního řešení*. U *kopírování správného řešení* se ke konceptu žáci vztahovali minimálně. Méně čtlná byla také *kritika vizuálního výsledku a techniky*, a to v obou případech nehledě na *vlastní* či *kopírované řešení*. Úplně absentoval kód *kritika vlastního konceptu*.

U výstavních artefaktů se dohromady často vyskytovaly kódy *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky*, *ocenění potenciálu konceptu* a *kritika vizuálního výsledku a techniky*.

U artefaktů, které na výstavu neputovaly byla druhým nejčastějším kódem *kritika vizuálního výsledku a techniky*, a objevovala se jak v souvislosti s *vlastním* či *kopírovaným řešením*. V porovnání s artefakty na výstavu se mnohem méně objevovalo *ocenění potenciálu konceptu* a vyskytovalo se pouze v souvislosti s *vlastním řešením*, u *kopírovaného řešení* jakékoliv spojení s konceptem absentovalo. V souvislosti s *vlastním řešením* se objevila také *kritika vlastního konceptu*.

Dohromady se často vyskytovaly kódy *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky* a *kritika vizuálního výsledku a techniky*. Na rozdíl od artefaktů na výstavu

---

<sup>24</sup> Viz oddíl práce *Výstava studentských prací Věšák na vzpomínky*.

se méně častěji vyskytovala kombinace kódů *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky* a *ocenění potenciálu vlastního konceptu*.

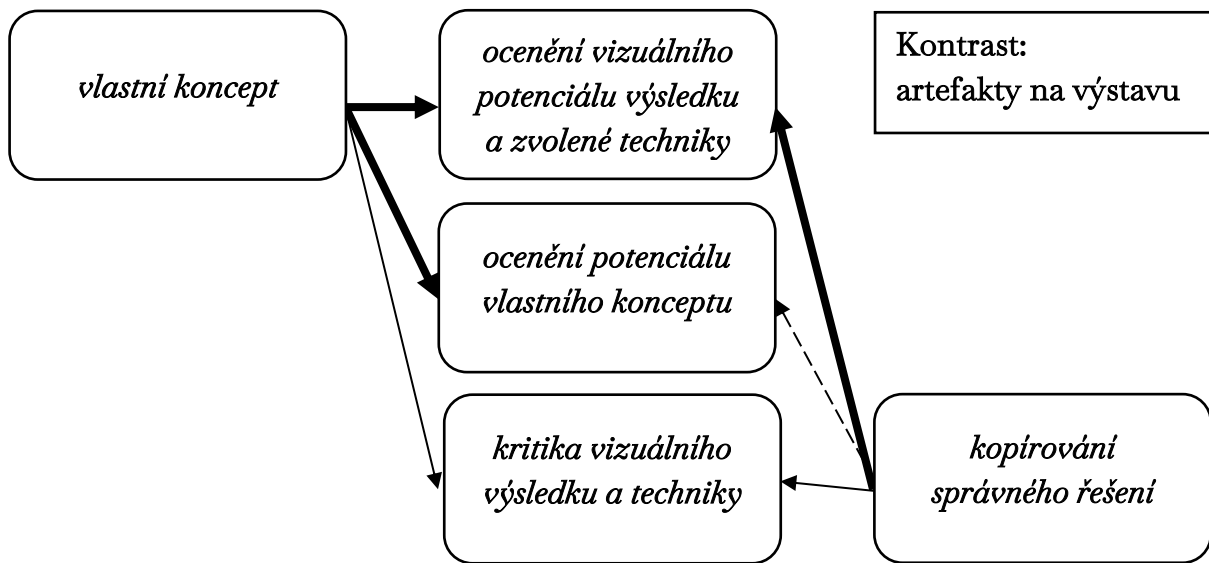


Schéma 1: vztahy mezi jednotlivými kódy v žákovských artefaktech a textech na téma kontrast

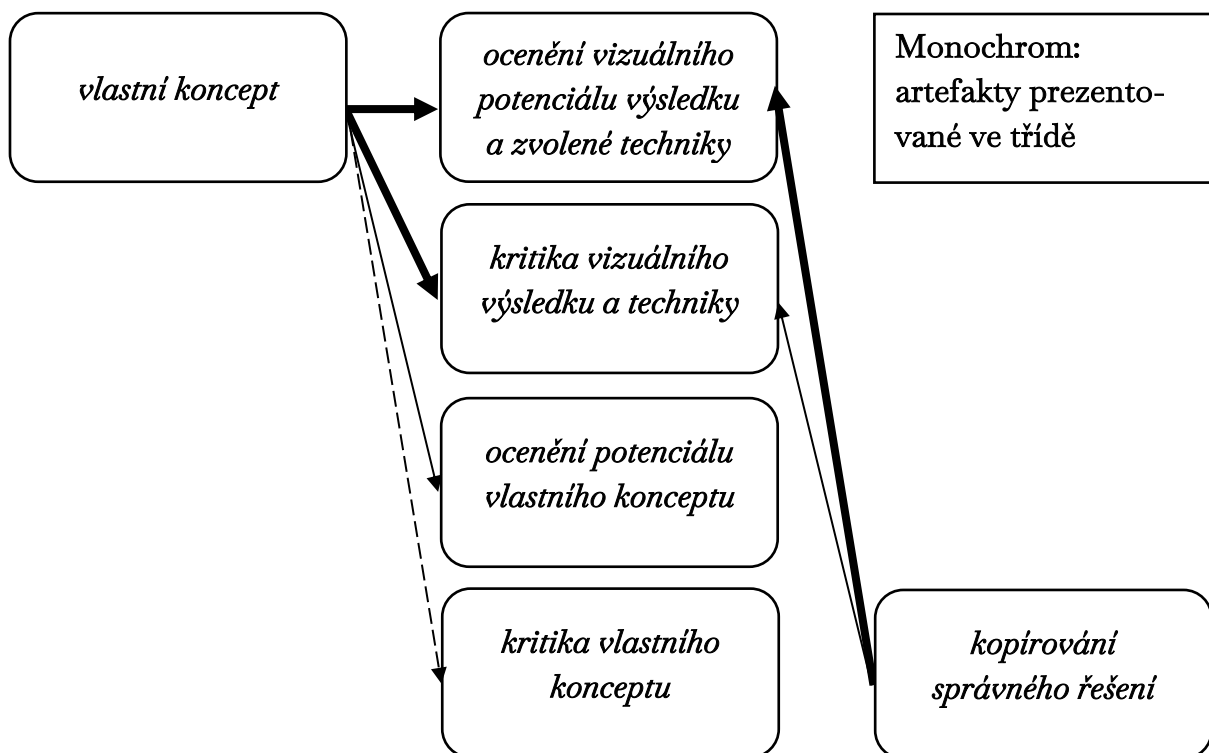


Schéma 2: vztahy mezi jednotlivými kódy v žákovských artefaktech a textech na téma monochrom

Na základě dostupné literatury o výtvarném projevu adolescentů, a to především disertačních prací Kašpárkové a Gojné, nahlížím na výsledky analýzy následujícím způsobem:

Žáci účastníci se výzkumu se pohybují v období adolescence. V tomto období již tvorba žáků prošla svou proměnou z čistě spontánní, k tvorbě silně ovlivňované vlastní esteticou volbou. Adolescenti také často projevují zájem o „technickou stránku“ výtvarného projevu, tedy to, co jde naučit. Mají tendence korigovat a opravovat svou výtvarnou činnost.

Toto období s sebou také přináší velmi kritické smýšlení o vlastní tvorbě, ale i sobě samém<sup>25</sup>. Žák má již schopnost analýzy, syntézy, stylizace a abstrahování, častokrát ale postrádá dovednosti, které by mu umožnily uplatnit tyto schopnosti do plné míry, kterou si představuje. Žák tedy může být zklamán vlastními nedostatky a snažit se je řešit postupy, které má již nacvičené nebo kopírováním.

Tyto stopy kritiky spojují s *kopírováním správného řešení* u některých žáků. Interpretují ji jako snahu vyhnout se právě kritice vlastní nedokonalosti za pomoci převzetí řešení někoho jiného – toto řešení je často vizuálně velmi působivé a žáci oceňují jeho technické kvality. Kritika spojovaná s tímto řešením se poté objevuje pouze v případě, že nedošlo k přesnému zkopírování řešení.

Již zmíněnou kritiku ale také vztahují k *ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky* a jejímu častému propojení s *kritikou vizuálního výsledku a techniky*. I během hodin vnímám potřebu žáků přiblížit se co nejvíce „technické dokonalosti“ vlastních artefaktů. Ve chvíli, kdy se žákům povede artefakt přiblížit tomu, jak si vizuálně představovali, že by měl ideálně vypadat, jsou pochopitelně na tuto skutečnost hrdí a silně ji reflektují. Kritika je poté směřována k vnímaným nedokonalostem, nesouhlasícím s touto vizuální představou.

*Koncept* díla je v této skupině žáků potom z kritiky téměř vyloučen – to spojují s psychosociálním vývojem adolescentů. Žák prochází velmi komplikovaným obdobím formování vlastního já, potřebuje se vymezit vůči ostatním a tato skutečnost se může silně projevit právě v jeho výtvarných konceptech. Pro žáky tedy může být velmi složité, jakkoliv se postaví kritice vlastních konceptů – buď se této kritice snaží vyhnout, jak již bylo výše zmíněno, pomocí převzetí cizího řešení, nebo pokud přichází s vlastním řešením, koncept pečlivě konzultují. Ve chvíli, kdy je již artefakt s vlastním konceptem hotový, nepouští se do vlastní kritiky tohoto konceptu – domnívám se, že s cílem neotevřít ho kritice někoho jiného. (Gojňá, 2014) (Kašpárková, 2015)

## 4.5 Výsledky výzkumu

V rámci výše popsaného výzkumu jsem se pomocí pozorování a analýzy žákovských artefaktů, a především doprovodných textů a sebehodnocení snažila ověřit, zda výsledná prezentace žákovských artefaktů ovlivňuje procesy v rámci hodin, věnovaných tvorbě těchto artefaktů. Tato hypotéza se u dvou zapojených tříd potvrdila.

---

<sup>25</sup> I tuto kritiku je možné v textech žáků dohledat, přestože se jí přímo nezabývám pro potřeby výzkumu.

Následně jsem zformulovala odpovědi na stanovené výzkumné otázky:

*Má způsob, jakým je v závěru dětský výtvarný artefakt prezentován, vliv na procesy v rámci vyučování?*

V obou zkoumaných třídách měl způsob závěrečné prezentace vliv na procesy v hodinách předcházejících výsledné prezentaci. Zaznamenala jsem změny jak v samotném procesu tvorby, tak v uvažování o výsledném artefaktu.

*Na jaké procesy má způsob prezentace vliv?*

Na základě pozorování a analýzy žákovských artefaktů a jejich doprovodných textů se domnívám, že způsob závěrečné prezentace ovlivnil v obou skupinách žákovské uvažování nad vlastním artefaktem již na začátku procesu tvorby.

Zajímavé výsledky přinesla analýza pomocí otevřeného kódování<sup>26</sup>. U artefaktů směřujících na výstavu se žáci častěji pozitivně vztahovali k vlastnímu konceptu, k myšlence stojící za, a ani v jednom případě se ve vlastních sebereflexích žáků neobjevila jeho kritika. Domnívám se, že v případě, kdy je žákovský artefakt zpřístupněn širší veřejnosti, snaží se žáci neproblematizovat poslední fázi tvorby, kterou je fáze verifikační<sup>27</sup>.

U artefaktů prezentovaných pouze ve třídě je vztahování se ke konceptu méně časté a v jednom případě se objevila také jeho kritika.

V jednom případě – u skupinové práce – se finální způsob prezentace také jasně promítnul do volby techniky a podkladu výsledného artefaktu. Žáci společně pracovali na třech plátnech, která zvolili, protože plátna dle jejich názoru měla lépe fungovat ve výstavním prostoru.

Způsob výsledné prezentace měl v obou třídách vliv také na samotnou délku procesu tvorby. U obou tříd byl čas potřebný pro žákovskou tvorbu artefaktů na výstavu delší, v jedné ze tříd dokonce dvojnásobně oproti artefaktům prezentovaným pouze ve třídě.

Domnívám se, že u obou tříd bylo také možné zaznamenat zvýšenou nervozitu a pochybnosti o vlastním artefaktu v průběhu tvorby, a to především ve fázi vhlédové<sup>28</sup> – u jedné ze tříd tak usuzuji kvůli zvýšenému počtu individuálních konzultací a projevené nejistoty v rámci těchto konzultací. Ve druhé třídě především kvůli potřebě dvou žáků opravit svůj výsledný artefakt, přičemž v jednom případě žák i přes pokus o opravu tento artefakt nejprve odmítl vystavit. Po pozitivních reakcích v rámci hodnocení se tento artefakt na výstavě poté objevil.

*A jaký má způsob prezentace vliv na motivaci žáků v průběhu vyučování?*

Domnívám se, že výstava výsledných artefaktů působila minimálně na jednu skupinu žáků (asi 1/3 z celkového počtu) velmi motivačně. V teoretické části práce definuji

---

<sup>26</sup> Výsledky shrnuté do schémat jsou dostupné na str. 51.

<sup>27</sup> Viz kapitola *Vystavování dětských výtvarných artefaktů*.

<sup>28</sup> Tamtéž.

motivaci jako sestavu činitelů, které určitým způsobem vzbuzují, směřují a dále udržují chování člověka. Na základě této definice interpretuji působení výstavy jako motivační, protože žáci u samotného procesu tvorby vydrželi z celé třídy nejdéle, velmi aktivně se zapojili do procesu instalace výstavy a věnovali přípravě výstavy také značnou část svého volného času. Toto interpretuji jako zvýšenou motivaci žáků.

U jednoho ze žáků jsem poté zaznamenala naopak sníženou motivaci vůbec rozpracovaný artefakt dokončit – artefakt, který neměl být na výstavě na rozdíl od toho vystavovaného vůbec neodevzdal.

Na motivaci žáků měly také silný vliv jevy, které jsem jako učitel výtvarné výchovy nemohla příliš ovlivnit, a to především klima ve třídě, které je v obou třídách rozdílné a také ostatní předměty, na které se žáci v rámci svého školního dne i týdne musí soustředit.

## 5 Závěr

V teoretické části práce jsem se věnovala v první řadě rolím žáka a učitele v rámci vystavování dětských výtvarných artefaktů. Nastínila jsem modernistické chápání „dětského umění“ a jeho pokračování i v současném diskurzu. Věnovala jsem se také nesouhlasnému stanovisku současné výtvarné pedagogiky s tímto chápáním dětské, potažmo žákovské, výtvarné tvorby.

V textu se také věnuji skutečnosti, že v rámci vystavování je velmi jednoduché najít spojitost mezi rolmi, které během této akce zaujímají učitelé a žáci, a kurátoři a umělci. Mezi těmito rolmi je jistě možné najít určité podobnosti. Toto zjednodušení ale popisují jako problematické oběma směry, protože nemůže reflektovat komplexní problematiku vystavování, ať už dětských výtvarných artefaktů, či uměleckých děl. Za klíčové rozdíly mezi rolmi žáka a umělce považují jejich zaměření, také absenci provázání a vymezení se ke kulturnímu a sociálnímu kontextu doby u dětských výtvarných artefaktů. Další rozdíl poté chápu v omezeních, plynoucích ze školního prostředí v rámci výtvarné výchovy. U rolí učitelů a kurátorů poté chápu jako významné rozdíly v odbornosti, a vztahu k artefaktům.

Dále jsem se věnovala možnostem vystavování dětských výtvarných artefaktů. Popsala jsem místa, kde je možné tyto artefakty prezentovat a jejich možnosti – od nástěnek a podobných prostorech ve školních třídách, které jsou výhodné především kvůli jejich dostupnosti a možnosti rychlé obměny, po výstavy mimo školní prostory a specifické výhody i možné komplikace spojené s těmito prostory.

Věnovala jsem se také způsobům, jakými je možné tyto výstavy žákovských artefaktů uchopit a jejich možným využitím ve výuce. Věnovala jsem se především motivační rovině těchto výstav – část textu jsem věnovala teorii o motivaci a také jsem vztáhla různé motivační faktory směrem k vystavování. V menší míře jsem popsala také možnosti využití výstav k hodnocení i sebehodnocení žáků a k seznámení žáků s prací kurátora.

Popsala jsem také svou zkušenost s vystavováním vlastních studentských prací na výstavě *Věšák na vzpomínky*, pod vedením pedagogů z Katedry výtvarné výchovy. Tuto zkušenost jsem reflektovala jako velmi přínosnou a na jejím základě jsem stanovila hypotézu pro vlastní výzkum.

V praktické části této práce pokládám základy pro část výzkumnou. Zpracovala jsem plány hodin, jejichž realizace sloužila jako podklad pro dále podrobněji popsanou případovou studii. Dále jsem nastínila všechny fáze průběhu přípravy výstavy *KONTRASTY*, na které jsem pracovala se svými žáky z gymnaziálních tříd SOŠ – COP a G ve spolupráci se žáky FZŠ Táborská. Tuto část práce jsem doplnila také o reflexe přípravy výstavy a vernisáže. Zhodnotila jsem přínos této spolupráce pro celý proces, především co se týká pohledu žáků na vlastní výtvarné artefakty a jejich uchopení a konfrontaci s názorem ostatních.

Ve výzkumné části jsem zpracovala případovou studii ve dvou gymnaziálních třídách. Jako výzkumné metody jsem zvolila zúčastněné pozorování a otevřené kódování. V obou třídách jsem výzkum úspěšně realizovala. V úvodu této části krátce přibližuji kvalitativní výzkum a dále specifikuji cíle výzkumu, výzkumný problém a výzkumné otázky.

Cílem výzkumu bylo ověřit, zda může mít způsob závěrečné prezentace dětského výtvarného artefaktu vliv na procesy v rámci vyučování v těchto dvou třídách. V rámci výzkumu jsem hledala odpovědi na několik výzkumných otázek.

Odpověď na otázku: *Má způsob, jakým je v závěru dětský výtvarný artefakt prezentován, vliv na procesy v rámci vyučování?* je u obou tříd kladná. Způsob výsledné prezentace žákovských artefaktů měl vliv již na procesy v hodinách věnovaných tvorbě tohoto artefaktu, a to v rámci procesu tvorby, tak v samotném uvažování nad artefaktem.

V podotázce: *Na jaké procesy má způsob prezentace vliv?* jsem dále rozpracovala tyto konkrétní vlivy. Zaznamenala jsem rozdíly v žákovském uvažování nad vlastním artefaktem mezi případy, kdy artefakt směřoval na výstavu, a kdy byl prezentován pouze v rámci třídní skupiny. V případě, že artefakt měl být posléze prezentován na výstavě, měli žáci v obou skupinách tendenci více uvažovat nad vlastním tvůrčím konceptem a také tento koncept více vyzdvihovali v rámci sebehodnocení, kritika vlastního konceptu se neobjevila. U artefaktů prezentovaných pouze ve třídní skupině byly tyto koncepty v obou skupinách více upozaděny a v jednom případě se objevila i kritika vlastního konceptu díla.<sup>29</sup>

Forma výsledné prezentace měla také vliv na vizuální podobu některých artefaktů, kdy žáci volili řešení, která budou lépe fungovat v prostoru výstavy. Dále jsem u artefaktů směřujících na výstavu zaznamenala v obou třídách zvýšenou nejistotu žáků, které se projevovala zvýšeným počtem konzultací a snahou žáků k artefaktům se vracet a opravovat je. V jednom případě také počátečním odmítnutím artefakt na výstavě prezentovat.

V rámci podotázky: *A jaký má způsob prezentace vliv na motivaci žáků v průběhu vyučování?* jsem se blíže věnovala žákovské motivaci. Asi u třetiny z celkového počtu žáků jsem v rámci procesu tvorby vlastního artefaktu i instalace výstavy zaznamenala skutečnosti, které interpretuji jako zvýšenou žákovskou motivaci.

Tito žáci se vydrželi déle než jejich spolužáci soustředit na vlastní tvorbu, aktivně se zapojili do procesu instalace výstavy a byli schopni tomuto procesu věnovat také svůj volný čas.

Tato skupina žáků pocházela celá z jedné ze tříd, a to třídy s lepším třídním klimatem. Domnívám se, že právě toto třídní klima byl také významným faktorem ovlivňujícím celý proces vystavování.

---

<sup>29</sup> Schémata výsledků analýzy kódů jsou dostupná na str. 51.



## Seznam použité literatury

- 79-41-K/41 Gymnázium Elektron. (2022). Praha: Střední odborná škola – Centrum odborné přípravy a Gymnázium.
- Baleka, J. (1997). *Výtvarné umění: výkladový slovník (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia.
- Brücknerová, K. (2011). Paleta hodnotících situací a hodnotících přístupů ve výtvarné výchově. *Studia paedagogica*(2), stránky 49-73. Získáno 14. 2 2024, z <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/115893>
- Burton, D. (2004). Exhibiting Student Art. *Art Education*(12), stránky 41-46. Získáno 1. únor 2024, z <https://www.jstor.org/stable/27696043>
- Burton, D. (2010). Web-Based Student Art Galleries. *Art Education*(1), stránky 47-52. Získáno 13. 2 2024, z <https://www.jstor.org/stable/20694813?searchText=exhibiting+childrens+artworks>
- Fulková, M. (2008). *Diskurz umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H.
- Fulková, M., Novotná, M., Slavík, J., Smolík, J., & Smolíková, K. (1997). *Výtvarná výchova pro 8. a 8. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha: Fortuna.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2. rozšířené vydání. vyd.). Brno: Paido.
- Gojňá, K. (2014). Přirozený a spontánní výtvarný projev dospívajících. Brno: Masarykova Univerzita, pedagogická fakulta.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI. Tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hazuková, H., & Pavel, Š. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (1986). *Didaktika výtvarné výchovy II*. (2. vydání. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hazuková, H., & Šamšula, P. (2005). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole* (2. upravené vydání. vyd.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha.
- Chvojka, P. (29. 9 2020). *Jsou děti umělci? Proč nelze známkovat dětské umelecké projevy*. (A2larm) Získáno 6. 10 2023, z A2larm.cz: <https://a2larm.cz/2020/09/jsou-deti-umelci-proc-nelze-znamkovat-umelecke-projevy-deti/>

- Jakubcová Hajdušková, L., Fulková, M., & Sehnalíková, V. (2013). *Metodika II: Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta & Uměleckoprůmyslové museum v Praze.
- Jungmannová, J. (2013). Prezentace tvůrčích výkonů žáků v kontextu zkušenosti pedagoga s vlastním výtvarným projektem. V V. ed. Uhl Skřivanová, *Pedagogika umění / Umění pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Načteno z [https://www.insea.cz/\\_files/ugd/01fd51\\_26ef4cco1f954e078de5dag6gead9b2c.pdf](https://www.insea.cz/_files/ugd/01fd51_26ef4cco1f954e078de5dag6gead9b2c.pdf)
- Kašpárková, L. (2015). Specifika výtvarné edukace v oboru grafický design na středních odborných školách. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Korecký, D. e. (2006/9). *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*. Praha: Agite/Fra ve spolupráci s VŠUP Praha.
- Laufková, V. (2016). Formativní hodnocení. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Laufková, V., & Novotná, K. (2014). Školní hodnocení z pohledu žáků. *ORBIS SCHOLAE*(1), stránky 111–127.
- Lubomír PŘIBYL: *Retrospektiva*. (2024). (MUSEUM KAMPA – NADACE JANA A MEDY MLÁDKOVÝCH) Získáno 03. 03 2024, z Museum Kampa - moderní umění v centru: <https://www.museumkampa.cz/vystava/lubomir-pribyl-retrospektiva/>
- Malvern, S. B. (1995). Inventing 'child art': Franz Cizek and modernism. *The British Journal of Aesthetics*, 35(3), stránky 262-272. Získáno 6. 10 2023, z <https://go-gale-com.ezproxy.is.cuni.cz/ps/i.do?p=GLS&u=karlova&id=GALE%7CA17381574&v=2.1&it=r&aty=ip>
- Mrázik, M. (2008). *Výtvarná tvorba - prostorová tvorba*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Něcka, M. (2019). Způsobnost výtvarného pedagoga ve vztahu k výtvarné výchově. V A. Pospíšil, K. Řepa, & P. (. Šobánková, *Kvalita ve výtvarné výchově* (J. Jiroutová, Překl.). Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Novotná, M., & Vendula, F. (2021). Neviditelní, kteří ukazují a vyprávějí. *Výtvarná výchova*, 1-2(61), stránky 6-29.
- Olišarová, B. (2012). Fenomén nástěnky ve výtvarné výchově. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Pedagogická fakulta.
- Pachmanová, M. (2006/9). Kdo je to kurátor/několik poznámek nad i pod čarou. V D. e. Korecký, *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*. Praha: Agite/Fra ve spolupráci s VŠUP Praha.

- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování* (6. rozšířené a přepracované vydání. vyd.). Praha: Portál.
- Pokorný, M. (2006/9). V d. e. Korecký, *Médium kurátor. Role kurátora v současném českém umění*. Praha: Agite/Fra ve spolupráci s VŠUP Praha.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia RVP G. (2021). Praha: MŠMT. Získáno 01. 03 2024, z [https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07\\_final.pdf](https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/RVPG-2007-07_final.pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV. (2023). Praha: MŠMT. Získáno 16. 03 2024, z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Řepa, K. (2019). Instantní výtvarka. V A. Pospíšil, K. Řepa, P. Šobáňová, & (eds.), *Kvalita ve výtvarné výchově*. Olomouc: Česká sekce INSEA. Načteno z [https://www.insea.cz/\\_files/ugd/01fd51\\_3f768513005c495ab7a1c0a6e4dfe311.pdf](https://www.insea.cz/_files/ugd/01fd51_3f768513005c495ab7a1c0a6e4dfe311.pdf)
- Sekula, A. (2004). Výklad archivu. V K. Císař, *Co je to fotografie* (stránky 295-303). Praha: Herrmann & synové.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Univerzita Karlova Praha.
- Slavík, J., Chrz, V., & Štěch, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Šobáňová, P. (2019). Kvalita ve vzdělávání jako téma (výtvarné) pedagogiky – současný stav. V A. Pospíšil, K. Řepa, & P. (. Šobáňová, *Kvalita ve výtvarné výchově* (stránky 14-43). Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Švaříček, R., & Šedová, K. a. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. Načteno z <https://www.bookport.cz/e-kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-1483176/>
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vojtěchovský, M. (2006/9). V D. e. Korecký, *Médium Kurátor. Role kurátora v současném českém umění*. Praha: Agite/Fra ve spolupráci s VŠUP Praha.
- Zálešák, J. (2006). Přání a skutečnost. V V. e. Zikmundová, *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Není-li uvedeno jinak, veškerá fotodokumentace pochází z vlastního archivu autorky.

## Seznam příloh

P1 Výsledné artefakty .....	61
P2 Doprovodné texty žáků .....	69
P3 Záznamy pozorování z hodin .....	84
P4 Doprovodný text k výstavě KONTRASTY .....	92

# P1 Výsledné artefakty

Téma kontrast

třída 1GE



Soužití člověka a přírody (dohromady)



Název neuveden



Světlo za temnotou: Sysiphův kontrastní tanec



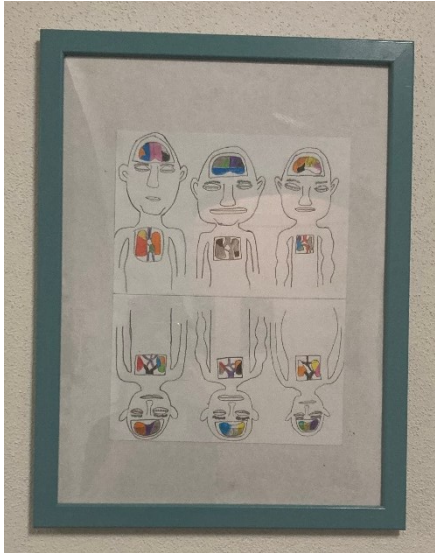
Láska?



Spartánský  
orgasmus  
barev



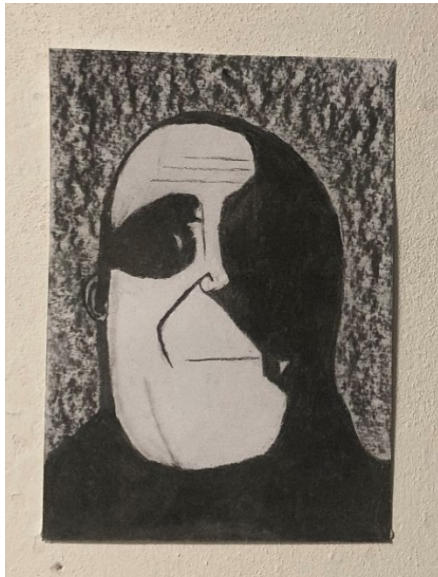
Závislost  
Cesta, cíl a požitek  
Uměním od učení



Odlíšnost



Kávová  
patlanina

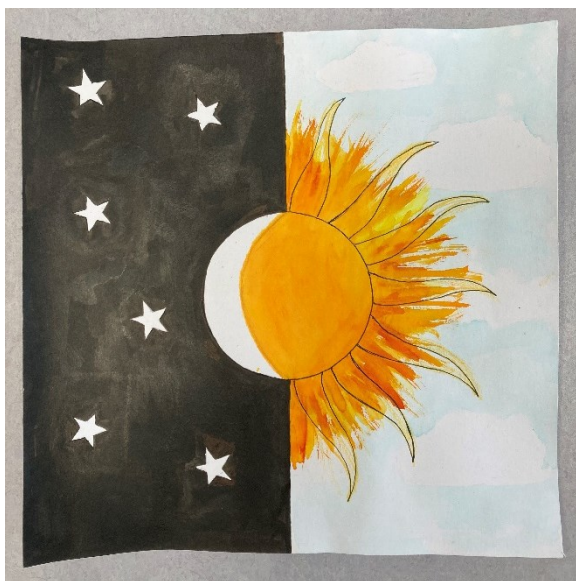


Temná stránka úžasného člověka

Téma kontrast  
*třída 2GE*



Fusio Turbatio et Harmonia



Den a Noc



Odrazy



Kontrast? Propast



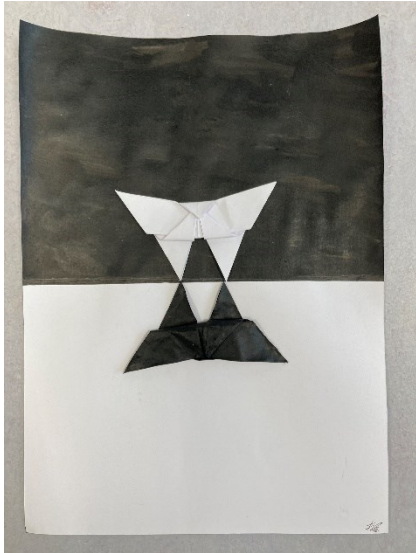
Denní záře a noční stín: Strom v dualitě



Teplá zima



OK LAMP



Lidské emoce

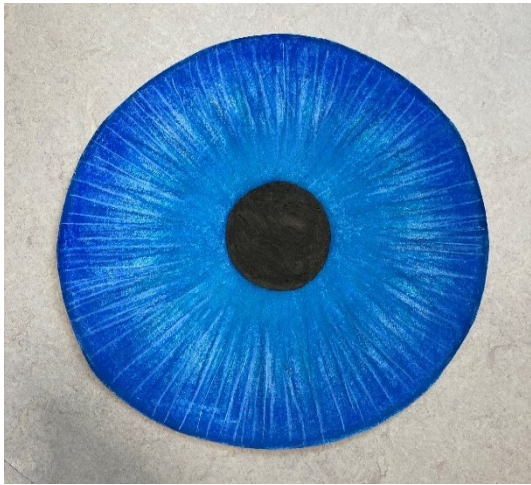
Život motýla



Inverze světa



Téma monochrom  
*třída 1GE*



Název  
neuveden



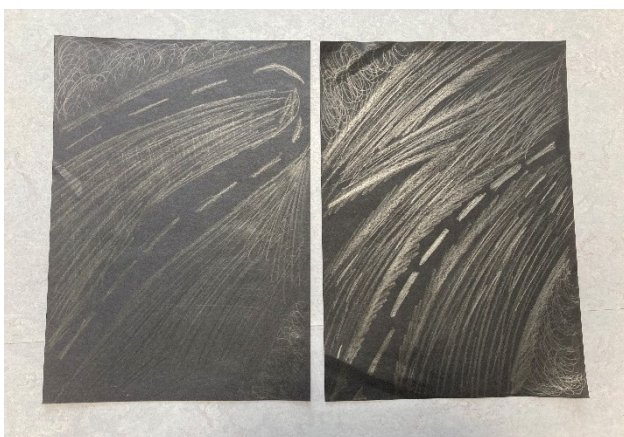
Název  
neuveden



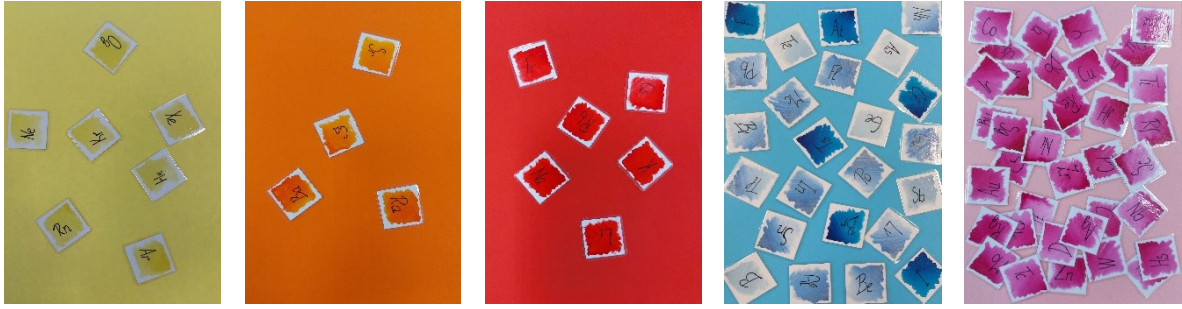
Růže pod krvavým měsícem



Moře



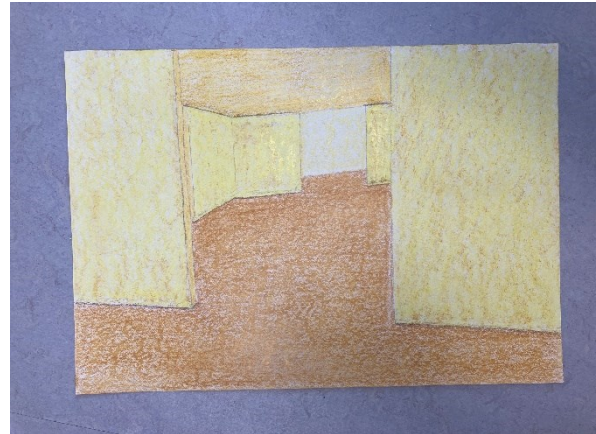
Temné zatáčky



Kreativě se prvky ne/kladou



Indický monochrom

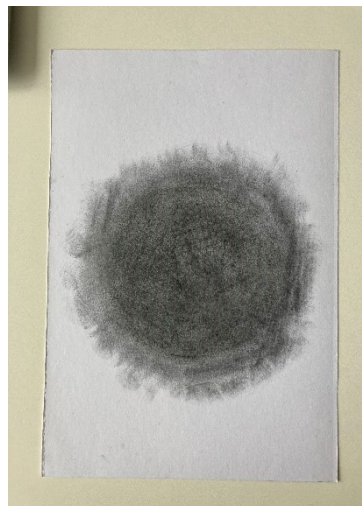


Backrooms

Téma monochrom  
třída 2GE



Bez názvu



Tunel do života





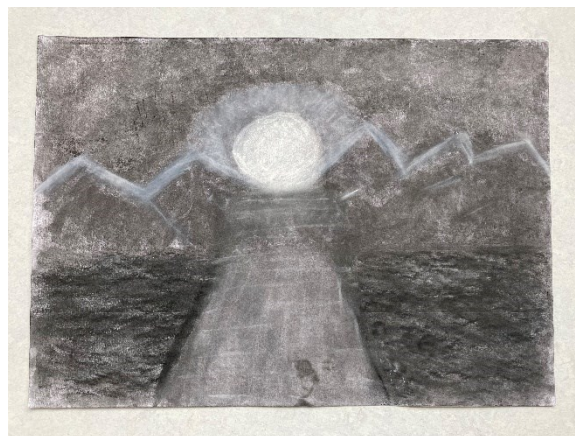
Tance frustrace



Vyrovnanost



Svítání



Stíny bílého měsíce



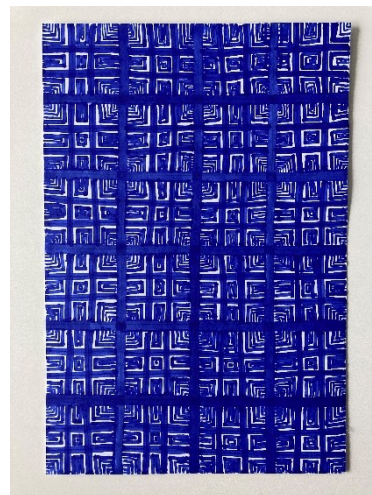
Název neuveden



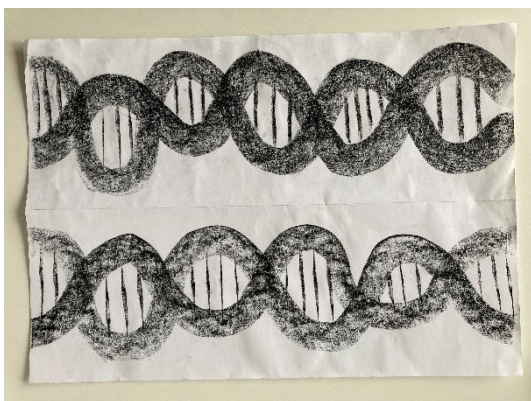
Sněžka



Bláznivé nálady



Mříže



Bez názvu

## P2 Doprovodné texty žáků

### Kontrast

Vlastní řešení (v textech celkem 15)

Kopírování řešení (v textech celkem 7)

Ocenění konceptu (v textech celkem 10)

Ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky (v textech celkem 17)

Kritika konceptu

Kritika vizuální výsledku a zvolené techniky (v textech celkem 9)

### 1GE

*Soužití člověka a přírody (dohromady)*

Tvar kruhu jsem si vybrala protože mi připomíná tvar ze kterého nejde uniknout (začarovaný kruh). 30 květinami (uschlými) se mi zdálo že jde nejlépe vyjádřit smrt přírody, proto jsem zvolila i 90% kruhu barvu černou. Střed je světlý s živým tulipánem jako poslední naděje pro záchranu přírody, která už je malá. Proto je ve středu už jen jeden tulipán. Zvolila jsem tulipán protože ve mně evokuje život – asi tím, že má dužinu jsou barevný a přicházejí jako první květiny na jaře.

Vyjádření naší ekologické situace na zemi v podání uměleckého díla. Toto téma mě baví a chtěla jsem udělat něco, co moje myšlenky bude moct vyjádřit.

Jsem se svým výsledkem spokojena, nečekala jsem že se mi můj nápad povede zrealizovat tak jak jsem si představovala.

S tím že se mi povedlo tento nápad vystihnout tak jak jsem chtěla.

Zatím s ničím ale bojím se že bod úrazu přijde až se na instalaci budu snažit přidat živý tulipán do středu kruhu.

Naučila jsem se pracovat se svoji představivostí a pracováním s rostlinami.

Pozitivně.

*Název neuveden*

Pod pojmem kontrast mi nejprve vnukla myšlenka o společnosti, nás a naše osobnost, to jak nás můžou lidi vnímat úplně jinak, než jací doopravdy jsme. Můžeme se chovat úplně jinak když jsme v davu a sami. Jak lidi díky svým předtuchám a očekávání si mohou vytvořit obraz o nás, který tak úplně nemusí odpovídat jací jsme doopravdy.

Malí panáčky, kteří jsou v mozku u osob představují, že malé částčky tvoří nás, tvoří celek. Rozhodnutí, které děláme pak nás formují v to, kým jsme. To, co děláme, máme rádi, jak myslíme tvoří identitu, kterou máme, což právě reprezentují malí panáčky v mozkách 2 osob. Barvou odděluje tuto různorodost mezi nima.

Ne, nepovedlo.

S nápadem, se zamýšlením, celkově jak jsem uchopila to téma.

S rozvržením času, abych na to měla větší prostor. Potom samotné to dílo. Není to tak hezké, jak jsem si to představovala. Celkově jsem si představila jinak než obraz po vizualizaci. Mohlo to být více hezčí, méně přetahu, lepší míchání barev, přechody těch barev.

Ne.

Hodnotím ji 6/10. nápad dobrý, ale vizualizace ne až tak podle mých představ.

### *Světlo za temnotou: Sisyphiův kontrastní tanec*

V obraze sisypha, který zdolává nekonečný kopčičí se kontrast, vidíme nejen fyzické usilí, ale i jeho vnitřní boj. Sisyphus, postava z řecké mytologie, byl potrestán bohy a odsouzen válet kámen nahoru, symbolizující nekonečný úkol. Kontrast z pravé strany, plný tmavších odstínů, postupně ustupuje z levé, kde září světlo, odhalující odhodlání a vytrvalost. Tato transformace nejen symbolizuje vnější odpor, ale i vnitřní proměnu Sisypha, jehož boj s osudem ho posiluje. Celkově obraz vypráví příběh lidské resilience a nezdolné vůle čelit neskutečným výzvám života.

Svou práci hodnotím pozitivně. Úspěšně jsem vytvořil tématický obraz na Sysipha, kde kontrast symbolizuje životní výzvy. Jsem spokojen s přechodem od tmavých odstínů ke světlu, což zdůrazňuje sílu odolávání osudu. Odborně jsem propojil mytologii s výtavným vyjádřením, ačkoliv bych mohl zvýraznit jemnější nuance v kontrastu. Při práci jsem si zvýšil znalost v oblasti symboliky a mytologie, což obohatilo mojí tvůrčí perspektivu. Celkově hodnotím svoji práci jako úspěšné propojení umění a konceptuální hloubky.

### *Láska?*

Proč jsem tohle dílo takhle pojmenovala? Slovo láska má pro každého jiný význam a každý si pod tímto slovem představí něco jiného. Pro mě to znamená nějaká vazba k člověku, láska přátelská či láska partnerská.

Tímto dílem jsem chtěla ukázat, že láska má mnoho podob. A zde jsem znázornila ty hlavní PŘÁTELSKOU a PARTNERSKOU. Na díle je to vyjádřeno bíle a rudě. Bílá představuje tu přátelskou a rudá partnerskou.

Toto téma jsem si vybrala, protože jde ztvárnit a dílem zajímavě popsat. Kontrast jsem chtěla vyjádřit velkým rozdílem barev jako je mezi bílou a rudou.

Se svým výsledkem jsem nakonec spokojena. Myslím si, že se mi to povedlo i přes všechny ty nepovedené věci.

Jsem spokojená s tím, jak hezky to uschlo, ta barva s tou solí.

Nejsem spokojena s tím, že mi to vlastně celkem dlouho trvalo a je to vlastně úplně jinej návrh, než jsem původně chtěla dělat, ale nakonec se mi to líbí i víc.

Naučila jsem se přitom používat různé textury barev.

Svoji práci hodnotím pozitivně.

### *Spartánský orgasmus barev*

Toto dílo jsem vytvořil ze 3 barev. Začal jsem ho dělat, protože když už obraz na téma kontrast, tak barevný obraz.

Tento jsem tvořil z modré, červené a žluté barvy.

Nalepil jsem na velkou čtvrtku malou čtvrtku a pocákal to těmi 3 barvama.

Toto dílo jsem pojmenoval SPARTÁNSKÝ ORGASMUS BAREV.

Na tomto dílu se mi líbí ten kontrast ve středu čtvrtky, protože tam jsou zobrazeny všechny barvy smíchané dohromady. Ten střed barev odbourává tu jednoduchost celého obrazu.

Já si myslím, že se mi to povedlo na to že nikdy jsem moc nemaloval.

Jsem spokojený, že se mi povedlo vše, co jsem chtěl a hlavně ty barvy, to pocákání.

Měl jsem problémy s izolepou když jsem jí odtrhával, takže jen to.  
Naučil jsem se trochu více při VV přemýšlet a trochu více se do toho zapojovat.  
Hodnotím ji na 100% kladně, povedla se mi.

### *Závislost; Cesta, cíl a požitek; Uměním od učení*

Mé tvoření kontrastních děl šlo jiným směrem, než ostatní.  
Většina třídy tvořila věci na papíře, ale já chtěl zachytit objekty s podložím a někdy i s prostředím.

A proto jsem vše zachycoval na fotografiích.

Z prvu jsem se kouknul do svého batohu, penálu a dokonce i své peněženky a hledal nějaké věci, se kterými se normálně setkáváme a s nimi utvořit nějaký kontrast.

Např. moje 1. kontrastní dílo („Cesta, cíl a požitek“) jsem utvořil z úctenek v mé peněžence.

Se svou prací jsem spokojený, ale zároveň se obávám jejich nedocení od ostatních, z důvodu rozdílu s díly ostatních, které jsou vytvořeny úplně jinak.

*Podle mě se mi moje výtvořiny povedly náramně. Jsem spokojený se základní myšlenku a pointou samostatných děl, která je přetvořila v konečný výsledek.*

Naučil jsem se, že jde kontrastní díla vytvořit z čehokoliv. Celkově se hodnotím v pozitivním směru.

### *Odlišnost*

Dílo, které jsem dělal byly panáčky s mozky. Dílu jsem dal název odlišnost. Napadlo mě to z několika důvodů. 1. docela mě štve, že jsou někteří lidé odsuzováni, že jsou „divný“. 2. byl jsem dříve odsuzován. Dělal jsem to tužkou a pastelkami. Nejdřív jsem nakreslil panáčky nahore. Každý byl odlišný záměrně, abych mohl pokračovat ve svém umění. potom jsem nakreslil lidi naproti. Dále jsem jim dokreslil mozky a plíce. Poté jsem začal vybarvovat různými barvami podle jejich pocitů. Až nakonec jsem udělal uprostřed čáru, aby to vypadalo jako zrcadlo.

*Upřímně jsem předčil své očekávání očekával jsem, že to dopadne blbě, ale se svým dílem jsem spokojen a moc se mi to povedlo a mohlo by to být lepší. Jsem spokojen s tím, jak jsem nakreslil postavy dost dobře a ještě mozek a plíce. S čím nejsem spokojený je čas. Pracoval jsem hodně pomalu a strávil jsem na tom asi šest hodin. Naučil jsem se kreativněji myslet a nebát se sdělovat své názory. Kreativitu jsem před výtvarnou měl hodně malou a nedokázal jsem kreativně přemýšlet. Dříve jsem neuměl prosazovat své vlastní názory, díky téhle práci jsem začal víc kreativně přemýšlet. Svoji práci hodnotím kladně a moc se mi to povedlo. Aktivitu jsem měl dobrou a dělal jsem svoji práci. abych to shrnul jsem spokojen se svojí prací.*

### *Kávová patlanina*

Kontrast jsem hledal v čistotě té kresby, také v rozpětí těch čar, tento obraz jsem dělal rád i nerad. Bavilo mě pomyšlení na to že na to vyliju kafe a celé to zničím ale pak to obtahování to bylo pravý pain in the ass! Také nerad dělám věci dopředu proto nebylo moc příjemné čekat v pondělí večer na to až mi na papíru uschne kafe den před odevzdáním.

*Za mě je hezky takže ano.*

*Jsem spokojen s použitou kávou.*

Jsem nespokojen s tím že mám za svůj život o dvě hodiny míň spánku.

Ne nic jsem se nenaučil.

Hodnotím ji pozitivně.

### *Temná stránka úžasného člověka*

V tomto obraze jsem zobrazil kontrast mezi postavou a pozadím. V obraze je také kontrast mezi bílou a černou (světlem a stínem). Nakreslil jsem tuto postavu, protože zobrazuje jak se cítím při matice. Toto dílo jsem ztvárnil uhlem. Nejprve jsem začal tužkou a načrtl jsem si obrys obličeje a pustil jsem si motivační hudbu. Poté jsem pokračoval uhlem a obrys jsem zvýraznil. Dále jsem uhlem udělal detaily obličeje. Jako další krok jsem udělal pozadí pomocí dlouhé strany uhlu. A dílo jsem dokončil stínováním obličeje. Práce mě bavila a myslím, že se mi velice povedla.

Myslím, že se mi to dílo povedlo.

Jsem spokojený s konečným výtvořem.

Nejsem spokojený s proporcemi.

Naučil jsem se lépe pracovat s uhlem.

Celkově svoji práci hodnotím za 1.

## 2GE

### *Fusio Turbatio et Harmonia*

Náš obraz představuje chaos a pořádek v jednom. Tento obraz byl vytvořen ve skupině a bylo to malinko náročné. Byli jsme všichni za jedno, že to bude abstraktní. Ze začátku nám trvalo vymyslet co budeme dělat. Usoudili jsme, že bychom chtěli kontrast barev. Potom jsme museli vymýšlet jak to předat na papír. Napadli nás různé motivy. Bylo jich opravdu hodně. Nakonec jsme se rozhodli, že pořádek představíme jako černé linie a chaos bude znázorněn jako nekoordinované házení a stříkání barvy. Poté následovalo ztvárnění. Když jsme uvažovali na co budeme malovat napadlo nás, že bychom to mohli ztvárnit na plátna, aby náš obraz byl vidět na zdi. Každé plátno je jedinečný obraz, ze kterého jsme vytvořili triptych.

Práce se líbila a myslím si ze se nám to celkem povedlo ačkoliv nevypadá tak, jak jsem si ji představovala. Jsem spokojena s naším nápadem a obecně s naší prací. Upřímně si nemyslím, že jsme se dopustili mnoho chyb, jenom příště bychom mohli lepe načrtnout spirála. Nic nového jsem se moc nenaučila a svoji práci celkově hodnotím na 7/10.

### *Den a Noc*

Kontrast si představuju něco jako světlo a tma nebo stín a světlo, dalo by se říct takovej prostě opak. A to mě vedlo k nápadu – Den a Noc.

Mám ráda noc a černou barvu a chtěla jsem to nějak zakomponovat do výkresu, to se mi i docela povedlo. Udělala jsem na půl papíru de a na půl papíru noc. Aby to představovalo kontrast. Na straně noci jsou malé hvězdy, které jsou obkreslené černou tuží, aby to představovalo noc. Na straně dne, je anylinkama udělané světle skoro neviditelně modré nebe s bílými mrakama. Tyto dvě strany spojuje střed, na kterém je slunce spojené s měsícem.

Obecně bych tenhle obrázek zhodnotila tak, že jsem na to měla jít pomalu. Šla jsem do toho rychle a zbytečně jsem udělala moc než miň, když je miň může se dokreslit, když je víc, směla. Obrázek jsem chtěla víc uspořádaný ale na straně dne se mi to nepovedlo, ale nakonec jsem to nějak opravila aby to ladilo.

### *Fusio Turbatio et Harmonia*



Náš obraz představuje chaos a pořádek v jednom. Tento obraz byl vytvořen ve skupině a bylo to malinko náročné. Byli jsme všichni za jedno, že to bude abstraktní. Ze začátku nám trvalo vymyslet co budeme dělat. Usoudili jsme, že bychom chtěli kontrast barev. Potom jsme museli vymýšlet jak to předat na papír. Napadli nás různé motivy. Bylo jich opravdu hodně. Nakonec jsme se rozhodli, že pořádek představíme jako černé linie a chaos bude znázorněn jako nekoordinované házení a stříkání barvy. Poté následovalo ztvárnění. Když jsme uvažovali na co budeme malovat napadlo nás, že bychom to mohli ztvárnit na plátna, aby náš obraz byl vidět na zdi. Každé plátno je jedinečný obraz, ze kterého jsme vytvořili triptych.

Podle mě se mi to částečně povedlo a částečně ne. **Jsem totiž spokojená se společným vymýšlením nápadů a návrhů, ale nelíbí se mi zas tolik, že ty čáry nejsou úplně přesné a precizní jak jsem si představovala.** Naučila jsem se, že se mi špatně pracuje na opakovaných a precizních vzorech, a ani mě to moc nebaví. Celkově moji účast na práci hodnotím asi 8/10, líbila se mi experience co jsme si z toho odnesla, ale taky jsem zjistila, že některé výtvořky se lépe dělají i samotě, kde si s tím dělám co chci a mám nad tím volnou ruku k vytváření. :]

### *Odrazy*

Před tím, než jsem vůbec začala s tvorbou přemýšlela jsem nejdříve nad tím, co mě vlastně baví malovat. Pro mě osobně jsou to často lidé. Vyfotila jsem kamarády pro předlohu a začala se skicou. Ohledně barev mě vždy bavilo využívat zelené, protože může vyjadřovat širokou škálu emocí. Ať je to štěstí, klid, smutek nebo zamyšlení. Nejraději mám akvarel, ale kvůli tématu „kontrast“ jsem se rozhodla vyzkoušet suchý pastel. Snadno se rozmazává a lze dosáhnout jak světlých hodnot tak i velmi hlubokých. Pracovat s tímto médiem nebylo úplně snadné, ale aspoň jsem nemusela čekat na to, než jednotlivé vrstvy uschnou.

Sem ráda, že jsem vyzkoušela nový médium, se kterým úplně neumím zacházet. **Měla jsem ale promyslet a pořádně prokreslit skicu, protože anatomie, perspektiva a osvětlení je špatně.** Po tom, co jsem začala s barvami už to nešlo opravit.

### *Kontrast ? Propast*

Obrázek jsem pojmenovala tak všeobecně, protože jsem ho nemalovala s určitým záměrem. Každý si pod ním může představit něco jiného. Nabízí se například kontrast mezi životem a smrtí nebo vyprahlá pustá země proti bujně porostlé. Souviset to může i s fantazií. Do protikladu jsem se snažila dávat i barvy.

K malování jsem použila anilinové barvy, protože jsou sytější a jasnější, než vodové a hezky se rozpíjejí.

**Přestože mi během malování několikrát připadalo, že jsem měla malovat raději něco jiného, tak se dílo povedlo lépe, než jsem očekávala.**

### *Denní záře a noční stín: Strom v dualitě*

Kontrast je klíčovým prvkem ve výtvarném umění i životě samotném. Je to symbióza protikladů, která přináší hloubku a dynamiku. Ve výtvarném kontextu kontrast zahrnuje rozdíly v barvě, textuře, tvaru nebo velikosti. V životě nám kontrast pomáhá lépe porozumět situacím a hodnotám, když vidíme rozdíly mezi světlem a temnotou, dobrem a zlem, radostí a smutkem. Je to jako melodický motiv, který podtrhuje každý obraz a dává mu sílu a význam..

„Denní záře a noční stín: Strom v dualitě“

Rozhodl jsem se vytvořit toto dílo, protože jsem chtěl zachytit fascinující kontrast mezi dnem a nocí, mezi životem a klidem. Strom, rozdělený na dvě části, symbolizuje tuto dualitu a připomíná nám, že každý den nás obklopuje příliv a odliv energie.

Toto dílo zobrazuje jedinečný okamžik, kdy slunce klesá na obzor a světlo ustupuje tmě. Na jedné straně stromu dominuje svěží zeleň letního dne, zatímco na druhé straně se rozprostírá chladná modř zimní noci. Západ slunce spojuje tyto protiklady do jednoho harmonického obrazu.

Pracoval jsem s temperou, abych dosáhl intenzivních barev a jemných přechodů mezi nimi. Každý tah štětce byl pečlivě promyšlen, aby vyjádřil plynutí světla a stínu, které charakterizuje tuto scénu. Pomocí různých vrstev a odstínů jsem vytvořil hloubku a texturu, aby obraz ožil a přenesl diváka do tohoto magického okamžiku spojení dvou světů.

### *OK LAMP*

Původní nápad byl kontrast mezi starým novým. Na obrázku jsem chtěl zachytit jak lidé nedokážou stíhat moderní pokrok a jak se dnešní doba vyvíjí obrovskou rychlostí. Tento nápad jsem zobrazil starým rozsvěčečem světel a moderním městským osvětlením. Rozsvěčeč se snaží držet s dobou, i když jeho metody pro nás „moderní lidi“ nedávají moc smysl. Výsledný obraz jsem nazval „OK LAMP“. Název je narážka na album „OK COMPUTER“, kde hlavní zpěvák Thom Yorke zpívá o velmi rychlém pokroku techniky v devadesátkách. Jak naše mozky nemohou stíhat tuto rapidní změnu a jak se podle toho mění naše společnost a vztahy v ní k běžným lidem. Technika mi tentokrát mnohem více sedla, i když vím, že v ní nejsem perfektní. **Líbí se mi jak jsem si pohrál s barvami. Příště bych si mohl více pohrát s přesností tahů štětcem. Moc se mi líbí myšlenka za dílem a to je podle mě nejdůležitější část díla.**

### *Teplá zima*

Při tvoření mého díla jsem se zamýšlel, jakou myšlenku by celé dílo mělo mít. Při delším přemýšlení mne napadl můj rozpolcený názor, jestli mám radši zimu nebo léto. Jelikož mám v tomto velmi rozpolcený názor, v zimě se těším na léto, a při obrovském vedru v létě se zase pro změnu těším na léto. Proto jsem vytiskl od každého 5 fotek z dovolených. Pro zimu jsem vybral zimní městečko Courchevel ve Francii. Pro léto zase hory z oblasti u městečka Arco v Itálii. Myslím, že na mém díle se mi nejvíce povedl výběr fotek a uspořádání fotek na čtvrtku. **Dílo jsem si udělal dle svých představ a tak mne nic nenapadá, s čím bych byl nespokojen.** Při tvorbě jsem se naučil úpravu fotek do stejného formátu a naučil jsem se pracovat v softwaru pro tisk obrázků. Můj výtvar hodnotím velmi kladně, líbí se mi, že jsem se mi podařilo udělat něco jiného, než mají ostatní.

### *Život motýla*

Při výběru svého tématu na dílo jsem využil aplikaci Pinterest kde jsem po chvíli hledání našel sympatický nápad s využitím origami jeřába. Tak jsem to zkusil, první jeřáb mi moc nevyšel tak jsem to zkusil znovu ale se stejným výsledkem. Tak jsem zvolil jednodušší variantu a to origami motýla které se nakonec povedlo na první pokus tak jsem udělal i druhého a mezitím první motýl putoval do tuše do které jsem ho celého ponořil a nechal uschnout do další hodiny pak už jsem jenom rozdělil čtvrtku v půlce je jednu nabarvil na černou. Potom jsem počkal až byl černý motýlek suchý a oba jsem je proti sobě nalepil do středu čtvrtky bílí na černou stranu a černý na bílou.

**Za mě jsem spoko.**

**Na to že vypadá tak jak jsem si představoval a má že bílá barva má čistý dojem a černá zase špinavý a neupravený.**

**Některé věci šly udělat rychleji.**

Skládat origami.  
Velmi pozitivně 9/10.

### *Fusio Turbatio et Harmonia*

Náš obraz představuje chaos a pořádek v jednom. Tento obraz byl vytvořen ve skupině a bylo to malinko náročné. Byli jsme všichni za jedno, že to bude abstraktní. Ze začátku nám trvalo vymyslet co budeme dělat. Usoudili jsme, že bychom chtěli kontrast barev. Potom jsme museli vymýšlet jak to předat na papír. Napadli nás různé motivy. Bylo jich opravdu hodně. Nakonec jsme se rozhodli, že pořádek představíme jako černé linie a chaos bude znázorněn jako nekoordinované házení a stříkání barvy. Poté následovalo ztvárnění. Když jsme uvažovali na co budeme malovat napadlo nás, že bychom to mohli ztvárnit na plátna, aby náš obraz byl vidět na zdi. Každé plátno je jedinečný obraz, ze kterého jsme vytvořili triptych.

Určitě se mi to povedlo. Jsem spokojená s výběrem barev a se stylem házení barev na plátno. Některé barvy se mi moc nelíbí. Nic moc nového jsem se nenaučila, pouze jak se vyhnout barvám, abych neměla zasviněné kalhoty. Jsem si jista že se mi toto dílo povedlo.

### *Lidské emoce*

Vvbrala jsem si téma emoce.

Emoce jsem spojila s barvami, které se k nim hodí. Červená může vyjadřovat zlost ale zároveň radost a lásku. Vybrala jsem si radost a veselost. Modrá je pro mě smutek a deprese. Zelená je nemoc, nechut. Zajímají mě emoce a jak se mají a cítí. Mám ráda výrazné a syté barvy.

Prvně jsem si vystříhla 3 stejně velké obdélníkové čtvrtky. Natřela jsem celou čtvrtku určitou barvou, hodně naředěnou vodou. Pak jsem začala kreslit tmavší barvy a když to uschlo, zvýrazňovala jsem detaily a snažila se co nejlépe ukázat v obrázcích obličejů jejich emoce. Zamýšlela jsem se, co ještě doplnit.

Pracovala jsem s anelinkama, tenkým štětcem a vodou.

Bavilo mě toto vypracovávat a snažila jsem se vcítit do těch lidí a jak se cítí a čím si procházejí. Myslím, že se mi to docela povedlo. Naučila jsem se zvýrazňovat detaily a toto téma mě zaujalo. Nejsou obrázky perfektní, ale to dle mého názoru není nic, takže jsem spokojená.

### *Inverze světa*

Touto malbou jsem ztvárnil myšlenku „Co kdyby se všechny barvy na světě prohodily?“ a zároveň „Jak bychom vnímali svět a orientaci v něm, když se nám otočí barevná paleta vzhůru nohama?“ Specificky tou druhou otázkou jsem se rozhodl jakým způsobem bude ve finále můj obraz vypadat. Náčrt mapy byl poměrně jednoduchý vzhledem k tomu, kolik nám internet dává možností. Druhá fáze byla volba barev. Zkoušel jsem měnit různé barevné protiklady, jako nížiny x hory, ale co moře? Spojit ho s vyprahlou pouští, ale k čemu potom přiřadím jižní a severní pól s Grónskem? Rozhodl jsem se proto obrátit na čistý list a vzít to úplně novou myšlenkou. Našel jsem si barvy inverzí k těm na opravdové klasické mapě a vyšel mi z toho poměrně děsivý děsivý, do očí bijící výsledek. O to zajímavější mi ale přišla jeho realizace a tak jsem se do toho pustil.

Tím že to pro lidské oko dělá až odstrašující kombinaci něco, čeho bychom se měli držet dál, tak mi to v průběhu tvorby až do finálního pohledu na hotový obraz téměř nedávalo smysl a jediné, čeho jsem se mohl držet bylo věřit procesu. Nakonec myslím, že se mi to docela povedlo a docílil jsem toho, co byla původní myšlenka.

### *Fusio Turbatio et Harmonia*

Náš obraz představuje chaos a pořádek v jednom. Tento obraz byl vytvořen ve skupině a bylo to malinko náročné. Byli jsme všichni za jedno, že to bude abstraktní. Ze začátku nám trvalo vymyslet co budeme dělat. Usoudili jsme, že bychom chtěli kontrast barev. Potom jsme museli vymýšlet jak to předat na papír. Napadli nás různé motivy. Bylo jich opravdu hodně. Nakonec jsme se rozhodli, že pořádek představíme jako černé linie a chaos bude znázorněn jako nekoordinované házení a stříkání barvy. Poté následovalo ztvárnění. Když jsme uvažovali na co budeme malovat napadlo nás, že bychom to mohli ztvárnit na plátna, aby náš obraz byl vidět na zdi. Každé plátno je jedinečný obraz, ze kterého jsme vytvořili triptych.

**Dílo se povedlo**, jsem spokojený s tím jak jsme se s úkolem popasovali a jak jsme pracovali. Nespokojen jsem pouze s náročností na vymyšlení ztvárnění obrazu. Práce ve skupině je dost náročná hlavně ve výtvarné výchově, kde se střetává mnoho názorů. **Celkovou práci hodnotím kladně.**

## Monochrom

**Vlastní řešení** (celkem v textu 16)

**Kopírování řešení** (celkem v textu 5)

**Ocenění konceptu** (celkem v textu 4)

**Ocenění vizuálního potenciálu výsledku a zvolené techniky** (celkem v textu 17)

**Kritika konceptu** (celkem v textu 1)

**Kritika vizuální výsledku a zvolené techniky** (celkem v textu 10)

## 1GE

### *Název neuveden*

Jako monochrom jsem udělala modré oko. Ani nevím proč ale asi mě baví na oku to, že jeho barvy jsou zajímavé namíchané a má zajímavé spektrum barev. Proto jsem dílo dělala křídami abych rozmělnění barev mohla co nejlépe zvýraznit. Toto dílo mě moc nebavilo...kontrast mě bavil mnohem více a byla jsem s ním mnohem více spokojena než s monochromem.

### *Název neuveden*

Práce s uhlem na téma monochrom mě moc nebavila. Dělala jsem zátiší, které se nepovedlo, náčrt kompozice byl vydařený, ale samotný proces vybarvování uhlem jsem hodně zkazila. Je to ušmudlaný, nerovnoměrně vybarvený, špatně vystínovaný. Vím, že bych to možná udělala líp, ale nebyl na to dostatek času. Co jsem si aspoň natrénovala byl náčrt kompozic, celkové pozorování. Je výhoda, když kreslíte zátiší přímo z toho, co vypozerujete, než z fotky. **Celkové dílo nemá moc hluboký význam monochromu krom barev.**

### *Růže pod krvavým měsícem*

**Jsem nadšen ze svého vytvořeného díla. Podařilo se mi vytvořit silný kontrast mezi něhou červené růže a tajemstvím krvavého měsíce, což dodává celému obrazu dramatický a emotivní**

**rozměr.** Oceňuju jak různé odstíny červené vytvářejí hloubku a dynamiku v obraze. Volba červené barvy symbolizuje vášně a emotivnost spojenou s tématem, zatímco krvavý měsíc přidává nádech mystičnosti.

Jsem spokojen s tím, jak se mé umělecké rozhodnutí spojilo do harmonického celku. Spokojený jsem s tím, jak se mi podařilo zachytit něhu růže a zároveň evokovat tajemství v atmosféře obrazu. Měsíc dodává dílu nečekaný prvek a zvýrazňuje kontrast mezi světlem a stínem. Z tohoto projektu jsem se naučil jak efektivně pracovat s odstíny jedné barvy, což mě podnítilo zkoumat nové způsoby vyjádření. Celkově hodnotím svou práci pozitivně, protože jsem dosáhl požadovaného efektu a rozvinul svou schopnost pracovat s emocionálními prvky ve výtvarném umění.

### *Moře*

Jako monochrom jsem udělala vlny moře. Udělala jsem to protože si myslím že na vlnách more jde skvěle vyjádřit monochrom protože vlny nemají stejnou barvu. Tohle dílo jsem dělala akrylovou barvou do které jsem přidávala bílou barvu. Podle mě se mi tohle dílo celkově povedlo a jsem s tím spokojena. Není na tom asi nic co bych změnila nebo něco s čím bych nebyla spokojena a i mě to dokonce bavilo.

Moje dílo bych pojmenovala Moře.

### *Temné zatačky*

Můj monochrom jsem pojmenoval temné zatačky. Dělal jsem ho tužkou a jen jsem buď tlačil nebo ne a tím právě ten monochrom vznikl. Zatačky se napojují přes 2 papíry a navazují na sebe. Vše je dobře vidět jen při dobrém světle. Můj monochrom je jen černobílý a znázorňuje silnici v lese po které jsem jednou jel. Silnice je lesklá někdy a někdy ne, právě podle toho světla. Vše je udělaný na černém papíře. Jsem s tímto dílem docela spokojený, myslím si že je to zajímavé, jak se to skládá ze 2 papírů.

### *Kreativité se prvky nekladou*

Mé tvoření monochromových děl mělo zprvu trochu odlišný směr než konečný současný výsledek.

Měl jsem v plánu udělat to, že najdu venku nějaké jednobarevné předměty a pak ke každým předmětům stejné barvy přidám podklad, což měl být papír stejné barvy jako ty předměty.

Nakonec jsem musel pracovat s omezenými zdroji k vytvoření děl, protože jsem si zapomněl najít venku ty předměty.

Zprvu jsem začal panikařit a nedokázal jsem se soustředit na vymýšlení náhradního plánu.

Nakonec jsem se uklidnil a začal jsem procházet všechny věci, co jsem u sebe měl, a nakonec jsem vytvořil něco, co nakonec bylo podobné k mému prvotnímu plánu.

Naučil jsem se díky tomu to, že i když nemáte to, co jste potřebovali z důvodu zapomnění, tak hlavně se nezhroutit a kouknout se na to, co vše máte u sebe a z toho získat zisk.

Se svou prací jsem nakonec spokojený, ale zároveň se obávám jejich nedocení od ostatních, z důvodu rozdílu s díly ostatních, které jsou vytvořeny úplně jinak.

Podle mě se moje výtvořiny náramně povedly i přes fakt, že jsem měl v plánu úplně jiný typ zpracování, který selhala z důvodu, že jsem si zapomněl připravit na to věci. Jsem spokojený s tím, že se mi povedlo něco vytvořit, i když jsem si zapomněl své dopředu promyšlené komponenty k výtvořinám. Nespokojený jsem s tím, že jsem se zapomněl připravit a tím jsem se dostal do nepříjemné situace. Naučil jsem se, že i když nemáte to, co jste potřebovali z důvodu

zapomnění, tak hlavně se nezhroutit a kouknout se na to, co vše máte u sebe a z toho získat zisk. Celkově se hodnotím v pozitivním směru.

### *Indický monochrom*

Toto dílo bylo za mě hodně náročné z hlediska výběru barev a odstínů, protože na každém díle záleží na výběru barev. Bylo to za mě takové uklidňující, protože když jsem to maloval byl jsem hodně uklidněn a cítil jsem se jako kdybych relaxoval. Použil jsem na to křídly (červená, oranžová, žlutá, ...). Nejdřív jsem vybarvil proužek tou nejsvětlejší barvou a pokračoval jsem až k té nejtmařejší. **Toto úžasné dílo** bych pojmenoval indický monochrom kvůli barevné kombinaci, protože když si představím Indii, tak je to taková poušť, kde se vyskytují barvy jako oranžová, žlutá a červená. **Dílo se mi hodně povedlo zejména barevné kombinace a návrh proužků za mě se mi toto dílo líbí.** Asi nic z toho bych nevytknul. Dělal jsem to z toho důvodu, že se mi hrozně moc líbí asijská kultura a zajímá mě zejména Indie z oblasti kultury, historie a ekonomiky. Indie je hodně zajímavý stát.

Práce neodevzdána

### *Backrooms*

**Myslím si, že se mi mé dílo povedlo.**

**Ztvárnil jsem to tak, jak jsem chtěl a práce mě bavila.**

Dílo jsem vyrobil pomocí předkreslení tužkou a poté vybarvením křídou.

Dílo bych hodnotil 9/10.

Toto dílo jsem si vybral protože mi připadalo jako jednoduché téma, které splňovalo kritéria. Tvorba díla mě bavila a s výsledkem jsem spokojen. Používal jsem tužku k překreslení a vybarvil jsem zbytek obrázku křídou. Toto téma mi připadlo jako zajímavé a unikátní.

## **2GE**

### *Bez názvu*

Vím, že název je velmi důležitá součást uměleckého díla, ale myslím si, že někdy je prostě lepší nemít nic. Chtěla jsem ukázat, jak se cítí muž na obrázku. Nic, nic necítí. Nemá žádné emoce ačkoliv je tak pohlcený svými myšlenkami a emocemi, že už je bezcitný, že už se „vypnul“. Tento obrázek je o muži, který pracuje 9-5, proto má oblek. Je unavený, má kruhy pod očima a neučesané vlasy (pravděpodobně se i nesprchuje), protože známe, co deprese může způsobit. Zabíjí vaši duši a vysává vaši energii tak moc, že z vás se stane bezcitný zombie. Vybrala jsem barvu modrou, protože symbolizuje smutek.

**Myslím, že se mi to docela povedlo.**

**Jsem spokojená s pozadím na obrázku.**

**Nejsem moc spokojená s jeho obličejem, mohlo to být lepší.**

Upřímně moc ne, ale jsem si zkoušela nakreslit jinou emoci, než šťastnou.

**Myslím že můžu hodnotit pozitivně, jenom příště bych ho ráda lépe nakreslila.**

### *Tunel do života*

Monochrom je pro mě velmi nudný a nezajímavý. Snažila jsem se o něco trochu jiného, než mi nakonec vyšlo. Ale nakonec se mi to asi líbí víc, než jsem to chtěla. Udělala jsem ho na A4 místo na A3 než jsem plánovala, protože se mi to na tom velkém papíře dělalo blbě a A4 je podle mě

hezčí. Tohle dílo má znázorňovat smrt a život jako antonyma stejně jako bílá a černá. Zároveň to má znázorňovat tunel do nového života.

Upřímně podle mého názoru to není špatné vzhledem k zadání, které jsem ze začátku moc nepochopila.

*Jsem spokojená, jak to nakonec vyšlo, i když ze začátku se mi to moc nezdálo.*

Nejsem spokojená s tím jak jsem na začátku nespolupracovala, ale jsem ráda, že jsem se nakonec dokázala k tomu dostat a udělat i další dílo.

Naučila jsem se práci s uhlem.

Hodnotím ji pozitivně, ale zároveň i negativně. Negativně kvůli začátku a tématem obecně, *ale i pozitivně protože to nakonec neskončilo tak špatně a na můj antitalent na výtvarku se mi to nezdá špatné.*

### *Tanec frustrace*

Důvodem našeho zpracování díla takovýmhle způsobem byla nechuť, vztek a zlost na téma monochrom.

Původně nebylo v plánu toto téma vytvářet společně, ale po dlouhém a úsilném přemýšlení jsme se rozhodli, že bude lepší spojit síly. Napadlo nás vyjádřit naše negativní emoce, například nechuť, nenávisť atd., tím že, budeme házet barvou po našem papíru. K vyjádření našich emocí jsme zvolily červenou barvu, která pro nás znázorňuje vztek.

Náš proces začal tím, že jsme si vybraly větší formát. Přilepily jsme naše „plátno“ k zemi páskou. Dalším krokem bylo nalití červené akrylové barvy do dlaní Miši, a iniciativou našeho díla bylo Mišino agresivní hození barvy o „plátno“. Součástí našeho celého procesu bylo házení různých odstínů červené barvy a také rozpatlávání štětci či rukou, výsledkem našeho uměleckého díla je výbuch našich emocí a frustrací ohledně tématu monochrom.

Podle mě je to dost blízko k našim představám a jak jsme to chtěli udělat

*Jsem spokojená s tím, jak to dopadlo, líbilo se mi také jak se Miša do toho vášnivě pustila a nebála se zašpinit se při práci.*

Možná jsem se do toho měla vžít trošku víc a nebát se udělat trošku nepořádek. A taky se mi pro název líbil později víc „Tanec frustrace“ než „Vášnivá nenávisť“

Zjistila jsem, že tvoření díla je možné i nenávisť k tomu, že nevím jak začít a tak.

Řekla bych že takových 8,5/10. ne ale vážně nikdy jsem nevytvořila nějaké dílo takovýmhle způsobem, takže to bylo něco nového a docela se mi to líbilo, že jsem nemusela zapadat do nějaké „normy“ monochromu.

### *Vyrovnanost*

Vybrat, co tvořit je jedno z nejtěžších etapů tvorby pro mě. Ráda maluji něco ze svého života, protože malovat něco, k čemu mám vztah je zároveň jednodušší i více zábavné. Vybrala jsem si za předlohu svoji kočku z dětství pro inspiraci. Vždy jsme měli doma několik květináčů s orchidejemi. Občas jsme měli doma chaos, ale orchideje jsou vždy klidné a kočka byla vždy někdo ke komu se vracím domů s radostí. Malovala jsem tmavě zelenou barvou, protože v mých očích vystihuje tu náladu, kterou jsem chtěla vylíčit. Akvarely jsem si vybrala, protože jsou mým oblíbeným médiem.

*Jsem s tím spokojená.*

*S vybranou barvou a s motivem.*

Kočka a květiny mohly vypadat lépe. Taky si nejsem jistá jestli to není příliš kontrastní, protože jsme měli dělat monochrom.

Ne.

Doufám, že to splňuje zadání. Příště bych měla čekat delší dobu, než začnu přidávat další vrstvy akvarele. A být více přesná a opatrná v detailech a proporcích.

### *Svitání*

Název sám přímo vystihuje, co je námětem tohoto díla – východ slunce. První nápad na téma monochrom jsem dostala při pohledu z okna. Mraky na první pohled stejně jednotvárné oblohy, jsou ve skutečnosti každý jiný a zajímavý. Více mě ale zaujalo slunce prosvítající mezi oblaky. Upřednostnila jsem raději východ slunce před západem, protože je takový jemnější a možná i více monochromatický. Když paprsky vysvítají za horizontem tak zbarvují vše okolo do jemného žlutého odstínu.

Barvy na výtvar jsem volila anilinové, protože se snadno rozpívají vodou a po papíru se rozplývají jako paprsky na nebi. A abych zvýraznila geometricky přesnou rovnost slunečních paprsků, a zároveň abych zpestřila strukturu díla, prošila jsem čtvrtkou odstíny žluté a oranžové nitě, tak, aby barevně ladily s paprsky namalovanými.

Myslím, že práce se mi celkově docela povedla. Jsem spokojená hlavně s těmi nitěmi, podle mě obraz docela pozvedly. Nakonec mě to, i když jsem to nečekala, i docela bavilo. Akorát tam byly vidět náčrtky tužkou, ale ty se mi podařilo zakrýt pastelkou.

### *Stíny Bílého Měsíce*

Vytvořil jsem výtvar jménem Stíny Bílého Měsíce. Zkoumal jsem monochromní krajiny na internetu, při kterém mě zaujaly monochromní hory, poté jsem začal načrt mého výtvaru. Do pozadí jsem zasadil hory a poté jsem zakomponoval bílý zářivý měsíc a i jezero. Pak jsem začal pracovat na mém výtvaru. Celý papír jsem nabarvil černým pastelem. Poté jsem znázornil bílý měsíc pomocí křídly a i pastelem. Poté začala fáze stínování, začal jsem nastínovat hory aby šly zřetelně vidět. Poté pomocí bílého papíru jsem znázornil odlesky paprsků Měsíce. Poté jsem stínoval nebe aby vypadalo šedě. Hned poté jsem znázornil sníh na horách, dílo jsem zasadil do zimního období. Takto jsem dokončil můj výtvar.

Můj názor na monochrom obecně je, že s monochromem mě baví pracovat s krajinou nejvíce.

Já si myslím, že se mi to povedlo, mohlo to být lepší, ale co už.

S měsícem a jeho září.

Hory = nejdou moc vidět.

Ano, jak ztvárnit monochrom.

6,5/10.



### *Název neuveden*

Téma monochrom jsem si nedokázal pořádně představit, tak jsem začal s ustálením svých myšlenek pomocí myšlenkové mapy. Zjistil jsem už předem, že mě téma asi nebude moc bavit. Snažil jsem se na papír házet různé nápady, ale žádný ve mně nevyvolal žádné silnější emoce. A přesně to mě začalo štít. Musí mít každá část díla nějaký důvod proč tam je? Nemusí. Volavka s klarinetem. Je to čistě dílo pro mé pobavení, relaxaci a procvičení techniky. Malba vodovkama mi nikdy nesesedla, ale chtěl jsem se v ní zlepšit. Bohužel mi stále nesesdí, ale snad jsem to trochu zachránil akvarelovýma pastelkama.

Asi bych tohle téma zvládl jinou technikou.

Že jsem se toho díla nevzdal a až do konce se ho snažil vylepšit.

Moje míchání barev, volba techniky by mohly být lepší, ale aspoň jsem trochu vystoupil z komfortní zóny a procvičil to, co mi nejde.

Nakonec to podle mě vyšlo relativně dobře, ale určitě mám spoustu mezer ve znalostech a technice.

### *Sněžka*

S [REDACTED] jsme nakreslili vysokou zasněženou horu s českou vlajkou na vrcholu.

Miki i já máme rádi přírodu a hory. Také máme oba rádi lyžování, proto jsme horu namalovali zasněženou. Myslím, že jsme tak trochu patrioti a jsme hrdí na naši matičku, proto jsme namalovali onu českou vlajku.

Horu jsme si načrtli tužkou tvrdosti B2 a následně vystínovali nějaké její části. Následně jsme horu rozšířili o malé podhůří, které jsme taktéž vystínovali. Pak už zbývalo jenom vybarvit vlajku.

Ano, myslím že dílo Sněžka se nám velice povedlo. Podařilo se nám zobrazit vše, co jsme si na začátku řekli.

Nejvíce jsem spokojený s horou a jejím vystínováním.

Myslím, že se nám to jako celek velice povedlo, nemám tak nějakou věc se kterou bych nebyl nijak zvlášť nespokojen.

Nic extra zvláštního jsem se nenaučil.

Svoji práci s [REDACTED] hodnotím velice kladně, hora se nám povedla a vlajku jsme vystihli také pěkně.

### *Sněžka*

Moje práce začala když jsem dostal zadání na tuto práci. dlouho jsem nečekal a šel najít inspiraci na internetu a na pinterestu [REDACTED] brzy našel hezkou černou fotku Mount Everestu a hned jsme oba věděli že to je to co budeme dělat. Nejdřív jsme udělali malý náčrtek který se nám oboum líbil i díky stínovací technice, kterou jsme později použili i ve finálním díle. I když jsme ještě zvažovali uhel tak stínování tužkou a její roztírání které vypadá reálněji. Na obrázku máme jednu velkou dominantní horu, která má připomínat Mount Everest a místo vyplnili menšími kopci s hlubokými údolími, na nejvyšší se tyčí kontrastně barevná česká vlajka.

Já si myslím že vše šlo podle plánu a ještě jsme to měli dřív.

S tím jak to dopadlo.

S některými až moc volnými místy.

Naučil jsem se dělat monochrom.

Velmi dobře 8,5/10.

### *Tanec frustrace*

Důvodem našeho zpracování díla takovýmhle způsobem byla necht, vztek a zlost na téma monochrom.

Původně nebylo v plánu toto téma vytvářet společně, ale po dlouhém a úsilném přemýšlení jsme se rozhodli, že bude lepší spojit síly. Napadlo nás vyjádřit naše negativní emoce, například nechuť, nenávisť atd., tím že, budeme házet barvou po našem papíru. K vyjádření našich emocí jsme zvolily červenou barvu, která pro nás znázorňuje vztek.

Náš proces začal tím, že jsme si vybraly větší formát. Přilepily jsme naše „plátno“ k zemi páskou. Dalším krokem bylo nalití červené akrylové barvy do dlaní Miši, a iniciativou našeho díla bylo Mišino agresivní hození barvy o „plátno“. Součástí našeho celého procesu bylo házení různých odstínů červené barvy a také rozpatlávání štětci či rukou, výsledkem našeho uměleckého díla je výbuch našich emocí a frustrací ohledně tématu monochrom.

Určitě, jen se mi některé tahy moc nelíbí, ale to nevadí.

Bavilo mě pracovat s jednou barvou, též mě bavilo házení barvy a (i cákání si na kalhoty, i úklid po tom). Klidně bych udělala i další díla na toto téma.

S ničím, možná bych příště zkusila vytvořit monochrom sama.

Asi ne.

10/10, nejlepší.

### *Bláznivé nálady*

Monochrom si představuji černobílý, smutný, chaotický nebo naopak úplně klidný, hraje nám na city. Myslím, že se mi to docela povedlo. Snažila jsem se být originální a pracovala s foťákem na mém telefonu. Fotila jsem mojí kamarádku, když pracovala na svém monochromu, [REDACTED]. Nejsem úplně spokojená s pozadím, ale s tím se nic nedá dělat. Ke škole, které jsou na fotografiích patří. Naučila jsem se jak pracovat a upravovat fotografie na telefonu, jakými všmi způsoby to jde a tak dále. Nepracovala jsem s žádnými aplikacemi. Výsledek se mi líbí, jsem s výsledkem spokojená.

### *Mříže*

Tenhle obraz je věnován všem, kteří se poznají v samotě za všemi těmi mřížemi, které v tomto obraze vidí. Možná za mřížemi není samota, možná to je nějaké trauma z dětství, které má na sobě tolik mříží s tolika zámky, že na něj až není vidět. Jenomže to, že není vidět neznamená, že tam není. Je tam. A bude tam dlouho. Nejspíš.

Nejhorší je, že za ty mříže se vejde všechno a můžou být kdekoli. V hlavě, na těle, kolem sebe... odemknout se dají, klíče ale možná ještě nikdo nenašel. Možná je napůl cesty, možná ty klíče má někdo jiný. Možná vězeň ty klíče má, ale bojí se konsekvencí.

Řekl bych, že docela jo.

Splnil jsem to, co jsem si nastavil.

Ze začátku jsem udělal pár chybek v systému, ve kterém jsem to dělal.

Vnímat monochrom z jiné perspektivy.

Řekl bych, že pozitivně. Dosáhl jsem, čeho jsem chtěl a dobře to dopadlo. Jako vždy je tam prostor ke zlepšení.

### *Bez názvu*

Moje dílo nemá název, protože si myslím, že u každého díla by se měl člověk zamyslet. Sice toto dílo vypadá jako spirála nebo šroubovice DNA, ale pro někoho to může být úplně něco jiného. Moje práce vznikla velmi zvláště. Původně jsem měl vymyšlené, že udělám spirálu inspirovanou známým umělcem. Udělal jsem si návrh tužkou a poté jsem si vybral médium pro kreslení. Vybral jsem si suchý pastel, s kterým jsem začal dělat návrhy do skicáku. Zjistil jsem, že hranou pastelu se dá udělat krásné tlusté čáry se zajímavou strukturou. A v tu chvíli mě napadlo udělat takovýto tvar.

Moje práce se mi velmi povedla. Jsem spokojený s tvarem a stylem a celkově jak jsem k tomu dílu došel. Nespokojený jsem byl pouze s tím, že se suchý pastel dost maže. Nic nového jsem se nenaučil. A moje práce si myslím, že dopadla velmi dobře.

## P<sub>3</sub> Záznamy pozorování z hodin

### 1. a 2. hodina

#### 2GE i 1GE

- žáky komentovaná prohlídka příliš nezaujala
  - náročnější pro ně nezáživný výklad
- některé žáky velmi baví vystavené obrazy
  - především žáky 1GE
  - nejčastěji geometrické abstrakce, obrazy inspirované fyzikálními jevy
- skupina žáků 2GE je s obrazy velmi nespokojená
  - nepřijdou jim dobré, ale technika je zajímavá – napnuté provazy tvořící strukturu zakryté barvou
  - přemýšlí, jak techniku využít lépe
- žáci se aktivně zapojují do tvorby v rámci workshopu
  - zkouší možnosti techniky
  - jedna skupina pracuje na podobné kompozici jako je na obrazech před nimi, druhá na komplikovanějších kompozicích
  
- žáci sami reflektují návštěvu galerie jako dobrou a pro ně přínosnou, ale přiznávají, že komentovaná prohlídka je – až na jednu výjimku – nezaujala
- většinu žáků zaujala především technika využívající provazy
- několik žáků 2GE opět reflektuje své zklamání, podle jejich názoru, z nevyužitého potenciálu obrazů

### 3. hodina

#### 2GE i 1GE

- všichni žáci se těší na společnou výstavu – v hodině u obou skupin zaznívá pouze pozitivní zpětná vazba na tento krok

### 4. hodina

#### 2GE – monochrom

#### Zadání samostatné práce – vlastní projekt

- třída naschvál volí téma monochromu, aby měli více zkušeností před zpracováním tématu na výstavu
- žáci jsou aktivní
  - pracují
  - aktivně se snaží přijít s vlastním nápadem
  - debatují mezi sebou k tématu
  - konzultují s učitelem – někteří reflektují, že se cítí více jistí v tématu kontrast

- první dva artefakty vznikají hned na první hodině
  - po konzultaci budou dále zpracovávány dále
- někteří žáci nemají ani nápad, budou ve vymýšlení pokračovat v dalších hodinách

#### 1GE kontrast

- žáci aktivně pracují na svých nápadech
  - všichni až na jednu výjimku konzultují
- první tři artefakty začínají vznikat už na hodině
- žáci se v plánování pouští do experimentů s technikami i formami vystavení výsledného artefaktu
  - jeden artefakt je přímo plánován jako 3D instalace
- žáci se cíleně zamýšlejí nad myšlenkou díla a konzultují ji

#### 5. a 6. hodina

##### 2GE

- po hodinách VV žáci píší test z ČJ
  - většina se nesoustředí na práci, musí být neustále napomínáni, aby schovali učebnici a věnovali se práci
- žáci pracují na svých artefaktech
  - zůstávají ve známých technikách, výjimkou je jedna fotografie
  - zjednodušují si práci – volí nápady nenáročné na čas
  - skupina žáků odmítá pracovat, jeden své práci nevěnuje skoro žádnou pozornost a na konci hodiny jí odevzdává
  - jeden z žáků experimentuje s technikami – od výsledného artefaktu se odklání spíše k řešení procesu tvorby

##### 1GE

- žáci pracují na svých artefaktech
  - dva žáci dokončují práci z minulých hodin
  - jeden ze žáků v hodině začíná a také dokončuje práci na svém artefaktu
  - žáci se pouštějí i do náročnějších technik – po konzultaci jsou ochotni přistoupit i k náročnějším provedením jejich nápadu
- na konci hodiny jsou žáci roztěkaní, většina nechce pracovat, povídají si mezi sebou a ruší

#### 7. a 8. hodina

##### 2GE

- žáci mají po hodině opět test, ale tento týden to nepředstavuje takový problém
- jeden ze žáků odmítá pracovat, protože ho téma nebaví – vymýšlí způsoby, jak se práci vyhnout

- dva žáci se aktivně pouští do velkoformátové malby, během hodiny se do práce úplně ponoří
- zbytek žáků v klidu pracuje, u případných problémů které nastanou konzultují s učitelem
- jeden ze žáků reflektuje, že zvolil špatnou techniku a přijde mu, že svůj artefakt kazí, ale pracuje na opravě

## 1GE

- žáci pracují na vlastních artefaktech
- někteří již dokončují a píší krátký text o svém díle a sebehodnocení
  - jeden ze žáků v textu i nahlas poznamenává svou nechuť k výtvarné výchově, neustále se podceňuje, přestože jeho práce není špatná, odmítá ale více se zamyslet a přijít se svým vlastním nápadem
- někteří žáci nemohou pracovat na svých artefaktech bez speciálních materiálů, které si nedonesli, pracují tedy na textech
- opět ke konci hodiny třída upadá v nepozornost a chtějí si ze všeho nejvíce povídat mezi sebou

## 9. a 10. hodina

### 2GE

- žáci převážně dokončují své artefakty, většina tedy pracuje na textech a sebehodnocení
- celá třída je klidná, vše probíhá bez problémů, žáci konzultují již velmi minimálně, ladí především detaily
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

### 1GE

- několik žáků stále dokončuje
  - někomu chybí potřebné pomůcky nebo dodělat maličkosti doma
  - někteří dokončují texty a sebehodnocení
- ve třídě probíhá hospitace, žáci jsou umírněnější, než je obvyklé, ale víceméně nedávají najevo, že by si dalšího učitele v hodině všimli
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

## 11. a 12. hodina

### 2GE

- probíhá hodnocení prací
  - žáci popisují svůj proces, reflektují práci svojí a vyjadřují se i k výsledným artefaktům svých spolužáků

- žáci objektivně hodnotí, co se zdařilo i co by bylo možné zlepšit
- někteří žáci reflektují, že pro ně téma bylo velmi složité
- třída je po ukončení úkolu klidnější, uvolněná
- do třídy přichází nový žák
- druhou polovinu druhé hodiny žáci věnují přípravě na volejbalový turnaj ve škole

## 1GE

- většina žáků má práci dokončenou, ostatní pracují na dokončení
  - práce, které nebyly dokončené kvůli opakovanému nepřinesení pomůcek jsou zadány k dokončení jako domácí úkol
- jeden ze žáků reflektuje, že se cítí více motivován, když ví, „že má jeho snažení smysl a něco z toho opravdu bude“ a jeho práce není jen pro potřeby výuky
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

## 13. a 14. hodina

### 2GE kontrast

- v úvodu hodiny se žáci aktivně zapojují do společného brainstormingu možných uchopení tématu
- žáci aktivně konzultují
  - tři žáci si zatím nejsou jistí svým zpracováním tématu a potřebují více prostoru
  - dva žáci potřebují doladit myšlenky
  - žáci konzultují k tématu také mezi sebou
- žáci naslouchají připomínkám
- žáci většinou zůstávají ve svých nápadech ve známých a ozkoušených technikách
- jeden ze žáků se rovnou pouští do realizace
- pozornost žáků postupně upadá

### 1GE monochrom

- na začátku hodiny probíhá společný brainstorming, žáci se příliš nezapojují, nereagují
- žáci konzultují své návrhy a poté na nich začínají pracovat, někteří práci ještě v hodině dokončují
- jeden ze žáků odmítá pracovat

## 15. a 16. hodina

### 2GE

- žáci převážně konzultují
  - aktivně reagují, diskutují
  - jsou otevření myšlenkám složitějších řešení jejich nápadů společnou konzultací s učitelem i spolužáky

- někteří žáci zůstávají pro ně u bezpečných technik, někteří se naopak pouštějí do úplně nových technik
- skupinka žáků se rozhoduje pro společnou práci, sami si rozdělují úkoly
- žáci po celou hodinu aktivně pracují, nemusí být pobízeni do práce

#### 1GE

- dva žáci se vrací k tématu kontrast – jeden má již svůj artefakt hotový, druhý s ním zatím nechce začínat
  - nejsou spokojeni s výsledkem
  - jeden ze žáků odmítá vystavit svůj finální artefakt na výstavě i přes pokus o opravy
- ostatní žáci pracují na svých artefaktech – někteří dokončují
  - problémy z předešlé hodiny mizí
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

#### 17. a 18. hodina

##### 2GE

- žáci samostatně pracují a případně konzultují
- s koncem hodiny se část žáků přestává věnovat práci a polehávají po stolech, zbytek aktivně pracuje
- žáci, kteří tvoří ve skupině mají rozdělené role a pracují každý na svém kousku úkolu

##### 1GE

- většina třídy dokončuje práci, píše doprovodné texty a sebehodnocení
- jeden ze žáků reflektuje svoji spokojenost se svou kresbou
- jeden ze žáků pracuje na svém novém artefaktu na téma kontrast – realizuje nápad z předešlé hodiny
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem
- opět ke konci hodiny upadá produktivita

#### 19. a 20. hodina

##### 2GE

- žáci na začátku hodiny aktivně pracují a konzultují
  - žáci pracující ve skupině dlouho debatují, akčně se baví, stěžují si na skupinovou práci, ale do práce jsou zabraní
- někteří žáci dokončují, dále pracují na svých textech a sebehodnocení
- dva žáci kvůli nespokojenosti se svým artefaktem začínají znovu

##### 1GE



- většina žáků dokončuje texty
- jeden ze žáků mění svůj plán a zjednodušuje ho – na svém artefaktu poté pracuje
  - po hodině rozebíráme jeho kritičnost k sobě samému, reflektujeme problémy vystávající s potřebou mít dílo úplně perfektní
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

21. a 22. hodina

2GE

- někteří žáci aktivně pracují
- po hodině opět čeká žáky test z ČJ a žáci jsou kvůli testu neklidní, a ty, kteří mají pracovat na doprovodných textech a sebehodnocení práce nezajímá a věnují se i přes napomínání raději přípravě na test
- skupinová práce stále pokračuje
- několik žáků reflektuje strach z toho, že se artefakt nepovede, často také konzultují s učitelem i se spolužáky, chtějí si věci nejprve vyzkoušet, než se do nich pustí na svém artefaktu

1GE – hodnocení obou témat po delší pauze na jiné téma (Lidice)

- žáci hodnotí práce na téma kontrast velmi pozitivně – jak u sebe, tak spolužáky
- jeden žák hodnotí své dílo jako průměrné
- žáci poukazují na fakt, že je každé dílo úplně jiné a že je výsledný soubor působivý
- monochromy hodnotí žáci smíšeně – někteří jsou spokojeni někteří vůbec
- jeden žák otevřeně kritizuje své dílo a dodává, jeden žák dílo dokonce roztrhává, protože s ním není spokojený
- jeden žák reflektuje, že u prací na téma kontrast ho motivovala skutečnost, že bude dílo na výstavě, a proto se na něm více snažil a dopadlo lépe
- jeden žák stále neodevzdal práci, na hodiny víceméně nedochází

23. a 24. hodina

2GE

- většina žáků pracuje na doprovodných textech a sebehodnocení
- skupinová práce dále pokračuje, mírně se mění zadané role, žáci začínají mít strach, že nestíhají
- jeden žák dokončuje svou samostatnou práci, také se potýká s pocitem, že nestíhá
- žáci, kteří mají hotovo pracují na jiných zadáních souvisejících s tématem

25. a 26. hodina – po pauze

2GE

- jeden žák dokončuje svou práci

- skupinová práce stále pokračuje, žáci reflektují, že jim práce zabírá tolik času kvůli formátu pláten a náročnosti jejich nápadu – dodávají ale, že si tento nápad i velikost pláten vybrali záměrně, aby dílo dobře působilo na výstavě – na plátna sem jim tvoří lépe, je to příjemnější než papír a budou působit lépe ve výstavním prostoru

27. a 28. hodina

2GE

- skupinová práce pokračuje, jednotliví členové mají stále rozdělené role
- motivace skupiny, klesá, úkol trvá dlouho a navíc píše po hodinách test z češtiny, ale všichni pracují

29. hodina

2GE

- skupina se rozhodla, že místo promítání filmu raději budou pracovat na svém projektu
- došlo k částečnému přeskupení rolí, všichni pracují
- práce se blíží dokončení, chybí už jen detaily

30. hodina

2GE

- skupina dokončuje práci, píše sebereflexi a text k práci
- reflektují, že práce ve skupině byla obtížná a že už jí nikdy dělat nebudou, „dokud nedostanou další úkol, který pak znova budou dělat spolu“
- nejsou 100% spokojeni s výsledkem, ale už práci považují za hotovou a nechtějí ji předělávat
- reflektují, že ve skupině byli členové se silnějším hlasem, než zbytek

31. hodina

Instalace výstavy 2GE i 1GE

- žáci většinou nechtějí jít instalovat práce – instalace probíhá po škole, chápou to často jako ztrátu času, snaží se vymluvit, aby se nemuseli účastnit
- instalace se účastní i skupina žáků ze ZŠ
- při instalaci spolupracují, ale ruší, chvátají, skáčou do řeči při konzultacích ostatním – celý procesem se snaží projít co nejrychleji, aby mohli domů, bez rozmyslu přitloukají své artefakty na zeď, čímž je poškozují, vyhýbají se komunikaci se žáky ZŠ
- problémovou skupinu postupně posílám domů, nemají zájem konzultovat a trvají na svých rychlých řešeních
- ve výstavním prostoru velmi rychle zůstává pouze skupina žáků se zájmem o instalaci, spolupracují, radí se i mezi sebou, komunikují se žáky ZŠ

- tato skupina žáků zůstává v prostoru déle, než by museli, mají zájem přijít i další dny výstavu pomoci dokončit

mimo hodiny

- o přestávce za mnou přichází žák ze skupiny HV, nabízí pomoc ve výstavě a domlouvá se, kdy dorazí
- jeden ze žáků, který na instalaci chyběl se přidává, že počítá s tím, že dorazí také
- nabízí se i žáci z jiných tříd s pomocí

## P4 Doprovodný text k výstavě KONTRASTY

Kontrast slovník definuje jako úplný opak, protiklad, úplnou odlišnost. Výtvarné umění zná pojem kontrast, který má v této oblasti více podob – lineární, barevný i světelný. Kontrastu si v uměleckých dílech můžeme povšimnout v barevné výstavbě tvaru, a to ve světlostních a sytostních vlastnostech barev i jako rozdíl mezi komplementárními barvami. Můžeme ho sledovat mezi světlem a tmou. V prostoru jako rozdíl mezi objemem a prázdnotou. Řádem a chaosem. Jistě Vás napadnou další příklady. (1)(2)

Výstava, ve které se právě nacházíte, otevírá téma kontrastu nejen jako již zmíněného uměleckého principu ve výtvarné tvorbě, ale také v obecnější mezilidské rovině – kontrastu mezi stupni vzdělávání, dvěma zapojenými institucemi, a především kontrastu mezi osobnostmi a způsoby vnímání světa všech zapojených aktérů.

Celá výstava je výsledkem společného úsilí žáků druhého stupně základní školy a žáků gymnaziálních tříd. Žáci zpracovávají širokou škálu témat, jako je například klimatická krize, jejich vnímání existence ve společnosti a mezilidské vztahy obecně. Reflektují současnou velmi rychle se měnící dobu i své vnitřní pocity a otázky, které kladou sami sobě. Inspirací pro žákovské práce byla tvorba známých umělců, i vlastní vidění a vnímání okolního světa.

V koncepci celé výstavy tuto různorodost také využíváme. Práce jsou skládány vedle sebe do skupin, ať už podle vizuální podobnosti nebo společného tématu či myšlenky. Můžete si prohlédnout různé pohledy na abstrakci, téma ekologie a krajiny, společnosti a osobnosti, kontrasty barev, fotografie a ilustrace.

(1) Školní slovník cizích slov: 24 000 hesel / Roman Mikuláš ; [ze slov. orig. přel. a upr. Ilona Balkó]. - 1. čes. vyd. - Bratislava : Příroda, 2007. ISBN 978-80-07-01491-6

(2) Výtvarné umění a hudba; I/1. Tvar, prostor a čas ; Jaroslav Bláha. - Vyd. 1. - Praha : Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-69-9