

PLÁNUJEME, REALIZUJEME A HODNOTÍME PROCESY VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Pedagogická prax študentov učiteľstva výtvarného umenia
a učiteľstva výtvarnej výchovy

Renáta Pondelíková



Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarnej kultúry

Renáta Pondelíková

**Plánujeme, realizujeme a hodnotíme
procesy výtvarnej výchovy**

**Pedagogická prax študentov učiteľstva výtvarného umenia
a učiteľstva výtvarnej výchovy**

Banská Bystrica 2020

Učebný zdroj, *Plánujeme, realizujeme a hodnotíme procesy výtvarnej výchovy. Pedagogická prax študentov učiteľstva výtvarného umenia a učiteľstva výtvarnej výchovy*, je jedným z výstupov projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 - kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB.

Autor: PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Recenzenti: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Cover Design: PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Detská práca na obale: archív PaedDr. Štefana Pondelíka

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Vydanie: prvé

ISBN 978-80-557-1756-2

© Renáta Pondelíková

OBSAH

ÚVOD	4
1 KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE	5
1.1 Druhy pedagogickej praxe	5
1.2 Cieľ pedagogickej praxe	8
1.3 Spôsobilosti absolventa pedagogickej praxe	9
2 PLÁNUJEME...	11
2.1 Základné pedagogické dokumenty	11
2.2 Charakteristika a ciele predmetu výtvarná výchova v základnej škole	16
2.3 Charakteristika a ciele výtvarného odboru v základnej umeleckej škole	22
2.4 Vizuálna gramotnosť	24
2.5 Typológia dieťaťa podľa výtvarného prejavu	28
2.6 Príprava vyučovacieho projektu	35
2.6.1 Ciele vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy	35
2.6.2 Učebné úlohy vo výtvarnej výchove	38
2.6.3 Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	45
2.6.4 Materiálne vyučovacie prostriedky	49
3 REALIZUJEME...	55
3.1 Fázy vyučovacieho procesu	55
3.2 Metódy realizácie vzdelávacieho obsahu výtvarnej výchovy	57
3.3 Výtvarná kultúra ako súčasť vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy	63
3.4 Projektové vyučovanie vo výtvarnej výchove	77
4 HODNOTÍME...	82
4.1 Formy hodnotenia	83
4.2 Kritériá hodnotenia	84
4.3 Portfólio	89
4.4 Reflexia	90
ZÁVER	94
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	95
PRÍLOHY	102

ÚVOD

Vážení študenti.

Súčasťou pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov výtvarnej výchovy a výtvarného umenia je pedagogická prax. Umožňuje študentom aplikovať získané vedomosti a zručnosti, získavať praktické skúsenosti a posilňovať vlastné postoje k profesii v edukačnej realite. Jej cieľom je synergia teoretickej prípravy a edukačnej praxe.

Cieľom učebného zdroja *Plánujeme, realizujeme a hodnotíme procesy výtvarnej výchovy* je poskytnúť študentom ako budúcim učiteľom výtvarnej výchovy a výtvarného umenia študijnú podporu súvisiacu s procesmi prípravy, realizácie a hodnotenia edukačných procesov v ich príprave na pedagogickú prax.

Učebný text ponúka teoretické východiská zamerané na procesy plánovania, realizovania a hodnotenia edukácie výtvarnej výchovy a výtvarného umenia v súvislosti s požadovanými kompetenciami študenta na pedagogickej praxi. Úlohy na overenie porozumenia sú indikátormi, že ste problematike porozumeli.

Tento učebný zdroj je určený študentom programu učiteľstva výtvarného umenia, ktorí v rámci svojho štúdia absolvujú jednotlivé typy pedagogickej praxe. Môže byť aj podporným učebným zdrojom pre budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania, ktorého súčasť tvorí oblasť Umenie a kultúra konkretizovaná v predmete Výtvarná výchova.

Vzhľadom na variabilitu odborného zamerania, cieľov a obsahov v stredných školách s umeleckým zameraním sa v teoretických východiskách zameriavame na základné školy a základné umelecké školy, ale sprístupnené didaktické východiská sú platné aj pri vyučovanom procese v stredných školách s umeleckým zameraním.

Zámerom učebného zdroja je pomôcť študentom nájsť odpovede na otázky a problémy, s ktorými sa môžu stretnúť pri plánovaní, realizácii a hodnotení procesov vyučovania výtvarnej výchovy a výtvarného umenia na pedagogickej praxi.

Učebný zdroj v elektronickej verzii umožňuje priame prepojenia na online zdroje.

Prajem Vám veľa úspechov pri štúdiu!

Renáta Pondelíková

INFOGRAFIKA:



RIEŠTE ÚLOHU!



NÁJDITE ZDROJ!

1 KONCEPCIA PEDAGOGICKEJ PRAXE

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- rozlíšiť druh a zameranie pedagogickej praxe,
- porozumieť cieľu pedagogickej praxe,
- pomenovať požadované kompetencie pre plánovanie, realizáciu a hodnotenie procesov výtvarnej edukácie.

1.1 Druhy pedagogickej praxe

Koncepcia pedagogickej praxe na pedagogickej fakulte umožňuje študentom učiteľstva výtvarného umenia absolvovať tri druhy pedagogickej praxe v magisterskom stupni štúdia:

Pedagogická prax náčuvová

Obsahom daného typu praxe je pozorovanie prostredia, kultúry, každodenných činností a pedagogických situácií v školách a výchovno-vzdelávacích inštitúciách, oboznamovanie sa s kultúrou školy a školského zariadenia. Prax je zameraná na pozorovanie vyučovania v predmetoch zameraných na výtvarnú výchovu a výtvarné umenie. Z pozorovaní študent vytvára záznamy v podobe reflektívneho denníka alebo pozorovacieho záznamu. Súčasťou praxe sú činnosti študenta spojené s asistovaním učiteľovi pri výtvarných činnostiach i činnostiach spojených s prezentáciou žiackych výtvarných prác a mikrovýstupy, v ktorých študenti získavajú prvé skúsenosti pedagogickej práce so žiakmi. Mikrovýstupy sú realizované ako čiastkové výstupy študenta zamerané na časť edukačného procesu jednotlivých fáz vyučovacej jednotky (motivácia, expozícia, tvorivá činnosť, hodnotenie a reflexia).

Súčasťou praxe je **reflexívny seminár**, na ktorom študenti s podporou odborového didaktika prostredníctvom rovesníckeho učenia sa reflektujú svoje prvé skúsenosti z edukačnej reality, zdieľajú vlastné skúsenosti a získané poznatky a metodicky analyzujú vlastné mikrovýstupy. Súčasťou reflexívneho seminára je spätná väzba od odborového didaktika a študentov, ktorá ponúka študentom širšiu škálu pohľadov a názorov na riešenie problematiky. Podporou pre metodickú analýzu vyučovacieho procesu sú pozorovacie záznamy študenta, prípravy na mikrovýstupy a reflexívny denník, ktoré umožňujú študentovi analyzovať pozorované javy.

Reflexívny seminár sa zvyčajne koná na konci pedagogickej praxe.

Na pedagogickej praxi náčuvovej má študent príležitosť:

- zoznámiť sa a porozumieť kultúre školy a školského zariadenia, jej organizácii,

- zoznámiť sa s materiálno-technickým a priestorovým vybavením a podmienkami školy,
- zoznámiť sa s pedagogickou dokumentáciou (školský vzdelávací program, plán práce školy, školský poriadok, tematické výchovno-vzdelávacie plány učiteľa,
- konfrontovať vlastné psychodidaktické a odborovodidaktické preconcepty s koncepciou vyučovania pozorovanou v škole, prekonávať stereotypy,
- spoznať špecifické činnosti učiteľa výtvarnej výchovy a výtvarného umenia počas dňa v škole i v priebehu vyučovania,
- zoznámiť sa s individuálnymi prejavmi správania sa žiakov, ich osobitosťami v kontexte vývinového obdobia, sociokultúrneho prostredia, pohlavia, sociálneho postavenia v rámci rovesníckej skupiny a pod.,
- spoznať osobitosti učenia sa žiakov v triede, prejavy ich vnútornej motivácie, špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
- zoznámiť sa s klímou triedy,
- zoznámiť sa s plánovaním a realizáciou vyučovacieho procesu,
- zoznámiť sa s procesmi hodnotenia a sebareflexie žiakov,
- spoznať komunikačný štýl a profesijné zručnosti učiteľa výtvarnej výchovy a výtvarného umenia, jeho kooperáciu s inými pedagogickými a odbornými zamestnancami školy,
- zapojiť sa do realizácie vyučovacieho procesu vo forme asistencie pri výtvarných činnostiach,
- pomôcť cvičnému učiteľovi pri prezentácii výtvarných výstupov žiakov,
- získať sebadôveru pri individuálnom mikrovýstupe počas vyučovania.

Na základe využitých príležitostí študent dokáže spracovať, vyhodnotiť a reflektovať výsledky pozorovania v súvislosti s teóriou vyučovania. Dokáže zaujať stanovisko k pozorovaným javom a reflektuje vlastné pedagogické zručnosti.

Pedagogická prax výstupová

Na základe skúseností z pedagogickej praxe náčuvovej a teoretických vedomostí z predmetu Didaktika výtvarnej edukácie študent realizuje pod vedením cvičného učiteľa a odborového didaktika priamu vyučovaciu činnosť v základnej umeleckej škole, základnej škole alebo strednej škole s umeleckým zameraním. Pedagogická výstupová prax umožňuje študentovi realizovať jeho vlastné edukačné projekty v súvislosti s odporúčanými témami cvičného učiteľa v súlade so štátnym vzdelávacím programom na konkrétnom stupni vzdelávania. Zároveň sa študent zúčastňuje na pozorovaní edukačných procesov cvičného učiteľa a výstupov svojich kolegov. Súčasťou praxe je tiež analýza zrealizovaných výstupov študentov, ktorú študent absolvuje po každej zrealizovanej vyučovacej jednotke v prítomnosti cvičného učiteľa a študentov.

Na pedagogickej praxi výstupovej má študent príležitosť:

- overiť si vlastné koncepty vyučovania v reálnych podmienkach školy,
- aplikovať vo vyučovacom procese didaktické prostriedky podľa vlastného uváženia po konzultácii s cvičným učiteľom a odborovým didaktikom,

- overiť si rôzne pedagogické stratégie v súvislosti s ohľadom na individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
- vytvárať pozitívnu klímu v triede, neohrozené a podnetné prostredie,
- rozvíjať si psychodidaktické spôsobilosti,
- overovať si správnosť projektovania cieľov, metód, stratégií, výtvarných problémov, výtvarných postupov,
- overovať si vhodnosť zvolených didaktických prostriedkov v edukačnom procese,
- implementovať medzipredmetové vzťahy,
- uplatňovať v edukačnom procese digitálne technológie,
- dodržiavať pravidlá a bezpečnostné pracovné podmienky,
- uplatňovať metódy pre podporu motivácie, aktivizácie a rozvoj spolupráce žiakov,
- aplikovať metódy hodnotenia v súlade so zásadami hodnotenia,
- overiť si vlastné diagnostické zručnosti pri diagnostikovaní žiakov,
- overiť si vlastné komunikačné zručnosti vo vzťahu k žiakom, cvičnému učiteľovi a kolegom- študentom,
- overiť si schopnosť poskytovať spätnú väzbu žiakom ale i kolegom - študentom,
- overiť si schopnosť prijímať spätnú väzbu,
- overiť si schopnosť sebareflexie,
- overiť si schopnosť metodickéj analýzy zrealizovaných vyučovacích procesov,
- dokázať argumentovať vlastné rozhodnutia,
- viesť si reflexívny denník.

V závere pedagogickej praxe výstupovej je povinná účasť každého študenta na reflexívnom seminári, ktorý sa koná pod vedením odborového didaktika. Reflexívny seminár sa zameriava na metodický rozbor zrealizovaných výstupov študenta. Obsahuje didaktickú analýzu zvolených cieľov, metód, výtvarných problémov a postupov. Na základe zápisov z reflexívneho denníka, príprav na vyučovacie hodiny študent reflektuje svoje skúsenosti z vyučovacieho procesu a argumentuje svoje pedagogické rozhodnutia.

Pedagogická prax súvislá

Tento druh praxe je zameraný na overenie teoretických poznatkov a získaných didaktických zručností priamo v edukačnej realite v podmienkach základnej umeleckej školy, základnej školy alebo strednej školy s umeleckým zameraním. Študent si volí typ školy podľa úrovne očakávaných zručností žiakov v pripravenom edukačnom projekte, ktorý je súčasťou jeho záverečnej práce. Edukačný projekt súvisiaci s témou záverečnej práce študent tvorí na predmete Didaktika výtvarnej edukácie pred absolvovaním praxe a očakáva sa, že ho študent následne zrealizuje priamo v edukačnej praxi a vyhodnotí.

Prax tvorí súvislé edukačné pôsobenie študenta na zvolenom type školy pod odborným metodickým vedením cvičného učiteľa a s didaktickou podporou odborového didaktika prostredníctvom priebežných konzultácií. V závere praxe v rámci reflexívneho seminára študent reflektuje svoje skúsenosti a didaktické zručnosti z realizácie edukačného projektu na základe záznamov z reflexívneho denníka, príprav a spätnej väzby a hodnotenia cvičného učiteľa.

Na pedagogickej praxi súvislej má študent príležitosť:

- zrealizovať pripravený edukačný proces súvisiaci s témou svojej záverečnej práce,
- konfrontovať plánované edukačné procesy s pedagogickou realitou na škole a následne ich prispôbiť reálnej situácii,
- na základe SWOT analýzy pomenovať svoje silné a slabé stránky, príležitosti a riziká súvisiace s realizáciou vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy a výtvarného umenia,
- uplatniť vlastné didaktické kompetencie získané počas náčuvovej a výstupovej praxe,
- komunikovať s vedením školy, pedagogickým zborom a rodičmi žiakov,
- zúčastňovať sa metodických združení, pedagogických porád a rodičovských združení,
- participovať na mimovyučovacej záujmovej činnosti žiakov,
- uskutočniť akčný výskum súvisiaci s témou a cieľom záverečnej práce magisterského štúdia.

Na odborne vyššej úrovni využiť príležitosť:

- aplikovať vo vyučovacom procese vhodné didaktické prostriedky,
- uplatňovať rôzne pedagogické stratégie v súvislosti s ohľadom na individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
- vytvárať pozitívnu klímu v triede, neohrozené a podnetné prostredie,
- ďalej si rozvíjať psychodidaktické spôsobilosti,
- overovať si správnosť projektovania cieľov, metód, stratégií, výtvarných problémov, výtvarných postupov,
- overovať si vhodnosť zvolených didaktických prostriedkov v edukačnom procese,
- implementovať medzipredmetové vzťahy a prierezové témy do vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy,
- uplatňovať v edukačnom procese digitálne technológie,
- dodržiavať pravidlá a bezpečnostné pracovné podmienky,
- uplatňovať metódy pre podporu motivácie, aktivizácie a rozvoj spolupráce žiakov,
- aplikovať metódy hodnotenia v súlade so zásadami hodnotenia,
- overiť si vlastné diagnostické zručnosti pri diagnostikovaní žiakov,
- overiť si vlastné komunikačné zručnosti vo vzťahu k žiakom, cvičnému učiteľovi a kolegom- študentom,
- overiť si schopnosť poskytovať spätnú väzbu žiakom ale i kolegom - študentom,
- overiť si schopnosť prijímať spätnú väzbu,
- overiť si schopnosť sebareflexie,
- overiť si schopnosť metodologickej analýzy zrealizovaných vyučovacích procesov,
- dokázať argumentovať vlastné rozhodnutia,
- viesť si reflexívny denník a reflektovať vlastné profesijné zručnosti.

1.2 Cieľ pedagogickej praxe

Ciele pedagogickej praxe definujú základné profesijné kompetencie, ktoré má študent počas praxe získať a rozvíjať. Cieľom pedagogickej praxe je získať profesijné kompetencie pre výkon povolania prepojením praktických skúseností s teoretickými vedomosťami, a to najmä:

- „Vedieť identifikovať individuálne charakteristiky žiakov a skupinové charakteristiky triedy.
- Vedieť projektovať a realizovať vyučovanie.
- Vedieť vytvárať podnetné a neohrozujúce prostredie pre vyučovanie a učenie sa.
- Vedieť hodnotiť vyučovanie, procesy učenia sa a učebné výsledky žiakov.
- Vedieť využívať spätnú väzbu a sebareflexiu na rozvíjanie učiteľských spôsobilostí“ (Kosová, Tomengová a kol. 2015, s. 47).

1.3 Spôsobilosti absolventa pedagogickej praxe

V procese plánovania

- orientuje sa v základných pedagogických dokumentoch,
- rozumie koncepcii vyučovania výtvarnej výchovy,
- rozumie základným odborným termínom a pojmom,
- správne formuluje (kognitívne, psychomotorické a socioafektívne) ciele v súvislosti s učivom, metódami vyučovania, organizačnými formami, tzn. celkovou koncepciou vyučovania,
- ovláda obsah vyučovacieho predmetu a rozumie mu,
- dokáže urobiť didaktickú analýzu učiva (klúčové pojmy, učebné úlohy) s prihliadnutím k stanovenému cieľu,
- vhodne volí výtvarné problémy a úlohy s ohľadom na ciele predmetu a didaktické zásady,
- dokáže zvoliť adekvátne vyučovacie metódy a organizačné formy,
- dokáže navrhnuť výtvarný projekt, výtvarný rad,
- rozlišuje výtvarné typy žiakov,
- správne volí spôsoby overenia splnenia edukačných cieľov,
- vhodne rozvrhne časový plán svojho postupu vo vyučovaní.

V procese realizácie

- vytvára pozitívnu a bezpečnú klímu v triede, využíva humor, reaguje na prejavy únavy a kolísania pozornosti žiakov, využíva príklady zo života a vlastnej skúsenosti,
- dokáže riešiť problémy správania žiakov (pracuje so stanovenými pravidlami, alebo ich spoločne so žiakmi vytvára, dbá na ich dodržiavanie, oceňuje pozitívne prejavy správania žiakov),
- počas hodiny udržiava priamy kontakt so žiakmi (cez hlasový prejav, neverbálnu komunikáciu, oslovanie krstnými menami...),

- s rešpektom reaguje na potreby (sociálne, fyziologické) žiakov v triede,
- vytvára príležitosť pre všetkých žiakov, aby mali možnosť zažiť si úspech,
- efektívne využíva čas vo vyučovaní (vo vzťahu k svojmu plánu, situácii v triede a porozumeniu učiva).
- vedie žiakov k porozumeniu významu a zmysluplnosti učiva,
- sprostredkováva žiakom s ohľadom na zvolenú metódu vyučovacie ciele,
- priebežne overuje ich naplnenie,
- vzdelávací obsah a inštrukcie k úlohám sprostredkováva žiakom zrozumiteľne s ohľadom na ich individuálne vzdelávacie potreby,
- učivo predmetu sprostredkováva vecne správne,
- učivo vysvetľuje s ohľadom na predchádzajúce vedomosti a skúsenosti žiakov,
- využíva vyučovacie metódy a organizačné formy, ktoré podporujú učenie sa žiakov a vedú k dosiahnutiu cieľa,
- podporuje spoluprácu a vzájomné učenie sa žiakov,
- zmysluplne pracuje s chybou žiakov ako s príležitosťou k ich rozvoju,
- zmysluplne využíva informačno-komunikačné technológie (IKT) na podporu učenia sa žiakov,
- poskytuje žiakom priebežnú spätnú väzbu s využitím popisného jazyka a kritérií s ohľadom na ich individuálne potreby,
- vedie žiakov k sebareflexii vlastných výsledkov a pokrokov v učení a k poskytovaniu spätnej väzby druhým (spolužiakom a učiteľovi).
- využíva rôzne formy hodnotenia a rôznorodé ukazovatele výsledkov učenia a pokroku žiakov.

V procese reflexie a hodnotenia

- reflektuje prípravu na vyučovanie a priebeh vyučovania,
- vhodne argumentuje vlastné didaktické postupy,
- vyhodnotí vlastný edukačný proces vo vzťahu k hodnoteniu cvičného učiteľa a odborového didaktika,
- navrhne inovácie,
- stanoví si adekvátne ciele profesijného rozvoja na základe analýzy SWOT,
- navrhne kroky k ich realizácii,
- priebežne ich vyhodnotí.



Úlohy na overenie porozumenia

1. Vysvetlite ciele pedagogickej praxe.
2. Podľa druhu praxe, ktorú ste absolvovali, si vyhodnoťte využité príležitosti.

2 PLÁNUJEME...

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní:

- orientovať sa v základných pedagogických dokumentoch,
- vysvetliť základné didaktické pojmy,
- rozumieť cieľom a obsahu predmetu výtvarná výchova,
- charakterizovať etapy tvorivého procesu,
- vysvetliť rozdiel medzi predstavivosťou a fantáziou,
- vysvetliť, ako sa prejavuje vizuálne gramotná osobnosť,
- rozlíšiť podľa znakov a prejavov výtvarný typ žiaka,
- vymenovať a charakterizovať štádiá výtvarného prejavu z hľadiska ontogenézy,
- charakterizovať znaky detského výtvarného prejavu,
- navrhnúť vyučovací projekt (špecifické ciele, úlohy, výtvarné problémy...),
- uplatniť výtvarné vyjadrovacie prostriedky pri formulácii výtvarného problému,
- vymenovať kritériá pre tvorbu a aplikáciu učebných pomôcok,
- vysvetliť význam učebníc pre procesy učenia sa žiakov na výtvarnej výchove.

Medzi základné zručnosti učiteľa výtvarnej výchovy patrí schopnosť plánovať učivo učebných osnov do konkrétnych tematických výchovno-vzdelávacích plánov a podľa nich pripravovať program jednotlivých vyučovacích hodín, vyučovacích jednotiek. Táto príprava obsahuje niekoľko úrovní:

- Orientácia v štátnom vzdelávacom programe zameraná na ciele predmetu, obsahové a výkonové štandardy.
- Tvorba školského vzdelávacieho programu, ktorého súčasťou sú učebné osnovy predmetu. Tie si učiteľ prispôsobuje podmienkam a zameraniu školy, alebo ich preberie komplexne zo ŠVP a uvedie, že sú v súlade so ŠVP.
- Vypracovanie tematických výchovno-vzdelávacích plánov, ktoré učiteľ vypracováva spravidla na jeden školský rok. Hľadá možnosti prepojenia tém do výtvarných radov a výtvarných projektov.
- Projektovanie vyučovacej jednotky.

2.1 Základné pedagogické dokumenty

Kurikulum

Pedagogický slovník (Průcha a kol. 2001) uvádza, že pri pojme kurikulum (angl. curriculum) sa rozlišujú tri základné významy:

1. vzdelávací program, projekt, plán,
2. priebeh štúdia a jeho obsah,
3. obsah všetkých skúseností, ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach so školou súvisiacich, ich plánovanie a hodnotenie.

Porubský a kol. (2016, s. 7) uvádzajú, že „*Kurikulum vo vzdelávaní predstavuje základný edukačný variantný sociokultúrny multidimenzionálny prvok, ktorý spoluvytvára kvalitu školského vzdelávania, odráža kultúrne tradície, platné hodnotové normy, politické záujmy, životnú úroveň občanov, rodičov a spoločenstva dospelých zodpovedných za vzdelávanie.*“

Vymedzenie pojmu kurikulum podľa všetkých autorov, ktorí sa touto problematikou zaoberali, by si vyžadovalo veľa priestoru, a preto uvedieme ešte dvoch autorov, a to Maňáka a kol. (2008), ktorý kurikulum chápe ako obsah vzdelávania (učivo) v širšom zmysle slova a proces jeho osvojovania, t. j. ako všetky skúsenosti žiaka (učiaceho sa), ktoré získava v školskom (vzdelávacom) prostredí a činnosti spojené s jeho osvojovaním i hodnotením a Walterovú (1994), ktorá usudzuje, že kurikulum odpovedá na sedem základných otázok: prečo? (zmysel, hodnoty, funkcie a ciele vzdelávania); koho? (ktorú časť populácie); ako? (pomocou akých učebných stratégií); kedy? (v ktorých obdobiach života, v akých časových úsekoch, s akými časovými dotáciami); v čom? (pomocou akého obsahu); za akých podmienok? (v akom prostredí) a s akými efektami? (aké výsledky sú očakávané) vzdelávať.

Kurikulum existuje v rozmanitých podobách. Průcha (2006) definuje nasledujúce formy existencie kurikula:

- **koncepčná (ideová) forma kurikula** zahŕňa ideové koncepcie, vízie, prognózy toho, čo má byť obsahom i cieľom školskej edukácie (dokumenty národnej vzdelávacej politiky, formulácie národných priorít vzdelávania atď.);
- **projektová forma kurikula** je tvorená konkrétnymi projektami, programami, resp. scenármi obsahu aj cieľov školskej edukácie (vzdelávacie programy pre rôzne úrovne vzdelávania, učebné plány škôl, osnovy vyučovacích predmetov, učebnice, štandardy vzdelávania a i.);
- **realizačná forma kurikula** je reprezentovaná kurikulumom stvárneným učiteľmi a edukačnými médiami, s ktorým sa žiaci stretávajú na vyučovaní či pri samostatnom učení sa v mimoškolskom prostredí (konkrétne spôsoby prezentácie učiva učiteľmi aj edukačnými médiami, konkrétne spôsoby učenia žiakov a pod.);
- **rezultátová forma kurikula** zahŕňa obsah vzdelávania reálne osvojený subjektami edukácie (znalosti, zručnosti, postoje subjektov edukácie vyjadrené v merateľných vzdelávacích výsledkoch žiakov atď.);
- **efektová forma kurikula** je reprezentovaná dlhodobými účinkami osvojeného obsahu kurikula subjektami edukácie (profesijná kariéra, postoje, hodnotové orientácie a ďalšie charakteristiky osobnosti, ktoré sú ovplyvnené obsahom predchádzajúceho vzdelávania ľudských bytostí a pod.).

Štátny vzdelávací program (ŠVP) – oblasť Umenie a kultúra

Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho programu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky

a potreby regiónu. Štátny vzdelávací program vydáva a zverejňuje pre jednotlivé stupne vzdelania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (Zákon 245/2008 Z. z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) §7). ŠVP podporuje komplexný prístup pri rozvíjaní žiackych spôsobilostí poznávať, konať, hodnotiť a dorozumievať sa i porozumieť si na danom stupni vzdelávania. Program je postavený na troch hlavných princípoch:

1. Dvojúrovňový model tvorby vzdelávacích programov;
2. Vzdelávanie zamerané na cieľ- kľúčové spôsobilosti a výstup žiakov;
3. Vyčlenenie základného (minimálneho) učiva.

Školský vzdelávací program (ŠkVP)

Školský vzdelávací program je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách podľa tohto zákona. Vydáva ho riaditeľ školy po prerokovaní v pedagogickej rade školy a v rade školy. Školský vzdelávací program musí byť vypracovaný v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona a s príslušným štátnym vzdelávacím programom. Škola má možnosť sa sama podieľať na podobe záväzného vzdelávacieho programu a na základe vlastných predstáv a skúseností, spolu so všetkými pedagogickými zamestnancami, podľa podmienok vlastnej školy a jej profilácie si vytvoriť ucelený školský vzdelávací program. Je to prejav pedagogickej autonómie školy a demokratické vyjadrenie vlastných potrieb a možností. Pri vytváraní školského vzdelávacieho programu je potrebné mať na zreteli konkrétnych žiakov a podmienky, v ktorých škola pracuje. Škola si určuje svoje priority podľa toho, v čom vyniká a hľadá spôsoby práce, ktoré jej najlepšie vyhovujú. Má možnosť realizovať zámery, ktoré už využívala vo svojej pedagogickej práci a môže ich vzájomne prepojiť so zámermi svojich učiteľov, alebo spoločne hľadať nové možnosti efektívnej výchovy a vzdelávania a eliminovať všetko nepodstatné. Pri tvorbe ŠkVP je veľmi dôležité, okrem obsahu a vnútornej štruktúry, hľadať väzby a vzťahy medzi vzdelávacími oblasťami, učebnými predmetmi a témami.

Učebné osnovy

Podľa právneho stavu, ktorý platí od 1. septembra 2015 (§ 9 ods. 5 a 6 školského zákona), učebné osnovy sú súčasťou školských vzdelávacích programov. Vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu. Jednotlivé druhy a typy škôl vypracujú učebné osnovy najmenej v rozsahu ustanovenom vzdelávacím štandardom príslušného štátneho vzdelávacieho programu. Rozsah úprav učebných plánov a vypracovanie učebných osnov musí byť v súlade s príslušným výchovným štandardom.

Vzdelávacie štandardy

Vzdelávacie štandardy obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu, alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa tohto zákona. Vzdelávacie štandardy sa členia na:

- a) **výkonové štandardy**, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností,
- b) **obsahové štandardy**, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností (Zákon 245/2008 Z. z. (o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov) § 9).

V úvode ŠVP Umenie a kultúra sa uvádza, že „Vzdelávací štandard výtvarnej výchovy nepredstavuje iba súhrn katalógov, ktoré stanovujú výkony a obsah vyučovacieho predmetu, ale je to predovšetkým program rôznych činností a otvorených príležitostí na rozvíjanie individuálnych učebných možností žiakov. Vzdelávací štandard pozostáva z charakteristiky predmetu a základných učebných cieľov, ktoré sa konkretizujú vo výkonovom štandarde. Je to ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené kognitívne odstupňovanými konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami. Tieto základné požiadavky môžu učitelia ešte viac špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh – výtvarných zadaní. K vymedzeným výkonom sa priraduje obsahový štandard, v ktorom sa zdôrazňujú pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu. Učivo je v ňom štruktúrované podľa jednotlivých tematických celkov. Je to základ vymedzeného učebného obsahu. To však nevylučuje možnosť učiteľov tvorivo modifikovať stanovený učebný obsah v rámci školského vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov“ (iŠVP 2015, s. 1).

Rámcové učebné plány

Rámcové učebné plány určujú rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie **učebných plánov** príslušných **školských vzdelávacích programov**. Vo vzdelávacej oblasti **Umenie a kultúra** je pre vyučovací predmet **výtvarná výchova** určený stanovený počet vyučovacích hodín:

Tab. 1 Počet hodín v ročníkoch

Primárne vzdelávanie						Nižšie stredné vzdelávanie					
Ročník	1.	2.	3.	4.	Σ	5.	6.	7.	8.	9.	Σ
Počet hodín	2	2	1	1	6	1	1	1	1	1	5

Zdroj: vlastný návrh autorky

Tematický výchovno-vzdelávací plán (TVVP)

Tematický výchovno-vzdelávací plán ako špecifický dokument učiteľa je považovaný za individuálnu učebnú osnovu učiteľa, v ktorej je učivo jedného ročníka časovo rozvrhnuté pre konkrétnu triedu podľa tematických celkov na celý školský rok. Povinným dokumentom na vyučovanie výtvarnej výchovy sa stáva po odporúčaní predmetovou

komisiou a schválení riaditeľom školy. Obsahuje nielen témy základného učiva z učebných osnov, ale aj témy, ktoré sa učiteľ rozhodol zaradiť do vyučovania predmetu na základe vlastného uváženia a poznania špecifik odboru, regiónu, školy, žiakov a pod. Z hľadiska plánovania a prípravy vlastnej edukácie tvorba TVVP by mala byť nielen právom, ale aj povinnosťou každého učiteľa. Kvalitu vytvorenia TVVP ovplyvňuje súbor faktorov ako:

- odbornosť učiteľa, jeho kariérový stupeň a pedagogické majstrovstvo,
- materiálno-technické vybavenie školy,
- pedagogické dokumenty školy a kvalita ich vypracovania.

Štruktúra TVVP obsahuje prevažne:

Názov: Tematický výchovno- vzdelávací plán

Predmet: Výtvarná výchova

Ročník: 1.

Šk. rok: 2020/2021

Časový rozsah výučby: 2 hodín týždenne, 66 hodín ročne

Škola: Základná škola

Tab. 2 Tematický výchovno-vzdelávací plán

Mesiac/ Týždeň	Téma / námet	Tematický celok	Výkonový štandard	Obsahový štandard	Špecifické ciele	Medzipredmetové vzťahy/ Prierezové témy	Stratégie vyučovania - metódy a formy	Poznámky - hodnotenie
September/2.	Tvoríme škvrny/ O machuľke	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	Žiak vie /dokáže tvoriť škvrny	škvrna	KC: Vymenuje rôzne výtvarné postupy tvorenia škvrn. PSC: Technikou odtlačania farby vytvorí tvar, ktorý významovo dotvorí. SAC: Prejaví smelosť pri experimentovaní.	Slovenský jazyk a literatúra, Matematika	individuálna činnosť, experimentovanie	Portfólio

Vysvetlivky: KC - kognitívny cieľ, PSC – psychomotorický cieľ, SAC – socioafektívny cieľ.

Zdroj: vlastný návrh autorky

2.2 Charakteristika a ciele predmetu výtvarná výchova v základnej škole

Základným východiskom súčasnej koncepcie je poznanie, že výtvarná výchova (VV) ponúka jedinečný priestor pre rozvíjanie všetkých psychických zložiek osobnosti žiaka, a to aktívnou účasťou na dobrodružstvách tvorby prostredníctvom získavania autentických skúseností z laborovania s materiálom a jeho pretvárania na výtvarný jazyk (laborovanie vychádza z bohatosti procesov, spôsobov tvorby a overovania vizuálnych znakov vo výtvarnom umení) (Fischer a kol. 2007).

Potenciál výtvarnej výchovy sa prejavuje:

1. **v oblasti poznávacích procesov** – rozvoj zrakového vnímania ako hlavného kanála získavania informácií, intuitívneho a kritického myslenia, komplexnosť poznatkov o svete, neverbálne prostriedky myslenia a pod.,
2. **v oblasti prežívania a emocionálnych procesov** – prevencia a terapia emocionálnych problémov,
3. **v oblasti hodnotiacich procesov** – vyjadrovanie vlastných postojov, názorov, schopnosť sebapoznania a porozumenie vlastných možností,
4. **v oblasti tvorivých procesov** – možnosť pretvárať okolitú skutočnosť, aktívny vzťah ku skutočnosti, rozvoj dispozícií pre tvorivú činnosť, odolnosť proti uniformite,
5. **v oblasti sociálnych procesov a komunikácie** – možnosť neverbálneho vyjadrenia myšlienok, priestor pre tímovú prácu.

VV má jedinečnú možnosť formovať osobnosť žiaka v jej celistvosti. Tematizuje základné antropologické koncepty:

- a) koncepty časopriestoru (čas, priestor, pohyb, mierka, hĺbka, výška, šírka ...),
- b) kultúrne archetypy vyjadrovania prírody (živly, prírodné polarita...),
- c) kategórie estetického prežívania (krása, škaredosť, neurčitost', drsnosť, jemnosť ...),
- d) kategórie uvedomovania si osobnej a kultúrnej identity (ja, iný, cudzinec, priateľ, postihnutý ...; kultúrne rozdielnosti vo vizuálnom vyjadrovaní sveta),
- e) kategórie afektivity (radosť, bolesť, smútok, náladu ...). Na výtvarnej výchove žiak spracováva (mentálne i formálne) symboly, ktoré vizuálne vyjadrujú jeho predstavy a fantazijné koncepty, alebo sa odvolávajú na javovú stránku sveta (ibidem).

Obsah edukácie je zároveň aj predmetom aktívnej činnosti žiaka. Výtvarná výchova vytvára priestor pre uplatnenie medzipredmetových vzťahov (fyzika, chémia, matematika, biológia, zemepis, jazyky...). Na základe interdisciplinárnosti a intermediálnosti, charakteristickej pre súčasné výtvarné umenie, prepája témy a procesy rôznych oblastí poznávania sveta. Ako jediný vyučovací predmet rozvíja tvorivosť prostredníctvom praktických činností.

Dôležitým faktorom, z ktorého vychádza koncepcia učebných osnov výtvarnej výchovy, je bohatosť procesov, spôsobov tvorby a overovania možností vizuálnych znakov vo výtvarnom umení. Výtvarná výchova podporuje formovanie zrelej osobnosti, ktorá dokáže mať vlastný názor, vlastný vkus a autentický tvorivý vzťah k svetu.

V koncepcii VV má dôležité miesto aj aktívna spolupráca s galériami a múzeami (podľa možnosti školy), sledovanie súčasného diania v umení, poznávanie tradícií a špecifik vlastného regiónu, a aktualizácia techník tradičných remesiel.

Výtvarná výchova v primárnom a nižšom strednom vzdelaní vychádza z psychických dispozícií dieťaťa a zameriava sa na rozvoj predpokladov pre vyjadrovanie sa prostriedkami výtvarného a vizuálneho umenia, rozvíja vizuálnu gramotnosť (schopnosť porozumieť vizuálnym vyjadrovacím prostriedkom), schopnosti a zručnosti žiaka v komunikácii a poznávaní sveta prostredníctvom vizuálnej kultúry. Postupne formuje u žiaka vzťah ku kultúre a umeniu. Prostredníctvom VV si žiaci osvojujú primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá, cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry – vo vzťahu k tradícií a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácii.

Koncepcia výtvarnej výchovy platná od roku 2015 a ukotvená výkonovými a obsahovými štandardami v štátnom vzdelávacom programe charakterizuje výtvarnú výchovu ako predmet, na ktorom žiaci prostredníctvom výtvarných činností spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu) (ŠVP 2015). Ďalej sa uvádza, že ťažiskom je práca žiakov s výtvarnými materiálmi, technikami a nástrojmi. Proces zahŕňa tvorbu od vymyslenia nápadu až po jeho realizáciu. Prostredníctvom tohto procesu žiaci získavajú schopnosť rozumieť vizuálnym znakom na základe vlastnej skúsenosti a sú uvádzaní do znalosti rôznych foriem súčasnej vizuálnej kultúry i kultúrnej tradície.

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní vychádza zo spontánneho detského prejavu. Žiaci prostredníctvom výtvarných činností, hravou formou, spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky). Formou výtvarných činností (kreslenia, maľovania, priestorového a objektového vytvárania) sa stretávajú so svetom navrhovania dizajnu, architektúry, fotografie, videa a filmu. Výtvarná výchova zahŕňa aj prácu s vizuálnymi prostriedkami prostredníctvom počítača.

Na úrovni nižšieho stredného vzdelávania je výtvarná výchova predmet, na ktorom žiaci prostredníctvom výtvarných činností spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení (kresby, maľby, plastiky, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu) (ibidem). Pozri viac na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>



Ciele výtvarnej výchovy v súčasnosti chápeme ako vybrané osobnostné kvality žiaka (dispozície), na ktorých vzniku sa má výtvarná výchova podieľať (Slavík, Siňor 1993). Ciele predmetu sú ukotvené v kurikule výtvarnej výchovy. Uvádzame ich v komparácii primárneho a nižšieho stredného vzdelávania:

Tab. 3 Ciele predmetu výtvarná výchova

Ciele	Primárne vzdelávanie	Nižšie stredné vzdelávanie
Hlavný cieľ predmetu	Žiaci v nadväznosti na detský výtvarný prejav rozvíjajú svoju vizuálnu kultúru na úrovni poznania i vyjadrovania.	Žiaci sú prostredníctvom aktívnych činností uvádzaní do vizuálnej kultúry a komunikácie – na úrovni poznania i vlastného vyjadrovania.
Ciele predmetu	Žiaci • rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu, • rozvíjajú si pozorovacie schopnosti, • spoznávajú základné prostriedky výtvarného vyjadrovania, • rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu, • osvojujú si základné zručnosti pri práci s nástrojmi a materiálmi, • poznávajú umelecké diela a svoj zážitok z nich výtvarne vyjadrujú, • osvojujú si základné kultúrne postoje.	Žiaci • spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení – výtvarného umenia, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu, rozumejú im a získavajú základnú gramotnosť v ich používaní, • rozvíjajú si pozorovacie schopnosti, schopnosti reagovať na vizuálne podnety a výtvarne ich spracovávať, • rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu, • spoznávajú a slovne pomenujú (výraz), formu, námet umeleckých diel a svoj zážitok z nich výtvarne interpretujú, • poznávajú vybrané typické diela vizuálnej kultúry, reprezentujúce smery moderného a súčasného umenia a historické slohy, • osvojujú si primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá; cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry – vo vzťahu k tradícií a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácie.



Zdroj: vlastný návrh autorky

Pozri viac na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>

Tematické členenie obsahov

Tabuľka 2 porovnáva zachovanie a zároveň aj doplnenie alebo vynechanie niektorých tematických celkov v obsahu predmetu výtvarná výchova. Kým v inovovanom štátnom vzdelávacom programe (2015) sú vzdelávacie štandardy (výkonové a obsahové) členené podľa tematických celkov, v štátnom vzdelávacom programe ISCED1, ISCED 2 (2009) sú uvedené ako metodické rady, ktoré tvorí sústava edukačných tém. Výhodou členenia

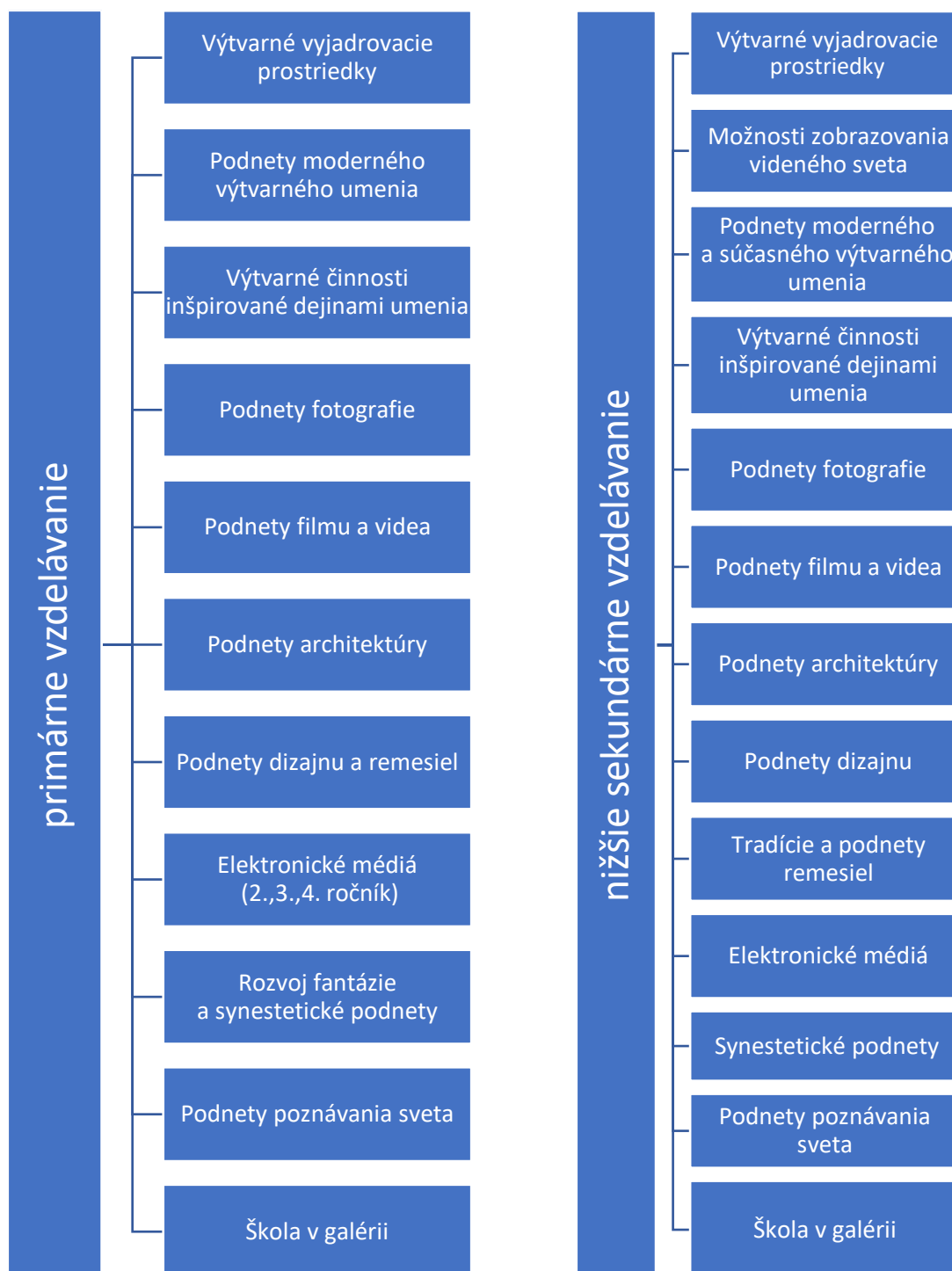
metodických radov na edukačné témy je prítomnosť výtvarného problému, ktorý je pre učiteľov v takomto systéme ľahšie identifikovateľný.

Tab. 4 Tematické celky predmetu výtvarná výchova

Kurikulum rok 2009		Kurikulum rok 2015	
ISCED1	ISCED2	Primárne vzdelávanie	Nižšie sekundárne vzdelávanie
Výtvarný jazyk /základné prvky výtvarného vyjadrovania	Výtvarný jazyk / základné prvky výtvarného vyjadrovania	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky
Výtvarný jazyk/ kompozičné princípy a možnosti kompozície			
	Možnosti zobrazovania videného sveta		Možnosti zobrazovania videného sveta
Podnety výtvarného umenia / médiá, štýly, procesy, techniky, témy	Podnety výtvarného umenia / médiá, štýly, procesy, techniky, témy	Podnety moderného výtvarného umenia	Podnety moderného a súčasného výtvarného umenia
Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia	Podnety výtvarného umenia	Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia	Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia
Podnety fotografie	Podnety fotografie	Podnety fotografie	Podnety fotografie
Podnety filmu a videa	Podnety filmu a videa	Podnety filmu a videa	Podnety filmu a videa
Podnety architektúry	Podnety architektúry	Podnety architektúry	Podnety architektúry
Podnety dizajnu	Podnety dizajnu	Podnety dizajnu a remesiel	Podnety dizajnu
Podnety tradičných remesiel	Podnety tradičných remesiel		Tradície a podnety remesiel
Elektronické médiá	Elektronické médiá	Elektronické médiá (2.,3.,4. ročník)	Elektronické médiá
Porovnávacie, kombinačné a súhrnné cvičenia			
Podnety hudby			
Synestetické podnety	Podnety hudby a literatúry, / synestetické podnety	Rozvoj fantázie a synestetické podnety	Synestetické podnety
Podnety rôznych oblastí poznávania sveta	Podnety rôznych oblastí poznávania sveta	Podnety poznávania sveta	Podnety poznávania sveta
Tradícia a identita /kultúrna krajina	Tradícia a identita /kultúrna krajina		
Škola v galérii /galéria v škole	Škola v galérii /galéria v škole	Škola v galérii	Škola v galérii
Výtvarné hry			

Zdroj: vlastný návrh autorky

Schéma 1 Tematické celky – primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie ŠVP 2015



Zdroj: vlastný návrh autorky

V obsahovej rovine z hľadiska tematického zamerania nedošlo k veľkým zmenám. Výrazné zmeny nastali v tom, že kurikulum výtvarnej výchovy okrem tematických celkov tvoria výkonové a obsahové štandardy, uvedené pre každý ročník vzdelávania, ktoré v predchádzajúcom vzdelávacom programe boli koncipované do cieľov predmetu.

Tab. 5 Ukážka štandardov pre primárne vzdelávanie

VZDELÁVACÍ ŠTANDARD	
Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
Žiak na konci 1. ročníka základnej školy vie/dokáže: • tvoriť škvrny, • rozlíšiť v škvrne významovo čitateľný tvar, • vyhľadať v textúre čiar tvary podľa svojich predstáv, • pomenovať objavené tvary, • pomenovať tóny základných farieb, • rozlíšiť svetlé a tmavé farebné tóny, • rozlíšiť priamku od krivky,	škvrna (vytvorená napr. odtlačaním farby (dekalk), rozlievaním, zapúšťaním do mokrého podkladu, rozfúkavaním) – náhodný tvar, jeho dopĺňanie na významový, zobrazujúci tvar (podľa predstavivosti žiaka) náhodné čiary alebo tvary (dokresľovanie alebo domal'ovávanie škvrny, odtlačku farby, čarbanice, pokrčeného papiera – krkváže a pod.) obrys (výtvarné zobrazenie obrysov tvarov predmetov, figúr) základné tóny farieb, druhotné (vymiešané) tóny, teplé a studené farby

Zdroj: vlastný návrh autorky



Pozri viac na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>

Tab. 6 Ukážka štandardov pre nižšie sekundárne vzdelávanie

VZDELÁVACÍ ŠTANDARD	
Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
Žiak na konci 5. ročníka základnej školy vie/dokáže: • použiť výrazové možnosti rôznych kvalít čiar, tvarov, plôch – povrchov, farieb a farebných kombinácií, • usporiadať rôzne prvky do kompozície.	pozitív a negatív na ploche – šablóny z obrysového tvaru (figúra, predmet), dynamické zobrazenie pohybu opakovaním obrysového tvaru, pozitív a negatív v priestorovom tvare: otláčanie predmetov do mäkkej modelovacej hmoty (figuratívna alebo abstraktná kompozícia) – odlievanie do sadry

Zdroj: vlastný návrh autorky



Pozri viac na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/umenie-kultura/>

2.3 Charakteristika a ciele výtvarného odboru v základnej umeleckej škole

Výtvarný odbor v základnom umeleckom vzdelávaní poskytuje prehĺbené a rozšírené výtvarné vzdelanie a formovanie žiakov, ktorí prejavujú záujem a nadanie v oblasti výtvarného sebvýjadrovania a tvorby. Edukačný proces je zameraný na rozvíjanie špecifických schopností žiaka a zároveň na celistvosť jeho osobnosti, na jeho integráciu do kultúrnych hodnôt a zároveň na budovanie vlastnej individuality prejavujúcej sa autentickou a originálnou výtvarnou tvorbou a autentickými a zodpovednými postojmi voči skutočnosti. V nadväznosti na všeobecné vzdelanie metodicky rozvíja tvorivosť v oblasti vizuálnych umení.

Ciele umeleckého vzdelávania vo výtvarnom odbore:

- rozvíjať vizuálnu gramotnosť žiaka, jeho výtvarné vyjadrovacie schopnosti a technické zručnosti,
- otvárať žiakovi možnosti zaradiť sa do kultúrnej tradície na úrovni súčasného myslenia, viesť žiaka k orientácii v historickom, modernom i súčasnom umení (z hľadiska štýlov, slohov, používania vyjadrovacích prostriedkov, médií, tém a komunikačných stratégií),
- viesť žiaka k nachádzaniu vlastnej profilácie v oblasti výtvarného vyjadrovania prostredníctvom odhaľovania a rozvíjania jeho špecifických schopností (orientovať ho na hľadanie oblasti umenia, médií, prostriedkov a spôsobov sebvýjadrovania a tvorby, v ktorých dokáže realizovať svoje koncepty, predstavy a fantáziu),
- podporovať a rozvíjať tvorivý prístup žiaka v myslení i vynachádzaní formy, jeho samostatné a prínosné riešenia,
- uvádzať žiaka do intermediálnych a interdisciplinárnych vzťahov súčasnej kultúry. Viac na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-zakladne-umelecke-skoly/>



Učebné osnovy tvoria prílohu k štátnemu vzdelávaciemu programu. Vymedzujú ciele umeleckého vzdelávania, profil absolventa s vymedzenými kompetenciami, obsahujú výkonové a obsahové štandardy členené podľa stupňov štúdia.

Štúdium vo výtvarnom odbore ZUŠ sa člení na:

1. Prípravné štúdium – jedno alebo dvojročné štúdium detí predškolského veku, ktoré vekovo zodpovedá žiakom predprimárneho vzdelávania. Prípravné štúdium trvá jeden alebo dva roky.
2. Prvá časť prvého stupňa základného štúdia – primárne umelecké vzdelanie ISCED 1B, ktorá vekovo zodpovedá žiakom primárneho vzdelávania na ZŠ. Štúdium prvej časti prvého stupňa základného štúdia trvá štyri roky.
3. Druhá časť prvého stupňa základného štúdia – nižšie sekundárne umelecké vzdelanie ISCED 2B, ktorá vekovo zodpovedá žiakom nižšieho sekundárneho vzdelávania na ZŠ. Štúdium druhej časti prvého stupňa základného štúdia trvá päť rokov.
4. Druhý stupeň základného štúdia, ktorý vekovo zodpovedá žiakom sekundárneho vzdelávania na SŠ. Štúdium druhého stupňa základného štúdia trvá štyri roky.

5. Štúdium pre dospelých, ktoré je určené pre záujemcov, ktorí už presiahli stredoškolský vek a prejavujú záujem zdokonaľovať sa v niektorej z oblastí výtvarnej tvorby. Štúdium trvá štyri roky.

6. Rozšírené štúdium ISCED 2B, ktoré je určené pre zvlášť talentovaných žiakov, ktorí sa pripravujú na ďalšie štúdium niektorej z oblastí vizuálnych umení.

Obsahový štandard je členený do **tematických celkov**:

Tab. 7 Obsahový štandard ZUŠ – prvý stupeň základného štúdia

Prvá časť prvého stupňa základného štúdia	Druhá časť prvého stupňa základného štúdia
Laborovanie s výtvarným jazykom a kompozíciou	Laborovanie s výtvarným jazykom a kompozíciou
Rozvoj fantázie, tvorba vlastných konceptov	Rozvoj fantázie, tvorba vlastných konceptov
Podnety z výtvarného umenia	Podnety z výtvarného umenia
Podnety z iných umení a oblastí poznania	Podnety z iných umení a oblastí poznania
	Zobrazovanie reality

Zdroj: vlastný návrh autorky

Obsahové štandardy v druhom stupni štúdia a štúdia pre dospelých nemajú vymedzené tematické celky. Štúdium v týchto stupňoch štúdia poskytuje možnosť špecializácie.

Výkonové štandardy nie sú členené podľa tematických celkov ako v základnej škole, ale sú uvedené pre celý stupeň štúdia. Ako príklad uvádzame:

Tab. 8 Výkonový štandard ZUŠ – prvá časť prvého stupňa základného štúdia

Žiaci po absolvovaní prvej časti prvého stupňa základného štúdia:
- výtvarne vyjadrujú svoje predstavy v kresbe, maľbe, koláži, modelovaní, jednoduchej grafickej technike, v tvorbe objektu, - pracujú s líniou, farbou, tvarom, -pomenujú farby a farebné tóny, základné farebné kontrasty (tepelný, svetlostný, sýtosť), - slovne charakterizujú línie a tvary podľa proporcií a výrazu, - rozlišujú organické a geometrické tvary, -pomenujú kvalitu povrchov podľa opticko-haptického výrazu, - stručne charakterizujú vytvorený artefakt, - zvládnu techniku kresby ceruzou rôznej tvrdosti, fixkou rôznej hrúbky, tušom a pierkom (resp. iným nástrojom), štetcom a farbou, - zvládnu techniku maľovania temperovými farbami, suchými, voskovými (resp. olejovými) pastelmi, fixkami, tušmi a kombináciami vybraných techník, - zvládnu techniku modelovania z mäkkého modelovacieho materiálu, -zvládnu jednoduchú grafickú techniku (napr. monotypiu, kartónorez, linorez ...),

• vytvoria novotvar z neartikulovanej (náhodnej) štruktúry alebo z nájdenej predmetov,
• iniciatívne vyhľadávajú rozmanité technicko-materiálové riešenia,
• výtvarne, podľa fantázie vyjadria vlastné témy a obsahy,
• výtvarne, podľa fantázie reagujú na podnety vizuálnej reality,
• výtvarne, podľa fantázie reagujú na vybrané podnety z oblasti výtvarného umenia (štýly, izmy, slohy) z hľadiska foriem, tém a námetov,
• slovne opíšu videné výtvarné dielo, jeho druh,
• charakterizujú výraz výtvarného diela, výtvarne, podľa fantázie reagujú na podnety z oblasti vybraných druhov umenia – hudby, literatúry, filmu, divadla, tanca,
• výtvarne, podľa fantázie reagujú na podnety z vybraných oblastí poznávania (napr. prírodovedy, vlastivedy, náboženskej a etickej výchovy, matematiky a geometrie ...),
• výtvarne, podľa fantázie reagujú na kultúrne asociálne témy (zvyky, sviatky, udalosti...).

Zdroj: vlastný návrh autorky

2.4 Vizuálna gramotnosť

Výtvarný jazyk je nástrojom vizuálnej komunikácie a umožňuje žiakom prostredníctvom vyjadrovacích a výrazových prostriedkov porozumieť výtvarným dielam a tvoriť vlastné výpovede. Žiaci získavajú schopnosti a zručnosti porozumieť vizuálnym informáciám a používať ich pri komunikácii vo svojom okolí, čím sa stávajú vizuálne gramotnými. Kesner (in Lasotová 2007) uvádza, že **vizuálna gramotnosť je schopnosť vnímať a interpretovať obrazy a znaky.**

Vizuálne gramotný človek je schopný zaznamenať rozdiely vo vizuálnych objektoch a vyvodit' závery o ich význame, vytvárať vizuálne diela, porozumieť a oceniť prácu vytvorenú druhými a prezentovať mentálne obrazy vo viditeľnej forme. Zručnosti v oblasti vizuálnej gramotnosti mu umožňujú porozumieť a analyzovať kontextové, kultúrne, etické, estetické, intelektuálne a technické zložky, ktoré sa podieľajú na výrobe a používaní vizuálnych materiálov. Je schopný:

- určiť povahu a rozsah potrebných vizuálnych materiálov,
- efektívne nájsť a získať prístup k potrebným obrázkom a vizuálnym médiám,
- interpretovať a analyzovať významy obrazov a vizuálnych médií,
- vyhodnotiť obrázky a ich zdroje,
- efektívne využívať obrázky a vizuálne médiá,
- navrhnúť a vytvoriť zmysluplné obrázky a vizuálne médiá,
- porozumieť mnohým etickým, právnym, sociálnym a hospodárskym otázkam súvisiacim s tvorbou a používaním obrazov a vizuálnych médií a etickým prístupom a používaním vizuálnych materiálov.

Vo svojom článku z roku 1997 *Thoughts on Visual Literacy* popisuje Philip Yenawine vizuálnu gramotnosť ako **schopnosť nájsť zmysel v obrazoch**. Zahŕňa súbor zručností od jednoduchej identifikácie (pomenovania toho, čo človek vidí) až po komplexnú interpretáciu na kontextovej, metaforickej a filozofickej úrovni.

Poznávanie výtvarných zákonitostí postupuje od zoznamovania sa s výtvarnými prvkami k ich komponovaniu. Vyvrcholením tejto cesty je poučená **výtvarná tvorba**, ktorej výpovednú hodnotu podporuje **aktívna znalosť vyjadrovacích a výrazových prostriedkov**.

Špecifickými psychologickými procesmi sú **výtvarné videnie, výtvarné cítenie a výtvarné myslenie**.

Výtvarné videnie vyžaduje pozornosť na výtvarné podnety. Vyvíja sa súčasne s vnímaním. Žiak na základe skúseností nachádza podnety vo svojom okolí alebo v umení. Rozlišuje ich, porovnáva a dáva do vzťahov. Vytvára si asociácie. Prežíva vizuálne zážitky. Dokáže sa vizuálne orientovať.

S výtvarným videním a vnímaním súvisí aj schopnosť reagovať na vizuálne zážitky, to znamená výtvarne myslieť a cítiť.

Výtvarné myslenie sa prejavuje ako schopnosť pomenovať zložky vizuálneho zážitku. Žiak pomenúva, čo vidí, čo si predstavuje. Dokáže ich nahradiť obrazotvornými prvkami a previesť ich do výtvarnej výpovede tak, aby vyjadril svoj výtvarný zámer. Na schopnosť operovať s výtvarnými prvkami nadväzuje ďalší rozvoj výtvarného myslenia pomocou analýzy, syntézy, parafrázy, transpozície, abstrakcie a variability. Výtvarná komunikácia je prejavom výtvarného myslenia. To sa prejavuje v štyroch rovinách výtvarnej komunikácie ako operatívne (konštruktívne), neoperatívne (asociačné), receptívne a materiálové výtvarné myslenie.

Vlastnosti výtvarného myslenia sú:

- 1. samostatnosť – relatívna nezávislosť od hotových vzorov a cudzích myšlienok,
- 2. tvorivosť – schopnosť tvoriť originálne výtvarné diela,
- 3. pružnosť – schopnosť nachádzať nové postupy a prekonávať staré,
- 4. dôslednosť – schopnosť plánovite a logicky sledovať riešenie problému,
- 5. rýchlosť – pohotovo reagovať na životné situácie (Gero in Banaš a kol. 1989).

Výtvarné cítenie sa prejavuje vo vzťahu k výtvarnému jazyku. Podľa Roeselovej (2003) *„je výtvarné cítenie založené na uvedomovaní si vlastných reakcií na podnety okolitého sveta, na čiastkové posuny vo vznikajúcej výtvarnej práci alebo na tvorbu druhých.“*

Spojenie výtvarného videnia, cítenia a myslenia umožňuje žiakovi skúmať výtvarné hodnoty prvkov výtvarného jazyka a oceňovať ich účinky. Prejavuje sa to v rozmanitosti výtvarného vyjadrovania, ktoré úzko súvisí s tvorivým myslením.

Vo výtvarnej výchove ide o zámerné vedenie žiaka k tvorivosti prostredníctvom laborovania s výtvarnými materiálmi a nástrojmi, objavovaním prvkov umeleckého diela a hravým skúmaním námetu. Rozvoj tvorivosti je jedným z hlavných cieľov výtvarnej výchovy.

Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty (Zelina 1997).

Průcha a kol. (2001) definujú tvorivosť ako duševnú schopnosť vychádzajúcu z poznávacích a motivačných procesov, v ktorých hrá dôležitú úlohu fantázia, inšpirácia a intuícia. Prejavuje sa hľadaním takých riešení, ktoré sú nie len správne, ale súčasne nové, nečakané a neobvyklé.

Podľa Hlavsu (1986) ide o tri etapy tvorivého procesu:

- 1. stanoví sa kreatívna situácia,
- 2. rozvíja sa proces riešenia, vytvárania produktu,
- 3. spätný vplyv činnosti a produktu na subjekt.

Vo výtvarnej výchove sa ako najdôležitejšie javia tieto znaky tvorivosti (Guildorf in Banaš a kol. 1989):

- 1. fluencia – schopnosť pohotovo, ľahko vytvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu,
- 2. flexibilita – pružne vytvárať rôznorodé riešenia problémov a prekonať myšlienkové zameranie,
- 3. originalita – schopnosť produkovať nekaždodenné odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách, alebo sú bystré, vtipné, prekvapujúce,
- 4. senzitivita – t. j. citlivosť na problémy, schopnosť rozpoznať praktické alebo teoretické problémy a schopnosť predvídať potreby alebo dôsledky situácie, všimnúť si to, čo si menej tvorivý človek nevšimne,
- 5. elaborácia – schopnosť vypracovať detaily, aby sa skompletizoval konkrétny celok alebo plán,
- 6. redefinovanie – schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a použiť ho novým spôsobom.



Pomenujte znaky tvorivosti v nasledujúcich úlohách:

- *Nakresli predmet, ktorý by tu mohli nechať návštevníci z vesmíru.*
- *Vymysli originálny vtipný komiks na tému Môj deň.*
- *Dokresli podľa fantázie chýbajúce časti roztrhnutého obrázka.*
- *Vymiešaj čo najbohatšiu škálu odtieňov od bielej farby k modrej farbe.*
- *Z obrázkov časopisu vytvor montáž.*
- *Vymysli a nakresli novú dopravnú značku.*
- *Namaluj obrázok bez použitia štetca a pasteliek.*

- *Nakresli podľa hmatového vnemu, čo sa skrýva vo vrecúšku.*
- *Namaľuj letnú krajinu bez použitia zelenej farby.*

Predstavivosť (predstavy a fantázia) je podmienkou výtvarnej výpovede žiakov.

Predstava je obraz utvorený vo vedomí bez priameho pôsobenia podnetov na zmyslové orgány. Predstava je názorný obraz predmetov a javov, ktoré v danom momente nevnímame. Je prechodným stupňom medzi vnemom a pojmom, t. j. názorným a abstraktným poznaním (Ďurič, Kačáni 1992). Predstavy vznikajú na základe minulých pocitov a vnemov. Predstavy detí sú často vzhľadom na ich nedostatočné skúsenosti nedokonalé. Takýmto predstavám (konceptom) hovoríme **prekoncepty**.

Ak sa predstavy a psychické zážitky združujú, hovoríme o **asociácii**. Vytváranie asociácií je jednou z podmienok úspešnosti procesov výtvarnej výchovy. Predstavy sa vo vedomí nevybavujú náhodne, ale sú podmienené asociačnými zákonmi.

Fantázia je psychický proces umožňujúci vytvárať predstavy takých predmetov a javov, ktoré sme v danej podobe priamo nikdy nevnímali (Ďurič, Kačáni 1992).

Vývin fantázie geneticky predchádza vývinu myslenia. Dieťa, ktoré má málo skúseností s okolitým svetom, dopĺňa svoje medzery v poznaní fantáziou. Fantázia znamená odklon od skutočnosti. Napriek tomu sa však o skutočnosť nepriamo opierajú na základe vytvárania asociácií. Činnosť fantázie teda spočíva v novom prepracovaní skutočných predmetov a javov do nových celkov a kombinácií (ibidem).

Predstavivosťou nazývame schopnosť vybavovať si predstavy. Táto schopnosť je predpokladom tvorivej činnosti a je u ľudí rôzna. Nie všetky deti si rovnako dokážu vybavovať predstavy, ktoré sa týkajú obsahu zážitku. Ak ide o výraznú schopnosť môžeme hovoriť o type predstavivosti. Najvýraznejšie sa prejavuje **zrakový, sluchový a pohybový typ**.

Obr. 1 Výtvarné dielo interpretované tvorivým žiakom



Zdroj: archív autorky

2.5 Typológia dieťaťa podľa výtvarného prejavu

Výtvarný prejav je výsledkom vyrovnávania sa indivídua so svetom. Je prejavom celej jeho osobnosti, nielen úzkej zložky psychiky. Uplatňuje sa v ňom zmyslové vnímanie, emocionálne a racionálne poznávanie i logické myslenie (Hazuková 2005).

Úspešnosť jedinca vo výtvarných činnostiach, výtvarnej výchove je ovplyvnená súčinnosťou vnútorných a vonkajších predpokladov a vplyv, ktoré pôsobia vo vzájomných vzťahoch v priebehu celého vývoja (ibidem).

Z uvedeného dôvodu je dôležité, aby učiteľ poznal vývinové tendencie a osobitosti detského výtvarného prejavu a venoval im pozornosť pri plánovaní vyučovacieho procesu. Nemal by ich však mechanicky aplikovať, ale poznatky využiť v prospech individuality každého žiaka.

Vznik a premeny detského výtvarného prejavu v ontogenéze sú úzko späté s chápaním spontánnosti v detskom výtvarnom prejave. Podľa Hazukovej (ibidem) budeme za **spontánnny** (samovoľný, neriadený) detský výtvarný prejav považovať výtvarnú činnosť, ktorá nie je vychovávateľom, učiteľom alebo rodičom ani priamo a zámerne vyvolaná, ani riadená (výchovne usmerňovaná, kultivovaná, vedená, rozvíjaná). Počiatočný impulz pre výtvarnú činnosť vzniká z vnútornej potreby dieťaťa reagovať na vnútorné alebo vonkajšie podnety – zážitok alebo nový jav. Určiť mieru spontánnosti v detskom výtvarnom prejave nie je jednoduché. Vzhľadom k tomu je potrebné poznať celý situačný kontext, v akom bola výtvarná činnosť realizovaná.

Učitelia by si mali uvedomovať, že výtvarné aktivity, ktoré žiakom na vo výučbe ponúkajú, nemôžu byť úplne spontánne.

Vytvorenie podmienok pre tzv. pripravenú spontánnosť dieťaťa (Kulka 1986) vo výtvarnom prejave môže učiteľ zabezpečiť tým, že volí učebné úlohy blízke mentálnemu svetu dieťaťa, jeho záujmom, životným skúsenostiam a predstavám. Takáto spontánnosť vo výtvarnom prejave dieťaťa je typická predovšetkým v predškolskom a mladšom školskom veku.

V období (pre)pubescencie a adolescencie má väčší predpoklad úspešnosti voľba úloh zadaných učiteľom zameraných na cieľavedomú a uvedomovanú výtvarnú aktivitu žiakov. Autentický zážitok ako impulz k tvorbe však pretrváva. Hovoríme o výtvarných prejavoch vedených učiteľom.

Z hľadiska ontogenézy sú pre učiteľa dôležité poznatky zamerané na jednotlivé štádiá vývoja myšlienkových operácií v súvislosti s výtvarným prejavom. Východiskom tohto poznania sú Piagetove štádiá kognitívneho vývoja (Piaget, Inhelderová 1997):

1. Štádium **senzomotorické** (do 2 rokov dieťaťa),
vo výtvarnom prejave – **obdobie čmáraníc** alebo nazývané ako **obdobie bezobsahových čmáraníc**.
2. Štádium **predoperačného myslenia** (2 – 7, 8 rokov).
Prvá fáza – rozvoj predstavivosti a symbolického označovania (2 – 4),
vo výtvarnom prejave – **prechod zo štádia čmáraníc do štádia prvého obrazu**.

Druhá fáza – názorné myslenie (4 – 7, 8 rokov),

vo výtvarnom prejave – **vytváranie grafických typov, dochádza k rozvoju kresliarskeho zobrazovania**. Ide o obdobie spontánnej obsahovej detskej tvorby, nazývané aj obdobie **detského naivného realizmu**, obdobie **voľnej obsahovej spontánnej kresby**.

3. Štádium **konkrétnych operácií** (7, 8 – 11, 12 rokov),

vo výtvarnom prejave – **obrat k napodobovaniu optickej podoby zobrazovaných objektov – vizuálny realizmus**, obdobie **uvedomelej výtvarnej činnosti**.

4. Štádium **formálnych operácií** (11, 12 – dospelosť),

vo výtvarnom prejave – **tzv. kríza detského výtvarného prejavu**, obdobie straty záujmu o výtvarný prejav.

Predpoklad dominancie niektorej zo základných zložiek osobnosti žiaka – myslenie, cítenie, zmyslové vnímanie a intuícia sa odráža nielen vo výtvarnom prejave žiaka, ale i v jeho komplexnom pohľade a svet. Osobnostný typ určuje, ako prijímame informácie, rozlišujeme podstatné a náhodné, či vyhľadávame riziko alebo volíme istotu. Podiel'a sa na dynamike nášho pracovného postupu a vstupuje do ďalších oblastí, ktoré tvoria základ úspechu či neúspechu výchovno-vzdelávacieho procesu (Kitzbergerová 2014).

V psychológii rozumieme pod pojmom **typ** určité spoločné snahy osobnosti, črty alebo ich komplex, ktoré sú príznačné pre istú skupinu ľudí. Ľudia istého typu sa v správaní môžu individuálne líšiť, ale môžu mať aj niečo spoločné.

Ak teda hovoríme o type predstavivosti, sem zaradíme:

- **Zrakový (vizuálny) typ** – ľahko si vytvára a vybavuje zrkové predstavy a tie zvyčajne dominujú nad ostatnými druhmi predstáv. Hovorí rýchlo, uponáhľane, až nedbalo, myslí v obrazoch, má fotografickú pamäť. Pri vyjadrovaní používa skôr „vizuálne“ pojmy, jeho kľúčové slová sú napr. „ako vidíte, to je jasné, urobíme si obrázok, je potrebné sa zamerať...“. Tento typ gestikuluje rukami na úrovni hlavy, pri komunikácii si udržiava väčší odstup a jeho dýchanie je predovšetkým brušné. Zrakový typ sa asi vyskytuje najčastejšie a vyznačuje sa ďalej ľahkým a rýchlym vytváraním a vybavovaním si zrkových predstáv. Jedinec tohto typu si ľahko pamätá a vybavuje názorné schémy, obrázky, mapy, tváre ľudí a pod. Za predstaviteľov tohto typu sa považujú maliari.
- **Sluchový, akustický (auditívny) typ** – ľahko si vytvára a vybavuje zvukové predstavy. Hovorí rád a skôr pomaly a melodicky, zreteľne a hlasito artikuluje, rád počúva hudbu, dobre spieva. Vo svojom slovníku častejšie používa „akustické“ pojmy – „počúvajte, nepočuli ste, hovoriť, rozprávať, počúvať, hlas, znieť, naladiť sa na rovnakú nôtu...“. Gestikulácia prebieha na úrovni ramien a nižšie, pri rozhovore si udržiava menší odstup než vizuálny typ. Dýchanie je skôr hrudné. Tento typ je charakteristický ľahkým utváraním a vybavovaním zvukových predstáv, ktoré spravidla dominujú nad zrkovými. Jedinec tohto typu si ľahko

pamätá a vybavuje melódie, okamžite spoznáva známych podľa hlasu... Výraznými predstaviteľmi tohto typu sú hudobníci.

- **Pohybový, kinestetický (hapticko-motorický) typ** – ľahko si zapamätá a vybavuje pracovné, športové, tanečné a iné pohyby; žiaci tohto typu si dobre vybavujú najmä to, čo sami napísali, nakreslili, činnosť, ktorú sami vykonali. Je zameraný na prežívanie, dobre si predstavuje z dotyku (haptický typ), zážitky z pohybu (motorický typ), či ďalších analyzátorov (čuchu, chuti, bolesti a pod.) Jeho reč je prevažne tichá, pomalá, s hypnotickým hlasom. Zo svojej slovnej zásoby volí slová ako napr. „cítite to, je to príjemné, uchopiť, dotknúť sa, hmatateľný, držať sa, pevný bod...“. Gestikuluje rukami na úrovni bokov, zo všetkých typov udržuje pri komunikácii najtesnejšiu vzdialenosť. Dýchanie je hlboké, hrudné i brušné. Kinestetický typ predstavivosti sa vyskytuje najčastejšie u ľudí, u ktorých sa ľahko vytvárajú a vybavujú pracovné, športové, tanečné a iné pohyby. Za výrazných predstaviteľov sa preto považujú športovci a tanečníci.

Ďurič, Kačáni (1992) uvádzajú typológiu podľa I. P. Pavlova, ktorý vychádzal z vlastností nervovej sústavy a určil štyri typy vyššej nervovej činnosti, ktoré priradil k štyrom klasickým typom temperamentu: **sangvinik, flegmatik, cholerik, melancholik**. Tieto typy sa môžu prejavovať vo vzťahu k zadaným úlohám a v prístupe k ich plneniu.

- **Sangvinik** sa môže prejavovať vo výtvornom prejave povrchný, citovo nezainteresovaný alebo aj menej vytrvalý. Podporujeme ho individuálnym prístupom, voľbou osobitnej motivácie, povzbudením a podnietením citových a vôľových faktorov alebo zmeníme zadanie úlohy.
- **Flegmatik** môže prejavovať nezaujem, hlavne ak je spojený s neúspechmi vo výtvorných činnostiach. Takéhoto žiaka podporujeme vhodnou motiváciou, vedieme ho k väčšej zodpovednosti.
- **Cholerik** sa môže prejavovať narúšaním vzdelávacieho procesu svojím impulzívnym správaním, ale na druhej strane sa vie ľahko nadchnúť pre aktivitu. Jeho práca môže byť povrchná, ale aj pozoruhodná. Môžeme u neho uplatniť metódu experimentovania.
- **Melancholik** ťažko znáša pokarhanie, výčitky, kritiku a ironické poznámky. Vie však produkovať zaujímavé kompozície vychádzajúce z jeho pohrúženia sa do vlastných zážitkov. Tak ako cholerika, aj jeho treba často usmerňovať.

Pojem **výtvarný typ** zastrešuje podobné javy vo výtvornom vyjadrovaní, ktoré odrážajú špecifické schopnosti žiakov pri pozorovaní a výtvornom stvárnení reality.

Cieľom výtvornej typológie je hlbšie poznanie žiaka, jeho predpokladov a schopností, ktoré sú dôležité pre diferencovaný prístup zo strany učiteľa pri plánovaní cielených vzdelávacích aktivít. Poznanie výtvornej typológie umožňuje učiteľovi predvídať výtvorný vývoj žiakov a do určitej miery aj ovplyvniť tzv. krízu detského výtvorného prejavu. Ak má učiteľ rešpektovať individualitu jednotlivých výtvorných typov, musí ich vedieť rozlíšiť. To dokáže podľa znakov, ktoré sú typické a spoločné pre jednotlivé výtvorné typy. Je to náročný proces, lebo silne výrazné typy sa v detskej populácii

vyskytujú ojedinele. Častejšie môžeme hovoriť o sklone k niektorému výtvarnému typu, čiže o prevažujúcich znakoch výtvarného typu u dieťaťa.

O vymedzenie výtvarných typov sa pokúsilo niekoľko autorov. Uvádzame štyroch z nich: Podľa **typológie Raoula Trojana** (1976) rozlišujeme typy: grafický, maliarsky, plastický a výtvarne-konštruktívny.

- **Grafický typ** inklinuje ku kresliarskemu vyjadrovaniu, lineárnemu riešenie, zachytenie obrysu vecí. Dáva prednosť čiernobielymu prejavu, pri práci s farbou a štetcom skôr kreslí, farebným plochám sa skôr vyhýba.
- **Maliarskemu typu** vyhovuje vyjadrenie farebnou škvrnou, tvary sú pre neho až druhoradé, v plochách býva veľkorysý, hodnoty a funkcie farby dokáže intuitívne vystihnúť.
- **Plastickému typu** je najbližší spôsob vyjadrenia priestorového spracovania, tvarovanie a modelovanie, dobre kreslí, ale maľba mu príliš nevyhovuje, má dobrú priestorovú predstavivosť.
- **Výtvarne-konštruktívny typ** je úspešnejší v prácach konštruktívneho charakteru, v montážach a demontážach, dobre kreslí, má schopnosť kombinatoriky.

Věra Roeselová (2003) vytvorila model troch základných typov prejavu – **vizuálny, imaginatívny a dekoratívny**. Z krajných polôh výtvarného vyjadrovania vzniká štvrtý typ prejavu – **syntetický, zmiešaný**, v ktorom sa stretávajú predchádzajúce tri typy prejavov. Žiak tohto typu je univerzálny, no vyhranené vlastnosti jednotlivých typov sa u neho neprejavujú v plnej miere.

- **Prevažne vizuálne cítiaci a reagujúci typ** prejavuje záujem o vonkajšiu realitu, o objektívny záznam sveta. Podstatou jeho zobrazenia je **výstižné napodobnenie**. Jeho kresba je bohatá na detaily, čo súvisí s jeho dobrými pozorovacími schopnosťami a schopnosťou vidieť javy si pamätať. Jeho výtvarný prejav veľmi skoro stráca spontánnosť. Uvoľnený výraz si najdlhšie zachováva v modelovaní a v grafike, kde mu materiál a používané nástroje nedovoľujú zaznamenať presnú realitu. Obmedzená schopnosť vyjadriť iné hodnoty ho obmedzujú vo výtvarnom vyjadrení.
- **Prevažne imaginatívne cítiaci a reagujúci typ** silne vníma zmyslové podnety, sústreďuje sa na svoje pocity a vzťah k svetu. Vo svojom výtvarnom vyjadrení využíva zveličenie, asociácie a symboliku. Kľúčovým pojmom pre tento typ je **tajomstvo**. Sústreďenie žiaka na vlastný vzťah k námetu vedie k tomu, že jeho výtvarná výpoveď púta pozornosť v celej škále výtvarných činností. Výtvarný prejav takéhoto žiaka je úzko spätý s emocionálnym chápaním sveta, a preto sa žiak nedostáva do konfliktu s realitou, ale prispôsobuje ju svojmu vnútornému chápaniu. Pri vyjadrení námetu u neho prevažuje zveličenie a žiak nepotrebuje perspektívne vyjadrovať priestor, čo v staršom veku spôsobuje problémy so študijnou kresbou. Nezaujímajú ho ani dekoratívne úlohy, ktoré mávajú málo spoločného s imagináciou.

- **Prevažne syntetizujúci, zmiešaný typ dieťaťa** v sebe spája vizuálny, imaginatívny a dekoratívny prístup v rôznom pomere. Kľúčovým slovom, ktoré ho vyjadruje, je **všestrannosť**. Takýto žiak je spontánny a uplatňuje invenciu, je sebaistý, mnohokrát i manuálne zručný, má vzťah k skutočnosti a k výtvarným hodnotám línií, tvarov a farieb. Problémy mu robí perspektíva a tiež imaginácia. Jeho nevýhodou je veľká sebadôvera, ktorá sa prejavuje váhavou reakciou na nové podnety. Nechápe, prečo by mal svoj obvyklý spôsob prejavu meniť. Pretože nemá problém s výtvarným vyjadrovaním, môže mať mierny sklon k povrchnosti.
- **Prevažne dekoratívne cítiaci a reagujúci typ** dáva prednosť výtvarným hodnotám – líniám, farbám a tvarom, materiálu, gestu, spojenému s vedením nástroja. Kľúčovým slovom pre tento typ je **estetické potešenie**. Vo výtvarnom vyjadrení často používa až do dospelosti ikonografické znaky z detstva v bočnom alebo frontálnom pohľade, kde je štylizácia najviditeľnejšia. Kresba sa prejavuje štylizáciou, chýba objektívna charakteristika videného. Zameriava sa na kompozičné riešenia a nie na vyjadrenie reality alebo pocity a zážitky. Motív zobrazuje ako štylizovaný znak, a preto má problémy so zobrazením reálnej skutočnosti. Má problémy s pochopením perspektívy. Ťažšie reaguje na senzitívnu motiváciu, lebo mu chýba schopnosť sústrediť sa na vlastné vnútorné stavy.

Victor Löwenfeld (in Banaš a kol. 1989) vymedzil dva výrazné typy:

- **vizuálny typ**
S prostredím sa zoznamuje prevažne zrakom, je pozorovateľom. Zameriava sa predovšetkým na tvarovo zaujímavé prevedenie, nevyhľadáva prílišnú farebnosť.
- **haptický typ**
Typ zameraný na kontakt s hmotou. Máva problémy s perspektívnym (vizuálnym) spôsobom zobrazovania. Jeho diela sú originálne, nápadité, často dekoratívne. Tvorí s veľkým zážitkom a zaujatím.

Podľa **Jaromíra Uždila** (ibidem) je rozhodujúcim kritériom detskej kresby jej obsahová stránka-bohatstvo znakov, použitie farby, zaplnenie priestoru a pod. Je odrazom toho, čo je pre daný výtvarný typ dieťaťa charakteristické. Výtvarné typy rozdelil na **dva základné - extrovertný a introvertný**, s tým, že existuje mnoho ich podtypov, rôzne popisovaných ďalšími odborníkmi.

- **Extrovertný typ** - Jeho práca sa prejavuje snahou o pravdivosť, je to typ zameraný na detaily. Je tu mnoho "špecialistov", zameriavajúcich sa na rôzne objekty. Môžu nás až prekvapiť ich podrobné vedomosti z rôznych odborov. Niektorý žiak má veľa poznatkov o lietadlách, iný zas o psoch. Väčšinou si objekt žiak extrovertného typu rozloží na časti, tvar zachytí linkou a až potom plochu vyplní. Neskôr sa pridáva snaha o zachytenie objemu objektu, svetla a tieňa. Expresívne námety tomuto výtvarnému typu príliš nevyhovujú. Nebráni sa konzultácii počas práce a je schopný prijať aj cudzie návrhy okrem svojich.
- **Introvertný typ** - Naproti predchádzajúcemu typu je jeho tvorba založená na emóciách a zážitkoch, je silne emotívny a maľuje s radosťou. Jeho doménou je

predovšetkým maľba. Veľmi často začína plochou, ktorú následne vyplňa. Farba je tvrdá, ostrá, v spojení s farebným zveličením a deformáciami. Nesnaží sa vystihnúť reálne výzor objektu, dáva prednosť skôr dekoratívnemu poňatiu bez iluzívnosti a perspektívy. Svoje práce komentuje slovami. "To som ja, keď ...". Tento typ nemá rád zasahovanie do práce.

Poznanie uvedených typov osobnosti žiaka môže učiteľovi pomôcť zvládnuť náročné procesy v priebehu vzdelávania.

Pri analýze detskej kresby môže detský výtvarný prejav diagnostikovať na základe znakov, ktoré sa v detskej kresbe objavujú. Dôležité je všímať si proces, ktorým jednotlivé znaky prechádzajú, a preto je potrebné poznať charakteristiku znakov detského výtvarného prejavu.

Uždil (2002), Šupšáková (1995) a ďalší autori uvádzajú **znaky**, podľa ktorých je možné identifikovať, že ide o detský výtvarný prejav:

- *lineárnosť, ucelenosť, uzavretosť, úspornosť ťahu* – vedená línia je stále definitívna,
- *kreslený (kresbový) zhluk, difúzna kresba* – dieťa nerešpektuje v kresbe polohu vecí a predmetov, ani časové súvislosti,
- *vytváranie grafických typov (grafických schém)* – dieťa si vytvára určitý spôsob zobrazovania jednotlivých vecí, ľudí, schémy opakuje,
- *antropomorfizmus, personifikácia* – prenášanie znakov z jednej predstavy na druhú,
- *deformácie, disproporcie, výtvarná nadsádzka* – pôsobivé veci dieťa rado zväčšuje, zdôrazňuje, výtvarné zjednodušenia majú charakter „skratky“,
- *zobrazovanie predmetov dôsledne vedľa seba a bez prekryvania* – dieťa kreslí to, čo o veciach vie, nie to, čo vidí, usiluje sa o čo najväčšiu názornosť a vyhýba sa prekryvaniu,
- *transparentnosť, priehľadnosť* – dieťa v kresbe zobrazuje aj predmety a ich časti, ktoré sú v skutočnosti zakryté, ale dieťa o nich vie,
- *výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby* – dieťa zobrazuje čas, následnosť viacerých dejov, ktoré sa za sebou odohrali, zobrazuje na jednej ploche,
- *zobrazenie priestoru, plošné usporiadanie* – snaha o plošné usporiadanie dovoľuje deťom vidieť veci jednej scény súčasne z viacerých pohľadov,
- *preklápanie, sklápanie* – dieťa zobrazuje scénu naraz z vtácej a žabej perspektívy,
- *viacpohľadovosť, zmiešaný profil* – dieťa spája pohľady z viacerých strán,
- *zaokrúhľovanie, grafoidizmus* – naklonenie kresby v smere písaného písma, zaokrúhľovanie ostrých a pravých uhlov,
- *R-princíp, zákon kolmosti* – návyk kresliť figúry a predmety kolmo k vodorovnej línii,
- *reálnosť prázdneho priestoru* – snaha vyznačiť prázdny priestor ako niečo reálne,
- *zobrazovací automatizmus* – dieťa niektoré prvky zmnoží toľkokrát, až odporujú skutočnosti,
- *nepравý, zdobený ornament* – zvládnutie niektorého prvku alebo snaha zakryť neschopnosť zobrazovať zložitejší tvar,

- *rytmus, opakovanie, symetria* – umiestnenie hlavného motívu na os, radenie motívu v pravidelných intervaloch,
- *citlivosť* – vyjadrenie citového vzťahu zobrazovaním vecí v netypických situáciách,
- *kolorit (farebnosť)* – subjektívna preferencia niektorých farieb.

Obr. 2 Znaky detského výtvarného prejavu



Obr. 3 Znaky detského výtvarného prejavu



Zdroj: archív autorky

2.6 Príprava vyučovacieho projektu

Príprava učiteľa na vyučovanie zahŕňa vyhľadávanie informácií, orientáciu v dejinách umenia, voľbu témy, formuláciu námetu spojeného s výtvarným problémom a výtvarnou technikou, premyslenie a výber metód uplatnených v jednotlivých fázach vyučovacieho procesu (motivácie, expozície....), premyslenie si organizácie práce počas tvorivého výtvarného procesu žiakov, formulácia otázok k reflexii a stanovenie kritérií pre procesy hodnotenia.

Pri projektovaní vyučovacej jednotky učiteľ vychádza z výkonových a obsahových štandardov, v ktorých sú zadefinované požadované výkony žiaka so zameraním na zvládnutie stanoveného učiva. Základné učivo vo výtvarnej výchove tvoria obsahy zamerané na poznávanie komplexu výtvarných problémov, ktoré tvoria sieť – vertikálne (t. j. v gradácii od nižších ročníkov k vyšším) usporiadané metodické rady a horizontálne väzby (medzi jednotlivými výtvarnými problémami v ročníku), umožňujúce reťazenie alebo projektové vyučovanie.

Na základe výkonového a obsahového štandardu učiteľ formuluje **špecifické ciele** vyučovacej jednotky.

2.6.1 Ciele vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy

Cieľ je základnou didaktickou kategóriou. Problematickým sa častokrát javí jeho formulácia. Turek (2008) uvádza, že cieľ je ideálna predstava toho, čo sa má v činnosti dosiahnuť. Táto jednoduchá formulácia vystihuje podstatu pojmu. Už J. A. Komenský si uvedomoval význam cieľov pre výchovu. *„Cieľa si všímajte pozornejšie ako prostriedky. Prostriedky sú totiž pre cieľ, vôbec nie pre seba samé a k prostriedkom sa spravidla pripája to, čo nesmeruje k cieľu a nemôžeme to ľahšie rozoznať ako tak, že prihliadneme na cieľ. Ak sa neustále hľadá k cieľu, je možné vyhnúť sa zákrutám“* (Komenský in Turek 2008, s. 36). Cieľ presne a jasne determinuje, k akým zmenám máme v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu dospieť z hľadiska rôznych stránok rozvoja osobnosti žiaka, určovanie požiadaviek na obsah toho, čo si majú žiaci osvojiť v priebehu vyučovania. Ak nie sú jasne konkretizované ciele, objaví sa rozpornosť, ktorá sa odráža v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Kategória cieľa je podľa Tureka (2008) základným prvkom v systéme didaktiky i teórie výchovy. Z hierarchie cieľov vyberáme špecifické ciele vyučovacích hodín, ktoré si formuluje učiteľ pre dosiahnutie výkonových štandardov, definovaných v štátnom vzdelávacom programe. Vyučovacím cieľom je predstava o kvalitatívnych a kvantitatívnych zmenách v osobnosti žiaka:

- v kognitívnej oblasti (rozum) – vedomosti, mentálne zručnosti, spôsobilosti,
- v socioafektívnej oblasti (srdce) - citová oblasť, postoje, hodnoty,
- v psychomotorickej oblasti (ruka) - motorické zručnosti a návyky, pohybové zručnosti.

„Špecifické (konkrétne) ciele vyučovacieho procesu by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci vyučovacieho procesu, t. j. čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má žiak vedieť (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť, do akej hĺbky a za akých podmienok)“ (Turek 2008, s. 38). Uvedenie si daných procesov je dôležitým aspektom pri plánovaní edukačných procesov.

Štofko (2010) v koncepcii Psychodidaktika výtvarnej výchovy uvádza inú klasifikáciu cieľov a delí ich na základný tvorivý a poznatkový cieľ a ciele mentálneho, technického a formálneho procesu. Uvedená klasifikácia je špecifická pre danú koncepciu.

Správne formulovaný cieľ je orientovaný na žiaka. Z uvedeného dôvodu je potrebné dodržiavať pri formulácii cieľov nasledujúce požiadavky:

- **konzistentnosť** – podriadenosť nižších cieľov vyšším: téma – tematický celok – predmet,
- **primeranosť** – súlad požiadaviek vyjadrených cieľom s možnosťami a schopnosťami žiakov a podmienkami vyučovacieho procesu,
- **vyjadrenie v pojmoch výkonov žiakov** – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t. j. zmeny v osobnosti žiaka (vedomosti, zručnosti, postoje).
- **jednoznačnosť** – formulácia cieľa nepripúšťa iný výklad,
- **kontrolovateľnosť, merateľnosť** – možnosť porovnať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli; očakávaný výkon žiakov je potrebné formulovať aktívnymi (činnosťnými) slovesami, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť (nakresliť, povedať, vymenovať, vypočítať, definovať, vyhľadať, určite nie slovesami poznať, chápať, naučiť sa. Vyjadrovanie cieľov pomocou aktívnych (činnosťných) slovies sa nazýva operacionalizácia cieľov.
- **rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu** – existencia viacerých úrovní osvojenia si učiva, ktorým zodpovedajú príslušné ciele. Ide o klasifikáciu cieľov – taxonómiu, vyjadrujúcu hierarchický charakter klasifikácie (taxonómia B. S. Blooma, B. Nemierka, D. B. Kratwohla, M. Simpsona, J. H. de Blocka). Kritériom klasifikácie bývajú relatívne samostatné oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení.

V prípravnej fáze učiteľ vzhľadom k cieľu prevádza didaktickú analýzu učiva, robí 3 čiastkové analýzy:

- **pojmovú** – vyberá z učiva základné pojmy, ktoré sú žiakom známe alebo neznáme a snaží sa ich dať do vzájomných vzťahov a súvislostí,
- **operačnú** – analyzuje všetky činnosti, ktoré bude vykonávať so žiakmi,
- **medzipredmetových vzťahov** – nachádza prepojenie na iné predmety alebo príbuznú tému.

Na začiatku vyučovacej hodiny učiteľ oznámi cieľ žiakom a snaží sa o to, aby si cieľ žiaci zvnútorňovali, to znamená, aby pochopili, prečo a aký to má význam – motivačná fáza.

V priebehu vyučovacej hodiny učiteľ sleduje, či sa spoločne so žiakmi k cieľu približuje.

Na konci hodiny porovnáva výsledok s plánom, zhodnotí svoju činnosť aj činnosť žiakov. Ak nebol cieľ dosiahnutý, hľadá príčiny. V prípade dosiahnutia cieľa ide o efektívny vyučovací proces.

Najčastejšie nedostatky pri formulácii cieľa:

- všeobecná a neurčitá formulácia cieľa, napr. *Žiak má využiť fantáziu,*
- cieľ je redukovaný len na stručné vyjadrenie obsahu názvom témy, ale nie je jasný rozsah a úroveň osvojenia učiva, napr. *Kresba zátišia,*
- formulácia pripúšťa rôzne interpretácie a nie je jasným návodom na štúdium ani kontrolu, napr. *Žiak si má dôkladne osvojiť výtvarné techniky,*
- namiesto formulácie cieľa sa opisuje plánovaná činnosť učiteľa, napr. *Rozvíjať u žiakov tvorivosť. Naučiť žiakov maľovať temperovými farbami. Oboznámiť žiakov s výtvarným dielom.* Takto formulované ciele sú nemerateľné v zmysle získaných vedomostí, zručností a postojov žiakov.

Za i proti konkretizácii špecifických cieľov stoja rôzne argumenty. Na jednej strane ide o to, že ak učiteľ presne nevie, čo chce, aby sa jeho žiaci naučili, nemôže presne zistiť, či a čo sa naučili a procesy edukácie sú neefektívne, hodnotenie žiakov môže byť neobjektívne. Nevie, či žiaci dosiahli výkonové štandardy, ktoré sú normou. Dôležitým argumentom, ktorý si často učitelia neuvedomujú je, že vopred oznámené špecifické ciele zvyšujú motiváciu (znižujú napätie, stres, strach, neistotu) a umožňujú spätnú väzbu.

Argumenty „proti“ uvádzajú, že existujú vyučovacie predmety a oblasti výchovy, kde nie je dôležité hodnotiť konečný výkon, ale proces, ktorý je vnútorný, nepozorovateľný (prežívanie, intuícia, emocionalita) – napr. etická, výtvarná a hudobná výchova. Ďalšími argumentmi sú, že formulácia špecifických cieľov je náročná na čas a na odbornú pripravenosť učiteľov, rozdelenie cieľov na afektívnu, psychomotorickú a kognitívnu oblasť komplikuje ich realizáciu vo vyučovacom procese, ktorý je nedeliteľný a jednotný, hrozí nebezpečenstvo upustenia od cieľov, ktoré sa nedajú operacionalizovať, t. j. vyjadriť v pojmoch pozorovateľných výkonov a môžu viesť k statickosti vyučovania, brániť inováciám, ktoré je ťažko vopred naplánovať, teda môžu byť prekážkou tvorivosti učiteľov. Napriek uvedeným argumentom i podstate výtvarnej edukácie, v ktorej je dôležitejší proces než výsledok, sa prikláňame k potrebe konkrétnej formulácie špecifických cieľov vzhľadom na efektívne plánovanie, realizovanie a hodnotenie edukačných procesov výtvarnej výchovy.

Učebné požiadavky sú konkretizované a operacionalizované učebné ciele. Vyjadrujú:

- **zmenu,**
- **normu,**
- **podmienky.**

Učebné požiadavky v príprave vyučovacieho projektu formulujeme ako cieľ konkrétnej učebnej úlohy.

Pedagogická situácia je situácia, ktorá smeruje k dosiahnutiu stanoveného cieľa. Každá pedagogická situácia je tvorená **súborom učebných úloh**, ktoré podnecujú žiakov k učebným činnostiam.

2.6.2 Učebné úlohy vo výtvarnej výchove

Prostriedkami konkretizácie cieľov sú výtvarné úlohy a s nimi spojené obsahy a námety. Prostredníctvom nich dochádza k naplneniu stanoveného výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Učebná úloha je podľa Pedagogického slovníka „každá pedagogická situácia, ktorá sa vytvára preto, aby zaistila u žiakov dosiahnutie určitého učebného cieľa“ (Průcha a kol. 2001, s. 258). Kým pri formulácii cieľa sa pýtame otázkou: „Čo má žiak vedieť....?“, pri úlohe sa pýtame: „Čo má žiak urobiť, aby získal vedomosť, zručnosť, postoj uvedený v ciele?“ Pri formulácii si učitelia často zamieňajú úlohu s cieľom. Niektorí autori, napríklad Hazuková (in Šupšáková a kol. 2001), definujú úlohu ako konkretizáciu dlhodobého cieľa. Autorka uvádza, že to umožňuje ponechať kategóriu cieľa pre zámerný dlhodobý proces dispozičného rozvoja žiaka, ktorého splnenie učiteľ väčšinou nemôže zhodnotiť, lebo je orientovaný do vzdialenej budúcnosti. Učiteľ štruktúruje výtvarné zadanie a formuluje jeho časti. Výstavba **výtvarnej úlohy** obsahuje **tri základné zložky** – **námet** ako špecifikácia **témy**, **výtvarný problém** a **výtvarnú techniku**. Ich účinnosť prehĺbuje **pridaná hodnota** a **ukážky z výtvarnej kultúry**. Učiteľ tak vymedzuje, s čím sa so žiakmi bude zaoberať. Pri výbere učebnej úlohy musí učiteľ prihliadať na didaktické zásady, aby úlohy boli primerané veku a aktivizovali žiakov. Úlohy zadáva zrozumiteľne, aby žiaci rozumeli, čo majú urobiť, aby vedeli čo sa majú naučiť. Pre splnenie úlohy, ktorú učiteľ zadáva ako podnet k riešeniu výtvarného problému, je potrebné vytvoriť predpoklady pre úspešné riešenie úlohy žiakmi. K tomu učiteľ vykonáva didaktickú analýzu výtvarnej úlohy. Podľa Hazukovej (1994):

- sa zamýšľa nad čiastkovými problémami, ktoré musia žiaci vyriešiť, aby danú úlohu splnili,
- skúma predpoklady riešenia (predchádzajúce skúsenosti žiakov, predstavy, vedomosti, zručnosti...),
- sa zamýšľa nad obsahovými, formálnymi a technickými problémami,
- sa zamýšľa nad zmyslom úlohy v súvislosti s inými výtvarnými činnosťami,
- venuje pozornosť vzťahu úlohy a prostriedkov jej realizácie. Zvolené didaktické prostriedky by mali splnenie úlohy podporovať, nie vytvárať bariéry.

Základnými znakmi úlohy sú: didaktická funkcia úlohy, štruktúra úlohy, obsah úlohy, jej forma a náročnosť na myšlienkovú činnosť žiakov. Učebná úloha môže byť zameraná na opakovanie učiva, precvičovanie, overovanie teoretických poznatkov a pod., to znamená, že úloha plní niekoľko funkcií:

- vyučovaciu,
- opakovaciu a precvičovaciu,
- diagnostickú.

Súbor úloh môže zároveň plniť viac funkcií v závislosti od situácie. Podľa Tolingerovej (in Baďuriková a kol. 2001):

- navodzuje žiakovu činnosť, funguje ako príčina,
- vytvára priestor pre žiakovu činnosť – do istej miery vymedzuje operácie, ktoré má žiak použiť,

- vystupuje ako podmienka pre utváranie žiakovej činnosti – umožňuje nielen dosiahnutie istého výsledku, ale vedie i k osvojeniu si činnosti, ktorá k nemu smeruje,
- vystupuje ako prostriedok, ktorým možno žiakovu činnosť riadiť.

D. Tollingerová (in Baďuriková a kol. 2001) vytvorila taxonómiu učebných úloh, v ktorej klasifikuje úlohy na:

- úlohy vyžadujúce pamäťovú reprodukciu poznatkov,
- úlohy vyžadujúce jednoduché myšlienkové operácie s poznatkami,
- úlohy vyžadujúce oznámenie poznatkov,
- **úlohy vyžadujúce tvorivé myslenie.**

Práve posledná kategória obsahuje úlohy:

- na praktickú aplikáciu,
- riešenie problémových situácií,
- kladenie otázok a formulácia úloh,
- úlohy na objavovanie na základe vlastných pozorovaní,
- úlohy na objavovanie na základe vlastných úvah.

Tento typ úloh je v prevažnej miere základným typom úloh zadávaných učiteľom vo výtvarnej výchove.

Pre úspešnú realizáciu úloh je nevyhnutné, aby počas vyučovacieho procesu učiteľ uplatňoval **didaktické zásady**:

1. **Zásada názornosti** – požiadavka, aby mal žiak možnosť svojimi zmyslami poznať predmet alebo jav, s ktorým sa má zoznámiť.
2. **Zásada uvedomelosti** (a aktivity) žiakov zdôrazňuje nutnosť takého postupu, aby si žiak osvojil pod vedením učiteľa učivo samostatne a s porozumením.
3. **Zásada sústavnosti** – učivo má byť usporiadané do systému, aby sa postupovalo od jednoduchého k zložitejšiemu, aby sa nadväzovalo na poznatky, ktoré žiaci poznajú.
4. **Zásada primeranosti** – požiadavka riadiť vyučovanie tak, aby si žiak poznatky osvojil tak bezpečne, aby ich s istotou dokázal použiť vo svojej činnosti (Hazuková 1994).

Výtvarné úlohy sú okrem cieľov spojené aj s obsahmi výtvarnej výchovy. Obsah výtvarnej výchovy tvoria všetky informácie a javy, ktoré môžeme pretransformovať do výtvarnej činnosti žiakov. Táto transformácia prebieha ako činnosť žiakov, prejavuje sa v ich tvorbe a získaných schopnostiach (Slavík, Novák 1991). Najvhodnejšími obsahmi výtvarných úloh sú aktuálne poznatky, zážitky, skúsenosti žiakov, pričom ten istý obsah môže byť východiskom pre viac výtvarných úloh. Motiváciu pre riešenie výtvarnej úlohy podporuje výber zaujímavej témy a námetu. Na základe vymedzeného učiva vo výtvarnej úlohe učiteľ stanovuje tému, ktorú špecifikuje v námetoch.

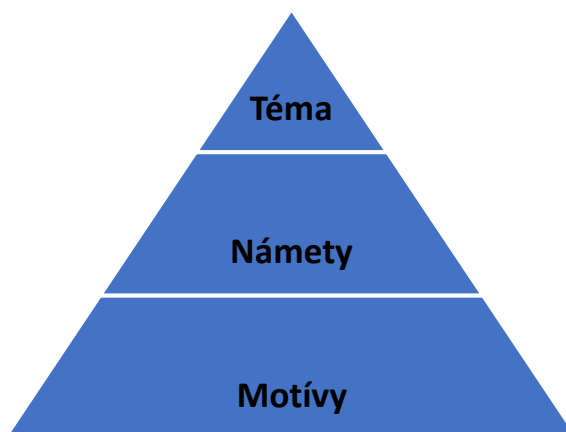
Témou rozumieme silnú, jednotiacu myšlienku s mnohými významovými polohami. Je to viacvrstvový podnet s rôznymi úrovňami, ktoré učiteľ a žiaci odкрývajú počas edukačného procesu. Ak učitelia projektujú svoju výučbu do väčších celkov, akými sú

výtvarné rady a projekty, téma potom zastrešuje celý tento celok, spája všetky výtvarné činnosti po určité obdobie, kým trvá práca na výtvarnom rade, projekte. Tému žiaci pod pedagogickým vedením rozvíjajú v jednotlivých krokoch. Tie sú nesené čiastkovými témami, ktorým hovoríme námety.

Námety riešia jednotiacu tému z rozličných uhlov. Vedú danú tému jedným z mnohých možných konkrétnych smerov podľa zamerania učiteľa, jeho záujmov a znalostí. Je vhodné do rozpracovania témy na jednotlivé námety zapojiť žiakov. Tí môžu učiteľa priviesť k premýšľaniu o ďalších jednotlivých námetoch alebo môžu putovanie témou zaviesť úplne iným smerom, ktorý pedagóg sám neobjavil. Zapojenie žiakov do projektovania celku znamená ich väčšiu motiváciu k činnostiam. Na učiteľa však kladie nároky, pretože reaguje na podnety žiakov prípravou ďalšej vyučovacej jednotky, ktorú musí premyslieť. Motiváciu žiakov k riešeniu výtvarnej úlohy podporuje voľba zaujímavého námetu vo forme motivačného názvu. Učiteľ pri jeho formulácii môže zvoliť obrazné pomenovanie - metaforu, humor, nezvyčajnosť, tajuplnosť... Ak zvolí popisný názov, ten by mal naznačovať, o čo v úlohe ide. Nie je vhodné voliť súčasne zložitý námet a novú výtvarnú techniku.

Motívom rozumieme pohľad, aký žiak zvolí po zadaní námetu výtvarnej úlohy. Ide o rôzne možnosti pohľadu na predmet alebo jav. Je to spôsob, akým sa žiak subjektívne s námetom vyrovnáva. Každý námet by mal so sebou niesť rôzne možnosti spracovania. Plochý, nesprávne zvolený námet alebo striktné zadanie inak vhodného námetu, žiakom predpisuje presne, čo majú robiť. Neumožňuje im dostatočné stotožnenie s námetom a jeho tvorivé riešenie. Viac ako autentická práca detí je potom výsledok takejto aktivity skôr výpoveďou o učiteľovi a jeho nápade. Stváranie každého čiastkového motívu nesie iné oznámenie o námete a porovnanie jednotlivých výpovedí je ďalším tvorivým prvkom v priebehu výtvarného vyučovania. Dochádza ku komunikácii medzi jednotlivými výpoveďami a k obohateniu nášho pohľadu na svet. Žiak porovnáva vlastné interpretácie námetu s ostatnými v skupine, zdôvodňuje vlastné podanie a uvedomuje si existenciu odlišných interpretácií.

Schéma 2 Téma – Námet – Motív



Zdroj: vlastný návrh autorky

Téma a námet nie sú učivom. Učiteľ ich volí ľubovoľne podľa vlastného zamerania a záujmov žiakov. Učivo je však záväzne stanovené príslušným dokumentom a pedagóg

zodpovedá za to, že nezabudol na žiadnu z predpísaných častí osnov. Ak zadávame žiakom k riešeniu výtvarné úlohy v podobe etúd, hier, experimentov, môže sa stať výtvarný problém sám námetom.

Výtvarný problém je špecifickou didaktickou kategóriou výtvarnej výchovy. Ide o učebnú látku, ktorá sa vzťahuje k výtvarnému jazyku – ku škvrne, bodu, k línii, tvaru, svetlu a farbe a k mnohotvárnosti ich použitia v kompozícii, v ploche alebo v priestore. Podľa Roeselovej (2003) výtvarné problémy charakterizujeme ako učebnú látku, s ktorou sa žiak prirodzene stretáva v spojení s námetom a pomaly si ju ukotvuje medzi svoje získané skúsenosti. Učiteľ by si mal výtvarný problém uvedomovať, rozpoznať ho v námete. Roeselová (ibidem) uvádza, že ak si je učiteľ vedomý výtvarného problému, ovplyvní to jeho motivačné metódy, jeho spôsob podania základných informácií, popis javov, voľbu výtvarnej techniky i formátu. Pomenovanie výtvarného problému na začiatku výtvarnej aktivity môže byť podnetné vtedy, ak sa stáva položená otázka námetom alebo impulzom k premýšľaniu. Žiaci výtvarný problém hľadajú vo svojom okolí a potom ho stvárnajú. Objavujú, že štruktúru z priamok tvorí v prírode napríklad mravenisko alebo popadané stromy v lese. Podobne môže byť výtvarný problém námetom niektorých výtvarných etúd, pomocou ktorých žiaci skúmajú napríklad kompozičné otázky, výtvarné kontrasty, vyváženosť prvkov, rytmus pohybu a línii. Kulka (2008) uvádza, že tvorba umeleckého diela sa dá pochopiť ako riešenie špecifického problému. Problém je všeobecne každá situácia, v ktorej sa ocitneme, bez toho, aby sme mali pripravenú vhodnú odpoveď, pohotovosť riešenie. Problémovú situáciu vyriešime vtedy, ak nájdeme riešenie, t. j. spôsob, ako premeniť, transformovať stav A na stav B.

Výtvarný problém je to, čo má žiak prostredníctvom výtvarnej činnosti vyriešiť. AKO? a AKÝMI? vyjadrovacími prostriedkami rieši zvolenú tému alebo námet. Učí sa pri tom chápať možnosti:

- výtvarného jazyka (bod, línia, tvar...),
- kompozície (symetria, mierka, spôsoby radenia prvkov...),
- procesu vytvárania (podľa videnej skutočnosti, z fantázie, spamäti, transformácia, autorské štylizácie...),
- rôznych postupov: pridávanie, uberanie, viacvrstvový a jednoduchý proces, aplikácia,
- procesov z iných predmetov, napr. výtvarné vyjadrenie delenia, rastu, kryštalizácie, zmeny skupenstva, stmievania, približovania, funkčnosti tvaru a priestoru...),
- médiá (maľovanie, modelovanie, fotografovanie, video tvorba, dizajn, architektúra, nástroj, technológia...),
- podnetov ponúkaných zo sveta výtvarného umenia, architektúry, dizajnu, filmu, štýly, procesy, témy, médiá (intermedialita),
- synestetických podnetov (z oblasti hudby, literatúry, performatívnych umení, vnímania sluchom, hmatom, čuchom a chuťou),
- podnetov z rôznych oblastí poznávania okolitého sveta, ktoré je možné výtvarne vyjadriť (napr. princípy, alebo procesy prírodných dejov - sprostredkované

biológiou, chémiou, fyzikou, matematikou, psychológiou, kybernetikou, princípy spoločenských vzťahov...),

- vyjadrovania osobnej (vlastnej) skúsenosti (fantázie, zážitku, myšlienky, príbehu, vlastnej koncepcie...), expresivity vyjadrenia a pôsobenia.

V zadaní výtvarnej úlohy nemusí byť nevyhnutne formulované výtvarné učivo, ak to nevyžaduje formulácia cieľa vyučovacej jednotky. Učiteľ by však mal byť schopný učivo v príslušných pojmoch formulovať, okrem iného aj preto, aby bol schopný obhájiť svoj spôsob projektovania výučby.

Pridanou hodnotou vo výtvarnej výchove rozumieme učivo a informácie, ktoré žiak počas vyučovacej jednotky výtvarnej výchovy získa z iných oblastí poznávania sveta.

Osobitnou kategóriou je pojem **výtvarná hodnota**. Predstavuje podľa Slavíka (in Roeselová 2003) prínos, ktorý si dieťa odnáša z vyučovania v podobe zážitku, skúsenosti alebo vedomosti.

Príklad uplatnenia výtvarného problému:

Téma: Zeleň listov

Námet: Pod lupou

Motivácia: Mnohotvárnosť životných foriem

Pridaná hodnota: Premena svetelného žiarenia v rastlinách, úloha chlorofilu

Výtvarný problém: detail – porovnanie zväčšenej kresby výhonku paprade, rebarborových kvetov a machu

Výtvarná kultúra: secesné rastlinné motívy

Výtvarná technika: kresba ceruzkou, perom, drevkom a tušom

Príklady formulácie výtvarných problémov podľa výtvarných postupov (Roeselová 1996)

Výtvarné problémy **maľby**:

- pozorovanie farebných stôp pastelov – kresba, roztieranie, vrstvenie,
- práca s farebnými hmotami tempier – hustá, riedka, spojenie farieb s bielou, čiernou, prekryvanie a prerývanie farieb – vrstvenie, otláčanie farebných škvŕn,
- hra s tečúcou farbou - maľovanie, striekanie, liatie, stekanie, miešanie farebných škvŕn, rozmývanie farieb,
- pokusy s rôznymi druhmi, veľkosťami nástrojov, štetcov, stierok, rúk, handričiek, hubiek,
- kombinovanie rôznych maliarskych a iných materiálov,
- gestický maliarsky prejav na veľkom formáte, smerujúci k uvoľneniu výtvarného rukopisu,
- zoznámenie sa s rozložením farieb vo farebnom kruhu, intuitívne hľadanie systému a poriadku,
- vymedzenie a rozmaľovanie malých farebných rozdielov, uplatnenie asociačných podnetov zo skutočnosti,
- skúmanie farebných zmien, ich charakteru alebo rytmu,

- pokus o dosiahnutie príbuznej farebnej škály rôznymi maliarskymi prostriedkami,
- hľadanie komplementárnych farebných dvojíc v rôzne ladených kompozíciách od farebne rovnovážnych po dynamické uplatnenie kontrastu (akcentu),
- využitie vlastností farieb: svetlé – tmavé, sýte – nesýte, ustupujúce – vystupujúce, kontrastné – príbuzné,
- vyhľadávanie, rámovanie, oceňovanie náhodných farebných udalostí,
- rozširovanie palety odtieňov - rozvíjanie červených, modrých, žltých a iných tónov,
- vžívanie sa do jednotlivých farebných odtieňov – slovné charakteristiky pocitov a asociácií, vyhľadávanie príbuzných farieb, ich spájanie do zostáv s podobnými výrazovými účinkami.

Výtvarné problémy **kresby**:

- stopy rôznych kresliarskych prostriedkov,
- vlastnosti neklasických kresliarskych materiálov a nástrojov,
- hry s líniou,
- vytváranie šrafúr a textúr,
- vyhľadávanie, rámovanie, oceňovanie náhodných kresliarskych udalostí,
- výrazové účinky rôznych kresliarskych materiálov a nástrojov,
- experimentovanie so stopou nástroja, smerujúca k uvoľneniu výtvarného rukopisu,
- čistá kresliarska línia a jej výraz,
- porovnávanie rôzne vedených línií – línia rovnorodá, dôrazná, odl'ahčená, pevná, chvejivá, súvislá, prerušovaná, bodkovaná,
- vytváranie lineárneho rytmu a jeho premien,
- skúmanie priebehu línie – výrazová reč kolmice, krivka, vlnovky, lomenej čiary, ich zostupného alebo vzostupného smerovania, rytmus smerov, alebo hustoty línií,
- intuitívne vnímanie poriadku a náhody, vzťah línie a jej umiestnenia vo formáte, vzájomné vzťahy medzi líniami,
- kontrastné podoby línií a ich vzťahy, porušovanie poriadku a objavovanie jeho výrazových hodnôt,
- vykrývanie plôch – vplyv hustoty línií a ich smerov na vznikajúce textúry,
- vykrývanie plôch – vplyv prítlaku na nástroj a jeho vedenie pri zázname svetla a tieňa,
- prepis charakteristických povrchov,
- kontrast svetlých a tmavých plôch, ich gradácia, tónové prechody a rytmické zmeny,
- hravé alebo vedomé uplatnenie stopy nástroja, prítlak, odl'ahčenie,
- hra s hrúbkou, dĺžkou, smerom, tvarom, či dynamikou línie,
- experimentovanie s výrazom línie – horizontálna, vertikálna, lomená čiara, kolmica, krivka, atď.,
- vedenie línie – plynulé, prerušované, dôrazné, gestické,

- hľadanie vzťahu niekoľkých línií – negatívna, pozitívna, kombinácie rôznych smerov, kontrast hrúbky, farebný akcent...,
- experimentovanie so spontánnym či logickým zmnožovaním línií – pravidelné, či nepravidelné opakovanie, šrafúry, textúry, modelácia objemu,
- vyjadrenie pohybu – rozfázovaný pohyb.

Výtvarné problémy **grafiky**:

- otláčanie prírodnín, predmetov, materiálov,
- hra s povrchovými štruktúrami – odtlačky, frotáže,
- asociačné rozpracovanie odtlačku,
- šablóna s kolážovými prvkami,
- dotváranie xerokópií,
- dotváranie monotypií.

Výtvarné problémy **užitej grafiky**:

- riešenie dekoratívnej plochy – voľba prvku (zjednodušovanie), variácie príbuzných prvkov, ich pravidelné, nepravidelné radenie, komponovanie plochy (rytmus),
- hry s písmom (vystrihovačky), spojenie písma a obrázku,
- logické skladobné variácie písmen,
- hry s voľne písaným textom, spojenie textu a ilustrácie.

Výtvarné problémy **plastickej a priestorovej tvorby**:

- hry s plastickým materiálom - miesenie, váľanie, gúľanie, hmatanie,
- gestické zásahy do povrchu plastického materiálu netradičným nástrojom,
- zoznámenie sa s viacpohľadovosťou,
- vytvorenie mäkkého alebo prísne pravidelného tvaru,
- formovanie a deformovanie rôznych materiálov – tvárnosť, nosnosť,
- voľné spájanie materiálu s inými, využitie kontrastu,
- plastický rytmus,
- plastické stvárnenie prírodnín,
- súmernosť siluety, kombinácie dvoch siluet,
- spojenie objemu a povrchových kvalít,
- lineárna kresba v priestore,
- plošný materiál v priestore,
- dutý tvar, (ktorý skrýva tajomstvo),
- rytmické radenie konštrukčných prvkov,
- kontrast a súlad materiálových povrchov.

Výtvarné problémy **súčasných výtvarných postupov**:

- výtvarné experimenty s klasickými aj neobvyklými materiálmi a nástrojmi – nadväznosť na podnety kubizmu a ďalších výtvarných smerov,

- uplatnenie náhody - nadväznosť na niektoré znaky dadaizmu,
- využívanie postupov, ktoré sa obracajú na ľudské podvedomie – nadväznosť na prínosy surrealizmu,
- spojenie gesta a stopy nástroja – nadväznosť na dynamiku akčnej a gestickej tvorby,
- vytváranie plastických textúr a materiálových kontrastov – nadväznosť na podnety informelu,
- využitie ďalších podnetov, ktoré prináša napríklad fotografia, pop-art, alebo umeleckých foriem vznikajúcich mimo smery a programy.

2.6.3 Výtvarné vyjadrovacie prostriedky

Výtvarný problém sa vzťahuje prevažne ku výtvarnému jazyku.

„Výtvarný jazyk tvorí súbor špecifických, v spoločenskom kultúrnom povedomí relatívne stabilizovaných pravidiel nadväzovania vzťahov medzi znakmi vo výtvarnom umeleckom diele“ (Gero a kol. 1997, s. 54).

Kulka (2008) považuje za základné elementy reči výtvarných umení z psychologického hľadiska: **bod, líniu, plochu, objem, farbu, tvar, teleso, priestor, svetlo a tieň, kompozíciu.**

Bartko a kol. (1986) charakterizujú materiálne výtvarné prostriedky ako niečo, pomocou čoho sa výtvarník vyjadruje. Základnými vyjadrovacími prostriedkami maliara sú farba, škvrna, plocha, svetlo a tieň, štruktúra povrchov. Grafik využíva bod, líniu a kontrast svetlých a tmavých plôch a sochár – objem a priestor, plochu, štruktúru povrchov. Okrem materiálnych prostriedkov sú podľa autorov výtvarnými prostriedkami aj výtvarné prvky (elementy): **škvrna, bod, línia, farba, svetlo a tieň, plocha a štruktúry povrchov, objem a priestor.** Autori ich považujú za **základný stavebný materiál kompozície**, z ktorého sa tvorí **forma diela**. Výtvarné elementy sú základnými prostriedkami výtvarného vyjadrovania. Pod názvom výtvarné prostriedky autori uvádzajú materiálne výtvarné prostriedky a prostriedky vyjadrenia (Bartko a kol. 1986). Gero (1989) uvádza model výtvarného jazyka, ktorý vychádza z troch základných druhov výtvarných činností žiakov, a to **kreslenie, maľovanie a modelovanie. Základnými stavebnými prvkami**, ktorými disponuje výtvarný jazyk, sú v súvislosti s uvedenými výtvarnými činnosťami **línia, škvrna, hmota**. Tieto stavebné prvky samy o sebe nie sú znakmi. Môžeme ich prirovnáť k samohláskam. Línia je dominantným prvkom v kresbe, škvrna v maľbe a hmota v sochárstve. K spoluhláskam môžeme prirovnáť **základné vyjadrovacie prvky: tvar, svetlo, farba a materiál.**

Medzi základnými stavebnými prvkami a základnými vyjadrovacími prvkami, čiže základnými elementami, vznikajú vzťahy, napríklad **línia má tvar, farbu, prípadne svetlosť** a pod. Takéto vzťahy nazývame **kvalitatívne**. Rozoznávame tvarové, svetelné, farebné a povrchové kvalitatívne vzťahy. Môžu vytvárať kontrasty, ak sú na opačných póloch alebo harmónie, ak sa približujú. Okrem toho všetky prvky vstupujú do

kvantitatívnych vzťahov. Kvantitatívne vzťahy sa môžu uskutočňovať zmnožovaním elementov, princípmi organizácie (kompozičnými princípmi) – spôsobom usporiadania elementov – priestor a jeho organizáciu, rytmus, rovnováhu, symetriu, napätie, pohyb a dynamiku, konštrukciu, mierku a proporcionalitu. Ako uvádza autor, vytvárajú sa z nich výtvarné znaky (vo verbálnom jazyku slová). Tie vstupujú do ďalších kvantitatívnych vzťahov, a tak vznikajú výtvarné diela so svojou kompozíciou. „*Kompozícia je systém upravujúci vnútornú skladbu výtvarného diela, slúžiacu na preklopenie emocionálneho a racionálneho, subjektívneho a reálneho, meniaci alebo vytvárajúci spojenie medzi autorom, realitou a tradíciou výtvarného diela*“ (Gero a kol. 1997, s. 56).

Hume (2010) v metodickéj príručke pre učiteľov výtvarného umenia v USA uvádza členenie na:

elementy: línia, tvar, forma, farba, svetlo, textúra a priestor,

princípy kompozície: opakovanie (vzor a rytmus), rovnováha (symetrická a asymetrická), pohyb, dôraz, kontrast, jednota. Ďalší autori ešte dopĺňajú variácie a proporcie.

Pri uplatnení takéhoto členenia môžeme napríklad pri poznávaní výrazových možností **línie** využiť dielo V. Kandinského - Composition 8 (1923), J. Dubuffeta - Site Inhabited by Objects (1965), A. Dürera - Four Horsemen of the Apocalypse (1497 – 98), R. Lichtensteina - Grrrrrrrrrrrr! (1965), E. Muncha - The Scream (1983) a F. Klina - Painting Number 2 (1954). Môžeme skúmať tvar línie, jej variácie a techniku prevedenia. **Tvarovo** zaujímavým dielom sú Three Musicians od P. Picassa alebo dielo Polynesia-The-Sea od H. Matisa. Žiaci môžu napríklad porovnávať geometrické a organické tvary a tiež rozlišovať použitie pozitívu a negatívu v obraze. Pre skúmanie **formy** môžeme zvoliť diela H. Moora – Reclining Figure (1939), G. O’Keeffe - Ram’s Head, Blue Morning Glory (1938), A. Caldera - Hanging Mobile (1951), F. Gehryho - Walt Disney Concert Hall (2003), S. Dalího - Crucifixion(Corpus Hypercubicus) (1953-54), D. Smitha - Cubi XVII (1963). Žiaci môžu určovať alebo hľadať organické a geometrické formy. Výrazová hodnota **farby** má uplatnenie v dielach H. Matisa - Portrait of Madame Matisse (Green Stripe) (1905), M. Rothka - No.5/No.22 (1950), P. Picassa - Melancholy Woman (1902), A. Gorkyho - Water of the Flowery Mill (1944), M. Buonarrotiho - Delphic Sibyl (1508-12). **Textúru** uplatnili vo svojich dielach Donatello - Mary Magdalene (1455), A. Flack - Queen (1976), CH. Close - Big Self-Portrait (1968), P. A. Renoir - Luncheon of the Boating Party (1880), K. Hokusai - The Great Wave off Kanagawa (1829–32). Ilúziu **priestoru** vyjadrili rôznym spôsobom vo svojich výtvarných dielach R. Henri - Snow in New York, P. Bruegel st. - The Hunters in the Snow (1565), H. Rousseau - The Sleeping Gypsy (1897), E. Ruscha - Standard Station, Amarillo, Texas (1963), W. Homer - Snap the Whip (1872), R. Magritte - The Blank Signature (1965), R. Sanzio - The Marriage of the Virgin (1504).

Tab. 9 Elementy

<i>elementy</i>	<i>autor</i>	<i>názov diela</i>
<i>lína</i>	V. Kandinskij	Composition 8
	J. Dubuffet	Site Inhabited by Objects
	A. Dürer	Four Horsemen of the Apocalypse
	R. Lichtenstein	Grrrrrrrrrrr!
	E. Munch	The Scream
	F. Kline	Painting Number 2
<i>tvar</i>	P. Picasso	Three Musicians
	H. Matisse	Polynesia-The-Sea
<i>forma</i>	H. Moore	Reclining Figure
	G. O'Keeffe	Ram's Head, Blue Morning Glory
	A. Calder	Hanging Mobile
	F. Gehry	Walt Disney Concert Hall
	S. Dalí	Crucifixion (Corpus Hypercubicus)
	D. Smith	Cubi XVII
<i>farba</i>	H. Matisse	Portrait of Madame Matisse (Green Stripe)
	M. Rothko	No.5/No.22
	P. Picasso	Melancholy Woman
	A. Gorky	Water of the Flowery Mill
	M. Buonarroti	Delphic Sibyl
<i>textúra</i>	Donatello	Mary Magdalene
	A. Flack	Queen
	CH. Close	Big Self-Portrait
	K. Hokusai	The Great Wave off Kanagawa
	R. Henri	Snow in New York
<i>priestor</i>	P. Bruegel st.	The Hunters in the Snow
	H. Rousseau	The Sleeping Gypsy
	E. Ruscha Texas	Standard Station, Amarillo
	W. Homer	Snap the Whip
	R. Magritte	The Blank Signature

Zdroj: vlastný návrh autorky

Tab. 10 Kompozičné princípy

<i>kompozičné princípy</i>	<i>autor</i>	<i>názov diela</i>
<i>rovnováha</i>	W. Homer	The Carnival
	G. Wood	American Gothic
	F. Stella	Gran Cairo
	E. Hopper	Nighthawks
<i>pohyb</i>	D. Rivera	Liberation of the Peon
	G. Balla	Dynamism of a Dog on a Leash
	M. Duchamp	Nude Descending a Staircase
	J. Pollock	Mural
<i>rytmus</i>	M. Duchamp	Nude Descending a Staircase
	A. Warhol	Cow Wallpaper (Pink on Yellow)
	W. Thiebaud	Four Ice Cream Cones
	M. Escher	Sky and Water
<i>dôraz</i>	T. Lautrec	At the Moulin Rouge
	P. Klee	Around the Fish
	J. Vermeer	Girl with a Pearl Earring
	D. Hockney	A Bigger Splash
<i>vzor</i>	J. Johns	Numbers in Color
<i>kontrast</i>	P. Cézanne	Still Life with Apples and Peaches
<i>jednota</i>	V. van Gogh	The Starry Night
	L. Nevelson	Sky Cathedral
	J. Johns	Map
	P. Mondrian	Composicion in Red, Blue a Yellow
<i>variácie</i>	J. M. Basquiat	Untitled (Skull)
	G. Arcimboldo	Summer
	H. Bosch	The Garden of Earthly Delights
<i>proporcie</i>	A. Mantegna	Lamentation of Chris
	C. Oldenburg a C. van Bruggen	Spoonbridge and Cherry

Zdroj: vlastný návrh autorky

Význam zamerania výtvarnej edukácie na výtvarný jazyk nám umožňuje spoznávanie výtvarného jazyka prostredníctvom výtvarného diela, alebo spoznávanie výtvarného diela prostredníctvom výtvarného jazyka. Výtvarný problém, ktorý žiaci na hodinách výtvarnej výchovy riešia, je súčasťou tohto procesu. Úroveň dôležitosti a významu tohto procesu určuje učiteľ na základe stanovených edukačných cieľov. Spoznávanie výtvarného jazyka cez umelecké dielo a naopak, sa realizuje prostredníctvom aktívnych tvorivých činností žiakov. Uplatnenie princípov spoznávania výtvarného jazyka je v obsahu kurikula výtvarnej výchovy prítomné aj cez tematický celok *Výtvarné vyjadrovacie prostriedky*, ktorý je zaradený v každom ročníku základnej školy.

Výtvarná výchova je prevažne činnostné vyučovanie realizované prostredníctvom výtvarných postupov. K realizácii výtvarného zámeru žiaka dochádza prostredníctvom výtvarných vyjadrovacích prostriedkov použitím zvolenej výtvarnej techniky.

Výtvarná technika slúži potrebám výtvarného vyjadrovania. Mala by podporovať zrozumiteľnosť výtvarného vyjadrenia, mala by umožniť optimálne výrazové vyznenie námetu alebo riešenie výtvarného problému. Cieľom pedagogického pôsobenia teda spravidla nebýva samotné zvládnutie výtvarnej techniky, ale riešenie výtvarného problému, ktoré zvolená výtvarná technika podporuje. Voľba výtvarnej techniky vyplýva:

- z potrieb námetu,
- z hľadania spôsobu výtvarného riešenia.

Výtvarné postupy delíme na:

- **kresliarske postupy** – kresba ceruzkou, perom a drevkom, kresba rudkou a uhl'om, kombinované kresliarske techniky, kolorovanie, rozmývanie a lavírovanie,
- **postupy maľby** – maľba temperou a rôznymi nástrojmi, olejomaľba, akryl, maľba pastelom (suchým i voskovým), akvarel, gvaš, kombinované techniky (kombinovanie kresliarskych a maliarskych postupov),
- **postupy grafiky** – prípravné grafické techniky (gumotlač, rytá kresba atď.), techniky tlače z výšky, z hĺbky a z plochy, xeroxová alebo počítačová grafika, nepravé grafické techniky (monotypia, odťahy predmetov a nástrojov, frotáž atď.),
- **postupy plastickej a priestorovej tvorby** – modelovanie, tvarovanie materiálov a konštruovanie z daných prvkov, zoznámenie s plastickými i sochárskymi postupmi, objektová tvorba, kombinovanie rôznych výtvarných postupov a materiálov,
- **súčasný výtvarný postup** – poznávanie výtvarných postupov 20. storočia, výtvarné objekty z nájdených prírodnín, predmetov či materiálov, ready-made, inštalácia a výtvarné akcie, koncepty, land-artové aktivity.

Výtvarný pedagóg dbá na to, aby primerane veku žiakov postupne rozširoval register vyjadrovacích prostriedkov. Výtvarné techniky sú spojené s materiálmi a nástrojmi a spôsobmi ich vedenie a použitia. Zvolené materiály a nástroje vyvolávajú výrazové účinky riešeného výtvarného problému alebo námetu.

2.6.4 Materiálne vyučovacie prostriedky

Zmyslové poznanie zachytáva vonkajšiu podstatu objektov a javov a prebieha postupne od pocitu cez vnímanie jednotlivými receptormi (zmyslami) až po vytvorenie predstavy. Zodpovedá empirickému poznávaniu a formuje statické aj dynamické predstavy

o objektoch a javoch, ktoré umožňujú osvojovanie pozorovaných faktov a vzťahov. Zmyslové poznanie je tým intenzívnejšie, čím viac receptorov je zapojených do pozorovania a čím cieľavedomejšie je žiak pre pozorovanie motivovaný.

Pedagogicko-psychologické výskumy potvrdzujú, že účinnosť vnímania a zapamätávania je priamo závislá od počtu senzorov, ktoré sú aktivované pri osvojovaní poznatkov.

Približný podiel *zapamätania* v závislosti od spôsobu prijímania informácií je:

- čítane 10 %,
- počúvane 20 %,
- videne 30 %.

Pri kombinácii auditívnej prednášky s názorným predvádzaním učebných pomôcok, za ktorým nasleduje diskusia, možno dosiahnuť až 70% účinnosť zapamätania.

Materiálne vyučovacie prostriedky sú všetky učebné pomôcky a tie technické prostriedky, ktoré vykonávajú didaktické funkcie.

Keď má učiteľ premyslenú štruktúru vyučovacej hodiny, musí si vybrať alebo sám zhotoviť učebné pomôcky.

Učebná pomôcka je materiálny prostriedok, ktorý je priamym nositeľom informácií. Učebná pomôcka môže podávať obsah bezprostredne (napr. model) alebo prostredníctvom technického prostriedku (napr. diapozitív prostredníctvom diapojektora). Má primárny vzťah k obsahu vzdelávania.

Požiadavky na učebné pomôcky:

- zohľadnenie ontogenetických zvláštností žiakov,
- uplatnenie psychologických aspektov učenia,
- organické spojenie racionálneho a emocionálneho pôsobenia na vedomie, ktorým sa zosilňuje proces interiorizácie učiva žiakmi,
- informačná intenzívnosť,
- didaktická účinnosť.

Funkcie učebných pomôcok:

- *informačná* - umocňuje presvedčivosť verbálnej informácie,
- *transformačná* - ktorou sa zjednodušuje a tým aj akceleruje transformovanie poznatkov do vedomia študenta,
- *aktivizačná* - ktorá sa prejavuje v evokovaní potreby aktívne sa zúčastňovať na získavaní nových vedomostí,
- *regulačná* - viazaná na vonkajšiu spätnú väzbu študenta smerom k učiteľovi a vnútornú spätnú väzbu smerom k sebe samému, ktoré majú mimoriadny význam pri regulácii a autoregulácii samostatne ho učenia.

Učebné pomôcky plnia nasledujúce úlohy:

- *motivačnú* - t. j. zabezpečenie primeranej motivácie žiaka k učeniu,
- *deskripčnú* - zameranú na názorný opis objektu alebo javu, s ktorým sa má žiak pri vyučovaní zoznámiť,

- *aplikačnú* - keď pomôcka slúži ako príklad aplikovania teoretickej poučky v praxi,
- *demonštračnú* - ktorá sa plní vtedy, ak učiteľ predvádza žiakom pomocou učebnej pomôcky nejaký experiment,
- *simulačnú* - keď sa využíva na zjednodušené simulovanie zložitých a v škole ťažko realizovateľných procesov alebo dynamických objektov,
- *repetičnú* - ak pomôcka umožňuje opakovanie a precvičovanie prv prebratého učiva,
- *examinačnú* - orientovanú na priebežnú kontrolu štúdia i záverečnú kontrolu dosiahnutých poznatkov.

Činitele ovplyvňujúce výber a tvorbu učebných pomôcok:

- výchovnovzdelávací cieľ, ktorý sa má za pomoci učebnej pomôcky (súboru učebných pomôcok) v rámci vyučovacej hodiny dosiahnuť,
- charakter učebného predmetu a jeho funkciu pri formovaní profilu absolventa,
- zameranie učebnej látky, ktorú učebná pomôcka sprostredkuje,
- vyučovacia forma, v rámci ktorej sa učebná pomôcka použije (kolektívna, skupinová, individuálna, triedne-hodinová, exkurzia, prax),
- učebné metódy, ktoré sa pri použití učebnej pomôcky uplatnia (verbálna, problémová, modelová, metódy didaktických hier a pod.),
- vek a úroveň predchádzajúcich vedomostí i skúseností, mentálne schopnosti žiakov (Driensky, Hrmo 2004).

Výtvarná výchova má prevažne činnostný charakter a využíva veľké množstvo pomôcok a materiálov. Najvýhodnejšie pre výučbu je, ak sa realizuje v špecializovanej učebni. Takúto možnosť má však len veľmi málo základných škôl. V základných umeleckých školách je odborná učebňa s materiálnym vybavením podmienkou realizácie výučby.

V súčasnosti sú učebne škôl vybavené interaktívnou tabuľou pripojenou na počítač učiteľa a s pripojením na internet, čo umožňuje učiteľovi vytvárať pre žiakov interaktívne zadania, prezentovať vo veľkom formáte umelecké diela, sprostredkovať žiakom virtuálne návštevy domácich a svetových galérií a pod.

Súčasťou práce učiteľa výtvarnej výchovy je aj vytváranie zbierok rôznych tradičných a netradičných materiálov a pomôcok, ktoré vytvárajú pre žiakov príležitosť tvorivo riešiť výtvarné zadania.

Učebnice výtvarnej výchovy, edukačné DVD

Učebnice výtvarnej výchovy sú zamerané na získanie základných gramotností v oblasti vizuálnej kultúry. Sú materiálom, ktorý má podporiť a doplniť výtvarné činnosti, ktoré prebiehajú na hodinách výtvarnej výchovy. Ťažiskom procesu naďalej ostáva činnostné vyučovanie (v súlade s edukačnými témami učebných osnov), nie preberanie látky z učebnice. Kapitoly v učebniciach sú koncipované podľa edukačných tém. V učebniciach sú témy zahrnuté v štátnom vzdelávacom programe, ale aj rozširujúce témy odporúčané pre školský vzdelávací program, ktorých použitie závisí na rozhodnutí učiteľa. Učebnice predpokladajú spoluprácu učiteľa so žiakmi, najmä pri kladení otázok a rozširovaní

podnetov formou dialógu. Dôležitým prvkom učebníc je veku primerané rozvíjanie chápania výtvarného jazyka a špecifickosť vizuálnych umení i vizuálnej kultúry v širšom zmysle. To v sebe zahŕňa i médiá a druhy umenia, ktoré dosiaľ vo výchovno-vzdelávacom procese absentovali – fotografia, film, video, architektúra, vizuálna stránka elektronickej komunikácie a dizajn (výrobkov, odevov, dopravných prostriedkov, interiéru a nábytku, tváre a tela).

Dôležité je vedieť, že učebnice výtvarnej výchovy nie sú pracovnými zošitmi, lebo na výtvarnej výchove žiaci pracujú s materiálmi a technikami priamo. Nie sú ani učebnicami, z ktorých by sa žiaci mali učiť poznatky a byť z nich skúšaní. Predstavujú sprievodcu pri objavovaní nových možností vyjadrovania sveta - knihu, ktorá žiaka podnecuje rozmýšľať o tom, čo vytvára. Podnecuje jeho predstavivosť a začína ho uvádzať do vzťahov sveta, kultúry a jeho vyjadrovania.

Obr. 4 Učebnice - výtvarná výchova ZŠ



Zdroj: archív autorky

K učebniciam 1., 2. a 5. ročníka je možnosť kúpiť **edukačné DVD**. Tie poskytujú materiály, ktoré môžu učiteľom pomôcť pri príprave vyučovania (obsahujú ročníkové kompetencie, ciele jednotlivých edukačných tém, formulácie výtvarných problémov, príklady vyučovania, ukážky žiackych prác). Obsahujú tiež materiály rozširujúce učivo v učebnici (pri niektorých témach sa učebnica na DVD odvoláva). Je vhodné využiť ich formou projekcie v expozičnej časti vyučovacej hodiny alebo v jej záverečnej časti (ukážky riešenia výtvarných problémov v dielach umelcov) v rámci vyhodnotenia témy vyučovania. DVD obsahujú okrem reprodukovateľných výtvarných diel aj animácie, filmy a zvuk, ktoré učebnice obsiahnuť nemohli.

Obr. 5 DVD - výtvarná výchova ZŠ



Zdroj: archív autorky

Učebnice a metodický materiál sú dostupné na:



<https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/vytvarna-vychova-metodicke-podnety-ucebnice-vyuzitelne-pri-distancnom-vzdelavani.html>

Úlohy na overenie porozumenia



1. Pomenujte spoločné a rozdielne znaky obsahov štátnych vzdelávacích programov v oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova a Výtvarný odbor.
2. Vysvetlite ciele výtvarnej výchovy v základnej a základnej umeleckej škole.
3. Pomenujte schopnosti vizuálne gramotného človeka.
4. Pomenujte rozdiel medzi kresbou podľa fantázie a kresbou z predstavy.
5. Pozorujte na praxi troch žiakov a analyzujte ich výtvarné práce. Pokúste sa určiť typ výtvarného prejavu vybraných žiakov podľa uvedených typológií.
6. U detí predškolského veku a mladšieho veku identifikujte na 3 kresbách znaky detského výtvarného prejavu.
7. V uvedenej tabuľke doplňte všetky didaktické kategórie, ktorým ste mali príležitosť porozumieť po prečítaní kapitol *Príprava vyučovacieho projektu* a *Materiálne vyučovacie prostriedky*.

Tab. 10 Príprava vyučovacieho projektu

Ročník:		Trieda:		Predmet:	Dátum:
Vyučujúci:					
Tematický celok: Učivo/téma/námet: Cieľ kognitívny: Cieľ psychomotorický: Cieľ socioafektívny: Výtvarný problém: Súvislosť s výtvarnou kultúrou: Výtvarná technika: Didaktický materiál: Výtvarný materiál a pomôcky:					
Čas	Učebné situácie	Učebné požiadavky	Učebné úlohy	Priebeh (činnosť učiteľa, učebné činnosti, metódy a formy práce)	

Zdroj: vlastný návrh autorky

Uvedená tabuľka je príklad štruktúry edukačného projektu. Formu prípravy si učiteľ volí sám. Pre začínajúcich učiteľov odporúčame písomnú prípravu obsahujúcu kategórie uvedené v tabuľke.

3 REALIZUJEME...

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní

- charakterizovať špecifické metódy výtvarnej výchovy,
- určiť, v ktorých fázach vyučovacieho procesu ich aplikovať,
- vysvetliť význam metakognitívnych stratégií pre procesy výtvarnej výchovy,
- charakterizovať aktivizujúce metódy aplikovateľné v procesoch výtvarnej výchovy,
- vlastnými slovami vysvetliť, čo je umenie, čo je a čo nie je umelecké dielo,
- vysvetliť, čo znamená porozumieť výtvarnému dielu,
- navrhnúť stratégiu, ako sprístupniť vybrané výtvarné dielo žiakom,
- vysvetliť rozdiel medzi pojmami výtvarný rad a výtvarný projekt,
- uviesť postup prípravy výtvarného projektu.

Na hodinách výtvarnej výchovy je realizované prevažne činnostné vyučovanie prostredníctvom výtvarných činností.

Výtvarné činnosti sú špecifickým diferencovaným druhom činností, ktoré majú pretvárajúci charakter založený na princípoch tvorby.

Jeden z tvorivých princípov, ktorý sa uplatňuje nielen pri umeleckej tvorbe, Kulka (2008) uvádza ako „metódu pokusu a omylu“. Konštrukcia umeleckého artefaktu sa deje na základe náhodných variácií, kedy tvorca generuje rôzne nápady, skúša rôzne možnosti a vyberá tie nápady, ktoré rozvíjajú umelecký zámer. Umelec sa vlastne hrá, pohráva sa so svojimi nápadmi, skúša rôzne postupy a často sa chová do podstatnej miery inštinktívne (ibidem). Ako Picasso a Dalí uvádzali, častokrát im nebolo jasné, čo ich obrazy znamenali. Picasso napríklad popisoval svoje maľovanie ako hru a vyjadril sa, že pre neho nie je obraz nikdy cieľom ani výsledkom, ale skôr šťastnou náhodou a skúsenosťou.

Prostredníctvom didaktických prostriedkov (formy, metódy, zásady.....) učiteľ realizuje vzdelávací obsah výtvarnej výchovy v súlade s cieľmi výtvarnej výchovy. Ich výber a uplatnenie je závislé aj na fázach vyučovacieho procesu.

3.1 Fázy vyučovacieho procesu

Fázy vyučovacieho procesu členia výuku na sekvencie, kratšie časové úseky, ktoré nie sú izolované, ale navzájom so sebou súvisia a vzájomne sú variabilné, čo znamená, že ich poradie v rámci vyučovacej jednotky sa môže meniť podľa cieľov a podmienok vyučovania. V tradičnom chápaní podľa Maňáka (2003) ide o motiváciu, expozíciu, fixáciu, diagnózu a aplikáciu.

Vo vyučovaní výtvarnej výchovy proces prebieha prostredníctvom **motivácie, expozície, tvorivej činnosti a reflexie, prípadne hodnotenia**.

Motivačný proces je fáza vyučovania, v ktorej sa učiteľ snaží zaujať žiaka k riešeniu úloh vedúcich k splneniu cieľov vyučovacej jednotky, žiaka motivovať k činnosti. Podľa Maňáka (2003) sa motivácia vymedzuje ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, orientujú a udržujú správanie človeka. Je prostriedkom pre zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu. Ako ďalej autor uvádza, žiak môže byť motivovaný poznávacími, sociálnymi alebo výkonovými potrebami. Podmienkami k úspešnému zaujatiu žiaka je voľba motívov, ktoré majú byť blízke záujmom žiaka, klíma triedy a prostredia školy, pocit bezpečia. Podporiť motiváciu môže učiteľ aj tým, že hodinu začne zaujímavým pokusom, problémovou otázkou, vytvorením zaujímavej neobvyklej situácie a pod. Málo podnetným, ale často v pedagogickej realite využívaným, sa javí tzv. motivačný rozhovor.

Ak vzniká motivácia na základe vnútorných poznávacích potrieb, ide o **vnútornú motiváciu**. Dôležitým faktorom je, že sa žiak učí to, čo je z jeho pohľadu zmysluplné. Ak sú uspokojované iné potreby, pôvodne s učením žiaka nesúvisiace, ide o **vonkajšiu motiváciu**.

Úlohou učiteľa je v motivačnom procese zaujať a aktivizovať žiakov, stimulovať ich pozornosť, vyvolať potrebu sebarealizácie.

Expozičný proces je zameraný na získavanie nových poznatkov a úzko previazaný s motiváciou. Vo výtvarnej výchove ide o poznatky súvisiace s riešením výtvarného problému v súvislosti s výtvarnou kultúrou. Súčasťou tohto procesu je aj výklad a demonštrácia technického a formálneho postupu. Dôležitý je aktívny prístup žiakov k učeniu, ktorý učiteľ zabezpečuje aktivizujúcimi vyučovacími metódami.

Tvorivý proces je priestor pre žiakov, v ktorom reagujú na podnety učiteľa a riešia zadanú výtvarnú úlohu, riešia nastolené výtvarné problémy prostredníctvom zvolených výtvarných postupov. Využívajú pri tom výtvarné myslenie, ktoré bolo aktivované v expozičnom procese. Riešením úlohy preukazujú manuálne zručnosti a tvorivé schopnosti. Úlohou učiteľa je v tomto procese naďalej žiakov aktivizovať a povzbudzovať k riešeniu úlohy, no zároveň vytvárať podmienky pre samostatné riešenie vlastných nápadov žiaka.

Proces reflexie a hodnotenia je veľmi dôležitým a podstatným procesom výtvarnej výchovy z hľadiska poskytovania spätnej väzby žiakovi o úrovni zvládnutia učiva žiakom. Učiteľ by mal vytvárať vo vyučovaní podmienky tak, aby z časového hľadiska tento proces nevynechal.

Podrobnejšie je proces hodnotenia a reflexie spracovaný v samostatnej kapitole *Hodnotíme...*

Okrem tradičného členenia vyučovacieho procesu, môže učiteľ realizovať procesy prostredníctvom **stratégie E-U-R**. Ide o trojfázový model učenia, ktorý môžeme aplikovať aj na hodinách výtvarnej výchovy.

E - evokácia je vyvolanie či vybavenie v mysli

V prvej fáze si žiaci samostatne vybavujú, čo už o téme vedia. Jej cieľom je žiakov motivovať a zaktivizovať. Vybavujú si vlastné vedomosti, známe informácie, čo si myslia, že vedia. Proces evokácie by mal vzbudiť vnútorný záujem žiakov o daný problém, túžbu po objavovaní nových skutočností a súvislostí. Účelom tejto fázy je teda aktivizovať žiakov, je to proces regenerácie predchádzajúcich vedomostí o danej téme a proces pochopenia účelu učenia. Ide o oživenie skôr osvojených poznatkov súvisiacich s novými poznatkami, vzbudenie záujmu žiakov o učenie sa, aktivizáciu a uľahčenie pochopenia nových informácií pre trvalejšie zapamätanie.

U – uvedomenie si významu

V druhej fáze žiaci získavajú a spracovávajú nové informácie. Tie si následne zaradujú do vlastného systému poznania, čiže medzi pôvodné informácie, ktoré si vybavili a utriedili v priebehu evokácie. Táto fáza vedie žiakov ku kritickému mysleniu. Kritické myslenie má zásadný význam pre efektívne učenie sa. V rámci činnostného procesu žiaci objavujú nové možnosti vlastného výtvarného vyjadrenia. Tu sa uplatňuje laborovanie s výtvarnými nástrojmi a materiálmi, experimentovanie a objavovanie.

R – reflexia

V reflexii si žiaci uvedomia, čo a ako sa naučili, zatriedujú, systematizujú a upevňujú si nové vedomosti. Cieľom je reflektovať nadobudnuté informácie, skúsenosti a procesy, ktorým sa k zážitkom a poznaniu počas aktivity dopracovali a zužitkovať ich skúsenosti v procese učenia sa v budúcnosti. V tomto procese si upevňujú nové vedomosti a aktívne rekonštruujú svoje poznanie. Porovnávajú svoje súčasné poznanie s tým predchádzajúcim. Aj v procesoch výtvarnej výchovy je táto fáza procesu učenia sa nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu. Súčasťou reflexie môže byť aj hodnotenie výtvarných prác za podmienky, že sú dopredu stanovené kritériá hodnotenia a žiaci sú s nimi oboznámení a rozumejú im.

3.2 Metódy realizácie vzdelávacieho obsahu výtvarnej výchovy

S voľbou metód realizácie vzdelávacieho obsahu výtvarnej výchovy úzko súvisí **učiteľova individuálna koncepcia vyučovania**. Vzniká zameraním učiteľa na prioritu, na ktorú kladie vo vyučovaní výtvarnej výchovy dôraz.

Učitelia so silným vzťahom k téme vedú deti k zážitku a utváraniu citových väzieb. V tomto prípade výtvarný problém podporuje predstavivosť, je v riešení zreteľne obsiahnutý, no učiteľ sa naň málo sústreďí. Výtvarnú techniku volí učiteľ alebo žiak podľa svojej potreby a jej osvojovanie obyčajne nebýva prvoradé.

Učiteľ zvýrazňujúci výtvarný problém stavia vyučovanie na osvojovaní výtvarného jazyka. Námety sú pre neho spojnícou medzi výtvarným jazykom a realitou, ktorá pomáha pochopiť výtvarné vzťahy. Výtvarná technika v tomto prípade nie je dominantná. Zadaná téma môže podporiť spoločne zadaný postup, no inokedy učiteľ ponecháva voľbu na žiakovi.

Chápanie výtvarnej výchovy orientované na výtvarnú techniku je najjednoduchšie a veľa učiteľov ho preferuje. Znamená však pre žiakov najmenší prínos. Námet si učiteľ volí ako kompozičný rámec pre osvojenie techniky, výtvarný problém často chýba.

Podľa koncepcie, ktorú učiteľ uprednostňuje, volí aj metódy, ktoré uplatňuje vo vyučovacom procese. Výber vyučovacích metód má pre efektívnu realizáciu vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy dôležitý význam.

Metóda ako určitý didaktický postup je zámerná riadiaca činnosť učiteľa, ktorá vedie k učebným činnostiam detí, ich osobnostnému a sociálnemu rozvoju a k dosiahnutiu stanoveného cieľa výučby. Z hľadiska aktivity žiaka môže učiteľ využívať metódy reprodukčné (žiak si pri nich osvojuje hotové vedomosti a na požiadanie ich reprodukuje) a produktívne (žiak získava nové poznatky a skúsenosti aktívnou tvorivou činnosťou). V procesoch výtvarnej výchovy využívame **metódy produktívne**, zamerané na aktívnu tvorivú činnosť dieťaťa.

Valachová (2012), Hazuková, Šamšula (1982) uvádzajú, že výber metódy závisí od:

- špecifickosti obsahu,
- konkrétneho cieľa,
- fázy vyučovacieho procesu,
- vekových zvláštností,
- individuálnych zvláštností,
- materiálneho vybavenia školy,
- zemepisnej polohy regiónu školy.

Výber metód je rozsiahly a existuje veľký počet rôznych klasifikácií. Okrem klasických verbálnych metód (diskusie, rozhovoru, vysvetľovania), metódy demonštrácie a metódy práce s knihou, výtvarná výchova disponuje špecifickými vyučovacími metódami:

Výtvarný experiment je prirodzenou metódou získavania skúseností s výtvarnými vyjadrovacími prostriedkami. Experimentovanie je bádateľský prístup, pri ktorom si žiaci overujú postupy, hľadajú a objavujú nové riešenia. Výtvarný experiment ponúka žiakom skúmanie založené na pokusoch a objavoch. Prostredníctvom experimentovania žiak objavuje rôzne postupy a variácie stvárnenia námetu v súvislosti so zvolenými výtvarnými prostriedkami.

Laborovanie je proces, pri ktorom žiaci robia jednoduché pokusy.

Komponovanie nadväzuje na experimentovanie. Je to náročnejší proces, pri ktorom si žiak na základe objavov z experimentovania vytvára vlastné konštrukcie, na základe ktorých dáva jednotlivé výtvarné prvky do vzájomných vzťahov.

Výtvarná hra je aktívny poznávací proces. V procese hry žiaci objavujú možnosti výtvarných nástrojov a materiálov, výtvarných postupov a výtvarných vzťahov. Ide o samovoľné poznávanie výtvarných prostriedkov a materiálov prostredníctvom hravých činností s použitím jednoduchých pravidiel. Pri výtvarnej hre môže byť prítomná náhoda, vyhľadávanie zaujímavých javov, dotváranie. Medzi výtvarnou hrou a výtvarným

experimentom nie je určená presná hranica, vzájomne sa môžu prelínať. Experiment sa u detí predškolského veku môže mať hravý charakter a naopak, výtvarná hra môže byť zároveň aj experimentom. **Hra s nástrojmi** umožňuje žiakom osvojiť si používanie nástroja, rozvíja ich motorické zručnosti. Umožňuje im skúmanie stopy po nástroji a možnosti jej využitia vo výtvarnej výpovedi. Zvládnutie nástroja vyvoláva v žiakoch pocit úspechu, čo je predpokladom pre ich ďalšiu výtvarnú činnosť. Spôsoby zvládnutia jednotlivých nástrojov v súvislosti s fyzickými dispozíciami a temperamentom vytvárajú predpoklady pre individuálny rukopis žiaka. **Hra s materiálom** umožňuje žiakom spoznávať známy i neznámy materiál, ktorý môže byť zdrojom inšpirácie, ale aj prostriedkom výtvarnej výpovede.

Výhodou výtvarných hier je, že pomáhajú pri zoznamovaní sa s novými nástrojmi a materiálmi, zbavujú žiaka strachu z neznámeho nástroja alebo materiálu. Neskôr sú inšpiráciou pre spontánnu tvorbu, keď žiak už bez zábran trhá, polieva, perforuje alebo kombinuje rôzne materiály. Čiastkové objavy posúvajú výtvarné hry k výtvarným etudám.

Výtvarná etuda je zameraná na vlastnosti obrazotvorných prvkov. Žiak postupne objavuje zákonitosti výtvarného jazyka a učí sa ich uplatňovať vo vlastnej výtvarnej výpovedi.

Výtvarnou výpoveďou žiak podáva správu o sebe samom vo vzťahu k okolitému svetu. Aby táto správa počas výtvarného prejavu vznikla, žiak potrebuje vhodné podmienky na tvorbu. Dôležité je, aby pri motivácii pedagóg objavoval hlbšie hodnoty a odkryl povrchné vnímanie témy. Súčasťou výtvarnej výpovede je výtvarné prežívanie, ktoré obsahuje hlboké zážitky spojené s hľadaním vnútorného sveta človeka alebo s výtvarnou tvorbou. Prežívanie vzniká následkom hlbokého vnorenia do úvah a do výtvarnej činnosti. Objavy, ktoré žiaka pri pozorovaní, úvahách alebo pri výtvarnej činnosti prekvapujú, vyvolávajú vzrušenie a navodzujú potrebu sa o ne podeliť. Súlad medzi myšlienkou, výtvarnou formou a spontánnou radosťou z tvorby navodzuje túžbu znovu ho prežiť. Bez invencie a zanietenosti sa výtvarná výpoveď dostavuje len v malej miere. Vtedy hovoríme o nezaujatosti žiaka, povrchnosti pri spracovaní témy, pasivite a stereotype. Ak má žiak možnosť výtvarného zážitku, narastá jeho záujem o výtvarnú tvorbu.

Roeselová (2003) ponúka dve cesty, ako sa dopracovať k výtvarnej výpovedi:

Analytická cesta vychádza z hľadania a vyjadrenia podstaty predmetov, javov a príbehov. Podľa autorky racionálne myslenie vo výtvarnej výpovedi neznamenaá nič naučené, vedomosť, popis či ilustráciu odborných informácií, ale štruktúrované východisko k uvažovaniu a spomínaniu, výzvu k spojeniu rôznych aspektov a ich výtvarnému pretaveniu. Žiak analyzuje rôzne stránky reality a svojou predstavivosťou ich rozvíja, experimentuje. Výtvarné diela v tomto procese ponúkajú inšpiráciu v podobe výtvarného jazyka, formy i obsahu. Žiak má možnosť reagovať na dané podnety kombinovaním rôznych techník, použitím netradičných nástrojov a materiálov, objektovou alebo akčnou tvorbou, ktoré sú typické pre umenie 20. storočia.

Intuitívna cesta k výtvarnej výpovedi je založená na poznávaní a prežívaní zmyslových podnetov a na vyjadrení pocitov, nálad a myšlienok. Vnímanie, prežívanie a prejavovanie podporuje silná téma a motivácia. Vzniká navodením spomienok, zmyslovým podnetom, skutočným zážitkom, informáciou, súvislosťami medzi javmi alebo medzi vlastným pohľadom a pohľadom umelca. Poznávanie výtvarných zákonitostí postupuje od zoznamovania sa s výtvarnými prvkami k ich komponovaniu. Vyvrcholením tejto cesty je poučená **výtvarná tvorba**, ktorej výpovednú hodnotu podporuje **aktívna znalosť vyjadrovacích a výrazových prostriedkov**.

Cesta od experimentovania k poznávaniu je vhodnejšia než cesta opačná, kedy žiak najprv nadobúda vedomosti a až potom ich uplatňuje. V tomto prípade môže vedomosť vytvoriť fixné pravidlo, ktoré bráni uvidieť, že napríklad žltá farba môže mať v určitých farebných vzťahoch polohu teplej farby, kým v iných farebných vzťahoch polohu studenej farby. Snaha dodržať pravidlo môže negatívne ovplyvniť tvorivosť žiaka.

Metakognitívne stratégie sú nevyhnutnou súčasťou procesov vyučovania výtvarnej výchovy. Žiaci majú možnosť prostredníctvom nich spoznať procesy vlastného poznávania, učenia sa, získavania informácií. Metakognitívne učebné stratégie pomáhajú žiakom analyzovať, získavať, využiť a zapamätať si potrebné informácie. Žiaci, ktorí majú rozvinuté metakognitívne zručnosti učenia sa, odbúravajú mechanické učenie sa a využívajú aktívne učenie sa. Všetky uvedené stratégie využívajú pri osvojovaní a upevňovaní vedomostí a zručností prevažne aktivizujúce metódy, ktoré umožňujú aktívnu účasť žiakov a teda ich spoluúčasť a zodpovednosť pri vlastnom vzdelávaní. Predpokladom pre využitie nových spôsobov vyučovania je podľa Sitnej (2009):

- poznanie širokej škály vyučovacích metód,
- pravidelné zaradovanie rôznych druhov vyučovacích metód,
- schopnosť správne zvoliť vhodné vyučovacie metódy vzhľadom k vzdelávacím cieľom a požadovaným kompetenciám,
- poznanie silných a slabých stránok vyučovacích metód,
- poznanie zásad uplatnenia jednotlivých vyučovacích metód.

Uplatnenie aktivizujúcich metód v edukačnom procese umožňuje učiteľovi ponúknuť žiakom rôzne cesty pre riešenie problému, neprikazovať len jednu „správnu cestu“, viesť ich k hľadaniu odpovedí na vlastné otázky a na základe vlastných odpovedí nachádzať možné riešenia. V procese vyučovania výtvarnej výchovy je najvhodnejšie uplatniť aktivizujúce metódy vo fáze motivačného alebo expozičného procesu.

Príbehy o umelcoch, bájky, rozprávky, básničky...

Zvyk je železná košeľ. Zmena z pasívnej role poslucháča do aktívnej role učiaceho sa nie je jednoduchá a dôležité je uvedomenie si možnosti zmeniť zaužívané stereotypy. Prínosom je, že žiaci dokážu sami identifikovať myšlienku, ktorú im príbeh ponúka. Zároveň je uvedená myšlienka podnetom na diskusiu alebo polemiku o riešenej problematike. Vhodne zvolené príbehy a bájky ponúkajú možnosť zamyslieť sa nad problémom a neponúkajú prvoplánové riešenia. Môžu byť východiskom pre voľbu motívu výtvarného vyjadrenia žiaka.

Analýza obrazového materiálu

Súčasťou riešenej problematiky je aj schopnosť rozumieť vizuálnym informáciám. Okrem interpretácie umeleckých výtvarných diel je potrebné, aby žiaci neprijímali vizuálne informácie pasívne, ale aby ich dokázali dekódovať a vytvárali si vlastný názor na základe získaných informácií. Aby si rozvíjali vlastnú vizuálnu gramotnosť.

Exkurzia do galérie

Aby vedomosti a informácie, ktoré žiaci získali nadobudli skúsenostný charakter, je vhodné zvoliť návštevu galérie, kde pod vedením skúseného galerijného pedagóga majú žiaci možnosť aktívne vnímať výtvarné umenie prostredníctvom rôznych metód galerijnej pedagogiky. Priamo v galérii spoznávajú samotné výtvarné dielo, príp. jeho kópie alebo reprodukcie, pracovné listy, aktívne knihy, múzejný/galerijný kufrík. Vzájomná spolupráca školskej výtvarnej výchovy s galerijnou pedagogikou v alternatívnom prostredí galérie podľa Pavlíkánovej (2013, online) *„podporuje rozvoj kritického prístupu k vnímaniu vizuálnych zobrazení súčasných médií. Vedie žiakov k rozoznávaniu, pomenovávaniu, ako aj vytváraniu jednotlivých prvkov vizuálne obrazných vyjadrení v tvorivom procese. Žiaci sú tak vedení k uvedomeniu si komunikačnej a informačnej povahy súčasných vizuálne obrazných vyjadrení. Vzájomnou kooperáciou sa vytvára priestor pre samostatný, kritický a tvorivý prístup žiakov i študentov nielen k umeniu a kultúre, ale k celej spoločnosti.“*

Tvorba Cinquain (Päťlístok)

Ak od žiakov očakávame reflexiu predchádzajúcich procesov, v prevažnej väčšine sa dočkáme odpovedí typu: „Bolo to zaujímavé.“, „Dozvedeli sme sa veľa nových informácií.“, „Páčilo sa mi to.“ a pod. Pomenovať vlastné pocity a dojmy prostredníctvom myšlienok žiakom pomáha metóda, ktorá formou päťveršovej básne ponúka postup, ako vyjadriť vlastné myšlienky. Cinquain je básnická forma, ktorú vytvorila americká poetka Adelaide Craps na začiatku 20. storočia. Má ustálenú formu. Pomenovanie pochádza z francúzštiny, je odvodené od slova päť a značí „päťicu“, „súbor piatich prvkov“. Učí nás vyjadrovať sa stručne, jasne, hutne, k veci. Podľa stanovenej schémy tvoria žiaci báseň, ktorá je reflexiou na ich zážitky.

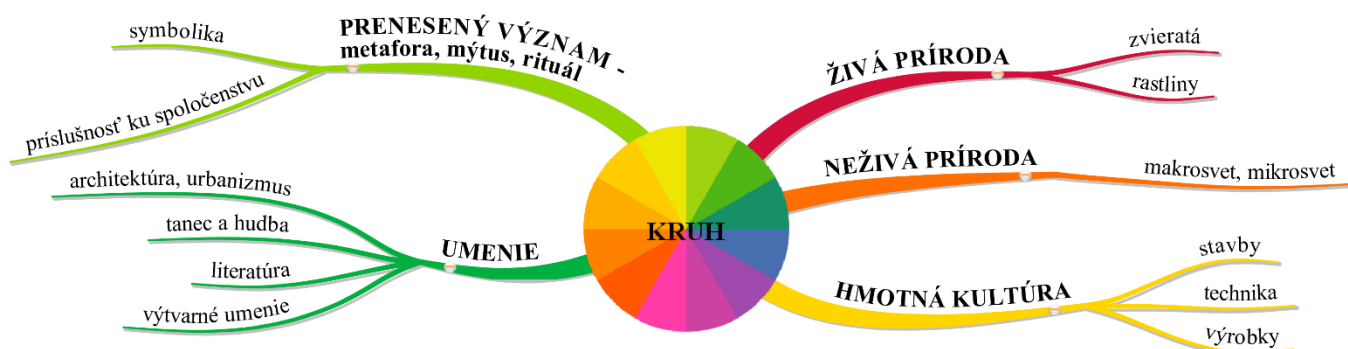
1. Prvý verš je silno príznakové podstatné meno.
2. Druhý sú dve prídavné mená, ktoré 1. verš modifikujú, dávajú mu jedinečnejšie vlastnosti.
3. Tretí verš dynamizuje celú báseň, sú to tri slovesá. Posúvajú podstatné meno do zaujímavých situácií.
4. Štvrtý verš je nosný. Vyjadruje postoj autora, pripravuje báseň na pointu/variuje pôvodný význam prvého verša. Skladá sa zo štyroch slov. Autor musí uvažovať nad výberom slov a ich skrátenou významovou kombináciou.
5. Piaty verš je opäť podstatné meno, ktoré určitým spôsobom, metaforicky, súvisí s tým prvým. A tak uzatvára celú báseň – (prirovnanie, metaforu) do celku... Posledný verš – slovo je pointou, ktorá vytvára určitý estetický zážitok.

Bod.
Jedinečný, hravý.
Lieta, skáče, skrýva sa.
Tvorí začiatok i koniec.
Nekonečno.

Grafické vizualizácie

Myšlienkové, pojmové, námetové, asociačné mapy pomáhajú žiakom hierarchizovať, vizualizovať a dávať do vzťahových štruktúr pojmy a myšlienky. Využívame ich, aby si žiaci dokázali dávať pojmy a javy do súvislostí. Veľký význam majú pre učiteľa z didaktického hľadiska pri plánovaní edukačného procesu a tvorbe výtvarného projektu. Žiaci najprv vytvárajú asociačné mapy. Zvolia si tému. K nej píšú všetky pojmy, ktoré im s témou súvisia. Následne pojmy kategorizujú a jednotlivým kategóriám priradujú názvy. Učiteľ následne z nich vyberie kategórie, ktoré môže uplatniť vo vyučovaní ako výtvarné rady v súvislosti s výkonovými a obsahovými štandardami predmetu výtvarná výchova. Vybrané výtvarné rady rozpracováva do výtvarných námetov. Takto spracovaná štruktúra môže byť východiskom pre plánovanie konkrétnych vyučovacích jednotiek výtvarnej výchovy, výtvarného projektu alebo galerijného programu.

Obr. 6 Pojmová mapa



Zdroj: vlastný návrh autorky

Hľadanie súvislostí a vzťahov umožňujú aj obrázkové **mapy slov**. Ak ich vytvára učiteľ, môžu pomáhať zistiť, či uvedené pojmy žiaci poznajú a vedia ich dať do kontextu. Ak ich vytvárajú žiaci, umožňujú im z textu vybrať to podstatné a charakteristické pre daný problém. Aktívna práca s textom a obrazom podporuje pamäťové učenie, ale zároveň aj vyššie poznávacie funkcie.

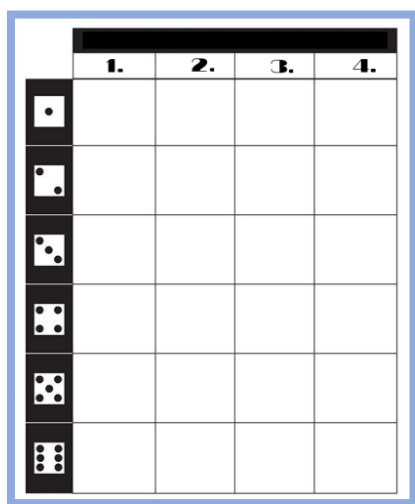
Obr. 7 Mapa slov



Zdroj: vlastný návrh autorky

Hra Roll a... je zameraná na interpretáciu výtvarného diela zvoleného umelca. Účastníci hry majú k dispozícii herný plán s prvkami výtvarného diela. Cieľom je možné zamerať sa na napr. na tvary a pod. Najprv si žiaci spoločne vytvárajú herný plán analýzou prvkov výtvarného diela. Prvky zakresľujú do šablóny herného plánu. Interpretáciu tvoria tak, že každý z nich hádže kocku a podľa čísla na kocke vyberá z herného plánu daný prvok diela, ktorý nakreslí na papier pred sebou. Umiestnenie prvku vo formáte si volí účastník sám, alebo môže byť dané herným plánom. Postupne sa vystriedajú všetci účastníci a spoločne vytvoria pomocou náhody parafrázu na výtvarné dielo.

Obr. 8 Herný plán



Obr. 9 Roll a Miró



Zdroj: vlastný archív autorky

3.3 Výtvarná kultúra ako súčasť vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy

Zoznamovanie sa s výtvarnou kultúrou je súčasťou učebných osnov výtvarnej výchovy. Prepojenie výučby s poznávaním, pripomínaním a prežívaním výtvarnej kultúry je prirodzeným spojením. Umenie sa môže stať témou výtvarných aktivít, alebo môže

výtvarné aktivity žiakov dopĺňať ako ukážka možných kontextov, ako možnosť porovnávať vlastnú výpoveď s výpoveďou umeleckou. Ak učíme žiakov prežívať umenie a rozumieť mu, ponúkame im tak ojedinelé a hlboké zážitky. Ak prebúdžeme v žiakoch potrebu, ba priam hlad po zážitkoch z umeleckého diela, otvárame tak pre celý ich život priestor, nenahraditeľný žiadnym iným produktom ľudskej činnosti. Komunikácia s umeleckým dielom prebúda v človeku aj inú než racionálnu zložku osobnosti. Výtvarná kultúra by mala predovšetkým systematicky rozvíjať hlboký a celoživotný vzťah žiakov k umeniu v jeho rôznych podobách. Preto výučba väčšinou spája budovanie vzťahu k umeniu s vlastnými výtvarnými aktivitami žiakov, nie s prednáškou alebo výkladom. Umenie a tvorba detí sa môžu dotýkať v rôznych súvislostiach, ako je námet, atmosféra a vyznenie diela, jednotlivé prvky výtvarného jazyka, typ maliarskeho rukopisu, výtvarná technika a pod. Komunikácia detskej tvorby a výtvarnej kultúry prináša žiakom aj pedagógovi nové pohľady na svet a stáva sa postupne potrebou, pretože prebúda silné zážitky. Jazyk umeleckého diela sa podieľa na utváraní výtvarného vyjadrovania žiaka.

Pri výtvarnej aktivite žiak stvára svoje dojmy z diela, detaily umeleckého artefaktu môže parafrázovať, skúmať účinky prvkov výtvarného jazyka. Objavuje princípy niektorých výtvarných foriem, alebo hľadá vyjadrenie motivované tvorbou niektorého z umelcov. Oblasť umenia je široká a nie je možné obsiahnuť dopodrobna celú oblasť svetového a slovenského umenia. Kľúčové je stále budovanie vzťahu k umeniu, schopnosti dielo vyhl'adávať, vnímať a rozumieť mu.

Pojem umenie môžeme chápať v dvoch významoch:

1. Umenie vo význame tzv. krásneho menia v zmysle schopnosti vytvárať umelé, krásne predmety v protiklade k prirodzeným, resp. dnes presnejšie vo význame jeho základných druhov: architektúra, divadlo, film, hudba, literatúra, maliarstvo, sochárstvo, tanec, atď., teda umenie vo vlastnom zmysle.

2. Umenie ako zručnosť (odvodená najmä od remesla), t. j. mimoriadna schopnosť pre akúkoľvek spoločensky a pre praktický život významnú činnosť (Gero a kol. 1997).

Hľadať odpoveď na otázku: *Čo je umenie?*, je veľmi zložitý proces. Pojem umenie sa nedá jednoznačne definovať. Podľa Kulku (2008) sú pre umenie najdôležitejšie tieto požiadavky:

- sebvýjadrenie – znamená to, že umenie je prostriedkom vyjadrovania myšlienok, názorov, postojov, zážitkov a pod. Môže to byť aj jednoduchý výrobok umeleckého remesla, ktorý reprezentuje názor, vkus a skúsenosť svojho tvorcu bez zámerného vyjadrenia konkrétnej myšlienky;
- zobrazenie – umenie musí byť vnímateľné zmyslami. Myšlienka musí byť zachytená v názornej obrazovej podobe. Ani abstraktné či konceptuálne umenie sa nezaobíde bez narážky na reálne formy a je do určitej miery obrazom skutočnosti (či už reálnej alebo vysnívanej, fantazijnej);
- estetické usporiadanie – to, čo je vyjadrované a zobrazované, musí byť usporiadané tak, aby to bolo krásne či esteticky pôsobivé (patrí sem aj škaredosť).

Umenie je teda prostriedkom zobrazovania zážitkov v esteticky usporiadaných tvaroch (ibidem). Môžeme teda povedať, že funkciou umenia je vyjadrovanie, zobrazovanie

a estetické formovanie. Produktom umenia je umelecké dielo. Ak sa chceme dostať k podstate vysvetlenia pojmu umelecké dielo, budeme vychádzať zo základných faktorov vzniku a existencie umeleckého diela. Ako uvádza Kulka (2008), aby vzniklo umelecké dielo, musí mať svoju príčinu. Tá je podnetom k tvorbe. Potom nasleduje fáza prípravy diela, tvorba koncepcie. Vzniká aj jej štruktúrovaný námet, téma diela, kryštalizujú sa prvé predstavy o diele. V tretej fáze dochádza k plánovaniu diela ako celku. Realizáciou umeleckého diela, keď dielo dostalo formu, sa vytvára príležitosť na vnímanie a posudzovanie diela. Hovoríme o estetickej reakcii a reflexii, čiže o uvažovaní o diele. Umelecké dielo chápeme ako jednotu tvorby a recepcie. Umelecké dielo je prostriedkom komunikácie. Komunikuje prostredníctvom systému znakov, ktorých význam nemusí mať ustálenú podobu. Umenie je teda schopnosť a činnosť človeka stvárňovať svoje myšlienky, predstavy, pocity. Dielo sa ukazuje, k niečomu odkazuje, niečo nám oznamuje a nabáda nás k zdieľaniu. Umelecké dielo je esteticky komunikovaný artefakt, presnejšie súbor všetkých možností konkrétnych realizácií umeleckého projektu a ich recepcií (Kulka 2008).

Ide o ľudské dielo, ktoré vzniklo na to, aby plnilo umeleckú funkciu. Termín má v estetike rôzne významy:

- predmet, ktorý vznikol v činnosti umelca, nesie umeleckú funkciu a má umeleckú hodnotu. V jeho zmyslových kvalitách je spredmetnená činnosť (umelecká tvorba), pocity človeka a obraz spoločnosti;
- autonómny objekt, ktorý syntetizuje obraz skutočnosti s výrazom umelcovej psychiky. Tento objekt tvorí niekoľko vrstiev umeleckého diela;
- znaková štruktúra, znakový systém, ktorého cieľom je zobrazovať skutočnosť a vyvolávať v recipientovi estetický zážitok. Znakový systém je textom, ktorý nesie komplexnú informáciu;
- komplexná správa od umelca k recipientovi, resp. k spoločnosti. Zahŕňa závažné sociálne posolstvo;
- významová štruktúra, ktorá vzniká na základe toho, že recipient vníma a interpretuje umelecký artefakt, t. j. predmet vytvorený umelcom;
- výsledok vysokého stupňa zručnosti v práci s umeleckým materiálom, ktorý zobrazuje skutočnosť. Netvorí ontologicky samostatný objekt, ale jeho existencia je odvodená od skutočnosti;
- výsledok umeleckej inšpirácie a umeleckej imaginácie. Nemusí mať zmyslovo vnímateľnú predmetnú povahu, môže existovať len v umelcovej mysli alebo len v náčrte;
- dielo ľudských rúk s maximálnou (koncentrovanou) estetickou hodnotou;
- vyjadrenie podstatných súvislostí sveta alebo spoločnosti v zmyslovo-vnímateľnom predmete – stupeň vo vývine absolútneho ducha, odkrývanie pravdy bytia, vyjadrenie triedneho boja a pod.;
- hranice umeleckého diela sa neustále rozširujú a je stále ťažšie určiť, čo je a čo nie je umeleckým dielom. Umelecké dielo môže byť nemenné (maľba) alebo sa čiastočne mení pri opakovanej tvorbe (balet);

- vyčlenenie umeleckého diela ako samostatného kultúrneho fenoménu, ktorý plní predovšetkým umeleckú funkciu, je európskym konceptom posledných piatich storočí (Mistrík 2013).

Umelecké dielo je sústava rôznych znakov, ktoré odkazujú na svet ľudí. Ak vyjadrujeme myšlienky alebo pocity, potrebujeme na to znaky, pomocou ktorých ich môžeme vyjadriť. Tradičným prostriedkom je materinský jazyk a jeho prejav reč. Pomocou slov môžeme vyjadriť veľa, ale nie všetko, keďže si každý z nás vytvára pri verbálnej komunikácii svoje prekoncepty.

Prekoncept je osobný názor, subjektívna koncepcia či teória opierajúca sa o intuíciu, individuálnu skúsenosť. Často sa významne líši od odborného či vedeckého poznatku.

Prežívanie umeleckého diela a jeho pochopenie vyžaduje schopnosť porozumenia umeleckého diela. Základom na pochopenie umeleckého diela je jeho estetické prežívanie. Zážitok je prostriedkom interpretácie diela, jeho výkladu pre samého percipienta. Z toho vyplýva, že neexistuje správny alebo nesprávny výklad umeleckého diela, existuje len správne vnímanie, ktoré postupuje od zjavného ku skrytému. Jazyk umeleckého diela tvoria znaky. Umelecký znak je prvá a najjednoduchšia významová rovina umeleckej reči. E. H. Gombrich v knihe *Příběh umění* (1989) píše, že pre zážitok z veľkých umeleckých diel neexistuje väčšia prekážka ako naša neochota zbaviť sa návykov a predsudkov. Obraz znázorňujúci známy námet neobvyklým spôsobom je často odsudzovaný z jednoduchého dôvodu: niekomu sa zdá, že nie je správne namaľovaný. Ľudia často chcú vidieť na obrazoch to, čo chcú vidieť v skutočnosti. Chceli by vidieť obrazy, ktoré vyzerajú ako skutočnosť. Z tohto dôvodu sa im diela moderného umenia zdajú nesprávne namaľované. Skôr ako začneme kritizovať nejaký obraz, mali by sme sa opýtať sami seba, či umelec nemal nejaký dôvod zmeniť vzhľad toho, čo videl a či máme pravdu naozaj my, keď si myslíme, že veci tak nevyzerajú. Máme predpoklad prijímať konvenčné tvary alebo farby ako jediné správne.

Dobрым príkladom sú deti, ktoré si myslia, že hviezdy majú hviezdovitý tvar. Predstava, že nebo je modré a tráva zelená sa od predstavy týchto detí nelíši.

Podľa uvedeného autora sa človek stále učí rozumieť umeniu. Ak chceme mať z umeleckých diel pôžitok, musíme mať sviežu myseľ, takú, ktorá je schopná zachytiť náznak a reagovať na každú skrytú harmóniu; musíme mať myseľ nezaťažенú dlhými, zvučnými, ale prázdnyimi slovami a frázami.

„Dívat' sa na obraz nezaujatými očami a odvážiť sa vydat' na cestu objavov je omnoho ťažšia, ale oveľa vd'áčnejšia úloha. Človek nemôže nikdy dopredu povedať, čo si z takejto výpravy prinesie“ (Gombrich 1989, s. 30).

„Umenie stelesňuje snahu človeka o prekročenie seba samého. Zbližuje ho s ostatnými ľuďmi, približuje ho k prírode, k myšlienkovým hodnotám predkov i k budúcim generáciám“ (Fila 1991, s. 46).

„Cieľom umenia nie je úzkostlivé napodobňovanie prírody“ (Fila 1991, s.53).

Kulka (2008) uvádza, že človek nemôže k umeleckému dielu pristupovať nepripravený. Určité vedomosti a určitá psychologická príprava sú nevyhnutné, ale nemusia narušiť bezprostredné vnímanie umeleckého diela. Medzi stále dispozície umeleckého zážitku patria vedomosti, znalosti, návyky a zručnosti, názory na umenie a postoje k nemu, postavenie umenia v hodnotovej hierarchii osobnosti, estetická skúsenosť, kultúrna úroveň človeka a jeho životný štýl. Tieto Kulka (ibidem) považuje za základné. Okrem nich je potrebné vytvárať aktuálne predpoklady. K nim radí prípravu prostredia vnímania, sociálnu atmosféru, nastavenie dôvery k umelcovi, aktualizáciu estetického zamerania, naladenie na vhodný komunikačný kanál, celkové psychické uvoľnenie a emocionálne naladenie pri zachovaní vhodného sústredenia sa. Pojmu *pripravená spontánnosť* pri vnímaní umeleckého diela môžeme rozumieť tak, že hneď, ako si človek osvojí určitý stupeň vymedzených predpokladov, stanú sa istou súčasťou jeho osobnosti i pripravenosti k recepcii, teda v okamihu prijímania umeleckého diela si ich nemusí uvedomovať, pričom oni automaticky pôsobia.

Podľa Šupšákovej (2004) vizuálne „čítanie“ výtvarného diela nám dáva možnosť lepšie vnímať a poznávať základy vizuálneho myslenia a vizuálnej reči. Kvalitou tohto procesu je faktor videnia. Rozvoj vizuálneho vnímania a vizuálneho myslenia je predpokladom estetického vnímania, kreatívneho vyjadrovania, kultúrneho dedičstva, estetického hodnotenia a estetických hodnôt.

Šupšáková (ibidem) uvádza potrebu rozvíjania a kultivovania videnia v úzkej spojitosti s vizuálnou gramotnosťou a vizuálnou inteligenciou z dôvodu, že umelecký prejav je:

- univerzálnym prostriedkom komunikácie medzi autorom a vnímateľom;
- vytvára mechanizmus na sprostredkovanie a porozumenie kultúry medzi generáciami;
- prostriedkom na vyjadrenie emócií vo verbálnej i neverbálnej forme;
- prostriedkom na to, aby sme porozumeli základným konceptom ďalších predmetov;
- má integrujúcu silu, je súčasťou aj iných vyučovacích predmetov;
- poskytuje emocionálny zážitok;
- spája sa s hrou a detstvom, je dôležitý pre rozvoj citlivosti a tvorivosti v každom veku;
- vytvára priestor na osobné poznanie, pozorovanie, vnímanie a vyjadrovanie.

Výtvarné umenie môžeme skúmať z historického, životopisného, spoločenského a technického hľadiska. Pri historickom hľadáisku pri poznávaní umeleckého diela vychádzame z ekonomických, spoločensko-kultúrnych či náboženských súvislostí doby, v ktorej vzniklo. Biografické hľadisko nám ponúka pohľad na život autora, pričom sa snažíme lepšie pochopiť zmeny jeho štýlu a zhodnotiť jednotlivé etapy jeho tvorby. Technické hľadisko je pohľad na umelecké postupy.

Pochopenie umenia predpokladá hlboko osobný a intímny dialóg s dielom, a to si vyžaduje určitú predstavivosť a schopnosť rozhodovania.

Pojem **sprostredkovanie umenia** označuje podľa Guillaume (2010) viacero činností. Sú to: vlastná práca odborných lektorov v galériách a múzeách priamo pred exponátmi, publikačná činnosť, sprístupňovanie umenia v masovokomunikačných prostriedkoch, popularizácia a socializácia umenia na školách, výstavy, veľtrhy a ďalšie aktivity.

Okrem pojmu sprostredkovanie umenia sa stretávame aj s pojmom **sprístupňovanie umenia**. Znamená to, že originálne dielo alebo jeho reprodukcia je uvedená do zrkovitého alebo sluchového vnemu osoby prostredníctvom mediálnych prostriedkov. Sprístupňovanie diela je už v tomto kontexte konkrétnou výchovnou aktivitou, pri ktorej dochádza ku komunikácii medzi percipientom a umeleckým dielom prostredníctvom mediátora, ktorým je učiteľ, vychovávateľ alebo galerijný pedagóg.

Dnešné umenie je svedectvom našej kultúry, osvedčením jej pozitívnych kvalít a jej obmedzení práve tak, ako boli minulé umenia svedectvom minulých kultúr. Práve preto, že si mnohí ľudia v mladosti neosvojili schopnosť esteticky prežívať, pristupujú k súčasnému umeniu uzavreto. Intelaktuálne ho rozoberajú, namiesto toho, aby k nemu pristupovali intuitívne. Ako píše Read (1967), chýba im čistota srdca, a preto nemôžu s umelcom zdieľať jeho vízie.

Problémy, s ktorými sa stretávame, sú nedostatočné schopnosti percipienta obkoleseného častými vizuálnymi vnemami, často tzv. vizuálnym smogom. Schopnosť vnímať statické umelecké diela je ovplyvnená zmenami vo vnímaní súčasných percipientov vplyvom dynamických vnemov v médiách. Tento problém Kesner (2005) nazýva „tikavý vizuálny modus vnímania“. Autor uvádza, že vizuálna aktivita súčasného človeka a predovšetkým tínedžerov a detí, je od narodenia formovaná obrazovými technológiami a médiami digitálneho veku a pretvára vzorce vnímania. Statický obraz alebo objekt je poľom, kde sú na vnímanie kladené iné požiadavky a tiež sa preň otvárajú aj iné možnosti. Od okamihu, keď divák prvýkrát zafixuje pohľad, nabáda obraz či exponát diváka, aby vo svojom vnímaní celistvo postupoval vpred. Percipient musí svoju aktivitu v galérii obmedziť na videnie, kým na vlastný obraz (okrem interaktívnych diel) nemôže pôsobiť tým spôsobom, ktorý mu ponúka monitor počítača. Voči mediálnemu obrazu divák môže uplatniť interaktivitu prostredníctvom myši, joysticku alebo ovládača, kým dielo v galérii je interaktívne „len“ vo vzťahu diela a očí, mysle a tela.

V tomto procese je dôležitá otázka pozornosti. Prvotným predpokladom a neoddeliteľnou súčasťou vnímania umeleckého diela, ktoré môže viesť k nejakej forme hlbšieho prežívania, je schopnosť vynaložiť pozornosť. Nepozornosť voči objektu je základnou bariérou uzatvárajúcou ďalšie možnosti rozvíjania vizuálneho dialógu s umeleckým dielom. Súčasný videoklipy, počítačové hry využívajú rýchle prestrihy scén, ich cieľom nie je odovzdanie informácie, ale udržanie pozornosti voči médiu. U súčasných mladých ľudí tak vzniká určitá špecifická forma pozornosti, ktorú uplatňujú v interakcii s médiom. Pozornosť je založená na rýchlom striedaní obrazov a uplatňuje sa v kontexte s médiom. Problém spočíva v tom, že táto pozornosť je štrukturálne odlišná od pozornosti, ktorú si vyžaduje statický obraz. Divák takéhoto obrazu musí rýchlo reagovať na nové podnety, všímať si vzťahu medzi nadväzujúcimi obrazmi a scénami, kým divák statického obrazu,

sochy alebo inej statickej umeleckej formy potrebuje udržať súvislú pozornosť voči statickému objektu a všímať si predovšetkým vzťahy vo vnútri obrazového poľa a kvalít jednotlivých komponentov (Kesner 2005).

Vzhľadom na uvedené skutočnosti sú programy venované rozvoju vizuálnej gramotnosti spravidla postavené na predpoklade, že rozvoj perцепčných schopností diváka v galérii alebo v múzeu zužitkuje osoba i vo svojom praktickom živote, v ktorom je „perцепčná inteligencia“ stále dôležitejším faktorom schopností a kvalifikácie. Pojem vizuálna inteligencia presadzoval psychológ Rudolf Arnheim.

V súčasnej dobe sa v odbornej verejnosti aj v niektorých štátoch Európy čoraz viac diskutuje o tom, že rozvoj vizuálnej gramotnosti či perceptivej inteligencie by sa mal stať súčasťou edukačného procesu a povinného vzdelávania. Umelecké dielo môže v tomto procese zohrať významnú úlohu v rozvoji myslenia, komunikačných schopností a vizuálnej gramotnosti. Žiaci si pod vedením pedagógov prehliadajú reprodukcie obrazov (v triedach) alebo skutočné diela v galériách či múzeách a pedagóg ich povzbudzuje, aby artikulovali svoje vlastné dojmy a reakcie na diela, aby boli schopní opísať, čo sa na obraze odohráva, čo vidia, aké asociácie v nich videnie diela vyvoláva. Pedagóg neočakáva správnu odpoveď, ale usmerňuje individuálne reakcie a diskusiu celej skupiny spôsobom, ktorý rozvíja schopnosť účastníkov aktívne sa dívať a interpretovať videné (Kesner 2005).



Pre sprístupňovanie umeleckého diela je dôležitá schopnosť pedagóga vybrať vhodné výtvarné dielo. Príležitosťou sú dostupné online zdroje, napríklad [Web umenia](#) alebo [The Art Story](#), alebo stránky slovenských a svetových galérií.

Aj keď vymedziť a stanoviť presné vekové hranice detí pre vhodnosť výberu umeleckého diela je náročné, Barbe Gall (2007) odporúča tri vekové skupiny: od 5 do 7 rokov, od 8 do 10, od 11 do 13 a viac. Nie je to strohý rámec, ale len usmernenie, ktorého sa odporúčame pridržať s možnosťou realizácie úprav podľa stupňa individuálneho rozvoja dieťaťa.

Vo veku od 5 do 7 rokov je pre deti zaujímavé a púta ich pozornosť:

- Teplé jasné farby. Štatistika svedčí o tom, že malé deti dávajú prednosť červenej. Rôznorodé formy a kontrastné farby bez odtieňov (ako v stavebnici lego).
- Iluzórna trojrozmernosť zobrazenia, ktorá vyzerá „ako živá“.
- Presné prevedenie textúry materiálu (textil, vlas, kožušina atď.), ktorý láka dotknúť sa, nielen pozeráť sa.
- Obrazy, na ktorých sú zobrazení ľudia, živočíchy alebo ľahko rozpoznateľné prvky krajiny – dom, pole, záhrada, dedina, breh mora atď. (preto sa deťom páčia impresionisti).
- Obrazy ukazujúce ľudí v pohybe alebo v istých pózach (spiacich, ležiacich, potápajúcich sa, padajúcich, tancujúcich atď.).
- Otvorená interpretácia emócií v maliarstve ľubovoľných období (smiech, plač, nežnosť, hnev, prekvapenie atď.).

- Jednoduché kompozície: jedna centrálna figúra a minimum druhostupňových prvkov.
- Malé detaily: malé deti ich zbadajú skôr než ostatné prvky obrazu.
- Spojenie s každodenným životom

Deti v tomto veku majú rady obrazy, ktoré zobrazujú scény, predmety, deje, ktoré poznajú z každodenného života. Jedno dieťa zbadá ženu, ktorá sa česá a nakláňa sa presne tak ako jeho mama, príp. muža, ktorý pracuje pri stole, zaboreného nosom do papierov celkom ako jeho otec. Pozornosť iného dieťaťa priťahuje červená prikrývka na plátne Van Gogha, pretože sa podobá na tú, ktorú má doma.

- Pohybová reakcia

Malé deti vnímajú obraz nielen očami. Vyvoláva v nich tiež pohybovú reakciu. Dieťa často mimicky napodobňuje videné a doslova môže zahrať obraz za pomoci gestikulácie. Neskôr dokáže nájsť aj slová, aby vyjadrilo vzniknuté myšlienky a pocity. Dynamické expresívne obrazy a sochy majú u malých detí osobitný úspech.

- Sloboda predstavivosti

Videný obraz deti rady posilnia nejakým, hoci vymysleným vhodným príbehom: *Ona iste plače preto, že... Možno pred tým on urobil toto i toto..., a preto...*

Abstraktná maľba, jej farba a forma v dieťati asociuje známe reálne predmety: žltý flák asociuje slnko alebo mesiac, niečo krivé hada alebo banán. Zelené ťahy štetca, ktoré podľa nás nič neznamenajú sa u detí menia na trávniky alebo žabiatka. Takto si malé deti priradujú všetko, čo vidia. Súčasné umenie (maliarstvo, sochárstvo, inštalácia) poskytuje veľký priestor fantázii, čo v nich vyvoláva zvedavosť. Dokonca samotné neočakávané materiály (vetvičky, fragmenty plastu, kamienky a obyčajné odpadky), ktoré používajú súčasní umelci, môžu prebudiť detskú predstavivosť.

- Nielen sa pozeráť, ale aj hovoriť

Nie je dôležité, na čo sa dieťa pozerá, jeho záujem je vždy možné podnietiť pomocou jednoduchých otázok pozývajúcich do dialógu, napríklad: *Na čo teraz myslíš? Čo cítiš? Pamätáš si niečo podobné? Nemyslíš že...?* Dieťa sa učí rozlišovať také pojmy ako svetlé – tmavé, ťažké – ľahké, priezračné – nepriezračné, hrubé – tenké, jasné – nejasné. Ak si tieto veci osvojí na príklade jedného obrazu, môže sa ľahšie vyznať v iných obrazoch. Je dôležité navyknúť deti pozorne pozeráť a vysvetliť im, že každý obraz má svoju osobitnú atmosféru a dať voľnosť ich predstavivosti.

- Knihy alebo múzeum?

Malé deti unavuje chodenie po galériách a múzeách. Detské vnímanie je nestále. Ak sa im páči prezeráť si katalógy s reprodukciami, je potrebné túto činnosť premeniť na hru (nie vždy možnú v múzeu).

Predpokladajme, že v monografii o Mondrianovi sa našla reprodukcia, na ktorej sú prítomné červená, žltá a modrá farba. Pri listovaní v knihe červená zmizne, potom sa objaví znova, ale zmizne žltá a tak ďalej. Prezeráť, čakať, hľadať, nachádzať a znova strácať je vlastne vzrušujúca hra, ktorá je možná nielen s farbou, ale aj s formou, pózami

a figúrami. Takto je možné pohrať sa aj s fotografiami sôch. Na začiatku je veľmi dôležité spoločne si prelistovať knihu, aby sa to stalo zvykom (ako rozprávka pred spaním). Ak sa u dieťaťa prejaví nejaký konkrétny záujem, vtedy má zmysel ísť do múzea, aby dieťa uvidelo vec, ktorá sa mu zapáčila, aj v skutočnosti. Poteší sa.

Vo veku od 8 do 10 rokov je pre deti zaujímavé a púta ich pozornosť:

- Jasná a kontrastná maľba ich priťahuje tak ako malé deti.
- Obrazy, o ktorých je možné niečo porozprávať, či už v spojení so sujetom či so životom umelca.
- Rozpoznateľné typy (charaktery postáv) dobré – zlé, silné – slabé.
- Také charaktery sú veľmi rozšírené vo filmoch, v animovaných filmoch, komiksoch, videohrách a deti ich dobre poznajú.
- Bitky a iné typy konfliktov, keď dobro víťazí nad zlom, slabší nad silnejším (povinná podmienka).
- Hrdinovia.
- Obrazy, ktoré vyvolávajú úsmev a rozveseľujú (alebo sa z niečoho vysmievajú).
- Obrazy, ktoré vystrašia.
- Postavy zvláštneho vzhľadu podobné netvorovi.
- Obrazy ukazujúce všedný život a rôzne historické obdobia.

V tomto veku deti dlhší čas postoja pred obrazom, akoby doň vchádzali. Krajina je často chápaná ako pozvanie na cestu. Deti sa pomyselne začleňujú do deja – prechádzajú cez hory a doliny, prekonávajú búrky, plávajú na lodiach, bojujú s netvormi. Krajina stimuluje lásku k dobrodružstvám.

- Zrakové asociácie

Svet detských zrakových asociácií sa nie vždy vyznačuje vysokou estetickou úrovňou a ich obľúbené charaktery sú obyčajne chrabrí hrdinovia a siláci – hrdinovia z filmov, videohier, animovaných filmov, komiksov. Vhodné je spomenúť známych obľúbených hrdinov rozprávajúc deťom o boji dobra a zla, napr. hviezdne vojny či Spiderman. S myšlienkou protikladu dobra a zla sa deti mnohokrát stretnú v maliarskych dielach i sochárstve (mytologické alebo biblické námety).

- Iné civilizácie

Dobrodružstvá v exotickom prostredí sa vždy javia ako osobitne príťažlivé, preto sa vo filmoch a videohrách pre deti dej často uskutočňuje v takých krajinách ako stará Čína, Egypt, krajina Inkov atď.; ranné divácke dojmy sú dobrý základ pre to, aby sa deti začali zaujímať o umenie zodpovedajúcich krajín a období.

- Podrobné zoznámenie sa s múzeom

Je vhodné začať s návštevami múzea či galérie v tomto veku. Dieťa s potešením pôjde do už známeho alebo nového múzea s určitým stanoveným cieľom: uvidieť tam niečo osobitne zaujímavé.

- Je dôležité získavať, dostávať informáciu samostatne

Je veľmi dôležité, aby deti samy čítali tabuľky (etikety) pri každom obraze, dozvedeli sa meno autora, názov práce, rok jej vzniku atď. Zo začiatku budú čítať všetko za radom a môžu považovať inventárne číslo za dátum narodenia umelca, no s pomocou sa rýchlo vo všetkom zorientujú. Pre deti je oveľa zaujímavejšie dozvedať sa o obraze samostatne, ako si vypočúť to isté od dospelých. Navyše im to poskytne želaný pocit nezávislosti.

- Ako je to urobené?

Deti tejto vekovej skupiny sa živo zaujímajú o materiály a techniku v umení. Osobitne sa im páčia obrazy, sochy alebo inštalácie, v ktorých je možné rozlíšiť ťahy štetca, stopy od práce s nožnicami, odtlačky prstov, pruhy, škvrny atď. Pomáha tu osobná skúsenosť – hodiny kreslenia v základnej škole alebo v škôlke. V tomto veku je čas učiť deti pozeráť sa na obraz odhliadnuc od témy a zamerať ich záujem na samotný proces práce, na techniku maľby (ako historickú, tak i súčasnú). V sále sa môže objaviť profesionálny umelec, ktorý maľuje kópiu niektorého muzeálneho obrazu: je vhodné ho pozorovať. Vhodné je tiež zájsť s dieťaťom do dielne k litografovi, keramikárovi, tvorcovi gobelínov. Pozorovať spoločne, ako sa reštaurujú fasády budov alebo vitráže.

Vo veku od 11 do 13 rokov je pre deti zaujímavé a púta ich pozornosť:

- Osobnosť autora a hlavné etapy jeho životopisu.
- História obrazu: Prečo bol vytvorený v určitom momente života umelca.
- Ako sa tvorí obraz – napríklad, ako sa s pomocou perspektívy dosahuje ilúzia hĺbky.
- Akým spôsobom umelec alebo sochár vyjadruje svoje pocity a myšlienky (napríklad, ako sa dosahuje dojem pohybu, hoci sú figúry nehybné; ako sa vyjadruje sila osobnosti v portréte a na základe čoho vzniká pocit harmónie; ako umelec zaobchádza s realitou snažiac sa dosiahnuť najväčší výraz).
- Ako dlho vznikal obraz.
- Symboly, ktorých význam je potrebné pochopiť predtým, ako sa podarí postihnúť skrytý zmysel diela. (Prečo je na obraze zobrazený holub? Čo symbolizuje zapálená sviečka?)
- Porovnanie prác jedného a toho istého autora. Prekrásny materiál predstavujú autoportréty, napríklad práce Rembrandta, Van Gogha, Gauguina. Pomocou porovnania je možné naučiť sa určovať charakteristické črty rôznych období v tvorbe autora.
- Porovnanie obrazov rôznych umelcov zobrazujúcich rôzne alebo blízke témy. (V čom spočíva rovnakosť? V čom spočíva rozdiel?)
- Spojenie obrazu a umelca s historickými udalosťami. Je možné predstaviť dieťaťu/žiakovi kontext diela – môžeme použiť materiál zo školského programu z literatúry alebo dejepisu. Umožní to odhaliť paralely.
- Koľko stojí obraz.

Mali by sme vedieť, že deti v tomto veku

- Majú menej voľného času.

Z časti je táto skutočnosť spojená s vzrastajúcou školskou záťažou. Musíme viac premýšľať o tom, s čím zoznámiť dieťa, aby sa mu nezdalo, že stráca čas, lebo je nútené vyplňať zbytočné doplňujúce úlohy.

- Strácajú bezprostrednosť.

Deti už veľa vedia a bez váhania ohodnotia to, čo vidia. (To je hlúpe! To je nepekne! Aký to má zmysel?) Povedať dieťaťu, že nemá pravdu, nie je možné – je to slepá ulička. Lepšie je zaujať otvorenú pozíciu, zaujímať sa o jeho názor, mienku, podeliť sa s osobnými vedomosťami, klásť sám sebe otázky a porovnať vaše názory. Vtedy dieťa pochopí, že nepostrehlo niečo dôležité a druhý raz sa bude pozerat' pozornejšie.

- Existujú témy, ktoré ich mätú.

V tomto veku začína deti miasť zobrazenie ľudskej nahoty. Nakoľko je akt neoddeliteľná súčasť umenia počas celej jeho histórie, utekať od tejto témy by bolo hlúpe a nezmyselné. Lepšie je sústrediť pozornosť na zmysel obrazu a súčasne hovoriť o majstrovstve interpretácie nahého tela, o symbolickom spojení nahoty so skutočnosťou, o evolúcii ľudských predstáv a o kráse stavby ľudského tela. Je možné zmieniť sa o úlohe pokročilých znalostí v anatómii (pristaviť sa napr. pri tom, ako umelec interpretuje štruktúru kože atď.).

- Vytvárajú si asociácie spojené s reklamou.

Deti v tomto veku výborne poznajú rozšírené reklamné obrazy a ochotne sa na ne obracajú. Reklama býva často spojená s dejinami umenia – objasnenie dieťaťu, že to nie je náhoda a pomôcť mu identifikovať diela z reklamy. Ak je v reklame použitý obraz alebo detail obrazu je vhodné vyhľadať originál a ak je to možné, zájsť s dieťaťom do múzea a ukázať mu ho – alebo v krajnom prípade dobrú reprodukciu. V logotype medzinárodnej [filmovej agentúry Manpower](#) (do kruhu písmena O je vkreslený človek s ideálnymi proporciami tela) je použitá znamenitá kresba Leonarda da Vinci. Logotyp kozmetickej firmy [L'Oreal studio Line](#) je zjavne inšpirovaný kompozíciou Mondriana. Logo pre lízanku [Chupa-chups](#) navrhol Salvador Dalí. Upriamte pozornosť dieťaťa na to, ako súvisí farba a výber pózy v televíznej reklame výrobkov, módy atď. so symbolikou, ktorá je oddávna vlastná mal'be.

- Pýtajú sa, načo je potrebný taký obraz?

Ide o kľúčovú otázku. Potrebné je pomôcť dieťaťu odhaliť na obraze niečo, čo uniklo jeho pozornosti: tým pádom bude existencia tohto obrazu v jeho očiach oprávnená. Navyše uňho vznikne záujem o to, ako sa osobnosť autora odráža v diele (napríklad romantické etudy o oblakoch plávajúcich po nebi najskôr nechajú deti ľahostajnými. Ak sa im však vysvetlí, že v 19. storočí oblaky symbolizovali nestálosť ľudských citov – skrývajú slnko, zhromažďujú sa pred búrkou, veštia hrmavicu), poskytnete to podnet detskej fantázii.

- Prejavujú záujem o konkrétneho umelca.

Dejiny umenia sú pre deti v tomto veku príliš všeobecnou a príliš abstraktnou oblasťou, no životopis konkrétneho umelca v nich vyvoláva živší záujem. Z tohto dôvodu je vhodné ísť na niečiu autorskú výstavu alebo vybrať múzeum predstavujúce celú tvorbu



konkrétneho majstra (dokonca aj v prípade, ak je to múzeum celé venované jemu). Deťom sa zapáči myšlienka o tom, že umelec je tiež hviezda svojho druhu (Barbe-Gall 2007).

V posledných rokoch sa aj u nás rozvíja oblasť múzejnej a galerijnej pedagogiky, ktorá skúma možnosti, ako vystavené umelecké dielo sprostredkovať divákovi. Formou aktivizujúceho, tvorivého a zážitkového sprostredkovania umeleckého diela sa stáva animácia (oživenie). V múzeách a galériách sa tejto činnosti venujú profesionáli, ktorých animačné programy sú určené školám a najširšej verejnosti. Postupne sa stávajú samozrejým doplnkom výstavnej činnosti väčšiny významných galerijných inštitúcií. Tiež pedagógovia sa učia využívať možnosti, ktoré vo väčšej či menšej miere ponúkajú konkrétne regionálne inštitúcie, a zaraďujú návštevu galérie spojenú s animáciou do svojej výučby. Stretnutie s originálom umeleckého diela a práca priamo v expozícii je mimoriadnym zážitkom.

Stratégie rozvíjajúce procesy vizuálneho myslenia pri práci s umeleckým dielom

VTS (Visual Thinking Strategie) je stratégia, ktorá je použiteľná vo väčšine vyučovacích predmetov, ale umenie je základnou prvou diskusnou témou, pretože umožňuje žiakovi využívať existujúce vizuálne a kognitívne zručnosti na rozvoj sebavedomia a skúseností. Autormi tejto stratégie sú Philip Yenawine, riaditeľ pre vzdelávanie v Múzeu moderného umenia (MMA) v New Yorku v USA a kognitívna psychologička Abigail Housen. Východiskom procesu sú vhodne vybrané umelecké diela, ktoré spĺňajú predpoklady veku primeranosti a blízky záujmy žiakov. Cieľom nie je vybrať umelecké dielo, ktoré sa bude páčiť všetkým žiakom. Cieľom je vybrať dielo, ktoré vyvoláva otázky a podporuje diskusiu. Proces realizácie je jednoduchý, učiteľ/facilitátor postupne kladie tri otvorené otázky:

1. *Čo sa deje na tomto obrázku?*
2. *Prečo si to myslíš?*
3. *Čo viac ešte môžeme nájsť?* (Yenawine 2017).

Prvá otázka „Čo sa deje na tomto obrázku?“ je zameraná na otvorenie diskusie a prvé postrehy, od farieb, informácií a tvarov až po pocity. Dáva žiakovi možnosť pozorne pozorovať a opísať umelecké dielo predtým, než sú ponúknuté interpretácie, čím sa znižuje pravdepodobnosť rýchlych reakcií. Zameranie sa na dôkladné pozorovanie, po ktorom nasleduje opis, im umožňuje vidieť „celý obraz“ a všimnúť si časti, ktoré by normálne vynechali. Ako skupina môžu stavať na pozorovaniach druhých. Mnoho ďalších stratégií - napríklad „formálna analýza“ Edmunda Feldmana (1992), metóda „kritickej reakcie“ Terryho Barretta (1994) a iné stratégie vizuálneho myslenia tiež zdôrazňujú dôležitosť pozorovania pred skokom priamo do interpretácie umeleckého diela. Čas strávený pozorovaním má veľký význam preto, aby sa zabránilo unáhleným úsudkom alebo interpretáciám.

Ako sa rozvíja diskusia, facilitátor sa pýta na druhú otázku VTS „Prečo si to myslíš?“, ktorá je podnetom pre žiakov, aby poskytli dôkazy na podporu svojich interpretácií. Zvyčajne nasleduje po úplnom opísaní umeleckého diela. Skupina ponúka viacnásobné

interpretácie, ktoré môžu alebo nemusia viesť ku konečnému výsledku. Cieľom záverečnej otázky „Čo viac ešte môžeme nájsť?“ je doplnenie a upresnenie prezentovaných úsudkov.

Úlohou žiakov je

- pozorne si pozrieť obraz,
- pomenovať, čo vidia, čo sa na obraze deje
- slobodne vyjadrovať svoj názor,
- diskutovať o videnom,
- argumentovať,
- aktívne počúvať názory ostatných,
- podieľať sa na spoločnom zovšeobecnení.

Výsledkom je rozvoj nezávislých úsudkov, zvýšenie sebavedomia žiakov, rozvoj reči, rozvoj schopností počúvania, rozvoj myslenia (abstraktné, logické, obrazné), rozvoj estetického cítenia. Žiaci si

- kultivujú ochotu a schopnosť prezentovať svoje vlastné nápady,
- učia sa ako sa otvorene opýtať,
- pozorne počúvať,
- akceptovať názory iných,
- argumentovať,
- zastávať viaceré stanoviská,
- dokážu integrovať chyby.

Učiteľ

- si pozorne vypočuje každý komentár žiaka.
- Parafrázuje každú myšlienku, ukáže na diele prvky uvádzané žiakmi počas diskusie.
- Pri diskusii zostáva neutrálny, zastáva rolu facilitátora, uľahčuje porozumenie.
- Uľahčuje diskusiu, podporuje tvorbu nápadov.
- Prepája myšlienky žiakov.

Okrem stratégie VTS môžeme v edukačnom procese pri sprostredkovaní diel vizuálneho umenia uplatniť i ďalšie metódy, ktoré podporujú rozvoj vizuálneho myslenia, pozorovacích schopností a schopnosti sústrediť sa. Ich výber závisí od podmienok a cieľov vzdelávania. Ako príklad uvádzame:

Začiatok, stred, koniec (Pozorovanie a popis)

- Ak ide o obrázok zo začiatku príbehu, čo sa stane ďalej?
- Ak je to uprostred príbehu, čo sa stane pred a po?
- Ak je to koniec príbehu, čo viedlo k tomuto bodu?

Táto stratégia využíva silu rozprávania, ktorá pomáha žiakom využívať fantáziu na rozpracovanie ich nápadov. Dôraz na rozprávanie povzbudzuje žiakov k hľadaniu

súvislostí a významov. Môžu nakresliť alebo inak stvárniť chýbajúce časti nimi vymysleného príbehu.

Telefón

- Jeden žiak opisuje obraz inému žiakovi, ktorý nevidí, čo je na obraze. Môže sa zamerať na formálnu alebo obsahovú stránku diela. Táto stratégia rozvíja slovnú zásobu a podporuje pozorovanie a popis.
- Rozšíriť ju môžeme o výtvarné stvárnenie toho, čo je opísané.

Pozri, čuď sa, myšli

- Uveďte tri veci, javy, ktoré vidíte na obraze.
- Napíšte, čo vás zaujíma o týchto troch veciach, javoch (Otázky).
- Uveďte, čo si myslíte, že budú odpovede na vaše otázky.
- Žiaci robia pozorovania, interpretácie a závery.

10 x 2 (Pozorovanie a popisovanie)

- Potichu sledujte obraz 30 sekúnd.
- Napíšte 10 slov alebo fráz o akomkoľvek aspekte diela.
- Zdieľajte slová.
- Vyberte jedno slovo zo svojho zoznamu a napíšte ďalších 10 slov/fráz, ktoré d'alej skúmajú tento jeden pojem.

Kurátorská show (pozorovanie, výber, klasifikácia, zdôvodňovanie, hodnotenie)

- Pripravte žiakom obrázky (vytlačené reprodukcie diel, fotografie, pohľadnice) a požiadajte ich, aby spolupracovali v roli kurátorov výstavy.
- Musia si zvoliť tému/námet, vybrať obrázky, ktoré ju podporujú a odmietnuť obrázky, ktoré ju nepodporujú.
- Žiaci následne predstavia svoju výstavu spolu s písomným prehlásením o výstave.

Skoč do obrazu a porozprávaj, čo okolo seba vidíš, na čo myslíš, ako sa cítiš.

- Čo môže osoba alebo objekt na obraze vidieť?
- Čo by mohla osoba alebo vec vedieť?
- Čo by osobu alebo vec mohlo zaujímať?

Táto stratégia vedie žiakov k tomu, aby vstúpili do role postavy alebo objektu z obrazu, ktorý pozorujú a odpovedajú na otázky z jeho uhla pohľadu.

Ďalšie stratégie

- Podľa detailov nájdí obraz.
- Hra na sochy - napodobni dielo pohybom tela.
- Cez emócie – nájdí dielo, ktoré ti pripomína, ako sa teraz cítiš.
- Napíš príbeh pre obraz.
- Nájdí najlepší a najhorší obraz. Napíš list umelcovi, prečo sa ti páči/nepáči jeho obraz.
- Hľadať farby a tvary a napíš o tom správu.

- Predstav si, že si novinár a máš o výstave alebo umelcovi napísať správu do novín.
- Porovnaj dve diela uveď, čo majú spoločné a v čom sa líšia (Vennov diagram).
- Rozdeliť obrázok na časti tak, aby na každej časti bola nejaká významná udalosť. Obrázky rozdať žiakom do skupín alebo do dvojíc. Dvojica opíše, čo sa na obraze deje. Po odprezentovaní všetkých opisov, tvoria žiaci predpoklady, ako celý obraz vyzerá.
- Pozeraj sa na obraz 30 sekúnd a vymysli, čo najviac otázok, ktoré by ťa o obraze zaujímali.

Pri sprostredkovaní vizuálneho diela môžeme úlohy formulovať podľa štýlov učenia sa žiakov a podľa druhu prevažujúcej inteligencie: lingvistický (jazykový), logicko-matematický, priestorový (vizuálny), telesno-kinestetický (pohybový), muzikálny (hudobný), interpersonálny, interpersonálny, prírodný učebný štýl. Ako ukážku uvádzame úlohy spojené s výtvarným dielom „[Detské hry](#)“ od P. Bruegela st.



- Pozri si obraz Detské hry a pomenuj atmosféru, ktorú obraz zobrazuje.
- Pomenuj činnosti detí na obraze. Pokús sa pomenovať hry, ktoré sa deti hrajú.
- Rozdeľ hry na skupiny podľa kritérií, či ich súčasne deti poznajú alebo nie.
- Ku hrám, ktoré sa dnešné deti nehrávajú, prirad' podobne súčasné hry.
- Porovnaj obidva obrázky a povedz, aký je v nich rozdiel.
- Rozdeľ hry podľa počtu detí, ktoré hrajú danú hru.
- Vyber si jeden druh hry, napodobni ju pohybom a vytvor fotografický záznam.
- Je na diele P. Bruegela zobrazená aj takáto hra detí? (ukážka fotografie)
- Vyhľadaj na obraze miesta, odkiaľ pochádzajú detaily obrazu.
- Vymodeluj z hliny skupinu hrajúcich sa detí.
- Poskladaj časti obrazu do celku – puzzle.

Výsledkom takto vedeného procesu pri sprostredkovaní diel vizuálneho umenia je rozvoj nezávislých úsudkov, zvýšenie sebavedomia žiakov, rozvoj reči, rozvoj schopností počúvania, rozvoj myslenia (abstraktné, logické, obrazné), rozvoj estetického cítenia a pod. Môžeme tiež hovoriť o podpore rozvoja kritického myslenia, pozorovacích, komunikačných a sociálnych zručností. Ovládanie vizuálneho myslenia je jedným z hlavných ukazovateľov tvorivej osobnosti.

3.4 Projektové vyučovanie vo výtvarnej výchove

Projektové vyučovanie je koncepcia, v ktorej hlavnou metódou vyučovania je projektová metóda. Ak si učiteľ (prevažne učiteľ základnej umeleckej školy) zvolí projektovú metódu vyučovania, plánuje úlohy pre žiakov spojené spoločnou témou. Úlohy realizuje prostredníctvom výtvarných radov.

Výtvarnými radmi nazývame niekoľko za sebou nasledujúcich úloh, ktoré sú zámerne vybrané a usporiadané podľa určitého hľadiska (námetu, riešeného problému, výtvarnej techniky, didaktických princípov) do relatívne uceleného útvaru.

Podľa ich zamerania ich delíme na:

Tematické rady sú vytvorené z námetov, ktoré sa vzťahujú k jednej širšej téme. Nemôžeme skladať námety za sebou bez toho, aby sme dodržali didaktické zásady primeranosti a postupnosti. Vhodné je nadväzovať na záujmy detí a na podnety, ktoré im priniesla predchádzajúci činnosť.

Metodické rady sa tvoria zoradením úloh týkajúcich sa jednej témy alebo výtvarného problému tak, že sa postupne zvyšuje náročnosť ich riešenia.

Tematicko-metodické rady sú kombináciou dvoch predchádzajúcich.

Schéma 3 Výtvarné rady



VR – výtvarný rad, T – téma, VN – výtvarný námet

Zdroj: vlastný návrh autorky

Niekoľko výtvarných radov spojených spoločnou témou tvorí výtvarný projekt.

Výtvarný projekt je rozsiahlejší útvar, pri ktorom sa uplatňuje viac než jeden spôsob výtvarného stvárnenia myšlienky alebo problému. Nazerá na tému z viacerých strán a vytvára zložitý obraz, ktorý sa snaží dospieť k podstate zvolenej otázky.

Príprava výtvarného projektu si vyžaduje zostavenie kaleidoskopu jednotlivých motívov tak, aby obsahoval jednotnú zrozumiteľnú myšlienkovú líniu. Zvolené učivo má byť primerané veku žiakov, ich záujmom, rozumovým možnostiam a výtvarným schopnostiam. Má byť pre deti dostatočne zaujímavé a podnetné. Aby projekt nevyznel jednostranne, je dôležitý aj výber vhodných výtvarných techník a postupov.

Prínosom výtvarného projektu je motivačná stimulácia. Žiaci zisťujú, že môžu nájsť nové, nečakané možnosti a ich sebadôvera rastie.

Príprava výtvarného projektu je náročný proces, preto vyžaduje od učiteľa podľa Roeselovej (2003):

- preštudovanie odbornej literatúry, hľadanie námetových a výtvarných možností, vyhodnotenie informácií, tvorbu asociácií,
- vyhľadávanie zmyslových podnetov a predstáv, zoznámenie sa s realitou, sústredenie sa na vlastnosti obyčajných vecí a javov, analýzu, pozorovanie, výtvarný prepis,
- vedomé vedenie cestou zážitkov a predstáv,
- premieňanie a ozvlášťňovanie sveta, zapojenie nových spôsobov pozorovania, prežívania a komunikácie, a to priestorovej, objektovej, akčnej a multimediálnej tvorby,
- posun od spontánneho prejavu k vedomej tvorbe,
- schopnosť opustiť prípravu projektu, ak neposkytuje dostatočne široký pohľad s jeho rôznymi aspektmi,
- zostaviť kaleidoskop nápadov tak, aby každý objavil a pochopil základné nosné myšlienky,
- vyčleniť niekoľko skupín úloh, ktoré vytvárajú užšie vymedzené výtvarné rady, venované jednotlivým námetovým okruhom,
- zvážiť motiváciu k námetom, spojiť ju s výtvarným problémom, výtvarnou technikou a prepojiť ju s výtvarným umením,
- priradiť úlohy rôznym skupinám detí tak, aby sa námety, výtvarné problémy a použité techniky vzájomne nepodobali,
- prihliadnuť na vek a schopnosti detí, aby projekt zodpovedal ich možnostiam.

Projekt môže trvať aj niekoľko mesiacov, nemá byť jednostranný, má obsahovať rôzne zamerané námety alebo riešenie výtvarných problémov, preto by mala učiteľka ponúkať deťom dostatočné množstvo výtvarných techník a postupov na výtvarné vyjadrenie. Súčasťou prípravy projektu je aj výber výtvarných materiálov a nástrojov a vyváženosť ich skladby.

Pri plánovaní projektu je vhodnou metódou zaznamenávania nápadov a súvislostí medzi nimi, **pojmová mapa**, ktorú môže učiteľ tvoriť spoločne so žiakmi.

Zdroj: vlastný návrh autorky



Ak žiakov výtvarný projekt alebo výtvarný rad prestáva zaujímať, môže to mať niekoľko príčin:

- učiteľ zvolil nevhodnú tému, ktorá nie je blízka mentálnemu svetu a záujmom žiakov,
- učiteľ zvolil málo kreatívny prístup k výberu úloh, úlohy sú monotónne, mechanicky radené, prvoplánové,
- prevažuje dôraz na výtvarné techniky, často sa opakujú technické variácie jednej úlohy,
- učiteľ autoritatívne a direktívne volí témy i výtvarné postupy, stráca sa autenticnosť výtvarného myslenia a tvorby žiakov,
- projekt trvá dlho a žiakov už téma prestáva zaujímať.

Realizácia výtvarného projektu umožňuje rozvoj kritického myslenia, rozvoj tvorivosti a kooperácie žiakov, čím vytvára predpoklady ich osobného rozvoja v rovine personálnych a sociálnych zručností. Projektové chápanie procesov výtvarnej výchovy je nevyhnutnou súčasťou poňatia vzdelávacieho procesu výtvarnej výchovy.



Úlohy na overenie porozumenia

1. Navrhnite vyučovacie metódy pre jednotlivé fázy vyučovacieho procesu.
2. Vyberte si výtvarné dielo od jedného významného slovenského alebo svetového vizuálneho umelca v súvislosti s cieľmi a obsahmi vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy.
3. Zdôvodnite, prečo ste si ho vybrali.
4. Navrhnite konkrétne stratégie, ktorými by ste vizuálne dielo žiakom sprístupnili.
5. Navrhnite pomocou pojmovej mapy výtvarný projekt zložený z niekoľkých výtvarných radov.

4 HODNOTÍME...

Po preštudovaní tejto kapitoly by ste mali byť schopní

- vysvetliť špecifiká hodnotenia vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy,
- vymenovať kritériá hodnotenia splnenia výtvarnej úlohy,
- pripraviť zoznam otázok zameraných na reflexiu procesov vyučovania smerom k žiakovi,
- zhodnotiť úroveň vlastných didaktických schopností.

Hodnotenie každého predmetu je špecifické, pretože musí zohľadniť špecifický prínos predmetu k rozvoju žiaka. Hodnotenie má v prvom rade funkciu pozitívne motivovať žiaka a usmerniť jeho osobnostný vývoj. Učiteľ má brať ohľad na jeho schopnosti, nadanie, ambície a vkus. Pri hodnotení žiaka má prednosť porovnávanie jeho výkonu s jeho predchádzajúcimi výkonmi. Až v druhom rade je teda hodnotenie porovnaním v rámci skupiny žiakov a má mať najmä výchovný charakter. Pri zohľadnení osobitosti každého žiaka poskytuje obraz o rozvrstvení škály kvality prístupu, výkonu, poznania, schopnosti zaujať stanovisko k výsledku činnosti pri porovnaní jednotlivých žiakov. Pri hodnotení sa nezameriavame len na výsledok činnosti (vytvorený artefakt), ale na celý proces a prístup žiaka v rámci tohto procesu.

Hodnotenie je prospešné vzhľadom na to, že poskytuje žiakovi výpoveď o jeho výkone, ale predovšetkým tým, že žiakovi umožňuje zamýšľať sa nad rôznymi alternatívami práce a nad ďalším postupom činnosti (Slavíková a kol. 2007).

Hodnotením učiteľ analyzuje pozitívne a negatívne znaky žiakovho výkonu, avizuje žiakovi, ako môže dosiahnuté pozitívne hodnoty ďalej kvalitatívne rozvíjať, poukáže na omyly, nedostatky, uvedie možnosti na ich odstránenie. Vysloví tiež celkový názor na výkon, pritom rešpektuje motivačné, výchovné a ďalšie aspekty, stanoví kvalifikačný stupeň a zverejní ho. Hodnotením učiteľ odpovedá na otázky: Čo? Prečo? Ako? (László, Škvarková 2009).

Vo výtvarnej výchove podľa Čarného a kol. (2009) môže byť hodnotenie zamerané:

1. na priebeh získavania postojov:

- **prístup** k činnostiam z hľadiska tvorivosti, t. j. uplatnenie vlastných inovatívnych nápadov a vlastného zamerania pri realizácii edukačnej úlohy,
- **otvorenosť** voči experimentovaniu, skúšanie iných, svojských riešení,
- **cieľavedomosť** riešení,
- **záujem** o činnosti v rámci edukačných úloh a prípravy pomôcok,
- **schopnosť** spolupracovať,
- **schopnosť** zaujímať stanoviská k výsledkom svojej práce a práce spolužiakov,

2. na priebeh získavania zručností a spôsobilostí:

- **technické zručnosti** (ovládanie požadovaných nástrojov, materiálov a technických operácií s nimi),
 - **formálne zručnosti** (schopnosť vynachádzať formu vyjadrenia svojej predstavy/myšlienky výtvarnými prostriedkami),
 - **mentálne spôsobilosti** na úrovni rozvoja vnímania a prežívania,
 - **mentálne spôsobilosti** na úrovni rozvoja predstavivosti a fantázie,
 - **mentálne spôsobilosti** na úrovni myslenia (vlastné témy, koncepcie, návrhy; schopnosť analyzovať a syntetizovať, pomenovať procesy, interpretovať zážitky),
3. na priebeh **získavania vedomostí**:
- **znalosti** oblastí vizuálnej kultúry a výtvarného umenia súvisiacich s preberanými edukačnými úlohami,
 - **pochopenie** výtvarného diela a schopnosť interpretovať ho,
 - **znalosť** materiálov, techník, médií a procesov ich používania,
4. na schopnosti **realizácie výsledného artefaktu**:
- **cieľavedomosť pri práci**,
 - **schopnosť inšpirovať sa náhodnou zmenou a schopnosť prijať/autorizovať ju**,
 - **uplatnenie vlastného temperamentu pri realizácii** (v škále od trpezlivosti, vytrvalosti až po nervóznú expresivitu).

4.1 Formy hodnotenia

Ťažiskovou formou hodnotenia je osobný rozhovor so žiakom, v ktorom učiteľ žiakovi poskytne citlivú, veku primeranú, analyticky podloženú spätnú väzbu o rôznych aspektoch jeho činnosti. Vo vzájomnej komunikácii má žiak možnosť klásť otázky alebo zdôvodniť svoj prístup.

Pri hodnotení sa môžeme stretnúť s rôznymi formami:

- individuálnym,
- skupinovým,
- hromadným,
- priebežným (formatívnym),
- záverečným (sumatívnym),
- autentickým hodnotením.

Pri výbere spôsobov hodnotenia Slavíková a kol. (2007) odporúčajú využiť pravidlo SIR:

- **S** – sociálne podmienky (do akej miery je sociálne prostredie žiaka bezpečné a ústretové pre jeho prijatie a moje hodnotenie),
- **I** – informatívnosť (do akej miery je moje hodnotenie pre žiaka zrozumiteľné a použiteľné),
- **R** – reflektívnosť žiaka i učiteľa (do akej miery je žiak schopný triezvo zvážiť a posúdiť svoje predpoklady a svoje prejavy, som ako učiteľ schopný žiakovi rozumieť a chápať jeho skúsenosti a jeho prežívanie).

Hodnotenie rozlišuje veci dôležité od nedôležitých a medzi dôležitými vecami odlišuje dobré od menej dobrých. Ten, kto nevie hodnotiť priebeh a výsledky nejakej činnosti, nie je schopný rozoznať, čo robí horšie a čo lepšie, nedokáže odlíšiť dôležité od nedôležitého, nevie, čo nové by mohol spoznať. Kto nevie určitú činnosť hodnotiť, ten ju ani nevie uspokojivo ovládať, nerozumie jej a nedokáže prostredníctvom nej dosť dobre obohatiť seba ani iných ľudí.

Aby žiaci výtvarnému hodnoteniu lepšie porozumeli, potrebujú vedieť pomenovať jeho kritériá a mali by vedieť, čo ktoré kritérium znamená. Základom každého výtvarného hodnotenia je predovšetkým zrková a tvorivá skúsenosť, cit pre farby, tvary, línie, objemy a povrchy najrôznejších vecí. To všetko sa slovami nedá v úplnosti vyjadriť. Hodnotiace kritériá preto síce môžu pomôcť lepšie porozumieť výtvarnému hodnoteniu, ale nedokážu úplne popísať výtvarné zážitky. Vždy je treba mať na pamäti, že všetky pravidlá mávajú v tvorivej výtvarnej činnosti mnoho výnimiek.

Pre učiteľa je dôležité, aby porozumel cieľu hodnotenia a teda, aby sa žiaci sami dokázali s hodnotením vyrovnávať v jeho rozmanitých variantoch, prežívať ho a do potrebnej miery mu rozumieť (Slavíková a kol. 2007).

Formatívne hodnotenie je cestou k dosiahnutiu uvedeného cieľa. Pri takomto type hodnotenia sa žiak stáva aktívnym účastníkom tohto procesu a v dialógu so svojimi spolužiakmi sa učí:

- čo je pre hodnotenie zmysluplné,
- porovnávať, čo má zmysel porovnávať,
- objavovať a pomenovávať hodnotiace kritériá,
- hodnotiť vlastnú činnosť a činnosť iných,
- vo vzťahu k iným vyjadriť svoj postoj tak, aby bol výstižný, primeraný a zrozumiteľný.

Cieľom formatívneho hodnotenia je spätná väzba, získanie informácií, ktoré pomôže učiteľovi vytvárať optimálne podmienky na učenie sa žiakov a žiakom ponúka informácie o tom, aký spôsobom má byť jeho práca zlepšená, aby splnil zadané kritériá. Hodnotenie podľa kritérií sa uplatňuje v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Ich stanovenie pri hodnotení pomáha zamerať pozornosť len na vybranú položku hodnoteného predmetu alebo javu a v jej rámci vytvárať hodnotiacu škálu.

Pri hodnotení sa posudzuje splnenie výtvarnej úlohy, teda splnenie zadania, ktoré obsahuje kritériá hodnotenia a je jasne vymedzená ich váha.

4.2 Kritériá hodnotenia

Slavík (1994) pre **hodnotenie výsledkov výtvarnej práce** navrhuje nasledovné kritériá:

- **výraz**

Výrazom nazývame celkový dojem z výtvarnej práce, jej prítlačivosť, pôsobivosť, tvorivú uvoľnenosť.

- + ***práca na prvý pohľad priťahuje pozornosť, upútava, jej pôsobivá,***
- ***práci chýba „sila“, nezaujme, je „studená“.***

- **originalita**

Originalitou nazývame odlišnosť od obvyklého priemeru, jednak vzhľadom k nejakej skupine tvorcov, napr.: odlišnosť od priemeru triedy, alebo i vzhľadom k vlastnému vývoju. Originalita sa prejavuje:

1. vo forme práce ako neobvyklé použitie výrazových prostriedkov (nezvyčajnosť tvarov, farby, techniky),
 2. v obsahu práce (humor, fantázia).
- + ***práca je prekvapujúca, zvláštna, neobvyklá, „hýri“ nápadmi, dokáže rozosmiať alebo rozčúliť,***
 - ***práca je „tuctová“, pôsobí nudne.***

- **obsah**

Obsahom nazývame obsažnosť, zrozumiteľnosť práce.

- + ***práca je obsahovo bohatá, ale pritom „čitateľná“, zreteľne vyjadruje zámer a myšlienky tvorca napriek tomu, že „čítanie“ môže vyžadovať od diváka úsilie,***
- ***práca je málo obsažná, „chudobná“, alebo je natoľko chaotická a nezrozumiteľná, že nemožno odhaliť jej obsahy.***

- **formát**

Formátom nazývame vzťahy medzi figúrou a formátom, t. j. pomer veľkosti figúry voči formátu a spôsob umiestnenia figúry vo formáte.

- + ***práca nie je ani príliš „prázdna“, ani nadmieru „preplnená“, veľkosť figúry voči formátu je primeraná tvorivému zámeru, práve tak je primerané i jej umiestnenie do formátu,***
- ***práca má figúry buď obmedzené na malú časť formátu a nevhodne umiestnené, alebo figúry až príliš vyplňajú formát.***

- **kompozícia**

Kompozíciou nazývame rozmiestnenie výrazových prvkov vo formáte, mieru harmónie, vyváženosť, „vnútorné usporiadanie“, ucelenosť, vhodné využitie kontrastu (dostatočne silný, ale zvládnutý kontrast).

- + ***práca je dostatočne rôznorodá vo veľkosti, tvare i farbách výrazových prvkov, ale pritom v nej vládne zreteľný vnútorný poriadok, nepôsobí chaoticky a nejednotne,***
- ***práca má buď výrazové prvky príliš jednoducho usporiadané („vojaci na prehliadke“) alebo je naopak príliš neusporiadaná, chaotická, chýba jej náznak jednotiacieho poriadku.***

- **technika**

Technikou nazývame schopnosť narábať s výtvarnými prostriedkami (nástrojmi a materiálmi), „remeselnosť“ alebo „čistotu“ prevedenia, citlivosť k materiálu – výtvarné myslenie v materiáli, prepracovanosť a zároveň aj schopnosť „včas skončiť“, kým práca nie je „prepackaná“.

+ práca využíva čo najlepšie možnosti, ktoré poskytujú výtvarné prostriedky, nie je „uťahaná“ alebo „bezradná“, je prepracovaná, ale veľkorysá v použití výtvarných prostriedkov, nie je „umachlená“,

- práca pôsobí neobratne, nešikovne, neúmyselne zamieňa spôsob narábania s technikami (napr. kreslená tam, kde mala byť maľovaná), pôsobí buď nedokončene, alebo naopak „prepackane“.

- **farebnosť**

Farebnosťou nazývame kvalitu výberu a použitia farieb, schopnosť ich harmonizácie a kontrastovania v súlade so zámerom farebného vyjadrenia, citlivosť pre rozlišovanie farebných odtieňov (valérov) a pre „rozmaľovanie“ farebnej plochy.

+ práca priťahuje pôsobivým výberom, spracovaním a rozložením farieb, je farebne neobvyklá a nápaditá, je citovo pôsobivá svojou jemnou farebnou harmóniou, alebo naopak, zvládnutou kontrastnosťou farieb,

- práca je farebne nevýrazná, pôsobí „špinavo“, „tvrdo“ alebo neisto, býva skôr kreslená ako maľovaná.

- **kresebnosť**

Kresebnosťou nazývame kvalitu lineárneho „obrysového“ vyjadrenia tvaru, schopnosť tvarovej abstrakcie a štylizácie.

+ práca sa vyznačuje ľahko vedenou a citlivo „modulovanou“ líniou, ktorá v zmene sily prítaku a šírky stopy priliehavo a pôsobivo vyjadruje zámer tvorcu a pôsobivo vymedzuje tvar,

- práca vykazuje bezradnosť vo vedení línie, neúmyselné nenadväzovanie alebo príliš chaotické hľadanie správnej stopy, neistotu v dôležitých miestach vyjadrovacieho tvaru.

- **modelácia**

Modeláciou nazývame kvalitu vyjadrenia objemu a kvalitu priestorovej práce s hmotou, „cit pre objem a hmotu“, plasticnosť, robustnosť výtvarného vyjadrenia.

+ práca má zreteľne vyjadrený objem a priestor, vhodne používa svetlá a tieň k vystihnútiu hmotnosti, monumentality, priestorovosti,

- práca nemá dostatočne vyjadrenú hĺbku ani objem, je nevýrazná vo využití tieňov a svetiel pri vymedzení objemu a priestoru; pokiaľ ide o priestorovú prácu, neberie ohľad na viacpohľadovosť.

- **ornamentácia**

Ornamentáciou nazývame kvalitu dekoratívneho vyjadrenia, cit pre dekoratívnu štylizáciu a pre rytmus.

+ práca vhodne abstrahuje a štylizuje tvar so zreteľom k rytmizácii, pôsobí dekoratívne,

- práca nenašla priliehavú dekoratívnu štylizáciu tvaru, chýba jej rytmus, nadmerne užíva alebo nedoceňuje detail a dekoratívnej úlohe.

- **funkčnosť**

Funkčnosťou nazývame účelnosť práce, vyváženosť vzťahov medzi funkciou, materiálom a dekorom, vzájomný pomer v tvaroch i farbách.

+ práca je účelná a zároveň má osobitný výraz, jej výtvarná a úžitková zložka sa harmonicky dopĺňajú,

- práca sa buď výtvarne vnucuje, je „presladená“ na úkor účelnosti alebo primeranosti (gýč), alebo je príliš neosobná, strohá, neukazuje tvorivú osobitosť.

Najvšeobecnejšími, a tiež najtradičnejšími, (už od doby antického Grécka) kritériami estetického hodnotenia sú účinnosť (intenzita), usporiadanosť (integrita), zložitosť (komplexnosť). K nim môžeme priradiť i vyššie popísané dielčie kritériá.

- **účinnosť (intenzita)**

Účinnosť je v podstate to isté, čo sila výrazu (odpovedá vyššie popísanému kritériu VÝRAZ. K účinnosti prispieva najmä originalita, farebnosť, technika, modelácia a i.). Dôležitou podmienkou účinnosti je dostatočný (silný), ale zvládnutý kontrast tvarov, farieb, povrchov alebo objemov, ktorý spadá pod kritérium KOMPOZÍCIA.

- **usporiadanosť (integrita)**

Usporiadanosť hovoríme tiež harmónia. Je to vyváženosť vzťahov všetkých jednotlivých zložiek diela. Vo vyššie popísanom hodnotení jej zodpovedá najmä kritérium KOMPOZÍCIA a FORMÁT. Podporuje ju TECHNIKA, KRESEBNOSŤ, FAREBNOSŤ, MODELÁCIA a i.

- **zložitosť (komplexita)**

Zložitosťou je nazývaná rozmanitosť, rôznorodosť jednotlivých prvkov diela a jeho veľká obsažnosť. Zodpovedá jej najmä kritérium OBSAH.

Pri hodnotení procesu výtvarnej činnosti ide o kritériá:

- **odvaha tvoriť**

Odvaha tvoriť je podmienkou uvoľneného výrazového prejavu. Preukazuje sa v chuti skúšať nové postupy bez strachu voľne tvoriť, bez obáv hodnotiť a nebáť sa hodnotenia. Dôsledkom odvahy tvoriť je aj ústretovosť ku zmenám a k tomu, čo je originálne a neobvyklé.

- **nápaditosť**

Nápaditosť sa prejavuje ako odhaľovanie nových problémov a objavovanie neobvyklých (originálnych) riešení. Predpokladom nápaditosti je fantázia a odvaha tvoriť.

- **(seba)kritickosť**

(Seba)kritickosť je vyjadrená pri (výtvarnom) hodnotení a sebahodnotení. Je to schopnosť (seba)kriticky myslieť, posudzovať mieru hodnoty a hľadať cesty k dosahovaniu hodnôt.

- **záujem**

Záujmom nazývame ústretovosť k novým poznatkom, chuť vymieňať si znalosti a skúsenosti, zaujatie pre poznávanie.

- **vedomosti**

Vedomosťami nazývame schopnosť dobre si zapamätať a vybavovať poznatky (pojmy) a dokázať ich vysvetliť.

- **zručnosť**

Zručnosťou nazývame remeselnú schopnosť, šikovnosť pri používaní výtvarných prostriedkov, cit pre materiál, „fortiel“.

- **snaha**

Snahou nazývame úsilie pri práci a aktivitu v dialógu.

- **sústredenosť**

Sústredenosťou nazývame odolnosť proti rušivým vplyvom, schopnosť vytrvať pri práci a dokončiť ju.

Odvaha tvoriť, nápaditosť, sebakritickosť, záujem, snaha a sústredenosť sú prejavy postojovej zložky osobnosti a preto tvoria často obsah socioafektívnych cieľov vyučovania výtvarnej výchovy.

Základné pravidlo: použité kritériá hodnotenia vždy vypovedajú o cieľoch jednaní, ku ktorému sa vzťahujú (Slavík 1994).

Učiteľ má brať **ohľad na to**, že výtvarný prejav súvisí s fantáziou, seba projekciou, záujmami a intímny svetom žiaka a, že toto hľadisko sa bude prejavovať aj v jeho riešení výtvarných úloh, aktivít iniciovaných učiteľom. **Uprednostňujeme osobný, diferencovaný prístup. Predložené kritériá sú orientačné** a učiteľovi poskytujú štruktúru analýzy jednotlivých hľadísk uplatniteľných na činnosť žiaka v rámci výtvarnej výchovy. Výsledok výtvarných činností (artefakt) nie je jediným predmetom hodnotenia, ale učiteľ zvažuje všetky kritériá. Výsledok výtvarnej činnosti je síce dôležitý, u žiaka naň vzniká obyčajne citová väzba – spokojnosť s vlastným výkonom, čo ho následne motivuje pre ďalšiu výtvarnú prácu a udržiava jeho záujem o seba vyjadrenie. Okrem výkonu treba hodnotiť a niekedy aj uprednostniť, proces výtvarných činností, pretože práve v rámci tohto procesu dochádza k formovaniu osobnosti žiaka, k získavaniu kompetencií a k napĺňaniu cieľov výtvarnej výchovy. Kritériá hodnotenia sú vypracované v súlade s predmetovými kompetenciami a je potrebné, aby učiteľ pri hodnotení mal tieto kompetencie a ich postupné dosahovanie na zreteli.

Klasifikácia je jedna z foriem hodnotenia. Je výsledným aktom hodnotiaceho procesu. Môže sa vyjadriť klasifikačnými stupňami, bodovou škálou a pod. Hodnotiaca škála je od 1 do 5 (s používaním negatívneho hodnotenia je potrebné pracovať veľmi citlivo, používať skôr motivačnú taktiku). Škola môže používať na hodnotenie aj iný systém (slovné hodnotenie a pod.). Nie je nutné známkovať každú prácu a každý výkon žiaka. Je na voľbe učiteľa, ktoré úlohy bude hodnotiť, aby poskytl žiakovi i prostrediu dostatočný obraz o jeho kvalitách a vývoji. Dôležité je, aby bol žiak hodnotený z úloh v rámci rozličných metodických tém, aby bola vyváženosť výkonu žiaka, nakoľko môžu byť rozdiely vzhľadom na rôznorodosť záujmov a schopností žiakov.

Pri hodnotení by sa mal učiteľ vyvarovať paušálnych súdov a šablónovitých kritérií, nakoľko výtvarný prejav, ako aj vyjadrovacia úroveň žiakov v jednotlivých ročníkoch základnej školy majú veľmi širokú škálu. Prejavuje sa to v rozdielnej úrovni vyjadrovacích schopností žiakov, čo však nemusí znamenať nižšiu tvorivosť a výtvarnú kvalitu práce žiaka. Osobitný dôraz je potrebné klásť na primerané hodnotenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Nakoľko výtvarné činnosti do značnej miery zodpovedajú sebavyjadrovaniu žiaka (jeho predstáv a myšlienok) jedná sa o pomerne intímnu oblasť, súvisiacu s vývojom sebaaponímania. Najmä v kontexte vzťahov v skupine žiakov musí pedagóg pristupovať k hodnoteniu s veľkým rešpektom voči individualite žiaka. Dôležitou súčasťou hodnotenia je formovanie kritického myslenia – voči svojmu okoliu, rovnako ako voči sebe. Schopnosť sebahodnotenia sa musí vyvíjať v súčinnosti s reflexiou. Súčasťou hodnotenia na predmete výtvarná výchova je osobný rozhovor učiteľa a žiaka. Práve tu sa vytvára model kladenia si otázok (autoevaluačné otázky), ktoré formujú štruktúru sebahodnotenia. Sebahodnotenie je súčasťou tvorivého procesu, preto je potrebné naň vo výtvarnej výchove klásť značný dôraz.

Autentické hodnotenie predstavuje snahu po poznaní autentickej, skutočnej osobnosti žiaka tak, ako sa prejavuje v situáciách riešenia reálnych problémov a na základe jeho vlastnej tvorby či výsledkov procesu učenia sa. Autentické hodnotenie je súčasťou procesu rozvoja osobnosti a chápe sa ako sústavne prebiehajúci proces v kontexte všetkých činností, ktorých sa žiak aktívne zúčastňuje, aby nadobúdal schopnosť autoregulácie ako poznávajúci a sebarozvíjajúci sa subjekt.

4.3 Portfólio

Jednou z foriem z autentického hodnotenia je **portfólio**. Vo výtvarnej výchove sa portfólio chápe ako dokumentačný súbor výtvarných prác žiaka, ktorý má zvyčajne podobu zakladača alebo obalu na výkresy. Obsahuje autentické plošné výtvarné práce žiaka (maľby, kresby...) alebo fotograficky zdokumentované priestorové práce a záznamy z výtvarných akcií. Produkty tvoriace portfólio presne zachytávajú, na akej úrovni žiak stanovené úlohy zvládol, aké pokroky spravil za isté časové obdobie. Portfólio slúži predovšetkým na sledovanie autentického učenia, vedie žiaka k zamýšľaniu sa nad jeho

vlastnou prácou a ponúka mu možnosť rozhodnúť o kvalite vykonanej práce. Z toho dôvodu sa žiak podieľa na výbere jednotlivých prác zahrnutých v portfóliu. Portfólio umožňuje získať mnohohrstvový a širokospektrálny pohľad na produkty žiaka. Môže spĺňať dva účely, je zamerané na hodnotenie a na podporu učenia sa.

Hodnotenie prostredníctvom portfólia musí spĺňať nasledujúce podmienky:

- musí obsahovať kritériá na hodnotenie, kritéria pre výber položiek a záznamy sebareflexie žiaka,
- s kritériami musí byť žiak vopred oboznámený a musí im rozumieť,
- musí byť stanovený interval výberu prác do portfólia.

Výhody portfólia pri hodnotení sú:

- umožňuje posudzovať žiacke vedomosti a zručnosti komplexne a dlhodobo,
- spája formatívne a sumatívne hodnotenie,
- pomáha vytvoriť obraz o žiakových silných a slabých stránkach,
- podporuje zodpovednosť žiaka za vlastné vzdelávanie a zvyšuje motiváciu k učeniu.

Nevýhody portfólia sú:

- časová náročnosť,
- veľký rozsah materiálov,
- riziko formálnosti hodnotenia,
- nebezpečenstvo zneužitia informácií o žiakovi.

Pri hodnotení portfólia môže učiteľ využívať klasifikáciu, slovné hodnotenie a sebahodnotenie. Slovné hodnotenie poskytuje žiakovi viac možností pri vyslovovaní hodnotiacich a diagnostických výrokov. Žiak sa prostredníctvom slovného hodnotenia učí prijímať objektívnu kritiku.

4.4 Reflexia

Okrem klasifikácie a slovného hodnotenia je dôležitou súčasťou vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy **reflexia**. Význam tohto pojmu je odvodený od latinského pojmu „reflecto“ a znamená obrátiť sa naspäť. Reflektovať znamená uvažovať o tom, čo bolo realizované, popisovať, vysvetľovať a hodnotiť svoje predchádzajúce konanie. Zmyslom reflexie je získať pohľad na javy, ktoré ovplyvňujú naše konanie a preto vyžadujú hodnotiacu diskusiu a kontrolu. Reflexiu považujeme za diskurzívny proces. Reflexiou rozumieme uvažovanie, rozjímanie nad predchádzajúcou výtvarnou aktivitou. Aktérmi sú žiaci, ktorí reflektujú zažité skúsenosti. Osobná reflexia je nevyhnutnou súčasťou každého edukačného procesu. Jej prínosom je spätná väzba od učiteľa a spolužiakov a žiak má možnosť overiť si, ako iní vnímajú jeho výtvarnú výpoveď, či jeho úmysel chápu v súlade s jeho zámerom. Popisuje, čo chcel, čo robil, na čo myslel a ako sa cítil.

Pri reflexii má žiak možnosť teoretizovať svoje praktické postupy. Rekonštruuje skúsenosti s tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal alebo zmenil (Kasáčová 2005).

V tomto procese je dôležité sebapoňatie žiaka, zdôrazňovanie jeho silných stránok, priestor pre hľadanie nových riešení.

Proces reflexie prebieha v niekoľkých fázach:

- opätovná prezentácia reflektovaného javu (vybavením v pamäti alebo prezretím záznamu),
- verbálny popis (zatriedenie objektu alebo vlastností do kontextu, pomenovania objektu alebo vlastností),
- vymedzenie základných prvkov (podmieňujú vývoj a zmenu javu),
- hodnotenie a vysvetlenie (v závislosti na cieľoch a kontextoch konania),
- prognóza (odhad budúceho vývoja a javu),
- preskripcia (návrh ďalšieho postupu, ktorý má napraviť prípadné chyby a efektívnejšie viesť k splneniu cieľa) (Slavík a kol. 1993).

Expresívna či kreatívna interpretácia je príležitosťou, ako žiakom názornejšie priblížiť poznatky, ktoré sa ťažko vysvetľujú slovami (Slavíková a kol. 2007). Ide o interpretáciu diela inými, než verbálnymi prostriedkami, použitím umeleckých vyjadrovacích prostriedkov. Okrem expresívnej či kreatívnej interpretácie využívame pri dialógu so žiakom **reflexívny dialóg**. Ten je zameraný na predchádzajúce zážitky žiaka a hľadá v nich poznatky. Učiteľ nepoužíva v tomto procese hodnotiace výroky, ale **nehodnotiacu spätnú väzbu** neutrálne výroky zamerané na popis priebehu riešenia úlohy a učebnej situácie. Nehodnotiaca spätná väzba je dôležitá aj v priebehu tvorivej činnosti.

V reflexívnom dialógu žiaci reflektujú vlastný zážitok z umeleckej tvorby a to im následne umožňuje hľadať zhody a rozdiely vo vnímaní jednej situácie. Žiaci diskutujú o vyvolaných asociáciách, rozdielnych skúsenostiach a pod.

Vedenie reflexívneho dialógu podporuje výber vhodných otvorených otázok. Majú viesť žiakov k zamysleniu sa nad riešenou problematikou, podporovať ich sebareflexiu. Homzová (2015, s. 23) uvádza niekoľko námetov na **otázky reflexívneho dialógu**:

„Ako sa ti tvorilo?

Čo ti pri tvorení napadlo?

Ako si sa cítil?

Ako si postupoval?

Ako vnímaš svoj obrázok teraz?

Chcel by si niečo pridať/ubrať a čo?

Čo tvoj obrázok/výtvar zobrazuje?

Aký materiál/farby/papier si si vybral a prečo?

Lepšie sa ti tvorí samému alebo vo dvojici alebo v skupine?

Ako sa ti pozdávala téma/námet?“

Podľa Slavíka (2001) by mal reflexívny dialóg rozvíjať tvorivé myslenie a viesť k hlbšiemu poznaniu seba i druhých, kultivovať schopnosť vyjadrenia vlastného názoru a zároveň učiť načúvaniu a rešpektu voči odlišnému názoru.

Sebareflexia učiteľa predstavuje proces, ktorý je prvou časťou autodiagnostiky práce učiteľa. Realizuje sa najmä formou sebarefektujúcich otázok, ktoré smerujú k získaniu spätnoväzbových informácií. Systematická sebareflexia učiteľa plní predovšetkým tieto základné funkcie:

- **poznávacia funkcia** – učiteľ si uvedomuje, aký je, ako rieši vzniknuté situácie, ako prežíva, uvedomuje si potreby seba i svojich žiakov,
- **spätnoväzbová funkcia** – učiteľ si na základe analýzy vlastnej činnosti uvedomuje, ako v určitých situáciách reagujú na jeho prístup žiaci, kolegovia a rodičia,
- **rozvíjajúca funkcia** – sebareflexia poskytuje učiteľovi námety k ďalšiemu sebazdokonaľovaniu,
- **preventívna funkcia** – učiteľ premýšľa nad svojím konaním, ak sa poučí na vlastných skúsenostiach i skúsenostiach iných, dokáže sa vyhnúť prípadným konfliktom,
- **relaxačná funkcia** – učiteľ opisuje, analyzuje a hodnotí nielen situácie problémové a neúspešné, ale i tie, ktoré mu prinášali radosť. Reflexia príjemných zážitkov sa stáva hnacou silou do jeho ďalšej pedagogickej práce (Slavík 2001).

Pri reflexii vyučovania môže učiteľ vychádzať z tvrdení:

- Dôsledne sa pripravujem a mám po ruke všetky potrebné pomôcky a zdroje informácií pred začiatkom hodiny.
- Moje hodiny sú systematicky plánované a nadväzujú na predošlé hodiny a skúsenosti žiakov.
- Spôsob, akým spájam žiakov do skupín, je vhodný pre danú hodinu a/alebo riešenie úlohu.
- Zabezpečujem si pozornosť žiakov hneď od začiatku hodiny.
- Na začiatku hodiny žiakom jasne vysvetlím ciele hodiny.
- Moje vysvetľovanie je jasné a cielené.
- Vhodne rozlišujem vek a schopnosti žiakov.
- Pred koncom hodiny je všetkým žiakom jasné, čo od nich očakávam.
- Snažím sa dosiahnuť vhodnú rovnováhu medzi mojím rozprávaním/ vysvetľovaním a samostatnou prácou žiakov.
- Vítam príležitosti, kde sa dajú využiť skúsenosti a nápady žiakov.
- Využívam rôzne vyučovacie stratégie/metódy vrátane otvorených otázok.
- Na hodinách rovnomerne zapájam všetkých žiakov a pozorne počúvam ich odpovede.
- Podporujem žiakov v tom, aby preberali zodpovednosť za vlastné učenie sa.
- Na hodine sú žiaci disciplinovaní a pozorní.

- Žiakov pravidelne chválím za snahu a pokrok.
- Na hodine udržiavam vhodné tempo a efektívne využívam čas.
- Vhodne využívam pomoc asistentov a iných dospelých osôb v triede.
- Vhodne a primerane využívam dostupné zdroje informácií vrátane IKT.
- Prácu hodnotím a známkujem pravidelne spôsobom, ktorý motivuje a usmerňuje žiakov.
- Na konci hodiny spolu so žiakmi zhodnotím, čo sa naučili.

Podľa Porubského a kol. (2015) je **schopnosť reflexie vlastnej činnosti** zásadnou spôsobilosťou učiteľov. Je to kompetencia k osobnému rastu, kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii. Prejavuje sa ako schopnosť odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské schopnosti.

V procese sebarozvoja a sebazdokonaľovania profesijných kompetencií je potrebné, aby učiteľ rozvoj žiadúcich kompetencií plánoval. Plán učiteľa by mal obsahovať:

- cieľ formulovaný v súvislosti s rozvojom profesijných kompetencií,
- názov a popis aktivity prostredníctvom, ktorej chce cieľ dosiahnuť,
- termín ukončenia,
- prostriedky podpory.

Úlohy na overenie porozumenia



1. Vysvetlite rozdiel medzi hodnotením a reflexiou.
2. Vyberte si päť výtvarných prác žiakov a ohodnoťte ich podľa vami zvolených kritérií.
3. Vysvetlite význam sebareflexie učiteľa v procese vyučovania výtvarnej výchovy.
4. Porovnajte uvedené tvrdenia s vlastnou skúsenosťou a navrhnite plán sebarozvoja.

ZÁVER

Vážení študenti,

cieľom učebného textu je, aby ste po jeho preštudovaní získali základné informácie a podnety k riešeniu problémov na pedagogickej praxi. Zamerali sme sa na základné teoretické východiská riešenej problematiky, ktoré mali viesť k získaniu kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy: *plánovať, realizovať a hodnotiť procesy vyučovania výtvarnej výchovy*. Táto kompetencia sa prejaví v tom, že študent po absolvovaní pedagogickej praxe:

- Rozumie základným didaktickým kategóriám.
- Správne formuluje (kognitívne, psychomotorické a socioafektívne) ciele v súvislosti s učivom, metódami vyučovania, organizačnými formami, tzn. celkovou koncepciou vyučovania.
- Ovláda obsah vyučovacieho predmetu a rozumie mu.
- Robí didaktickú analýzu učiva (kľúčové pojmy, učebné úlohy) s prihliadnutím k stanovenému cieľu.
- Vhodne volí výtvarné problémy a úlohy s ohľadom na ciele predmetu a didaktické zásady.
- Vhodne volí adekvátne vyučovacie metódy a organizačné formy.
- Navrhne výtvarný projekt, výtvarný rad.
- Rozlišuje výtvarné typy žiakov.
- Analyzuje detský výtvarný prejav podľa znakov.
- Správne rozvrhne časový plán svojho postupu vo vyučovaní.
- Vhodne volí spôsoby overenia splnenia edukačných cieľov.
- Použije adekvátne materiálne didaktické prostriedky.

Predpokladáme, že získané informácie si rozšírite štúdiom ďalšej odbornej literatúry a overíte priamo v pedagogickom procese.

Povolanie učiteľa je poslaním a my Vám pri realizácii tohto poslanca prajeme veľa úspechov.

Renáta Pondelíková

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BAĎURIKOVÁ, Z. a kol. 2001. *Školská pedagogika*. 1. vyd. Bratislava: Polygrafické stredisko UK, 2001. 256 s. ISBN 80-223-1536-2.

BANAŠ, J. a kol. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.

BARBE-GALL, F. 2007. *Kak govorit' s deťmi ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Arka. ISBN 978-5-91208-008-1.

BARRETT, T. 1994. *Criticizing Art: Understanding the Contemporary*. Mountain View: Mayfield Publication Company. ISBN 1-55934-147-5.

BARTKO, O. a kol. 1986. *Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986.

DOUŠKOVÁ, A. a kol. 2012. *Zo študenta učiteľ I*. Banská Bystrica: UMB PF v Banskej Bystrici, Združenie Pedagóg o. z., 2012. ISBN 978-80-557-0401-2.

DRIENSKY, D., HRMO, R. 2004. [online] *Materiálne didaktické prostriedky*. Experimentálny učebný text grantového projektu KEGA. Dopĺňujúce pedagogické štúdium učiteľov technických odborných predmetov, Bratislava 2004. [citované 2020-02-26]. Dostupné na web.tuke.sk/kip/download/materialnedidaktickeprostriedky.pdf.

ĎURIČ, L., KAČÁNI, V. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 1992. ISBN 80-08-00433-9.

FELDMAN, E. B. 1992. *Varieties of Visual Experience*. 4. vyd. Harry N. Abrams, Incorporated, New York A Times Mirror Company, 1992. ISBN 0-13-953449-0.

FILA, R., 1991. *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá. ISBN 80-06-00296-7.

FISCHER, D. a kol. 2007. [online] *Nová koncepcia výtvarnej výchovy*. [cit. 2015-04-10]. Dostupné na http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/vyskum/sPU/nova_koncepcia_vv.pdf.

GERO, Š. 1989. *Úvod do štúdia výtvarnej výchovy*. Nitra: PF, 1989. ISBN 80-85183-06-4.

GERO, Š. a kol. 1997. *Úvod do teórie výtvarnej kultúry*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 1997. ISBN 80-8055-075-1.

GOMBRICH, E. H. 1989. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0416-7.

GUILLAUME, M. 2012. *Umenie v primárnom vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov elementárnej pedagogiky*. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-8082-565-2.

HAZUKOVÁ, H. 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha PedF UK 1994.

HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HLAVSA, J. a kol. 1986. *Psychologické metody výchovy tvorivosti*. Bratislava: SPN, 1986.

HOMZOVÁ, J. 2015. [online] *Artefiletika v pedagogickej činnosti učiteľa výtvarných predmetov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2015. [cit. 2019-10-04]. Dostupné na https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j_homzova_artefiletika_v_pedagogickej_cinnosti_ucitela_vytvarnych_predmetov.pdf

HOUSEN, A. 1987. [online] *Three Methods for Understanding Museum Audiences*. [cit. 2019-10-04]. Dostupné na <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/6-3MethodsforMuseumAudiences.pdf>.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2005. ISBN 80-8083-046-0.

KESNER, L. 2005. *Marketing a management múzeí a památek*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1104-4.

KITZBERGEROVÁ, L. 2014. [online] *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. [cit. 2020-04-10] Dostupné na https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-353-version1-didaktika_vytvarne_vychovy.pdf, ISBN 978-80-7290-667-3.

KOSOVÁ, B., TOMENGOVÁ, A. a kol. 2015. *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum, Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2015. ISBN 978-80-557-0860-7.

KOSOVÁ, B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.

KULKA, J. 1986. *Esteticko-psychologické otázky prípravy uměleckého zážitku*. Estetická výchova, 26,1986, č. 9, s.265.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing, 2008. 435 s. ISBN 978-80247-2329-7.

LASOTOVÁ, D. 2007. [online] *Komunikace s výtvarným dílem II*. Ostrava: PF Ostravské univerzity v Ostravě, 2007. [cit. 2020-04-10]. Dostupné na https://is.muni.cz/el/1441/podzim2012/GP3MP-HTGP/um/02c_D._Lasotova_Komunikace_s_VD_II_LV_15_10_2012.pdf?lang=en.

LÁSZLÓ, K., ŠKVARKOVÁ, Z. 2009. *Didaktika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2009. ISBN 978-80-8083-715-0.

MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, J. a kol. 2008. *Kurikulum v súčasnej škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1

PAVLÍKÁNOVÁ, M. 2013. [online] *Dívať sa, diviť sa, rozumieť? Obsah a odraz umenia vo vzdelávaní*. In: Kultura, umění a výchova 1. [cit. 2020-04-10]. ISSN 2336-1824. Dostupné na http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=20.

PIAGET, J., INHELDER, B. 1997. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA, 1997. ISBN 80-85752-33-6.

PORUBSKÝ, Š. a kol. 2016. [online] *Kurikulum základnej školy očami učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2016. [cit. 2020-10-04]. ISBN 978-80-557-1155-3 Dostupné na <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=20327>.

PRŮCHA, J. 2006. [online] *Výzkum kurikula: Aplikované přístupy*. In MAŇÁK, J.; JANÍK, T. (ed.). *Problémy kurikula základní školy*. Brno : MU, 2006, ISBN 80-210-4125-0. [cit. 2020-02-23].

Dostupné na <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj06.pdf>.

PRŮCHA, J. a kol. 2001. *Pedagogický slovník*, 3. aktualizované vydanie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-579-2.

READ, R. 1967. *Výchova umením*. ODEON, 1967. ISBN 01-521-67

ROESELOVÁ, V. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290_129_X.

ROESELOVÁ, V. 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-1-X.

SITNÁ, D, 2013. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

SLAVÍK, J. 1994. *Kapitoly z VV II*. Praha: PFUK Praha, 1994.

SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, J., NOVÁK, J. 1991. *Informace, databáze, a výtvarná výchova*. Praha: Karolinum, 1991. (skriptum).

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. 1993. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. In: *Pedagogika*, roč. XLIII, č. 2, s. 155.

SLAVÍKOVÁ, V. a kol. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej. Artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007 ISBN 978-80-7367-322-2.

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. 2015. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/>.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. 2015. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/>.

Štátny vzdelávací program pre základné umelecké školy. 2015. [online] Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2015. [cit. 2020-02-23]. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/>

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: VEDA, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2010. 383 s. ISBN 978-80-224-1110-3.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur: DIGIT , 2000. ISBN 80-968441-0-5.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1995. *Svet detskej kresby*. Bratislava: GRADIENT, 1995. ISBN 80-967231-3-8.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2001. *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2001. 172 s. ISBN 80-223-1570-2.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT. ISBN 80-968441-1-3.

TROJAN, R. 1976. *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. (Sc). Praha: SPN 1976.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

UŽDIL, J. 1976. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.

UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. 1984. *Výtvarná výchova v predškolskom veku*. Bratislava: SPN, 1984.

VALACHOVÁ, D. 2012. *Didaktika výtvarnej výchovy v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN 80-223-3215-6.

WALTEROVÁ, E. 1994. *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

YENAWINE, P. 1997. [online] *Thoughts on Visual Literacy*. [cit. 2019-10-10]. Dostupné na <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>.

YENAWINE, P. 2017. *Visual Thinking Strategies. Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Cambridge: Harvard Education Press, 2017. ISBN 98-1-61250-609-8.

Zákon 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2008. [online] Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2008 [cit. 2018-10-23]. Dostupné na <https://www.lewik.org/dataset/111/>.

ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým. Metódy a formy tvorivého riešenia problémov.* Bratislava: Fontana, 1997. ISBN 80-85701-09-X.

ĎALŠIE ZDROJE

ARNHEIM, R. 1969. *Visual Thinking.* Berkeley : University of California Press, 1969.

ATKINSON, R, L. 2003. *Psychologie.* Praha Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BABYRÁDOVÁ, H. 1999. *Symbol v detském výtvarném projevu.* Brno Masarykova Univerzita, 1999. ISBN 80-210-2079-2.

BABYRÁDOVÁ, H. 2002. *Rituál, umění a výchova.* Brno Pedagogická fakulta MU, 2002. ISBN 80-210-3029-1.

BABYRÁDOVÁ, H. 2005. *Výtvarná dílna.* Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-705-4.

BALEKA, J. 1997. *Výtvarné umění. Výkladový slovník.* Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BARTKO, O. a kol., 2008. *Výtvarná výchova s metodikou.* 1. diel pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie, pedagogické a kultúrne akadémie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01566-5.

CIKÁNOVÁ, K. 1992. *Kreslete si s námi.* Praha: Aventinum, 1992. ISBN 80-85277- 79-4.

CIKÁNOVÁ, K. 1995. *Objevujte s námi tvar.* Praha: Aventinum, 1995, ISBN 80-7151-732-1.

CIKÁNOVÁ, K. 1998. *Tužkou, štětcem nebo myší.* Praha: Aventinum, 1998, 123 s. ISBN 80-7151-031-9.

DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80- 7178-449-4.

GERŽOVÁ, J. a kol. 1999. *Slovník světového a slovenského výtvarného umění druhé polovice 20. století: Od abstraktního umění k virtuální realitě. Idey – pojmy – hnutí.* Kruh současného umění. Profil, 1999, ISBN 80-968283-0-4.

HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a zprostředkování umění.* Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

KESNER, L. 1997. *Vizuální teorie: Současné angloamerické myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany: H&H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2., doplnené vydání. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3.

LACOVÁ, K. 2003. [online] *Výtvarná výchova netradične*. Bratislava: IUVENTA, 2003. Dostupné na https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/vytvarna_vychova_netradicne/vytvarna_vychova_netradicne_na_web.pdf

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247- 0374-2.

LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.

NOVÁK, T. 2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-937-8.

PONDELÍKOVÁ, R. 2015. [online] Základné didaktické kategórie vo výtvarnej výchove. In *CREA-AE 2015: kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie*, 2. ročník elektronickej vedeckej konferencie, Bratislava, 16. - 23. 3. 2014 [elektronický zdroj]. 1. vyd. - Zohor: Virvar, 2015. ISBN 978-80-89693-09-2, s. 152-158. Dostupné na <<http://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/archiv/>>

PONDELÍKOVÁ, R. 2017. [online] Výtvarný jazyk a možnosti jeho osvojovania vo výchovno-vzdelávacom procese výtvarnej výchovy. In *Kreatívne vzdelávanie*. 1. vyd. KVK PdF UMB: Banská Bystrica, 2017. 331 s. ISBN 978-80-557-1374-8. Dostupné na www.kreativnevzdelavanie.sk.

PONDELÍKOVÁ, R. 2018. [online] Pre deti je dôležitá aj vizuálna gramotnosť. Metodické listy. In *Národná osвета: časopis pre rozvoj miestnej kultúry a záujmovej činnosti* [online]. - Bratislava: Národné osvetové centrum a Združenie osvetových pracovníkov, 2018. - ISSN 1335-4515. - Roč. 28, č. 2 (2018), s. 15-34. Dostupné na <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2018/10/N02-2018-ML-Opt.pdf>.

PONDELÍKOVÁ, R. 2018. Kurikulum výtvarnej výchovy na Slovensku a možnosti jeho aplikácie v edukačnom procese. In *Horizonty umenia 5: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej webovej konferencie*, 1. 11. 2018 - 30. 11. 2018. Banská Bystrica: Akadémia umení v Banskej Bystrici, Fakulta múzických umení, 2018. - ISBN 978-80-8206-007-5. - S. 407-420.

- PONDELÍKOVÁ, R. 2018. [online] Labyrint výtvarného umenia a ako sa v ňom nestratiť In *CREA-AE 2018*, zborník z elektronickej konferencie s medzinárodnou účasťou, 1. - 15. 11. 2018 / zost. Daniela Valachová, Lenka Lipárová, Júlia Gašperová ; rec. Xénia Bergerová, Barbora Kováčová [elektronický zdroj]. - 1. vyd. - Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2018. ISBN 978-80-557-1519-3. - online, s. 25-32. Dostupné na <http://konferencia.kreativnevzdelavanie.sk/aktualny-zbornik/>.
- ROESELOVÁ, V. 2006. *Prostorová tvorba ve výtvarné výchově pro základní školu 1*. Praha: UK v Praze, PedF, 2006. ISBN 80-7290-254-7.
- ROESELOVÁ, V. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V. 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH ISBN 80-902267-5-2.
- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. Praha: Karlova Univerzita, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178- 262-9.
- VALACHOVÁ D. 2009. *Povedzme to farbami: multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-855-4.
- VALACHOVÁ, D. a kol. 2010. *Výtvarná edukácia*. Netradičné výtvarné stratégie v materskej škole. Infra Slovakia, s. r. o., 2010. ISSN 1803-5175.
- VALACHOVÁ, D. 2010. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava: UK, 2010. ISBN 978-80-223-2778-7.
- VANČÁT, J. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: Gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha: UK, Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-975-8.
- ZHOŘ, I. 1995. *Výtvarná výchova v projektech 1*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1995. ISBN 80-85808-30-7.
- ZHOŘ, I. 1997. *Výtvarná výchova v projektech 2*. Pracovní sešit pro 8. a 9. ročník. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1997, 87 s. ISBN 80-85808-49-8.
- ZORMANOVÁ, L. 2014. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

PRÍLOHY

Príloha 1 OSOBNÝ PLÁN ŠTUDENTA/ŠTUDENTKY

Plán hospitovaných hodín

	dátum	meno vyučujúceho	Vyučovaná téma – téma učivo
1			
2			

Plán samostatných vyučovacích výstupov

	dátum	Vyučovaná téma – téma učivo
1VH		
2 VH		
3 VH		
4 VH		
5VH		
6VH		
7VH		
8VH		
9VH		
10VH		
11VH		
12VH		
13VH		
14VH		
15VH		

Príloha 2 PROTOKOL Z PEDAGOGICKÉHO POZOROVANIA

Škola:		
Trieda:		
Vyučujúci:		
Školský rok:		
Predmet:		
Učivo:		
Cieľ:		
Cieľ pozorovania:		
Popis a charakteristika sledovaných pedagogických javov		
Čas	priebeh výučby	osobné postrehy

Príloha 3 NÁVRH VYUČOVACIEHO PROJEKTU

(Vypísať v PC a vytlačiť. Každú prípravu svojím podpisom schvaľuje cvičný učiteľ/cvičná učiteľka)

Ročník:		Trieda:		Predmet:	Dátum:
Vyučujúci študent/vyučujúca študentka: Cvičný učiteľ/cvičná učiteľka:					
Tematický celok: Výkonový štandard: Obsahový štandard: Cieľ kognitívny: Cieľ psychomotorický: Cieľ afektívny: Výtvarný problém: Súvislosť s výtvarnou kultúrou: Výtvarná technika: Didaktický materiál: Výtvarný materiál a pomôcky:					
Čas	Učebné situácie	Učebné požiadavky	Učebné úlohy	Priebeh (činnosť učiteľa, učebné činnosti, metódy a formy práce)	

Príloha 4 PODKLAD PRE HODNOTENIE KVALITY VÝUČBY CVIČNÝM UČITEĽOM
(po každej zrealizovanej vyučovacej jednotke) (Doušková, A. a kol. 2012)

Študent:

Podpis cvičného učiteľa:

HODNOTIACA ŠKÁLA

V naznačenej škále označte zakrúžkovaním, ako sa Vám javil študent v sledovaných položkách: A – vynikajúco a s minimálnymi odchýlkami od ideálu, B – nadpriemerne, C – priemerne, D – prijateľne, E – spĺňa minimálne kritériá, FX – vyžaduje sa ďalšia práca.

SLEDOVANÉ POLOŽKY

Kvalita učebných cieľov, konkrétnosť a orientácia učebných cieľov na žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Znalosť učiva (preberaného učebného obsahu) a jasný a zrozumiteľný výklad učiva pre žiakov

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Tvorba k cieľom zodpovedajúcich učebných úloh, navrhovanie aktívnych a pre žiaka zaujímavých učebných úloh

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Začleňovanie učebných úloh do širších problémových situácií pre žiaka – vytváranie situácií, vzťahujúcich učivo k reálnemu životu žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Formulovanie inštrukcií pre učebné úlohy – jasnosť a funkčnosť

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Riadenie procesu výučby, dynamika, prelínanie rôznych metód a foriem práce

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Adekvátnosť metód práce, využívanie produktívnych metód práce v súlade s aktivizáciou žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Adekvátnosť foriem práce, využívanie foriem práce v súlade s aktivizáciou žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Využívanie heuristických metód a skupinových foriem práce podporujúcich myslenie žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Funkčnosť využívania učebných pomôcok a prostriedkov

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Rozvíjajúce hodnotenie učebného výkonu a jasné informovanie o chybách žiaka v procese učenia sa

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Nadviazanie a udržiavanie kontaktu so žiakmi

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Uplatňovanie individuálneho prístupu a orientácia na pozitívne hodnotenie a oceňovanie žiaka

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Vyjadrovanie schopností, primeraná mimika, gestikulácia, vystupovanie celkový dojem

/-----/-----/-----/-----/-----/

A B C D E FX

Príloha 5 SEBAHODNOTENIE študenta/študentky na začiatku a na záver praxe
(Doušková, A. a kol. 2012)

Meno študenta :

Cvičná škola
Meno cvičného učiteľa

Dátum:

Moje silné stránky	Moje príležitosti a možnosti
Moje slabé stránky	Moje riziká a ohrozenia

Ocenenia kolegov a cvičnej učiteľky:

Námety a postrehy od kolegov a cvičnej učiteľky:

Príloha 6 ZÁVEREČNÉ HODNOTENIE študenta/študentky na praxi (vyplní cvičný učiteľ) (Doušková, A. a kol. 2012)

Meno študenta:

Škola:

Cvičný učiteľ (podpis):

Hodnotená položka
Plnenie si náležitostí, vyplývajúcich z povinností študenta (celkový prístup študenta k povinnostiam, podľa stanovených požiadaviek a schopnosť reflexie vlastnej práce študenta)
.....
.....
.....
Aktivita študenta a iniciatívny prístup študenta k vlastnému učeniu, k rozborom a ku konzultáciám (záujem študenta o vlastné učenie, iniciatívny prístup študenta ku konzultáciám a k rozborom jeho samostatných vyučovacích výstupov, kritický prístup ku konzultáciám a k rozborom)
.....
.....
.....
Kultúra študentovho jazyka a študentovo používanie odbornej terminológie (terminologicky správne vyjadrovanie sa študenta a schopnosť študenta odborne posúdiť vlastné vyučovanie ako aj vyučovanie cvičného učiteľa
.....
.....
Úroveň plánovania a prípravy študenta na samostatné vyučovacie výstupy (schopnosť formulovať ciele výučby, učebné požiadavky a učebné úlohy aktivizujúce žiaka v procese učenia
.....
.....
.....
.....
Celková úroveň samostatných vyučovacích výstupov študenta (schopnosť naplniť stanovené vyučovacie ciele, schopnosť učiť pre žiaka zaujímavým spôsobom a schopnosť aktivizovať žiakov k učebnej činnosti)
.....
.....
.....
.....
Akceptovanie a využívanie nonkognitívnych činiteľov výučby (vytváranie pozitívnej atmosféry v triede a otvorenej komunikácie so žiakmi v priebehu vyučovania i v mimovyučovacom čase.)
.....
.....
.....
.....
Organizovanie a riadenie vyučovania (zabezpečovanie plynulého priebehu učenia, plánovanie potrebného času pre učenie, vytváranie a udržiavanie potrebnej disciplíny v triede)
.....
.....
.....
Akceptovanie moderných vyučovacích trendov a schopnosť učiť problémovým spôsobom (schopnosť vytvárania zaujímavých problémových úloh, schopnosť zapájať heuristické metódy do vyučovania a schopnosť učiť spôsobom vytvárania skupinových učebných foriem)
.....
.....
.....
.....

Príloha 7 ODPORÚČANIA CVIČNÉHO UČITEĽA pre študenta/šudentku (Doušková, A. a kol. 2012)

Formulujte konkrétne a adresné odporúčania pre rozvoj študenta/šudentky v oblastiach:

1. Rozvíjanie učiteľských zručností (plánovanie , realizácia a reflexia výučby)

.....

.....

.....

.....

2. Osobný rast a sebavedomie

.....

.....

.....

.....

3. Komunikácia so žiakmi

.....

.....

.....

.....

4. Riadenie a organizácia výučby

.....

.....

.....

Dátum

podpis cvičného učiteľa

Príloha 8 OSNOVA ZÁVEREČNEJ SPRÁVY Z PRAXE

Meno, priezvisko a študijná kombinácia:

Názov školy, kde ste realizovali prax a jej presná adresa:

Meno cvičného učiteľa:

Dátum absolvovania praxe:

Hodnotenie učebnej práce:

- koľko vyučovacích hodín ste hospitovali u cvičného učiteľa a priebeh ich analýz,
- účasť riaditeľa školy príp. zástupcu riaditeľa na vyučovacích hodinách a ich analýza,
- počet nerealizovaných analýz vyučovacích hodín, dôvody
- podiel pri práci so zaostávajúcimi žiakmi, aké výsledky boli dosiahnuté
- podiel pri práci s talentovanými žiakmi, aké výsledky boli dosiahnuté
- s akou školskou dokumentáciou sa študent/študentka zoznámil/a počas praxe,
- akú vlastnú literatúru študent/študentka najčastejšie využíval/a počas pedagogickej praxe
- akú literatúru (zo školy) študent/študentka využil počas pedagogickej praxe,
- s akými metodickými otázkami mal/a najväčšie problémy a ako postupoval/a pri ich riešení,
- priebeh analýz odučených hodín študentom/študentkou, komunikácia, kontaktovanie sa s cvičným učiteľom, jeho ochota pomôcť,
- vhodnosť danej inštitúcie pre realizáciu pedagogickej praxe.

Záver:

- prínos súvislej pedagogickej praxe pre študenta/študentku, klady, nedostatky (uviesť konkrétne),
- návrhy na zlepšenie organizácie praxe (uviesť konkrétne).