



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Relaxační aktivity ve výtvarných předmětech

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Bc. Iva Nálevková**
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.





TECHNICAL UNIVERSITY OF LIBEREC
Faculty of Science, Humanities
and Education



Relaxing activities in art subjects

Bachelor thesis

Study programme: B7507 – Specialization in Pedagogy
Study branch: 7504R100 – Teaching Professional Subjects
Author: **Bc. Iva Nálevková**
Supervisor: Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iva Nálevková**
Osobní číslo: **P16000733**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Relaxační aktivity ve výtvarných předmětech**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíle:

- navrhnout relaxační aktivity začlenitelné do výuky výtvarných předmětů
- vytvořit metodické listy s využitím relaxačních aktivit

Požadavky:

- vysvětlit pojem artefletika
- metodické listy směřovat na cílovou skupinu, tj. minimálně pětičlenná skupina žáků střední školy

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

SLAVÍK, J. Artefletika, od výrazu k dialogu ve výchově. Praha: Univerzita Karlova, 1997. 200s. ISBN 80-7184-437-3

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění. (teorie a praxe artefletiky 1. díl) Praha: Univerzita Karlova, 2001. 281s. ISBN 80-7290-066-8

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. Umění zážitku, zážitek umění. (teorie a praxe artefletiky 2. díl) Praha: Univerzita Karlova, 2004. 303s. ISBN 80-7290-130-3

KULKA, J. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. 435s. ISBN 978-80-247-2329-7

EISNER, E. The Arts and the Creative of Mind. New Haven: Yale University Press, 2002. ISBN 0-300-09523-6

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Zuzana Pechová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání bakalářské práce: **1. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **18. prosince 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 10. ledna 2017

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Zuzaně Pechové, Ph.D. za odborné a přívětivé vedení. Její vstřícný přístup a cenné rady mi byly nemalou inspirací.

Další poděkování patří všem, kteří mi pomohli realizovat aktivity uvedené v praktické části. Bez nich by tato práce jen stěží mohla vzniknout. Děkuji rovněž mé rodině, a to za veškerou podporu a trpělivost.

RELAXAČNÍ AKTIVITY VE VÝTVARNÝCH PŘEDMĚTECH

Anotace:

Bakalářská práce se zabývá činnostmi, které při zařazení do běžné výuky výtvarných předmětů přispívají k relaxaci žáků a zároveň podporují dobré klima kolektivu. Teoretická část seznamuje s obecně rozšířenými metodami tvořivého pojetí vzdělávání, věnuje se pojmu artefiletika, arteterapie a další základní terminologii, představuje školní třídu jako proměnlivé prostředí pro rozvoj dospívajících, jehož některé parametry blíže vysvětluje. Cílem praktické části je uvést několik příkladů zpracovaných do podoby metodických listů, které mohou posloužit jako inspirace pro výtvarně zaměřené středoškolské učitele.

Klíčová slova:

artefiletika, vzdělávání, školní třída, arteterapie, výtvarné předměty

RELAXING ACTIVITIES IN ART SUBJECTS

Anotation:

The bachelor thesis deals with activities that contribute to relaxation of pupils when they are included in ordinary art lessons and at the same time support a good climate of the collective. The theoretical part introduces the general methods of creative concepts of education, it deals with the term artefiletics, artetherapy and other basic terminology. It represents a school class as a changing environment for the development of adolescents, where some of its parameters are explained in detail. The aim of the practical part is to present several examples processed into the form of methodological sheets, which can serve as inspiration for art-oriented secondary school teachers.

Keywords:

artefiletics, education, classroom, art therapy, art subjects

Obsah

Seznam tabulek	10
Seznam obrázků	10
ÚVOD.....	11
1. ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	13
1.1. Školní třída jako sociální skupina	13
1.1.1. Role žáků v třídním kolektivu	14
1.2. Klima školní třídy	15
1.2.1. Optimální klima třídy.....	15
1.3. Atmosféra a prostředí třídy	16
1.4. Vztah mezi učitelem a žákem	17
2. ARTETERAPIE	19
2.1. Vznik a vývoj arteterapie	19
2.2. Arteterapie ve výtvarné výchově	20
2.3. Arteterapie a barvy	21
2.3.1. Barevná symbolika	21
2.4. Arteterapeutické setkání.....	24
2.4.1. Individuální terapie	25
2.4.2. Skupinová terapie	26
2.5. Osobnost arteterapeuta	26
3. ARTEFILETIKA	28
3.1. Vymezení pojmu artefiletika.....	28
3.2. Historie artefiletiky	29
3.3. Terminologie v artefiletice	29
3.4. Metodické okruhy v artefiletice	31
3.4.1. Výraz.....	32
3.4.2. Komunikace	32
3.4.3. Forma	32
3.5. Artefiletika jako součást výuky.....	33
3.5.1. Cíle artefiletické výuky.....	34
3.6. Osobnost pedagoga v artefiletice	34

4. PRAKTICKÁ ČÁST	36
4.1. Metodický list č. 1 - téma „Kreslíme poslechem“	37
4.1.1. Kreslíme poslechem - průběh realizace	38
4.2. Metodický list č. 2 - téma „Barevný kruh“	41
4.2.1. Barevný kruh - průběh realizace	42
4.3. Metodický list č. 3 - téma „Jako sám Monet“	45
4.3.1. Jako sám Monet - průběh realizace.....	46
4.4. Metodický list č. 4 - téma „Světla a stíny“.....	48
4.4.1. Světla a stíny - průběh realizace	49
4.5. Metodický list č. 5 - téma „Hmat versus zrak“	51
4.5.1. Hmat versus zrak - průběh realizace.....	52
4.6. Metodický list č. 6 - téma „Tancem za dobrou náladou“	54
4.6.1. Tancem za dobrou náladou - průběh realizace	55
4.7. Reflexe a diskuze	56
ZÁVĚR	58
Seznam použité literatury	59

Seznam tabulek

- Tabulka 1: Metodický list č. 1 (str. 36) - „Kreslíme poslechem“
- Tabulka 2: Metodický list č. 2 (str. 40) - „Barevný kruh“
- Tabulka 3: Metodický list č. 3 (str. 44) - „Jako sám Monet“
- Tabulka 4: Metodický list č. 4 (str. 47) - „Světla a stíny“
- Tabulka 5: Metodický list č. 5 (str. 50) - „Hmat versus zrak“
- Tabulka 6: Metodický list č. 6 (str. 53) - „Tancem za dobrou náladou“
- Tabulka 1: Výtvarný problém a námět v metodických listech (str. 55)

Seznam obrázků

- Obrázek 1: Kreslíme poslechem; irská hudba (str. 38)
- Obrázek 2: Kreslíme poslechem; Right Here, Right Now (str. 38)
- Obrázek 3: Kreslíme poslechem; Meditace Thais (str. 39)
- Obrázek 4: Komplementární barevný kruh (str. 42)
- Obrázek 5: Barevný kruh (str. 43)
- Obrázek 6: Jako sám Monet (str. 46)
- Obrázek 7: Světla a stíny (str. 49)
- Obrázek 8: Hmat versus zrak (str. 52)
- Obrázek 9: Tancem za dobrou náladou (str. 54)

Pozn.: Tabulky i obrázky pocházejí z vlastního zdroje s výjimkou obrázku č. 5, dostupného z: [http:// www.kurzygrafiky.cz /images/stories/grafika/ter_barvy.jpg](http://www.kurzygrafiky.cz/images/stories/grafika/ter_barvy.jpg).

ÚVOD

Způsob výuky výtvarných předmětů může žáky motivovat k dalšímu tvoření mimo školní prostředí, nebo je v případě nedostatečné podpory a vedení ze strany pedagoga může od výtvarné činnosti navždy odradit. Kreativní přístup učitele při výběru témat a především metodik může mít zcela zásadní význam v budoucím pojetí a chápání výtvarné tvorby mladými lidmi. Mají-li z vyučování zažité, že výtvarná činnost přináší uklidnění, zábavu a relaxaci, vypěstují si k umění kladný vztah. Ten je později vede k vnímání kulturních a duchovních hodnot jako takových, posiluje jejich zájem o světové i národní kulturní bohatství, a to napříč všemi uměleckými sférami, jako jsou výtvarné umění, literatura, hudba, divadlo, atd.

V této práci bych se chtěla zaměřit na způsoby motivování žáků prostřednictvím různorodých a originálních metod využívajících základní poznatky z oblasti artefietiky. Chtěla bych se pokusit navrhnout vhodné aktivity, jež by bylo možné využít v hodinách výtvarných předmětů na středních školách. Tyto aktivity by měly být součástí metodických listů, při jejichž tvorbě by měl být kladen důraz zejména na přehlednost a srozumitelnost uvedených postupů, tedy na vlastnosti důležité pro zajištění reálné použitelnosti textu.

V teoretické části bych se ráda zabývala vysvětlením pojmu artefietika a arteterapie, přiblížila jejich historii, porovnávala jejich využití v praxi, a případně zkusila posoudit, v čem se odlišují či naopak shodují předpokládané vlastnosti osobnosti arteterapeuta a artefietika. Jelikož jsou předpokládaným výstupem práce metodické podklady pro učitele středních škol - ať už s všeobecným nebo přímo uměleckým zaměřením, chtěla bych se hned ze začátku věnovat i tématům, jako je klima školní třídy, role žáka v třídním kolektivu a vztah mezi žáky a učitelem.

TEORETICKÁ ČÁST

Vzhledem k tomu, že uvedené aktivity (viz praktická část) byly navrženy do školního prostředí, hned na úvod teoretické části této práce jsou rozebrány základní charakteristiky školní třídy, jako je prostředí a klima, dále potom vztah mezi žákem a učitelem a vztahy mezi žáky navzájem.

Navazující kapitola je zaměřena na arteterapii, tedy terapeutický postup využívající k léčení výtvarnou činnost. V této části jsou popsány základní rozdíly mezi individuální a skupinovou terapií, předpokládané kompetence a osobnost arteterapeuta, význam a symbolika barev.

Ke konci minulého století začaly prvky arteterapie postupně pronikat do výuky výtvarných předmětů. Zrodila se artefiletika, výchova uměním. Relaxační metody ve výtvarných předmětech, terminologie, okruhy a cíle artefiletiky jsou uvedeny v závěrečné kapitole teoretické části této bakalářské práce.

1. ŠKOLNÍ TŘÍDA

Dle Jaroslava Řezáče (1998, s. 205) se jedná hned vedle rodiny o nejvýznamnější část sociálního prostředí. Pedagogické vedení a časový rozvrh dává dítěti řád v časoprostorovém uspořádání, jež se střetává s přirozenou impulzivitou a motivovaností dítěte. Struktura činností a vztahů v mikroklimatu třídy podněcuje ke změnám v citovém prožívání, a to především k ovládnutí spontaneity a celkové kultivaci emotivního projevu.

Mikrosociální prostředí školní třídy má výchovný charakter, jenž je definován vztahem a jednotlivými interakcemi mezi žáky a pedagogem. Školní třída má pro dítě velmi důležitou roli coby model společenského života - usnadňuje přechod z čistě rodinného do širšího sociálního prostředí.

Sociální skupina třídy má pro jednotlivé žáky význam sprostředkovatele působení makrosociálního prostředí, dotváření rysů osobnosti a posílení individuální výkonnosti.

1.1. Školní třída jako sociální skupina

Skupina je tvořena větším počtem lidí, kteří svojí aktivitou delší dobu směřují ke společnému cíli. K němu se dostanou pouze díky neustálé spolupráci a vzájemnému působení, jež podléhá společenským normám skupiny. V sociální skupině se vyvíjí vztahová struktura, jež podněcuje členy k přijímání určitých rolí v ní. Přirozeně vůdčí osobnosti jsou postaveny do vedoucích pozic, v třídním kolektivu pak působí jako určitá autorita, která má při rozhodování skupiny často hlavní slovo. Členové kolektivu své vlastnosti a schopnosti navzájem vnímají - postupně zjišťují, kdo je iniciativní, kdo je méně aktivní, kdo se v důležitých chvílích raději podřídí dominantnějšímu spolužákovi. Dochází k diferenciaci, poznávání druhých i formování svého postavení ve třídě (Šimíčková-Čížková, 2004).

Sociální skupina třídy patří mezi tzv. formální skupiny, které spolu mají společné to, že si vstup do nich a kolektiv v nich jedinec nevybírá. Při začleňování se do takové skupiny se každý určitou měrou postupně adaptuje na nové prostředí. Časem svým působením ve skupině prostředí a atmosféru vědomě i nevědomě ovlivňuje a dotváří.

Mezi další formální skupiny patří pracovní kolektiv nebo v dětství mateřská škola. Skutečnost sounáležitosti s určitou sociální skupinou dává jedinci pocit sociální identity. Jeho chování a názory jsou velkou měrou ovlivňovány postoji skupiny (Hayesová, in Vágnerová, 2005).

1.1.1. Role žáků v třídním kolektivu

Vedle formální struktury, jež je dána určitým organizačním řádem, vzniká struktura neformální. Pozice členů v takové skupině nemusí zůstat navždy stejné, vztahy a působení jednotlivců v rámci skupiny se postupem času utváří a mění. Slabší, méně populární člen může usilovat o lepší postavení, zatímco dříve vyzdvihovalý a oblíbený jedinec díky osobnostní proměně během dospívání postupně přestane mít zájem o to být středem pozornosti spolužáků. Obecným pravidlem zůstává, že větší předpoklady k tomu, aby byl oblíbený, má žák atraktivního vzhledu, který je inteligentní, přátelský, sebevědomý a má dobře vyvinuté sociální citění (Šimíčková-Čížková, 2004, s. 134).

Každou skupinu tvoří soubor pozic, z nichž každá se vyznačuje svým typickým charakterem a funkcí. Tyto pozice jsou vytvářeny spontánně a vzhledem k jejich hojnému, mnohokrát popsanému výskytu se označují jako standardní. Jedná se o pozici úkolového vůdce, který se stará o naplnění potřeb skupiny, pozici socioemočního vůdce, který pečuje o kvalitu vztahů ve skupině, pozici myslitele, pozici kritika, který funguje jako myslitelův oponent a pomáhá předcházet vnější kritice, pozici organizátora, pozici dokončovatele, který je pomocníkem organizátora, pozici šaška, který udžuje dobrou atmosféru a pozici extroverta, jenž spolu se socioemočním vůdcem posiluje dobré vztahy v rámci skupiny. Typickým znakem skupinové role je její proměnlivost a dynamičnost, což je vzájemně propojeno s aktuálním působením žáka v oné roli. Může nastat situace, kdy více funkcí a rolí spočívá na jednom členovi skupiny, případně že se některé z pozic v dané skupině vůbec neobjeví (Novotná, 2010).

Roli přebírá konkrétní jedinec, pro kterého nemusí být ztotožnění s ní vždy jednoduché. Interpretace role probíhá podle individuálních podmínek jedince, které jsou dále ovlivňovány podmínkami skupiny. Každý přejímá současně rolí více, z nichž některé se

odehrávají v tomtéž prostředí, mezi stejnými lidmi. Typickým příkladem může být role žáka a role spolužáka. Obě probíhají v prostředí školy, avšak každá zcela jiným způsobem. Postavení jedince ve třídě a jeho přijímání třídním kolektivem je patrné z přijímání či odmítání jednotlivými spolužáky.

1.2. Klima školní třídy

Každá sociální skupina projevuje určitou míru pospolitosti a semknutosti, na což navazují společné potřeby a zájmy. Pocit sounáležitosti se ve třídě projevuje podobným chováním a prožíváním žáků.

Klimatem třídy se rozumí mikrosociální prostředí a vlivy, jež na žáky působí. Podle Laška (2001, s. 42) se jedná o trvalejší sociální a emocionální naladění ve třídě, které žáci vytvářejí a prožívají spolu s učiteli v interakci. Klima je považováno za reciproční jev, to v tomto případě znamená, že je vytvářeno skupinou, kterou zároveň ovlivňuje.

1.2.1. Optimální klima třídy

Žáci motivovaní k sebevzdělávání, mající kladný vztah k výuce jako takové - to by zřejmě bylo cílem mnohého učitele. Tento ideál může značně podpořit pozitivní klima třídy.

Například Kyriacou (1996, s. 79) považuje za optimální klima, které je uvolněné, vřelé, cílevědomé, se smyslem pro pořádek, podporující žáky a zároveň orientované na úlohy. Havlíková (2003, s. 205) posuzuje kvalitu klima třídy podle třech kritérií, jimiž jsou:

- respekt k individuálním potřebám jedinců
- jasnost organizační struktury a pravidel
- humanisticky orientované postoje všech aktérů mezilidských vztahů ve třídě

Dění ve třídě postupně formuje vztahy mezi samotnými žáky a vztahy mezi žáky a pedagogem. Vyučování, v průběhu kterého učitel sděluje své poznatky, vytváří učební situace a stimuluje procesy myšlení (Průcha, 1997, s. 321), podněcuje individuální rozvoj

schopností žáka i vývoj jeho osobnosti. Postupem času se mezi aktéry mezilidských vztahů ve školní třídě utvářejí neformální vazby; v kolektivu žáků vznikají různé sociální pozice, které často provází jednotlivce během celé školní docházky. Bylo dokonce zjištěno, že žák, který má ve třídě dobré postavení a cítí se být povzbuzován ostatními spolužáky, používá svůj mentální potenciál více než ten, který není třídou kladně přijímán.

Zatímco pojem klima třídy charakterizuje skutečnost trvalejšího rázu, krátkodobější a emočně proměnlivé stavy a naladění ve třídě se skrývá pod pojmem atmosféra třídy. Ta může být blíže popsána jako souhrn krátkodobých, silně prožívaných stavů interakce mezi účastníky edukačních procesů (Čapek, 2010, s. 12).

1.3. Atmosféra a prostředí třídy

Příjemné emoce příznivě ovlivňují psychickou aktivitu žáků, oddalují únavu, zefektivňují edukační metody. Atmosféra ve třídě má zásadní vliv na výkonnost žáků, potažmo i na jejich celkovou spokojenost ve škole. Pedagog má možnost na žáky v tomto směru pozitivně působit, čímž nezanedbatelně upravuje dlouhodobější naladění žáků, a tím i jejich schopnost přijímat a vstřebávat nové informace.

Atmosféra je nestálá, podle J. K. Litterstové a B. A. Eya (in Čapek, 2010) dochází k periodickým změnám, kdy se střídá pozitivní a negativní naladění. Po jistém kritickém momentu, který je impulsem k obratu, se atmosféra zlepšuje či zhoršuje až do okamžiku, kdy se dostaví další kritický moment.

Spolu s atmosférou a klimatem třídy působí na žáky i školní prostředí. V tomto pojmu je zahrnuta architektura budovy školy, její vybavenost a funkčnost - osvětlení, výměna vzduchu a další hygienická hlediska; v neposlední řadě také poloha školy v rámci obce, v rámci kraje. Na rozdíl od naladění a klimatu třídy se na změně školního prostředí mohou žáci podílet pouze částečně. Přitom prostředí, klima a atmosféra jsou nerozdělitelnou trojicí faktorů, majících vliv na edukaci žáků ve třídě.

1.4. Vztah mezi učitelem a žákem

Podoba klimatu ve třídě odráží jak působení žáků, tak i působení učitelů. Svým přístupem k žákům učitel významně ovlivňuje sociální atmosféru třídy, přičemž vědomě či nevědomě směřuje žáky k dobrým či naopak slabším výkonům. Třída částečně kromě znalostí a dovedností učitele vstřebává i jeho názory, styl komunikace a zlozvyky.

Pro vzájemné porovnání byly zařazeny definice vztahu učitele a žáka a vztahu žáka k žákovi, které pochází z Pedagogického slovníku:

- **Vztah učitel-žák**

Mezilidský vztah mezi učitelem a žákem působí na průběh výuky, učení, i na kvalitu vzájemné spolupráce. Ovlivňuje motivační a emoční stránky vyučování. Je dán sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajících, dále individuálními zvláštnostmi a jedinečností obou aktérů - věk, pohlaví, osobnostní rysy, postoje a názory. Je ovlivněn povahou vyučovaného předmětu i právě probíranou látkou, délkou a frekvencí setkávání i úrovní vzájemného poznání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 374).

- **Vztah žák-žák**

Mezilidský vztah mezi žáky navzájem ovlivňuje jejich chování ve škole, schopnost učit se, celkovou spokojenost v třídním kolektivu, sociální roli jedince. Je determinován věkem, pohlavím a osobnostními zvláštnostmi žáků, jako jsou charakter, temperament, sebekoncepce, motivovanost, zájmy a schopnosti, dále příslušností k určité sociální nebo zájmové skupině, kladnými, neutrálními nebo zápornými postoji a vzájemným působením (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 374).

Činnost učitele je ovlivňována souborem specifických norem a zvyklostí, podle kterých probíhá například hodnocení práce žáků a způsob komunikace ve třídě. Tyto normy dále určují třeba přípustný kontakt mezi učitelem a žákem, vymezují přijatelné podoby trestu za neplnění svých studijních povinností, atd.

Pravidlům podléhá samozřejmě i chování žáků vůči učitelům. V ideálním případě by žáci měli v učitelovi rozpoznat jeho kompetentnost, pocítit jeho nasazení pro věc a snahu předat jim co nejvíce ze svých odborných znalostí a zkušeností. Vztah mezi učitelem a žáky by měl být postaven na vzájemné úctě a důvěře. I přes velké klady přátelské atmosféry ve třídě by však pedagog neměl upouštět od svého vedoucího postavení - pro žáky by měl stále zůstat autoritou. Důležitým úkolem každého pedagoga je svým přístupem usilovat o prostředí plné důvěry a podpory.

2. ARTETERAPIE

Způsob vedeného ozdravného procesu psychiky a osobnosti využívající k léčení umělecké činnosti nazýváme arteterapií („arte“ = umění, „therapeia“ = léčba). Ta bývá označována jako jedna ze tří hlavních kreativních terapií, ke kterým dále řadíme muzikoterapii - léčbu hudbou, a taneční terapii. Podle Zicha (1981, in Šicková-Fabrice, 2002, s. 31) se jedná o speciální výtvarnou výchovu, jež cíleně působí na narušenou činnost organismu psychologickými a speciálněpedagogickými prvky, které jsou vlastní umělecké činnosti nebo procesu umělecké tvorby.

Základem pro veškerou uměleckou činnost je tvůrčí představivost. Ta má velký význam i pro terapii uměním, při které se niterný osobní svět přenáší do hmatatelné podoby. Hlavním znakem fantazie je podle Hartla a Hartlové novost kombinací, které člověk dosud neprožil, přestože je jejich zdrojem v minulosti zaznamenaná objektivní skutečnost (2000, s. 225).

Libé vizuální představy podněcují tvořivé myšlení, uvolňují mysl od striktního sevření času a prostoru; v těžkých chvílích dokonce umožňují uniknout z reality. Fantazie přináší nové nápady a koncepty, udává trendy v módě, ale i přináší řešení v často velmi komplikovaných situacích.

2.1. Vznik a vývoj arteterapie

V knize *Základy arteterapie* píše Jaroslava Šicková-Fabrice (2002, s. 22-24), že arteterapie vzešla a zrodila se z touhy pomoci člověku překonávat různé životní strasti v době první světové války. Umění pomáhalo lidem přežít hrůzné zážitky, hojit rány a vznikalo dokonce i v koncentračních táborech. Dospělí i děti pocítili, že umění léčí jak tělesné, tak i duševní rány, a že lze jeho prostřednictvím znovu nabýt ztracené důstojnosti. Stejným způsobem pomáhá umění v cestě za uzdravením i nyní.

Zkoumáním umělecké tvorby duševně nemocných lékaři postupně dospěli až k uznání arteterapie jakožto léčebné metody. Cesta k podobě, jakou známe dnes, nebyla nijak krátká; původním záměrem zkoumání bylo spíše upřesnění diagnózy, a až ve třicátých

letech dvacátého století se díky rozvoji psychoanalýzy arteterapie prosadila na poli psychoterapeutických metod.

V Čechách se arteterapie začlenila mezi léčebné metody až v padesátých letech minulého století, kdy se začala využívat jako součást psychoterapie v různých terapeuticky zaměřených zařízeních. Zasluhou PhDr. Kocábové vznikla dvacet let poté na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, která sdružovala zájemce o tento obor. Obzvláště mezi absolventy speciální pedagogiky rychle vzrůstala obliba této kreativní metody. Do plánů výuky na českých VŠ se arteterapie dostala v 90. letech.

2.2. Arteterapie ve výtvarné výchově

Vztahu těchto dvou disciplín se pedagogové/psychologové věnují již několik desetiletí. Například Cohen propagoval již v sedmdesátých letech zavedení arteterapie do výuky na školách s odůvodněním, že se takto vedené dítě lépe začlení do společnosti, bude spokojenější a úspěšnější (1975b, s. 121- 135).

Arteterapie zklidňuje dětskou psychiku, postupně pomáhá rozvíjet hodnotovou orientaci a pomocí pozitivních zážitků zlepšuje sociální klima ve skupině. Za předpokladu aplikování v raném věku je některými dokonce považována za účinnou prevenci možného problémového chování v době puberty.

Výtvarná výchova musí rozvíjet hodnoty tvorby jako je autentičnost, hloubka prožitku a samostatnost. Máme-li možnost pedagogicky působit na dětské tvůrčí schopnosti, neměli bychom zapomínat na rozvíjení imaginace a zručnosti. Spontánní vyjádření žáka často blokuje obava z negativního hodnocení a nechť vystupovat z řady. Úkolem pedagoga je podpořit individuální výtvarný projev, naučit žáky obhájit si své tvůrčí nápady a zároveň pochopit individualitu a originalitu druhých.

2.3. Arteterapie a barvy

Když sluneční či jiné bílé světlo dopadá na hmotu, nebo jí prochází, jsou v závislosti na optických vlastnostech materiálu některé jeho barevné složky více pohlcovány, zatímco jiné se spíše odráží. Podle toho, která barevná složka ve výsledném odraženém (případně hmotou propuštěném) světle převládá, vnímá lidské oko pomocí informace o vlnové délce přenášené ze sítnice do mozku barevný vjem.

Optické jevy, které nalézáme v přírodě - kapky vody rozptýlené vysoko nad vodopády, jež působí jako zvláštní třpytivá mlha, hnědooranžové listy třesoucí se na větvích atp. v nás vyvolávají určité barevné dojmy. Jejich působení je srovnatelné s tím, jaký na nás má vliv poslech hudby. V arteterapii mají barvy psychologický, estetický a kulturní kontext. Ačkoliv je jejich působení na člověka individuální, určitý vliv barevných kombinací i jednotlivých barev na psychiku a fyzické zdraví je prokázán.

Jelikož metodické listy uvedené v praktické části práce obsahují aktivity, jejichž součástí (případně součástí jejich reflexe) je i vnímání barev, barevných kontrastů a vlivu barev na lidskou psychiku, následující podkapitola byla věnována barevné symbolice a působení barev.

2.3.1. Barevná symbolika

Jednotlivým barvám byl už od pradávna přiřazován určitý význam. Již dříve se věřilo, že mohou ovlivňovat emoční prožívání lidí i jejich zdravotní stav. Přisuzovala se jim často až zázračná moc, což dalo vzniknout barevné symbolice.

- **Bílá**

Nejsvětlejší barva ze všech. Představuje čistotu, panenskost a duchovní sílu. Jak se mnohdy vykládá v pověstech o stvoření světa, bílá je zosobněním samotného světla. Ve východních naukách je bílá - světlo klíčem k porozumění semínka nekonečného vědomí, jež je zasazeno v každém člověku. Symbolika světla v pověstech o stvoření je metaforou lidského vědomí (Neumann, 1973).

Bílá v nás vyvolává pocit lehkosti a svobody. Bíle vymalované místnosti působí prostornějším dojmem, převládající světlá místa v obrazech odlehčují celkovou atmosféru díla. Při terapeutickém sezení se však klientům doporučuje bílá místa v obraze domalovat, jelikož mohou po psychologické stránce znázorňovat neznámo - potažmo strach z neznáma (Kellogová in Fincher, 1978).

- **Červená**

Tato barva symbolizuje dynamičnost, aktivaci, sexualitu, extroverzi a agresivitu. V minulosti byla často spojována s krví, jakožto symbol hříchu, oběti a následného vykoupení. Jedná se o konfrontační barvu, která bývala hojně využívána ve znacích a na praporech revolucionářů. Ve středověku byla červená znamením pokroku, pro alchymisty dokonce při různých chemických pokusech a bádání symbolizovala přiblížení se k objevu zlata. V současné symbolice jde o barvu vitality, síly a života (Šiřková-Fabrice, 2002).

- **Modrá**

Modrou můžeme nalézt v náboženských představách po celém světě. V tibetských mandalách je symbolem duchovního stavu charakterizovaného tzv. „jasnou nehybnou září vědomí“. Ve starověkém Římě byla modrá barvou boha Jupitera.

Připomíná jasnou oblohu a nekonečné moře, představuje klid a mír. Zároveň je barvou chladnou a konzervativní. V diagnostice má rovněž mnoho významů. Především v případech, kdy je použita nepatřičně, např. když dítě nakreslí modrý strom, je určitým znamením, které může upozorňovat na špatné zážitky z rodinného prostředí (Šiřková-Fabrice, 2002).

- **Žlutá**

Světlo, teplo a život. Žlutá barva se stala atributem mnoha slunečních božstev, jako například starořímského boha Apolla, staroegyptského Ra, či slunečních bohů Inků a Aztéků. Slunce bylo zajisté jedním z prvních předmětů uctívání.

Jedná se o jednu ze základních teplých barev. Bývá často označována za barvu levé hemisféry, kterou stimuluje (Muts in Šiřková-Fabrice, 2002). Je to barva, která probouzí a podporuje naši duševní kapacitu.

- **Zelená**

Symbol jara, obnovy přírody a vůně rostoucí trávy. Barva určující rovnováhu mezi dvěma primárními barvami - modrou a žlutou. Uklidňuje nervovou soustavu, přináší naději. Je to barva lidí se silně vyvinutým sociálním cítěním, barva pevné vůle a houževnatosti. U týraných dětí se může objevit v bizarních kombinacích s červenou - např. červenozeleň dešť.

- **Oranžová**

Povzbuzující barva symbolizující vnitřní nadhled a porozumění. Představuje aktivní úsilí, hravost, sílu a nebojácnost. Je to barva mládí. Vzniká smícháním žluté a červené, je tedy jakousi směsicí intelektu a životní energie.

- **Fialová**

Kombinace červené a modré barvy, dotyk dvou protipólů - energie a klidu. Zosobňuje snění a ideály, je mystická, duchovní. Může představovat proces osobnostního a duševního růstu.

Narozen v „nachu“ je výrazem používaným pro popis těch, kteří jsou královského rodu. Použití fialové barvy jakožto znaku autority bylo přeneseno do křesťanské církve, kde se tato barva využívá pro oděv biskupů.

- **Růžová**

Symbolizuje lásku, nevinnost, ale i nezralost či naivitu. Je barvou ženství. Říká se „hledět na svět přes růžové brýle“, což znamená vidět svět hezčí, než ve skutečnosti je. Jedná se o kombinaci červené a bílé, tedy dvou barev představujících v mnoha kulturách dualitu.

- **Hnědá**

Zemitá barva symbolizující trpělivost, pokoru i asketický život. Je barvou pracovitých, odpovědných a spolehlivých lidí, kteří stojí pevně nohama na zemi (Šiřková-Fabrice, 2002). V arteterapii může mít rovněž význam zablokované energie, příliš nízkého sebevědomí nebo potřebu většího bezpečí.

- **Šedá**

Opticky snižuje sytost barvy, se kterou sousedí. Je barvou složenou z bílé a černé. Může vyjadřovat netečnost, depresi, ale také minulost a relativnost. V přírodě ji nalezneme v barevných tónech kamenů, popelu a mlhy. Šedé vlasy symbolizují moudrost.

- **Černá**

Je to barva symbolizující temnotu, zlo, smrt a neznámo. Je také barvou nesouhlasu a nepřístupna, protože tma znamená neznámo a do neznáma váháme vstoupit. Je protikladem bílé, tak jako tma je protikladem světla. Tento kontrast je možno nalézt v mnoha symbolikách, pohádkách a mýtech.

V západních kulturách je barvou seriózní a vážnou, případně také smuteční. Může symbolizovat vlastní názor, ale také vzdor, odtažitost nebo úzkost. Černá barva na oděvech církevních činitelů symbolizuje oddělenost od okolního světa (Zimmer, 2017, online).

2.4. Arteterapeutické setkání

Při první schůzce se arteterapeut snaží navázat s klientem potřebný úzký vztah, který je často nazýván spojenectvím. Pro klienta je všechno nové, prostřednictvím vřelého přístupu arteterapeuta se postupně seznamuje s prostředím, kde terapie probíhají. Tam by se měl cítit příjemně a vítaně. Arteterapeut sleduje, jakým způsobem a jak dlouho je klient schopen soustředit se, snaží se určit vhodnou metodu pro další terapii. První setkání by mělo trvat dostatečně dlouhou dobu, aby měli oba aktéři reálnou příležitost k vzájemnému poznání. Úkolem arteterapeuta je v první řadě posoudit, zdali

je arteterapeutický přístup v případě klienta příhodný. V opačné situaci doporučí jiná řešení.

Arteterapeut přistupuje ke klientovi přátelsky, ten by v žádném případě neměl ve vzájemném vztahu získat pocit podřazenosti. Výběr výtvarné techniky a námětu je mnohdy necháván na klientovi. Dle tempa a pokroků arteterapeutického léčení (dle reakce klienta) se stanovuje počet setkání. U adolescentů se často přistupuje ke krátkodobé a intenzivní intervenci. Zrychlený arteterapeutický program vznikl vzhledem k současným potřebám klientů. Ti jsou zapojeni do externalizace problému, vizuální ilustrace a později i do vypravování. Urychlení spočívá v současném využití vizuálních i verbálních schopností klienta.

Standardní setkání má obvykle tři fáze. Arteterapeut nejprve k danému tématu, jež je zvoleno s přihlédnutím k řešenému problému a věku klienta, předá veškeré potřebné instrukce a nabídne vhodné techniky zpracování. Poté nechá klienta samostatně tvořit. Na závěr přichází fáze dialogu, kdy se arteterapeut spolu s klientem zaměří na vzniklé dílo i průběh tvorby (Šíčková-Fabrizi, 2002, s. 53-55).

2.4.1. Individuální terapie

Aby mohla arteterapie probíhat individuálně, je zapotřebí mezi terapeutem a klientem navázat osobní, vzájemně důvěryhodný kontakt. Ten není možné vytvořit uměle. Pokud klient usiluje o vyřešení závažného problému vyžadujícího veškerou arteterapeutovu pozornost, arteterapeut se snaží vytvořit co nejvhodnější prostředí, které by usnadnilo vytvoření vzájemné vazby.

Emocionálně intenzivní prožitek může v klientovi probudit přirozený tvořivý proces. Klient postupně otevírá své nitro, začíná si uvědomovat podstatu své existence a rozšiřovat pomyslné hranice svého vědomí. Jak píše Mackewn, největší léčebný a transformační potenciál je možné nalézt pouze ve vztahu člověka s člověkem. Vzájemná setkání ve znamení skutečného vyjádření svého já jsou vrcholnými okamžiky v komunikaci, při níž dochází k vnitřní transformaci obou aktérů (Mackewn, 2004, s. 94).

Individuální terapie je častokrát jediným možným východiskem. Někteří klienti by při skupinové terapii strádali z důvodu nedostatku pozornosti, jiní by mohli dokonce působit rušivě pro zbytek skupiny.

2.4.2. Skupinová terapie

Díky dynamice, kterou může skupinová terapie nabídnout, dochází k mnohačetnějším zpětným vazbám, čímž se posiluje vzájemná komunikace a sdílení. Skupinová arteterapie klade na profesionalitu a předešlé zkušenosti arteterapeuta sice o hodně větší nároky, disponuje však silnějším sociálním a integračním potenciálem. Prostřednictvím práce ve skupině je většímu počtu lidí umožněno sebevyjádření, sdílení i konfrontace. Postupně přichází uvolňování potlačených emocí, které nastartuje ozdravný proces.

Arteterapeut zajišťuje pro své klienty bezpečnou atmosféru, v jejímž prostředí se po určité době společné terapie členové začínají cítit příjemně a chovat zcela přirozeně, bez skrývání svých pocitů. Pro klienty vzniká jakýsi mikrosvět, kde se postupně odkrývají všechny interakční styly. Odhalení interakčních stylů klientů je pro společnou terapii velmi důležité, ovlivňuje způsob komunikace v celé skupině. Jedná se například o projevy vzteklého jednání nebo sebeodsuzování.

Očistný proces je ovlivňován mnoha vnějšími i vnitřními faktory, konkrétní výsledky arteterapie jsou takřka nepředvídatelné. Nelze předem určit, za jaký časový úsek budou viditelné pokroky, jakým způsobem budou jednotliví členové skupiny reagovat na jednotlivé metody. Osobnost a zkušenosti arteterapeuta jsou proto nesmírně důležité - musí být připraven na jakékoliv výkyvy nálad jednotlivých klientů, musí být schopen příznivě působit na celkovou atmosféru ve skupině (Šiřková-Fabrice, 2002, s. 44).

2.5. Osobnost arteterapeuta

Arteterapie se řadí mezi interdisciplinární obory, zahrnuje v sobě prvky psychologie a psychoterapie, ale také vědu a umění. Vedle profesní kompetence je u výkonu arteterapie stěžejní sama osobnost terapeuta - důležitá je schopnost empatie, intuice,

improvizování a vlohy k propojování souvislostí. Kvalitní arteterapeuti se zpravidla účastní mnoha zážitkových výcviků a supervizí, mnoho času věnují samostudiu v oboru.

Naneštěstí se tento obor stává v široké veřejnosti natolik populárním, že přitahuje často i laiky a osoby ne zcela kompetentní k výkonu podobně zodpovědné profese. Proto je třeba terapeuta vybírat s rozmyslem, s přihlédnutím k jeho odborným zkušenostem. Arteterapeut sleduje jasný diagnostický či terapeutický cíl. Z jeho strany by mělo vyzařovat porozumění a přijetí. Klienty je potřeba vést k sebeakceptaci a zároveň zodpovědnosti za sebe a své vyjadřování. Přístup arteterapeuta je nedirektivní, tvořivý a povzbuzující.

3. ARTEFILETIKA

„Herní dimenze je způsob duševního a tělesného vztahování člověka k uměleckému výrazu, jímž se tento člověk zabývá, anebo k druhým lidem, k nimž se prostřednictvím tohoto výrazu obrací.“ (Slavík et Wawrosz 2004, s. 241).

Základním rozdílem mezi arteterapií a artefiletikou je zaměření arteterapie ryze na léčení a artefiletiky na využití relaxačních účinků v edukaci. Artefiletika pojímá výchovu uměním se zájmem o výtvarný projev, velký význam přikládá reflexi. Využívá arteterapeutický přístup na poli vzdělávání a výchovy, pozitivně působí na rozvoj osobnosti žáka.

Artefiletika je pedagogickou disciplínou, užívající obdobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy. Podporuje spontánní expresivitu, působí jako prevence psychických a sociálních patologií. Využívá zážitkových metod k rozvíjení tvořivosti, citlivosti a vnímavosti, směřuje žákovu pozornost na estetické kvality života a sociální hodnoty (Stiburek, 2000, s. 36).

3.1. Vymezení pojmu artefiletika

S tzv. filetickým konceptem výtvarné výchovy se prvně setkáváme v článku Liory Breslerové z roku 1994. Tento článek a přístup v něm popsany se staly podnětem k vytvoření samotného pojmu artefiletika.

Stejně jako u arteterapie je i u artefiletiky součástí pojmu slovní kořen „arte“. Ten je odvozen z latiny, kde „ars, artis“ = umění. Slovní kořen „fil“ odkazuje k starořeckému výrazu vyjadřujícímu příznivý postoj či lásku (Slavík, 2001, s. 12). Co se týče metodiky, pro artefiletické aktivity je klíčový úzký vztah mezi expresí a reflexí – tvůrčím projevem a následným zhodnocením zážitku.

3.2. Historie artefiletiky

Artefiletika má bezesporu kořeny ve výtvarné výchově, jež je vskutku dlouhodobě součástí obsahu všeobecného vzdělávání. Zajímavostí je, že se výtvarná výchova díky Obecnému školnímu řádu začlenila do výuky v českých školách již roku 1774. První historicky známé didaktické materiály určené pro učitele výtvarných předmětů vytvořil J. A. Komenský. Tyto materiály jsou součástí jeho děl *Informatorium školy mateřské* a *Didaktika*.

Sloučením dvou organizací patřících pod UNESCO vznikla roku 1963 mezinárodní INSEA (International Society for Education through Art, česky Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním). Význam a pojetí výtvarné výchovy se toho času přesouvá od řemesla ke kreativitě, komunikaci a psychologickým aspektům. Postupné změny, které nastaly v českém edukačním přístupu po Sametové revoluci, přetransformovaly předmět zájmu učitele ze třídy na jednotlivce – důraz začíná být kladen na individuální rozvoj žáka.

Další pokrok je spojen s novými znalostmi z oblasti arteterapie, na kterou artefiletika v mnohém navázala. Zkušenosti však ukázaly, že úplné přejímání arteterapeutických technik není pro edukaci ve školním prostředí přínosné. Z těchto důvodů byly později zformulovány postupy přímo mířené na využití v artefiletice (*About Art Therapy*, 2006, dostupný z <<http://www.arttherapy.org/about.html>>).

3.3. Terminologie v artefiletice

Z teorie artefiletiky je patrné využití termínů z pedagogického konstruktivismu. Významy vybraných pojmů jsou Slavíkem a dalšími interpretovány takto:

- **Umění**

Jsme obklopeni uměním. V okamžiku, kdy člověk vstoupí do vztahu s dílem - vnímá jej, chápe a ztvárňuje - stává se z něho dílo umělecké. Tento vztah je obsažen v pojmu výrazová hra, jež nám umožňuje vstoupit do fikčního světa.

Reálné situace jsou vnímány jako dějový celek, který je nějak prožíván a pamatován (Mareš et al. 1996, s. 44).

Člověk je více či méně schopen vědomě vidět obraz něčeho, co ještě není a co se možná v budoucnu nikdy nestane. Umělecká činnost je bránou ke svobodě a kreativní spontaneitě; prostřednictvím představivosti umožňuje vytvářet nové světy a vícenásobné perspektivy. Funkce uměleckého díla je viděna v ozvláštnění a překonání stereotypů průměrné každodennosti.

- **Fikční svět**

Prostředí výrazové hry nás uvádí do fiktivního světa, kde se dostáváme do vnitřní interakce s uměleckým dílem. Fikční svět je plný dojmů, prožitků a emocí. Mysl přejímá a následně přetváří již zažité skutečnosti, které krásí našimi představami a tužbami (Mareš et al., 1996, s. 44). Ve fikčním světě není vhodné setrvávat příliš dlouho, pokud by se tomu tak dělo, hrozil by nástup halucinací a bludů, následovně ztráta orientace v reálném světě. Nutností je jistý odstup. Teorii o tzv. oddistancování a předistancování od objektu uvádí ve své práci Zuska (2001, s. 52). Přílišné předistancování se rovná ztrátě zájmu o estetické hodnoty objektu.

- **Prop**

Vnitřní pocity a stavy vstupují jako projekce do našeho pozorování. Prop substituuje jednotlivosti (popřípadě individua), identifikuje se s nimi a kopíruje některé jejich vlastnosti, i přesto že jimi sám není (Slavík, 2001, s. 130). Propy nám umožňují vnímat fikci. Propem může být cokoli konkrétního, co lze smyslově vnímat, pamatovat a do jisté míry ovlivňovat - například výtvarné dílo či divadelní role.

- **Reflektivní dialog**

Individuální zážitky a postřehy žáků jsou základním prostředkem reflektivního dialogu. Společný rozhovor přináší nová poznání, pomáhá pochopit myšlenkové procesy druhých. Žákovským postřehům, ve kterých se prolíná osobní zkušenost

s jejím kulturním pozadím a které směřují k hlubšímu poznávání, se v artefiletice říká vzdělávací motivy.

- **Sociokognitivní konflikt**

Na základě dialogu dochází k porovnávání zúčastněných žáků mezi sebou. Odhalují se dosud netušené povahové rozdíly a shody, žáci se učí chápat a respektovat jedinečnost projevu každého z nich. Dochází k citovému, intelektuálnímu a motivačnímu obahacování (Slavík, 2001).

- **Konceptualizace námětu**

V průběhu výrazové hry a reflektivního dialogu se rozkrývají koncepty zakódované v námětech. Konceptualizace námětu je edukační proces, v němž žáci na základě své vlastní výrazové činnosti, a poté její reflexe a interpretace, objevují své vlastní prekoncepty, dle kterých zjišťují podobu zážitkového a interpretačního pole námětu (Slavík et Wawrosz, 2004, s. 173).

3.4. Metodické okruhy v artefiletice

Artefiletika je z pohledu metodiky spojením výrazových aktivit s rozvíjením komunikačních dovedností. V artefiletickém počínání je tedy důraz kladen na zajištění vhodného propojení výrazu (exprese) a komunikace (reflexe). Tvůrčím výrazem se rozumí podnět k sebepoznávání a prostředek k projekci sloužící k uvolnění tvořivé síly. Reflexe pomáhá utvářet náhled na sebe sama, a to jak v rámci skupiny, tak i v širších sociokulturních souvislostech.

Cílení na výtvarné vyjádření - výraz, komunikaci - dialog, nebo formu lze chápat jako tři obsahově odlišné okruhy artefiletiky. Výraz je prostředkem k odkrytí osobního vnímání světa, reflexe nástrojem k vyhodnocení nových poznatků a forma způsobem konkrétního uchopení výrazu (Slavík, 2001, s. 243).

3.4.1. Výraz

U výrazových aktivit je třeba si uvědomit, že není cílem vytvořit technicky a umělecky perfektní dílo. Projev by měl být spontánní, autentický. Výrazové prostředky je lepší volit jednoduché, s přihlédnutím k rychlejšímu pochopení zadání i průběhu aktivity. Prostředí by mělo působit vstřícně, žáci by si měli připadat uvolněně. Tvoření by žákům mělo přinášet radost, přitom posilovat jejich vnímavost a citlivost. Individualita každého z nich je oceněna skrze vyzdvihnutí originálního vyjádření, hodnotí se vnitřní obsah výtvaru. Každý si uvědomuje dané souvislosti trochu jiným způsobem, tím je umožněno zcela jedinečné vnitřní poznání - výrazová zkušenost. Skrze výtvarné tvoření tak dochází k otevřenému sebevyjádření.

3.4.2. Komunikace

Nastolením příjemného prostředí (vytvořením podmínek ke svobodnému projevu) lze dosáhnout upřímného a otevřeného výrazu. Základem komunikace je dialogický vztah, který je možno formulovat jako kontaktní prostor mezi minimálně dvěma subjekty. Výtvarná podoba slouží jako prostředek k sebevyjádření, pomáhá objevovat obsah ve zdánlivě neobsažných formách. V rámci snahy o pravdivou výpověď je poskytnut dostatečný prostor při volbě dané formy. Dokonalost díla není podstatná, důležitá je informace, kterou v sobě dílo nese.

3.4.3. Forma

Harmonii všech složek by měla podtrhovat forma díla. Výtvarné sdělení je skrze ni propojeno se samotným tvůrcem. Forma dbá na naplnění estetických hodnot jako je kompoziční soulad a originální umělecký přístup. Na rozdíl od výrazu a komunikace (exprese a reflexe) však může zaujímat i zcela osamocený postoj, může fungovat zcela izolovaně. Jak podotýká Jan Slavík, později často dochází k upřednostnění formy nad obsahem výtvaru. Oku lahodící forma je vyzdvihována nade vše, avšak za cenu ztráty dalších poselství.

3.5. Artefiletika jako součást výuky

Jak píše Jan Slavík, artefiletická výuka probíhá většinou ve čtyřech fázích. K uvolnění se na začátek vyučovací hodiny zařazuje tzv. ledolamka (warm up, ice-breakers), rozehrívací aktivita, která naladí žáky na další průběh výuky. Podle typu hlavní aktivity hodiny je ledolamka zaměřena buď na zpomalení tempa, zklidnění anebo naopak na rozehrátí, zaktivizování žáků. V této fázi se učitel zapojuje do děje hry stejnou měrou jako samotní žáci.

Ve druhé fázi přichází výrazová hra. Žáci se pohybují ve fikčním světě, který uchopují pomocí propů. Metody i celková forma připomíná aktivity v modernisticky pojaté výtvarné výchově, avšak narozdíl od ní se ve výrazové hře klade důraz na fázi dialogu a reflexe.

Třetí fází může být expresivní interpretace nebo reflektivní dialog. Žáci vystoupí ze světa fikce a snaží se expresivně vyjádřit to, co v tomto světě zažili. Expresivním způsobem vyjádření může být například dramatizace, reflektivním dialogem zase zpětná vazba za pomoci slov. Podle Slavíka je třeba klást důraz na tzv. nehodnotící zpětnou vazbu (nonevaluative feedback), ve které není obsažen zjevný hodnotící soud, ale pouze potvrzení o tom, že mluvčí bere na vědomí a nějak prožívá určitou situaci, pracovní postup a podobně, aniž by o tom vyslovil hodnotící soud (Slavík, 1999, s. 186).

Čtvrtou, uzavírací fází jsou aktivity podobné těm, které proběhly na začátku artefiletického vstupu. Rozdílem je, že se jejich funkce soustředí na opačný cíl, než tomu bylo v úvodu. Úkolem závěrečné aktivity je připravit žáky na opětovný vstup do reálného světa – srovnat si myšlenky a zhodnotit své prožitky z dané hodiny.

Jedná-li se o učitelovo první setkání s třídou, jen těžko lze předem odhadnout, s jakým očekáváním žáci k dané artefiletické aktivitě přistoupí, případně jaké zážitky a prožitky si z ní odnesou. Cíle výuky lze proto předem formulovat pouze obecně a orientačně. Na začátku výuky je jasný námět, ale cíle se formují až během aktivit. Podle Bažantové a Rovenské lze tento pedagogický přístup nazývat „vstřícným pojetím výuky“ (Bažantová et Rovenská 2007).

3.5.1. Cíle artefiletické výuky

Primárním účelem artefiletiky je rozvíjení senzitivity a vnímavosti ve vztahu k sobě sama i k okolnímu světu. Pomyslná brána k citlivému vnímání se přitom otevírá skze tvořivost. Artefiletická výuka vybízí žáky především k přemýšlení a komunikaci. Výrazové projevy doprovází dialog, který napomáhá jedinci porozumět pocitům ostatních i uspořádat si své vlastní myšlenky. Vyjadřování probíhá skrze symboly, porozumění se dostavuje prostřednictvím spontánních uměleckých zážitků. Cílem artefiletiky je tyto zážitky prohlubovat a snažit se o citlivé vnímání podtextů tvořivého projevu.

Artefiletické aktivity vedou jedince k sebepoznání, k rozvíjení schopnosti empatie i porozumění širších sociokulturních souvislostí. Rozkrytí vlastních psychologických možností a hranic může pomoci dovést jedince k nalezení svého místa ve společenství; může zároveň aktivovat jeho schopnost vycítit naladění ostatních (radost, smutek, vztek, atd.).

3.6. Osobnost pedagoga v artefiletice

Stejně jako je tomu u arteterapeuta, pedagog v pozici artefiletika by měl umět pracovat intuitivně (improvizovaně), být empatický a ideálně i mít určité vlohy k vidění souvislostí. Odborné znalosti by měly jít ruku v ruce s osobnostními kvalitami. Krom pedagogického umu je očekávána i schopnost budovat dobré vztahy se svými žáky tak, aby mohli pocítit vzájemnou důvěru a respekt. Učitel artefiletik poskytuje prostor ke svobodnému vyjádření a oceňuje individualitu projevu.

Osobnost pedagoga v artefiletice by měla být vyrovnaná, k žákům by měl být schopen aplikovat rozvážný přístup. Pedagog by měl umět vnímat sám sebe i ostatní s nadhledem, při komunikaci připouštět kompromisy. Má-li možnost, vždy je vhodné absolvovat sebezkušnostní či alespoň zážitkový výcvik. Takový výcvik poskytne příležitost vyzkoušet si artefiletické metody sám na sobě, připomenout si, jaké je být v roli žáka. Pedagogovi je tak umožněno úplnější sebepoznání i otestování vlastních schopností empatie.

Další důležitou součástí osobnostní výbavy pedagoga, jež hodlá využívat artefiletických metod, je citová stabilita. Základem citové vyrovnanosti je zdravé sebevědomí a schopnost vypořádat se s problémy objektivně a klidně. Jedině takto může později rozebrat průběh aktivit s nadhledem, a zároveň s poučením se z případného neúspěchu.

4. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této závěrečné práce je zaměřena na tvorbu metodických listů určených pro výuku výtvarných předmětů na středních školách. Cílem bylo navrhnout jednotlivé listy tak, aby aktivity v nich obsažené byly různorodé a nevšední, a zároveň vhodně navazovaly na běžnou školní výuku. Důležitým kritériem pro vytváření těchto metodik byla vazba na vzdělávací cíle podle rámcového vzdělávacího programu pro střední školy, a to pro umělecky i všeobecně zaměřené obory, například gymnázia.

Časová náročnost jednotlivých aktivit odpovídá začlenění do výuky výtvarných předmětů rozvrhově uskupených do bloků, tzn. dvě a více standardně dlouhé vyučovací hodiny jdoucí po sobě. Aktivity jsou vhodné ke zklidnění, relaxaci i získání pozornosti žáků; zároveň mohou přispět ke stmelení kolektivu třídy. Největší efekt nabídnou tyto metodické listy při zařazení aktivity na začátek vyučovacího bloku. Další možností je zaktivizování žáků před uvedením nového tématu či představením nové techniky, jíž se žáci budou věnovat i v několika následujících hodinách předmětu.

Jako cílová skupina byli zvoleni žáci středních škol, tedy žáci ve věku přibližně 15 až 19 let. Všechny uvedené aktivity byly realizovány, dokumentace výsledků je k vidění v této části práce. Kromě samotného vytvoření metodických listů a následné realizace bylo cílem praktické části zjistit, zda se podobné aktivity již ve výuce výtvarných předmětů vyskytují či nikoliv, a zda by případně žáci uvítali jejich začlenění do vyučovacích hodin.

4.1. Metodický list č. 1 - téma „Kreslíme poslechem“

„Kreslíme poslechem“	Pomůcky: papíry (minimálně 3x počet účastníků, nejlépe formátu A3), suché pastely (nejlépe alespoň základní barvy pro každého), jakékoliv zařízení, na kterém se dá přehrát hudba
Časový rozsah: zhruba 25 minut	
Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 19 let); vhodné pro malou i větší skupinu	
Výtvarný problém: kresba suchým pastelem, abstrakce	
Námět: výtvarné zpracování hudby	
Vzdělávací cíle: flexibilita a kreativita žáků, rozvoj tělesných i duševních schopností žáků, sebereflexe a sebepoznání, rozvoj imaginace, pochopení vlastní individuality i originality druhých, rozvoj komunikativních dovedností	
Příprava aktivity: Žáci se rozmístí po třídě tak, aby na sebe pokud možno neviděli (zády k sobě). Každý z nich má k dispozici barevné pastely, před sebou větší papír nebo čtvrtku. Učitel má připravené tři naprosto rozdílné nahrávky bez hlasového projevu (např. kosmicky znějící Pendulum, rytmická irská hudba - housle a dudy nebo třeba swingová hudba, Meditace Thais od Julesa Masseneta).	
Průběh aktivity: Učitel pustí první nahrávku, žáci mají 30 vteřin na rozmyšlení, jaké dvě barvy podle nich k dané hudbě ladí. Po uplynutí času je učitel upozorní, že mají zavřít oči a pastely, jež si vybrali a drží v rukou, začít tvořit v závislosti na tom, co slyší. Učitel vede žáky k tomu, aby se uvolnili a soustředili na své pocity z nahrávky. Tvorba by měla probíhat automaticky, spontánně.	
Po třech minutách tvoření učitel hudbu zastaví a požádá žáky, aby otevřeli oči a připravili si nový papír. Se stejným postupem je puštěna druhá, poté i třetí nahrávka.	
Reflexe žáků: Podle počtu žáků se nabízí dva možné způsoby reflexe: V malé skupině mohou žáci zkusit uhádnout, při jaké nahrávce jednotliví spolužáci vytvořili jaké dílo. Ve větším počtu je časově přijatelnější požádat žáky, aby svá díla rovnou rozdělili do skupin podle toho, při poslechu které nahrávky vznikla. Reflexe probíhá společně na základě rozebrání pocitů a emocí, které v žácích jednotlivé nahrávky vyvolávaly. Hledají se společné rysy i individualistická pojetí výtvorů ve skupině.	

Možnosti další práce: Pokud je času více, je možné zařadit další nahrávky, případně poskytnout větší formát papíru. V malé skupině je možné vyzkoušet kresbu na jeden společný papír velkého formátu s drobnou změnou v zadání - žáci se budou snažit propojit svá díla s ostatními, tentokrát tvoří s otevřenýma očima.

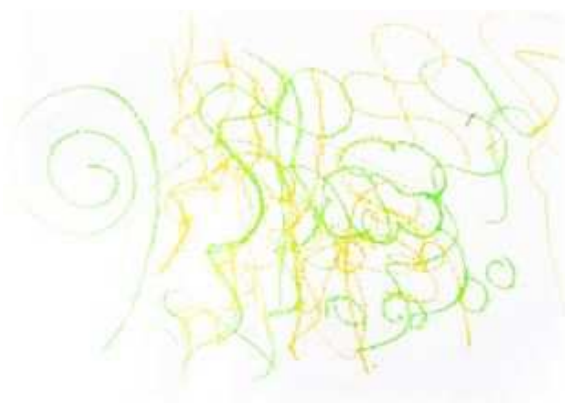
Tabulka 2: Metodický list č. 1

4.1.1. Kreslíme poslechem - průběh realizace

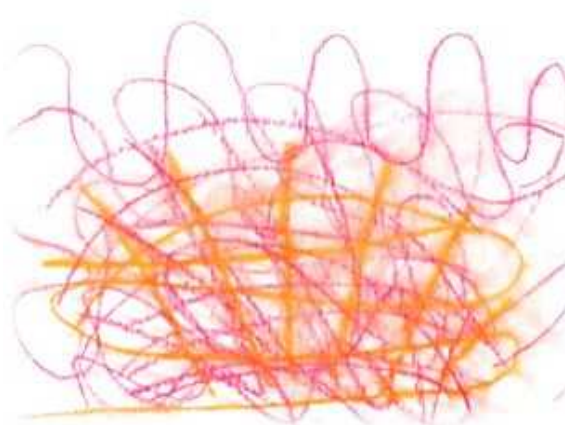
Realizace uvedené aktivity probíhala v pětičlenné skupině žáků SŠ (tři dívky a dva chlapci). Skupina se překvapivě rychle zklidnila, zadání všichni bez problému pochopili. V průběhu aktivity bylo ticho, vzhledem k předem stanovenému časovému limitu se žáci soustředili čistě na hudbu a kresbu.

Při první nahrávce (instrumentální tradiční irská hudba) všichni sáhli po výrazných veselých barvách, tahy suchým pastelem byly velmi živé, často s patrnými florálními prvky. U druhé nahrávky (Fatboy Slim - Right Here, Right Now) povětšinou všichni opět vybrali výrazné barvy. Tahy byly značně energičtější, mnohdy přecházely až do čmárání. S poslední nahrávkou (Jules Massenet - Meditace Thais) se tahy uklidnily, znovu se objevily přírodní motivy (voda, vítr, rostliny,...). Žáci zvolili převážně klidné studené barvy.

K závěru aktivity jsme se pokusili najít společné znaky u jednotlivých skupin děl podle toho, při poslechu které ze tří nahrávek vznikla. Žáci popisovali své pocity z poslouchání těchto jednotlivých hudebních záznamů.

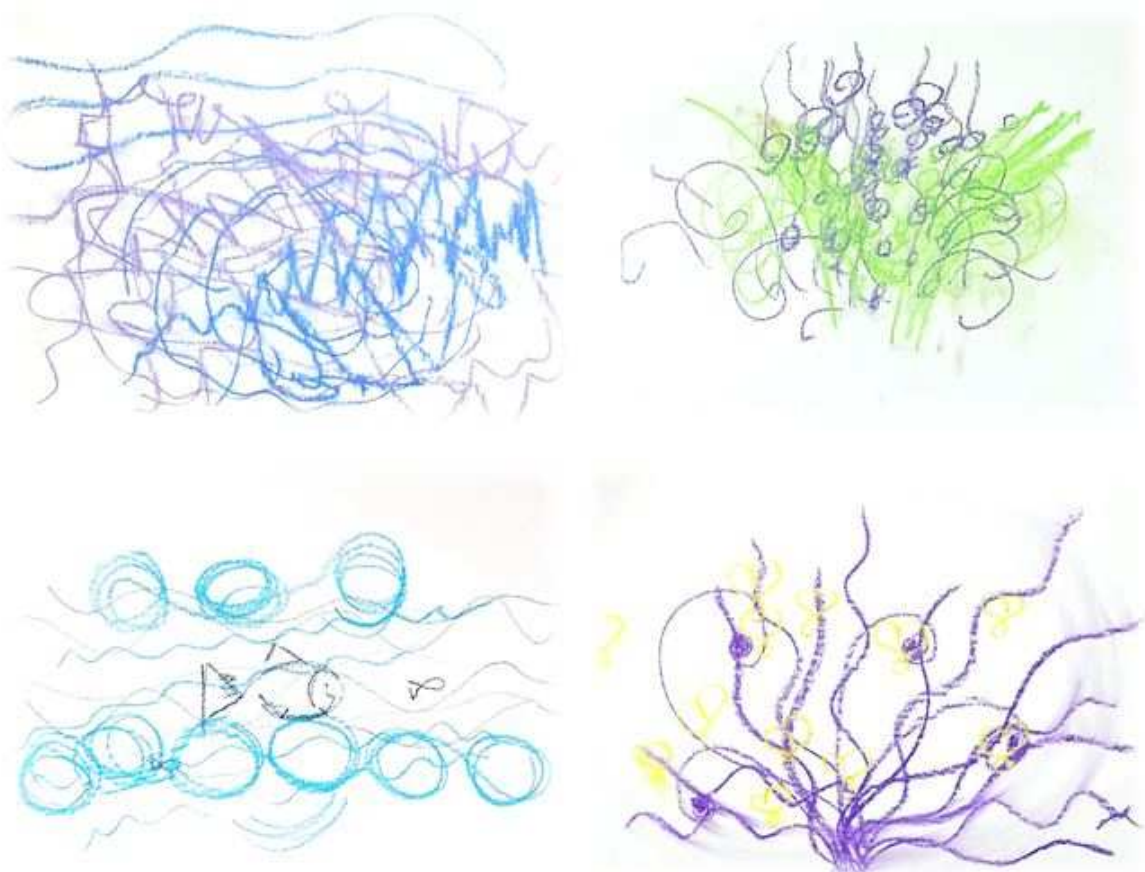


Obrázek 1: Kreslíme poslechem; irská hudba





Obrázek 2: *Kreslíme poslechem; Right Here, Right Now*



Obrázek 3: *Kreslíme poslechem; Meditace Thais*

4.2. Metodický list č. 2 - téma „Barevný kruh“

„Barevný kruh“	Pomůcky: bílá čtvrtka velkého formátu (minimálně A2, lépe A1), tužka, pravítko s úhloměrem, nůžky, bílé papíry, barvy ředitelné vodou (tři základní – cyan, magenta a žlutá), 12 nádobek (např. 1 dcl kelímky), kulaté štětce, brčka, vytištěný komplementární kruh složený z 12 barev (viz obrázek níže)
Časový rozsah: 30 - 40 minut Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 15 let); maximálně 12 žáků	
Výtvarný problém: míchání barev dle předlohy, teorie a vlastnosti barev Námět: foukání barev brčkem, vytváření komplementárního barevného kruhu	
Vzdělávací cíle: formování aktivního a tvořivého postoje k problémům a k hledání různých řešení, flexibilita a kreativita žáků, rozvoj dovedností potřebných k diskuzi či případnému kompromisu, rozvoj tělesných i duševních schopností žáků, kultivace jejich emočního prožívání, rozvoj specifických schopností a dovedností, komunikativnost a spolupráce	
Příprava aktivity: Na přípravě je možné podílet se společně. Učitel dá žákům čtvrtku a požádá je, aby na ní narýsovali (nakreslili) co největší kruh. Žáci, kteří se nezapojí do měření a kreslení jsou požádáni, aby do nádobek připravili podle vzorníku zbylé barvy*. Ty si musí i při tekuté konzistenci zachovat co nejvíce pigmentu (podle toho je dobré předem barvy vybírat). Nádobky je vhodné jakkoliv očíslovat, aby nedošlo ke změně pořadí dle vzorníku. Během příprav je příhodné zařadit krátký výklad na téma teorie barev - vysvětlit pojmy jako jsou primární, sekundární a terciální barvy, kontrast, doplňkové barvy, atd.	
* pozn.: Pokud je to možné, barvy necháme míchat tři dvojice nebo tři jednotlivce. Lepší výsledek je zajištěn, když se se dvěma základními barvami pracuje pouze „na jednom stole“.	
Průběh aktivity: Když je vše připraveno, vyčlení se stůl, na který se připevní čtvrtka s narýsovaným kruhem. Ten by měl v ideálním případě zůstat přístupný ze všech stran. Podle komplementárního barevného kruhu (předlohy) se v daném pořadí velkým kulatým štětcem nanese všech dvanáct barev (tři základní a devět vzniklých mícháním	

základních barev) na vnější okraj kruhu tak, aby se vzájemně nedotýkaly. V tento moment učitel ohlásí, že pokračování aktivity bude probíhat beze slov. Úkolem žáků je dofoukat brčkem své barvy do středu. Cestou ke středu mohou foukáním vytvářet různé obrazce, avšak se snahou nedofouknout svou barvu na barvy sousední.

Reflexe žáků: Je velice pravděpodobné, že se v některých částech obrázku barvy smísí. Nastane-li tato situace, lze ji s výhodou využít jakožto názornou pomůcku k poukázání na některé další vlastnosti barev. Žáci se formou reflektivního dialogu pokusí sdělit, jak se z jejich pohledu spolupracovalo se spolužáky při foukání barev - zda se někteří i beze slov pokusili spolu v zájmu snažší práce či lepšího výsledku komunikovat, nebo se v zápalu hry pouze soustředili na primární úkol, tedy dopravení své barvy do středu kruhu.

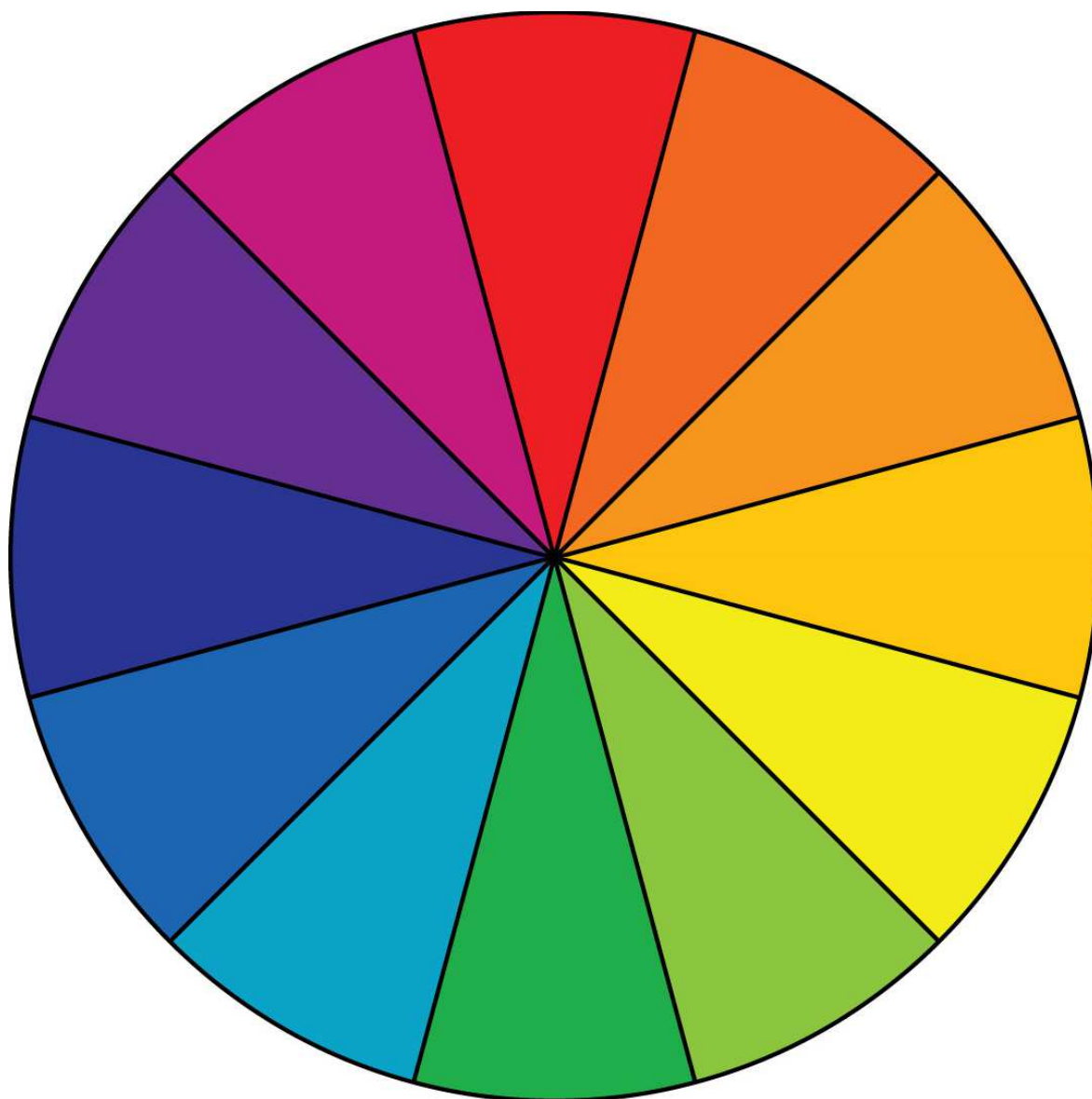
Možnosti další práce: Vytištěný barevný kruh se rozstříhá na jednotlivé díly. Žáci zkusí pokládáním různých barev vedle sebe správně určit barvy sekundární, terciální a doplňkové. Všimají si, jaké barvy k sobě ladí, jaké působí vedle sebe kontrastně. Zkusí rozdělit barvy na teplé a studené.

Tabulka 3: Metodický list č. 2

4.2.1. Barevný kruh - průběh realizace

Míchání barev dle předlohy sice obecně není považováno za příliš zábavnou činnost, přesto však vhodným rozdělením práce můžeme docílit toho, že i příprava této aktivity bude žákům příjemným rozptýlením.

To, že se barvy následně budou pomocí brčka foukat od obvodu ke středu připraveného kruhu, se žáci dozvěděli až po srovnání namíchaných barev vedle sebe. Když jim byla brčka rozdána, ožili a nadšeně začali plnit úkol. Po dopravení všech dvanácti barev do středu jsme si společně zopakovali nově získané vědomosti z oblasti teorie barev. Jelikož byl dostatek času, rozstříhali jsme vytištěnou předlohu a zkusili pozorovat, jak na nás působí jednotlivé barvy z komplementárního kruhu, a jakým způsobem je mohou ovlivňovat barvy okolní.



Obrázek 4: Komplementární barevný kruh ([http:// www.kurzygrafiky.cz /images/stories/grafika/ter_barvy.jpg](http://www.kurzygrafiky.cz/images/stories/grafika/ter_barvy.jpg))



Obrázek 5: Barevný kruh

4.3. Metodický list č. 3 - téma „Jako sám Monet“

„Jako sám Monet“	
Časový rozsah: zhruba 45 minut	
Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 19 let)	Pomůcky: počítač s připojením
Výtvarný problém: Impresionismus - představení uměleckého směru, malba temperovými barvami, míchání barev na paletě, malba krajiny v pohybu Námět: simulace malby v plenéru	na internet, dataprojektor, malířské stojany, tempery, štětce, palety, čtvrtky
Vzdělávací cíle: osvojení pracovních postupů a technologických metod, rozvíjení schopnosti koncentrace, flexibilita a kreativita žáků, sebereflexe a sebepoznání, rozvoj imaginace, pochopení vlastní individuality i originality druhých, rozvoj komunikativních dovedností, estetické vnímání a prožívání	
Příprava aktivity: Učitel si předem připraví potřebnou techniku, zkusí si sám či za pomoci odkazu* vyhledat záběry z online kamer. Nejlépe poslouží živé přenosy přírodních scénérií, nočních měst, přístavů, atd. Důležité je, aby se jednalo o kamery snímající jak obraz, tak i zvuk. Hodina začíná krátkým vyprávěním o životech nejznámějších impresionistů, o unikátním způsobu, jakým tvořili. Malířské stojany se nasměrují tak, aby každý z žáků viděl na promítací plátno/tabuli. Učitel žákům vysvětlí, že si v následující aktivitě sami vyzkouší malovat jako impresionista. Podle vlastního uvážení si žáci vyberou formát, s jakým chtějí pracovat – A5 nebo A4 (v případě štědřejších časových možností lze nabídnout i formát A3). Každý si připraví svou paletu, štětce a temperové barvy, pomocí papírové lepicí pásky či nastřelovačky si upevní svou čtvrtku na desku stojanu. * např. https://explore.org/livecams/sunsets/ Průběh aktivity: Učitel požádá žáky, aby se soustředili na přenos z kamery a snažili se nasát atmosféru oné chvíle a místa. Úkolem žáků je pokusit se na své čtvrtce zachytit „dojem okamžiku/okamžik dojmu“.	

Reflexe žáků: Formou reflektivního dialogu se žáci pokusí vyjádřit, s jakými pocity do této výrazové hry vstupovali a jak se cítili během ní. Další otázkou může být, zdali se během této relativně krátké chvíle žákům podařilo do dané atmosféry a místa vcítit. Druhou fází reflexe je konfrontace s díly žáků, respektive s uměleckým pojetím každého z nich. Zjišťujeme, jakým způsobem bylo zadání („dojem okamžiku/okamžik dojmu“) jednotlivci pochopeno, a zároveň uchopeno - všímáme si individuálního zpracování. Hledají se společné rysy i individualistická pojetí výtvorů ve skupině. Učitel může zkusit motivovat žáky k malbě v plenéru, ať už v jejich volném čase nebo v rámci školní výuky.

Možnosti další práce: V ideálním případě si žáci vyzkouší namalovat více různých scénérií, například noční velkoměsto, západ slunce nad vlnící se vodní hladinou, zvířata na pastvě, atd. Jedině tak mohou plně vyniknout výhody simulovaného plenéru.

Tabulka 4: Metodický list č. 3

4.3.1. Jako sám Monet - průběh realizace

Dle výše uvedeného odkazu jsem vyhledala záběry z online kamer, které snímaly jak obraz, tak zvuk. Předlohou pro malbu nám byl západ slunce nad mořskou hladinou.

Ačkoliv se z počátku žákům zadání práce zdálo příliš složité, brzy se s tvořením podobným malbě v plenéru sžili. Jakmile si navykli rychle se měnící předloze, míchání i nanášení barev na papír šlo rychle a intuitivně. Jelikož věděli, že mají na malbu pouze omezené množství času, brzy upřednostnili rychlé tahy štětcem s často až pastózním užíváním barev. Jejich palety vypadaly během několika minut takřka impresionisticky.

Ke konci aktivity jsme si jednotlivé obrázky položili vedle sebe. Překvapilo nás, jak rozdílně všichni daný úkol uchopili. Společně jsme ocenili individuální přístup každého žáka, všímali jsme si, jak různě lze pojmout techniku rychlé malby štětcem.



Obrázek 6: Jako sám Monet

4.4. Metodický list č. 4 - téma „Světla a stíny“

„Světla a stíny“	Pomůcky: tablety v počtu žáků, program/aplikace na úpravu fotografií - Gimp, Photoscape, Hypocam, Dramatic Black & White, atd.
Časový rozsah: zhruba 25 minut	
Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 15 let)	
Výtvarný problém: vnímání kontrastů, práce s černobílým snímkem, úprava snímků ve speciálních editačních programech a aplikacích	
Námět: úprava černobílé fotografie	
Vzdělávací cíle: probuzení estetického citění žáků, vnímání kontrastů kolem sebe, adaptabilita na nové podmínky - flexibilita a kreativita, orientace v základních počítačových úpravách fotografie	
Příprava aktivity: Příprava aktivity spočívá pouze v přípravě pomůcek - tabletů v počtu žáků a příslušných programů či aplikací, z nichž se mnohé vyskytují ve volně přístupné, nezaplatněné verzi.	
Průběh aktivity: Žáci hledají výrazné kontrasty kolem sebe, přičemž se je snaží zachytit přes fotoaparát tabletu [*] . Snímek, který se jim nejvíce zamlouvá, zkusí editovat ve vybraném programu či aplikaci. Obrázek převedou do černobílé formy a vyzkouší si různé změny kontrastu - posílení světlých nebo naopak tmavých zón, zvýšení/snížení jasu, atp. Pomocí funkce oříznutí mohou ještě upravit velikost a správné rozmístění dle vlastního estetického citění i zásad perspektivy. Dle technických možností a vybavení třídy lze konečné výtvořky žáků pro lepší názornost vytisknout.	
[*] Tip: Žáci mohou například vyfotit z blízka svou dlaň nebo dlaň spolusedícího, potom snímek editovat.	
Reflexe žáků: Žáci by se měli dostat k pochopení světelných vlastností barev. Měli by sami zjistit, že pro černobílou fotografii jsou důležité ne barevné, ale světelné kontrasty. Ideální reflexí je společné zhodnocení přístupu žáků ke správnému uchopení a vnímání kompozice - zopakování základních kompozičních pravidel, posouzení celkového výrazu snímků, podiskutování o možnostech používaných programů a aplikací. Žáci	

mohou zhodnotit, jak se jim s programy (potažmo s danými zařízeními - tablety) pracovalo, jaký užitek pro ně tato aktivita měla.

Možnosti další práce: Pokud je více času, žáci se po hotové úpravě snímku mohou pokusit kontrasty zaznamenat bílou křídou na černý papír. Jedná se o zajímavou a netypickou techniku kresby, při které jsou středem zájmu a soustředění světlá místa v předloze narozdíl od běžného kreslení. Tuto aktivitu ocení zejména pečliví a trpěliví žáci se smyslem pro detail.

Tabulka 5: Metodický list č. 4

4.4.1. Světla a stíny - průběh realizace

Vzhledem k tomu, že aktivita byla realizována v mimoškolním prostředí, a že jsme k dispozici měli pouze dva tablety, žáci se museli prostřídat. Jelikož se jedná o práci ryze samostatnou, vše proběhlo bez problému.

Focení žáky velmi bavilo, každý si k editaci připravil snímků hned několik. Při práci v editačním programu žáky povětšinou překvapilo, kolik možností jim aplikace nabízí. Bylo zajímavé pozorovat téměř vědecké nadšení při úpravě fotografie pořízené při focení detailu barevného kruhu vytvořeného při práci s metodickým listem č. 2. Žáci si všímali, jak jednotlivé barvy na kruhu při změně kontrastu a jasů ustupují do pozadí a postupně se zase objevují. Pochopili, co znamená světelný kontrast.

Ke konci aktivity jsme si zopakovali, jak se jednotlivé barvy chovají při převedení do černobílé formy. Žákům jsem představila možnost kresby křídou na černý papír. Někteří se rozhodli zkusit zvýšit kontrast na maximum a poté ve svém volném čase kresbu na černou čtvrtku vyzkoušet.



Obrázek 7: Světla a stíny

4.5. Metodický list č. 5 - téma „Hmat versus zrak“

„Hmat versus zrak“	Pomůcky: rozličné, nepříliš velké předměty různých tvarů, které nelze znehodnotit stiskem ruky – sošky, nářadí, těžítka, svícny, kuchyňské náčiní, atd. pestrobarevné ubrusy, utěrky nebo hadry ve velikosti minimálně 40x40 cm, papíry, pastelky
Časový rozsah: zhruba 30 minut	
Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 19 let)	
Výtvarný problém: rychlá technika kresby, skica, kresebná modelace předmětu	
Námět: kresebné zobrazení předmětu zkoumaného hmatem	
Vzdělávací cíle: rozvoj základních myšlenkových operací žáků, formování aktivního a tvořivého postoje, adaptabilita na nové podmínky, flexibilita a kreativita žáků, rozvoj imaginace, sebepoznání, pochopení vlastní individuality i originality druhých, rozvoj komunikativních dovedností	
Příprava aktivity: Ještě než se žáci dostaví na vyučovací hodinu, učitel připraví na stoly v učebně jednotlivé předměty, které zakryje připravenými kusy látky. Okraje látky zajistí tak, aby schované artefakty nebylo možné snadno odhalit (například zasunutím mezi dva stoly). Pokud je to v některých případech neproveditelné, lze předměty do látky jednoduše zabalit a konce svázat provázkem či stáhnout gumičkou.	
Průběh aktivity: Žáci jsou uvedeni do hry slovy, že je čeká takřka detektivní práce. Mohou si představit, že je díky několika indiciím záhadný anonym dovedl daleko za město k předmětu doličnému, který však - podle tohoto anonymního zdroje - je z materiálu velice citlivého na světlo. „...Existuje určitá pravděpodobnost, že ona substance, ze které byl předmět vytvořen, při kontaktu se světlem zcela ztratí svůj momentální tvar. To jako detektiv nemůžete riskovat. Jste daleko od laboratoře, nemáte mnoho času - předmět je třeba prozkoumat zabalený v hadru, tak jak jste ho našli.“ Žáci si vezmou papír, tužku či pastelky, a začnou přes látku zkoumat svůj předmět. To, že je látka vzorovaná, jim ještě trochu ztíží práci, jelikož se ve změní vzorů a barev ztratí okem viditelné tvary a stíny. Jejich úkolem je zkusit co nejvěrohodněji předmět nakreslit, zatímco jedinými dvěma vodítky je pro ně přibližná velikost věci a tvar, který zjišťují pouze svým hmatem. Na tuto část hry mají 10-15 min času.	

Reflexe žáků: Žáci zkusí co nejpodrobněji popsat předmět, skrývajícím se pod látkou. Vysvětlí, proč použili barvy, které použili, a co si myslí, že je oním předmětem doličným v jejich zapeklitém případě. Další fází reflexe bude odhalení. Někteří, možná i všichni své předměty rozpoznají (hodně záleží na nápaditosti učitele při přípravě aktivity a výběru artefaktů). Žáci uvidí, jakým způsobem při této aktivitě zapojili svou fantazii - vlastnosti a detaily, které si při kresbě domýšleli, budou zaznamenány na jejich papíře. V mnohém se jistě trefí, nepochybně se však najdou případy, kdy se do tvorby velkou měrou zapojila předchozí zkušenost žáka navzdory tomu, co bylo skutečně skryto pod látkou (žák například nakreslí lis na česnek přesně takový, na jaký je zvyklý z domova - při hře nejprve poznal, o jaký předmět se jedná, potom zapojil svoji představivost a myšlenkami se přenesl k tomu, co je mu důvěrně známé). Žáci si mohou spolu s učitelem popovídat o tom, jaké pocity v nich daný úkol vyvolával. Učitel může zkusit zjistit, zdali se díky slovům v úvodu skutečně podařilo přivést žáky do fikčního světa hry - zdali při plnění zadání cítili adrenalin či napětí (pochopitelně ve zdravé míře). Pokud ano, nastal čas k tomu, aby se všichni dostali zase zpátky do chvíle „ted' a tady“. Pokud jsou žáci příliš neklidní, pomůže hluboký nádech a výdech, třeba i opakovaně.

Možnosti další práce: Připraví se nové, žákům neznámé předměty. Žáci se rozdělí do dvojic, sednou si tak, aby na sebe neviděli, ale přitom se dobře slyšeli (například zády k sobě). Jeden ze dvojice dostane od učitele předmět, druhý ho má za úkol podle obecného popisu nakreslit. Popisovaná věc nesmí být pojmenována, žák se soustředí pouze na obecné údaje typu výška, šířka, barva, tvar. Na konci aktivity se kresba porovná s předlohou. Poté si žáci vymění své role.

Tabulka 6: Metodický list č. 5

4.5.1. Hmat versus zrak - průběh realizace

Předměty doličné jsem zavázala do utěrek - ukázalo se to být nejjednodušším řešením. Utěrky byly vícebarevné, vzorované, na pohled nebylo vůbec znát, co se v nich ukrývá.

Žáci úspěšně odhalili předměty, které znají z domácnosti, ať už náradí nebo kuchyňské náčiní. Obtížným se stalo zobrazení sošek, u kterých nebylo přesně představitelné, jak

vypadají. Jeden z žáků vyobrazil vánoční sošku sněhuláka pouze jako zelenou plochu, avšak včetně detailů a s téměř geometrickou přesností (viz obrázek níže).

Největším momentem překvapení se stalo odhalení všech skrytých předmětů. Žáci byli povětšinou udiveni přesným zachycením detailů, zároveň si však povšimli, jakou měrou zapojili svou fantazii ve chvíli, když si uvědomili, jaký předmět drží v ruce.



Obrázek 8: Hmat versus zrak

4.6. Metodický list č. 6 - téma „Tancem za dobrou náladou“

„Tancem za dobrou náladou“	Pomůcky: velká role balicího papíru, 2 až 3 ploché nádoby velikosti ne menší než 30x30cm, temperové barvy (nebo lépe barvy určené k malování rukama), tekuté mýdlo
Časový rozsah: 20 - 40 minut	
Cílová skupina: žáci SŠ (14 – 19 let)	
Výtvarný problém: vztahy mezi barvami, míchání barev, otisky chodidel při tanci	
Námět: otiskávání chodidel na papír	
Vzdělávací cíle: formování aktivního a tvořivého postoje, adaptabilita na nové podmínky, flexibilita a kreativita žáků, rozvoj komunikativních dovedností, probuzení estetického cítění žáků, estetické vnímání a prožívání, kultivace jejich emočního prožívání, komunikativnost a spolupráce, flexibilita a kreativita žáků, rozvoj tělesných i duševních schopností žáků	
Příprava aktivity: Podle dispozic třídy se na zemi rozbálí příslušná délka papíru (min. 4m, max. 10m). Aby nebyl po skončení aktivity úklid příliš náročný, je vhodné uštípnout z role ne jeden, ale třeba i tři stejně dlouhé kusy papíru, které položíme vedle sebe/na sebe tak, aby zakrývaly větší plochu. Dle potřeby zatížíme čímkoliv, co máme k dispozici. Do nádob se namíchají barvy dle výběru, konzistence by měla být spíše tekutá. Nádoby se postaví vedle sebe před jednu z kratších stran nataženého papíru.	
Průběh aktivity: Hra začíná otázkou, zda všichni vědí, jak se tančí polka (valčík, atd.). Během pěti minut se zopakují základní kroky tance, poté jsou žáci požádáni, aby si odložili boty i ponožky a vyhrnuli nohavice. Jeden po druhém si vybere barvu, která ho zaujme, a smočí do ní chodidla*. Úkolem je přetancit za využití právě zopakovaných tanečních kroků až na druhý konec balicího papíru. Je-li šíře role dostatečně velká, lze zkusit i tanec v páru. Žáci se střídají, dokud je hra baví, případně dokud není balicí papír celý obarvený. Barvy se snažíme příliš neředit. Stopy lépe vyniknou a zároveň se zabrání přílišnému navlhnutí papíru, a tím i případnému potrhání.	
* Tip: Temperové barvy se po skončení aktivity snáze smyjí, pokud se ještě před tvořením vetře do chodidel trocha tekutého mýdla.	

Reflexe žáků: Žáci zhodnotí výslednou barevnost „obrazu“ - všímají si, jaké barvy vznikly smícháním původních barev. Z pravidelnosti stop zkusí říci, zdali je patrné, jaký tanec tančili, případně jestli se vůbec jednalo o tanec.

Společně se pobaví o tom, co se jim na aktivitě líbilo, zda si hru užili.

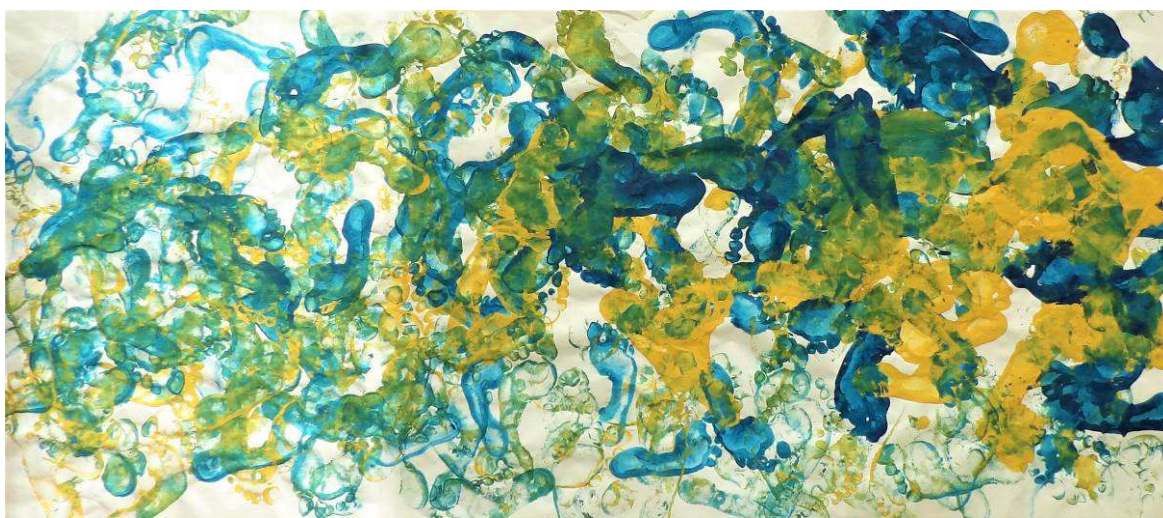
Možnosti další práce: Připraví se nový papír, případně i více papírů vedle sebe. Žáci si sami vymyslí jednoduchou kombinaci kroků, které budou stejně jako dle původního zadání barvou přenášet na papír. Mohou vyzkoušet libovolné kombinace barev. Pokud je tato činnost zaujme, mohou zkusit otisky svých chodidel vytvářet různé barevné obrazce.

Tabulka 7: Metodický list č. 6

4.6.1. Tancem za dobrou náladou - průběh realizace

Ne všichni jsou rození tanečníci - ve chvíli, kdy jsem se zeptala na základní kroky polky a valčíku, část skupiny se skoro vyděsila. Jelikož se jednalo o pouze šestičlennou skupinu, kroky jsme si rychle osvěžili. Obavy byly zahnány.

Samotná aktivita žáky velmi bavila, ukončili jsme ji až v okamžiku, kdy se pod nánosem barvy začal papír smekat. Žáci byli překvapeni mimořádnou estetickou hodnotou obrazců, které jejich stopy vytvořily.



Obrázek 9: Tancem za dobrou náladou

4.7. Reflexe a diskuze

Po dokončení všech úkolů jsem se žáků zeptala, zdali si tyto aktivity dokážou představit jako součást výuky ve škole, případně zdali již podobné aktivity během hodin zažili. Dívky téměř okamžitě prohlásily, že různé tvůrčí aktivity ze školy znají, ale že přímo s takovýmito úkoly se nesetkaly. Jejich zařazení do výuky by uvítaly. Chlapci podobné aktivity na střední škole nezažili, nějaký čas váhali, po chvíli však rovněž se zařazením do vyučovacích hodin souhlasili. Jejich rozdílné odpovědi zcela jistě souvisely i s jejich studijním zaměřením.

Další mou otázkou bylo, která z šesti aktivit a z jakého důvodu žáky nejvíce zaujala. Největší počet hlasů si získala hned první aktivita - Kreslíme poslechem. Jeden žák prohlásil: „...každý má rád hudbu. Když se kreslení spojí s poslechem, je to fajn.“. I ostatní ocenili propojení více uměleckých sfér. Vyzdvižení se dočkala i aktivita z Metodického listu č. 6, kombinující výtvarnou činnost s tancem.

Z níže uvedené tabulky je patrné, že při sestavování jednotlivých metodických listů byl kladen důraz na pestrost aktivit i výtvarných technik. Vybraná témata reagují na učební osnovy výtvarných předmětů obsažené v příslušných ŠVP. Tímto bych řekla, že byl naplněn poslední z cílů praktické části práce.

Název metodického listu	Výtvarný problém	Námět
Kreslíme poslechem	kresba suchým pastelem, abstrakce	výtvarné zpracování hudby
Barevný kruh	míchání barev dle předlohy, teorie a vlastnosti barev	foukání barev brčkem, vytváření komplementárního barevného kruhu
Jako sám Monet	Impresionismus - představení uměleckého směru, malba temperovými barvami, míchání	simulace malby v plenéru

	barev na paletě, malba krajiny v pohybu	
Světla a stíny	vnímání kontrastů, práce s černobílým snímkem, úprava snímků ve speciálních editačních programech a aplikacích	úprava černobílé fotografie
Hmat versus zrak	rychlá technika kresby, skica, kresebná modelace předmětu	kresebné zobrazení předmětu zkoumaného hmatem
Tancem za dobrou náladou	vztahy mezi barvami, míchání barev, otisky chodidel při tanci	otiskávání chodidel na papír

Tabulka 8: Výtvarný problém a námět v metodických listech

ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na aplikování artefiletických metod do hodin výtvarných předmětů na středních školách. V první části práce byly vysvětleny pojmy artefiletika a arteterapie, hned na úvod byla zařazena kapitola Školní třída, kde bylo blíže popsáno klima a atmosféra třídy, role žáků v třídním kolektivu a vztah mezi učitelem a žáky. Teoretickou část uzavírají podkapitoly Cíle artefiletické výuky a Osobnost pedagoga v artefiletice. Zde jsou uvedeny schopnosti, které artefiletika u žáků rozvíjí, a popsány vlastnosti, jež by měl mít pedagog, který hodlá artefiletické metody ve výuce využívat.

Cílem práce bylo vytvořit metodické listy aplikovatelné v hodinách výtvarných předmětů. Jak už bylo řečeno v úvodu praktické části, uvedené aktivity jsou určeny především k realizaci na začátku vyučovací hodiny/bloku hodin. Stanovená časová náročnost začíná na dvaceti minutách, avšak v případě složitějších úkolů mohou aktivity trvat až jednu celou vyučovací hodinu, tedy 45 minut. Celkem bylo vytvořeno šest metodických listů, přičemž každá z aktivit byla zaměřena na rozvoj jiných specifických schopností a výtvarných dovedností žáka.

Všechny aktivity byly realizovány v šestičlenné skupině složené z žáků ze dvou zcela odlišných studijních oblastí - dívky z pedagogických a chlapci z technických oborů. Vzhledem k tomu, že se všichni navzájem dobře znali, komunikace probíhala bez ostychu a naprosto přirozeně. Pokud to daný úkol umožňoval, žáci si pomáhali a podporovali se. Průběh i následné hodnocení výsledných prací se nesly v přátelské atmosféře. Žáci zhodnotili aktivity jako zajímavé, relaxační. Celé skupině bych si dovolila ještě jednou poděkovat za její aktivní účast.

Dle mého názoru i názoru dotázaných žáků jsou navržené aktivity více než vhodné k aplikování během školního vyučování. Zařazení těchto aktivit do programu výuky může mít příznivý efekt na rozvoj osobnostních kvalit žáků. Zároveň může pomoci s vytvořením či upevněním dobrých vztahů v třídním kolektivu.

Seznam použité literatury

About Art Therapy, 2006 [online]. [cit. 2017-09-02]. Dostupné z: www.arttherapy.org/about

COHEN, F., 1975. Introducing art therapy into a school system: Some problems. *Art Psychotherapy*, s. 121-135. New York: Elsevier.

ČAČKA, O., et al., 1999. Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1

ČAPEK, R., 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

HARTL, P., HARTLOVÁ H., 2000. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-03-X

HAVLÍNOVÁ, M., 2001. Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole, s. 204–210. In Chráška, M.; Tomanová, D.; Holušová, D., 2003 (ed.) *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference, ČPdS*, s. 161. Brno: Konvoj. ISBN 80-7203-064-5. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

Historie arteterapie, 2017 [online]. [cit. 2017-08-10]. Dostupný z: www.arteterapie.cz/arteterapie/historie-arteterapie

HRABAL ml., V., 1979. Motivace a školní úspěšnost žáků. In Z. Helus, V. Hrabal ml., V. Kulič, J. Mareš, *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, s. 61 – 110. Praha: SPN.

KYRIACOU, Ch., 1996. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. 2. vyd., s. 155. Praha: Portál. ISBN 807189658.

LAŠEK, J., 2012. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788074352201.

MACKEWN, J., 2004. Gestalt psychoterapie: moderní holistický přístup k psychoterapii, s. 264. Praha: Portál. ISBN 80-7178-922-4

MAREŠ, J., et al., 1996. Učitelovo pojetí výuky, 1.vyd., s. 91. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-1444-X.

NOVOTNÁ, E., 2010. Sociologie sociálních skupin. 1. vyd., s. 120. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2957-2.

PRŮCHA, J., 1997. Moderní pedagogika, s. 495. ISBN 8071781703.

PRŮCHA, J., 2002. Učitel: Současné poznatky o profesi, 1. vyd., s. 154. Praha: Portál. ISBN 8071786217.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J., 2009. Pedagogický slovník, 6. rozš. a aktualiz. vyd., s. 400. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

ROVENSKÁ, L., 2007. Vymezení a srovnání pojmu arteterapie a nově zaváděného pojmu artefiletika. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. Vedoucí práce Mariana Bažantová.

ŘEZÁČ, J., 1998. Sociální psychologie. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

SCHMUCK, R. A., 1978. Applications of social psychology to classroom life. In Barltal, Saxe,(Eds): Social Psychology of education: Theory and research, s. 23-255. New York: Hemisphere Publishing, Corporation.

SLAVÍK, J., 1999. Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi. Praha: Portál, Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J., 2001. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, V. - SLAVÍK, J. - HAZUKOVÁ, H., 2000. Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky, 1.vyd., s. 179. Praha: Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-016-1.

SLAVÍK, J., WAWROSZ, P., 2004. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-130-3

SOUČEK, J., 1971. Školní třída jako sociální skupina. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Kabinet psychologie.

SPILKOVÁ, V., 2003. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) - výzva pro učitelské vzdělání. In Chráška, M.; Tomanová, D.; Holušová, D. (ed.) Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS, s. 341–349. Brno: Konvoj. ISBN 80-7203-064-5.

STIBUREK, M., 2000. Arteterapie, artefiletika - podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, s. 33-47. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou artefiletickou asociací.

ŠIČKOVÁ-FABRICI, J., 2002. Základy arteterapie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J., 2004. Přehled sociální psychologie, 2. vyd., s. 181. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0929-1.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. Základy psychologie. 1. dotisk 1. vyd., s. 356. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

ZIMMER, J., 2017. Barvy v arteterapii. In: Miroslav Huptych [online]. [cit. 2017-12-11]. Dostupné z: [www.huptych.cz/data/kurzy/práce-frekventantu/Zimmer% 20Jan_Barvy %20v %20arteterapii](http://www.huptych.cz/data/kurzy/práce-frekventantu/Zimmer%20Jan_Barvy%20v%20arteterapii)

ZUSKA, V., 2001. Estetika: Úvod do současnosti tradiční disciplíny. 1.vyd., s. 132. Praha: Triton. ISBN 80-7254-1943.