



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Artefletika a možnosti jejího využití pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol

Bakalářská práce

Studijní program: B7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: 7504R100 – Učitelství odborných předmětů
Autor práce: **Ing. Anežka Kocumová**
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Anežka Kocumová**
Osobní číslo: **P15000671**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů**
Název tématu: **Artefiletika a možnosti jejího využití pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol**
Zadávací 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 :

Cíl:

Zpracovat rešerši o artefiletice a na jejím základě vytvořit návrh artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol.

Požadavky:

Porovnat arteterapii a artefiletiku.

Zpracovat rešerši o artefiletice a možnostech jejího využití.

Zpracovat rešerši o sebepoznání a jeho rozvoji.

Vytvořit návrh artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

KOHOUTEK, Rudolf. Poznávání a utváření osobnosti. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-720-4200-9.

KUNEŠ, David. Sebepoznání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-729-0130-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jitka Josífková, Ph.D.**

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **1. května 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2018**

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan



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

V Liberci dne 20. června 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: *1.5.2018*

Podpis: *Aněla Kouřilová*

Poděkování

Mé hlavní poděkování patří zejména PhDr. Jitce Josífkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, vstřícný přístup a cenné připomínky při zpracování mé práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou Mgr. Bc. Martině Picko Baumannové, vedoucímu ateliéru Design bižuterie a módního doplňku Mgr.A. Tomáši Pleslovi a odborné pedagožce Romaně Hankové, za umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce. Děkuji také mojí rodině za podporu nejen při zpracování této práce, ale i během celého studia.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou a možnostmi jejího využití pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. Práce je rozdělena do dvou částí.

První z nich, teoretická část, se zabývá především charakterizací artefiletiky a sebepoznání. Je zde uvedeno porovnání artefiletiky a arteterapie z pohledu jejich nejvýznamnějších rozdílů a shod. Popisuje sebepoznání z hlediska jeho oblastí, rozvoje, metod a přínosů. Část kapitoly o sebepoznání se zaměřuje na sebepoznání v období adolescence, ve kterém se nalézají žáci středních škol. Zabývá se popisem možností uplatnění artefiletiky nejen pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. V závěru této části je věnována pozornost popisu artefiletické pojeté výuky.

Druhá, praktická část, se zabývá návrhem artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. Navržené artefiletické aktivity jsou koncipované do pěti metodických listů. Šestý metodický list se zabývá tvorbou závěrečného výtvarného výstupu vytvořeného z pěti výtvarných prací vzniklých dle pěti metodických listů. Navržené artefiletické aktivity byly podle metodických listů realizovány ve výuce. V příloze je uvedena ukázka výtvarných prací vzniklých při realizaci výuky dle navržených metodických listů.

Klíčová slova

Artefiletika, arteterapie, sebepoznání, adolescence, adolescenti, žáci středních škol, umělecká tvorba.

Annotation

The bachelor thesis deals with the artephiletics and possibilities of its use for the development of self-knowledge of high school students. The thesis is divided into two parts.

The first one, the theoretical part, deals mainly with the characterization of artephiletics and self-knowledge. It compares artephiletics and art therapy from the point of view of their most significant differences and conformities. It describes self-knowledge from the point of view of its areas, development, methods and benefits. Part of the chapter about self-knowledge focuses on self-knowledge during adolescence in which high school students are found. It deals with the description of the possibilities of using artephiletics not only for the development of self-knowledge of high school students. At the end of this part, attention is devoted to the description of the artephiletics conceived teaching.

The second, practical part, deals with the design of artephiletic activities for the development of self-knowledge of high school students. The proposed artephiletic activities are conceived in five methodological sheets. The sixth methodological sheet deals with the creation of a final art output created from five artworks created according to five methodological sheets. The proposed artephiletic activities were realized according to the methodological sheets in teaching. In the attachment there is a sample of the artworks, which were created during the teaching according to the proposed methodological sheets.

Keywords

Artephiletisc, art therapy, self-knowledge, adolescence, adolescents, high school students, art creation.

Obsah

Seznam obrázků.....	10
Seznam tabulek.....	10
Seznam použitých zkratk 10	10
Úvod.....	11
1 Arteterapie a artefiletika	12
1.1 Porovnání arteterapie a artefiletiky.....	12
1.1.1 Formy arteterapie a artefiletiky.....	13
1.1.2 Techniky arteterapie a artefiletiky	13
1.1.3 Realizátor arteterapie a artefiletiky.....	14
1.1.4 Cíle arteterapie a artefiletiky.....	14
1.2 Arteterapie.....	16
1.3 Artefiletika	18
1.3.1 Definice a charakteristika artefiletiky.....	18
1.3.2 Kritéria artefiletiky	21
2 Sebepoznání	25
2.1 Oblasti sebepoznání	26
2.2 Rozvoj a metody sebepoznání	28
2.3 Přínosy sebepoznání.....	31
2.4 Sebepoznání v adolescenci	32
2.4.1 Vymezení období adolescence a jeho charakterizace.....	33
2.4.2 Sebepoznání a hledání identity v adolescenci.....	35
3 Možnosti uplatnění artefiletiky pro rozvoj sebepoznání žáků SŠ.....	39
3.1 Artefiletika a RVP pro střední odborné vzdělávání	39
3.2 Artefiletika jako prevence rizikového chování	40
3.3 Galerijní artefiletické programy.....	41
4 Artefiletický pojetí výuka	42

4.1 Fáze artefiletické výuky	42
4.1.1 Rozehřívací aktivita – ledolamka	43
4.1.2 Výrazová hra.....	43
4.1.3 Reflektivní dialog	45
4.1.4 Uzavírací aktivita.....	46
4.2 Uspořádání artefiletické výuky	46
4.3 Role pedagoga v artefiletice.....	47
5 Artefiletické aktivity pro rozvoj sebepoznání žáků SŠ.....	50
5.1 Návrh artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání	50
5.1.1 Metodický list č. 1 – téma „Krajina mé duše“	52
5.1.2 Metodický list č. 2 – téma „Moje vlastnosti“	54
5.1.3 Metodický list č. 3 – téma „Moje emoce“	57
5.1.4 Metodický list č. 4 – téma „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní“.....	60
5.1.5 Metodický list č. 5 – téma „Moje životní cesta“	64
5.2 Návrh závěrečného výstupu z pěti artefiletických aktivit.....	67
5.2.1 Metodický list č. 6 – Výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“	68
5.3 Realizace artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání na SŠ.....	71
5.3.1 Reflexe realizace výuky dle navržených metodických listů.....	73
6 Celková reflexe	82
6.1 Reflexe žákyní	82
6.2 Sebereflexe.....	84
6.2.1 Zhodnocení dosažení vzdělávacích cílů	85
6.3 Hodnocení mé výuky od cvičného učitele a ředitelky školy	87
Závěr	88
Seznam použitých zdrojů.....	89
Literatura.....	89
Elektronické zdroje	92

Seznam příloh	94
Příloha A Výtvarné práce „Krajina mé duše“	95
Příloha B Výtvarné práce „Moje vlastnosti“	96
Příloha C Výtvarné práce „Moje emoce“	97
Příloha D Výtvarné práce „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní“	98
Příloha E Výtvarné práce „Moje životní cesta“	99
Příloha F Výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“	100

Seznam obrázků

<i>Obrázek 1: Schéma vztahů konceptu, úkolu, námětu, prekonceptu a cíle v procesu výchovy (Slavík 1997, s. 151).....</i>	<i>21</i>
<i>Obrázek 2: Schéma socio-kognitivního konfliktu (Slavík 1997, s. 148)</i>	<i>22</i>
<i>Obrázek 3: Oblasti a složky sebepoznání (Kuneš 2009, s. 81)</i>	<i>27</i>
<i>Obrázek 4: Různá vymezení období adolescence (Sobotková 2014, s. 27)</i>	<i>33</i>
<i>Obrázek 5: Schéma hlavních prvků artefiletiky (Slavík, Wawrosz 2004, s. 238)</i>	<i>43</i>
<i>Obrázek 6: Návrh závěrečného výstupu z pěti artefiletických aktivit – schéma výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“</i>	<i>68</i>
<i>Obrázek 7: Vytvořené výtvarné myšlenkové mapy</i>	<i>81</i>
<i>Obrázek 8: Společná fotografie s žákyněmi a výtvarnými myšlenkovými mapami.....</i>	<i>84</i>

Seznam tabulek

<i>Tabulka 1: Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou (Běhounková 2009, s. 101)</i>	<i>16</i>
<i>Tabulka 2: Okno Johari se čtyřmi kvadranty lidské psychiky (Kohoutek, 2001, s. 6)....</i>	<i>30</i>

Seznam použitých zkratk

RVP – rámcový vzdělávací program

SŠ – střední škola

ŠVP – školní vzdělávací program

Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma s názvem „Artefiletika a možnosti jejího využití pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol“.

Již v průběhu studia jsem hledala téma, které by propojovalo oblast pedagogiky s oblastí umění nebo výtvarné tvorby, které jsem se věnovala v mém předchozím studiu a průběžně se jí věnuji ve svém volném čase. Když jsem během svého studia na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci objevila při zpracovávání jedné semestrální práce artefiletiku, stala se pro mě jasnou volbou pro téma mojí bakalářské práce. Dále jsem přemýšlela, jakým směrem toto téma zaměřit. Vybrala jsem si sebepoznání, které je jedním z cílů artefiletiky a pro žáky středních škol je tématem aktuálním a zajímavým, jelikož se nacházejí v období adolescence, které se vyznačuje hledáním vlastní identity a touhou po lepším sebepoznání. Podporovat a vést žáky k sebepoznání je, myslím si, na středních školách trochu opomíjenou oblastí. Proto jsem se artefiletice a sebepoznání rozhodla věnovat ve své bakalářské práci.

Mým cílem v praktické části této bakalářské práce tedy bylo na základě rešerše navrhnout artefiletické aktivity pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol, které by se mohly uplatnit především na středních školách s uměleckými obory. Záměrem mých navržených artefiletických aktivit je poskytnout žákům prostor k poznávání sebe sama i svých spolužáků formou výtvarné tvorby a následných reflektivních dialogů. V rámci své pedagogické praxe na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou jsem tyto artefiletické aktivity ve formě metodických listů, které jsem navrhla, realizovala ve výuce.

1 Arteterapie a artefiletika

V této kapitole je nejprve porovnána arteterapie a artefiletika z hlediska nejdůležitějších rozdílů mezi těmito dvěma obory, ale také shod mezi nimi. V další části této kapitoly je stručně věnována pozornost arteterapii. Následující část je věnována již samotné artefiletice, která je spolu se sebezpoznaním hlavním tématem této bakalářské práce.

1.1 Porovnání arteterapie a artefiletiky

Vzájemná provázanost mezi oborem arteterapie a artefiletiky je významná a mnohdy tenká. „*V praxi se jejich hranice mohou dotýkat, až stírat, ale zároveň se ve svých krajních polaritách výrazně odlišovat*“ (Běhounková 2009, s. 100). Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou jsou patrné v teoretickém zázemí, ve způsobu získání odbornosti, v zacílení, formě a používaných postupech práce. Stiburek (2000, s. 38) konstatuje, že ostrou hranici mezi arteterapií a artefiletikou lze vést pouze tehdy, pokud chápeme pojetí zdraví a nemoci jako dva vzájemně se vylučující stavy bytí. Stiburek dále dodává, že o arteterapii se jedná tehdy, pokud je v zorném poli neustále udržováno klientovo individuální téma, jemuž je podřizována veškerá práce. V případě artefiletiky jde více o hledání individuálního vztahu k obecnému tématu.

Artefiletika má s arteterapií společné dvě stránky. V oblasti cílů je to zaměření na sebezpoznavání a rozvíjení sociálních kompetencí jedince (žáka), rozvíjení sociální a emoční inteligence a zaměření na etickou kultivaci jedince (žáka). V oblasti metod je to zaměření na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry spojené s reflektivním dialogem (Slavík 2012a). Shodují se také v tom, že lze využít v nejrozmanitějších věkových skupinách (Koblicová 2000, s. 26).

Spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy a přibližuje ji k arteterapii. Cílem artefiletiky však není léčit klienty či objasňovat jejich problémy, což artefiletiku odlišuje od arteterapie a přibližuje ji k výtvarné výchově (Potměšilová, Sobková 2012, s. 21).

Od arteterapie se artefiletika tedy liší především tím, že není soustředěna na léčbu psychiky, ale na vzdělávání žáka, jeho výrazovou kultivaci, rozvoj umělecké tvořivosti a pozitivní prevenci.

Na rozdíl od arteterapie používá artefiletika některé psychoterapeutické pojmy jen v omezené a nezbytně nutné míře. Naopak se více orientuje k pojmosloví z oblasti pedagogiky, teorie umění a estetiky (Slavík 2012a).

1.1.1 Formy arteterapie a artefiletiky

Arteterapie probíhá individuální nebo skupinovou formou. Při individuální arteterapii pracuje arteterapeut s jedním klientem. (Potměšilová, Sobková 2012, s. 9) Je vhodná pro klienty, jejichž problém vyžaduje plnou pozornost nebo jejichž chování by působilo rušivě ve skupině (Hornáková in Šicková-Fabrici 2008, s. 43). Při skupinové arteterapii pracuje arteterapeut se skupinou klientů, která mívá většinou 6–12 členů, výhodou je, že si členové s podobnými potřebami mohou poskytovat vzájemnou podporu, poučit ze zpětné vazby ostatních, vyzkoušet nové role, atd. (Liebmann 2005, s. 19–22). Arteterapeut pak může pracovat s tzv. skupinovou dynamikou, což je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí (Kratochvíl in Potměšilová, Sobková 2012, s. 9). Arteterapie se většinou uskutečňuje ve zdravotnických zařízeních, diagnostických ústavech atd. Artefiletika probíhá zpravidla se skupinou aktérů či žáků ve vzdělávacích a výchovně-vzdělávacích institucích.

1.1.2 Techniky arteterapie a artefiletiky

Arteterapie používá cíleně techniky (konkrétní postupy, způsoby), které co nejlépe pomohou léčbě klienta. Při arteterapii receptivní se jedná o vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem arteterapeutem. Klient do uměleckého díla promítá své vlastní emoce. K tomuto přístupu patří návštěvy galerií, výstav, divadel a projekce videozáznamů spojené s diskuzí o pocitech, které tyto zážitky vyvolaly. Při arteterapii produktivní se jedná o aktivní tvůrčí činnost (Šicková-Fabrici 2008, s. 30). Využívají se různé výtvarné techniky (malba, kresba, modelování z hlíny, mandaly, koláže, muchláže, prstomalba, čmáranice, asambláže, body art, atd.) a také kresebné diagnostické testy jako například kresba lidské postavy (projekce pocitů o sobě samém, vnitřní a vnější autoportrét), test stromu (na symbolické úrovni je kresba stromu kresbou sebe samého), test domu (kresba domu symbolizuje obraz sebe sama, vztah k rodičům a sourozencům), kresba začarované rodiny (kresba rodiny začarované do zvířat, která jejím členům nejlépe odpovídají), test tělesného schématu – body image (dokreslení předkreslené obrysově

postavy – symbolizuje vnímání sebe a svého těla), barvový test (barevná sebeprojekce) (Šicková-Fabrici 2008, s. 104–120), kresba mostu vedoucího z jednoho místa na jiné a zakreslení sebe sama na tomto mostě (Mynaříková 2016, s. 18). K výpovědní hodnotě artefaktu přispívají tři základní oblasti. Obsah – co daný artefakt sděluje, volba tématu (pokud nebylo arteterapeutem zadáno), děj příběhu. Forma – jak je dílo vytvořeno, kompozice, využití formátu, velikost artefaktu, použití barev, tvarů, symbolů, linie, zda zpracování odpovídá věku klienta. Proces – jak jsou prvky řazeny, jak dlouho autor tvoří, zda tvoří kontinuálně nebo s pauzami, projev klienta před, při a po tvořivém procesu (Lhotová in Potměšilová, Sobková 2012, s. 36).

Artefiletika využívá v umělecké výrazové hře nejrůznější formy expresivního vyjadřování (od klasických výtvarných technik – malba, kresba, plastika atd. až po neobvyklé techniky – akční tvorba, tvořivá dramatika, atd.). Cílem však není léčba a diagnostika problémů (Slavík 2012b).

1.1.3 Realizátor arteterapie a artefiletiky

V roli arteterapeutů působí jednak absolventi oboru arteterapie z vysoké školy, absolventi arteterapeutických výcviků a seminářů, ale také psychologové, psychoterapeuti, lékaři, zdravotní sestry, speciální pedagogové, výtvarní umělci, sociální pracovníci atd. V roli artefiletiků působí především pedagogové (Šicková-Fabrici 2008, s. 56).

1.1.4 Cíle arteterapie a artefiletiky

Cíle arteterapie lze rozdělit na cíle individuální a sociální. Mezi cíle individuální patří například rozvoj osobnosti, fantazie, poznání vlastních možností, sebevnímání, přiměřené sebehodnocení, uvolnění, růst osobní svobody a motivace, vyjádření pocitů, emocí a konfliktů, atd. Mezi cíle sociální patří například vnímání a přijetí druhých lidí, zapojení do skupiny a kooperace, komunikace, navázání kontaktů, společné řešení problémů, zkušenost, že druzí lidé mají podobné zážitky, atd. (Liebmanová in Šicková-Fabrici 2008, s. 61). Česká arteterapeutická asociace (2018) uvádí, že: „*Arteterapeutické postupy jsou zacíleny na léčebné, kognitivní, motivační, emocionální aspekty: sebevychování, aktivizace, sebepoznání, osobnostní růst, podpora vývoje, změna stereotypů, zmírnění úzkosti, uvědomění, náhled, řešení problémů, odhalení nevědomého*

materiálu, katarze, zpracování konfliktů, podpora a rozvoj tvořivosti v rámci harmonizace osobnosti, adaptivnější zacházení s emocemi a kultivace obranných mechanismů.“ Výhodou a přínosem arteterapie je, že jako neverbální technika podněcuje klienta k vyjadřování jiným způsobem než slovy, se kterými je navyklý zacházet a využívat jich nejen k předávání, ale i matení a zastírání obsahů. Výtvarný projev nejsou klienti schopni kontrolovat tak, jako verbální projev. Arteterapie tedy umožňuje vyjádřit a zpracovat i to, co si klient neuvědomuje nebo by nebyl schopen to vyjádřit slovy. Výhodou produktů arteterapie je také možnost sledovat posuny a vývoj v čase a možnost propojení arteterapie s dalšími terapeutickými metodami – relaxací, muzikoterapií, imaginací atd. (Koblicová 2000, s. 25–26).

„Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu šanci nalézt jeho místo a jeho úlohy v lidském společenství, vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí“ (Volejníková 2005, s. 16). Měla by člověka připravit k duchovnímu růstu a k nalezení životního smyslu s oporou v lidské kultuře, zejména v umění (Potměšilová, Sobková 2012. s. 20). Artefiletika je zaměřena na poznávání umění v souvislosti s poznáváním sebe sama v nitru kultury a na rozvíjení sociálních kompetencí prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků. Je také zaměřena na rozvoj sociální a emoční inteligence a etickou kultivaci jedince (žáka). Artefiletika učí své žáky nejen umělecky vnímat a tvořit, ale také mluvit s porozuměním o zážitcích z uměleckých aktivit (Slavík 2012a). Hlavní cíle artefiletiky patří k obvyklým standardům výchovy a vzdělání v oblasti umění (výchovy uměním): učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a citlivě vnímat sebe sama a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu (Slavík 2001, s. 13). Artefiletika se také snaží povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhávání, tzn. sloužit jako prostředek pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch. Artefiletika podporuje a rozvíjí tvůrčí kulturní a prosociální aktivity, které snižují riziko vzniku psychopatologických a sociálně patologických jevů (Slavík 2001, s. 14).

Přehledné vymezení rozdílů a přesahů arteterapie a artefiletiky pro základní orientaci mezi těmito dvěma obory uvádí Běhounková (2009, s. 101), viz Tabulka 1.

Tabulka 1: Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou (Běhounková 2009, s. 101)

POROVNÁNÍ	ARTETERAPIE	ARTEFILETIKA
Východiska	psychoterapie	pedagogický konstruktivismus
Realizátor	arteterapeut	artefiletik
Vzdělání realizátora	psychoterapeutické	pedagogické
Cíle hlavní	léčba, diagnostika	screening, prevence, intervence
Cíle parciální	aktivizace, rozvoj kreativity, sublimace emocí, interpretace díla	facilitace psychosociálního růstu (emoce, chování, etická kultivace), socializace (kooperace, modelový nácvik chování), resocializace
Cílová skupina	psychicky nemocní jedinci	zdraví jedinci, event. rizikovní jedinci
Indikace	jedinci vyžadující neverbální psychoterapii, zpracování nevědomých témat a traumat	sebepoznání, seberozvoj, socio-kulturní růst, narušené sociální vztahy skupiny
Forma	individuální, skupinová	skupinová
Přínos	sebeakceptace (akceptace nemoci), úleva, vhled, osobnostní růst, smysluplnost života atd.	zdravé sebepojetí a sebehodnocení, rozvoj emocí (identifikace, kultivace), sebereflexe, reflexe sociálních situací, senzitivita (empatie, tolerance, ochota pomáhat druhým)
Základní nástroje	interpretace obsahu i procesu výtvarných aktivit, pochopení problému	zážitková výtvarná hra, sebereflexe a reflektivní dialog, zpětná vazba

1.2 Arteterapie

Název *arteterapie* vznikl spojením latinského slova *ars* = umění a řeckého slova *therapeiá* = léčba, léčení (Štěpánek 2006). Výraz *art therapy* byl poprvé použit ve 30. letech 20. století v USA Margaretou Naumburgovou. Dle Slavíka (in Potměšilová, Sobková 2012, s. 12) je však historie arteterapie mnohem delší, uvádí, že počátky arteterapeutických snah lze sledovat již ve starověku a pravěku. Podkladem pro založení

arteterapie se staly v 18. století teze Maxe Simona, které říkají, že se duševně nemocní projevují výtvarně jinak než duševně zdraví lidé, a že určitá dušení nemoc má svůj specifický výtvarný projev, který se mění v závislosti na typu a vývoji poruchy (Slavík in Potměšilová, Sobková 2012, s. 12). V Evropě se termín *art therapy* začal používat od roku 1940 (Šicková-Fabrici 2008, s. 26). Největší rozvoj arteterapie nastal v polovině 20. století. První české průkopníky nalezla arteterapie v 50. letech 20. století mezi psychoterapeuty, kteří arteterapii začali uplatňovat jako doplňkovou metodu (Slavík 2000, s. 7). V současné době je arteterapie (neboli léčba uměním) považována za samostatnou disciplínu (Potměšilová, Sobková 2012, s. 26). Využívá poznatky z psychoterapie, psychologie, pedagogiky a umění (Stiburek 2000, s. 42).

Česká arteterapeutická asociace (ČAA) založená roku 1994 definuje arteterapii jako léčebný postup a „*obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích.*“ Výtvarné aktivity mají podporovat zdraví a léčení. Ve všech zmíněných rovinách je arteterapie postupem léčebným (Česká arteterapeutická asociace 2018). Dle Slavíka (2012a) je arteterapie „*psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity, především výtvarné projevy, k léčbě psychických a sociálních problémů.*“

Na arteterapii lze nahlížet dvojím způsobem. V širším pojetí znamená léčbu uměním, včetně hudby, divadla, tance, poezie, prózy a výtvarného umění (je zastřešujícím pojmem pro všechny expresivní terapie – dramaterapii, poetoterapii, biblioterapii a muzikoterapii či taneční terapii). V užším pojetí znamená léčbu výtvarným uměním. V České republice se arteterapie spíše definuje v tomto užším smyslu (Potměšilová, Sobková 2012, s. 7).

Rozlišují se dvě základní pojetí arteterapie. V praxi se tyto proudy často prolínají a doplňují. Arteterapie jako psychoterapeutická disciplína – je založena na léčebném účinku samotného tvůrčího procesu. Artefakt ani průběh práce nejsou analyzovány a interpretovány (Potměšilová, Sobková 2012, s. 8). Zicha toto pojetí definuje jako terapii uměním (Zicha in Stiburek 2000, s. 35). Arteterapie jako psychodiagnostická disciplína – doplňuje tvůrčí proces o reflexi a verbální zpracování. Zabývá se analýzou a interpretací artefaktu či průběhu práce (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 8). Zicha toto pojetí definuje jako artpsychoterapii (Zicha in Stiburek 2000, s. 35).

1.3 Artefiletika

Autorem termínu *artefiletika* je Jan Slavík. Tento termín byl v České republice představen ve stati publikované Janem Slavíkem v roce 1994 (Slavík 2012b). Byl použit pro označení specifické aktivity, která se odehrává na pomezí pedagogiky a psychoterapie (Stiburek 2000, s. 36). Artefiletika se v České republice rozvíjela od začátku 90. let 20. století na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů. V počátcích vycházela z poznatků arteterapie a spontánně tvořivého modernistického pojetí výtvarné výchovy (Slavík 2012a).

Název *artefiletika* se skládá ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění (zejména výtvarnému) a také k arteterapii – z latinského *ars, artis* = umění (Slavík 2001, s. 12). Název nezastírá příbuznost k arteterapii, ale v druhé části se oproti ní vymezuje záměnou pojmu terapie za filetiku (Slavík 1997, s. 170). Druhá část názvu – *filetika* je inspirována myšlenkou pedagoga Harryho Samuela Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, ve kterém je intelektový rozvoj úzce spojený s rozvojem sociálním a emočním (Chvatík in Slavík 2001, s. 12). Název *filetický* je odvozen podle jména antického mudrce a umělce Philéta z Kou a znamená tvůrčí, výrazový, emocionální, smyslový a duchovní přístup (Slavík 1994–95, s. 20). V názvu *filetický* se ohlašuje také připomínka starořeckého slovního kořene *fil-* spjatého s pojmy mít rád, láska, přátelství (Slavík 2001, s. 12).

1.3.1 Definice a charakteristika artefiletiky

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 15) definují artefiletiku jako „*reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.*“

Stiburek (2000, s. 36) uvádí, že „*artefiletika je pedagogická (či umělecko-pedagogická) disciplína využívající obdobných postupů jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na prožitkovou stránku tvorby.*

Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života, tvořivost a citlivost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní a skupinové reflexe.“

Podobně ji definují také Potměšilová a Sobková (2012, s. 20), které uvádí, že artefiletika: *„Používá podobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Jejím cílem není léčit, ale v oblasti výchovy přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti, pozitivních rysů. Je možné ji také využít jako součást prevence sociálních i dalších patologií.“* Dále dodávají že, artefiletiku lze charakterizovat jako výchovné pojetí, jehož principem je spojení výrazové hry (např. výtvarné) s reflektivním dialogem.

Slavík artefiletiku definuje jako *„zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy, která se dotýká hranic arteterapie a obrací se především k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti“* (Slavík in Potměšilová, Sobková 2012, s. 20).

Slavíková, Hazuková a Slavík (2010 s. 8) uvádějí, že artefiletika je *„název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově.“*

Artefiletika odhaluje psychické možnosti a meze jedince, nabízí netradiční metodu podpory sebevědomí, sebeuvědomění a přijetí svých limitů (Mynaříková 2016, s. 18).

Artefiletika je svébytný obor (Stiburek 2000, s. 42). Stojí však na pomezí psychoterapie (respektive arteterapie) a pedagogiky (respektive výtvarné výchovy) (Potměšilová, Sobková 2012, s. 21). Mynaříková (2016, s. 18) tvrdí, že artefiletika představuje most mezi arteterapií a klasickou výtvarnou výchovou. Pro artefiletiku a další obory výchovy uměním je důležitý vztah mezi smyslovým vnímáním, poznáváním a osobním prožitkem (Slavík, Wawrosz 2004, s. 8). Artefiletika spadá do oboru výchovy uměním stejně jako dramatická výchova, hudební výchova, atd. Jelikož se jedná o disciplínu vzdělávací a výchovné, patří artefiletika do oblasti pedagogiky (Slavík, Wawrosz 2004, s. 213). *„V kontextu obecné pedagogiky je artefiletika svým pojetím nejbližší tzv. pedagogickému konstruktivismu“* (Slavík 2012b). Zdůrazňuje důležitost komunikace s druhými lidmi v procesu poznávání a učení (Slavík 2012b).

Artefiletika přináší do výchovného procesu novou dimenzi – reflexi. Tím se odlišuje od běžné výtvarné výchovy (Slavík, Wawrosz 2004, s. 230). Je metodicky založená na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých a na sebe navazujících aktivit – výrazové hry (tvořivé umělecké činnosti, která je výchozím pedagogickým prostředkem) a reflektivního dialogu (reflexí – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno) (Slavík 2001, s. 12). Exprese je prostředek, jak sobě i druhým ozřejmit osobní vidění světa a reflexe je nástroj k jeho poznávacímu zhodnocení (Slavík 1997, s. 172).

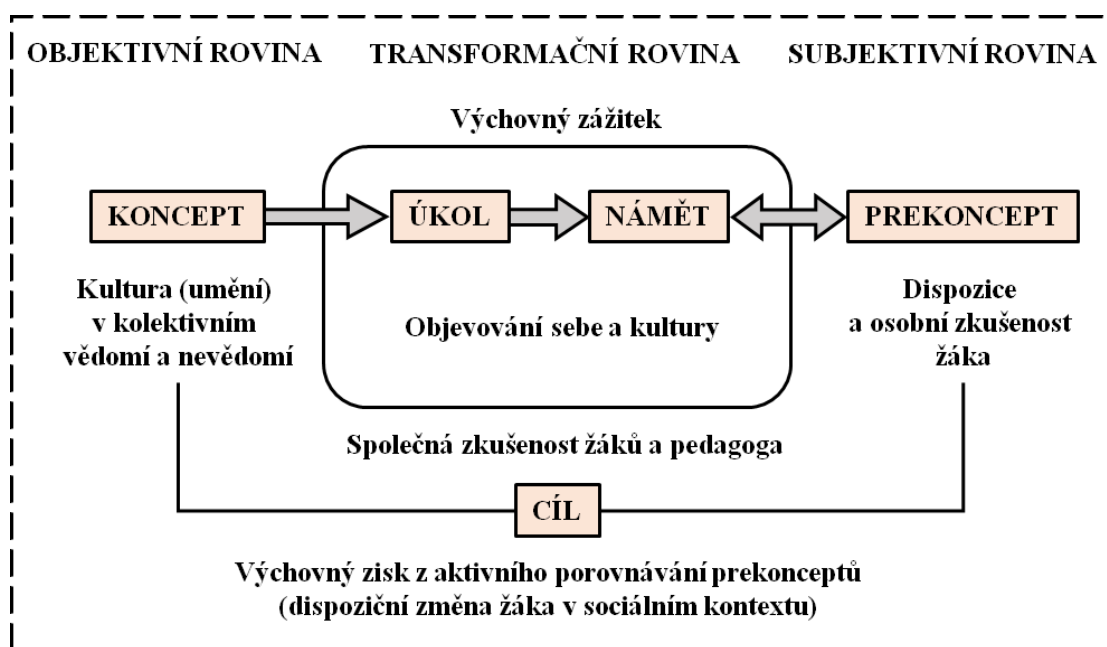
Podstatou artefiletiky je, že umělecká tvorba žáků je pokládána za první poznávací krok, na který navazuje druhý krok a to reflexe a dialog mezi žáky, který je zdrojem nového poznání. Výuka má charakter tzv. činnostního učení, ve kterém je žákům poskytován co největší prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Pojetí artefiletiky také vychází z reflektivní koncepce zaměřené na rozvíjení tzv. myšlení vyššího řádu (higher order thinking), které vede k porozumění sobě samému, svým vlastním duševním procesům v kontextu kulturního poznávání. Introspekce je předpokladem tohoto přístupu (pozorování vlastních duševních stavů, procesů, sebezpozorování) (Slavík, Wawrosz 2004, s. 8).

Důležitým pojmem v artefiletice je výtvarný či umělecký zážitek (Potměšilová, Sobková 2012, s 24). Výrazová hra a reflektivní dialog jsou dva odlišné typy akčních a zážitkových komplexů (Slavík 1997, s. 106). Při setkání s určitým artefaktem se mohou u různých lidí objevit různé pocity, dojmy, otázky a odpovědi na ně (Potměšilová, Sobková 2012, s 24). Umělecký zážitek je pro každého člověka jedinečný (Slavík 2001, s. 65). Zážitek je výběrová část situace – je jím tedy jen to, co si jedinec ze situace vědomě nebo bezděčně pamatuje a může si to později vybavit, nějak se podle toho chovat či o tom různými formami vypovědět. Z jedné situace mohou mít jednotliví lidé rozdílné zážitky (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 168). Slavík (2001, s. 65) definuje zážitek jako *„individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pocitovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“* Lidé si svůj životní pohyb uvědomují jako zážitky, které si odnesli ze životních situací. Součástí zážitku je prožitek – city, pocity a nálady, které k zážitku patří a které se také ukládají do vzpomínek (radost, smutek, strach, zlost, dojetí, atd.) (Slavík 2001, s. 65).

1.3.2 Kritéria artefiletiky

Existují tři kritéria, která odlišují artefiletiku od jiných vzdělávacích pojetí. Prvním z nich je reflektivní dialog o zážitcích z tvorby a rozdílných pojetí téhož předmětu nebo tématu (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10). V artefiletické terminologii je to vyjádřeno tvrzením „že každý člověk, příp. určitá skupina lidí má svou jedinečnou osobní zkušenost tj. osobitý prekoncept (před-porozumění) pro určitý koncept, tj. pro obsah, který je tématem dialogu“ (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10). „Zkušenost tvoří naše osobní před-porozumění, s nímž pokaždé přistupujeme k aktuální skutečnosti. Jedině skrze něj vede cesta k dalšímu poznávání“ (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 169). Artefiletika se zde opírá o koncepce tzv. pedagogického a sociálního konstruktivismu (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 15).

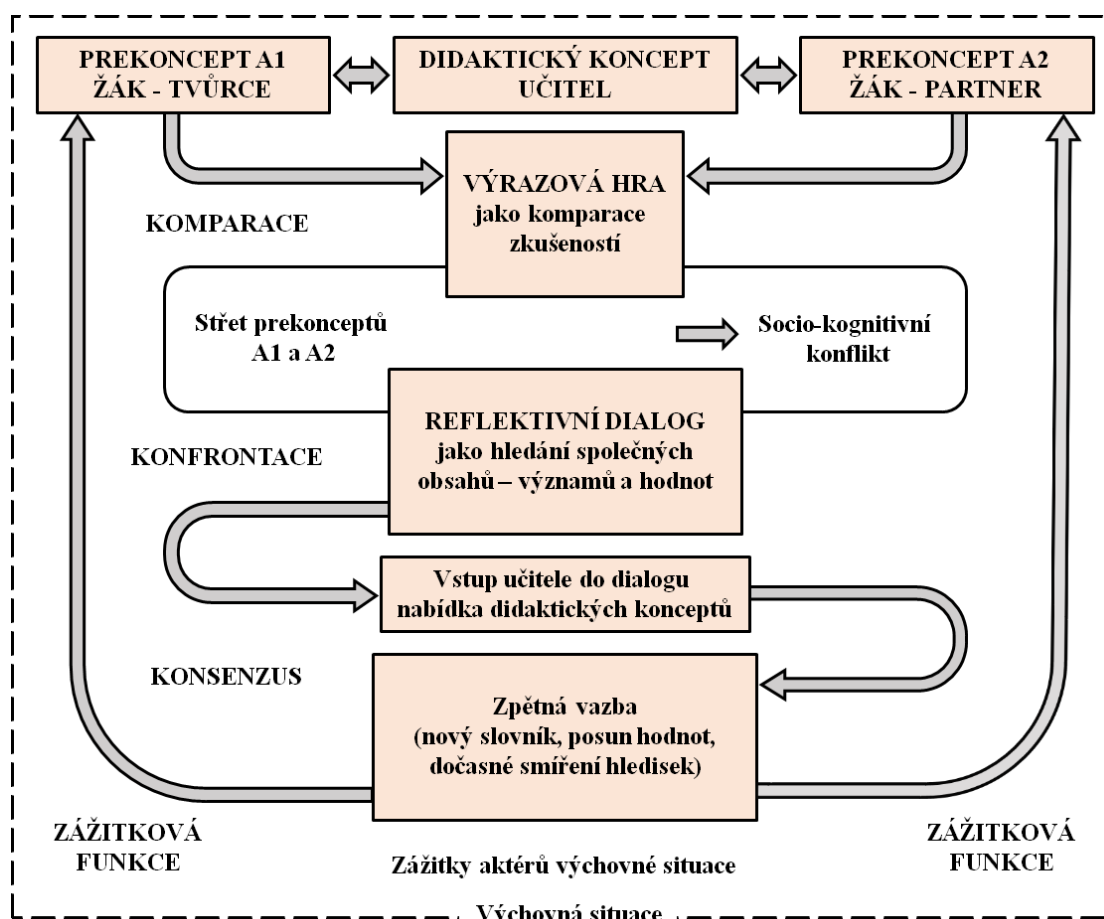
Koncept je to, co je pro určitý obsah naší zkušenosti společné. Porovnáváním různorodých prekonceptů v komunikaci, lze nalézt společné významové jádro – koncept, viz Obrázek 1. Každý jedinec má svůj jedinečný prekoncept různých stránek světa. „Ale všichni věříme a stále se ujišťujeme, že naše individuální prekoncepty se někde setkávají, že mají své společné jádro – koncept“ (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 159).



Obrázek 1: Schéma vztahů konceptu, úkolu, námětu, prekonceptu a cíle v procesu výchovy (Slavík 1997, s. 151)

Každá tvorba a učení začíná osobní zkušeností, jejímž prostřednictvím každý jedinec vnímá a posuzuje svět. „Se svou zkušeností zachází přirozeně a spontánně, avšak

sám bývá vůči ní „slepý“ – málokdy si uvědomí její klíčovou roli v poznávání a hodnocení“ (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10). Vlastní osobitost si jedinec může uvědomit až při setkávání s druhými lidmi (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10). V průběhu reflektivního dialogu si jedinci navzájem porovnávají své prekoncepty a zjišťují, v čem se jejich prekoncepty odlišují. Tyto odlišnosti vyvolávají diskuzi či polemiku (Slavík 2012a). Tato konfrontace (střetnutí) individuálních zkušeností a postojů je nazývána socio-kognitivní konflikt, viz Obrázek 2. V průběhu dialogu mezi jedinci jsou prostřednictvím aktivních střetávání různých osobních hledisek konstruovány nové poznatky (Slavík 2012b). „Tento přístup se opírá o myšlenku, že jakékoliv vzdělání a v širším slova smyslu i poznání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak než prostřednictvím komunikace mezi lidmi“ (Slavík 2012a). V socio-kognitivním konfliktu jde o vzájemné obohacování. Cílem artefietiky je tento konflikt pedagogicky co nejlépe zpracovat a využít k odhalení rozdílů nebo shod mezi žáky, k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti, k poznávání interpretační rozmanitosti, ke vzájemné inspiraci a intelektuálnímu, citovému a motivačnímu podněcování (Slavík 2012a).



Obrázek 2: Schéma socio-kognitivního konfliktu (Slavík 1997, s. 148)

Reflektivní dialog podmíněný vědomím vlastní rozdílnosti patří k nejneproduktivnějším zdrojům poznávání. Rozvíjí se také komunikační a sociální dovednosti (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10). Žák svou tvorbou vyjadřuje svůj osobitý přístup ke světu. Ten se v mnohém shoduje s přístupy jiných lidí, ale také se v mnohém odlišuje. Při společném reflektivním dialogu nad vytvořenými díly vznikají shody i rozdíly doprovázené socio-kognitivními konflikty. Nalezené rozdíly a shody mezi jedinci a mezi jejich osobními přístupy jsou podnětem a východiskem pro učení a zájem o další poznávání (Slavík 2012a). „*S tím je spojeno i sebepoznávání a budování osobní identity prostřednictvím dialogu – tzv. auto-socio-konstrukce*“ (Štech in Slavík 2014, s. 59).

Rozdíly a shody jsou východiskem pro vznik vzdělávacích motivů. Ty vznikají na podkladě uvědomění si souvislosti mezi osobní zkušeností a širšími kulturními, případně socio-biologickými poznatky, což vede k zájmu o další poznávání (Slavík 2012a). Vzdělávací motiv lze v praxi rozpoznat jako moment, ve kterém se vlastní zkušenost a poznatek žáka může využít jako podnět k dalšímu prohloubení učení. U zrodu vzdělávacího motivu tak stojí žákova interpretace uměleckého či jiného projevu nebo interpretace vzpomínek na zážitky, které s ním souvisely (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 177). Vzdělávací motivy se mohou rozvinout do dvou směrů. Mohou směřovat k sebepoznávání v souvislostech kulturního prostředí (tzv. introvertní vzdělávací motivy) nebo mohou směřovat k poznávání okolního světa a prostředí – společnosti, kultury a přírody s ohledem na osobní přístup k němu (tzv. extrovertní vzdělávací motivy).

Systematická práce se vzdělávacími motivy je tedy druhým kritériem pro rozpoznání artefaktivity v praxi (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 14–15).

Třetím kritériem, kterým se artefaktivity vyznačuje, je propojení poznávání světa s poznáváním sebe sama. V tomto směru je blízká arteterapii. Sebeoznávání je spojeno s uvědomováním a prohlubováním prožitků. Sebeoznávání však není možné bez srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a míněním druhých lidí (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 10–11). („*Jak jinak mám poznávat, jaký jsem, než-li tak, že zjistím, v čem jsem podobný druhým lidem, nebo naopak od nich odlišný a jak mě ostatní lidé vnímají*“ (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 11)). Proces sebepoznávání se prostřednictvím reflektivního dialogu přirozeně propojuje s poznáváním ostatních lidí. Díky tomu může artefaktivity podporovat realistické postoje k sobě a ostatním lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací

dovednosti. Což hraje důležitou roli také v tzv. pozitivní prevenci různých duševních a sociálních problémů (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 11).

Artefiletickému pojetí výuky jsou blízké také tyto tři rysy pedagogického konstruktivismu:

- Respektování principu tzv. blízké zkušenosti žáka, který vyzývá pedagogy, aby umožnili žákům ve vyučování navázat na to, co již znají. Pedagog svým přístupem žákovi potvrzuje, že jeho dosavadní zkušenosti mohou být brány vážně. I pro artefiletiku je osobní zkušenost žáka východiskem pedagogické práce (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 163).
- Vytváření situací, v nichž se žák učí prostřednictvím své vlastní činnosti, tj. nikoliv jen výkladem pedagoga. I tento přístup je příznačný pro artefiletiku (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 163). Poznatky nejsou žákům předávány z vnějšku, ale naopak žáci si mají konstruovat poznatky motivované zevnitř na podkladě osobního prožitku spojeného s vlastním tázáním při reflektivním dialogu (Slavík 2014, s. 60).
- Uplatnění principu těžení z různosti. *„Konstruktivismus vychází z faktu, že něco ví a zná každé dítě. Všichni však znají trochu odlišné věci a znají je různým způsobem“* (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 163). Je tedy nejen možné tolerovat různost zkušeností a odlišnost žáků, ale přímo na této různosti stavět a integrovat ji do plánované výuky (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 163).

2 Sebepoznání

Tato kapitola bakalářské práce se věnuje tématu sebepoznání. V úvodní části je pozornost zaměřena na definování sebepoznání, dále jsou popsány oblasti sebepoznání, rozvoj a metody sebepoznání a také přínosy sebepoznání pro člověka. Kapitulu uzavírá část věnovaná sebepoznání v adolescenci, ve které se nalézají žáci středních škol, na něž se tato bakalářská práce soustředí.

Touha po sebepoznání provází lidského jedince od pradávna. Snaha poznat sebe sama se objevila zřejmě poprvé v době, kdy si člověk uvědomil rozdíl mezi JÁ a vnějším světem (Kuneš 2006, s. 25). První písemné zmínky dokládající lidskou snahu poznat sebe se objevují například v dílech starořeckých myslitelů a dále v náboženských spisech z různých koutů světa. Do konce 19. století bylo sebepoznání obvykle spojováno s různými filozofickými či náboženskými naukami. Teprve později se stalo jedním z témat věd zabývajících se dušením zdravím (Kuneš 2009, s. 25–26). Na současné pojetí sebepoznání měl vliv zejména vývoj psychoterapie (Kuneš 2006, s. 25). Sebepoznání je důležitou částí duševního zdraví. Pomocí něj se posiluje zdravé sebepojetí (realistický obraz sebe sama), díky němuž se lidé lépe přizpůsobují novým situacím (Sebepoznání a sebereflexe 2018).

Před definováním sebepoznání je nutné vysvětlit pojem sebepojetí a objasnit vztah mezi sebepoznáním a sebepojetím.

Sebepojetí je dle Blatného (2010, s. 107) definováno jako „*souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová.*“ Vágnerová (2010, s. 301) uvádí, že: „*Sebepojetí je specifickým osobním konstruktem, komplexním obrazem sebe sama složeným z dílčích mentálních reprezentací, charakteristik, názorů, ale i přání a dosud nenaplněných představ.*“

Sebepojetí má tři složky (dílní aspekty JÁ) – kognitivní, afektivní, konativní (Blatný, Plháková 2003, s. 105–121):

- Kognitivní (poznávací) složka: vyjadřuje, co o sobě víme (dobré a špatné vlastnosti, silné a slabé stránky, temperament, charakter, vlohy a nadání atd.).
- Afektivní (emoční, citová) složka: vyjadřuje vztah k sobě samému (sebehodnocení, sebeúctu, sebevědomí, sebedůvěru), při jejím utváření je důležitá zpětná vazba od osob z rodiny, vrstevníků atd.

- Konativní složka: vyjadřuje, jak měníme sami sebe, jak pracujeme sami na sobě (seberegulace – schopnost regulovat vlastní projevy a aktivity), rozhodující jsou osobní standardy – hodnoty, normy, cíle, ambice, které jsou měřítky pro posouzení vlastního chování (Nevařilová 2018).

Sebepoznání je poznávací složkou sebepojetí. Dle Kohoutka (2001, s. 174) je definováno jako kognitivní aspekt vztahu člověka k sobě. Kuneš (2009, s. 172) uvádí, že je možné ho také chápat jako „*výsledek procesu sebepoznávání vlastního JÁ v určitém okamžiku.*“ Cílem sebepoznání je získat o sobě co největší množství informací, které se k nám vztahují (Kuneš 2009, s. 84).

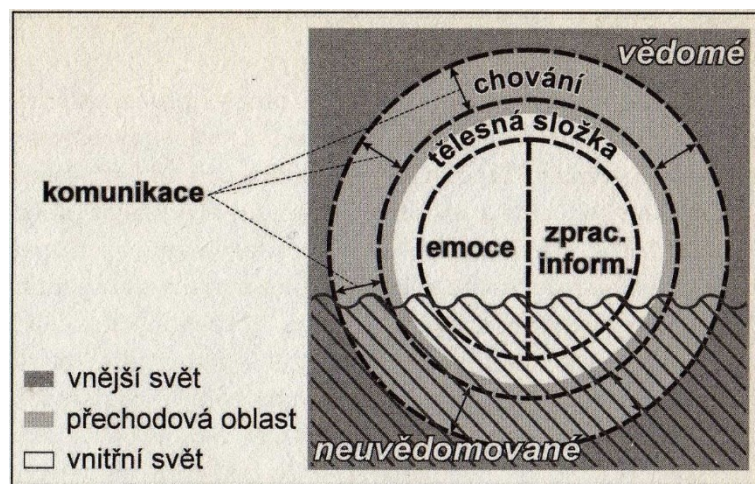
„Utváření sebepojetí je závislé na adekvátnosti sebepoznání a konstituované sebepojetí zpětně působí na sebepoznání. Příliš rigidní sebepojetí přitom adekvátnímu sebepoznání brání. Důsledkem zkreslené autopercepce a sebepojetí bývají vážné poruchy sociální adaptace“ (Kohoutek 1998, s. 44).

Ze sebepoznání vychází sebehodnocení (Vágnerová 2010, s. 109). Aby mohlo dojít k efektivnímu sebehodnocení a sebevýchově, je nutné adekvátní sebepoznání. Pouze na základě poznání vlastního JÁ, sebe sama, duševních a tělesných vlastností, dovedností, schopností, návyků, temperamentu a charakterových vlastností, si může člověk adekvátně a efektivně vytyčovat odpovídající cíle sebevýchovy. Kladení nereálně vysokých cílů vede ke ztrátě víry ve vlastní schopnosti a ztrátě pocitu spokojenosti a naopak podhodnocení sebe sama vede ke kladení příliš malých cílů a schopnosti jedince zůstanou nevyužity (Kohoutek 1998, s. 48–49). Sebevýchova by měla začít etapou sebepoznání v oblasti, kterou je žádoucí změnit, zdokonalit, rozvíjet či minimalizovat. (Kohoutek 2001, s. 171) Také Míček (1972, s. 93) tvrdí, že sebepoznáním začíná proces sebevýchovy, vlastní autoregulace osobnosti. Při sebevýchově jde o rozvíjení kladných vlastností a návyků a naopak potlačování záporných vlastností a návyků. Přitom platí, že při posilování kladné vlastnosti se potlačuje k ní opačná záporná vlastnost a naopak při potlačování záporné vlastnosti se posiluje k ní opačná kladná vlastnost (Kohoutek 2001, s. 171–172).

2.1 Oblasti sebepoznání

Sebepoznání se dle Kuneše (2009, s. 79–81) může zaměřit na tři základní oblasti – oblast vnějšího světa, oblast vnitřního světa a na přechodovou zónu mezi nimi. V těchto

oblastech se nacházejí jednotlivé složky, které jsou spolu propojeny a vzájemně se ovlivňují (Kuneš 2009, s. 91). Jednou z možností je soustředit se na oblast vnějšího světa, zkoumat vnější podněty, například zaměřit se na různé společenské skupiny, jichž jsme součástí. Pro sebepoznání je důležité dozvědět se, jak na nás vnější faktory působí a jak nás ovlivňují. Další možností je zkoumat vnitřní svět, vlastní prožívání. V rámci sebepoznání je důležitá složka zpracování informací – jak přemýšlíme, podle čeho se rozhodujeme, jaká skrytá přesvědčení ovlivňují naše myšlení, atd. Je také důležité dozvědět se, jak nás ovlivňují emoce a všimnout si také tělesné složky. Třetí možností je zaměřit se na přechodovou zónu mezi vnitřním a vnějším světem, na složky chování, komunikace a z části na vnější tělesné charakteristiky. Tyto složky umožňují výměnu informací mezi lidským nitrem a světem okolo. Obrázek 3 znázorňuje model člověka z pohledu sebepoznání. Tmavě šedá barva představuje vnější svět, světle šedá přechodovou zónu a bílá vnitřní svět. Model je dále rozdělen do dvou částí. Vyšrafovaná spodní část představuje neuvědomovanou oblast bytí, je to sféra, které si nejsme za normálních okolností vědomi. Sebeoznání přispívá ke zmenšení podílu této části a posouvá pomyslnou hranici mezi uvědomovaným a neuvědomovaným světem směrem dolů (Kuneš 2009, s. 79–81).



Obrázek 3: Oblasti a složky sebepoznání (Kuneš 2009, s. 81)

K prozkoumávání oblastí a složek tohoto modelu slouží dva základní nástroje sebepoznání – vnímání a pozornost (Kuneš 2009, s. 91). Vnímání je schopnost zachytit a zpracovat vjemy z vnějšího i vnitřního světa, je to složitý proces, který umožňuje přenos okolních informací do našeho vědomí. Pozornost umožňuje zaměřit vnímání konkrétním

směrem, vybrat ze záplavy různých okolních i vnitřních podnětů ty, které jsou důležité, umožňuje vyhledávat podstatné informace (Kuneš 2009, s. 84).

2.2 Rozvoj a metody sebepoznání

Každý den lze získávat množství informací o vlastní osobě – v komunikaci s druhými lidmi (rodiči, přáteli, spolužáky, spolupracovníky atd.), v řešení konfliktních situací, v různých činnostech atd. Všechny tyto informace jsou důležitým zdrojem sebepoznání, které umožňuje pochopit motivy a příčiny svého chování. Sebeoznáním se narušuje falešný obraz sebe sama, například nekritičnost k sobě samému, nebo naopak tendence vidět se v horším světle (Sebeoznání a sebereflexe 2018).

Proces sebepoznání je velmi úzce spjat se sociálním prostředím, s lidmi okolo nás (Kuneš 2009, s. 15). Díky sociálnímu srovnávání (poměrování se s ostatními lidmi) si můžeme ujasnit různé vlastní charakteristiky. Nebo časovým srovnáváním můžeme porovnat sebe sama, s tím jací jsme byli dříve, případně, jak si sami sebe představujeme v budoucnu (Wood, Wilson in Kuneš 2009, s. 17–18).

Čím větší množství rolí si jedinec během života vyzkouší, tím větší má šanci dozvědět se o sobě něco nového. Sebeoznání podporují neočekávané nové situace (noví lidé, nové zážitky, nové prostředí atd.), které nutí člověka reagovat jinak, přizpůsobovat se nastalým okolnostem a tím objevovat nové aspekty sebe sama. Nové situace lze záměrně a systematicky vyhledávat. Tento postup je příkladem záměrného sebepoznání (Kuneš 2009, s. 18–19).

K sebepoznání osobnosti lze dospět jednak autodiagnózou pomocí různých poznávacích metod, nebo zpětnou vazbou získanou při sociální interakci, či kombinací obou způsobů. Mezi metody sebepoznání patří:

- Pravidelná registrace vlastního jednání a chování – jedinec hodnotí, co důležitého prožil, obvykle za uplynulý den, buď pouze vědomě, nebo písemně.
- Pravidelná reflexe – úvahy nad vlastními činy, hlubší analýza příčin, průběhů a následků jednání. Jedinec si ujasňuje, pod jakými vlivy jedná, do jaké míry odpovídalo jeho chování morálním normám, jak se přiblížil či vzdálil svým cílům atd. (Míček 1972, s. 196–197).

- Písemná forma pravidelné reflexe – jde o prohloubení předchozí metody, umožňuje snadnější diagnostiku (Kohoutek 1998, s. 74).
- Deníky – jedinec v něm má upřímně popisovat, co zažil, své vnitřní stavy, analyzuje konflikty, hodnotí sebe sama i druhé lidi atd. (Míček 1972, s. 197). Měl by pomáhat vyjasňovat životní hodnoty, názory, potřeby a postoje. Měl by obsahovat záporné i kladné zážitky (Kohoutek 1998, s. 74).
- Sebepoznání prostřednictvím jiných lidí – přínosem k sebepoznání mohou být připomínky, poznámky a kritiky od druhých lidí (Smith in Míček 1972, s. 197).
- Metoda volných asociací – jedinec vyslovuje volné asociace nebo si je zapisuje (případně jejich klíčová slova) a následně se z nich pokouší porozumět sobě samému, interpretuje je (Kohoutek 1998, s. 74). Samo vypsání asociací přináší uvolnění a odreagování (Míček 1972, s. 197).
- Sebepozorování současné – pozorování sebe sama v právě přítomné situaci:
 - a) Pozorování somatických funkcí – dechu, svalového napětí, tepu srdce, nebo uvědomování si polohy těla vleže, vsedě, vstoje, či pohybů při chůzi atd.
 - b) Pozorování emočních stavů – uvědomování si jejich příčin přispívá k pěstování schopnosti sebeovládání a prevenci afektů. Například hněv a vztek má tendenci se pod vlivem sebepozorování rozplynout (Kohoutek 1998, s. 76). Uvědomované záporné emoce neproběhnou v takové síle (Míček 1972, s. 198).
 - c) Pozorování obsahů vlastního vědomí – spočívá v prostém uvědomování, zda jsou v průběhu myšlení dodržována určitá kritéria a morální zásady (například být spravedlivým, neubližovat druhým, nepodléhat předsudkům vůči druhým atd.) Metoda předpokládá značný stupeň vnitřní vyzrálosti.
- Dotazník na sebepoznání – osvědčený dotazník obsahuje následující otázky: Jaký jsem? Proč jsem takový? Jsem se sebou spokojen? Jaký bych chtěl být v budoucnosti? Co mne k tomu povede? (Kohoutek 2006, s. 7).
- Sebepoznání prostřednictvím rozboru vlastní umělecké tvorby (výtvarné, literární atd.) – jedinec promítá do svých děl své pocity, postoje, vlastnosti apod. Z díla tak lze vyčíst mnoho o autorově osobnosti. Jedná se o projekční metodu, jejíž princip spočívá v tom, že člověk připisuje své zkušenosti, zážitky, potřeby, schopnosti, zájmy, touhy, postoje apod. jiným osobám, vkládá je do věcí, promítá je do situací atd. (Kohoutek 2001, s. 6).

- Metoda sebepoznání vycházející z tzv. Johari okna – spočívá v přiřazování 56 adjektiv (souboru základních lidských vlastností), které jedinec přiřazuje sám k sobě a které k němu přiřadí ostatní lidé ve skupině (Fewings 2018).

Johari okno se zabývá čtyřmi kvadranty lidské psychiky – oblastí otevřenou, skrytou, slepou a neznámou, viz Tabulka 2. Jeho autory jsou Joseph Luft a Harrington Ingham a název Johari je zkratkou počátečních písmen jejich křestních jmen. V otevřené oblasti leží to, čeho si je daný jedinec sám vědom a co o něm vědí i druzí lidé. Ve skryté oblasti je ta část psychiky, kterou si jedinec sám uvědomuje, nechce to zveřejnit, a druzí lidé o tom nevědí. Slepá oblast obsahuje to, co o jedinci vědí druzí lidé, ale on sám nikoliv. Do neznámé oblasti patří to, co o sobě neví jedinec a nevědí to o něm ani druzí lidé (Kohoutek 2001, s. 5–6).

„Prohlubování sebepoznání a adekvátní akceptování „zrcadla“ z okolí vede k zmenšení „slepého“ i „neznámého“ kvadrantu psychiky“ (Kohoutek 2001, s. 6).

Tabulka 2: Okno Johari se čtyřmi kvadranty lidské psychiky (Kohoutek, 2001, s. 6)

JOHARI OKNO	Známé sobě samému	Neznámé sobě samému
Známé druhým lidem	OTEVŘENÁ OBLAST (např. extraverteze, srdečnost, rozhodnost)	SLEPÁ OBLAST (např. časté používání určitých slov, narcismus, zvýšený neuroticismus)
Neznámé druhým lidem	SKRYTÁ OBLAST (např. narkomanie, nevěrnost, skrývaná tréma, myšlenky, city, fantazie)	NEZNÁMÁ OBLAST (např. nepřiznané obavy, neuvědomované motivy, zvýšený psychotismus, zážitky z dětství)

Kuneš (2006, s. 24–26) zmiňuje, že je prospěšné věnovat se sebepoznání pod vedením lektora ve větší skupině osob, jelikož si jedinci mezi sebou mohou poskytovat zpětnou vazbu a navzájem se podporovat v dalším poznávání. Dále konstatuje, že v rámci sebepoznání je dobré zaměřit se na prožívání a chování v různých situacích a vyzkoušet si své reakce v nějakém neobvyklém kontextu. V souladu s tím Smékal (2002, s. 440) tvrdí, že pro sebepoznání je užitečné analyzovat spontánní činy a prožitky, které vznikají při oslabené sebekontrolě, tyto situace odhalují, jací doopravdy jsme. Oproti tomu vědomé jednání a vůlí řízené obsahy vědomí vyjadřují spíše to, jací chceme být.

Pravidelné sledování vlastního jednání a systematické zkoumání jeho motivů, podmínek, průběhu i výsledků vede k lepšímu sebepoznání. Smékal (2002, s. 438) však upozorňuje, že tato cesta je znesnadňována lstí sebeklamu a potřebou našeho JÁ být ve vlastních očích tím nejlepším. Člověk má tendenci vysvětlovat si své jednání přijatelnými důvody a shledávat polehčující okolnosti i tam, kde jsou neschvalované motivy jednoznačně viditelné, jelikož málokdo snese negativní informace o sobě samém. Obranné dynamismy JÁ transformují každou informaci tak, aby byla pro nás snesitelná a také zrcadlo, které máme v názoru druhých na sebe sama, se snažíme uzpůsobit, abychom se v něm viděli v lepším světle. Podmínkou utváření souladu mezi ideálním a reálným sebepojetím je pěstování dovednosti a návyku vidět se takovými, jací skutečně jsme. Přiznat si každý rozpor aniž bychom jej nepoznaný ihned v zárodku potlačovali nebo s ním bojovali (Smékal 2002, s. 438).

2.3 Přínosy sebepoznání

Ve prospěch objevování sebe sama hovoří mnoho důvodů. Lepší sebepoznání vede ke zkvalitnění interakce s druhými lidmi, je startovním bodem k sebezdokonalování, vede k získání větší sebejistoty díky vědomí vlastních schopností a nedostatků, k uvědomění si toho, kde existují možná úskalí a v čem lze být úspěšný. Sebeoznání může dále pomoci s lepším zacházením s vlastním tělem, s emocemi a chováním. Pomáhá porozumět svým záměrům a motivacím. Díky sebepoznání si můžeme jasněji uvědomit, co skutečně chceme a odlišit to od vnějších požadavků na naši osobu (Kuneš 2006, s. 24). Sebeoznání pomáhá odhalit skutečnosti, kterých si jedinec není vědom, umožňuje spatřit sebe sama se vším, co k němu patří (Kuneš 2009, s. 8).

Díky lepšímu sebepoznání je možné si uvědomit větší paletu svých dovedností, schopností, vloh a možností. Díky tomu si uvědomíme svou jedinečnost a to, čím se odlišujeme a vynikáme mezi ostatními. Můžeme tak lépe nalézt své místo mezi lidmi. Objevením větší palety charakteristik si jedinec může uvědomit, že díky jejich unikátní kombinaci je naprosto jedinečným člověkem, což přináší také větší sebedůvěru. Prozkoumáním vnitřního světa a uvědoměním si své jedinečnosti, je možné také více vnímat jedinečné rysy ostatních lidí. Jestliže víme, že druhý člověk je svým osobitým způsobem unikátní, uvědomíme si, že postupy a zákonitosti, které platí v našem životě, nemusí nutně platit v jeho životě (Kuneš 2009, s. 12). Sebeoznání pomáhá odhalit

vlastní nedostatky a limity. „Umožní nám odlišit hranice, které jsou pro nás pevně dané, od těch, které jsme si sami zvolili, nebo které nám nastavili lidé kolem nás tím, že nás třeba v určitých projevech nepodporovali, nebo nás za ně dokonce trestali“ (Kuneš 2009, s. 13).

Sebepoznání je považováno za zvláště cennou cestu ke zlepšení adaptace osobnosti. Rogers (in Míček 1972, s. 193) a Kohoutek (1998, s. 40) uvádějí, že čím více se jedinec zná, tím lepší je jeho adaptace. Dle Rogerse (in Míček 1972, s. 193) také platí, že čím více zná jedinec sám sebe, tím lepší má předpoklady pro poznání druhých lidí. Podobně Smékal (2002, s. 438) tvrdí, že dobrým znalcem druhých může být jen ten, kdo dobře zná sebe. Sebepoznání má kladný vliv na zlepšení sociálních kontaktů, což souvisí s lepším poznáním druhých (Míček 1972, s. 194). Dle výzkumu Searsových (in Míček 1972, s. 194) osoby, které měly nějakou negativní vlastnost (o které nevěděly, ale věděli o ní druzí lidé), měly tendenci přepisovat vlastní negativní rysy druhým lidem.

Dobré poznání sebe sama, vnitřních konfliktů a jejich zdrojů je z hlediska duševní hygieny předpokladem adekvátních způsobů boje proti úzkosti (Kohoutek 1998, s. 58). Sebepoznání lze považovat za první krok na cestě k optimálnímu duševnímu zdraví, druhým krokem je práce na změně. Díky tomu, že poznáme a uvědomíme si, jak přemýšlíme, jakým myšlenkám dáváme přednost, jakým emocím dáváme průchod, jaké emoce si dokážeme uvědomit, můžeme začít tyto oblasti cíleně měnit a předcházet tak i duševním poruchám (Kuneš 2006, s. 26). Míček (1972, s. 92) zmiňuje následující nejčastější přínosy sebepoznání:

- Vede k ujasnění vlastní hierarchie hodnot.
- Vede ke zlepšení pracovního výkonu a stylu práce.
- Vede k ovládnutí vlastních citových stavů a jejich projevů.
- Přispívá k lepšímu poznávání jiných osob a k adekvátnějšímu reagování na ně.
- Má různé další subjektivní přínosy.

2.4 Sebepoznání v adolescenci

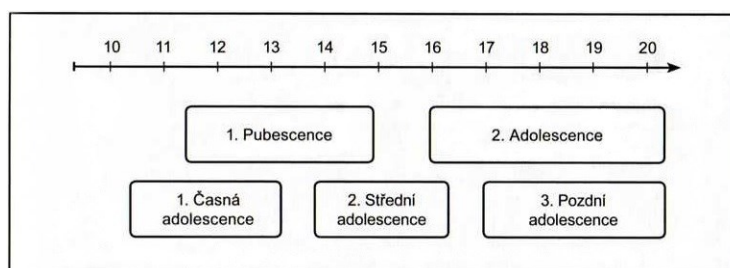
Jelikož se tato bakalářská práce zabývá rozvojem sebepoznání žáků středních škol, je tato kapitola zaměřena na sebepoznání v adolescenci (mezi 15–20 lety), v níž se žáci středních škol nalézají. V úvodu této kapitoly je uvedena periodizace tohoto období

a jeho stručná charakterizace. Následující část se zaměřuje na téma sebepoznání, které je v této vývojové etapě aktuálním.

2.4.1 Vymezení období adolescence a jeho charakterizace

Adolescence je vývojovou fází člověka mezi dětstvím a dospělostí (Vašutová, Panáček 2013, s. 9). V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech (somatické, psychické, sociální). Mnohé změny jsou podmíněny biologicky, ale významně je ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou v interakci. Průběh dospívání je závislý na daných kulturních a společenských podmínkách. Dochází k dosažení pohlavní a duševní zralosti (Jebavá 1997, s. 31).

Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere* = dorůstat, dospívat. Jako termín, označující určité období života člověka, byl poprvé použit v 15. století. V českém jazyce se označení *adolescenti* (typické pro psychologii) volně zaměňuje s označením *dospívající* (typické pro lékařské vědy) (Macek 2003, s. 9). Období adolescence je různými autory vymezeno mírně odlišně, viz Obrázek 4. Někteří autoři oddělují období pubescence a adolescence. Jiní autoři označují jako adolescenci celé období mezi dětstvím a dospělostí.



Obrázek 4: Různá vymezení období adolescence (Sobotková 2014, s. 27)

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143) dělí období dospívání na období pubescence (11–15 let), dále dělené na fázi prepuberty a puberty, a na období adolescence (15–22 let). Vágnerová (2012, s. 369) rozděluje období dospívání na dvě fáze: ranou adolescenci (11–15 let) a pozdní adolescenci (15–20 let). Macek (2003, s. 35–36) a také Vašutová a Panáček (2013, s. 9–10) rozdělují adolescenci na tři fáze: časnou adolescenci (10–13 let), střední adolescenci (14–16 let) a pozdní adolescenci (17–20 let).

Nejnápadnější změnou v rané adolescenci je tělesné dospívání a biologickým mezníkem je schopnost reprodukce. Dochází ke změně způsobu myšlení (stádium formálních operací), adolescenti jsou schopni uvažovat abstraktně a hypoteticky. Nastávají výkyvy emočního prožívání, které mohou negativně ovlivňovat autoregulační schopnosti. Nadchází osamostatňování se od rodičů, značný význam pro adolescenty mají jejich vrstevníci (Vágnerová 2012, s. 369–370). Čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, které dítě navázalo dříve s rodiči, tím snáze probíhá proces emancipace od rodiny nutný pro osobní zrání (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 153). Mezníkem rané adolescence je ukončení povinné školní docházky a diferenciací dalšího profesního zaměření (Vágnerová 2012, s. 369–370).

V pozdní adolescenci probíhá komplexnější psychosociální proměna, mění se osobnost i společenská pozice. Přejít na střední školu představuje důležitý mezník, který může být i stresující, protože přináší změnu v několika oblastech – jedinec se ocitá v nové třídě, kde většinu spolužáků nezná a musí si znovu budovat své postavení, obtížnější jsou také výukové nároky. Důsledkem může být dočasné snížení sebehodnocení. Důležitou součástí identity je tělesný vzhled. Úprava zevnějšku a oblečení se stává prostředkem k vyjádření identity (Vágnerová 2012, s. 370–372). Fyzická atraktivita slouží jako opora sebevědomí a je předpokladem pro dosažení dobré sociální pozice mezi vrstevníky (Vašutová, Panáček 2013, s. 57). Na konci tohoto období většinou spokojenost s vlastním tělem narůstá. Dochází k emočnímu zklidnění a k dovednosti se lépe ovládat. Rozvíjí se vztahy s vrstevníky a také partnerské vztahy. Proces separace ze závislosti na rodičích by měl být ukončen, vzájemné vztahy by měly být zklidněny a stabilizovány v pozitivní podobě, a rodiče by měli akceptovat osamostatnění svého dítěte. Mezníkem pozdní adolescence je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání, se kterým je spojena ekonomická samostatnost, nebo pokračování ve studiu (Vágnerová 2012, s. 370–372).

V celé vývojové etapě adolescence mají jedinci tendenci zbavit se sociální podřízenosti, usilují o získání větších práv a svobody rozhodování. Povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají však někdy neochotně (Vágnerová 2012, s. 368). Uvažování ovlivňují výkyvy v sebepojetí, kolísání sebevědomí, změny nálad a větší labilita, adolescenti mají tendenci reagovat přecitlivěle a vztahovačně (Vágnerová 2012, s. 390). Zrání osobnosti, prohlubování sebevědomí a sebecitu se v období adolescence projevuje mimo jiné větší citlivostí vůči urážkám a nedostatku pochopení ze strany

rodičů, učitelů i přátel. Základní tendencí zrající osobnosti je rozvíjet se bez překážek a tísnivých omezení (Uhra in Kohoutek 1998, s. 55). Nezřídká dochází k výkyvům školního prospěchu (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 153). Nedostatečný kontakt s někým, kdo vyznává morální hodnoty, může u adolescentů vést k cynickému vztahu vůči mravnosti a dobrým hodnotám. Pokud v tomto období dojde k odmítnutí dobrých hodnot je malá šance změny v dalším vývoji (Prudký 2015, s. 7). „*To zda si adolescent ověří, že je podstatné a pro něj zásadní odpovídat za své skutky, rozhodovat o své budoucnosti, vlastně být schopen zvládnout vlastní život a založit jeho další průběh na sebevědomé existenci (na existenci kritického vědomí o sobě samotném), je základem pro jeho další životní hodnotové směřování*“ (Prudký 2015, s. 7–8). Erikson (in Vágnerová 2012, s. 379) zmiňuje, že toto období je provázeno bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti atd. Je důležité, pokud převládne přesvědčení o pozitivní perspektivě vlastního směřování, sebejistota a přesvědčení o vlastních schopnostech. Adolescence by měla být ukončena dosažením psychické dospělosti – svobody rozhodování, spojené se zodpovědností za vlastní rozhodnutí (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 147).

Vývoj v období adolescence má také vliv na estetické citění a vývoj kresby. „*Umění inspiruje adolescenta k vlastní umělecké tvorbě, ať je to výtvarné umění, poezie, divadlo, tanec. Umělecká tvorba kultivuje vnitřní kontinuitu osobnosti a tříbí estetické citění*“ (Jebavá 1997, s. 31). Kresba bývá realistická, studijní nebo imaginativní, záleží na vývoji osobnosti a na typologii jedince a jeho zaměření (imaginativní, vizuální, haptický typ) (Jebavá 1997, s. 31).

2.4.2 Sebepoznání a hledání identity v adolescenci

„*Snaha po sebepoznání je typickou duševní potřebou mladých lidí v adolescenci*“ (Míček 1972, s. 194). Tato potřeba je znakem adekvátního a harmonického duševního rozvoje. V pozdním stádiu adolescence je potřeba sebepoznání a také sebevýchovy ještě intenzivnější (Míček 1972, s. 194). Adolescence je období, jehož cílem je vytvoření a rozvoj vlastní identity, jejíž základ spočívá v hledání vlastního JÁ (Vašutová, Panáček 2013, s. 55). Teorie Eriksona (in Míček 1972, s. 195) vysvětluje velký zájem o sebepoznání mladých lidí právě jejich potřebou nalezení své totožnosti, identity, nového sebevymezení. Dle Eriksona (in Vágnerová 2010, s. 336) dochází k rozvoji

vlastní identity v rámci snahy dospívajícího jedince oddělit se od rodičů a samostatně rozhodovat o tom, kým bude a jaké bude jeho další směřování. Vágnerová (2010, s. 301–303) rozlišuje tři základní složky identity – tělesnou, psychickou a sociální identitu.

Hledání a rozvoj vlastní identity, která by byla subjektivně přijatelná a odpovídala alespoň částečně představám adolescenta, se projevuje větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje v rámci vrstevnické skupiny poskytující možnost základního sebevymezení (Vágnerová 2012, s. 371). „*Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování v jeho individualizaci*“ (Vágnerová 2012, s. 423).

Nová identita by neměla být pouze pasivně převzatá v rámci identifikace s někým jiným. Je mnohem uspokojivější, pokud je výsledkem vlastní volby a úsilí (Vágnerová 2010, s. 336). Aktivní vytváření nové identity začíná odmítnutím původních identifikačních vzorů (vymezení se vůči někomu či něčemu) a hledáním jiných. Pro období adolescence je typické hledání jedinečných vlastností, dovedností, charakteristik, které se vymykají předobrazu a vymezení vůči pohledům, které jim předestřeli rodiče a ostatní dospělí lidé. Charakteristické pro adolescenty je experimentování a hledání nových situací (Kuneš 2009, s. 22–23). Mnohé negativní vnější projevy adolescentů, včetně přehánění rozdílů a konfliktů s rodiči jsou projevem nejistoty v otázce identity a obranou proti této úzkosti (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 163).

Adolescenti se zaměřují na poznávání vlastní osobnosti, jejíž proměna upoutává jejich pozornost. Dochází ke změně představy o sobě samém, tím, že se dospívající skutečně mění (jinak vypadají, mají jiné pocity, jinak uvažují). Děje se tak nezávisle na jejich vůli. Nejistota a nespokojenost se sebou samým může vést k problému s přijetím sebe sama. Sebehodnocení adolescentů kolísá a bývá realističtější než dříve.

Úspěšná individuace v období adolescence znamená dosažení psychické diferenciaci (schopnosti vnímat sebe sama jako psychicky odlišného od rodičů a vrstevníků, přijímat za sebe odpovědnost) a psychické nezávislosti (schopnosti vnímat sebe sama jako jedináčím nezávisle na druhých a jejich mínění) (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 161).

Charakteristická pro období adolescence je zvýšená sebereflexe. Význam pro adolescenty mají tzv. možná JÁ, vyjadřující představy a přání týkající se budoucnosti.

Stabilně důležité bývá tzv. ideální JÁ, zahrnující v sobě prvky chtěného JÁ (odpovídá na otázku, jaký bych chtěl být) a požadovaného JÁ (odpovídá na otázku, jaký bych měl být podle druhých). Ideální JÁ bývá v rámci sebereflexe srovnáváno s reálným, aktuálním JÁ (představou jaký jsem). Je-li rozdíl mezi nimi mírný a jsou-li charakteristiky ideálního JÁ dosažitelné, pak působí ideální JÁ jako motivační činitel seberozvoje. Je-li rozpor mezi reálným a ideálním JÁ příliš velký, pak je zdrojem nepříjemných pocitů. „*Pokud adolescent cítí velký rozpor mezi skutečností a tím, co chce, zažívá zklamání ze sebe samého*“ (Macek 2003, s. 50). Uvědomuje-li si velký rozpor mezi reálným JÁ a požadavky ze strany druhých lidí na něj, zažívá úzkost a pocit viny. Je tedy důležité, aby se ideální JÁ netýkalo charakteristik, které nelze změnit (Macek 2003, s. 49–50).

Mladý člověk v tomto období hledá odpovědi na řadu otázek: Kdo jsem? Kým jsem? Jaký jsem? (Osobní aspekt identity, vědomí vlastní jedinečnosti.) Kam patřím? (Sociální aspekt identity, pocit začlenění.) Kam směřuji? Jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější? Co považuji v životě za důležité? V čem vidím jeho smysl? Čím se řídím? Jak jsem spokojený se sebou? Jak jsem spokojený ve svém životě? Jaký mám vliv na to, co dělám a jak žiji? (Vašutová, Panáček 2013, s. 57). „*Znamená to dobře poznat své možnosti i meze, přijmout svoji jedinečnost i s některými omezeními a nedostatky...*“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 160). Hledání identity vychází z otázky po smyslu sebe sama, smyslu existence (Prudký 2015, s. 7). Kritický pohled na sebe sama je podmínkou ujasnění si svých osobních charakteristik i vlastní budoucí společenské role.

Hledání identity a sebepoznání v adolescenci zahrnuje kromě zesíleného sebezpozorování, zkoumání svého zjevu, vlastností a snahy porozumět vlastním myšlenkám a emocím, také aktivní experimentaci, např. změny zájmů atd. (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 163). Informace o sobě samém získávají adolescenti také od ostatních lidí, či srovnáváním se s jinými lidmi. „*Citové prožitky přispívají k sebepoznání, k uvědomění individuální specifičnosti a odlišnosti od ostatních*“ (Vágnerová 2012, s. 457). K sebepoznání přispívají i soutěživé aktivity (probíhající např. ve škole), určující pozici daného jedince ve skupině. Školní prospěch určuje relativní pozici žáka ve třídě, hodnotu jeho výkonu. Zvýšená kritičnost, emoční labilita a nejistota komplikují sebepoznání (příkladem může být vztah k zevnějšku, který adolescent nedokáže správně posoudit a myslí si, že je příliš tlustý, moc malý, atd.) a orientace v oblasti vlastní psychiky je ještě mnohem náročnější. Výsledky sebepoznání nemusí být vždy beze zbytku akceptovány, jelikož jejich pocitové výkyvy a labilita uvažování jsou častým

zdrojem nejistoty, které se adolescenti brání různým způsobem (popíráním, únikem do fantazie apod.).

Jednotlivé aspekty své osobnosti chápou adolescenti jako součást komplexního sebepojetí. Dospívající si uvědomují případné rozpory v sebehodnocení a jsou schopni je zpracovat do celkového pojetí sebe sama. „*Výsledkem jejich úvah bývá přesvědčení o vlastní komplikovanosti. Z nejasnosti představy o sobě samém vyplývá snaha o zjištění, kým vlastně jsou*“ (Vágnerová 2012, s. 456). Adolescenti vědí, že je ostatní lidé mohou posuzovat různým způsobem, který se může lišit od jejich mínění. Za důležité složky sebepojetí v adolescenci lze považovat výkonové charakteristiky vázané na školu, charakteristiky vymezující interpersonální vztahy (dominance, sociální prestiž, přátelskost, sympatičnost), charakterové vlastnosti (upřímnost, čestnost, spravedlnost, atd.) a dimenze maskulinita – feminita chápaná jako způsob sebeprosazení (průbojnost oproti nenápadnosti). Jako součást sebepojetí však přetrvávají i přejaté názory na sebe sama, které nemusí být přesné a správné, ale jedinec se s nimi ztotožnil, protože mu byly v dětství často opakovány (Larsen, Buss in Vágnerová 2010, s. 336).

V průběhu adolescence se mění sebepojetí i způsob jakým o sobě mladý člověk uvažuje, jak se posuzuje a jakými atributy se popisuje. Adolescenti přemýšlejí nejen o tom, jací jsou, ale také jací by chtěli být nebo mohli být. „*V adolescenci se zvyšuje četnost užívání sebehodnotících charakteristik a rozvíjí se schopnost uvažovat o sobě kritičtěji. Sebepojetí se stává diferencovanější, integrovanější a méně ovládané aktuálními podněty*“ (Vágnerová 2010, s. 336). Na konci období adolescence se představa sama sebe stabilizuje a je čím dál méně ovlivnitelná situačními výkyvy. „*Osobní identita je definována vymezením sebe sama jako jedince odlišného od ostatních, ale existujícího v kontextu vztahů s ostatními*“ (Vágnerová 2012, s. 458). V průběhu života dále přichází mnoho situací, které nutí sebeobraz zpřesňovat, doplňovat, či může v souvislosti s různými změnami dojít k zpochybnění stávajícího sebepojetí, které se projeví snahou o vytvoření nové adekvátnější varianty sebepojetí (Vágnerová 2010, s. 336). Kohoutek (1998, s. 45) doporučuje, aby na středních školách byli žáci vedeni k zájmu o adekvátní sebepoznání, poznání vlastních schopností, vlastností i omezení a k adekvátní autoregulaci. Doporučuje také modifikované užití některých psychodiagnostických metod, které by žákům umožnily upřesnit jejich sebepoznání a na jeho základě rozvíjet adekvátní sebevýchovu.

3 Možnosti uplatnění artefiletiky pro rozvoj sebepoznání žáků SŠ

Tato kapitola je věnována popisu možností uplatnění artefiletiky nejen pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol (SŠ). Zaměřuje se na i na další přínosy artefiletické výuky pro žáky středních škol.

Artefiletika je v praxi vhodná pro každý věk. Slavík (2012b) konstatuje, že jsou s ní dobré praktické zkušenosti od předškolního věku přes základní školy, střední školy až po vysoké školy a dospělost. Dle Slavíka (2012b) je však artefiletika ideální pro věk mezi patnácti až dvaceti pěti lety, tedy z velké části období studia na střední škole, kdy může odkrýt netušené horizonty poznávání a sebepoznávání.

Artefileticky pojatá výuka na střední škole nabízí ideální příležitost pro rozvoj sebepoznání žáků, kteří se nalézají ve vývojovém období adolescence, ve kterém je hledání vlastní identity a snaha po sebepoznání velmi aktuální. Prostřednictvím výrazové hry a reflektivního dialogu žáci poznávají sami sebe, svou osobitost a jedinečnost. K sebepoznání dospívají vlastní reflexí a skrze porovnání vlastního přístupu k artefiletickému dílu s přístupem ostatních žáků.

Kromě poznávání a sebepoznávání artefiletika rozvíjí klíčové kompetence žáků, vybrané odborné kompetence, přispívá k prevenci psychopatologických a sociálně patologických jevů. Záleží na záměru učitele, na kterou oblast zaměří v dané výuce větší pozornost, přičemž rozvoj ostatních oblastí zůstává ve větší či menší míře zachován.

3.1 Artefiletika a RVP pro střední odborné vzdělávání

Tato část je věnována přínosům artefiletiky vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu pro střední odborné vzdělávání (RVP).

„Z hlediska rámcového vzdělávacího programu představuje artefiletika jednu z příhodných možností, jak uskutečňovat jeho koncepci a jeho programové cíle nejenom s ohledem na užitek a zájmy žáků či studentů, ale také s respektem k současným vývojovým trendům umělecké a kulturní výchovy ve světě“ (Artefiletika 2018). Koncepce artefiletiky je slučitelná s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) pro střední odborné vzdělávání v rovině hlavních principů a cílů (Artefiletika 2012).

Artefiletika podporuje rozvoj klíčových kompetencí definovaných rámcovým vzdělávacím programem, především komunikativních kompetencí, personálních a sociálních kompetencí, občanských kompetencí a kulturního povědomí, dále také kompetencí k řešení problémů a kompetencí k učení (Rámcový vzdělávací program 2008). Podporuje také rozvoj odborných kompetencí uměleckých vzdělávacích oborů.

Artefiletika je jednou z možností, jak naplnit vybrané obecné cíle rámcového vzdělávacího programu ve všeobecném vzdělávání, například ve vzdělávacích oblastech: vzdělávání a komunikace v českém jazyce, společenskovední vzdělávání, estetické vzdělávání a vzdělávání pro zdraví. V odborném vzdělávání například ve vzdělávací oblasti umělecko-historické a výtvarné přípravy (Rámcový vzdělávací program 2008). Artefiletika se také může uplatnit v rámci průřezových témat (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 13), zejména v rámci tématu „Občan v demokratické společnosti“.

V rámci školního vzdělávacího programu (ŠVP) se artefiletika může uplatnit v jednotlivých předmětech, a zároveň podporovat propojování předmětů, mezipředmětové vztahy, jelikož artefiletika přesahuje hranice oborů, a v rámci průřezových témat. Do školního vzdělávacího programu může být artefiletika zapojena například také využitím disponibilních hodin.

Artefiletické aktivity je také vhodné použít na seznamovacích pobytech žáků (především uměleckých oborů vzdělávání), které většinou probíhají na začátku prvního ročníku studia na střední škole.

3.2 Artefiletika jako prevence rizikového chování

Artefiletický přístup se uplatňuje jako součást tzv. pozitivní primární prevence psychopatologických a sociálně patologických jevů, jelikož rozvíjí pozitivní rysy osobnosti, případně jako součást prevence sekundární. Primární prevence směřuje ke snížení výskytu problémů způsobujících psychické nebo sociální selhávání. Sekundární prevence směřuje ke snížení počtu již existujících výskytů daného problému (Artefiletika 2018).

Mynaříková (2016, s. 18) zmiňuje, že artefiletika je neohrožující přístup „*k rozvoji sebevědomí skrze uvědomění si svých silných stránek a skrze akceptaci a zpracování svých hranic.*“ Může přispívat k eliminaci nežádoucího chování.

Mynaříková (2016, s. 18) dále konstatuje, že škola nabízí ideální prostor k využití preventivního potenciálu umění. Žáci se mohou naučit dát symbolickou podobu svému strachu, vzteku, zlosti, atd. a zpracovat je, přetvořit či zničit kreativním způsobem. Získávají tak novou zkušenost s vyrovnáním se s těmito pocity. Artefiletika podporující rozvoj sebevědomí je v rámci programů na podporu socio-emocionálního vývoje žáka efektivní metodou pro redukci agresivního chování, negativních emočních projevů a záškoláctví (Mynaříková 2016, s. 18).

Zařazení artefiletické výuky může napomoci zlepšení klimatu třídy a vztahů mezi žáky, zapojením všech žáků do společné činnosti. Může napomoci začlenění žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním či sociálním znevýhodněním do třídního kolektivu.

3.3 Galerijní artefiletické programy

Artefiletika vytváří vhodné pole pro spojení školních výtvarných aktivit uměleckých oborů vzdělávání se vzdělávací činností v galeriích (Artefiletika 2018).

Artefiletické interaktivní programy nabízí pro školy například Západočeská galerie v Plzni. Žáci vnímají výtvarné dílo, prostřednictvím různých aktivit s ním komunikují, což jim umožňuje navázat vztah k umění na základě vlastního prožitku. Tyto programy jsou koncipovány v návaznosti na rámcový vzdělávací program, jsou vytvářeny k aktuálním výstavám a jejich prostřednictvím lze rozvíjet kreativitu, emoční inteligenci, seznamovat se s různými tvůrčími přístupy a vést žáky k dialogu o umění (Západočeská galerie v Plzni 2018).

Ve školních i galerijních artefiletických programech je možné využít mezipředmětových vztahů a začlenit do scénáře postupy a metody výtvarné, spolu s hudebními, dramatickými, literárními či pohybovými (Západočeská galerie v Plzni 2018).

4 Artefileticky pojatá výuka

V této části bakalářské práce je popsáno, jakým způsobem má artefiletická výuka probíhat v praxi. Pozornost je věnována především popisu jednotlivých fází artefiletické výuky, uspořádání výuky a roli pedagoga v artefiletice. V celé kapitole 4 je používán výraz „pedagog“, protože artefiletika probíhá v různých vzdělávacích a výchovně-vzdělávacích institucích a vedoucím artefiletické skupiny, tak mohou být nejen učitelé na školách, ale také například pedagogové volného času.

4.1 Fáze artefiletické výuky

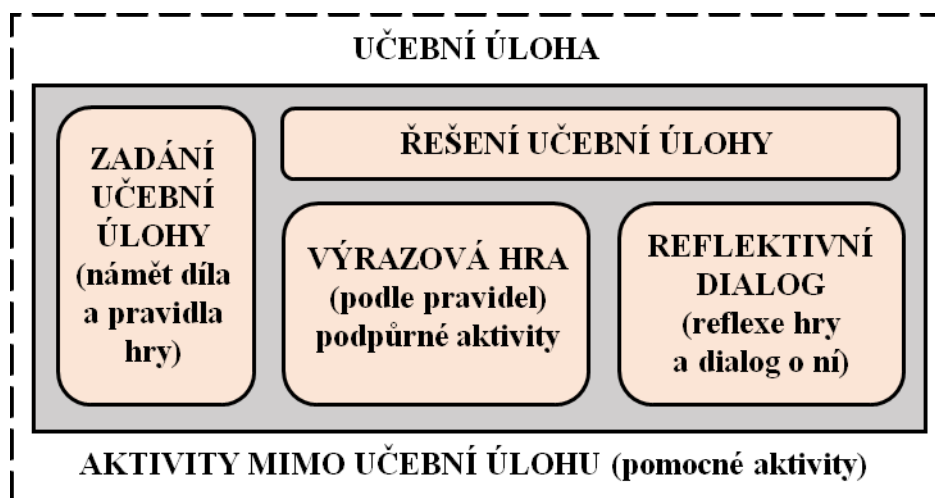
V artefiletické výuce je pro žáky nutné nejprve vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a poté zajistit, aby tato činnost byla pedagogicky co nejlépe využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 13).

Artefiletická výuka má ve své typické podobě čtyři fáze: rozehrvací aktivitu (ledolamku), výrazovou hru, reflektivní dialog a uzavírací aktivitu (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 165).

Výrazová hra společně s reflektivním dialogem tvoří hlavní část artefileticky pojaté výuky (Slavík 2012a).

Je možné obejít se bez úvodních rozehrvacích aktivit (ledolamek) i bez uzavíracích aktivit, jen je třeba zajistit jiným způsobem přechod z běžného denního režimu a zpět do něj, například alespoň krátkým zklidněním, několika slovy na úvod či na rozloučenou apod. (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 165).

Zadáním námětu a techniky vzniká učební úloha (zadání a vzdělávací výzva pro žáky). Učení při ní probíhá formou umělecké činnosti a následně formou reflexe a reflektivního dialogu (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 174), viz Obrázek 5.



Obrázek 5: Schéma hlavních prvků artefiletiky (Slavík, Wawrosz 2004, s. 238)

4.1.1 Rozehřívací aktivita – ledolamka

Ledolamky (ice breakers) jsou krátká výrazová cvičení, která předcházejí hlavní činnosti. Mají charakter jednoduché hry s důrazem na uvolněný projev, který respektuje pravidla hry. Bývají užitečné pro rychlé soustředění pozornosti na společnou činnost a pro motivaci. Jejich téma může vycházet z následující činnosti, ale také může být odlišné. Hlavním cílem je vytvořit příhodné sociální klima pro danou činnost, obsahově s ní však souviset nemusí (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 21). Ledolamky jsou přechodovou zónou mezi běžným denním režimem a artefiletickou výrazovou hrou. Slouží k psychickému uvolnění a naladění na další činnost. Zvláštností ledolamek je to, že pedagog se zpravidla sám účastní buď části, nebo celého průběhu hry jako řadový člen skupiny, což napomáhá vzájemnému vyladění pedagoga s žáky (Slavík 2012a).

4.1.2 Výrazová hra

Tvůrčí umělecká činnost žáků, která je zdrojem poznání a sebepoznání, je základem artefiletické výuky. Všechny umělecké činnosti i jejich pomocné aktivity se zahrnují v artefiletice pod společný termín – výrazová hra (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 190). Výrazová hra je prožitková imaginativně-expressivní událost navozená určitým námětem, který vnáší do výuky obsah. Je vymezená více či méně pravidly. Má svůj počáteční záměr. Pohybuje se na pomezí tvůrčí spontaneity a tvůrčí kázně. Může mít vysoké nároky na soustředění a na pracnost žáka, zároveň z ní nemá mizet potěšení, prožitek a zájem (Slavík 2012c). Vyjadřovací formou je exprese – výrazový projev

(výtvarný, dramatický, hudební) zasazený do výchovného prostředí. Tvůrčí exprese (umělecká činnost) slouží k uvolnění a rozvíjení tvořivého potenciálu člověka, ale hlavně jako prostředek projekce a podnět k sebepoznávání (Slavík 1997). Poskytuje prostor pro sebevyjádření a projevy individuality. „*Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla – symbolu*“ (Slavík 1997, s. 107). Otevírá socio-kognitivní konflikty a směřuje k reflektivnímu dialogu.

V žákovské tvorbě se objevuje kromě originality a inovativních rysů ve velké míře také mnoho stránek tvorby, které vycházejí ze vzorců či konvencí a pokračují v nějakém zvyku či dříve založené kulturní tradici. Tradiční a konvenční rysy tvorby jsou obvykle pro žáky neuvědomělé, a proto jsou důležitým zdrojem poznávání a učení. Čím vžitější a skrytější je určitý vzorec chování, tím více ovlivňuje zážitky a zkušenosti žáka v různých životních situacích. Proto je vhodné, aby žák na tyto vzorce získal náhled (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 176).

Výchozí pravidla a námět zprostředkovává pedagog. Obsahovost, významové vyústění a smysl je však plně záležitostí jejich aktérů (žáků) (Slavík 1997, s. 107). Probíhá buď jako skupinová akce (společné malování, dramatizace, atd.) nebo jako souběžná individuální tvorba v rámci skupiny (individuální projev na společný námět). Je hrou symbolickou (každé gesto, tvůrčí zásah, atd. se může stát symbolem). Prostřednictvím odhalovaných symbolů se stává jedinečným zdrojem poznání. Porovnáním vlastního uměleckého výrazu s uměleckou tvorbou druhých lidí se otevírají možnosti, jak lépe pochopit svou pozici mezi lidmi uprostřed kultury, v níž člověk vyrůstá, nastává příležitost jak si lépe uvědomit, co je v každém z nás výjimečné (Slavík, Wawrosz 2004, s. 29). Ve výrazové hře může probíhat slovní či mimoslovní komunikace v duchu jejích pravidel nebo jako pomocný technický doprovod. Dialog se netýká právě probíhajícího zážitku z výrazové hry. Rušivá komunikace do výrazové hry nepatří (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 156).

Výrazová hra by měla být vyhrazena především žákům, i když to neznamená, že pedagog nemůže do hry zasahovat, záleží to především na pedagogickém záměru a potřebách výuky. Pedagog je většinou v roli zúčastněného pozorovatele a rozhodčího, sleduje aktivitu jednotlivých žáků, usnadňuje průběh hry a dbá na respektování pravidel (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 190).

4.1.3 Reflektivní dialog

Artefietika považuje reflektivní dialog, který doplňuje výrazovou hru za nutný doprovod, jemuž se má věnovat pozornost. Reflektivní dialog je přirozeným vyústěním výrazové hry, vznikající jako reakce na rozdílnost výrazových projevů: „*Jak to, že každý z nás vyjádřil společné téma jinou formou?*“ (Slavík 1997, s. 108). Tento dialog se označuje jako reflektivní, jelikož se obrací zpět k zážitkům z výrazové hry a hledá v nich poznání. Reflexe obsahuje dvě složky. Za prvé zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry. Za druhé porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Reflexe má žákům poskytnout náhled na sebe sama (Slavík 1997). Na pozadí socio-kognitivních konfliktů odkrývá reflektivní dialog různorodost názorů a postojů žáků. Názorová různorodost je přirozeným zdrojem otázek, které vynucují potřebu formulovat a v argumentaci obhajovat vlastní pojetí poznatků a hodnot (Slavík 1997, s. 109). Žák objevuje sám sebe v odlišnosti, která je znamením jeho individuality (Slavík 1997, s. 109). V reflektivním dialogu jsou pojmenovávány symboly odhalené ve výrazové hře a jsou v něm hledána společná řešení a osobní smysl socio-kognitivních konfliktů vyvolaných hrou (Slavík 1997, s. 108). Ústřední otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání, jsou: Kde se shodujeme? V čem se lišíme? (Slavík 2001, s. 13).

Reflektivní dialog založený na porovnávání prekonceptů učí žáky, jak rozumět sobě samému, svému nejbližšímu sociálnímu okolí, kultuře a přírodě. Učí žáky jak se domluvit mezi sebou navzájem, protože s odlišností rozmanitých osobních hledisek se musí vyrovnávat neustále všichni lidé v běžných životních situacích (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 180–181). V reflektivním dialogu se žáci učí poznávat a obohacovat sebe navzájem (Slavík, Wawrosz 2004, s. 91).

Interpretace je založená na předpokladu, že výtvarné dílo není pouze sebou samým tj. izolovanou věcí bez dalších vztahů, ale že něco znamená, že skrývá nějaké obsahy, které nemusí být na první pohled přístupné, ale lze je objevit a vyložit (Slavík 2001, s. 247).

Při reflektivním dialogu se může každý žák vyjádřit ke svému dílu a zodpovědět dotazy ostatních. Pedagog by měl na hodnocení žáků mezi sebou navzájem citlivě reagovat a usměrňovat je (pokud například žák hodnotí své dílo i sám sebe pouze

negativně, měl by učitel nabídnout jiný pohled, pomoci žákovi přestrukturovat způsob, jakým vnímá své dílo a tím i sebe sama) (Mynaříková 2016, s. 18).

Pedagog by měl žáky učit znát a respektovat pravidla dialogu, aby výsledkem bylo vědět a umět víc, tzn. učit žáky naslouchat tomu, co říká jeho partner v dialogu, snažit se porozumět tomu co říká, navzájem si neskákat do řeči, mluvit zřetelně a srozumitelně, být stručný, ale zbytečně nespěchat, neodbíhat od tématu (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 180–181). Cílem reflektivního dialogu je:

- Poskytnout žákům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru.
- Ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat je s pohledy ostatních žáků.
- Uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi žáky.
- Řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, či podělit se s ostatními o radost z vydařeného díla (Slavík, Wawrosz 2004, s. 235).
- Dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu, uvědomit si jej a naučit se jej využívat jako vkladu do své pokladnice zkušenosti (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 181).

4.1.4 Uzavírací aktivita

Uzavírací aktivity mají také přechodovou funkci jako úvodní rozechřivací aktivity (ledolamky), ale v opačném směru. Mají žáky zklidnit a připravit je k přechodu do běžného denního režimu (Slavík 2012a).

4.2 Uspořádání artefiletické výuky

Příznačné pro artefiletiku je kruhové uspořádání neboli kruh bezpečí. Uplatňuje se často při rozechřivacích aktivitách (ledolamkách) a při uzavíracích aktivitách. Reflektivní dialog probíhá v kruhu téměř vždy, není-li k jinému uspořádání vážný důvod (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 164). Žáci při tomto uspořádání sedí spolu s pedagogem v kruhu.

Ve výrazové hře se kruhové uspořádání většinou účelově rozpadá na dílčí skupinky nebo si každý žák najde svůj vlastní pracovní prostor.

Kruh bezpečí se má vyznačovat bezpečným sociálním klimatem, aby tvořivost a upřímnost výpovědi nebyla tlumena úzkostí (Slavík 2012a). Členové skupiny se v něm mají cítit chráněni a neohrožovaní, musí mít důvěru v ostatní. Má v něm panovat vstřícná atmosféra, otevřenost, schopnost vyslyšet mínění druhého a snaha mu porozumět. V kruhu bezpečí je třeba vítat každou odlišnost a snahu po autentickém osobním vyjádření. Na druhé straně je dobře radovat se z podobnosti či shody, která člověka posiluje pocitem sounáležitosti. V kruhu bezpečí nemá místo výsměch, nebo jiné zpochybňování schopností druhého člověka (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 136).

Vřazení pedagoga do kruhu má symbolický význam, jelikož kruh je symbolem rovnosti mezi lidmi. Kruh zmenšuje sociální odstup, vtahuje pedagoga do hry a potvrzuje sounáležitost s žáky. Od pedagoga vyžaduje schopnost chovat se přirozeně a přesto si udržet vedoucí roli ve skupině. Pokud v průběhu výrazové hry vznikla nějaká díla, která lze přemístit, bývají tato díla při reflektivní dialogu položena v kruhu před žáky, aby na ně všichni dobře viděli (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007 s. 188–189).

4.3 Role pedagoga v artefiletice

Role pedagoga a jeho přístup je v artefiletice nedirektivní. Pedagog má vystupovat spíše jako průvodce a inspirátor. Má žákům umožnit kreativní sebevyjádření vytvořením bezpečného nerivalizujícího prostředí, má podporovat nápady žáků, jejich zvolený postup a přístup ke zpracování zadaného tématu. Proces tvorby by si žáci měli užít. V jeho průběhu mají být pedagogem podporováni k sebevyjádření pro ně samotné nejbližším, nejpříjemnějším a nejvíce odpovídajícím způsobem, o kterém rozhodují sami. Tímto způsobem se pracuje na akceptaci sebe sama a ostatních členů skupiny, žáci se učí přijímat odlišnosti, což vede přirozeně k větší toleranci (Volejníková 2005, s. 16). Pedagog má dávat najevo své zaujetí a učit žáky rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováním (Slavíková, Hazuková, Slavík 2010, s. 136). Pedagog nemá hodnotit osobnost žáka ani jeho výkon a interpretovat ho (Volejníková 2005, s. 16). Používá zejména nehodnotící zpětnou vazbu (tj. komentář nedoprovázený přímým hodnocením), vyzdvihuje to, co je důležité, o čem se má mluvit, aniž o tom vysloví soud. Nehodnotící zpětná vazba je přínosná pro průběh tvůrčích činností, které mají být

spontánní, autentické a originální. Pro žáky je důležité se při nich nebát experimentovat a hledat různé varianty řešení a nedělat si starosti, jak dopadne výsledek (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 182–183). V artefietickém pojetí výuky se prověřuje také dovednost pedagoga pedagogicky improvizovat, jelikož musí vhodně reagovat na tvůrčí projevy žáků, jejichž podobu nemůže předvídat. Vyžaduje to schopnost vcítění a pochopení pro osobní postoje žáků (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 176).

Cíle výuky mají být stanovovány pružně. Základní roli hraje námět a k cíli se dostáváme prolínáním námětu s osobní zkušeností žáků. „*V artefietice není stanovení cílů striktním předpisem*“ (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 187). Je spíše pojmenováním hlavního pedagogického záměru, ke kterým pedagog ve výuce směřuje a které orientují jeho pozornost k určitým složkám činností a postřehů žáků, zatímco jiné složky ustupují do pozadí (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 187).

Pedagog by měl při vedení skupiny v artefietické výuce klást důraz na dodržování následujících principů:

- Důraz na autentičnost – rozptýlit obavy ze spontaneity (vytvořením vstřícné a chápavé atmosféry).
- Důraz na individualitu – oslabit úzkost z odlišování se (oceněním originality, podporováním radosti ze vzájemného obohacování dle hesla „*je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem*“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 249)).
- Důraz na prožitek – posílit atmosféru tajemství a dobrodružství (použitím navozujících efektů – hudby, osvětlení, neobvyklostí zážitkové situace).
- Nezájem o dokonalost – zamezit obavám ze špatného výsledku (oslabením hodnotící komunikace, použitím netradičních výtvarných technik: muchláže – mačkání papíru, frotáže – přenášení otisku reliéfní struktury, empaketáže – obalování, dekoláže – strhávané koláže, atd.).
- Soustředění na souvislosti různých druhů výrazu – naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy individuální výrazové zkušenosti (odhalováním souvislostí mezi výtvarným projevem a chováním či oblékáním)
- Posilování rozlišovací citlivosti a empatie – podporovat schopnost vizuálního a haptického rozlišování nejen ve výtvarných technikách, ale i při srovnávání

chůze, mimiky atd. u různých jedinců, cvičit empatii a klást důraz na pozorování detailů výrazového chování).

- Důraz na vzájemné obohacování – poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitost ke vzájemnému obohacování, k inspiraci (dle hesla „*je dobré všimnout si rozdílů mezi námi, protože mne obohacují*“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 250)).
- Důraz na obsažnost – hledat obsah ve zdánlivě neobsažných formách, v abstraktním vyjádření pocitů a představ, hledat sdělnost výtvarné formy – kvalit linií, barev, tvarů. Hledat podobnost mezi uspořádáním života a uspořádáním obrazu (řád versus chaos, barvitost versus všednost).
- Důraz na sdělnost – zaměřovat se na výtvarnou formu jako na prostředek sdělení, nikoliv na krásný výsledek, zejména při hodnocení (objevování symboliky tvarů a barev atd.).
- Důraz na toleranci – vytvářet podmínky k tolerování různých forem sdělení (dle hesla „*snažit se o pochopení i tam, kde zprvu nerozumím nebo odmítám*“ (Slavík, Wawrosz 2004, s. 251)).
- Důraz na otevřenost – vytvářet podmínky k volnému vyjadřování nesvázanému zábrany, vytvářet vstřícnou atmosféru mezi členy skupiny, podporovat pocit bezpečí a sociální soudržnost (Slavík, Wawrosz 2004, s. 249–251).

5 Artefiletické aktivity pro rozvoj sebepoznání žáků SŠ

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo navrhnout artefiletické aktivity pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. V následujících kapitolách se tedy věnuji návrhu artefiletických aktivit prostřednictvím tvorby metodických listů a následně reflexi realizace těchto aktivit na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou.

Artefiletický pojetá výuka může být zaměřena různým směrem podle záměru učitele, který volí takové výtvarné (hudební, dramatické) aktivity a z nich plynoucí reflektivní dialog, které rozvíjejí danou požadovanou oblast, například komunikativní dovednosti, týmovou spolupráci, vnímavost vůči životnímu prostředí, prevenci psychických a sociálních poruch atd. Rozvoj ostatních oblastí přitom může zůstat ve větší či menší míře zachován.

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na vytvoření artefiletických aktivit rozvíjejících sebepoznání žáků. Kromě sebepoznání, bylo mým cílem ve výuce také rozvíjet vybrané klíčové kompetence a odborné kompetence v návaznosti na Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 82–41–M/15 Tvorba a vzorování bižuterie a Školní vzdělávací program Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou.

5.1 Návrh artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání

V rámci této bakalářské práce jsem vytvořila pět metodických listů s návrhem artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání žáků. Tyto metodické listy tvoří soubor pěti artefiletických aktivit, jejichž závěrečným výstupem je dle mého návrhu výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“, kterou si každý žák vytvoří ze svých pěti výtvarných prací. V následujících kapitolách 5.1.1 až 5.1.5 uvádím postupně pět metodických listů s artefiletickými aktivitami pro rozvoj sebepoznání, které jsem navrhla. V kapitole 5.3 popisují průběh realizace, postřehy a reflexi realizace výuky dle navržených metodických listů.

Metodické listy, které jsem navrhla, jsou určeny především pro uplatnění na středních školách s uměleckými obory. Jsou vytvořeny v návaznosti na výstupy a rozvoj odborných kompetencí dle Školního vzdělávacího programu SUPŠ a VOŠ v Jablonci nad

Nisou. Věřím však, že moje navržené artefiletické aktivity pro rozvoj sebepoznání by se mohly uplatnit i na jiných středních školách bez uměleckých oborů, jelikož pro artefiletiku není důležité výtvarné nadání a nejde v ní o dokonalost uměleckého díla. Mohly by být využity například i na gymnáziích v rámci předmětu výtvarné výchovy. Žáci středních škol s uměleckým zaměřením však obecně jistě mají k výtvarné tvorbě kladnější vztah než například žáci z technických oborů a dalších oborů. Proto se zde artefiletika bude uplatňovat snadněji, což je podmíněno tím, že různorodá výtvarná tvorba žáky uměleckých oborů baví. Žáci věnující se dlouhodobě umělecké tvorbě také většinou nemají obavy z případné nedokonalosti výsledného uměleckého díla, jelikož jsou v této oblasti sebevědomější. Nevznikají tak rozpaky a zábrany z různého uměleckého experimentování ani z tvorby abstraktního umění, jak tomu často bývá u lidí bez uměleckého vzdělání či zájmu o výtvarné umění a uměleckou tvorbu. Na středních školách s uměleckými obory se moje navržené artefiletické aktivity budou uplatňovat snadněji i z časových důvodů. Je zde totiž běžné, že výuka výtvarných předmětů probíhá několik vyučovacích hodin za sebou během jednoho dne. Proto se zde navržené artefiletické aktivity nemusí dělit a mohou proběhnout v kuse, což je pro artefiletiku příhodné. Další výhodou pro uplatnění mých navržených artefiletických aktivit na středních školách s uměleckými obory je menší počet žáků studujících v jednom oboru či v jednom oborovém zaměření. Pro artefiletiku je menší skupina žáků vhodnější.

Časové rozvržení artefiletických aktivit v metodických listech je plánované pro 8 žáků, což je počet žáků, pro které byly aktivity na mé pedagogické praxi určeny. Pokud by měly být tyto metodické listy použity ve třídě s větším počtem žáků, prodloužil by se celkový časový rozsah, zejména díky prodloužení času potřebného na rozechřivací aktivity a reflektivní dialogy. Také množství materiálu a pomůcek, především kreslicích kartonů, které přináší do výuky učitel, by se navýšilo z 8 na potřebný počet. V metodických listech a celé praktické části používám výraz „učitel“, na rozdíl od kapitoly 4, kde jsem používala výraz „pedagog“, protože moje navržené artefiletické aktivity jsou primárně určeny pro využití na středních školách a vedoucími artefiletické výuky tak budou učitelé středních škol. Jako rozechřivací aktivity jsem volila takové, které také přispívají k sebepoznání žáků. Pro jejich výběr jsem se inspirovala v následujících zdrojích: (Kříž 2005, s. 52–57, 67–68), (Bakalář 2000, s. 17–21), (Vopel 2009, s. 25), hry jsem však upravila a přizpůsobila mým záměrům.

5.1.1 Metodický list č. 1 – téma „Krajina mé duše“

TÉMA: KRAJINA MÉ DUŠE

ČASOVÝ ROZSAH:

- 135 minut (3 vyučovací hodiny: 45 + 45 + 45 minut)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou práci na téma Krajina mé duše.
- Žák v rámci reflektivního dialogu verbalizuje obsah své výtvarné práce a porovná ho s přístupem ostatních žáků ke stejnému tématu.

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák uplatňuje vlastní výtvarný názor.
- Žák samostatně experimentuje při řešení úkolu.
- Žák jasně formuluje výtvarnou myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru.
- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák výtvarně vyjadřuje vlastní fantazijní záměry.
- Žák rozvíjí vlastní abstraktní vyjadřování.
- Žák vytváří výtvarné zkratky a metafory.
- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** kreslicí kartony bílé – kruhový formát o průměru 30 cm

- **Žáci:** temperové barvy, štětce pro temperové barvy, malířské palety, kelímky na vodu, tužky, papíry

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Průvítání a zjištění absencí.
- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Rozehřívací aktivita

- **Moje jméno** – učitel se s žáky posadí do kruhu a každý žák si napíše své jméno ve svém oblíbeném tvaru na papír. Ke každému písmenu napíše nějakou svoji kladnou vlastnost, případně dovednost (například ADAM: Aktivní – Důsledný – Asertivní – Milý). Následně každý žák řekne ostatním, jaké přívlastky ke svému jménu napsal.
- Tato aktivita umožní žákům sebezprezentaci před ostatními. Formulace a vyjádření něčeho pozitivního o sobě má posilující a sebezpotvrzující význam.
- Přibližně 10 minut.

Výrazová hra

- Učitel žákům sdělí instrukce, téma a osvětlí žákům možnosti ztvárnění tohoto tématu. Téma je možné ztvárnit jako realistickou krajinu (například kde žáci byli a kde se jim líbilo, kde by chtěli žít, atd.) nebo jako fantazijní krajinu (například kde by se cítili dobře, barevně nereálnou, existující pouze v jejich fantazii) nebo jako čistě abstraktní pojetí (vyjádření barvami, liniemi a tvary).
- Učitel žákům zadá výtvarnou techniku, pomocí které budou tvořit – malba temperovými barvami.
- Žáci si připraví potřebný materiál a pomůcky na své pracovní místo u stolu.
- Každý žák maluje své ztvárnění tématu v zadaném časovém rozmezí.
- Přibližně 90 minut.

Reflektivní dialog

- Probíhá v kruhu – žáci spolu s učitelem sedí v kruhu.
- Žák, který začíná, ukáže svoji malbu ostatním žákům, kteří se postupně mohou vyjadřovat, jak na ně spolužákova malba působí, co si myslí, že představuje, atd. Následně se může vyjádřit žák – autor malby, který může ostatním říci, co představuje jeho ztvárnění tématu a může se také vyjádřit k názorům svých spolužáků na jeho malbu. Ostatní žáci se mohou ještě dále zajímat a ptát se autora. Takto se postupně vystřídají všichni žáci.
- Otázky k reflexi: Co představuje krajina vaší duše? Co pro vás znamená?
- Přibližně 20 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Učitel sdělí žákům, jaké pomůcky si mají donést na příští výuku.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 10 minut.

5.1.2 Metodický list č. 2 – téma „Moje vlastnosti“

TÉMA: MOJE VLASTNOSTI

ČASOVÝ ROZSAH:

- 90 minut (2 vyučovací hodiny: 45 + 45 minut)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou práci na téma Moje vlastnosti.
- Žák v rámci reflektivního dialogu verbalizuje obsah své výtvarné práce a porovná ho s přístupem ostatních žáků ke stejnému tématu.

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák uplatňuje vlastní výtvarný názor.
- Žák samostatně experimentuje při řešení úkolu.
- Žák jasně formuluje výtvarnou myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru.
- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák výtvarně vyjadřuje vlastní fantazijní záměry.
- Žák rozvíjí vlastní abstraktní vyjadřování.
- Žák vytváří výtvarné zkratky a metafory.
- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** kreslicí kartony bílé – kruhový formát o průměru 30 cm, Fixativ sprej
- **Žáci:** Suché pastely, pravítka, tužky

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Přivítání a zjištění absencí.
- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Rozehřívací aktivita

- **Polarity** – učitel se postaví naproti žákům, kteří stojí v řadě za sebou, a podle vyřčených polarit a ukázáním ruky posílá žáky napravo či nalevo (například

doprava se postaví, kdo je hovorný, doleva se postaví, kdo je tichý). Míru dané polarity mohou žáci vyjádřit také tím, jak moc se vzdálí doprava či doleva od středu, kde stáli v zástupu (pokud si tedy například některý žák myslí, že je hodně hovorný, stoupne si co nejdál od středu, pokud některý žák není vyhraněný v dané charakteristice, může zůstat stát ve středu nebo postoupit doprava či doleva o malý krok). Příklady polarit: hovorný – tichý, společenský – samotářský, rychlý – pomalý, vůdčí – přizpůsobivý, aktivní – pasivní, usměvavý – vážný, chladný – vřelý, smělý – nesmělý, veselý – smutný, bezprostřední – zaražený, mírumilovný – agresivní, důvěřivý – podezřívavý, realistický – snivý, sebejistý – ustrašený, konzervativní – experimentující, trpělivý – netrpělivý, atd. Další polarity případně mohou vymýšlet i žáci a postavit se na místo učitele.

- Tato aktivita přináší podněty pro sebepoznání aktivní pohybovou formou.
- Přibližně 15 minut.

Výrazová hra

- Učitel žákům sdělí instrukce a téma.
- Učitel položí žákům otázku pro navození tématu a uvědomění si možnosti ztvárnění: Jaké kladné vlastnosti může člověk mít? Žáci vyjmenují příklady kladných vlastností.
- Žáci si připraví potřebný materiál a pomůcky na své pracovní místo u stolu.
- Prvním úkolem pro žáky bude rozdělit pomocí tužky a pravítka karton kruhového formátu na 2 stejně velké části.
- Učitel vysvětlí žákům postup práce – do 2 stejně velkých částí kruhu se žáci pokusí zachytit 2 svoje kladné vlastnosti, které na sobě považují za nejdůležitější, nejvýraznější, nebo jedinečné, kterými se liší od ostatních. Každý žák si tedy vybere sám, jaké své 2 vlastnosti se pokusí výtvarně vyjádřit.
- Učitel žákům zadá výtvarnou techniku, pomocí které budou tvořit – malba suchým pastelem.
- Každý žák maluje své ztvárnění tématu v zadaném časovém rozmezí.
- Hotovou výtvarnou práci si každý žák zafixuje pomocí Fixativ spreje. Malba suchým pastelem se díky němu nerozmaže.
- Přibližně 45 minut.

Reflektivní dialog

- Probíhá v kruhu – žáci spolu s učitelem sedí v kruhu.
- Žák, který začíná, ukáže svoji malbu ostatním žákům, kteří se postupně mohou vyjadřovat, jak na ně spolužákova malba působí, tipovat jaké své kladné vlastnosti nejspíš žák – autor výtvarně vyjádřil, atd. Následně se může vyjádřit žák – autor malby, který může ostatním říci, jaké vlastnosti na sobě si vybral a namaloval, a může se také vyjádřit k názorům svých spolužáků na jeho malbu a k tipování zobrazených vlastností. Ostatní žáci se mohou ještě dále zajímat a ptát se autora. Takto se postupně vystřídají všichni žáci.
- Otázky k reflexi: Jaké kladné vlastnosti jsou pro vás nejdůležitější u ostatních lidí? Jaké kladné vlastnosti byste chtěli mít, ale myslíte si, že je nemáte? Bylo pro vás těžké vybrat a zobrazit svoje kladné vlastnosti? Myslíte si, že by bylo snadnější vybrat záporné?
- Přibližně 20 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Učitel sdělí žákům, jaké pomůcky si mají donést na příští výuku.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 5 minut.

5.1.3 Metodický list č. 3 – téma „Moje emoce“

TÉMA: MOJE EMOCE

ČASOVÝ ROZSAH:

- 90 minut (2 vyučovací hodiny: 45 + 45 minut)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou práci na téma Moje emoce.

- Žák v rámci reflektivního dialogu verbalizuje obsah své výtvarné práce a porovná ho s přístupem ostatních žáků ke stejnému tématu.

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák uplatňuje vlastní výtvarný názor.
- Žák samostatně experimentuje při řešení úkolu.
- Žák jasně formuluje výtvarnou myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru.
- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák výtvarně vyjadřuje vlastní fantazijní záměry.
- Žák rozvíjí vlastní abstraktní vyjadřování.
- Žák vytváří výtvarné zkratky a metafory.
- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** kreslicí kartony bílé – kruhový formát o průměru 30 cm
- **Žáci:** pastelky, ořezávátka, pravítka, tužky

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Přivítání a zjištění absencí.
- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Rozehrávací aktivita

- **Co máme společného** – učitel rozdělí žáky do skupin po 4 žácích a každá skupina se za časový úsek 10 minut snaží najít a na papír napsat co nejvíce údajů, co mají členové skupiny společného (například všichni ze skupiny mají rádi špagety, mají psa, rádi chodí do kina, atd.). Podmínkou je, že to nesmí být věci, které jsou na první pohled zřetelné (například barva vlasů, oblečení atd.). Po uplynutí časového limitu jednotlivé skupiny řeknou, jaké společné prvky se jim podařilo objevit. Symbolicky vyhrává skupina, která našla více společných prvků.
- Tato aktivita vede žáky k poznávání se navzájem a zpevňuje vazby v rámci skupiny.
- Přibližně 15 minut.

Výrazová hra

- Učitel žákům sdělí instrukce a téma.
- Učitel položí žákům otázku pro navození tématu a uvědomění si možností ztvárnění různých emocí: Jaké typy pozitivních a negativních emocí může člověk prožívat? Žáci vyjmenují různé emoce. Učitel následně vysvětlí žákům, že emoce se dělí na základní (strach, hněv, radost, smutek, důvěra, znechucení, očekávání, překvapení) a vyšší (intelektuální – cit pro pravdu, zvědavost, frustrace z nepochopení; morální – stud, altruismus, empatie; estetické – vkus), a že kombinací vybraných emocí se vytvářejí citové vazby na ostatní jedince (láska, přátelství, nepřátelství, žárlivost, závist, nenávisť, pohrdání a opovržení, odpor a štitivost).
- Učitel žákům zadá výtvarnou techniku, pomocí které budou tvořit – kresba pastelkami.
- Žáci si připraví potřebný materiál a pomůcky na své pracovní místo u stolu.
- Prvním úkolem pro žáky bude rozdělit pomocí tužky a pravítka karton kruhového formátu na 4 části o stejně velké ploše.
- Učitel vysvětlí žákům postup práce – do 4 stejně velkých kruhových výsečí se žáci pokusí zachytit 2 pozitivní a 2 negativní emoce, které nejčastěji prožívají. V kruhu budou 2 pozitivní emoce ležet naproti sobě na diagonále a zrovna tak 2 negativní emoce budou v kruhu ležet naproti sobě na diagonále. Každý žák si následně zvolí sám, které emoce se pokusí výtvarně vyjádřit.

- Každý žák kreslí své ztvárnění tématu v zadaném časovém rozmezí.
- Přibližně 45 minut.

Reflektivní dialog

- Probíhá v kruhu – žáci spolu s učitelem sedí v kruhu.
- Žák, který začíná, ukáže svoji kresbu ostatním žákům, kteří se postupně mohou vyjadřovat, jak na ně spolužákova kresba působí, tipovat jaké emoce nejspíš žák – autor výtvarně vyjádřil, atd. Následně se může vyjádřit žák – autor kresby, který může ostatním říci, jaké emoce si vybral a nakreslil, popsat jak je prožívá, a může se také vyjádřit k názorům svých spolužáků na jeho kresbu a k tipování zobrazených emocí. Ostatní žáci se mohou ještě dále zajímat a ptát se autora. Takto se postupně vystřídají všichni žáci.
- Otázky k reflexi: Jaké pozitivní emoce prožíváte nejčastěji? Jaké negativní emoce prožíváte nejčastěji? Bylo pro vás snadnější výtvarně ztvárnit pozitivní nebo negativní emoce? Jaké prožitky u vás vyvolávají pozitivní emoce? Jaké prožitky u vás vyvolávají negativní emoce? Prožíváte častěji pozitivní nebo negativní emoce? Jakým způsobem překonáváte negativní emoce?
- Přibližně 20 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Učitel sdělí žákům, jaké pomůcky si mají donést na příští výuku.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 5 minut.

5.1.4 Metodický list č. 4 – téma „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní“

TÉMA: JAK SE VIDÍM A JAK MĚ VIDÍ OSTATNÍ

ČASOVÝ ROZSAH:

- 135 minut (3 vyučovací hodiny: 45 + 45 + 45 minut)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou práci na téma Jak se vidím a jak mě vidí ostatní.
- Žák v rámci reflektivního dialogu verbalizuje obsah své výtvarné práce a porovná ho s přístupem ostatních žáků ke stejnému tématu.

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák uplatňuje vlastní výtvarný názor.
- Žák samostatně experimentuje při řešení úkolu.
- Žák jasně formuluje výtvarnou myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru.
- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák výtvarně vyjadřuje vlastní fantazijní záměry.
- Žák rozvíjí vlastní abstraktní vyjadřování.
- Žák vytváří výtvarné zkratky a metafory.
- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** kreslicí kartony bílé – kruhový formát o průměru 30 cm, kružítka
- **Žáci:** temperové barvy, štětce pro temperové barvy, malířské palety, kelímky na vodu, tužky

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Přivítání a zjištění absencí.

- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Rozehřívací aktivita

- **Kdybych byl** – učitel se s žáky posadí do kruhu a vybere prvního žáka, k němuž pokládá otázky typu „Co by byl, kdyby byl...?“ Ostatní žáci se vyjadřují, co si myslí, že by jejich spolužák byl, co ho vystihuje. Potom, co dotyčný žák vyslechne názory ostatních spolužáků, vyjádří se sám, co by byl, co ho nejvíce vystihuje a může okomentovat názory spolužáků, například jaké přirovnání ho překvapilo nebo které bylo naopak výstižné. Takto se postupně vystřídají všichni žáci. Příklady podnětných otázek: Co by byl, kdyby byl zvíře? Co by byl, kdyby byl květina? Co by byl, kdyby byl strom? Co by byl, kdyby byl část krajiny? Co by byl, kdyby byl hudební nástroj? Co by byl, kdyby byl kniha? Co by byl, kdyby byl typ hudby? Co by byl, kdyby byl jídlo? Co by byl, kdyby byl barva? Co by byl, kdyby byl automobil? Co by byl, kdyby byl cizí země? Co by byl, kdyby byl kusem nábytku? Co by byl, kdyby byl filmem? Co by byl, kdyby byl roční období?
- Tato aktivita umožňuje žákům formulovat vlastní sebepojetí pomocí podnětných slov, poskytuje prostor prezentovat před ostatními žáky svůj pohled na sebe sama. Podnětná slova, ke kterým se žáci přirovnají, ukazují projektivně na to, jak se hodnotí, jak se vidí. Zároveň mají šanci poznat, jak je samotné vidí spolužáci.
- Přibližně 20 minut.

Výrazová hra

- Učitel žákům sdělí instrukce, téma a osvětlí možnosti ztvárnění – žáci se pokusí malbou vyjádřit, jak se vidí a jak je vidí ostatní.
- Učitel položí žákům otázky pro navození tématu: Myslíte si, že je rozdíl mezi tím, jak se vidíte a jak vás vidí ostatní? Záleží vám na tom, co si o vás ostatní myslí? Žáci se vyjadřují k otázkám. Pokud by si některý žák myslel, že mezi těmito pohledy není rozdíl, může obě části výtvarné práce ztvárnit stejně.
- Žáci si připraví potřebný materiál a pomůcky na své pracovní místo u stolu.

- Prvním úkolem pro žáky bude narýsovat vnitřní kruh na kreslicí karton kruhového formátu.
- Učitel vysvětlí žákům, že mají karton rozdělit na 2 části – vnitřní kruh, který bude symbolizovat a zobrazovat „Jak se vidím“ a vnější kruh, který bude zobrazovat „Jak mě vidí ostatní“.
- Každý žák si tedy kružítkem narýsuje vnitřní kruh dle následujících instrukcí učitele: průměr vnitřního kruhu, si každý žák sám zvolí podle toho, jak moc mu záleží na tom, jak ho vidí ostatní, co si o něm myslí. Tedy čím menší průměr vnitřního kruhu žák zvolí, tím více žáka zajímá, jak ho vidí ostatní, co si o něm myslí, oproti tomu, co si o sobě myslí sám. Naopak čím větší průměr vnitřního kruhu žák zvolí, tím se žák více soustředí na to, jak se vidí on sám a tolik ho nezajímá, co si o něm myslí ostatní. Pokud budou plochy obou částí vyrovnané, znamená to, že žák vnímá sám sebe, jak se vidí a rovněž ho zajímá i to, jak ho vidí ostatní.
- Učitel žákům zadá výtvarnou techniku, pomocí které budou tvořit – malba temperovými barvami.
- Každý žák maluje své ztvárnění tématu v zadaném časovém rozmezí.
- Přibližně 80 minut.

Reflektivní dialog

- Probíhá v kruhu – žáci spolu s učitelem sedí v kruhu.
- Žák, který začíná, ukáže svoji malbu ostatním žákům, kteří se postupně mohou vyjadřovat, jak na ně spolužákova malba působí, která ze dvou částí malby na ně působí pozitivněji, atd. Následně se může vyjádřit žák – autor malby, který může ostatním popsat svoje ztvárnění tématu a může se také vyjádřit k názorům svých spolužáků na jeho malbu. Ostatní žáci se mohou ještě dále zajímat a ptát se autora. Takto se postupně vystřídají všichni žáci.
- Otázky k reflexi: Jaké rozdíly jsou mezi tím, jak se vidíte a jak vás vidí ostatní? Jak tyto rozdíly vnímáte? Jak velký je rozdíl v tom, jak se vidíte a jak si myslíte, že vás vidí ostatní? Jak moc vám záleží na tom, jak vás vidí ostatní, co si o vás myslí? Jaký je poměr plochy vnitřní části kruhu k vnější ve vaší malbě? Bylo pro vás jednodušší ztvárnit, jak se vidíte nebo jak vás vidí ostatní?
- Přibližně 20 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Učitel sdělí žákům, jaké pomůcky si mají donést na příští výuku.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 10 minut.

5.1.5 Metodický list č. 5 – téma „Moje životní cesta“

TÉMA: MOJE ŽIVOTNÍ CESTA

ČASOVÝ ROZSAH:

- 135 minut (3 vyučovací hodiny: 45 + 45 + 45 minut)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou práci na téma Moje životní cesta.
- Žák v rámci reflektivního dialogu verbalizuje obsah své výtvarné práce a porovná ho s přístupem ostatních žáků ke stejnému tématu.

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák uplatňuje vlastní výtvarný názor.
- Žák samostatně experimentuje při řešení úkolu.
- Žák jasně formuluje výtvarnou myšlenku a obsahovou náplň výtvarného záměru.
- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák výtvarně vyjadřuje vlastní fantazijní záměry.
- Žák rozvíjí vlastní abstraktní vyjadřování.
- Žák vytváří výtvarné zkratky a metafory.
- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** kreslicí kartony bílé – kruhový formát o průměru 30 cm, značkovače kulaté černé se šíří stopy 2,5 mm
- **Žáci:** anilinové barvy (vodové barvy), štětce pro vodové barvy, kelímky na vodu, tužky

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Přivítání a zjištění absencí.
- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Rozehřívací aktivita

- **Krok vpřed** – učitel se s žáky postaví do většího kruhu, na jeho otázky udělají krok vpřed (vystoupí směrem do středu kruhu) všichni žáci, kteří na danou otázku mohou odpovědět kladně – ano. Žáci, kteří udělali krok vpřed, tam zůstanou stát, dokud učitel nedá pokyn k návratu. Učitel tak může situaci ještě okomentovat. Příklady otázek: Kdo rád sportuje? Kdo se rád učí? Kdo má doma nějaké zvíře? Kdo rád zpívá? Kdo rád tančí? Kdo hraje na nějaký hudební nástroj? Kdo hovoří dobře anglicky? Kdo nerad plánuje? Kdo by rád pracoval v budoucnu v zahraničí? Kdo by rád žil v zahraničí? Kdo by chtěl jít studovat na vysokou školu? Kdo má obavy z maturitní zkoušky? Kdo je spokojený sám se sebou? Kdo by chtěl změnit něco ve své povaze? Kdo by chtěl do 25 let založit rodinu? Kdo ví, jakou práci chce v životě dělat? Kdo se často cítí být ve stresu? Potom, co učitel položí několik

otázek, budou dále vymýšlet otázky žáci. Postupně se žáci budou střídat v pokládání otázek. Učitel se účastní průběhu aktivity jako řadový člen skupiny.

- Tato aktivita vede žáky k poznání se navzájem, žáci vidí, kdo má jaké zájmy, zkušenosti, hodnotovou orientaci atd.
- Přibližně 15 minut.

Výrazová hra

- Učitel žákům sdělí instrukce, téma a vysvětlí postup práce – žáci si karton rozdělí na 3 části a do nich se pokusí malbou vyjádřit svoji minulost, současnost a budoucnost. Pokud by se stalo, že některý žák výtvarně vyjádří 2 nebo všechny 3 části plochy stejně, je možné dodatečně barvou, tužkou či pastelkou vyznačit hranici mezi jednotlivými částmi.
- Prvním úkolem pro žáky bude pomocí tužky karton kruhového formátu rozdělit na 3 přibližně stejně velké části libovolného tvaru (žáci mohou kruh rozdělit na 3 části například pomocí dvou přímků nebo dvou křivek, či jiných tvarů a kompozičního rozdělení).
- Učitel žákům zadá výtvarnou techniku, pomocí které budou tvořit – malba anilínovými (vodovými) barvami.
- Žáci si připraví potřebný materiál a pomůcky na své pracovní místo u stolu.
- Každý žák maluje své ztvárnění tématu v zadaném časovém rozmezí.
- Po dokončení práce a po zaschnutí barev bude dalším úkolem žáků vyznačit pomocí černého značkovače linku, která bude symbolizovat jejich životní cestu, vedoucí přes všechny 3 životní etapy – minulost, současnost a budoucnost (linka může být vedena přímočaře, klikatě či kombinací obou stylů, podle toho, jak žák sám vnímá svou životní cestu skrz tyto životní období).
- Přibližně 85 minut.

Reflektivní dialog

- Probíhá v kruhu – žáci spolu s učitelem sedí v kruhu.
- Žák, který začíná, ukáže svoji malbu ostatním žákům, kteří se postupně mohou vyjadřovat, jak na ně spolužákova malba působí, které období si myslí, že žák – autor vnímá nejpozitivněji, jak vnímají jeho „životní cestu“ – jako lehkou, složitou, atd. Následně se může vyjádřit žák – autor malby, který může ostatním

popsat svoje ztvárnění tématu, jak vnímá svoje životní etapy a svoji životní cestu, a může se také vyjádřit k názorům svých spolužáků na jeho malbu. Ostatní žáci se mohou ještě dále zajímat a ptát se autora. Takto se postupně vystřídají všichni žáci.

- Otázky k reflexi: Jaká je vaše životní cesta, plyne spíše jednoduše bez překážek nebo složitěji s překážkami? Chtěli byste se vrátit do minulosti? Změnili byste něco, pokud byste se mohli vrátit do minulosti? Vnímáte svoji budoucnost pozitivně, těšíte se na ni? Máte z budoucnosti obavy?
- Přibližně 20 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Učitel sdělí žákům, jaké pomůcky si mají donést na příští výuku.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 10 minut.

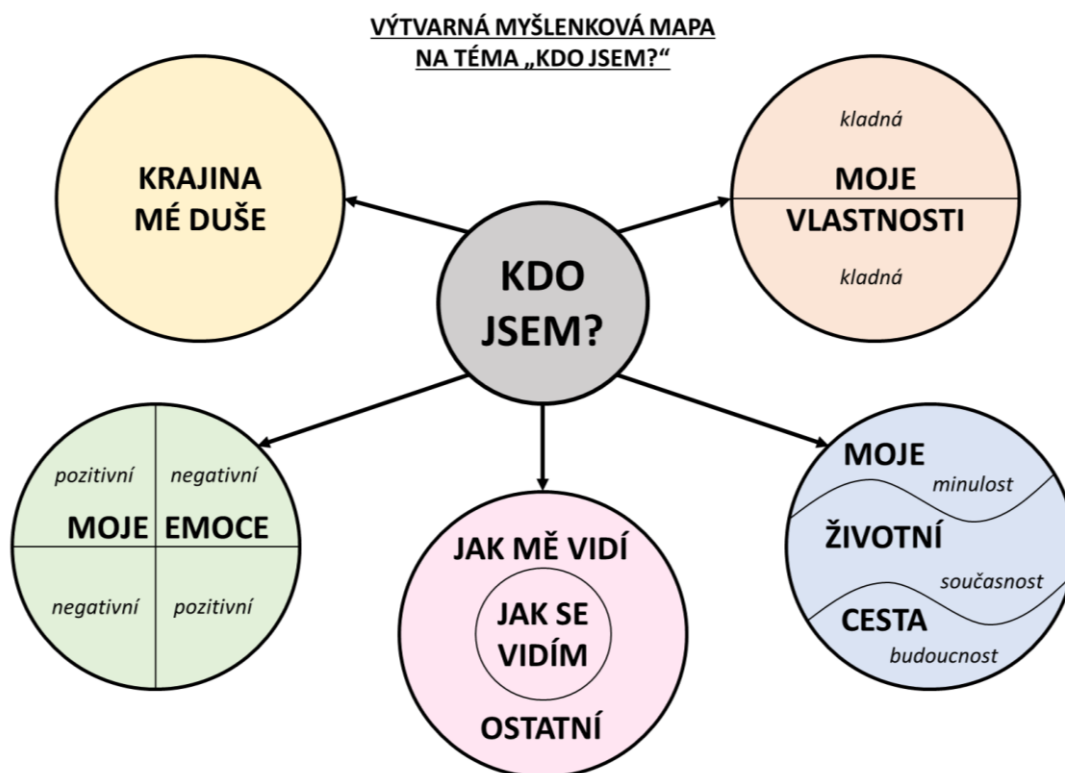
5.2 Návrh závěrečného výstupu z pěti artefietických aktivit

Metodické listy uvedené v předchozích kapitolách tvoří soubor 5 artefietických aktivit rozvíjejících sebepoznání žáků. Výstupem z každé artefietické aktivity je výtvarná práce na dané téma. Mým cílem bylo, aby výtvarné práce vytvořené dle mých 5 metodických listů tvořily ucelený výstup pro každého žáka, proto jsem jako závěrečný výstup navrhla vytvoření výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“, dle schématu, které jsem vytvořila, viz Obrázek 6.

Propojením jednotlivých témat do jednoho celku v podobě výtvarné myšlenkové mapy, mohou žáci svoji osobnost vnímat komplexněji.

Tvorba myšlenkové mapy z výtvarných prací je originálním řešením (v literatuře ani na internetu jsem podobně koncipované výtvarné dílo nenašla).

V následující kapitole uvádím metodický list č. 6, věnující se její tvorbě.



Obrázek 6: Návrh závěrečného výstupu z pěti artefaktických aktivit – schéma výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“

5.2.1 Metodický list č. 6 – Výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“

TÉMA: VÝTVARNÁ MYŠLENKOVÁ MAPA NA TÉMA „KDO JSEM?“

ČASOVÝ ROZSAH:

- 45 minut (1 vyučovací hodina)

CÍL VÝUKY:

Rozvoj sebepoznání žáků:

- Žák vytvoří výtvarnou myšlenkovou mapu na téma „Kdo jsem?“

Rozvoj klíčových kompetencí:

- Rozvoj komunikativních kompetencí.
- Rozvoj personálních a sociálních kompetencí.

Rozvoj odborných kompetencí:

- Žák prezentuje svou práci.

Očekávané výstupy dle ŠVP Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou:

- Žák dokáže verbalizovat obsah výtvarného díla.

MATERIÁL A POMŮCKY:

- **Učitel:** barevné kartony v různých barvách – formát 100 x 70 cm, barevné kartony – kruhový formát o průměru 21 cm, značkovače kulaté černé se šíří stopy 2,5 mm
- **Žáci:** soubor 5 výtvarných prací vytvořených na předchozí výuce, lepicí tyčinky, tužky

PRŮBĚH VÝUKY:

Úvod do výuky a motivace

- Přivítání a zjištění absencí.
- Učitel sdělí žákům téma výuky, nastíní žákům její průběh a seznámí je s cílem výuky.
- Přibližně 5 minut.

Praktická část

- Učitel sdělí žákům instrukce.
- Každý žák si ze svých 5 výtvarných prací vzniklých na předchozí výuce vytvoří výtvarnou myšlenkovou mapu na téma „Kdo jsem?“
- Učitel donese do učebny velké barevné kartony v různých barvách a malé barevné kartony kruhového formátu.
- Žáci si vyberou, podle barvy, která se jim líbí, svůj barevný karton.
- Žáci si také vyberou barevný karton kruhového formátu, podle barvy, která se jim líbí, musí být však odlišná od barvy velkého barevného kartonu.

- Žáci si připraví své pracovní místo na stole – vybrané kartony, lepící tyčinky, 5 svých výtvarných prací, atd.
- Učitel sdělí žákům, aby si na malé kruhové barevné kartony napsali černým značkovačem otázku „Kdo jsem?“
- Učitel vysvětlí žákům, že si každý nalepí na velký barevný karton doprostřed malý kruhový barevný karton s otázkou „Kdo jsem?“ a okolo něj si nalepí 5 svých výtvarných prací.
- Černým značkovačem potom žáci propojí čarou ústřední „bublinu“ s otázkou „Kdo jsem?“ s 5 nalepenými „bublinami“ – výtvarnými pracemi.
- Propojením „bublin“ vznikne každému žákovi jeho výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“
- Žáci si následně do své výtvarné myšlenkové mapy napíší černým značkovačem názvy 5 témat a popíší jejich součásti (u tématu Moje vlastnosti a Moje emoce si k výtvarné práci napíší konkrétní vlastnosti a emoce, které ztvárnili), orientačně dle schématu viz Obrázek 6.
- Přibližně 20 minut.

Reflexe na téma „Kdo jsem?“

- Žáci položí své práce na takové místo, aby na ně všichni dobře viděli – na zem nebo na velký stůl. Žáci spolu s učitelem se k nim sestoupí.
- Každý žák může zhodnotit svou výtvarnou myšlenkovou mapu, vyjádřit se k ní. Ostatní žáci se mohou k jednotlivým pracím svých spolužáků také vyjádřit.
- Otázky k reflexi: Které téma vás nejvíce zaujalo? Které téma bylo pro vás nejsnadnější zpracovat a které naopak nejsložitější?
- Přibližně 15 minut.

Uzavírací část

- Shrnutí výuky.
- Úklid ateliéru (učebny).
- Poděkování a rozloučení se žáky.
- Přibližně 5 minut.

5.3 Realizace artefiletických aktivit pro rozvoj sebepoznání na SŠ

Navržené artefiletické aktivity jsem realizovala v rámci své pedagogické praxe na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou s žákyněmi 3. ročníku oboru Tvorba a vzorování bižuterie, zaměření Design bižuterie a módního doplňku. V tomto zaměření studuje 8 dívek ve věku 17–18 let.

Před realizací mých metodických listů jsem se s žákyněmi seznámila na předchozím vyučování, kde jsem byla na náslehu. Dostala jsem prostor v rámci jedné vyučovací hodiny (45 minut), žákyně seznámit s náplní mé výuky. Rozdala jsem jim schéma s mojí navrženou výtvarnou myšlenkovou mapou na téma „Kdo jsem?“ (viz kapitola 5.2), kde jsou uvedena jednotlivá témata mojí výuky. Žákyně si tak mohly udělat jasnější představu o tom, jaká témata budou v následujících vyučovacích hodinách zpracovávat. Umožnila jsem jim o těchto 5 tématech dopředu přemýšlet. Dozvěděly se také, že si z pěti výtvarných prací každá vytvoří svoji výtvarnou myšlenkovou mapu, která bude finálním výstupem. Rovněž jsem jim dopředu řekla, s jakými výtvarnými technikami budou pracovat. Žákyně si techniky poznamenaly na papír k jednotlivým tématům.

Zadala jsem jim rovněž úkol napsat odpověď na otázku „Kdo jsem?“. Všechny žákyně se chvíli rozmýšlely, než začaly psát své odpovědi. Některé žákyně začaly psát po krátkém zamyšlení, jiné se rozmýšlely delší dobu, jak se k tématu vyjádřit. Některé žákyně se nad tématem zamyslely poměrně hluboce a ve svých odpovědích se dost otevřely, což mě příjemně překvapilo. Cílem tohoto úkolu bylo naladit žákyně na moji následující výuku a přemýšlení o tomto tématu.

Dále uvádím jejich písemné odpovědi. Jedna žákyně se popsala takto: *„Jsem od všeho kousek. Dá se říci, že někdy sangvinik, někdy melancholik a dost často úplný flegmatik, ale když na to přijde, můžu být i cholerik. Řekla bych, že jsem společenská, veselá a přátelská, ovšem ne vždy. Ráda si utahuji sama ze sebe a z ostatních, zábavu mám ze všeho nejraději, i když jsem jí v mnohých časech zažívala jen velmi málo. Ať už kvůli mému okolí, tak rovněž kvůli mému pesimistickému pohledu na svět a sebe samou. Změnila jsem svůj pohled a život, i já jsem hned veselejší a hezčí.“* Další žákyně napsala: *„Jsem velmi citlivý introvertní člověk, kterého ubíjí být v prostředí, do kterého nezapadá a které mě nepřijímá. Jsem velká milovnice přírody a všech živých stvoření. Jsem hodně zvláštní a také empatická. Jsem člověk, kterého odmítá kolektiv, ale umím se s tím poprat.“*

Myslím úplně jinak, než lidi kolem mě a je pro mě těžké si najít někoho s kým bych si rozuměla. Můj život, má minulost, nebyly zrovna lehké ani nijak příjemné, ale zocelilo mě to a udělalo to ze mě člověka, kterým jsem teď. Jsem silná a umím se poprat s těžkými situacemi i přesto, že se to na první pohled nemusí zdát.“ Jiná žákyně zmínila: „Jsem dívka, je mi 18 let. Jako dívka se chovám i oblékám. Pro cizí lidi jsem nevýrazná osoba. Mé kamarádky mě znají jako veselou, ale zároveň i citlivou.“ Další žákyně se popsala takto: „Jsem dost náladový člověk. Někdy to na mně poznáte, někdy ne. Náladu umím skrývat, ale ti co mě znají vážně dobře, to hned poznají. Nejsem vůbec trpělivá. Potřebuji všechno co nejdříve mít za sebou a vše hotové, ale dám si na věcech záležet. Jsem také velmi společenská a poznám na lidech, co jsou za povahy. Jinak jsem taky jako člověk bojácná. Často se něčeho bojím a nad hodně věcmi až moc přemýšlím.“ Další žákyně zmiňuje: „Jsem bytost, která si uvědomuje samu sebe, své okolí a následky svého chování a činnosti. Mám možnost dělat spoustu činností, ale moc toho nevyužívám, ráda trávím čas sama, ale i ve škole.“ Dále dodala, že ráda přemýšlí a čte si, a myslí si, že je tlustá. Jiná žákyně popisovala, že si myslí, že je arogantní, hodná jen na pár vyvolených. Další žákyně napsala „Nejsem tím, čím jsem se zdála být.“ Jiná žákyně napsala: „Jsem malá součást velké společnosti. Schovaná v tichých vodách, čekám na „maják“, který si mě všimne. Jsem tichý společník, který se rád postará o každého, kdo mi otevře srdce. Tomu následně otevřu i sebe. Lidí se bojím, chovám k nim respekt a hledám. Jsem plachá, ale naslouchám a snažím se pomoci. Ze začátku budím možná pocit nedůvěry v opačné osobě, ale potřebuji jen čas. Držím se v pozadí a pozoruji. Hodnotím a hledám cestu. Jsem citlivá, ale zdrženlivá. Někdy působím chladně. Je to kvůli tomu, že mám problém vypustit určité emoce. Hlodá je melancholie a uzavírá hluboko do sebe. Takže pokud dostanu čas, ráda se postarám o kteroukoliv jemnou a hodnou duši. Ovšem jakmile se zakousnou deprese, vzdám se a odcizím od každého. Bojím se, že bych ublížila.“

Na kompletní realizaci programu výuky dle mých navržených metodických listů jsem bohužel v rámci své pedagogické praxe na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou nedostala potřebný čas, jelikož žákyně pracují na svých klauzurních pracích a také na různých projektech a výtvarných soutěžích. Byla jsem tedy nucena pro realizaci zkrátit časový rozsah výrazových her (výtvarné tvorby) a také vypustit rozehřívací aktivity, které nejsou pro artefietiku stěžejní, jak bylo zmíněno v teoretické části v kapitole 4.1. Podstatné pro mě bylo zachovat čas potřebný pro reflektivní dialogy a v rámci možností věnovat co nejvíce času

výrazové hře, což jsou nejdůležitější fáze artefiletické výuky. Dostala jsem prostor realizovat artefiletické aktivity v blokové výuce v rámci dvou dnů následujících za sebou: první den 8 vyučovacími hodinami, druhý den 3 vyučovací hodiny. Výhodou takového časového plánu bylo, že žákyně se mohly věnovat artefiletickým aktivitám bez přerušení kvůli jiným předmětům (vyjma přestávek a pauzy na oběd). Pozornost tak mohly soustředit výlučně na témata mé výuky, přemýšlení o sobě sama, sebepoznávání a poznávání se navzájem, což je pro artefiletiku příhodné. Mým cílem během prvního dne (8 vyučovacími hodinami) byla realizace metodických listů č. 1 až č. 5, aby si žákyně vytvořily 5 výtvarných prací na daná témata. Na každé téma zhruba připadalo 90 minut, nicméně nedržela jsem se striktně tohoto časového plánu, jelikož na některé výtvarné techniky je potřeba méně času a na jiné více, navíc díky tomu, že jsem měla prostor s žákyněmi pracovat celý den, nebylo potřeba jednotlivá témata nějak členit podle vyučovacími hodinami, pracovala jsem s nimi kontinuálně a přizpůsobovala průběh a pořadí jednotlivých témat aktuálnímu dnu. V následujícím dnu bylo mým cílem realizovat výuku dle metodického listu č. 6 a ve zbývajícím čase uskutečnit závěrečnou reflexi s žákyněmi, shrnutí a zhodnocení programu artefiletické výuky pro rozvoj sebepoznání.

5.3.1 Reflexe realizace výuky dle navržených metodických listů

Vzhledem k tomu, že realizace mé výuky probíhala kontinuálně v blokové výuce celý den a následující den se v ní pokračovalo, rozhodla jsem se reflexi realizace výuky dle mých 6 navržených metodických listů nečlenit na samostatné kapitoly.

Realizace mé výuky probíhala místo v ateliéru, kde měla výuka původně probíhat, v dílenské učebně oboru Design bižuterie a módního doplňku, jelikož v ateliéru se zrovna konala výstava klauzurních prací žáků školy. Tato změna však byla pozitivní, jelikož v dílnách žákyně sedí okolo jednoho velkého stolu, sestaveného z 8 samostatných větších stolů, všechny žákyně na sebe díky tomu vidí a nebylo tedy nutné pro reflektivní dialogy (ani by pro to nebyl v dílnách prostor) pokaždé zvlášť vytvářet kruhové uspořádání, jak by tomu bylo v ateliéru.

Žákyně mě již znaly z náslechu, na kterých jsem předtím byla v rámci své pedagogické praxe, na předchozí výuce jsem je též seznámila s náplní mé výuky zaměřené na rozvoj sebepoznání, viz kapitola 5.3. Nebyla jsem pro ně tedy překvapením. Žákyně byly na mé výuce připravené, donesly si všechny výtvarné potřeby dle mých

instrukcí. Bylo tedy možné pustit se bez delších organizačních záležitostí do realizace artefietických aktivit.

Na úvod jsem se s žákyněmi přivítala a pro motivaci jsem žákyním znovu vysvětlila, co bude náplní dne, co budeme v mé výuce vytvářet a co je cílem mé výuky. Dopoledne žádné absence nebyly, odpoledne 3 žákyně odcházely dříve a tak si nedokončené výtvarné práce dodělaly následující den.

První téma, kterým jsem začala svoji artefietickou výuku, byla „Krajina mé duše“. Žákyním jsem dle připraveného metodického listu sdělila instrukce k tomuto zadání. Žákyně si připravily dané výtvarné potřeby a chvíli přemýšlely, jak dané téma pojmout. Potom se pustily do tvorby. Pozitivně mě překvapilo, jak se „ponořily“ do výtvarného tvoření. Čekala jsem, až všechny žákyně dokončí své práce, a potom následoval reflektivní dialog koncipovaný dle metodického listu. Žákyně nebyly z běžné výuky zvyklé na formu reflektivního dialogu, prostoru k hovoření o pocitech nad výtvarnými pracemi a takovému vyjadřování svých myšlenek. Velmi rychle si však zvykly a dobře přijaly tento přístup. Po dokončení tvorby následujících témat už se samy podněcovaly k dialogu a byly zvědavé, co která z nich vytvořila. Jedna žákyně nejprve přiznala, že nerada hovoří před ostatními, ale představení své výtvarné práce ostatním spolužačkám se zhostila nakonec velmi dobře a ve svých výpovědích byla poměrně dost otevřená, paradoxně občas i více než ostatní. Byla jsem ráda, že žákyně se při reflektivním dialogu navzájem poslouchaly (nemusela jsem je usměrňovat) a pokládaly si spontánně doplňující otázky, co je k výtvarné práci spolužaček zajímalo.

U výtvarných prací každého tématu, krátce popisují nejdůležitější významy a symboly, jejichž význam žákyně v rámci reflektivního dialogu prozradily. Není to tedy můj výklad významu vytvořených výtvarných děl, ale záznam toho, jak žákyně samy popisovaly svá díla. Poznámky jsem si dělala bezprostředně po reflektivních dialogích.

Téma „Krajina mé duše“ pojaly 2 žákyně jako realistickou krajinu se západem slunce u moře, jedná se o konkrétní místa, kam jezdí na dovolenou. Další žákyně ztvárnila téma také realisticky, ale nejedná se o konkrétní místo. Namalovala horskou krajinu s rozkvetlou loukou, jejíž představa jí uklidňuje. Jiné 2 žákyně ztvárnily téma jako fantazijně realistický výjev. Jedna z nich namalovala strom s výraznými kořeny, symbolizující život a energii, kterou v sobě sama má. Strom doplňuje slunce symbolizující, že se cítí dobře, a mrak symbolizující, že občas přijdou v životě překážky.

Druhá z nich namalovala červený pokoj s televizí. Toto ztvárnění vyvolalo u spolužaček nejvíce rozporuplné reakce – působilo na ně tajemně, agresivně. Žákyně je však dle svých slov spíše klidná. Další tři žákyně pojaly téma abstraktně. Jedna z nich vyjádřila samu sebe jako brýle, které nosí, a jako podklad použila barvy, které má ráda. Druhá z nich pojala téma jako mandalu, jejíž střed má symbolizovat její otevřenost, kterou vyjádřila tím, že ponechala místo bílé, pouze se skvrnami barvy. Třetí z nich použila pro svůj výkres pouze modrou a černou barvu, ztvárněním chtěla vyjádřit, že je hodně klidná. Ostatní žákyně potvrdily, že její malba ji přesně vystihuje. Modrá barva symbolizuje klid a černá smutek a deprese, které občas prožívá. Dodala, že je narozená ve znamení lva, podle něhož by měla být živá, energická, ale vůbec prý taková není. Následně se rozpoutala diskuze o významu znamení, ve kterých jsou žákyně narozeny.

Jako druhé téma výuky jsem zařadila „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní?“, protože toto téma mělo být také malované temperovými barvami stejně jako předchozí téma. Žákyně tak nemusely barvy uklízet a znovu vybalovat, ale pokračovaly v malbě. Zaujalo je, že si mohly samy narýsovat vnitřní kruh, podle toho, jak moc jim záleží na názoru ostatních lidí na ně. Nad zvolením průměru vnitřního kruhu dlouho nepřemýšlely, měly každá spíše jasno, jak moc jim na názoru okolí záleží. Nad tím, jaké zvolit ztvárnění pro obě části však přemýšlely déle, než tomu bylo u „Krajiny mé duše“. Je to tím, že zde šlo především o abstraktní pojetí, které je složitější výtvarně uchopit. Po rozmyšlení se pustily do tvorby. Vzhledem k tomu, že jsem zpozorovala, že tvoří i během přestávky, usoudila jsem, že je téma zaujalo. Po tom, co všechny žákyně dokončily své práce, následoval reflektivní dialog koncipovaný dle metodického listu. Většina žákyní se shodla, že jim spíše nezáleží na tom, jak je vidí ostatní. Zároveň však přiznaly, že je občas dokáže někdo ranit. Jen na základě názoru ostatních se nechtějí měnit a řídit se podle něj.

Téma „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní?“ pojaly všechny žákyně abstraktně, většina výkresů připomíná mandaly. Občas do abstraktního vyjádření přidaly realisticky zobrazené symboly a výtvarné metafory. Žákyně, která při předešlé reflexi přiznala, že nerada mluví před ostatními, ztvárnila vnitřní část kruhu pestrobarevně a vnější část pouze světle modrou barvou. Přiznala, že je velký rozdíl mezi tím, jaká je a jak ji vidí ostatní. Druhým lidem se prý příliš neotvírá (otvírá se pouze svým nejbližším), vnější část tedy zobrazila modrou barvou symbolizující, že ostatní lidé si o ní myslí, že je uzavřená. Vnitřní část kruhu je pestrobarevná, což má symbolizovat, že je živá a má bohatý vnitřní život, což o ní prý málokdo ví. Výkres další žákyně působí velmi jemně, do vnitřního

kruhu naznačila svoji tvář a použila červenou barvu symbolizující, že ráda pomáhá druhým lidem, a černou barvu symbolizující občasný smutek. Vnější část kruhu ponechala bílošedou, protože si myslí, že ji okolí vnímá neutrálně. Výtvarným zpracováním se trochu odlišuje jedna žákyně, která do vnitřního kruhu zachytila svůj obličej a barevnými políčky své vlastnosti, přičemž záporné (černé) se snaží vytlačovat a podporovat kladné (barevné). Vnější kruh je tvořen výraznými tahy štětce v různých barvách, protože i její okolí ji vidí různě. Další žákyně vytvořila poměrně propracovanou mandalu, sledující kruhový tvar, ve vnitřní ploše převažuje růžová barva symbolizující její citlivost a ženskost. Vnější kruh tvoří fialová, modrá a zelená barva. Moc jí prý nezáleží na tom, jak ji vidí ostatní, ale už se jí stalo, že jí okolí dokázalo ranit. Další čtyři žákyně zachytily téma podobnou formou. Jedna z nich do svého vnitřního kruhu naznačila 3 symboly, které ji popisují – skleničky jako symbol zábavy ve společnosti, srdce jako symbol láskyplnosti a otazník jako symbol občasné bezradnosti. Okolí ji vnímá pozitivně (žlutá barva). Druhá z těchto žákyní použila pro vnitřní plochu převážně růžovou barvu. Myslí si o sobě, že je hodná, i když její okolí ji prý tak spíše nevnímá. Spolužačky překvapilo, že se vnímá jako hodná. Vnější kruh je celý hnědý, protože jí moc nezajímá, jak ji vidí okolí. Dvě žákyně vytvořily hodně podobné výrazné expresivní malby, kde je vnitřek kruhu složen z mnoha barev a vnější kruh je žlutočervený, u druhé červený. Jedna z nich se vidí spíše klidná, ale použila stejnou barevnost jako její energická spolužačka.

Jako třetí téma výuky jsem zařadila „Moje životní cesta“, protože mělo být tvořeno vodovými barvami, což je výtvarná technika více se blížící práci s temperovými barvami než suché pastely a pastelky, potřebné pro tvorbu následujících dvou témat. Zde si žákyně nejprve měly rozčlenit výkres na 3 části. Dvě z nich se rozhodly pro řešení ve „vlně“, ostatní si rozčlenily plochu pomocí přímek. Nad tématem chvíli přemýšlely a pak se pustily do tvoření. Když všechny žákyně dokončily svoji práci, čekalo je ještě dokončení výkresu v podobě linky symbolizující životní cestu, která probíhá všemi životními etapami. Tři žákyně si nechtěly svůj výkres touto linkou narušovat, dovolila jsem jim tedy, že cestu kreslit nemusí, ale poprosila jsem je alespoň o komentář, jak by svoji cestu nakreslily. Následoval reflektivní dialog. Žákyně měly zájem, dozvědět se, co jejich spolužačky namalovaly. Všechny žákyně se shodly, že na budoucnost se těší, ale zároveň z ní mají obavy (zhruba ve stejném poměru). Do minulosti by se prý určitě vrátit nechtěly. Vysloveně kladné vzpomínky na minulost měla jedna žákyně, dalších 5 žákyní

mělo také kladné vzpomínky, ale občas musely překonávat nějaké problémy, 2 žákyně viděly minulost negativně.

Téma „Moje životní cesta“ ztvárnily všechny žákyně, kromě jedné, abstraktně. U tří žákyní se v části zobrazující budoucnost opakoval motiv otazníku. Jedna žákyně se svým zpracováním vymykala ostatním, jelikož svůj výkres pojala jako fantazijní krajinu, kde dominantním motivem je strom. Tento strom je metaforou pro její životní cestu. V minulosti je zobrazen bez listů, suchý, obloha je šedá s blesky (prožila těžké období a má špatné vzpomínky na základní školu), v současnosti se strom zazelenal a vyšlo slunce, budoucnost tvoří rostlinný motiv otazníku. Otazníky jako symbol budoucnosti použila i druhá žákyně, která minulost vidí relativně klidně s občasnými potížemi, současnost vidí kladně (růžově). Životní cestu naznačila v minulosti klikatou, ale směřující rovně do budoucnosti. Otazník pro budoucnost zobrazila i třetí žákyně, která svojí životní cestu zobrazila hodně klikatě v minulosti i v současnosti. Z výkresu další žákyně je cítit pozitivní energie. Použila zářivé barvy ve všech 3 životních etapách, dětství prý měla pěkné. Pouze jedna žákyně linku své životní cesty vedla přímočaře přes všechny 3 životní etapy, jelikož se prý nerada ohlíží zpátky. Také pouze jedna žákyně vedla klikatě cestu v budoucnosti (ostatní na rozdíl od ní, vedly cesty klikatě v minulosti a do budoucnosti směřovaly rovně). Budoucnost přitom zobrazila jako množství rozbíhajících se cest. Další žákyně popisovala svoji minulost spíše negativně (prožila těžké období, potíže v rodině a s přítelem), zobrazila tak velkou část plochy černou barvou. Současnost už vidí lepší (pestré barvy). Bylo vidět, že spolužačky její povídání zaujalo a že se rády dozvěděly něco z jejího nitra, o čem nevěděly. Zajímavou metaforu zobrazila ve své současnosti další žákyně, která namalovala houpačku jako symbol střídání fází řešení problémů a spokojenosti na straně druhé.

Po přestávce na oběd jsem jako čtvrté téma zařadila „Moje vlastnosti“, tvořené pomocí suchých pastelů. S žákyněmi jsme si nejprve povídaly o tom, jaké kladné vlastnosti může člověk mít. Každá z nich pak měla možnost vybrat 2 kladné vlastnosti (rozvoj kladného sebepojetí), které na sobě považují za nejdůležitější či nejtypičtější. Pro některé z nich bylo obtížné určit, které 2 vlastnosti vybrat a ztvárnit. Po rozmyšlení se žákyně pustily do tvorby, po níž následoval reflektivní dialog. Až na jednu výjimku se žákyně shodly, že u druhých lidí si nejvíce cení upřímnosti. Tuto vlastnost však u sebe zobrazily pouze 2 žákyně. Nejčastěji se naopak objevovala laskavost a společenská (přátelská).

Téma „Moje vlastnosti“ ztvárnily žákyně velmi různorodě, dané vlastnosti zobrazily vždy pomocí nějakého atributu, který k vlastnosti ve svých myšlenkách přiřazují. Vlastnosti jsou tak metaforicky výtvarně ztvárněné pomocí konkrétních motivů. Žádná z výtvarných prací není čistě abstraktní, což mě překvapilo, zde je tedy odchylka od metodického listu, který předpokládal i v tomto tématu rozvoj abstraktního vyjadřování. První žákyně znázornila, že je upřímná (symbol vah) a mírumilovná (symbol svatozáře a duhy), na ostatní lidi však prý takto nepůsobí, ani její spolužačky netipovaly, že právě ona si na sobě vybere tyto vlastnosti. Druhá žákyně zobrazila, že je vtipná (symbol hyeny, jejíž zvuky připomínají smích) a naslouchá ostatním (symbol zpívajícího ptáka). Zobrazení vtipnosti jako hyeny spolužačky pobavilo, ale nakonec usoudily, že k žákyni toto ztvárnění a vlastnost sedí, obdivovaly také výtvarně povedené zachycení hyeny. Třetí žákyně ztvárnila, že je laskavá (symbol labutě) a společenská (symbol cinkajících skleniček). Čtvrtá žákyně zobrazila, že je upřímná (symbol jestřába) a odvážná (symbol rytíře). Ostatní spolužačky zde také obdivovaly výtvarně povedené zpracování obou vlastností. Pátá žákyně ztvárnila, že je přátelská (symbol ohňostroje) a laskavá (symbol srdce a čtyřlístku v dlani ruky). Šestá žákyně zobrazila, že je ráda nápomocná, druhým ráda pomáhá (symbol ruky) a že naslouchá ostatním (symbol ucha). Sedmá žákyně ztvárnila, že je obětavá (symbol srdce na dlani) a věrná (symbol psa). Osmá žákyně zobrazila, že je dobrosrdečná (symbol srdce) a společenská (symbol hovořících úst, cinkajících skleniček a páru jdoucího ruku v ruce). Tato žákyně přiznala, že měla problém vybrat druhou vlastnost a bylo to pro ni složité. Dlouhou dobu zůstávala polovina výkresu prázdná. Když však viděla, že všechny její spolužačky své dvě vlastnosti vybraly, pustila se nakonec do dokončení práce. Zaujalo mě, že její práce není výrazně rozčleněná na poloviny a barevně obě plochy tvoří ucelený výkres.

Poslední téma, které zbývalo žákyním v mé výuce zpracovat, bylo „Moje emoce“, kreslené pomocí pastelky. S žákyněmi jsme nejprve rozebíraly, jaké emoce může člověk prožívat. Zjistila jsem, že některé žákyně si nebyly jisté, jaké stavy se pod pojem emoce zahrnují, takže bylo dobrým tahem, že jsem s nimi téma emoce před začátkem tvoření nejprve prodiskutovala. Vysvětlila jsem jim, že se dělí na základní a vyšší, a také, že kombinací vybraných emocí vznikají citové vazby. Tyto informace byly pro žákyně nové. Následně si měly vybrat, které 4 emoce prožívají nejčastěji (2 pozitivní a 2 negativní) a ty potom výtvarně zachytit. Dovolila jsem jim, vybrat si z emocí základních, vyšších i z citových vazeb, aby měly možnost většího výběru. Žákyně chvíli váhaly, jaké emoce

si vybrat. Následně začaly tvořit. Většinou pro ně nebyl problém vybrat si dvě emoce, ale nad výběrem dalších dvou už musely déle přemýšlet. Některé svůj výběr v průběhu tvoření ještě měnily. Po dokončení tvorby následoval reflektivní dialog. Žákyně velmi bavilo navzájem tipovat, jaké emoce ztvárnily. Nejčastěji zobrazovanou pozitivní emoci byla radost, kterou si vybralo všech 8 žákyň, druhou v pořadí byla láska. Radost byla většinou ztvárněna pestře, kombinací několika jasných barev, především žluté, oranžové, červené, modré a zelené. V jednotlivých ztvárněních radosti lze často nalézt i tvarovou podobu. Nejčastěji zobrazovanou negativní emoci byl smutek, který si vybralo 7 z 8 žákyň, druhými v pořadí byly strach a hněv se stejným počtem zobrazení. Smutek byl ztvárněn vždy pomocí modré nebo černé barvy, případně kombinací obou. Diskutovanou emoci byl stud. Zajímavým momentem bylo, že jedna žákyně ho ztvárnila jako negativní emoci a druhá žákyně ho ztvárnila jako pozitivní emoci, což rozpoutalo diskuzi o tom, jestli je stud negativní nebo pozitivní emoce.

Téma „Moje emoce“ vyjádřily žákyně rozličně, ale v jednotlivých výkresech lze u stejných emocí nalézt jak barevné, tak tvarové shody. První žákyně ztvárnila radost, lásku, smutek a hněv, přičemž každou emoci symbolizuje postava, prožívající tyto emoce. Druhá žákyně zobrazila radost, lásku, závist a stud. Žákyně při reflektivním dialogu tipovaly, jaké emoce daný autor vyjádřil. Závist a stud u této autorky nikdo netipoval. Žákyně se pak vyjádřila, že občas prožívá závist, ale následně kvůli tomu cítí stud. Třetí žákyně ztvárnila radost, lásku, strach a smutek v podobě různých tvarů a linek. Čtvrtá žákyně zobrazila radost, překvapení, znechucení a smutek, v podobě různě silných linek a stínování. Znechucení si vybrala jako jediná. Pátá žákyně ztvárnila očekávání, radost, smutek a hněv, její tvárnění je spíše jemnější, část plochy ponechala u každé emoce bílou. Očekávání si vybrala jako jediná. Šestá žákyně zobrazila radost, stud, hněv a smutek linkou v podobě náznaku postavy prožívající tyto emoce. Sedmá žákyně ztvárnila radost, důvěru, smutek a strach. Důvěru si vybrala jako jediná, je pro ni důležitá, bez ní se lidem neotvírá. Osmá žákyně si vybrala radost, lásku, smutek a strach. Tyto emoce dokázala dobře vyjádřit, protože její spolužačky neměly problém uhodnout, jaké emoce si vybrala.

Na konci výuky jsem žákyním řekla, že z pěti výtvarných prací, které si každá dnes vytvořila, budeme druhý den ráno vytvářet výtvarné myšlenkové mapy. Proběhlo krátké zhodnocení průběhu výuky, úklid dílenské učebny, poděkování a rozloučení. Svě

výtvarné práce si žákyně mohly nechat na stolech, jelikož následující den probíhala naše výuka ve stejné dílenské učebně.

Celkově jsem byla spokojená, že žákyně celou dobu pracovaly a stihly si, kromě 3 žákyní odcházejících dříve, vytvořit 5 výtvarných prací na zmíněná témata, což bylo mým plánem pro tento den. Ve třídě navíc stále panovala dobrá atmosféra.

Co se týče práce s jednotlivými výtvarnými technikami, dělily se žákyně na dvě skupiny. Žákyně z jedné skupiny měly raději práci s temperovými a vodovými barvami, žákyně s druhé skupiny raději pracovaly s pastelkami a suchým pastelem. Dozvěděla jsem se, že se suchým pastelem ve škole běžně nepracují. Obratně s ním pracovaly 4 žákyně, které tuto techniku mají rády.

V průběhu dne žákyně rozvíjely sebezpoznání i poznávání mezi sebou navzájem, prostřednictvím výtvarné tvorby na daná témata a prostřednictvím reflektivních dialogů, které byly pro ně obohacující. Žákyně dostaly prostor přemýšlet o sobě samotných, uvědomit si aspekty své osobnosti, na což jindy ve škole dle jejich reakcí prostor nedostávají. Svůj přístup mohly v rámci reflektivních dialogů porovnat s přístupem spolužaček.

Druhý den ráno jsem se s žákyněmi přivítala a na úvod jim vysvětlila, jaký bude průběh výuky a co budeme vytvářet. Čekala je tvorba výtvarných myšlenkových map na téma „Kdo jsem?“ dle schématu, které jsem jim rozdala, viz Obrázek 6. Do učebny jsem donesla barevné kartony v různých barvách a každá žákyně si měla jeden vybrat. Všechny chtěly získat barvu, která se jim líbí. Dále jsem jim dala vybrat malé barevné kartony kruhového formátu. Jako správné výtvarnice přirovnávaly barvy velkých a malých barevných kartonů k sobě, aby vybraly barvy, které k sobě budou sedět. Nejprve si na malý barevný karton napsaly otázku „Kdo jsem?“. Potom začaly, dle mých instrukcí tvořit své výtvarné myšlenkové mapy. Nalepily si své výkresy na velké barevné kartony formátu 100 x 70 cm. Následně si k jednotlivým výtvarným dílům napsaly popisky a nakreslily šipky od ústředního motivu.

Bylo vidět, že tato závěrečná fáze tvorby výtvarné myšlenkové mapy z 5 vytvořených výtvarných prací žákyně zaujala. Pracovaly velmi intenzivně a soustředily se každá jen na tvorbu své mapy. Žákyně běžně s barevnými kartony ve škole nepracují a velmi se jim líbily. Po dokončení výtvarných myšlenkových map proběhla reflexe na téma „Kdo jsem?“ a celkové hodnocení programu mé výuky. Sama

jsem také zhodnotila průběh výuky a naplnění cílů mé výuky, aby žákyně dostaly ode mne zpětnou vazbu. Po ukončení závěrečné reflexe proběhl úklid dílenské učebny, poděkování a rozloučení. Reakce žákyní na mojí výuku uvádím v reflexi v kapitole 6.1.

Propojení několika výtvarných prací do jednoho celku, bylo pro žákyně novým zážitkem a líbilo se jim to. Výtvarné práce získaly ještě jinou dimenzi, tím, že každá na nás působí sama o sobě, ale také v souvislosti s ostatními pracemi. Textem a spojnicemi vznikla výtvarná myšlenková mapa, která je ale stále především výtvarným dílem.

Žákyně rozvíjely své sebepoznání prostřednictvím podnětných témat. Ujasnily si, jaké mají kladné vlastnosti, což podpořilo jejich kladné sebepojetí, přemýšlely o tom, jaké emoce prožívají, jak se vidí, jak je vidí ostatní a jaká je krajina jejich duše. Svě výtvarné pojetí a vlastní pocity a názory v rámci reflektivních dialogů porovnály s přístupem spolužaček. Jednotlivá témata, která zpracovaly, spojily v jednu ucelenou výtvarnou práci, díky níž může každá žákyně vnímat aspekty své osobnosti komplexněji.

Obrázek 7 zobrazuje vytvořené výtvarné myšlenkové mapy všech 8 žákyní. Fotografie všech výtvarných prací, které vznikly na mojí výuce, jsou uvedeny v příloze.



Obrázek 7: Vytvořené výtvarné myšlenkové mapy

6 Celková reflexe

V této části bakalářské práce uvádím reflexi žákyní, se kterými jsem artefietické aktivity realizovala. Dále uvádím svoji reflexi postupu a výsledků mojí výuky artefietických aktivit rozvíjejících sebepoznání žáků, které jsem navrhla. Na závěr uvádím také hodnocení mé výuky a jejího výstupu od cvičného učitele a ředitelky SUPŠ a VOŠ v Jablonci nad Nisou, kde jsem svoji praxi absolvovala.

6.1 Reflexe žákyní

Po dokončení tvorby závěrečných výstupů ve formě výtvarných myšlenkových map, proběhla závěrečná reflexe a hodnocení mojí výuky žákyněmi. Reflexe probíhala tak, že každá žákyně měla prostor se vyjádřit, jak ke své vzniklé výtvarné myšlenkové mapě, tak celkově zhodnotit program mojí výuky. V reflexi bylo mým záměrem získat od žákyní zpětnou vazbu v podobě odpovědí na otázky typu: zda si myslí, že jim program pomohl k lepšímu sebepoznání, co se jim na programu líbilo, co se jim nelíbilo, co by případně změnily, které téma výuky je nejvíce zaujalo a které se jim nejvíce líbilo zpracovávat atd. Písemný záznam jejich reakcí jsem prováděla bezprostředně po skončení reflexe. Žákyním jsem znovu dala napsat odpověď na otázku „Kdo jsem?“ (stejnou otázku jsem jim položila před mojí výukou, viz kapitola 5.3), ale tentokrát z pohledu toho, zda se během programu nějak posunuly směrem k lepšímu sebepoznání.

V rámci verbální reflexe žákyně zhodnotily program mojí výuky velmi kladně. Líbilo se jim, že ve škole dostaly prostor přemýšlet o sobě a svoje myšlenky kreativně výtvarně ztvárnit. Dle jejich slov je zadaná témata vedla k zamyšlení nad sebou samými, což jim pomohlo v sebepoznání. Uvědomily si některé aspekty své osobnosti a ujasnily si svůj pohled na sebe. Líbilo se jim zařazení reflektivních dialogů po každém zpracovaném tématu. Na reflektivní dialogy se těšily a podněcovaly se ve vyjádřeních. Zajímalo je a byly zvědavé, jak dané téma ztvárnily jejich spolužačky. Obohatily je různé pohledy na dané téma a dozvěděly se i něco nového o svých spolužačkách. Výběr témat se jim líbil. Přiznaly, že nad některými musely déle přemýšlet a také uvažovaly, jak je výtvarně zachytit. Většinou je nejvíc bavilo zpracování těch témat, které se vytvářelo jejich oblíbenou výtvarnou technikou. Což bylo u každé žákyně individuální. Kladně hodnotily můj program výuky i v tom ohledu, že to pro ně bylo něco nového, jiného, zajímavého a narušilo to pozitivně jinak zaběhlý školní stereotyp. Zmínily také, že to pro

ně bylo relaxační a odpočinuly si od práce nad klauzurními pracemi a výtvarnými soutěžemi, které zpracovávají. Velmi mě potěšilo, že žádná žákyně nezmínila nic, co by se jí na programu mé výuky nelíbilo, ani nic co by na programu změnila. Dále jsem se jich zeptala, jestli by je napadlo ještě nějaké další téma, které by do programu zařadily. Jedna žákyně navrhla téma „Moje zájmy“. Její nápad jsem ocenila.

Dále uvádím písemné reflexe žákyní. Reflexe jedné žákyně: *„Pomohlo mi to si zábavným způsobem uspořádat své myšlenky o tom, kdo vlastně jsem. Myslím, že se určitě liším od svých spolužáků a ráda jsem se o nich dozvěděla něco víc.“* Druhá žákyně napsala: *„Srovnala jsem si všechno dohromady, pohlédla na to, popřemýšlela ve velkém o sobě. Urovnala jsem si vlastnosti, a jak mě vidí okolí. Všichni jsme různí a tak vypadá i výtvarné zpracování, kterého si všimneme jako umělci na první pohled.“* Dále také zmínila, že kromě toho, že si uvědomila něco o sobě, tak se také dozvěděla dost nového o třech spolužačkách ze skupiny, se kterými si jinak tolik nepovídá. Zmínila také, že se tím upevnilo porozumění a pouto v rámci skupiny. Jiná žákyně dodává: *„Každý je něčím odlišný. Osobně si myslím, že jsem jiná v tom, že jsem více klidná a pozoruji.“* Další žákyně psala: *„Ano, během programu jsem se nad sebou zamyslela...liším se tím (od spolužaček – pozn. aut.), že mě zajímá více než ostatní, co si o mě ostatní myslí a budoucnost vidím bezchybně a růžově.“* Jiná žákyně napsala: *„Bylo to fajn. Zamyslela jsem se nad sebou...donutilo mě to zamyslet se nad svými kladnými a zápornými vlastnostmi.“* Další žákyně souhlasí a také napsala, že si uvědomila kým je. Posun nastal také u žákyně, která ve své odpovědi odpovídá na to, zda si během programu uvědomila o sobě něco nového: *„Ano, určitě uvědomila, nikdy jsem nad sebou takhle nepřemýšlela, takže jsem se nad sebou dost zamyslela, kdo vlastně jsem a jaká je má povaha...jsem dost sebekritická a náladová, jen to nedávám tak najevo. Každý jsme něčím jedineční, ať už myšlenkově tak vzhledově. Hodně jsem se dozvěděla o svých spolužačkách, co v sobě skrývaly. Změnil se mi pohled na ně, jak se cítí atd. Bylo to super.“*

Na závěr mojí praxe vznikla společná fotografie s žákyněmi a jejich výtvarnými myšlenkovými mapami na téma „Kdo jsem?“, viz Obrázek 8, která dokumentuje mojí praxi na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou. Je pro mě i pro žákyně hezkou vzpomínkou.



Obrázek 8: Společná fotografie s žákyněmi a výtvarnými myšlenkovými mapami

6.2 Sebereflexe

Mým cílem v praktické části bakalářské práce, bylo navrhnout artefietické aktivity pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. Tyto aktivity jsem navrhla a vytvořila z nich 5 metodických listů. Díky tomu, že jsem měla možnost v rámci své pedagogické praxe realizovat výuku dle těchto metodických listů, ověřila jsem si v praxi, že moje navržené artefietické aktivity byly v oblasti rozvoje sebepoznání pro žákyně přínosné. Potvrdilo se mi, že sebepoznání je oblast, jejíž zkoumání žákyně nalézající se v adolescenci zajímá.

Skupina žákyní, kterou jsem učila, byla spíše klidná. Jelikož studují Střední uměleckoprůmyslovou školu a Vyšší odbornou školu v Jablonci nad Nisou, mají k výtvarné tvorbě kladný vztah a výtvarné experimentování je baví. Nesetkala jsem se tedy s tím, že by některá žákyně nechtěla spolupracovat. Nemusela jsem je usměrňovat. Pozitivně mě překvapil jejich kladný přístup během celé mé výuky.

Svoji výuku jsem realizovala v blokové výuce, kdy jsem s žákyněmi pracovala celý den a následující den dopoledne. Tento koncept se osvědčil. Žákyně měly možnost se soustředit pouze na naši výuku, tedy na sebepoznávání. Kdybych v rámci své praxe dostala ještě více časového prostoru, zařadila bych do výuky i rozehrávací aktivity (ledolamky). Nicméně důležité je, že jsem měla dostatek času, věnovat se hlavním artefietickým fázím výuky, a to výrazovým hrám a reflektivním dialogům. Osvědčilo se mi do programu zařadit rozmanité výtvarné techniky (temperové barvy, vodové barvy, suchý pastel, pastelky), protože některé žákyně raději malují a jiné kreslí. V mojí výuce

tedy každá měla možnost během tvorby 5 témat pracovat se svojí oblíbenou výtvarnou technikou. Díky artefietickým aktivitám zaměřených na sebepoznání jsem měla možnost poznat osobnost jednotlivých žákyní. Obecně je dle mého názoru pro učitele taková zkušenost dobrá, protože potom dokáže k žákům lépe individuálně přistupovat.

Velmi mě potěšily kladné reakce na mojí výuku od žákyní. Při závěrečném hodnocení mojí výuky se mi osvědčilo udělat s žákyněmi nejprve verbální reflexi a následně jim dát ještě prostor zformulovat hodnocení písemně. Některé žákyně totiž raději diskutují a některé raději formulují své myšlenky písemně. V této skupině převažovaly žákyně, které byly sdílnější ve verbální reflexi a písemná reflexe sloužila spíše jako doplněk. Velmi mě také potěšily pozitivní reakce na mojí výuku od mého cvičného učitele a paní ředitelky, které uvádím v kapitole 6.3.

6.2.1 Zhodnocení dosažení vzdělávacích cílů

Cíle výuky, které jsem si v metodických listech vytyčila, se mi podařilo naplnit. Hlavním cílem mé výuky byl rozvoj sebepoznání. Mezi další cíle uvedené v metodických listech patřil rozvoj vybraných klíčových a odborných kompetencí a návaznost na očekávané výstupy dle ŠVP školy. Přínos mé výuky pro rozvoj sebepoznání žákyň jsem si ověřila verbální i písemnou reflexí, kterou jsem od žákyní získala po proběhnutí mé výuky, viz kapitola 6.1. Potvrdilo se, že moje výuka rozvíjela jejich sebepoznání.

Dalším cílem byl rozvoj komunikativních kompetencí, jehož bylo dosaženo díky reflektivním dialogům, ve kterých všechny žákyně vyjadřovaly své postoje, pocity, emoce, myšlenky a názory. Učily se respektovat pravidla dialogu – naslouchání, neskákání si do řeči, snažit se o porozumění atd. Příjemně mě překvapilo, že se žákyně během reflektivních dialogů dokázaly otevřít a hovořit o svých hlubších pocitech, dobrých i špatných zážitcích ve svém životě. Mnohé z těchto informací o sobě navzájem žákyně do té doby nevěděly, tedy především ty špatné životní zážitky, o kterých se běžně obtížně hovoří. Dle závěrečných reflexí, to mělo pozitivní dopad na zlepšení porozumění si mezi sebou. Tím, že žákyně dokázaly hovořit i o některých nepříjemných životních zážitcích, měly možnost se dozvědět i to, že nejsou samy, kdo v životě prožívaly nějaké nesnáze, což má dle mého názoru pozitivní dopad na psychiku. V návaznosti na znalost minulých životních zážitků a lepšímu porozumění, mohou žákyně mezi sebou také lépe chápat například určité motivy jejich chování. Zejména přínosné to myslím bylo

v případě jedné žákyně. Tato žákyně v úvodní úvaze na téma „Kdo jsem?“ uvedla, že nezapadá do kolektivu. Přiznala také, že nerada hovoří před ostatními. Z jejího chování jsem usoudila, že se spolužačkami moc nekomunikuje a žije ve svém „světě“. Nicméně v rámci reflektivních dialogů hovořila otevřeně a její spolužačky tak dostaly šanci nahlédnout do její duše. Myslím si, že některé byly překvapené, že je to velmi citlivá dívka. Bylo vidět, že žákyně zajímalo dozvědět se víc o svých spolužačkách. Navzájem se pozorně poslouchaly. Jsem ráda, že můj program výuky dokázal probourat komunikační bariéry. Pozitivně mě překvapilo, že se žákyně takto otevřely i v tom ohledu, že mě neznaly dlouho, ale možná právě proto ztratily ostych. Rozvoj personálních a sociálních kompetencí souvisel s rozvojem sebepoznání, jelikož díky lepšímu poznání své osobnosti si žákyně mohou stanovovat přiměřené cíle osobního rozvoje. Přesný rozvoj dané kompetence u jednotlivých žákyní lze změřit těžko.

Dále byl cílem rozvoj vybraných odborných kompetencí. Všechny žákyně během reflektivních dialogů prezentovaly svou práci před ostatními žákyněmi a formulovaly výtvarné myšlenky a obsahovou náplň svého výtvarného záměru. Při výtvarných zpracováních jednotlivých zadaných témat uplatňovaly všechny žákyně vlastní výtvarný názor na dané téma. Zajímavým momentem pro mě bylo, že učitel, který s těmito žákyněmi pracuje dlouhodobě ve výtvarných předmětech, dokázal po zhlédnutí finálních výtvarných výstupů přiřadit jednotlivé práce ke konkrétním žákyním díky jejich typickému výtvarnému rukopisu a výtvarnému názoru, který má každá z nich osobitý. Všechny žákyně samostatně experimentovaly při řešení úkolu – zadaná byla pouze výtvarná technika, ztvárnění jednotlivých témat bylo čistě v rukou žákyní.

V rámci očekávaných výstupů dle ŠVP školy všechny žákyně dokázaly v průběhu reflektivních dialogů verbalizovat obsah svých výtvarných děl, viz popis významů výtvarných prací v kapitole 5.3.1. V umělecké oblasti se dosažení některých cílů obtížně hodnotí, učitelé pracující se žákyněmi dlouhodobě mohou lépe posuzovat posuny v daných oblastech během celého školního roku nebo i celého studia, jako například rozvoj vlastního abstraktního vyjadřování, které žákyně při zpracování témat mé výuky uplatňovaly. Žákyně vyjadřovaly vlastní fantazijní záměry, ke kterým je podněcovala daná témata. Nebyla zadána konkrétní požadovaná ztvárnění, ale žákyně mohly uplatňovat vlastní fantazii. Při zpracování jednotlivých výtvarných prací vytvářely žákyně výtvarné zkratky a metafory, které následně osvětlily spolužačkám během reflektivních dialogů, viz kapitola 5.3.1.

6.3 Hodnocení mé výuky od cvičného učitele a ředitelky školy

Velmi mě potěšilo, že kromě žákyní, hodnotili moji praxi pozitivně i můj cvičný učitel Mgr.A. Tomáš Plesl a také Mgr. Bc. Martina Picko Baumannová, ředitelka Střední uměleckoprůmyslové školy a Vyšší odborné školy v Jablonci nad Nisou.

Mgr.A. Tomáš Plesl hodnotil program a výstup mojí výuky především z pohledu výtvarníka a vedoucího ateliéru Designu bižuterie a módního doplňku. Náplň mojí výuky a její výtvarný výstup hodnotil jako „*smysluplný – názorný*“, hodnotil kladně, že program mojí výuky „*přinesl nový vhled do učiva*“. Konstatoval, že vytvořené výtvarné práce mohou mít kromě sebezpoznání následný přínos i v tom, že mají potenciál být dále využity pro návrhovou bižuterní tvorbu, jelikož výtvarné motivy v nich skryté mohou být přepracovány například do podoby šperku atd. Další uplatnění může mířit „*směrem k návrhové tvorbě designu bižuterie*“. *Osobní pohledy uchopené v materiálu, přepis do materiálů – kov, rokaíl, textil; posun k trendovým barvám a tvarům*“. Na závěr uvedl: „*přínos vnímám jako kladný a oboustranně prospěšný.*“

Dále zde uvádím hodnocení paní ředitelky Mgr. Bc. Martiny Picko Baumannové: „*Ing. Anežka Kocumová vytvořila pro žáky III. ročníku SUPŠ a VOŠ Jablonec nad Nisou velmi zajímavý program zaměřený na rozvoj sebezpoznání. Žákyně se do programu zapojily s nadšením a výsledné práce jim pomohly formulovat některá témata, která byla artikulována výtvarným jazykem snáze, než by tomu bylo u mluveného projevu. Jednotlivé výstupy jsou velmi distinktivní, a pedagogové, kteří s žákyněmi pracují průběžně, byli schopni výsledné mapy okamžitě přiřadit k jednotlivým žákyním. Dle mého názoru byl program vítaným zpestřením vyučovacích hodin a jeho výstupy jsou použitelné pro další práci, například v třídnických hodinách v rámci rozvoje osobnosti žáka. Program primárně není určen pro zařazení do výuky NAV (Navrhování – pozn. aut.) nicméně je možné jej jako součást projektové výuky do výtvarných předmětů zařadit a následně s jeho výstupy pracovat. Ing. Anežka Kocumová měla program velmi kvalitně připravený, dokázala žákyně pro společnou práci nadchnout a vytvořené výstupy s žákyněmi výborně odkomunikovala.*“

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala artefietikou a možnostmi jejího využití pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol. V teoretické části jsem se zaměřila zejména na popis artefietiky a sebepoznání. V rámci praktické části jsem vytvořila návrh artefietických aktivit pro rozvoj sebepoznání žáků středních škol, což bylo hlavním cílem této bakalářské práce. Navržené artefietické aktivity ve formě metodických listů, které jsem vytvořila, se mi podařilo úspěšně realizovat ve výuce v rámci mé pedagogické praxe na Střední uměleckoprůmyslové škole a Vyšší odborné škole v Jablonci nad Nisou.

Téma mé bakalářské práce mě velmi zajímalo a jeho zpracovávání mě bavilo, jelikož mám k výtvarné tvorbě blízký a kladný vztah. Jsem velmi ráda, že jsem měla možnost artefietické aktivity pro rozvoj sebepoznání, které jsem navrhla, realizovat ve výuce. Ověřila jsem si tak, že byly pro žákyně přínosné. Velmi mě potěšily kladné reakce žákyní, cvičného učitele i paní ředitelky na mojí výuku. Realizace bakalářské práce ve výuce byla pro mě velkým přínosem.

Vytvořené výtvarné práce mohou sloužit učitelům pro inspiraci a metodické listy mohou být využity ve výuce na středních školách zejména s uměleckými obory. Výtvarné dílo nemusí být bráno pouze jako estetický výtvar, ale má mnohem hlubší obsah a výpovědní hodnotu, se kterou je možné pracovat. Prostřednictvím výtvarné tvorby lze otvírat různá témata, o kterých by se například žákům jinak obtížně hovořilo. Artefietika skýtá pro poznávání sebe sama velký potenciál. Koncept výtvarných myšlenkových map by bylo možné ještě dále rozvíjet a myslím, že poskytuje mnoho možností využití, nejen na středních školách s uměleckými obory. Výtvarné myšlenkové mapy by se daly vytvářet i na jiná témata než je sebepoznání. Přizpůsobením tématu by mohly být výtvarné myšlenkové mapy tvořené i na základních školách v rámci výtvarné výchovy. Bylo by možné tvořit mnohem rozvětvenější rozsáhlejší výtvarné myšlenkové mapy lepením výtvarných prací na velké formáty balicího papíru (šedého či bílého v rolích), který se v uměleckých oborech běžně používá na kreslení. Mohly by tak vznikat výtvarné myšlenkové mapy nejen žáků jako jednotlivců, ale i třídní mapy, na kterých by se podíleli žáci celé třídy, a které by se mohly postupně rozrůstat.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BAKALÁŘ, Eduard, 2000. *Předposlední psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8447-8.

BĚHOUNKOVÁ, Leona, 2009. Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha: Česká arteterapeutická asociace, roč. 9, č. 20–21, s. 97–110. ISSN 1214-4460.

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-866-2005-0.

BLATNÝ, Marek, 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

JEBAVÁ, Jana, 1997. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4394-6.

KOBLICOVÁ, Alena, 2000. Arteterapie a psychoterapie v období dospívání. In: SLAVÍK, Jan, ed. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí: Art therapy today in the Czech Republic and abroad*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 20–28. ISBN 80-7290-004-8.

KOHOUTEK, Rudolf, 1998. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Brno: CERM. ISBN 80-720-4087-1.

KOHOUTEK, Rudolf, 2001. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: CERM. ISBN 80-720-4200-9.

KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Úvod do psychologie: metody poznávání osobnosti a duševního zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3932-9.

KŘÍŽ, Petr, 2005. *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-4669-2.

- KUNEŠ, David, 2006. Proč se věnovat sebepoznání? *Psychologie dnes: psychologie, psychoterapie, životní styl*. Praha: Portál, roč. 12, č. 12, s. 24–26. ISSN 1212-9607.
- KUNEŠ, David, 2009. *Sebepoznání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-541-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LIEBMANN, Marian, 2005. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8864-3.
- MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.
- MYNAŘÍKOVÁ, Lenka, 2016. Využití arteterapie a artefiletiky ve školním prostředí: Léčba uměním. *Školní poradenství v praxi: odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, roč. 3, č. 1, s. 17–18. ISSN 2336-3436.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.
- PRUDKÝ, Libor, 2015. *Žáci a studenti středních škol – adolescenti: jejich místo v životní dráze a místo učitelů v jejich výchově a vzdělávání: metodická příručka*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 978-80-86302-51-5.
- SLAVÍK, Jan, 1994–95. Mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, roč. 35, č. 2, s. 19–20. ISSN 1210-3691.
- SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4437-3.
- SLAVÍK, Jan, 2000. Několik slov o české arteterapii. In: SLAVÍK, Jan, ed. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí: Art therapy today in the Czech Republic and abroad*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 7–12. ISBN 80-7290-004-8.
- SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-729-0066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0130-3.

SLAVÍK, Jan, 2014. Artefiletika – průnik expresivních terapií s výchovou. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha: Česká arteterapeutická asociace, roč. 14, č. 36, s. 57–65. ISSN 1214-4460.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2. upr. vyd. Úvaly: Albra. ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

SMÉKAL, Vladimír, 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno. ISBN 80-859-4781-1.

SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

STIBUREK, Milan, 2000. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: SLAVÍK, Jan, ed. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí: Art therapy today in the Czech Republic and abroad*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 33–47. ISBN 80-7290-004-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava, 2008. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.

ŠLEMÍNOVÁ, Margareta, 2000. Dnešní česká arteterapie – pokus o systémové zamyšlení. In: SLAVÍK, Jan, ed. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí: Art therapy today in the Czech Republic and abroad*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 29–32. ISBN 80-7290-004-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1832-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-125-1.

VOLEJNÍKOVÁ, Vlastimila, 2005. *Artefiletika. Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, roč. 108, č. 21, s. 16. ISSN 0139-5718.

VOPEL, Klaus W., 2009. *Skupinové hry pro život I*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-286-7.

Elektronické zdroje

Artefiletika: Artefiletika a rámcový vzdělávací program [online]. 2012-10-16 [vid. 2018-02-16]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/14-rvp-svp/136-artefiletika-a-ramcovy-vzdelavaci-program>

Česká arteterapeutická asociace: Arteterapie [online]. [vid. 2018-02-05]. Praha: Česká arteterapeutická asociace. Dostupné z: <https://www.arteterapie.cz/arteterapie>

FEWINGS, John. Johari Window. In: *Brainboxx* [online]. [vid. 2018-02-27]. Dostupné z: http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/johari.htm

MÍČEK, Libor, 1972. *Metody sebepoznání v životě vysokoškolského studenta*. In: BURIAN, Jaroslav, ed. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická*, roč. 21, č. 7. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně – Filozofická fakulta, s. 193–209 [online] [vid. 2018-02-25]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112889/1_PaedagogicaPsychologica_07-1972-1_12.pdf?sequence=1

NEVAŘILOVÁ, Magdaléna. *Péče o nemocné. Psychologie a komunikace: metody sebepoznání* [online]. Investice do rozvoje vzdělávání: projekt CZ.1.07/1.5.00/34.0341 [vid. 2018-02-25]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/3081770/>

Rámcový vzdělávací program: 82-41-M/15 Tvorba a vzorování bižuterie [online]. 2008-05-29 [vid. 2018-02-16] Dostupné

z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%208241M15%20Tvorb%20a%20vzorovani%20b izuterie.pdf>

Sebepoznání a sebereflexe. Investice do rozvoje vzdělávání: projekt CZ.1.07/1.1.04/03.0045 [online], [vid. 2018-02-25]. Dostupné z: http://ivy.sgo.cz/zsv/pl/sebepoznani_a_sebereflexe_pl.pdf

SLAVÍK, Jan, 2012a. Artefiletika – Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. In: *Artefiletika* [online]. 2012-10-14 [vid. 2018-02-05]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/121-artefiletika-reflektivni-tvorive-a-zazitkove-pojeti-vychovy-umenim>

SLAVÍK, Jan, 2012b. Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika. In: *Artefiletika* [online]. 2012-10-14 [vid. 2018-02-05]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

SLAVÍK, Jan, 2012c. Průřezová témata v artefiletice. In: *Artefiletika* [online]. 2012-10-18 [vid. 2018-02-16]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/14-rvp-svp/146-prurezova-temata-v-artefiletice>

ŠTĚPÁNEK, Petr, 2006. *Arteterapie s dětmi* [online]. 2006-12-04 [vid. 2018-02-05]. Dostupné z: http://www.phil.muni.cz/~hump/psychoterapie/deti/Papers/AS2006/Arteterapie_s_detmi_Stepanek.pdf

Západočeská galerie v Plzni: Historie a profil vzdělávacích programů [online]. [vid. 2018-02-16]. Dostupné z: <http://www.zpc-galerie.cz/cs/historie-profil-vzdelavacich-programu-11>

Seznam příloh

Příloha A Výtvarné práce „Krajina mé duše“

Příloha B Výtvarné práce „Moje vlastnosti“

Příloha C Výtvarné práce „Moje emoce“

Příloha D Výtvarné práce „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní“

Příloha E Výtvarné práce „Moje životní cesta“

Příloha F Výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“

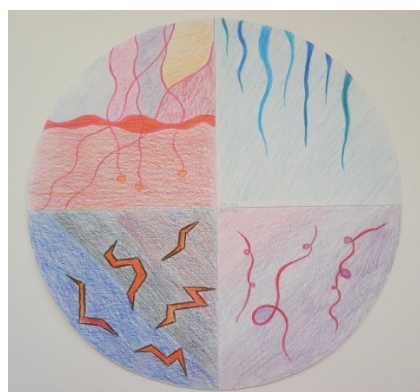
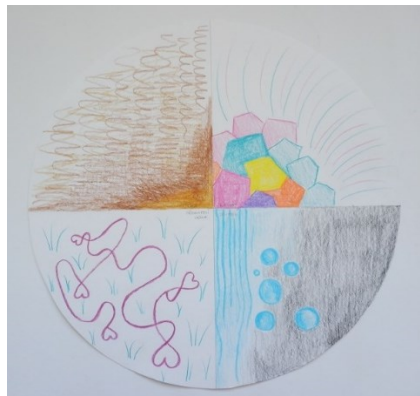
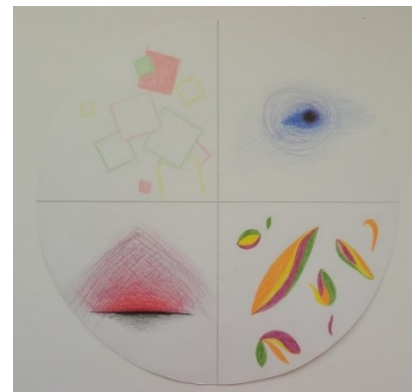
Příloha A Výtvarné práce „Krajina mé duše“



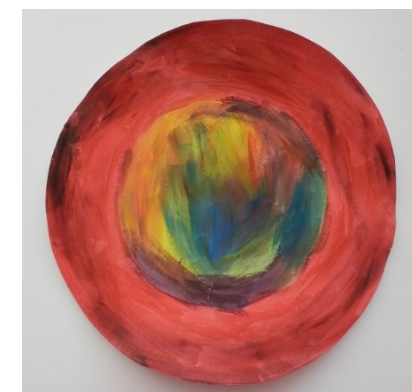
Příloha B Výtvarné práce „Moje vlastnosti“



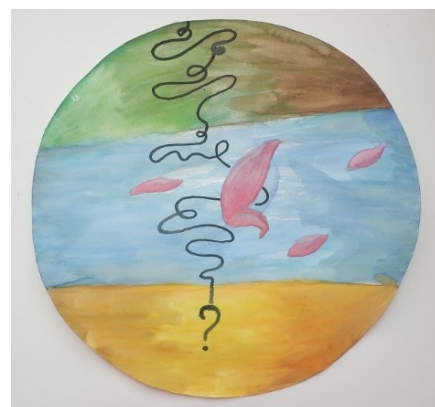
Příloha C Výtvarné práce „Moje emoce“



Příloha D Výtvarné práce „Jak se vidím a jak mě vidí ostatní“



Příloha E Výtvarné práce „Moje životní cesta“



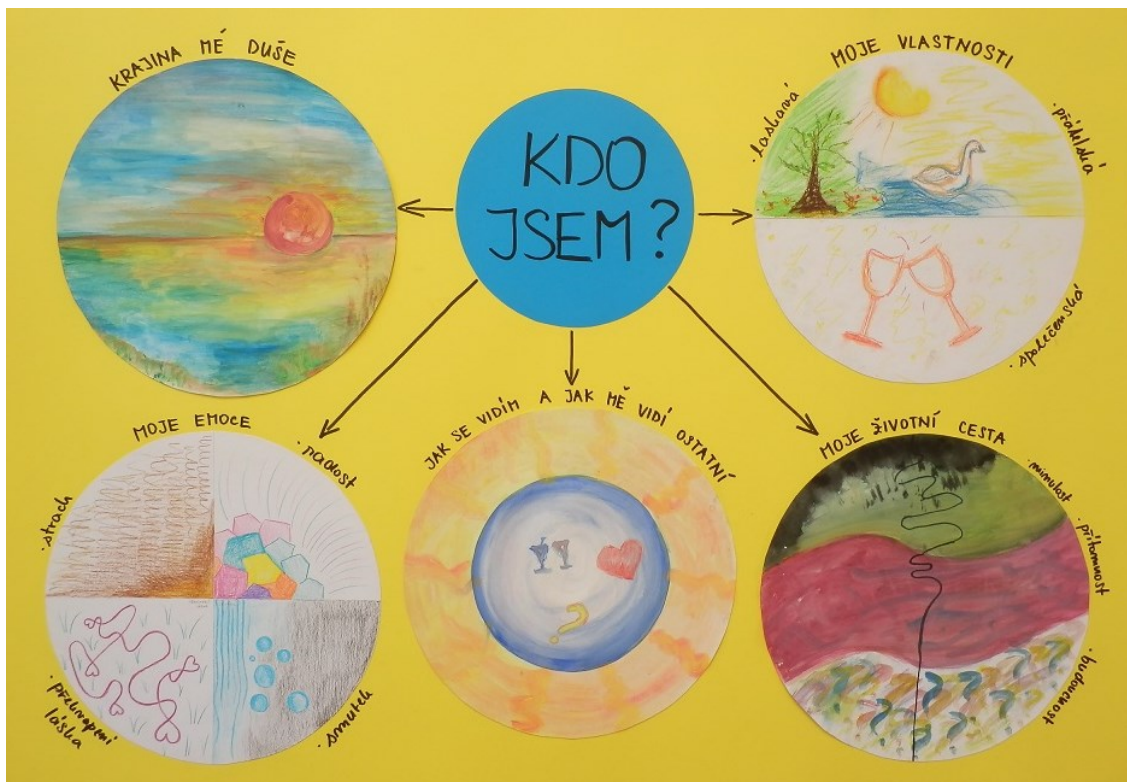
Příloha F Výtvarné myšlenkové mapy na téma „Kdo jsem?“



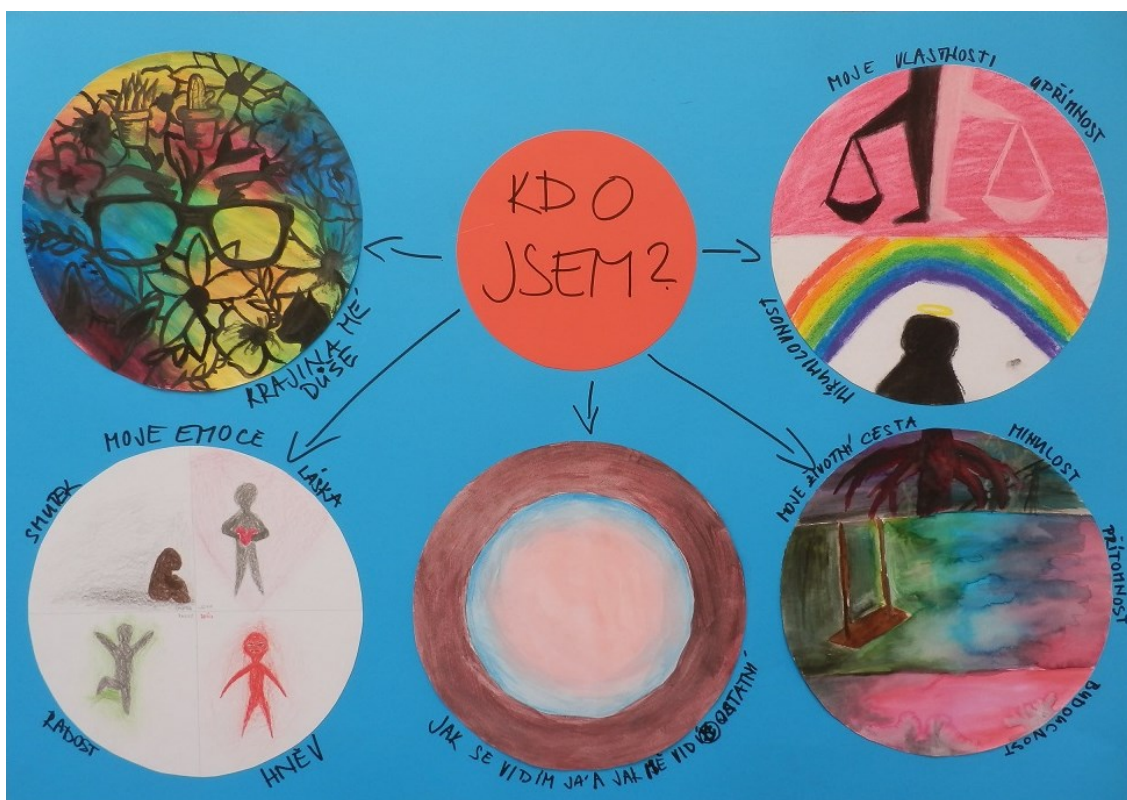
Adéla T.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Veronika P.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Nikola Š.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Karolína J.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Denisa M.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Jana B.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Karolína K.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)



Romana H.: výtvarná myšlenková mapa na téma „Kdo jsem?“ (formát 100 x 70 cm)