



# DIDAKTIKA VÝTVARNEJ EDUKÁCIE 2

NÁMETY NA VÝSKUM

---

RENATA PONDELÍKOVÁ

LENKA LIPÁROVÁ

*Vysokoškolská učebnica vznikla v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB (2019-2021). Zodpovedný riešiteľ: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.*

## **Didaktika výtvarnej edukácie 2 – námety na výskum**

vysokoškolská učebnica

Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2020, s. 123.

Kolektív autorov: PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD. (2,9 AH)

Mgr. Lenka Lipárová, PhD. (2,5 AH)

Editor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Jazyková korektúra: Mgr. Ladislav Klačanský

Cover Design: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Vydanie: 1.

Rozsah: 123 strán (AH 5,4)

ISBN 978-80-557-1809-5

© Renáta Pondelíková, Lenka Lipárová

## OBSAH

<b>ÚVOD</b>	<b>4</b>
<b>1 MOŽNOSTI VÝSKUMU VO VÝTVARNEJ EDUKÁCI</b>	<b>5</b>
1.1 ROZDIEL MEDZI PEDAGOGICKÝM DIAGNOSTIKOVANÍM, PEDAGOGICKÝM VÝSKUMOM A PEDAGOGICKOU EVALVÁCIU	5
1.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V EDUKAČNEJ PRAXI	6
1.3 PREČO UČITEĽ POTREBUJE DIAGNOSTIKOVAŤ EDUKAČNÝ PROCES?	7
1.4 DIAGNOSTIKOVANIE ZAMERANÉ NA AFEKTÍVNU OBLASŤ OSOBNOSTI ŽIAKA	9
<b>2 NIEKTORÉ METÓDY DIAGNOSTIKOVANIA ŽIAKA A ŠKOLSKEJ TRIEDY</b>	<b>15</b>
2.1 DIAGNOSTIKOVANIE KLÍMY TRIEDY	19
2.2 DIAGNOSTIKOVANIE ZAMERANÉ NA KOGNITÍVNU OBLASŤ OSOBNOSTI ŽIAKA	25
2.3 DIAGNOSTIKOVANIE ZAMERANÉ NA PSYCHOMOTORICKÚ OBLASŤ OSOBNOSTI ŽIAKA	35
2.4 DIAGNOSTIKOVANIE ZAMERANÉ NA PODNETNÉ PROSTREDIE PRE ŽIAKOV	35
2.5 DIAGNOSTIKOVANIE ZAMERANÉ NA PRODUKTY	41
2.6 PORTFÓLIO AKO DIAGNOSTICKÝ NÁSTROJ	55
<b>3 PEDAGOGICKÝ VÝSKUM</b>	<b>57</b>
3.1 CIELE VEDECKÉHO SKÚMANIA	57
3.2 EXPERIMENT	58
3.3 DIZAJN VÝSKUMU	59
3.4 METODOLÓGIA PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU	60
3.5 FÁZY VÝSKUMU	62
<b>4 AKČNÝ VÝSKUM</b>	<b>64</b>
4.1 FUNKCIE AKČNÉHO VÝSKUMU	65
4.2 ZÁSADY PRI REALIZÁCI AKČNÉHO VÝSKUMU	66
4.3 FÁZY AKČNÉHO VÝSKUMU	66
4.4 METÓDY AKČNÉHO VÝSKUMU	69
4.5 VÝZNAM AKČNÉHO VÝSKUMU PRE PEDAGOGICKÚ PRAX	70
<b>5 UKÁŽKA Z APLIKOVANÉHO VÝSKUMU: PRIENIKY VÝTVARNEJ A TECHNICKEJ EDUKÁCIE</b>	<b>72</b>
5.1 PEDAGOGICKÁ REFLEXIA VÝTVARNO-TECHNICKÝCH ZADANÍ	74
5.2 VÝSKUMNÁ VZORKA A SPÔSOB ZBERU REFLEXIÍ ŠTUDENTOV	75
5.3 VÝBER VÝTVARNO-TECHNICKÝCH ZADANÍ	76
5.4 INTERPRETÁCIA HODNOTENIA AKTIVÍT ŠTUDENTMI PO VYPRACOVANÍ	96
5.5 PRIENIKY TECHNICKEJ A VÝTVARNEJ EDUKÁCIE	97
5.6 SONDA DO NÁZOROV ŠTUDENTOV NA POUŽÍVANÉ MATERIÁLY V MŠ/ZŠ	98

5.7	CIELE VÝTVARNEJ EDUKÁCIE VO VZŤAHU K CIELOM TECHNICKEJ EDUKÁCIE	101
<b>6</b>	<b>Z APLIKOVANÉHO VÝSKUMU: KVALITATÍVNE HODNOTENIE VÝTVARNÉHO PREJAVU DIEŤAŤA</b>	<b>108</b>
6.1	POZOROVANIE DIEŤAŤA Z POHĽADU ODHADOVANIA JEHO VÝTVARNÉHO NADANIA	108
	<b>ZÁVER</b>	<b>117</b>
	<b>ZOZNAM POUŽITÝCH ILUSTRÁCIÍ</b>	<b>118</b>
	<b>MENNÝ REGISTER</b>	<b>120</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>121</b>

## ÚVOD

Táto učebnica si nekladie za cieľ podrobne zmapovať problematiku pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu, keďže sa tejto problematike v predchádzajúcom období venovala veľká pozornosť a vzniklo veľa podporných študijných zdrojov a publikácií.

Cieľ učebnice je napomôcť študentom pri aplikácii vedomostí študentov učiteľstva výtvarného umenia, získané v tejto oblasti v predmetoch všeobecného základu, na procesy edukácie výtvarnej výchovy.

Učebnica *Didaktika výtvarnej edukácie 2* nadväzuje na učebnicu *Didaktika výtvarnej edukácie 1*, ktorá obsahuje základné didaktické východiská výtvarnej edukácie. Zároveň je učebnica *Didaktika výtvarnej edukácie 2* spracovaná tak, že tvorí samostatný celok zameraný na problematiku aplikácie pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu do edukačného procesu výtvarnej výchovy.

Koncepcia učebnice je postavená na základných teoretických východiskách problematiky a konkrétnych ukázkach, prípadových štúdiách, uplatneniach metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu v edukačnej praxi v bližšom kontexte s výtvarnou výchovou.

Po vymedzení rozdielov medzi pedagogickou diagnostikou, pedagogickým výskumom a pedagogickou evalváciou sa učebnica koncentruje už len na pedagogickú diagnostiku a pedagogický výskum, ktoré sú z hľadiska potrieb študentov na skvalitnenie edukačnej praxe a písanie záverečných prác súčasťou obsahu predmetov *didaktika výtvarnej edukácie 1, 2, 3*.

Pozornosť je venovaná diagnostickým a výskumným metódam a nástrojom, ktoré študenti môžu využiť pri riešení odborného-metodického problému (v pedagogickej diagnostike) alebo výskumného problému (v pedagogickom výskume). Pozornosť je v učebnici sústredená najmä na akčný výskum, lebo sa očakáva, že študenti ako budúci učitelia dokážu najmä akčný výskum uplatniť pri skúmaní pedagogického procesu. Učebnica ponúka príležitosť porozumieť, ako uvedené metódy a nástroje aplikovať pri skúmaní procesov výtvarnej výchovy.

autorky

## 1 MOŽNOSTI VÝSKUMU VO VÝTVARNEJ EDUKÁCI

V tejto kapitole sa budeme venovať vymedzeniu rozdielov medzi pedagogickou diagnostikou, pedagogickým výskumom a pedagogickou evalváciou. Viac sa sústredíme na pedagogickú diagnostiku a pedagogický výskum, ktoré sú z hľadiska potrieb študentov na skvalitnenie edukačnej praxe a písania záverečných prác.

Pri písaní záverečných prác, ktorých formálna a obsahová stránka vychádza z modelu **IMRAD** (Introduction – Method – Result - Discussion):

I – Aký problém bol študovaný? (úvod – obsahuje teoretické východiská problematiky z hľadiska didaktiky výtvarnej výchovy prípadne aj z umenovedného);

M – Ako bol problém študovaný? (metodológia práce – tu treba popísať aká výskumná stratégia bola zvolená, a aké metódy zberu dát sa použili);

R – Čo sa zistilo? (výsledky výskumu – tu študent zhrnie, čo sa zistilo a dokázalo, ale aj to, čo sa nepodarilo overiť - označuje sa to ako limity práce);

D – Čo tieto zistenia prinášajú? (diskusia a záver).

pre úspešnosť je nevyhnutné, aby študenti problematike skúmania edukačného procesu rozumeli.

### 1.1 Rozdiel medzi pedagogickým diagnostikovaním, pedagogickým výskumom a pedagogickou evalváciou

Pre uplatnenie postupov pri skúmaní edukačného prostredia, procesov, výsledkov a subjektov edukácie aj v súvislosti so zameraním prác na výtvarnú výchovu. Je dôležité rozlišovať medzi pojmami pedagogická diagnostika, pedagogický výskum a pedagogická evalvácia. Tieto oblasti sa často zamieňajú. Pedagogická diagnostika sa zaoberá pedagogickým diagnostikovaním, pedagogický výskum zisťuje nové poznatky, ktoré obohacujú vedu a zaoberá sa ním metodológia pedagogického výskumu. Pedagogická evalvácia zisťuje, porovnáva a vysvetľuje údaje charakterizujúce stav, kvalitu a efektívnosť vzdelávacieho systému ako celku alebo jeho jednotlivých zložiek na celoštátnej alebo regionálnej úrovni (Gavora 1999). Vo všetkých troch oblastiach sa využíva edukometria ako spôsob kvantifikovaného spracovania a vyhodnocovania údajov ovýchovných avzdelávacích javoch ikeď vo

všetkých troch oblastiach sa využívajú aj nekvantitatívne spôsoby spracovania a vyhodnocovania údajov (Gavora 1999).

Rozdielne a spoločné znaky pre prehľadnosť uvádzame v tabuľke.

Tabuľka 1. Rozdiel medzi pedagogickým diagnostikovaním a pedagogickým výskumom

	Pedagogické diagnostikovanie	Pedagogický výskum	Pedagogická evalvácia
<b>Problematikou sa zaoberá</b>	pedagogická diagnostika	metodológia pedagogického výskumu	
<b>Cieľom je</b>	zistovanie poznatkov v užšom rámci, zamerané na jednotlivca alebo skupinu	hľadanie zákonitostí výchovy a vzdelávania	zistovanie, porovnávanie a vysvetľovanie údajov, ktoré charakterizujú stav, kvalitu a efektívnosť vzdelávacieho systému ako celku alebo jeho jednotlivých zložiek
<b>Realizuje</b>	učiteľ, výchovný poradca, špecialista	výskumník	špecializovaní odborní pracovníci
<b>Metódy</b>	Pozorovanie, rozhovor, dotazník, škálovanie, sociometria, didaktické testy	Pozorovanie, rozhovor, dotazník, škálovanie, sociometria, didaktické testy	Pozorovanie, rozhovor, dotazník, škálovanie, testovanie
<b>Záver</b>	smerujú vždy k náprave	nemusia viesť k zlepšeniu	sú zamerané na celok, zovšeobecňujú daný jav
<b>Výsledky</b>	nie sú verejne publikované (občas kazuistiky v odborných časopisoch)	publikované v odbornej tlači, v monografiách	publikované v hodnotiacich správach na celoštátnej, regionálnej a lokálnej úrovni

(spracované podľa Gavoru, 1999)

Pre účely tejto učebnice sa budeme s ohľadom na očakávané kompetencie učiteľa ďalej zaoberať pedagogickou diagnostikou a pedagogickým výskumom.

## 1.2 Pedagogická diagnostika v edukačnej praxi

Pedagogická diagnostika prostredníctvom špecifických metód objektívne skúma pedagogické javy. Jej cieľom je zistiť stav rozvoja žiaka a úroveň jeho rozvoja vplyvom výchovného pôsobenia. Okrem diagnostikovania žiaka sa pozornosť sústreďuje aj na podmienky edukačného procesu (učiteľ a jeho koncepcia vyučovania, didaktické prostriedky, edukačné prostredie, klíma triedy a pod.).

„Pedagogické diagnostikovanie je **zistovanie, identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiakov) ako výsledku výchovného a vzdelávacieho pôsobenia**“ (Gavora, 1999, s. 10).

Tabuľka 2. Pedagogické diagnostikovanie

Účel	Kto?	Koho?	Ako?	Výsledok	Opatrenie	Prognóza
zistenie stavu rozvoja žiaka, úroveň vyučovania	učiteľ, výchovný poradca, školský psychológ a pod.	žiak, trieda, prostredie	pozorovanie, rozhovor, dotazník, škály, testy	diagnóza, nález	zásah, intervencia, plánovanie vyučovania	predpoklady budúceho rozvoja

(Gavora 1999, s. 19)

Pedagogické diagnostikovanie patrí medzi základné kompetencie učiteľa. Kasáčová a Cabanová (2011, s.116) chápu túto kompetenciu ako „*schopnosť učiteľa:*

- *diagnostikovať a akceptovať individuálne špecifiká žiaka (vlastnosti, nadanie, ťažkosti, poruchy, individuálne potreby);*
- *diagnostikovať a akceptovať individuálne učebné štýly v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok,*
- *diagnostikovať a akceptovať sociokultúrne (resp. aj multikultúrne) prostredie žiaka, rodiny;*
- *diagnostikovať a pozitívne ovplyvňovať klímu triedy ako sociálnej skupiny;*
- *diagnostikovať, hodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť, plánovať si vlastný rast a vzdelávanie.“*

Tieto kompetencie vychádzajú z troch dimenzií v návrhu kompetenčného profilu učiteľa v Slovenskej republike.

### Dimenzia

- **kompetencie orientované na žiaka** – pedagogická diagnostika žiaka,
- **kompetencie orientované na edukačný proces** – klasifikácia a slovné hodnotenie,
- **kompetencie orientované na sebarozvoj učiteľa** – autodiagnostika učiteľa (Kasáčová, Cabanová, 2011).

### 1.3 Prečo učiteľ potrebuje diagnostikovať edukačný proces?

Na základe skúsenosti z vyučovania učiteľ výtvarnej výchovy zistil, že žiaci 7. ročníka základnej školy strácajú záujem o výtvarný prejav. Prejavilo sa to v ich odmietaní vypracovať zadanú úlohu,



v ľahostajnom prístupe k riešeniu výtvarných problémov. Úlohou učiteľa bolo zistiť, prečo k tomuto javu došlo. Hľadá možné príčiny. Jednou z príčin môže byť, že žiaci sú v období tzv. krízy detského výtvarného prejavu a pre toto obdobie je strata záujmu o výtvarný prejav príznačná. Ďalšou možnosťou je neefektívne riadenie vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy.

Obidve možnosti sú v tejto etape len domnienkou učiteľa, preto je potrebné, aby prostredníctvom diagnostických nástrojov zistil, ktorá z možností ovplyvňuje nezáujem žiakov o predmet.

Učiteľ prostredníctvom diagnostických metód identifikuje vo vlastnom vyučovaní **odbornometodický problém**.

Stanovenie odbornometodického problému spočíva v diagnostikovaní situácie v edukačnom procese, ktorú chce učiteľ riešiť. Takýmto odbornometodickým problémom môže byť napríklad nízka úroveň motivácie žiakov k výtvarným činnostiam, strata záujmu o výtvarný prejav, nízka úroveň porozumenia učivu výtvarnej výchovy a pod.

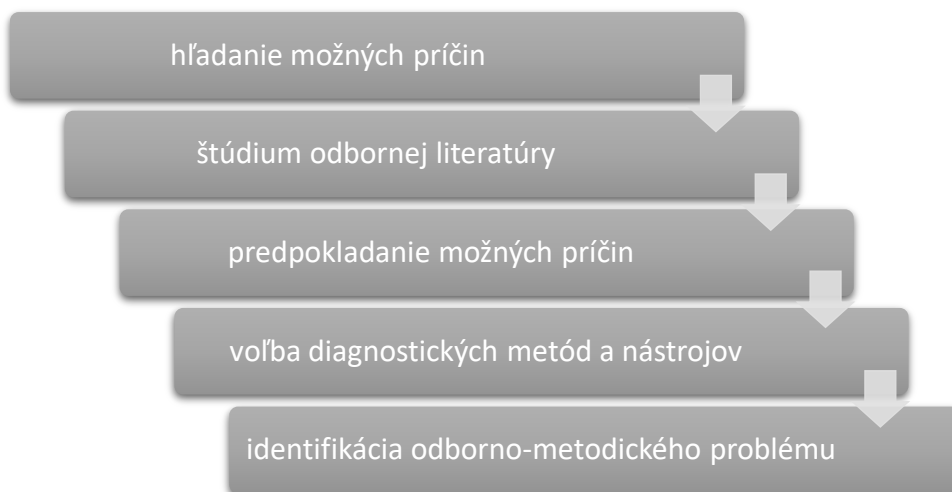


Schéma 1. Proces identifikácie odbornometodického problému

Na jednej strane je problém, ktorý chce učiteľ riešiť, na strane druhej je dôvod, prečo daný problém vznikol. Dôležitejšie, ako sa pýtať *Čo sa deje?*, je opýtať sa *Prečo sa to deje?*.

Pre učiteľa je dôležitý proces:

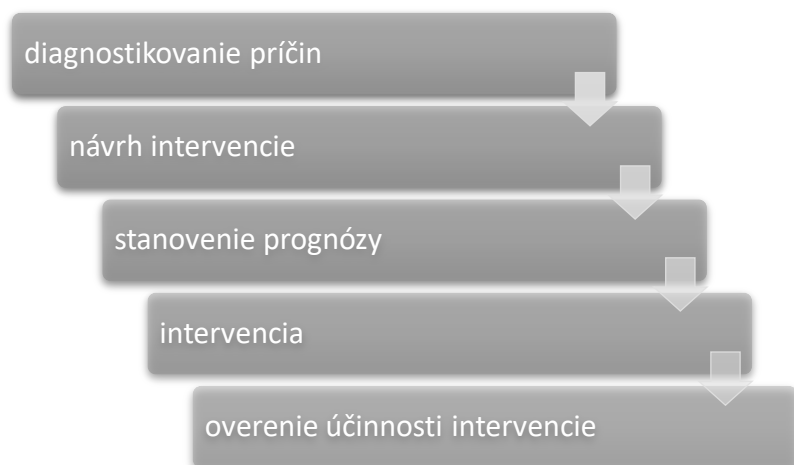


Schéma 2. Proces

Odborno-metodický problém učiteľ identifikuje pomocou diagnostických metód. Medzi takéto metódy v pedagogickej praxi patria pozorovanie, rozhovor, dotazník, škály, testy.

Po zistení odborno-metodického problému nastavuje intervenciu. Pedagogickú intervenciu tvorí súbor opatrení, pedagogických stratégií a metód vedúcich k dosiahnutiu želateľného stavu.

Účinnosť intervencie overuje opakovane prostredníctvom diagnostických metód. Ak je úroveň dosiahnutých očakávaní nízka, hľadá ďalšie riešenia, aby dosiahol želateľný stav.

#### 1.4 Diagnostikovanie zamerané na afektívnu oblasť osobnosti žiaka

Ak hovoríme o strate záujmu o výtvarný prejav, ako uvádzame v uvedenej ukážke z prípadovej štúdie, tak je nevyhnutné sa zamerať na afektívne (non-kognitívne) vlastnosti žiakov. Medzi ne patria postoje, záujmy, motivácia a hodnoty. Pre kvalitu osvojenia si obsahov predmetu a dosiahnutie stanovených edukačných cieľov zohrávajú afektívne vlastnosti dôležitú úlohu pri ovplyvňovaní úspešnosti učenia sa žiakov.

Ako uvádza Gavora (1999, s. 119), „každá afektívna vlastnosť môže nadobúdať rozličnú orientáciu, stupeň alebo intenzitu. Pohybuje sa na škále od pozitívnej k negatívnej hodnote alebo od vysokej hodnoty k nízkej hodnote a pod.“

Tabuľka 3. Afektívne vlastnosti

afektívna vlastnosť	+	-
postoj	pozitívny.....	negatívny
záujem	silný.....	slabý
motivácia	vysoká.....	nízka
hodnoty	dôležité.....	nedôležité

### Pozorovanie ako diagnostická metóda

Diagnostikovanie afektívnych vlastností žiakov realizuje učiteľ prostredníctvom **pozorovania činností žiakov**. Pozorovaním môže zistiť napríklad záujem žiakov o vyučovací predmet. Prejavuje sa to pozorovateľnými znakmi, ktoré ukazujú na postoje, záujem, motiváciu či preferované hodnoty žiakov.

Takýmito znakmi na výtvarnej výchove môžu byť:

Žiak:

- má pripravené všetky výtvarné pomôcky,
- reaguje hlásením sa na otázky učiteľa,
- má veľa nápadov na riešenie zadanej úlohy,
- prezentuje zaujímavé informácie,
- aktívne rieši zadané úlohy,
- experimentuje s výtvarnými nástrojmi a materiálmi.

Ak žiak neprejavuje záujem o predmet a má nízku mieru motivácie:

- nenosí si potrebné výtvarné pomôcky a materiály,
- vyrušuje svojím nevhodným správaním,
- nezapája sa do riešenia výtvarných zadaní,
- vyjadruje nesúhlas so všetkými stanovenými úlohami,
- na vyučovacej hodine je často neprítomný.

Z pozorovania je potrebné vytvoriť záznam, ktorý obsahuje:

Meno pozorovateľa:

Dátum pozorovania:

Popis situácie:

Popis konania a správania žiaka (jeho afektívne vlastnosti, ktoré konanie vyvolali alebo sprevádzali):

Pri tvorbe záznamu je nevyhnutný nezaujatý postoj učiteľa k situácii a konaniu žiaka.

### Rozhovor ako diagnostická metóda

Záujem o predmet, motiváciu k predmetu a pozitívny alebo negatívny postoj k vyučovaciemu predmetu dokáže učiteľ identifikovať aj prostredníctvom formálneho (pripraveného) alebo neformálneho (spontánneho) **rozhovoru** so žiakom. Rozhovor môže byť **štruktúrovaný**, keď má učiteľ dopredu pripravené otázky. Pri **pološtruktúrovanom** rozhovore má učiteľ pripravené len základné otázky a ďalšie otázky vyplynú z vedeného rozhovoru. Pri **neštruktúrovanom** rozhovore otázky vznikajú spontánne počas rozhovoru.

Pre úspešné vedenie diagnostického rozhovoru je nevyhnutné, aby učiteľ:

- zvolil vhodné miesto a čas,
- vytvoril neohrozené priateľské prostredie,
- nepodcenil obsahovú a formálnu prípravu na rozhovor,
- upriamil pozornosť na dôležitosť začiatku rozhovoru, prvý dojem, nadviazanie kontaktu medzi učiteľom a žiakom,
- nerobil žiadne predčasné závery,
- zdržiaval sa vlastných komentárov, hodnotiacich výrokov,
- riadil rozhovor k cieľu, neodbočoval, nenechal, aby iniciatíva prešla na žiaka,
- uplatnil aktívne počúvanie,
- dokázal flexibilne reagovať,
- riadil dynamiku rozhovoru,
- všímal si aj neverbálnu komunikáciu žiaka,
- zvážil vhodný spôsob zaznamenávania rozhovoru.

Pri rozhovore môže uplatniť niekoľko techník vedenia rozhovoru. Svoboda (2001) uvádza nasledovné:

#### 1) Technika kladenia otázok

Otázky majú byť formulované tak, aby provokovali žiaka k rozsiahlejším odpovediam. V otázkach sa učiteľ nepýta *Prečo?*, ale skôr *Ako?*. Nejde o žiakovu interpretáciu javu, ale o to, aby učiteľ získal čo najviac faktických údajov, ktoré má potom možnosť interpretovať. Otázky môžu byť:

- **priame** – na jav sa pýta priamo: *„Maľovanie s farbami ťa nudí?“*
- **nepriame** – pýta sa opisom: *„Myslíš si, že niekedy, keď maľuješ s farbami, tak by si rád robil niečo zaujímavejšie?“*
- **projektívne** – vychádzajú z identifikácie žiaka s inou osobou, do ktorej projektujú svoje postoje, názory a pod.: *„Čo si myslíš o žiakoch, ktorých na hodine výtvarnej výchovy nudí maľovanie s farbami?“*

## 2) Technika jednoduchej akceptácie

Ide o to, že učiteľ pri rozprávaní žiaka dáva najavo, že ho počúva, a to buď verbálne slovami *„áno“*, *„určite“*, *„hm“* alebo mimikou tváre. Tieto prejavy ubezpečujú žiaka, že ho učiteľ pozorne počúva, že mu venuje pozornosť, prejavuje záujem o to, čo žiak hovorí. Takýto prejav má motivačný charakter.

## 3) Technika zachytenia a objasnenia

Učiteľ zachytáva podtext toho, čo žiak povie, a objasňuje pocity a skryté úmysly žiaka. Objasnenie musí byť podané taktne a nepriamo, aby neodradilo žiaka od ďalšej výpovede, prípadne nevyvolalo konflikt.

Učiteľ: *„Rozumiem tomu správne, ak si myslím, že by si robil radšej niečo iné, než maľoval temperovými farbami?“*

## 4) Technika parafrázovania

Táto technika vychádza z opakovania časti viet vyslovených žiakom s čiastočným preformulovaním, prerozprávaním. Jej účelom je udržiavanie rozhovoru na živej a spontánnej úrovni. Dôležitá je miera uplatnenia tejto techniky v rozhovore.

Žiak: *„Nerád maľujem temperovými farbami, lebo sa vždy umažem.“*

Učiteľ: *„Hm, mám pocit, že maľovanie temperovými farbami nie je tvoja obľúbená výtvarná technika.“*

## 5) Technika interpretácie

Učiteľ interpretuje výpoveď žiaka. Často je interpretácia s následným objasnením. Interpretovať výpoveď je vhodné až vtedy, keď žiak dokáže prijať možné vysvetlenia jeho konania. Predčasná interpretácia sa môže minúť účinku.

Žiak: „Výtvarnú výchovu mám rád, ale prekáža mi, keď maľujeme temperovými farbami.“

Učiteľ: „Myslím si, že by si na výtvarnej výchove radšej používal iné výtvarné techniky.“

## 6) Technika uistenia

Uistenie je technika, ktorá sa používa pri žiakovi, ktorý sa pri rozhovore cíti neistý. To môže vyvolať obranný mechanizmus až odpor žiaka. Učiteľ sa pomocou tejto techniky snaží žiaka povzbudiť, upokojiť a uistiť v tom, že rozhovor zvládne. Pomáha tak prekonať jeho zábrany a obavy z novej situácie.

Učiteľ: „Som rád, že o tom hovoríš, aj keď máš z toho obavu. Bol by som rád, keby si mi o tom povedal viac.“

## 7) Technika používania pauzy

Chvilky ticha sú dôležitou súčasťou rozhovoru. Pauza v rozhovore poskytuje obom hovoriacim možnosť domyslieť a zvážiť to, čo bolo vyslovené, umožňuje vybaviť si spomienku alebo sformulovať otázku či odpoveď. Pri žiakoch používame túto techniku len občas, ak si dieťa potrebuje sformulovať odpoveď. Deti reagujú na mlčanie odlišne ako dospelí.

Žiak musí mať hlavne pocit, že učiteľ má na rozhovor s ním dostatok času. Otázky musia jasné, zrozumiteľné. Čas rozhovoru by nemal presiahnuť 45 minút.

Všetky techniky sa pri vedení rozhovoru vzájomne kombinujú v rôznej miere a v závislosti od preferencií, osobnosti a komunikačného štýlu učiteľa, žiaka a celkovej situácie, okolností a kontextu, v akom sa rozhovor realizuje (Kusý, 2019).

### Otázky môžu byť konkrétne zamerané na zisťovanie

- **postoja:** *Ako sa ti páči modrá farba? Si rád, keď dostaneš nové pastelky a môžeš s nimi kresliť? Budeš rád, ak si s kamarátmi budete spoločne maľovať?*
- **záujmu:** *Rád maľuješ? Zaujímaš sa o slovenské výtvarné umenie?*
- **motivácie:** *Prečo by si chcel chodiť do ZUŠ? Prečo rád modeluješ z hliny?*

- **hodnoty:** Aký význam podľa teba má umenie v živote človeka? Je umenie v živote človeka potrebné?
- **preferencie:** Ktorú výtvarnú techniku najviac obľubuješ? Ktorý druh výtvarného umenia sa ti najviac páči?

**Podnety do diskusie:**

- Aký je rozdiel medzi pedagogickým diagnostikovaním, pedagogickým výskumom a pedagogickou evalváciou?
- Aký význam má pedagogická diagnostika pre pedagogickú prax?
- Prečo má význam diagnostikovať žiaka aj v procesoch výtvarnej edukácie?

## 2 NIEKTORÉ METÓDY DIAGNOSTIKOVANIA ŽIAKA A ŠKOLSKEJ TRIEDY

Afektívne vlastnosti žiaka je možné diagnostikovať aj prostredníctvom **otvorených otázok** v **dotazníku**. Okrem otvorených otázok sa v dotazníku uplatňujú aj **zatvorené otázky**, ktoré umožňujú učiteľovi rýchle vyhodnotenie.

Príklad uplatnenia **otvorenej otázky** v dotazníku:

*Prečo je predmet výtvarná výchova u žiakov obľúbený?*

Príklad uplatnenia **štruktúrovanej otázky** v dotazníku:

*Ktoré výtvarné postupy na hodine výtvarnej výchovy sú podľa teba najzaujímavejšie?*

- a) kreslenie,
- b) maľovanie,
- c) modelovanie,
- d) počítačová grafika.

**Dotazník postojo v ku školským predmetom I** (Hrabal, Pavelková, 2010)

**Aká je obľúbenosť predmetu výtvarná výchova?**

*1 veľmi obľúbený predmet*

*2 obľúbený*

*3 ani obľúbený, ani neobľúbený*

*4 neobľúbený*

*5 veľmi neobľúbený*

**Aká je náročnosť predmetu výtvarná výchova?**

*1 veľmi náročný predmet*

*2 náročný*

*3 ani náročný, ani nenáročný*

*4 nenáročný (ľahký)*

*5 veľmi nenáročný (veľmi ľahký)*

**Aký význam má predmet výtvarná výchova z hľadiska jeho využitia v ďalšom živote?**

*1 veľmi významný predmet*

*2 významný*

*3 čiastočne významný*

*4 málo významný*

*5 nevýznamný.*

Okrem otázok sa v dotazníku pri diagnostikovaní uplatňujú aj **posudzovacie škály**.



Podľa Gavoru (1999, s. 129) je **posudzovacia škála** „*nástroj, ktorý umožňuje zisťovať mieru vlastnosti alebo jej intenzitu. Posudzovateľ vyjadruje svoje hodnotenie určením polohy na škále*“. Podľa počtu stupňov (napr. 3, 5, 7, 9) je určená jemnosť posúdenia. Stanovenie počtu stupňov však závisí od cieľa posudzovania. Čím je počet stupňov vyšší, tým je jav posúdený jemnejšie. Forma vyjadrenia jednotlivých škál je závislá od veku respondentov. Mladším žiakom je skôr určené grafické zobrazenie, napr. v podobe „smajlíkov“ s nižším počtom stupňov.



súhlasím



neviem sa rozhodnúť



nesúhlasím

Pre starších žiakov sú vhodné verbálne vyjadrenia:

*Určte obľúbenosť výtvarných postupov na hodinách výtvarnej výchovy na škále od 1 (najmenej obľúbený) po 7 (najviac obľúbený):*

kreslenie	1	2	3	4	5	6	7
maľovanie	1	2	3	4	5	6	7
modelovanie	1	2	3	4	5	6	7
počítačová grafika	1	2	3	4	5	6	7

*Rád maľujem temperovými farbami.*

stále – veľmi často – často – občas – nikdy – neviem sa vyjadriť

(Verbálne vyjadrenie môže byť doplnené číslom na stupnici, čo pomáha škály numericky vyhodnotiť.)

5    4    3    2    1            X

Osobitnou formou škály je **Likertova škála**. Ide o výrok s piatimi stupňami škály:

Výtvarná výchova je medzi žiakmi našej triedy obľúbený predmet.

úplne súhlasím – súhlasím – nemám vyhranený názor – nesúhlasím – úplne nesúhlasím

A    B    C    D    E

Ak dotazníky so škálami vyhodnocujeme hromadne za celú triedu, môžeme vypočítať relatívne (percentuálne) zastúpenie volieb žiakov.

Tabuľka 4. Percentuálne zastúpenie volieb

Výtvarná výchova	A	B	C	D	E	spolu
frekvencia	12	8	2	1	2	25 žiakov
%	48	32	8	4	8	100 %

Pri počítaní priemeru je potrebné priradiť jednotlivým škálam koeficienty, vynásobiť jednotlivé frekvencie polôh na škále zvoleným koeficientom. Aby sa získal priemer, je potrebné súčet všetkých násobkov vydeliť počtom žiakov.

Tabuľka 5. Vypočítanie priemeru

Výtvarná výchova	A	B	C	D	E	spolu
frekvencia	12	8	2	1	2	25 žiakov
%	48	32	8	4	8	100 %
koeficient	5	4	3	2	1	-
násobok	60	32	6	2	2	102
priemer	2,4	1,28	0,24	0,08	0,08	4,08

Výsledná priemerná hodnota **4,08** sa približuje k hodnote *4 – súhlasím*.

Týmto postupom je možné číselne porovnať priemerné hodnoty pre všetky škály posudzovacieho nástroja.

### Ukážka ďalších dotazníkov s využitím škálovania

Ako vnímajú žiaci vyučovací predmet, môže učiteľ zistiť:

#### a) Dotazníkom na hodnotenie jednotlivých predmetov (Dittrich, 1993, s. 86-87)

1. Vyučovací predmet ma:

*veľmi zaujíma – zaujíma – niekedy zaujíma, inokedy nezaujíma – skôr nezaujíma ako zaujíma*

2. Vyučovací predmet je pre mňa:

*veľmi ľahký – skôr ľahký – stredne náročný – veľmi náročný*

3. Vyučovací predmet je pre moju budúcnosť:

*veľmi významný – významný – stredne významný – bezvýznamný*

4. Príprave na vyučovací predmet doma venujem:

*do 1 hodiny – 1- 2 hodiny – 2- 3 hodiny – 3 a viac hodín*

5. Na vyučovací predmet sa doma pripravujem:

sám – občas mi niekto pomáha – veľmi často mi niekto pomáha

6. Na vyučovací predmet sa doma pripravujem:

sám od seba – len, keď ma rodičia donútia – ako kedy

7. Vysvetľovaniu na vyučovaní:

rozumiem – väčšinou rozumiem – niekedy rozumiem, niekedy nie – skôr nerozumiem – nerozumiem

8. Doplň:

- a. Pri vyučovaní mi najviac prekáža .....
- b. Keď nám učiteľ/učiteľka vysvetľuje látku, tak .....
- c. Rád/a by som sa učil/a, keby .....
- d. Na hodine ma najviac zaujíma .....
- e. Bol/a by som veľmi rád/a, keby učiteľ/ka .....
- f. Predmet by ma bavil, keby .....

**b) Škála na hodnotenie výkonovej motivácie žiaka** (Vorwerg 1978, podľa Hrabal ml., Man a Pavelková, 1984, s. 81-82)

Táto škála slúži na hodnotenie výkonovej motivácie žiaka z pohľadu učiteľa. Pomocou škály sa dajú zachytiť dve základné tendencie výkonovej motivácie: nádej na úspech – HE (položky 4, 5, 16 a 17) a strach z neúspechu – FM (položky 2, 10, 14 a 15). Ak je rozdiel medzi strednými hodnotami HE a FM najmenej 2, ide o žiakov s výraznou orientáciou na úspech. Naopak, ak je rozdiel medzi strednými hodnotami HE a FM menej ako 2, žiaci majú orientáciu skôr na strach z neúspechu. Hodnotiť žiakov by mal len učiteľ, ktorý ich dobre a dlhodobejšie pozná, a je vhodné, ak škálovanie prebieha počas „skúškového, testovacieho“ obdobia, keď sú konfrontovaní so skúškovými – záťažovými situáciami.

Identifikačné údaje žiaka (meno a priezvisko/kód):

Ročník/trieda: Škola:

Deň hodnotenia: Hodnotil(a):

1 vôbec sa nehodí - 2 prevažne sa nehodí - 3 skôr sa nehodí - 4 nemôžem sa rozhodnúť - 5 skôr sa nehodí - 6 prevažne sa hodí - 7 úplne sa hodí

1. Cíti sa v skúškovej situácii dobre.	1	2	3	4	5	6	7
2. Radšej sa vyhýba ťažším situáciám.							
3. Pokiaľ možno, nechce urobiť nič nesprávne.							
4. Verí, že sa mu/jej všeličo podarí.							
5. Pociťuje hrdosť, že niečo dokáže.							
6. Radšej sa spolieha na pomoc ostatných.							

7. Chce vedieť viac ako ostatní.							
8. Dáva prednosť skôr ťažším úlohám.							
9. Máva obavu, že by niečo mohol/mohla pokaziť.							
10. Má pocit, že vie menej ako ostatní.							
11. Obáva sa kritického hodnotenia druhých.							
12. Verí, že svoje schopnosti môže zvyšovať.							
13. Skúša novú vec dlhšie ako ostatní (keď je náročná).							
14. Máva dopredu strach z možných prekážok.							
15. Hnevá ho/ju, že je málo výkonný/á.							
16. Trúfa si dosiahnuť úspech.							
17. Cíti sa výkonný/á.							

## 2.1 Diagnostikovanie klímy triedy

Dôležitým faktorom pre procesy učenia sa žiakov je **klíma triedy**. Podľa Gavoru (1999, s.137) klíma triedy vyjadruje:

- do akej miery je žiak v triede spokojný,
- či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú,
- aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi,
- aká je súdržnosť triedy.

**Klímu triedy** ovplyvňujú **sociálne vzťahy** v triede. **Atmosféra** triedy vyjadruje momentálnu, krátkodobú situáciu v triede. Klíma triedy a atmosféra triedy tvoria učebné prostredie.

Na posúdenie klímy triedy môže učiteľ využiť podobné metódy ako pri posudzovaní afektívnych vlastností žiakov, pozorovanie, rozhovor, dotazník, škálovanie. Príznačnou pri posudzovaní sociálnych vzťahov žiakov v triede je **metóda sociometrie**. Ide o meranie sociálnych vzťahov v triede prostredníctvom **sociometrického testu** alebo **sociogramu**.

Z hľadiska výtvarnej výchovy sú takéto zistenia pre učiteľa prínosom vzhľadom na organizáciu skupinovej výtvarnej práce alebo práce na výtvarnom projekte.

## Sociometrický test

Pri sociometrickom teste sa žiakov pýtame:

- *Koho by si si vybral za partnera pri výtvarnej činnosti?*

Dôležité je ponúknuť žiakom aj situáciu mimo vyučovania:

- *S kým by si chcel sedieť v autobuse cestou do galérie?*

Žiaci na otázky odpovedajú samostatne, nesmú sa radiť. Odpovede zapisujú na papier. Podmienkou je určiť počet preferencií.

Pri vyhodnocovaní sa získané údaje zapisujú do **sociometrickej matrice**.

Tabuľka 6. Sociometrická matrica

	P	R	S	T	U
P	x	+		+	-
R	+	x	-	+	
S	+	+	x		-
T	-	+	+	x	
U	+	+	-		x
Súčet	3/1	4	1/2		0/2

V riadkoch je možné zistiť, kto koho volil. Stĺpce udávajú počet kladných (+) a záporných (-) volieb jednotlivých žiakov. Súčet označuje, ktorý žiak získal najviac kladných alebo záporných preferencií.

Učiteľ na základe matrice dokáže posúdiť, ktorí žiaci sú v triede kladne preferovaní a ktorí nie.

## Sociogram

Grafickú podobu sociometrickej matrice tvorí **sociogram**. Vyjadruje sieť vzťahov medzi žiakmi v triede. Oproti sociometrickej matici názorne ukazuje pozíciu nielen jednotlivcov, ale aj dvojíc, podskupín a pod. Neodporúča sa používať sociogram pre skupiny nad 15 členov, pretože pri väčšom počte sa stráca prehľadnosť.

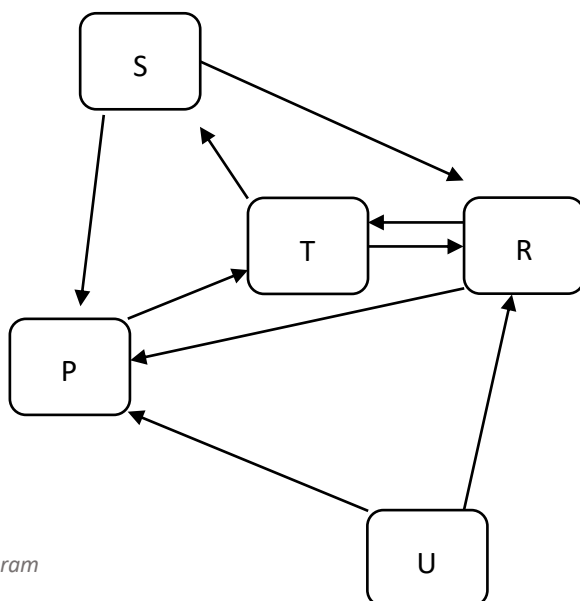


Schéma 3. Sociogram

Sociometrická matrica a sociogram vyjadrujú prehľadnú štruktúru sociálnych vzťahov medzi žiakmi v triede. Dokážu identifikovať pozície jednotlivých žiakov v rámci skupiny. Neodpovedajú však na otázku *Prečo je to tak?*. Na zistenie príčin je potrebné použiť iné diagnostické metódy, napr. pozorovanie, rozhovor alebo dotazník.

### Dotazník na diagnostikovanie klímy triedy

Uvádzame podľa (CES – Mareš, Lašek 1990), preložil a upravil: Sihelsky, 1999:

Dotazník Naša trieda je prekladom dotazníka My Class Inventory austrálskych autorov B. J. Frasera a D. L. Fischera (1986). Pokyny na prácu s dotazníkom možno nájsť v článku citovaných autorov v Pedagogickej revue (1991, s. 401-410).

Vážení žiaci, predkladáme Vám dotazník, prostredníctvom ktorého by sme chceli zistiť sociálnu klímu vo Vašej triede. Nejde o žiadny test schopností či vedomostí, a preto neexistujú nijaké správne a nesprávne odpovede. Ide o dotazník, ktorý odmeria, aké je prostredie vo Vašej triede a ako vnímate svojich spolužiakov. Váš názor sa môže odlišovať od názoru spolužiakov. Ak súhlasíte s tvrdením v dotazníku, zakrúžkujte ÁNO. Ak nesúhlasíte, zakrúžkujte NIE. Ak sa neviete jednoznačne rozhodnúť, potom zakrúžkujte X. V prípade, že ste sa pomýlili, alebo by ste chceli odpoveď zmeniť, prečiarknite to, čo neplatí, a zakrúžkujte to, čo platí. Odpovedajte prosím na každý výrok. Nemali by ste nič vynechať – preskočiť.

Dotazník je anonymný a jeho výsledky budú použité iba na výskumné účely.

Ďakujeme Vám za porozumenie a spoluprácu.

1. Žiaci našej triedy vynakladajú pomerne veľa úsilia a energie na učenie.

ÁNO X NIE

2. Žiaci v našej triede sa dobre poznajú – vedia o sebe veľa vecí.

ÁNO X NIE

3. Učiteľ sa s nami málokedy zhovára o veciach, v ktorých by sme sa potrebovali poradiť, v ktorých by sme potrebovali pomoc.

ÁNO X NIE

4. Žiaci našej triedy venujú viac času rozhovorom o mimoškolských veciach než o učive a učení.

ÁNO X NIE

5. Naša trieda je veľmi dobre organizovaná.

ÁNO X NIE

6. V triede máme jasné pravidlá, ktoré máme dodržiavať na vyučovaní (pri skúšaní, písomkách...).

ÁNO X NIE

7. Počas vyučovania obyčajne žiaci rozmýšľajú o úplne iných veciach ako o učení sa.

ÁNO X NIE

8. Žiaci sa nezaujímajú o spolužiakov.

ÁNO X NIE

9. Tento učiteľ sa nás usiluje poznať hlbšie než ostatní učitelia.

ÁNO X NIE

10. Žiaci našej triedy sa usilujú, aby za nami po hodine bolo vidieť kus práce.

ÁNO X NIE

11. Žiaci našej triedy sú na hodine takmer stále ticho.

ÁNO X NIE

12. V triede sa často menia pravidlá hry – potom nevieme, čo smieme a čo nie.

ÁNO X NIE

13. Žiaci sa obyčajne nemôžu dočkať konca hodiny – to, čo sa naučili, ich veľmi nezaujíma.

ÁNO X NIE

14. V našej triede sa žiaci medzi sebou dosť priatelia.

ÁNO X NIE

15. Tento učiteľ sa správa skôr priateľsky než autoritatívne.

ÁNO X NIE

16. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní príliš nenamáhajú.

ÁNO X NIE

17. Žiaci našej triedy sa pri vyučovaní môžu dokonca aj flákať.

ÁNO X NIE

18. Tento učiteľ nám vysvetlil, čo sa stane, keď porušíme pravidlá hry, keď nedodržíme to, čo sa od nás žiada.

ÁNO X NIE

19. Väčšina žiakov našej triedy dáva pri vyučovaní pozor.

ÁNO X NIE

20. Nie je ťažké nadchnúť našu triedu pre nejakú spoločnú činnosť, spoločnú akciu.

ÁNO  NIE

21. Tento učiteľ dokáže žiakom, ktorí majú nejaké problémy, skutočne pomôcť.

ÁNO  NIE

22. Naša trieda je skôr zábavným prostredím než miestom, kde sa žiak niečo naučí.

ÁNO  NIE

23. Žiaci našej triedy sú pri vyučovaní veľmi často hluční.

ÁNO  NIE

24. Tento učiteľ nám povedal jasne, za akých podmienok budeme spolu dobre vychádzať.

ÁNO  NIE

Dotazník vyplnil(a): chlapec – dievča

Administrácia dotazníka je skupinová (školská trieda). Je vhodná pre individuálne účely učiteľa v triede, aj pedagogického prieskumu i poradenstva na škole. Každý žiak by mal odpovedať sám za seba. Pred vyplňovaním dotazníka je vhodné žiakom povedať:

*„Nejde sa o žiadnu skúšku a neexistujú správne alebo nesprávne odpovede. Každý výrok si prečítajte a zakrúžkujte odpoveď, ktorá najviac vystihuje stav na vyučovaní. Ak sa pomýlite a chcete odpoveď opraviť potom začiernite to, čo neplatí, a zakrúžkujte to, čo platí. Nič nepreskakujte a odpovedzte na každú dotazníkovú položku. Čas na vyplnenie je približne 15 minút.“*



## Spracovanie údajov

Prvotné spracovanie dotazníkových položiek zaberie pri 30 žiakoch v triede asi 20 minút. Spočíva v transformácii odpovedí na body. Dotazníkové položky sa bodujú nasledovne:

- ÁNO – 3 body,
- NEROZHODNE – 2 body,
- NIE – 1 bod.

Položky 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23 sú reverzné, preto sa bodujú opačne.

Dotazník zisťuje 6 premenných. Na každú premennú sa vzťahuje štvorica položiek. Hodnotu premennej u jednotlivého žiaka získame tak, že spočítame počet bodov príslušnej štvorice dotazníkových položiek. Súčet bodov dotazníkových položiek 2, 8, 14 a 20 vyjadruje veľkosť premennej VZŤAHY medzi žiakmi ( $x_1$ ).

Dotazníkové položky 3, 9, 15 a 21 kvantifikujú premennú POMOC žiakom ( $x_2$ ).

Položky 1, 7, 13 a 19 poukazujú na veľkosť premennej ZAUJATIE žiaka učením ( $y_1$ ).

Kvantifikácia premennej ORIENTÁCIA žiakov na učenie ( $y_2$ ) vychádza zo súčtu položiek 4, 10, 16 a 22.

Premennú ORGANIZOVANOSŤ A PORIADOK V triede ( $z_1$ ) indikuje súčet položiek 5, 11, 17 a 23.

Premennú JASNOSŤ PRAVIDIEL v triede ( $z_2$ ) kvantifikujú ostatné položky dotazníka – 6, 12, 18 a 24.

Týmto spôsobom vypočítame skóre všetkých 6 premenných u každého žiaka zvlášť.

## Vyhodnotenie dotazníka

Tabuľka 7. Klíma triedy - vyhodnotenie

Premenné	Podporná 10,1-12 bodov	Dobrá 8,1-10 bodov	Slabšia 6,1-8 bodov	Nevhodná 4-6 bodov
Vzťahy medzi žiakmi				
Pomoc žiakom				
Zaujatie žiakov učením				
Orientácia triedy na učenie				
Organizovanosť triedy				
Jasnosť pravidiel				

Podľa povahy jednotlivých premenných nám hodnoty v tabuľke signalizujú, či je klíma triedy skôr defenzívna alebo podporná. Čím sú hodnoty premenných vyššie, tým je klíma triedy „lepšia“. Rozdiely v jednotlivých premenných ukazujú silnejšie aj slabšie miesta. Tento spôsob merania sa dá dobre využiť napr. na porovnanie žiakov tej istej triedy na rôznych predmetoch, alebo ako merný nástroj pre a po experimente, či akčnom výskume, o ktorých píšeme ďalej. Vstupné meranie sa nazýva pretest a výstupné posttest.

## 2.2 Diagnostikovanie zamerané na kognitívnu oblasť osobnosti žiaka

Okrem diagnostikovania **afektívnych vlastností** môže učiteľ uplatniť diagnostikovanie aj v **kognitívnej oblasti** (vnímanie, predstavivosť, pozornosť, pamäť, myslenie, rozsah vedomostí, úroveň zručností, doterajšie životné skúsenosti žiaka, tvorivosť). V predmete výtvarná výchova tak môže zisťovať predpoklady žiakov na riešenie úloh vytvorených na základe **poznania rôznych učebných štýlov žiakov podľa prevažujúcich typov inteligencií**. Mareš (1998, s. 249) definuje štýly učenia ako „*osobitné postupy pri učení (osobitné svojou štruktúrou, kvalitou, pružnosťou aplikácie), ktoré majú charakter metastratégie učenia. Vznikajú na vrodennom základe (kognitívne štýly) a rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov. Dajú sa ovplyvniť a meniť, avšak nie ľahko a rýchlo*“. Učebný štýl je teda špecifickým spôsobom učenia, ktorému v danom období dáva študent prednosť a bežne ho používa v rôznych učebných situáciách. Špecifickosť výchovných a umeleckých predmetov priam vyžaduje aktivizovanie afektívnej zložky osobnosti.

### Dotazník učebných štýlov žiakov

Dotazník je zameraný na zisťovanie učebných štýlov žiakov podľa prevažujúcich typov inteligencií. Uvádžame podľa Tureka (2008, s.533), obsahuje 80 otázok. Zadanie znie:

Zakrúžkujete tie z uvedených výrokov, ktoré vystihujú (sú typické) Vašu činnosť, spôsob učenia, Vaše záujmy a záľuby. Na jednotlivé položky dotazníka neexistujú správne, dobré, ani nesprávne či zlé odpovede. Preto ho vyplňte úprimne, čestne a zodpovedne.

1. Rád robím veci vlastnými rukami.
2. Trávim veľa času vonku, na čerstvom vzduchu.
3. Najradšej sa učím spoločne s inými žiakmi.

4. Mám rád prehľadnosť a poriadok vo veciach.
5. Mám radšej muzikály ako dramatické hry.
6. Rád čítam knihy.
7. Zaujímajú ma cudzie jazyky.
8. Som ochotný protestovať alebo podpísať petíciu v záujme správnej veci.
9. Text si zapamätávam tak, že sa snažím skladať slová tak, aby sa rýmovali.
10. Viem si myšlienky vo svojej hlave predstaviť.
11. Viem dobre čítať mapy.
12. Mám problém sedieť dlhšie nečinne.
13. Rozčlenenie riešenia úloh na jednotlivé kroky mi veľmi uľahčuje riešenie.
14. Rád sa učím botaniku a zoológiu.
15. Prestavovanie nábytku v byte ma baví.
16. Súhlasím s tvrdením, že „čím viac, tým lepšie“.
17. Mám rád „talk show“ v televízii aj v rozhlase.
18. Mám pevné morálne zásady.
19. Zaujíma ma sociálna spravodlivosť.
20. Rád kategorizujem veci podľa ich spoločných znakov.
21. Nerobí mi problém vyjadriť rytmus pohybmi.
22. Nie som spokojný, ak nepoznám zmysel (nechápem logiku) veci.
23. Ľahko si pamätám lyrické piesne.
24. Písanie poznámok mi uľahčuje chápanie a zapamätanie si učiva.
25. Som „tímový“ hráč.
26. Spravodlivosť je pre mňa veľmi dôležitá.
27. Mám rád šport.
28. Neverbálnu komunikáciu (gestá, posunky, mimiku) považujem za veľmi dôležitú.
29. Zvieratá zohrávajú dôležitú úlohu v mojom živote.
30. Ľahko rozoznávam vzory, modely (správania, šiat, látok a pod.).
31. Ekologické problémy sú pre mňa veľmi dôležité.
32. Píšem si denník.
33. Neporiadni ľudia ma vedia ľahko rozčúliť.
34. Dokážem rýchlo počítať aj v „hlave“.
35. Rád tvorím rôzne umelecké veci, ozdoby, sošky a pod.
36. Rád sa učím činnosťou tak, že niečo robím, napr. ohmatávam, pohybujem s vecami.
37. Najlepšie sa učím, ak k učivu mám aj citový vzťah.
38. Zvyknem písať len tak, pre radosť.
39. Dobre si pamätám učivo, ktoré obsahuje obrázky, schémy a pod.
40. Mám rád diskusie.

41. Chcel by som, aby náš dom mal recyklačný systém.
42. Viem dobre riešiť problémové úlohy.
43. Učenie sa v skupine je pre mňa veľmi efektívne.
44. Mám rád videoklipy.
45. Dobre rozlišujem rôzne zvuky.
46. Politickú angažovanosť považujem za dôležitú.
47. Rád stanujem.
48. Bavia ma rôzne hádanky, pri lúštení ktorých treba rozmýšľať.
49. Žijem veľmi aktívny život.
50. Páči sa mi vyjadrenie pocitov tancom.
51. Dokážem si veci vo svojej pamäti veľmi živo predstaviť.
52. Baví ma práca v záhrade.
53. Vždy ma zaujímala hra na nejaký hudobný nástroj.
54. Nezačnem riešiť nejakú úlohu, pokiaľ nie sú zodpovedané všetky moje otázky vzťahujúce sa na riešenie.
55. Nerád pracujem (učím sa) sám.
56. Prv ako s niečím súhlasím, chcem vedieť, prečo sa to robí.
57. Motivácia veľmi ovplyvňuje, ako sa učím.
58. Zriaďovanie a udržiavanie prírodných rezervácií považujem za veľmi dôležité.
59. Pri prednese poézie ma zaujíma intonácia prednesu.
60. Individuálna práca môže byť rovnako efektívna ako práca v skupine.
61. Rád mám učivo, ktoré obsahuje rôzne diagramy, schémy, tabuľky.
62. Slovné hračky sú veľmi zábavné.
63. Viem ľahko vysvetliť svoje myšlienky iným ľuďom.
64. Veciam rozumiem lepšie, ak ich usporiadam podľa dôležitosti.
65. Keď som presvedčený o správnosti veci, dokážem sa jej venovať na 100 %.
66. Balet a tanečné umenie sú pre mňa veľkým pôžitkom.
67. Ťažko sa viem sústrediť, pokiaľ počúvam rádio alebo pozerám televíziu.
68. Zdravé telo je pre zdravú myseľ veľmi dôležité.
69. Umenie a remeslá sú zábavným spôsobom trávenia voľného času.
70. Rád sa hrám so slovíčkami, napr. v podobe dvojzmyselných výrazov.
71. Rád sa zapájam do aktivít, ktoré môžu pomôcť iným.
72. Rád sa zapájam do verejných diskusií.
73. Rád pracujem s rôznymi nástrojmi.
74. Mám rád rôzne druhy hudby.
75. Rád vykonávam rôzne mimoškolské aktivity, napr. navštevujem rôzne krúžky.
76. Lepšie chápem učivo rozdelené do menších častí.
77. Zaujímam sa o sociálne záležitosti.

78. Dobrovoľne, z vlastného záujmu si dopisujem s priateľmi (aj elektronicky).
79. Rád pracujem s počítačovými programami.
80. Rád sa hrám s trojrozmernými hlavolamami, napr. s Rubikovou kockou.

### Vyhodnotenie dotazníka

V riadkoch 1-8 označte podľa nižšie uvedeného kľúča čísla výrokov, ktoré ste pri vypĺňaní dotazníka zaškrtnuli. Každé označené číslo predstavuje 1 bod. Body v každom riadku spočítajte. Riadky, v ktorých ste dosiahli najvyšší počet bodov, označujú tie druhy inteligencie (a súčasne aj učebné štýly), ktoré Vám pri učení sa najviac vyhovujú. Pozor! Najvyšší počet bodov ste mohli dosiahnuť aj vo viacerých riadkoch.

- 1) 6,7,24,32,38,62,63,70,72,78; spolu \_ bodov – **lingvistická inteligencia (lingvistický učebný štýl)**
- 2) 4,13,22,33,34,42,48,54,76,79; spolu \_ bodov – **logicko-matematická inteligencia (logicko-matematický učebný štýl)**
- 3) 10,11,15,35,39,44,51,61,66,80; spolu \_ bodov – **priestorová inteligencia (vizuálny učebný štýl)**
- 4) 1,12,27,28,36,49,50,68,69,73; spolu \_ bodov – **telesno-kinestetická inteligencia (telesno-kinestetický učebný štýl)**
- 5) 5,9,21,23,30,45,53,59,67,74; spolu \_ bodov – **muzikálna inteligencia (muzikálny učebný štýl)**
- 6) 3,16,17,25,40,43,46,55,75,77; spolu \_ bodov – **interpersonálna inteligencia (interpersonálny učebný štýl)**
- 7) 8,18,19,26,37,56,57,60,65,71; spolu \_ bodov – **intrapersonálna inteligencia (intrapersonálny učebný štýl)**
- 8) 2,14,20,29,31,41,47,52,58,64; spolu \_ bodov – **prírodná inteligencia (prírodný učebný štýl)**

### Charakteristika učebného štýlu

Průcha et al. (2001, s. 235) uvádza, že učebný štýl sú „postupy pri učení, ktoré jedinec používa v určitom období života vo väčšine situácií pedagogického typu. Sú do istej miery nezávislé na obsahu učenia. Vznikajú na vrozenom základe a rozvíjajú sa spolupôsobením vnútorných a vonkajších vplyvov.“ Podobnú definíciu uvádza aj Turek (2008 s. 85), ktorý píše, že „učebný štýl je súhrn postupov,

*ktoré jednotlivci v určitom období preferuje pri učení. Vyvíja sa z vrodeného základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje.“*

Podľa Tureka (2008 s. 83) poznanie problematiky učebných štýlov učiteľmi i žiakmi a jej aplikácia vo vzdelávaní môže podstatne zvýšiť kvalitu vzdelávania.

Často sa stáva, že logicko-matematický učebný štýl je prevažujúci u detí a žiakov, ktorí nemajú vzťah k umeleckému a výtvarnému vyjadreniu a naopak vizuálny učebný štýl môže predikovať ťažkosti v slovnom-lingvistickom predmete.

Podľa rôznych prístupov k riešeniu problematiky individuálnych osobitostí učenia sa poznáme niekoľko typológií učebných štýlov. Vzhľadom na vyššie uvedený dotazník uvádzame charakteristiku učebných štýlov podľa prevažujúcich druhov inteligencie. Autorom tejto typológie je Howard Gardner, ktorý vo svojej teórii viacerých inteligencií (MI teória – theory of multiple intelligences) podal dôkazy o existencii minimálne 7 druhov inteligencie (Turek 2008). Ako autor ďalej uvádza: *„žiaci sa najefektívnejšie učia, ak používajú pri učení tie učebné postupy (a učitelia pri vyučovaní tie vyučovacie postupy), ktoré sú typické pre pre tie druhy inteligencie, ktoré u týchto žiakov dominujú, sú lepšie rozvinuté ako iné. Preto možno hovoriť aj o učebných štýloch podľa prevažujúcich druhov inteligencie“* (Turek 2008).

Uvádzame stručnú charakteristiku:

- **Lingvistický (jazykový, rečový, verbálny)** – je charakteristický dobrým čítaním, písaním, hovorením, chápaním významu slov, dobrou pamäťou mien, názvov, dátumov, bežných vecí, veľkou slovnou zásobou, rétorickým a poetickým nadaním. Najlepšie sa rozvíja hovorením, počúvaním a čítaním písomných textov, skúmaním nových slov, učením nových slovíčok a významov z iných jazykov, recitáciou, písaním poviedok, básní, príspevkov do novín či časopisov, ich rozborom.
- **Logicko-matematický** – charakterizuje ho kladný vzťah k práci s číslami, riešenie problémov, experimenty, hľadanie riešení, meranie, kvantifikovanie vecí a javov, ich analýza a kategorizácia. Zdokonaľuje sa vnímaním štruktúry logických a matematických vzťahov, činnosťou vyžadujúcou abstraktné myslenie, klasifikovaním, kategorizovaním, skladaním puzzle, analýzou abstraktných ideí, hľadaním nových postupov a algoritmov, riešením logických hádaniek a hlavolamov, plánovaním akcií, zostavovaním finančných rozpočtov, počítaním spamäti.

- **Priestorový (vizuálny)** – je charakterizovaný kladným vzťahom ku kresleniu, projektovaniu, konštruovaniu, navrhovaniu, prezeraniu obrázkov, snívaniu, sledovaniu audiovizuálnej techniky, natáčaniam videofilmov, výtvarnému umeniu. Najlepšie sa rozvíja vizualizáciou, prácou s obrázkami, grafmi, diagramami, farbami, fantáziou, kreslením spamäti aj podľa predlohy, modelovaním dvojrozmerných objektov v priestore, vytváraním prezentácií prostredníctvom programu PowerPoint, hraním vizuálnych hier, najmä šachu a go.
- **Telesno-kinestetický (pohybový)** – dominantnými znakmi sú činnosť, neustály pohyb, dotýkanie sa vecí, manipulácia, experimentovanie s nimi, vyjadrovanie pocitov pohybmi (mimika, gestikulácia), dobrá koordinovanosť a kontrola nad svojimi pohybmi. V procese učenia treba využiť všetky zmysly (najmä hmat), pohyb, interakciu s vecami, priestorom. Vhodnými aktivitami sú športové aktivity, tanec, ručné práce, manipulácia s nástrojmi, prístrojmi a súčiastkami.
- **Muzikálny (hudobný)** – je to inteligencia vzorov a zobrazení vrátane piesní, poézie, nástrojov, prírodných zvukov a citu pre rytmus. Vyhľadávanie týchto predlôh alebo vzorov sa nevzťahuje len na oblasť zvuku a hudby, ale môžeme ich hľadať aj v matematike a iných odboroch. Hudobná inteligencia sa rozvíja najmä počúvaním hudby a prírodných zvukov, učením cudzích jazykov, spevom; rytmickými pohybmi, improvizáciou na hudobných nástrojoch, komponovaním hudby prostredníctvom počítačových programov.
- **Interpersonálny** – charakterizuje ho schopnosť vedieť komunikovať a pracovať s ľuďmi, odhadnúť ich nálady, temperament, zvýšená schopnosť empatie a asertivity. Dobré ich chápe, riadi, rieši konflikty. Interpersonálna inteligencia sa najlepšie rozvíja spoluprácou, rozhovormi, výmenou a porovnávaním skúseností, učením sa od iných a spolu s nimi. Človek, u ktorého je dominantná táto inteligencia, sa dokáže dobre starať o mladších súrodencov, ale aj starých ľudí, spoločne rieši problémy, organizuje a riadi činnosť v skupine, vie dobre počúvať iných a diskutovať.
- **Intrapersonálny** – dominantnou je samostatnosť, presadzovanie vlastných záujmov, záujem o duchovné a existenciálne problémy, bohatý vnútorný život, schopnosť zaoberať sa vlastnými životnými pocitmi a rozlišovať vlastné emócie, poznanie vlastných predností a nedostatkov. Rozvíja sa samostatnou prácou, spájaním informácií s osobnými zážitkami či spomienkami, potrebou tieto zážitky analyzovať a rozoberať, určovaním osobných cieľov, čiastkových aj

dlhodobých, plánovaním využitia voľného času, kontrolovaním a hodnotením vlastnej činnosti, písaním denníka.

- **Prírodný** – pozitívny vzťah k zvieratám, rastlinám, k prírode, k pobytu v nej, k ekológii. Najlepšie sa učí v prirodzenom prírodnom prostredí rozpoznávaním, kategorizovaním a hierarchizáciou vecí a javov. Pretože však prírodná inteligencia poukazuje na jemné rozdiely a štruktúry v myslení, nemusí byť prioritne zameraný len na štúdium prírody a prírodných vied, ale môže byť využitý vo všetkých študijných odboroch.
- **Existenciálny (duchovný)** – hľadá odpovede na otázky týkajúce sa ľudskej podstaty a integrity: Prečo sme tu? Aká je moja úloha v tomto svete? Človeka, u ktorého je tento typ inteligencie dominantný, charakterizuje aj schopnosť intenzívnejšie vnímať klasické hodnoty dobra, pravdy a krásy; schopnosť zhrnúť detaily do väčšieho pochopenia; vnímavosť k nedotknuteľným kvalitám, ktoré súvisia s tým, že sme ľudia, či už ide o reakciu na umenie, filozofické cnosti alebo náboženské doktríny; dominantnou je aj silná identita k rodine, priateľom, prostrediu, v ktorom žijú, a aj k vlasti, nevynímajúc kultúrne, spoločenské a politické záujmy. V školskom prostredí sa táto inteligencia najlepšie rozvíja práve prostredníctvom diskusií na dôležité témy týkajúce sa triedy, školy, spoločnosti alebo celého sveta. Žiaci potrebujú mať nadhľad nad danou témou, hľadajú súvislosti, a preto inklinujú k vzorom a osobnostiam, ktoré im tento nadhľad sprostredkujú a pomôžu zosumarizovať.

Vedomostí o učebných štýloch žiakov umožňujú učiteľovi diferencovaný prístup k žiakom, uplatnenie zásady individuálneho prístupu a zásady primeranosti v edukačnom procese. Učebné úlohy rešpektujúce učebné štýly žiakov umožňujú žiakom aktívne osvojovanie si učebnej látky. V edukačných procesoch výtvarnej výchovy sú takéto typy učebných úloh vhodné pri sprostredkovaní výtvarného umenia žiakom prostredníctvom spoznávania výtvarných diel.

Tabuľka 8. Príklad uplatnenia učebných úloh

Lingvistický (jazykový, rečový, verbálny)
<i>Napíš krátku informáciu do novín o obraze a jeho autorovi.</i>
Logicko-matematický
<i>Zdôvodni na obraze uplatnenie pravidla zlatého rezu.</i>
Priestorový (vizuálny)
<i>Vymodeluj postavy zobrazené na obraze.</i>
Telesno-kinestetický (pohybový)



<i>Napodobni pohybom dej na obraze.</i>
Muzikálny (hudobný)
<i>Vyber hudobnú skladbu, ktorá by hudobne dotvorila náladu k obrazu.</i>
Interpersonálny
<i>Diskutuj so spolužiakmi o námete obrazu. Spoločne sformulujte nápady, prečo si autor zvolil daný námet.</i>
Intrapersonálny
<i>Vysvetli svoj názor na výtvarné dielo.</i>
Prírodný
<i>Posúď životné prostredie zobrazené na obraze.</i>
Existenciálny (duchovný)
<i>Vyjadri názor na hodnotu výtvarného diela v spoločenskej dobe, v ktorej vzniklo.</i>

## Test

**Test** je objektívny a efektívny z hľadiska času prostriedok na diagnostikovanie žiakov. V pedagogickej praxi sa používa prevažne na overovanie výsledkov edukačného procesu. Jeho základnými vlastnosťami sú **validita** (meria to, čo má merať) a **reliabilita** (presnosť a spoľahlivosť testu).

Objektívnosť testu je zabezpečená podľa Gavoru (1999, s. 79):

- 1) *„správnym výberom úloh do testu (úlohy dobre pokrývajú učivo),*
- 2) *zhodnými podmienkami testovania u všetkých testovaných detí (rovnaký čas, miestnosť, rovnaká inštrukcia, rovnaké úlohy a rovnaká možnosť odpovedania pre všetkých žiakov),*
- 3) *rovnaký spôsob skórovania (hodnotenia) tej istej odpovede detí (t.j. tá istá odpoveď sa hodnotí rovnako, nezávisle od toho, kto test skóruje)“.*

Z hľadiska základných vlastností rozlišujeme **štandardizované** a **neštandardizované** testy.

Za **štandardizované** pokladáme **testy**, ktoré sú overené a majú presne určené postupy a stanovené pravidlá. Boli vyskúšané na dostatočne širokej vzorke žiakov a majú zistenú validitu (platnosť) a reliabilitu (presnosť a spoľahlivosť). K dispozícii majú normy, ktoré umožňujú porovnávanie výkonu sledovaného jedinca s populačnou normou. Štandardizované testy sú náročné na konštrukciu

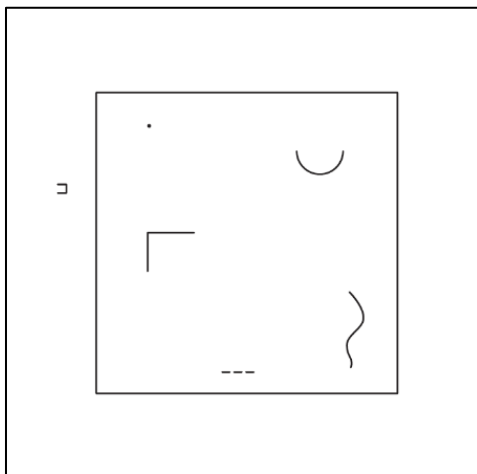
a overovanie, preto ich obyčajne zostavujú a overujú odborníci. Takéto testy nemôže učiteľ ľubovoľne používať bez dohľadu a vedenia skúseného psychológa.

Príkladom štandardizovaného testu je **Figurálny test tvorivého myslenia TSD-Z** (Urban, Jellen, Kováč, In Valachová, Kováčová, 2018). Ide skriningový nástroj poskytujúci pohľad na tvorivý potenciál jednotlivca. Testový hárok obsahuje figurálne fragmenty, ktoré má žiak dokresliť podľa svojich predstáv. Výsledný produkt kreslenia sa hodnotí na základe 14 kritérií, ktoré zohľadňujú nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne znaky tvorivých výkonov. Celkové skóre poskytuje všeobecný odhad tvorivého potenciálu, ktorý možno porovnávať na základe tabuliek noriem vychádzajúcich z výskumov s rôznymi výbermi.

Na rozdiel od iných testov tvorivosti zohľadňuje aj kvalitatívne znaky tvorivých výkonov, je citlivý na špecifické osobnostné aspekty, akými sú ochota riskovať, ochota prekročiť hranice, ako aj zmysel pre humor, resp. afektívno-emočné momenty. Nehodnotí sa kvalita kresbovej produkcie, zameriava sa na ochotu slobodne a flexibilne sa zaoberať predloženou úlohou, tvorivé postoje, otvorenosť k neobvyklým, originálnym významovým obsahom a spôsobom riešenia, schopnosť prekročiť hranice a riskovať, schopnosť expresívneho spracovania témy, nezávislosť na stereotypoch a schopnosť graficky vyjadriť myšlienku.

Na základe svojho nástroja tvorivosti popísal Urban tieto vývojové štádiá grafických prejavov:

- 1) Deti čmárajú, kreslia niečo, čo je nezávislé na predložených fragmentoch. Nie sú schopné prispôbiť sa danému problému.
- 2) Iba začínajú pracovať s fragmentmi, fragmenty iba dokreslia. Ide o začiatok prispôsobenia, v rámci ktorého dieťa fragmenty ešte nemení, neupravuje a nepretvára.
- 3) Vytvárajú pomocou fragmentov vlastné celky, jednoduché figúry – kruh, štvorec. Ide o prvú prispôbenú, nie mimoriadne tvorivú činnosť pri dokončovaní fragmentov.
- 4) Dávajú fragmenty do vzájomných vzťahov. Z fragmentov vytvárajú jednoduché, na seba nezávislé, izolované predmety alebo bytosti.
- 5) Vytvárajú doplnený, komplexný výsledok, používajú nové prvky, dotvárajúce celok. Vytvorená kompozícia a zámer sú zreteľné. (Urban, Jellen, Kováč, 2002; Valachová, Kováčová, 2018).



Obrázok 1. Ukážka fragmentov z testovacieho hárku A Urbanovho figurálneho testu tvorivého myslenia

**Neštandardizované testy** môže vytvárať aj učiteľ, no sú obmedzené na konkrétnu skupinu žiakov. Prevažne sú zamerané na overovanie vedomostí a schopností žiakov. Aj pri tvorbe takýchto testov by mal učiteľ uplatniť požadované kritériá. Nemusia to však byť také vysoké kritériá ako pri štandardizovaných testoch. Vedomosti a schopnosti by však mali merať objektívne, preto by mali byť pri ich tvorbe dodržané nasledovné kritériá:

- z cieľov predmetu, napr. výtvarnej výchovy alebo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra, zostaviť zoznam výkonov, ktoré by mali žiaci zvládnuť,
- na základe obsahu vyučovacích hodín zostaviť zoznam vedomostí a schopností, ktoré by mali byť v uvedených výkonoch obsiahnuté,
- zostaviť tabuľku relatívnej významnosti každej z položiek vybraných z obsahu učiva, ktorá poskytne návod na stanovenie počtu otázok, ktoré sú ku každej obsahovej položke zostavené,
- zostaviť testové otázky, pričom obvykle sú to uzavreté otázky s možnosťou voľby práve jednej z ponúkaných možností (Fontana, In Kasáčová, Cabanová, 2011).

V takomto prípade hovoríme o didaktickom teste. Kvalitne zostavený test by mal byť zameraný okrem reprodukcie vedomostí a faktov aj na vyššie poznávacie funkcie. Výhodami didaktického testu sú systematickosť a porovnateľnosť. Nevýhodou je, že zisťuje len aktuálnu úroveň vedomostí žiaka.

Uplatnenie didaktického testu na výtvarnej výchove je zamerané prevažne na overenie vedomostí žiakov v staršom školskom veku o výtvarnom jazyku, výtvarnej kultúre a dejinách výtvarného umenia.

### 2.3 Diagnostikovanie zamerané na psychomotorickú oblasť osobnosti žiaka

Z hľadiska motoriky žiaka môžeme hovoriť o hrubej, jemnej motorike a grafomotorike. V psychomotorickej oblasti je najčastejšie diagnostikovanou lateralita. Je prejavom dominancie jednej z mozgových hemisfér. Vyhraňuje sa už v predškolskom veku dieťaťa. **Lateralita** sa prejavuje uprednostňovaním jedného z párových orgánov počas bežných činností. Diagnostikuje sa prevažne pozorovaním, prípadne testami na určenie dominancie ruky, nohy, oka/ucha.

Pri **hrubej motorike** sa využíva metóda pozorovania žiaka pri pohybovej činnosti. Sleduje sa plynulosť pohybu rúk, nôh, ich koordinácia, držanie tela, hlavy, orientácia v priestore.

Pri **jemnej motorike** je diagnostikovanie zamerané napr. na diagnostikovanie motoriky očných pohybov.

**Grafomotorika** je súbor psychických činností, ktoré jedinec vykonáva pri kreslení a písaní. Z hľadiska výtvarnej výchovy sa diagnostikovanie zameriava na správny úchop a používanie grafického nástroja, uvoľnenosť ruky, plynulosť pohybov ruky, polohu tela pri kreslení, manipuláciu s predmetmi a materiálmi. Diagnostickými metódami sú pozorovanie, testy a analýza detskej kresby z formálneho hľadiska, napr. sila tlaku na grafický nástroj sa prejavuje hrúbkou a plynulosťou línie.

### 2.4 Diagnostikovanie zamerané na podnetné prostredie pre žiakov

Ak má učiteľ záujem zistiť, či pre žiakov vytvára podnetné prostredie pre aktívne učenie sa, môže použiť dotazník.

#### **Dotazník aktívneho učenia sa (AUS) pre žiakov**

Cieľom dotazníka je zistiť mieru aktívneho učenia sa žiakov aj na hodinách výtvarnej výchovy. V procesoch motivácie a expozície sú žiaci na hodinách výtvarnej výchovy častokrát pasívnymi účastníkmi procesu. Na základe zistení, prostredníctvom tohto dotazníka, môže učiteľ posúdiť, či v dostatočnej miere uplatňuje vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy aktivizujúce metódy a vytvára tak podmienky pre aktívne učenie sa žiakov.

Dotazník aktívneho učenia uvádzame podľa (Rötling, Sihelský, MPC Banská Bystrica):

Vážený žiaci,

predkladáme Vám dotazník, pomocou ktorého by sme chceli zistiť, v akej miere sa vám na vyučovaní umožňuje, aby ste sa mohli „učiť“. Očakávame, že v dotazníku slobodne a úprimne vyjadríte svoje poznanie. Vaše názory nám pomôžu. Chceme potom podľa nich zlepšovať podmienky na lepšie vyučovanie.

Ďakujeme za spoluprácu.

#### **Inštrukcie na vyplnenie dotazníka:**

Na vyplnenie dotazníka budeš mať 5 minút. Pozorne si prečítaj jednotlivé otázky. Zamysli sa nad ich obsahom a pokús sa označiť (zakrúžkovať) odpovede, ktoré najlepšie vyjadrujú tvoje skúsenosti a poznanie z vyučovania.

Vyučovací predmet: .....

Na vyučovaní je dôležitý čas, ktorý vám dáva učiteľ, aby ste sa mohli učiť. Zaujímajú nás situácie, kedy sa môžeš samostatne prípadne aj so spolužiakom učiť. Pred učením sa, učiteľ vám zadáva úlohu. „Učenie sa“ budeme chápať tak, že vtedy napríklad čítate text, hľadáte informácie, píšete, kreslíte, maľujete, modelujete, experimentujete, niečo zhotovujete, navrhujete, diskutujete a pod. Teda všetky činnosti v súvislosti s učením, ktoré sa dajú navonok vidieť. Takémuto učeniu sa hovorí, že je **aktívne**.

#### **1. Koľko sa naučíš v škole a doma?**

1. všetko sa naučím v škole
2. viac sa naučím v škole ako doma
3. približne rovnako sa naučím v škole i doma
4. viac sa naučím doma
5. všetko sa naučím doma

#### **2. Vyskytujú sa situácie na vyučovaní, keď sa môžeš aktívne učiť?**

1. pravidelne na každej hodine
2. častokrát
3. niekedy áno, niekedy nie
4. málokedy, zriedka
5. vôbec nie

#### **3. V prípade, že sa pravidelne, alebo častokrát na vyučovaní aktívne učíš, odhadni čas svojho aktívneho učenia sa vzhľadom na čas jednej vyučovacej hodiny.**

1. viac ako pol hodiny
2. medzi štvrt a polhodinou
3. štvrt hodiny
4. menej ako štvrt hodiny
5. približne 5 minút

#### **4. Na vyučovaní máš možnosť učiť sa so spolužiakom?**

1. áno
2. nie

#### **5. Na konci vyučovania vieš, čo si sa naučil?**

1. pravidelne po každej vyučovacej hodine
2. častokrát
3. niekedy áno, niekedy nie
4. málokedy, zriedka
5. nikdy

## Vyhodnotenie dotazníka

Tabuľka 9. Skórovanie dotazníka AU

otázka	Skóre odpovedí				
	a	b	c	d	e
1.	2	1	0	-1	-2
2.	2	1	0	-1	-2
3.	2	2	1	1	0
4.	2	-2	0	0	0
5.	2	1	0	-1	-2

Vyplnené dotazníky od žiakov v triede odporúčame spracovať a prepísať do súhrnnej tabuľky. Tabuľka má obsahovať číslo žiaka, číslo otázok a ich skóre, celkové skóre žiaka, aritmetický priemer skóre za triedu. Aritmetický priemer bude určovať mieru aktívneho učenia sa žiakov v príslušnom vyučovaní.

## Interpretácia výsledkov dotazníka

V prípade, že aritmetický priemer za triedu v príslušnom vyučovaní je v intervale:

- **6 až 10 bodov**, znamená to, že na vyučovaní sa vytvárajú **veľmi dobré** podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Žiaci sa naučia učivo prevažne v škole.
- **3 až 5 bodov**, znamená to, že na vyučovaní sa vytvárajú **dobré** podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Žiaci sa potrebujú „niečo“ doučiť aj doma, ale menej, ako sa už naučili v škole.
- **1 až 2 body**, znamená to, že sa vytvárajú **slabšie** podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Žiaci sa potrebujú viac naučiť doma, ako sa naučili v škole.
- **4 až -2 body**, znamená to, že sa vytvárajú **slabé** podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Skoro všetko sa musia žiaci naučiť doma.
- **8 až -5 bodov**, znamená to, že na vyučovaní sú **nevhodné** podmienky na aktívne učenie sa žiakov. Žiaci sa musia všetko naučiť doma.

Podnetné prostredie vytvára učiteľ aj prostredníctvom motivačných podnetov. Do akej miery sa mu to na vyučovaní darí realizovať, môže zistiť prostredníctvom **Dotazníka MPU pre žiakov**.

### **Dotazník motivačných podnetov učiteľa (MPU) pre žiakov**

Cieľom dotazníka je zistiť, ktoré motivačné podnety uplatňuje učiteľ na vyučovaní a ako často. Motivačné podnety v dotazníku sú orientované na univerzálne potreby žiaka. Tieto podnety vytvárajú motiváciu žiaka v oblasti aktívneho učenia sa. Otázky sa vzťahujú na motiváciu poskytovaním slobody žiaka v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní. Sú zamerané na motiváciu k úspechu žiaka pri učení sa na vyučovaní, na potrebu ocenenia a uznania žiaka za jeho výsledky v učebnej činnosti, týkajú sa uspokojenia sociálnych potrieb spolupráce a komunikácie pri učení sa a na vytváranie možnosti rozvoja vyššieho a kritického myslenia žiaka. Všetky uvedené procesy sú nevyhnutné pre aktívne učenie sa žiaka na vyučovaní výtvarnej výchovy.

Uvádzame podľa (Rötling-Sihelsky-Valocký 2002):

Vážení žiaci,

predkladáme Vám dotazník, prostredníctvom ktorého by sme chceli zistiť, aké je vyučovanie v predmete \_\_\_\_\_ pre Vás zaujímavé.

Chceli by sme, aby ste na každú otázku odpovedali tak, ako to naozaj pociťujete. Vaše názory nám pomôžu, aby sme mohli podľa možností reagovať na vaše potreby a takto potom zlepšovať vyučovanie. Ďakujeme za spoluprácu.

#### **Inštrukcie na vyplnenie dotazníka:**

Na vyplnenie dotazníka budete mať 20 minút. Pozorne si prečítajte jednotlivé otázky. Zamyslite sa nad ich obsahom a pokúste sa označiť (zakrúžkovať) odpovede, ktoré najlepšie vyjadrujú Vaše skúsenosti a poznanie z vyučovania. Dotazník je anonymný.

#### **Tento učiteľ(ka)**

Umožňuje vám na vyučovaní, aby ste sa mohli pýtať a dávať otázky, ak nerozumiete učivu?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

Rozpráva sa s vami na začiatku vyučovania o tom, čo sa naučíte a čo budete vedieť na konci svojho učenia?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

Oznamuje vám na začiatku i v priebehu vášho učenia, podľa čoho budete hodnotení?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

Zaujme vás otázkami pri výklade nového učiva?

- |          |                             |               |
|----------|-----------------------------|---------------|
| a) nikdy | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy |
|----------|-----------------------------|---------------|

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

Začína vyučovanie napr. zaujímavou otázkou, situáciou zo života, v súvislosti s učivom?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

Umožňuje vám, aby ste sa na vyučovaní mohli učiť podľa vám vyhovujúceho spôsobu?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

7. Umožňuje vám, aby ste si mohli počas vyučovania kontrolovať, porovnávať a opravovať úlohy?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

8. Oznamuje vám vopred, kedy sa bude známkovať a čo sa bude robiť na známku?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

9. Umožňuje vám pri učení rozhodnúť sa pre samostatnú činnosť alebo vo dvojici?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

10. Dáva vám aj také otázky, úlohy, na ktoré dokážete odpovedať alebo vyriešiť ich logickou úvahou?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

11. Umožňuje vám pri učení vybrať si aj ľahšie úlohy?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

12. Niektoré úlohy môžete vyjadriť aj iným spôsobom, napr. hovoriť, napísať, nakresliť a pod.?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

13. Hodnotí vás aj tak, že porovnáva vás s tým, čo ste vedeli predtým a čo viete teraz?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

14. V prípade, že získate zlú známku, dáva vám najavo, že je tu možnosť zmeny?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

15. Hodnotí a oceňuje aj vašu schopnosť tvorivo myslieť?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť

16. Dáva vám na vyučovaní možnosť navrhovať a realizovať aj také úlohy, činnosti, ktoré si sami zvolíte v súvislosti s učivom?

a) nikdy    c) niekedy áno, niekedy nie                      e) skoro vždy

b) málokedy, iba občas                      d) častokrát                                      f) neviem sa rozhodnúť



17. Hodnotí vás tak, že vás porovnáva s iným alebo ostatnými spolužiakmi?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

18. Hodnotí vás tak, že vám ukazuje dobré, ale aj slabšie stránky vášho učenia?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

19. Umožňuje vám spolupodieľať sa na vytváraní pravidiel správania na vyučovaní?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

20. Umožňuje vám, aby ste na vyučovaní vyjadrovali aj to, čo sa vám nepáči?

- |                        |                             |                        |
|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| a) nikdy               | c) niekedy áno, niekedy nie | e) skoro vždy          |
| b) málokedy, iba občas | d) častokrát                | f) neviem sa rozhodnúť |

### Vyhodnotenie dotazníka

Skórovanie dotazníka:

za odpoveď nikdy pridelíte **1 bod**

málokedy, iba občas **2 body**

niekedy áno, niekedy nie **3 body**

často, skoro pravidelne **4 body**

vždy, pravidelne **5 bodov**

Ak žiak označí odpoveď f) **neviem sa vyjadriť**, pridelíte skóre x bodov, podľa najfrekvencovanejšej odpovede žiakov triedy.

**Dotazníkovú otázku č. 17 skórujte v opačnom poradí.** Za odpoveď **nikdy** pridelíte **5 bodov** a za odpoveď **vždy, pravidelne** **1 bod**.

Otázky č. 1,6,11 a 16 sa vzťahujú na motiváciu poskytovaním slobody žiaka v jeho myslení a konaní pri učení sa na vyučovaní.

Otázky č. 2, 7, 12 a 17 sú zamerané na motiváciu k úspechu žiaka pri učení sa na vyučovaní.

Otázky č 3, 8, 13 a 18 sa vzťahujú na potrebu ocenenia a uznania žiaka za jeho výsledky v učebnej činnosti.

Otázky č. 4, 9, 14 a 19 sa týkajú uspokojenia sociálnych potrieb spolupráce a komunikácie pri učení sa.

Otázky č. 5, 10, 15 a 20 sú zamerané na vytváranie možnosti rozvoja vyššieho a kritického myslenia žiaka.

### Interpretácia výsledkov dotazníka

Z jednotlivých oblastí motivačného pôsobenia vypočítajte aritmetický priemer za triedu. Aritmetický priemer určuje mieru motivačného pôsobenia učiteľa na vyučovaní.

- V prípade, že aritmetický priemer za triedu je v intervale **20-17 bodov**, znamená to, že v príslušnej oblasti vytvárate **veľmi dobré** motivačné podnety.

- Pri dosiahnutí **16-14 bodov** vytvárate **dobrú** mieru motivačných podnetov.
- Pri počte **13-12** vytvárate **slabšie** motivačné podnety.
- **11-9** bodov naznačuje, že v tejto oblasti vytvárate **slabé** motivačné podnety.
- **8-6** bodov je **veľmi slabé** motivačné pôsobenie.
- **5-4** naznačuje, že v tejto oblasti nevytvárate motivačné podnety na vyučovaní.

Dotazník MPU je vhodné použiť napríklad pri skúmaní rozdielov motivačných podnetov učiteľa výtvarnej výchovy a hudobnej výchovy alebo matematiky a pod., ak je to sformulované ako výskumný problém.

## 2.5 Diagnostikovanie zamerané na produkty

Diagnostikovanie detského výtvarného prejavu je príznačné pre predškolský a raný školský vek. Vzhľadom na to sa zameriavame práve na uvedené vekové obdobie 2-10 rokov. Naším cieľom je sprostredkovať postupy a konkrétne príklady hodnotenia výtvarného prejavu dieťaťa v predškolskom období.

Ide nám o prepojenie teórie prezentovanej v *Didaktike výtvarnej edukácie*<sup>1</sup> a naznačenie možnosti praktického uchopenia využiteľného v praxi výtvarného pedagóga aj pri tvorbe záverečnej práce študenta.

### Štruktúra analýzy detských výtvarných produktov

Pri analýze detských produktov sa môžeme oprieť o nasledujúcu štruktúru. Môžeme sa pritom oprieť aj o **model vrstvovej štruktúry výtvarného diela** S. Popka (2010):

- **Vrstva I.** – znázorňujúca vrstva **sémantická** (reprezentovaný obsah). Odpovedá na otázky – „Čo zobrazuje, čo vyjadruje, aké obsahy poznania zastupuje?“; „Aká je úroveň konkretizácie – abstrakcie – symbolizácie obrazových obsahov?“
- **Vrstva II.** – **formálny** obsah. Odpovedá na otázky – „Ako zobrazuje, pomocou akých výtvarných výrazových prostriedkov, pomocou akého znakového súboru?“
- **Vrstva III.** – kreatívna hodnota (kvalita) výtvoru (čiže **axiologický** obsah)

Je ideálne vychádzať z kresby dieťaťa, ktoré osobne poznáte a poznať o jeho správaní čo najviac podrobností – vytvorte čas a podmienky na to aby ste ho mohli pozorovať pri kresbe. Poproste napríklad dieťa, aby vám nakreslilo niečo na pamiatku. Neobmedzujte tému. V prípade, že by si dieťa nevedelo samo zvoliť námet, navrhňte mu tému. Ak niečo o vlastnom výtvore dieťa poznamená, vysvetlí, poznačte si (v doslovnom znení) jeho výrok. Takto môžete získať mnohé cenné údaje.

#### **Základné údaje o dieťati:**

- námet – čo kresba zobrazuje,
- vek dieťaťa v rokoch a mesiacoch pri mladších deťoch,
- pohlavie dieťaťa (D/CH),
- rodinné zázemie (napr. starší súrodenci, umelci v rodine, záujmové krúžky výtvarného zamerania).

#### **Základné údaje o kresbe a okolnostiach kreslenia:**

- námet kresby,
- úroveň kresby – zaradiť vybranú kresbu do vývinového obdobia,
- poloha dieťaťa pri kresbe,
- úchop kresliaceho materiálu, ako drží kresliaci materiál,
- čas, ktorý dieťa venovalo kresleniu,
- či dieťa nad kresbou vopred premýšľalo alebo kreslí bez rozmyslenia, spontánne, váha,
- emocionálne naladenie dieťaťa – či kreslilo s radosťou, ochotne alebo bolo potrebné presviedčanie,
- čo si dieťa myslí o svojej kresbe, výpoveď dieťaťa o kresbe, citovať, podľa možnosti doslovne: „čo si nakreslil/a a prečo?“ (Vrstva I.)

**Zhodnotiť z formálneho hľadiska** – použitie stavebných a výrazových prvkov vizuálneho jazyka (Vrstva II.):

- Rukopis – vedenie línií,
- Tvary: Ako sa mu podarilo vystihnúť tvary zobrazovaných predmetov? Farby: Aké farby využíva? Je ich využitie motivované realitou? Mieša farby medzi sebou navzájom?
- Proporcie: Deformácie, vystihnutie proporcií,
- Valéry: Nachádzame pokusy o tieňovanie?
- Kompozícia: Využitie plochy a vzájomné usporiadanie prvkov na ploche

**Prítomnosť znakov v detskej kresbe:** nachádzate v kresbe niektoré zo znakov popísaných v učebnici *Didaktika výtvarnej edukácie 1*? Zdôvodnite, prečo je to tak:

- ČAS: čítate v kresbe 4. rozmer času alebo aj „vizuálne rozprávanie“ – niečo v kresbe naznačuje, že kresba nezachytáva statický moment, ale je snahou rozprávať cez kresbu príbeh? Sú tu zobrazené príčiny a následky, predtým a potom? Ako dieťa chápe následnosti dejov? ...
- EMÓCIE: ako dieťa v kresbe vyjadrilo svoje postoje k zobrazeným veciam, osobám? hierarchická perspektíva...
- PRIESTOR: snaha o vyjadrenie priestoru v kresbe dieťaťa: preklápanie, sklápanie, kreslený zhluk, viacpohľadovosť, zmiešaný profil, priehľadnosť, prekrývanie prvkov/vyhýbanie sa prekrývaniu – usporiadanie vedľa seba, obrátená perspektíva, R-princíp,
- VÝTVARNÁ NADSÁZKA: vytváranie grafických typov, antropomorfizmus – personifikácia,
- ZOBRAZOVACÍ AUTOMATIZMUS: zmnožovanie, nepravý ornament, grafoidizmus...

**Kreatívna hodnota** (kvalita) výtvoru (axiologický obsah, Vrstva III.)

- **fluencia:** znamená schopnosť tvoriť, čo najviac objektov, bohatosť, hojnosť, kvantita figúr v detskom výtvore;
- **flexibilita:** predstavuje rôznorodé vystihnutie zadanej témy, neopakovateľnosť vyobrazenia;
- **originalita:** vyjadruje využitie nezvyčajných výrazových prostriedkov, farieb, motívov;
- **kompozícia:** vyjadruje organizáciu jednotlivých prvkov kresby na papieri, ich rozmiestnenie a logické umiestnenie na formáte;
- **farebnosť:** vyjadruje nápaditosť, harmonickosť a vyváženosť použitých farieb a ich samotný výber.

Táto štruktúra je pomôckou pri analýze detskej kresby. V závislosti od výskumného problému sa môžu položky líšiť.

### **Prípadová štúdia detského výtvarného prejavu**

V tejto časti prezentujeme ukážku analýzy portfólia detských výtvarných prác, ktoré zostavila a analyzovala študentka 1. ročníka bakalárskeho stupňa predškolskej a elementárnej pedagogiky – matka dieťaťa. Do portfólia vybrala 10 prác od 3 do 6,5 rokov.

Ide o prípadovú štúdiu, ktorú sme vybrali, aby sme ilustrovali pohľad na vývin výtvarného prejavu dieťaťa v predškolskom období. Autorkou textu analýzy je matka dieťaťa a uvádzame ho po jej súhlase v doslovnom znení. Údaje vedúce k identifikácii boli odstránené.

### Základné údaje o dieťati

**Vek dieťaťa:** 6,5 rokov, práce v portfóliu sú vytvorené vo veku od 3 do 6,5 rokov a chronologicky usporiadané.

**Pohlavie dieťaťa:** dievča

**Rodinné zázemie:** Jedináčik z umeleckej rodiny – starý otec je akademický sochár, výtvarné nadanie má aj otec. September 2016 – nástup do štátnej MŠ, september 2019 – nástup do ZŠ.

### Základné údaje o kresbe a okolnostiach kreslenia

#### Námety kresieb

- **Príroda** – väčšinou nie je ústrednou témou Dorkiných prác, stromy či kvety slúžia len na definovanie priestoru či na dotvorenie celkovej kresby. V kresbe *Vodník, ktorý bojuje s morským hadom* je nakreslený „rybník, lebo sú v ňom ryby“. Morského hada aj so žralokom tam pričaroval škriatok, lebo vodník „je zlý a chcel holku modrookú potažiť za copánek, aby spadla do rybníka“. V kresbe *Ja v balóne, ako som stretla Junikorna* Dorotka zobrazila dúhu, aby bolo jasné, že „dej“ sa odohráva na oblohe. Tento dojem umocnila oblakmi a jednorozcom. Nad priestorom dúhy sú hviezdy a kométy, dúha oddeľuje nebo od vesmíru.
- **Zvieratá** – sú reálne (až na jednorozca), zobrazuje ich podľa toho, čo o nich vie (*Ryba s ušami* bola vytvorená zrejme za predpokladu, že predsa každý živý tvor má uši. Rada akýmkoľvek spôsobom (či technikou) zaznamenáva nášho škrečka – džungara Imra. V rokoch 2018-2019 sa často v jej tvorbe objavoval had (*Vodník, ktorý bojuje s morským hadom, Indián, ktorý bojuje s hadom*), vtedy prvýkrát prišla do kontaktu so skutočným hadom a očividne ju tento živočích fascinuje. Zaujíma sa o knihy s ilustráciami (fotografiami) o plazoch, v dospelosti chce hady chovať.
- **Postavy** – momentálne sa v jej kresbách a maľbách vyskytujú reálne postavy z jej blízkeho okolia (rodina, kamaráti, ona sama...), v portfóliu však vidíme najmä postavy z príbehov:
  - knižných – podľa vlastnej fantázie (z počutého) na základe charakteristických črt zobrazuje piráta, škriatka, vodníka, indiána, horára...

- televíznych – postavičky odsledované z rozprávok s ich typickými znakmi (Simpsonovci, Mimoni)

### Úroveň kresby

Všetky Dorotkine výtvary zaradujeme do **obdobia spontánnej obsahovej detskej kresby**. Toto vývinové obdobie sa nazýva aj naivný realizmus, pretože dieťa kreslí to, čo má vo svojich predstavách či v pamäti, až postupne to spája s tým, čo vidí. Odvolávajúc sa na empirickú typológiu H. Reada (1967) by som Dorotku zaradila k extrovertnému typu, pretože vníma objektívnu realitu, dokáže ju zachytiť v podstatných znakoch aj v detailoch, dokáže zachytiť situácie v priestore a jej prejav sa vyznačuje smelosťou. Jednotlivé Dorotkine kresby by som priradila k štádiám detskej kresby nasledovne:

- V prvom obrázku *Dačo* ide o štádium nezámerných (náhodných) čmáraníc, ktoré majú prevažne oválny tvar a vznikli krúživým pohybom ruky.
- V práci *Záhrada* pozorujeme už líniu, ktorá má veľkú výraznosť a dynamiku. Na základe priebehu, smeru a tvaru vidíme, že ide o pravidelné, tvrdé a uzatvorené línie obdĺžnikového tvaru. Rýchly krúživý pohyb sa tu spomaľuje a tvary sa uzatvárajú jednou plynulou čiarou.
- V dielach *Ryba a Pirát* dochádza k spojeniu kresby s predstavou. Pri tvorbe využíva formy – diagramy, kresby sú ohraničené a až potom vyfarbené. Vidíme tu aj prechod k figurálnej kresbe.
- Pri kresbách od piateho roku pozorujem väčšiu presnosť. Tieto práce by som zaradila do štádia opisného symbolizmu, lebo sa v nich objavuje symbolická schéma.

Vývinovú etapu – obrázkové štádium – charakterizuje *Horár a zvieratá*, no v tomto prípade kresbu tvoria jednotlivé sekvencie so spoločnou témou, zatiaľ čo pri *Vodníkovi, ktorý bojuje s morským hadom a Indiánovi, ktorý bojuje s hadom* sa stáva kresba výpoveďou, a teda má komunikatívnu funkciu. Cielene vzniká ako príbeh. Postavy sú panáky s oválnym telom a hlavou s ním priamo spojenou. Proporcie sú v nesúlade, ale uvedomuje si detaily, napr. že človek má päť prstov.

V prácach od šiesteho roku môžeme vidieť značný pokrok v stvárňovaní figúry – presnejšie proporcie, prsty majú objem,... Vnímam aj pokus o zachytenie gesta – indián so zbraňou (prichystaný zaútočiť na hada), Mimoň s balónom (na prilákanie škrečka). Dorotka lepšie, resp. presnejšie pracuje s plochou aj priestorom, lepšie dokáže odhadnúť veľkosť, začína vnímať perspektívu, kompozične jednotlivé sekvencie ukladá tak, že to, čo je bližšie, je väčšie, a naopak, vzdialenejšie predmety sú

menšie, využíva spektrum všetkých farieb. Celkovo ide o reálne stvárňovanie objektívnej skutočnosti, aj keď námet môže byť fantazijný, Dorka čerpá zo skúseností optickej podoby týchto prvkov (napr. jednorožca nakreslila podľa svojej hračky, Mimoňa odsledovala z televízie a pod.).

Od piateho roku je príznačné aj signovanie mnohých výtvorov.

### **Okolnosti kreslenia**

#### **Poloha dieťaťa**

Dorotka všetky svoje kresby tvorí v sede na malej stoličke za malým stolíkom. Je to len príručný stolík v jej izbe. Z písacieho stola (kde má podľa mňa lepšie svetlo, lebo je umiestnený priamo pod oknom) si vezme všetky potrebné výtvarné nástroje, ktoré pri práci používa – pastelky, voskovky, fixky, ceruzky. Kreslí výlučne na kancelársky papier, pri technike maľby používa výkresy.

#### **Úchop kresliaceho materiálu**

Kresliaci materiál drží správne podľa zásad grafomotorických zručností (správne sedenie, úchop). Kreslí pravou rukou, mierne ohnutý palec pridržiava ceruzku (pastelku), ukazovák smeruje k hrotu, prostredník pridržiava kresliaci prostriedok sprava prvým článkom. Posledné dva prsty sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú. Celá ruka je uvoľnená, aby sa mohla posúvať po kresliacej podložke.

Určite nie vždy takto správne držala ceruzku (pero), ale od malička ju k tomu vediem, takže ani neviem povedať, kedy prestala písací nástroj držať v celej dlani.

#### **Čas venovaný kresleniu**

Dorotka má dosť vysokú mieru koncentrácie na prácu, trpezlivosť a výdrž. Takže začatú kresbu vždy dokončí, niekedy jej to trvá aj polhodinu. Čím zložitejší obrázok, tým viac času mu venuje. Celkový čas kresby je ovplyvnený aj tým, do akej miery sa Dorka „hrá“ s detailmi, či vyfarbuje veľké plochy, použije viac farieb atď. Celkový čas kresby teda závisí od vyjadrovacích prvkov výtvarného jazyka, ktoré pri tvorbe daného diela Dorka používa.

#### **Miera spontánnosti vo výtvarnom prejave**

Dorotka vždy kreslí spontánne. Nad kresbou vopred nepremýšľa, ale v priebehu samotnej realizácie si mnohokrát vytvára vlastné asociácie alebo príbehy, ktoré v konečnom dôsledku kresbu ovplyvňujú.

V obrázku *Imro ušiel do lesa a Mimoň ho volá: Pod' domov!* najprv kreslila nášho škrečka, potom dokreslila trávu a strom so sovou a napokon Mimoňa, ktorý láka škrečka balónom.

### **Emocionálne naladenie dieťaťa**

Dorotka kreslí často (každý deň) a s radosťou. Ide si kresliť/maľovať, lebo má na to proste náladu. Ešte sa nestalo, že by kreslila preto, že sa nudí a už vôbec nie preto, že by bola nútená. Aj v škole má najradšej predmet VV, baví ju práca s rôznymi materiálmi a technikami, je dostatočne učiteľkou motivovaná.

### **Výpoveď dieťaťa o svojej kresbe**

Už samotné názvy sú výpoveďou jej prác a myšlienkových pochodov. Názvy kresieb sú zaujímavé aj z pohľadu vývinovej psychológie. Dorotka s pribúdajúcim vekom prechádza od jednoslovného pomenovania cez viacslovné, až k zachyteniu deja na obrázku, prípadne celého príbehu.

Tu sa ale pristavím pri prvom obrázku s názvom *Dačo*. Očividne učiteľka v škôlke povedala deťom niečo v zmysle: „*nakreslite dačo*“. Túto kresbu doniesla Dorotka z prvého dňa v MŠ a už ani vtedy nevedela presne pomenovať, čo tým chcela vyjadriť, pomenovala to „*Dačo*“. Tomuto obrázku nevenovala zvláštnu pozornosť, emócie a zážitky z prvého dňa prevalcovali akékoľvek tvorivé snaženie.

Teraz, po rokoch, keď videla, že jej úzkostlivá mama si túto prácu na pamiatku odložila, okomentovala to slovami: „A to ti je načo, takáto čarbanica?! Veď to nemá hlavu ani päť. No, možno dievča to je“. Takto zareagovala na ružovú „zrejme postavu“.

Zaujímavé je aj pomenovanie *Lebo Bart a Homer sú v obchode*, takto označila absenciu zvyšných dvoch členov rodiny Simpsonovcov, nakreslila len postavy ženského pohlavia. Momentálne (6,5 rokov) sa pri akejkolvek tvorbe vyjadruje prostredníctvom slov „inšpirovala som sa/inšpiráciu som našla...“.

### **Zhodnotenie kresby z formálneho hľadiska**

**Línia** je jasná, vedená ľahko, naznačuje (vymedzuje) priestor a ohraničuje jednotlivé stvárňované predmety. Z tohto hľadiska je, pre mňa osobne, najzaujímavejší obrázok *Ja v balóne, ako som stretla Junikorna*, kde dúha jasne určuje vzdušný priestor a zároveň ho delí na nebo a vesmír.



**Farba** – Dorotka využíva čisté a sýte tóny a celé spektrum farieb. Vychádza z odpozorovanej reality, ako aj z poznatkov o správaní ich optickej podoby – napr. farby dúhy.

**Tvary** predmetov sú ohraničené, postupom veku sa zdokonaľuje proporcionalita. Sú pokusom o zobrazenie objektívnej skutočnosti.

**Valéry** – Do dnešného dňa som ešte nezaznamenala u Dorotky pokusy o tieňovanie. Zatiaľ len používa tmavšie či svetlejšie odtiene tej istej farby, a to v jednotlivých a ohraničených tvaroch.

**Kompozícia** – Kresbou sa snaží zaplniť čo najväčšiu plochu papiera, kompozične do centra stavia to, čo je podstatné, veľké „prázdne“ biele plochy dotvára „doplňujúcimi“ predmetmi (vtáky, oblaky...)

**Plocha** je ohraničená, väčšinou pravidelným tvarom a až potom dotvorená farebnými akcentmi. Z hľadiska výtvarného výrazu sú plochy v kresbách prevažne mäkké, ale uzatvorené a statické.

## Prítomnosť znakov v kresbe

### Čas a jeho vyjadrenie

Ako som už predtým napísala, mnohé Dorkine práce zachytávajú dej, dokonca celý príbeh, takže by sme mohli hovoriť o „výtvarnom rozprávaní“. Z tohto pohľadu je zaujímavý vznik *Vodníka, ktorý bojuje s morským hadom*:

- Dorotka kdesi odpozorovala zjednodušený spôsob kreslenia rybky, tak si to chcela vyskúšať v praxi. Nakreslila rybník s rybkami.
- Aby bolo všetkým jasné, že je to rybník, dokreslila vodníka sediaceho na kameni.
- To jej evokovalo moravskú ľudovú pesničku, ktorú jej zvyknem spievať (lebo má modré oči) – „Holka modrooká nesedávej u potoka“.
- Na základe asociácie si vymyslela príbeh, ako potrestať vodníka, dokreslila hada.
- Ako sa tam zjavil had? Toho predsa pričaroval škriatok, takže dokreslila škriatka.
- A keďže ide o morského hada, dokreslila (ako znak mora/morského) ešte žraloka.

### Emócie

Myslím si, že emócie radosti a spokojnosti bezstarostného detského sveta tu môžeme čítať z použitých farieb, ktoré sa vyznačujú svetlosťou a sýtosťou. Okrem toho, všetky Dorkine postavy sa usmievajú, až na vodníka, lebo „*ten je zlý*“.

### **Priestor**

Najvýraznejším znakom je disproporcia a výtvarná nadsádzka – Imra často Dorotka nadraduje a znázorňuje ho väčšieho. Napr. v kresbe *Imro ušiel do lesa a Mimoň ho volá: Pod' domov!* vidíme prvý plán (Imro), druhý plán a pozadie. Vyhýba sa prekrývaniu prvkov, predmety zobrazuje vedľa seba, takže by sme mohli hovoriť o určitej prehľadnosti v jej prácach.

### **Zobrazovací automatizmus**

Rytmus, opakovanie a symetriu najlepšie vidno v *Záhrade*, takisto aj nepravý ornament, ktorý je akýmsi prejavom radosti zo zvládnutia línie.

### **Kolorit**

Farebnosť sa v jej dielach prejavuje v subjektívnej preferencii farieb.

### **Axiologický obsah**

Ak by som mala zhodnotiť kreatívnu kvalitu výtvorov mojej dcéry, určite by som vyzdvihla jej originalitu a flexibilitu, taktiež ňou zvolenú kompozíciu a farebnosť, čo vyvoláva celkový dojem, že práce pôsobia harmonicky a vyvážene.

Ukážky kresby z portfólia



Obrázok 2. Dačo – vek 3 roky



Obrázok 3. Záhrada – 3,5 rokov



Obrázok 4. Ryba – vek 4 roky



Obrázok 5. Pirát – vek 4,5 rokov



Obrázok 6. Horár a zvieratá – vek 5 rokov



Obrázok 7. Vodník, ktorý bojuje s morským hadom – vek 5,5 rokov



Obrázok 8. Indián, ktorý bojuje s hadom – vek 6 rokov



Obrázok 9. Lebo Bart a Homer sú v obchode – vek 6 rokov



Obrázok 10. Ja v balóne, ako som stretla Junikorna – vek 6,5 rokov



Obrázok 11. Imro ušiel do lesa a Mimoň ho volá: Pod domov! – vek 6,5 rokov

## 2.6 Portfólio ako diagnostický nástroj

**Portfólio** je jednou z foriem autentického hodnotenia. Vo výtvarnej výchove môžeme portfólio chápať 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 (Pondelíková, 2020). I keď je portfólio prevažne zamerané na autentické hodnotenie, má svoj význam aj v diagnostike žiaka. Portfólio ako diagnostický nástroj má obsahovať chronologicky



radené a datované resp. aktuálnym vekom dieťaťa dokumentované reprezentatívne ukážky prác dieťaťa. Ponúka učiteľovi možnosť sledovať:

- vývoj výtvarného prejavu žiaka,
- charakteristické znaky a špecifiká výtvarného prejavu žiaka,
- schopnosť zvládnuť zadané výtvarné problémy a prostredníctvom nich pochopenie učiva žiakom,
- prejavy nadania u žiaka a pod.

Uplatnenie portfólia výtvarných produktov žiakov v diagnostike umožňuje učiteľovi predvídať okolnosti spojené s tzv. krízou detského výtvarného prejavu a vhodne zvolenými edukačnými procesmi pomôcť žiakom toto obdobie prekonať. Podobne ako portfólio vznikla dokumentácia ku kazuistike uvedenej predchádzajúcej časti. Učiteľ/ka si môže takýmto spôsobom zhromažďovať práce žiakov resp. detí aj vo fotokópiách, a dokumentovať zaujímavé prípady žiackych prác z vývinového hľadiska.

**Podnety do diskusie:**

- *Na ktoré oblasti osobnosti žiaka je zamerané diagnostikovanie v procesoch výtvarnej edukácie?*
- *Ktoré metódy diagnostikovania by ste uplatnili v procesoch výtvarnej edukácie, kedy a prečo?*
- *Ako by ste využili v procese výtvarnej edukácie poznanie rôznych učebných štýlov žiakov?*
- *Aký význam má portfólio a aký účel spĺňa v procesoch výtvarnej edukácie?*

### 3 PEDAGOGICKÝ VÝSKUM

Pod výskumom vo všeobecnosti rozumieme systematické skúmanie prírodných alebo sociálnych javov s cieľom získať poznatky, ktoré popisujú a vysvetľujú svet okolo nás. V pedagogickom výskume sa výskumník zvyčajne zameriava na zisťovanie procesov, subjektov, javov a súvislostí v edukačných situáciách vo formálnom aj neformálnom prostredí. Edukačné bádateľské aktivity môžu mať rôznu úroveň vedeckosti: najvyššia je úroveň základného výskumu, ktorý môže mať rozmanité ciele a štruktúru, úroveň aplikovaného výskumu, ktorý rieši aktuálne problémy. Viac sa informácií poskytuje **Elektronická učebnica pedagogického výskumu** (Gavora 2010). Najnižšia je úroveň akčného výskumu učiteľa v škole, ktoré má však veľmi dôležitú úlohu v tom, že dokáže poskytnúť veľmi rýchlu a konkrétnu spätnú väzbu.

#### 3.1 Ciele vedeckého skúmania

Vedecké skúmanie môže mať rôzne úrovne a podľa toho, čo je jeho cieľom sa rozlišujú výskumné otázky:

**1. opis (deskripcia) a utriedenie (klasifikácia)** pozorovaných javov, v akej podobe sa niečo vyskytuje (Škodová, 2013), v akom počte, frekvencii, intenzite; otázky skúmajú jeden alebo viac javov, ale vždy samostatne, nehľadajú žiaden vzťah medzi nimi, *napr. popis výskytu určitého javu: V akom percente žiakov sa prejavuje kríza detského výtvarného prejavu? Aké vekové kategórie najčastejšie postihuje? Vyskytuje sa viac u dievčat alebo u chlapcov?* V praxi tomuto cieľu zodpovedá **deskriptívny** (orientačný) typ výskumu. Aby boli jeho výsledky vedecky relevantné, musí sa realizovať na veľkej a reprezentatívnej výskumnej vzorke. „**Deskriptívna výskumná otázka** je vo výskume, ktorý niečo presne opisuje. Pýta sa v akej podobe sa niečo vyskytuje, v akom čase, počte, frekvencii, intenzite a pod. Výskum skúma jeden alebo niekoľko javov (premenných), medzi ktorými však výskumník neskúma vzťah. Zachytáva ich samostatne.“ (Gavora, 2010)

**2. predpovedanie javov do budúcnosti (predikcia)**, hľadanie súvislostí daného javu (Škodová, 2013), *napr. Ak žiaci riešia výtvarné problémy projektovou metódou, zvýši sa ich záujem o výtvarnú výchovu?* Veľké množstvo v súčasnosti publikovaných výskumov si kladie práve tento cieľ – nájsť súvislosti medzi javmi. Najčastejšie ide o **korelačné, resp. porovnávacie** výskumy. S premennými nemanipulujeme, len zisťujeme vzájomný vzťah, súvislosť medzi dvoma javmi. Môžeme preukázať

vzťah medzi nimi, ale nie príčinu ich vzťahu. Takýmto výskumom je **ex-post facto výskum**, retrospektívny typ výskumu, pri ktorom zisťujeme späťne v čase súvislosť medzi dvoma javmi, napríklad sledujeme, či žiaci s vysokým záujmom o výtvarnú výchovu mali v detstve alebo počas raného vzdelávania nejaké dôležité zážitky (návšteva galérií, výstav, úspech svojho dielka na výstave v škole, stretnutie s výtvarníkom, ilustrátorom, obľúbená knižka so silnými ilustráciami a pod.). Ďalším typom sú **porovnávacie štúdie**, ktoré na základe premennej porovnávajú dve prirodzené skupiny, napríklad, ako sa v týchto javoch, zistených ako ex post, líšia žiaci so záujmom o výtvarnú výchovu a žiaci, ktorí nemajú výtvarnú výchovu v obľube.

**Relačná výskumná otázka** je vo výskume, ktorý dáva do vzťahu dva alebo viac faktorov (premenných), pričom sledujeme, ako významne často sa tieto dve premenné vyskytujú naraz u jedného respondenta. „Tieto premenné musia súvisieť, nemôžu byť izolované, pretože potom by išlo o deskriptívnu výskumnú otázku. Pri deskriptívnych a relačných výskumných otázkach sa používajú výskumné metódy, ako sú pozorovanie, dotazník, škálovanie, interview, sociogram, test (nie experiment).“ (Gavora 2010)

**3. vysvetlenie podstaty a príčiny javu (explanácia)**, hľadanie kauzálnych – príčinných vzťahov (Škodová, 2013), napr. *Ovplyvňuje zavedenie projektovej metódy motiváciu žiakov k výtvarným činnostiam?*

„**Kauzálna výskumná otázka** zisťuje kauzalitu (príčinu) medzi faktormi (premennými). Zisťuje, či daná príčina viedla k určitým dôsledkom. Výskumnou metódou pri kauzálnych otázkach je experiment. Zisťuje sa ním, či daný jav spôsobil daný výsledok. Pre kauzálnu otázku je typické, že výskumník **manipuluje** edukačnými prostriedkami a postupmi s výchovným prostredím, upravuje ho, preorganizuje ho – napr. zavádza novú učebnicu, vyučovacie metódy, špeciálny výcvik a pod. – a zisťuje ich efektivitu v porovnaní s inou učebnicou, vyučovacou metódou, výcvikom a pod.“ (Gavora 2010). Identifikáciu príčin javov umožňuje predovšetkým **experimentálny** typ výskumu.

### 3.2 Experiment

Pri **experimente** výskumník priamo ovplyvňuje priebeh a charakter skúmaného javu, manipuluje s **premennými**. **Závisle** premenná sa vplyvom nezávisle premennej mení. **Nezávisle** premenná spôsobuje daný efekt. **Intervenujúcimi** premennými sú faktory, ktoré nie sú predmetom nášho

výskumného záujmu, ale môžu takisto ovplyvňovať závislú premennú alebo narušiť priebeh experimentu. Vstupujú teda do skúmaného vzťahu medzi závislou a nezávislou premennou.

Experiment realizujeme minimálne v dvoch skupinách, a to v **experimentálnej** (aplikujeme intervenciu) a **kontrolnej skupine** (bez experimentálneho zásahu). Úroveň závisle premennej sa meria pred intervenciou/experimentálnym zásahom (pretest) a po experimentálnom zásahu (posttest) v oboch skupinách, experimentálnej i kontrolnej. Výtvarné výchova je veľmi podnetným predmetom na realizáciu edukačného experimentu. Umožňuje v relatívne pokojnom prostredí bez napätia realizovať rôzne inovatívne edukačné zámery, kde možno kombinovať napr. medzipredmetové vzťahy a zisťovať účinok - efektivitu takého postupu v porovnaní s tradičným (v kontrolnej vzorke). Pri experimente však vždy musí učiteľ/výskumník dbať na dodržanie etiky výskumníka a experimentovanie nesmie poškodiť, ani ohroziť žiaka, vzťahy v triede, dosahovanie edukačných cieľov.

### 3.3 Dizajn výskumu

V prípade stanovenia dizajnu kvantitatívneho výskumu rozlišujeme deskriptívny, korelačný, porovnávací a experimentálny typ výskumu.

S **kvalitatívnym výskumom** sa viaže niekoľko prístupov:

- výskum pomocou **prípadovej štúdie** (Aké sú charakteristiky daného prípadu alebo skupiny porovnávaných prípadov?), vývin detskej kresby na príklade prípadovej štúdie – rozmedzie napr. 2-6 rokov
- výskum pomocou **etnografického prístupu** (Aké sú kultúrne charakteristiky danej skupiny ľudí alebo danej kultúrnej scény?), Aké zážitky mali žiaci v súvislosti s výtvarným umením, ako to prežívali a čo si odnášajú)
- **zakotvená teória** (Aká teória alebo vysvetlenie sa dá odvodiť analýzou získaných dát o danom fenoméne?), mapa výtvarného nadania (viď podkapitola 7.1)
- **fenomenologický výskum** (Aké sú významy, štruktúry a esencie prežitej skúsenosti jedinca alebo skupiny s daným fenoménom? Čo prežívajú žiaci na hodine VV?),
- **biografický výskum**, životopis a tvorba umelca

- **skúmanie dokumentov**, analýza produktov viacerých žiakov s následnou kategorizáciou
- **akčný výskum**, pretest - aplikácia - posttest,
- **kritický výskum**,
- **historický výskum**,
- **naratívny výskum** (Hendl, 2005).

Výskum ako systematické hľadanie odpovedí na otázky sa člení na **základný** a **aplikovaný**.

**Základný výskum** rieši koncepčné otázky a problémy vedeckej teórie. Jeho výsledky nie je potrebné okamžite aplikovať. Ide v ňom o vytváranie základných poznatkov a teoretického porozumenia. Tvorí základ pre ďalší výskum.

**Aplikovaný výskum** rieši otázky a problémy priamo spojené s edukačnou praxou. Realizuje sa často v prirodzenom prostredí. K nemu radíme aj **akčný výskum**. Podstatou tohto výskumu je nastavenie a sledovanie zmeny.

Špecifickým druhom výskumu je **pedagogický výskum**. **Cieľom pedagogického skúmania** je nájsť odpovede na otázky súvisiace s pedagogickým procesom so zámerom zistiť a overiť javy tohto procesu.

### 3.4 Metodológia pedagogického výskumu

Problematikou pedagogického výskumu sa zaoberá veda, ktorá sa nazýva **metodológia pedagogického výskumu**. Metodológia výskumu teda zahŕňa pravidlá, ktorých je potrebné dodržať, aby výskumné zistenia boli platné a aby sme získané výsledky mohli prezentovať z vedeckého hľadiska ako dôveryhodné. Je teóriou k výberu výskumných metód a návodom, ako vybrané metódy používať vo vedeckom skúmaní. Zaoberá sa systematizáciou, posudzovaním a navrhovaním stratégií a metód výskumu (Hendl, 2005).

Všeobecný metodologický prístup k riešeniu výskumnej otázky nazývame **výskumnou stratégiou**. Základné dve kategórie sú **kvantitatívna** a **kvalitatívna** výskumná stratégia. V pedagogickom výskume sa však veľmi často používa stratégia zmiešaného výskumu. Spoločné a rozdielne charakteristiky uvedených výskumných stratégií uvádzame v tabuľke:

Tabuľka 10. Charakteristiky kvantitatívneho, kvalitatívneho a zmiešaného výskumu

	Kvantitatívny výskum	Zmiešaný výskum	Kvalitatívny výskum
vedecká metóda	deduktívna, testovanie hypotéz a teórie	deduktívna i induktívna	induktívna, abduktívna, generovanie teórie zakotvené v dátach
pohľad na správanie človeka	určené faktory a má predikovateľný charakter	niekedy predikovateľné	dynamické, situačné, sociálne, kontextuálne
ciele výskumu	Popis, explanácia a predikcia	mnoho cieľov	popis, explorácia, objavovanie
zameranie	úzka perspektíva, testovanie hypotéz	viac perspektív	široká a hlboká perspektíva zacielená na hĺbku a šírku prípadu
povaha pozorovania	pokus skúmať správanie za kontrolovaných podmienok	skúmanie správania vo viacerých kontextoch	skúmanie správania v prirodzených každodenných podmienkach
povaha reality	objektívna, rôzni pozorovatelia sa zhodnú na tom, čo pozorujú; pozitivistický prístup	realizmus a pragmatizmus	subjektívna, osobná a sociálne konštruovaná (tiež realizmus)
forma dát	štruktúrované, validizované dáta, objektívne inštrumenty merania	mnoho foriem	zber kvalitatívnych dát výskumníkom (kvalitatívny rozhovor, pozorovanie, dokumenty)
povaha dát	premenné	zmes premenných, slov a obrazov	slová, obrazy, kategórie
analýza dát	identifikácia štatistických vzťahov	kvantitatívne alebo kvalitatívne	hľadanie vzorcov, tém a holistických vlastností
výsledky	zovšeobecnené výsledky	zmes rôznych výsledkov	pohľady účastníkov, návrh teórie, zdôraznené množstvo perspektív
výskumná správa	štatistická správa, korelácia, predikčná rovnica	eklektická, pragmatická	naratívna správa s kontextuálnymi popismi a priamymi citáciami výpovedí

Hendl, 2005, s. 272

Prijatý spôsob aktuálneho vedeckého poznatku, ktorý obsahuje zákony, teóriu, aplikáciu (metód) a inštrumentáciu (konkrétnej metodiky), tvorí **paradigma**. (Zháněl a kol., 2014, s.10). Príkladom paradigmatického modelu je model zakotvenej teórie:

**Príčinné podmienky (A), jav (B), kontext (C), intervenujúce podmienky (D), stratégie jednania a interakcie (E), následky (F)** (Strauss, Corbinová, 1999).

V rámci vedeckého poznávania využívame predovšetkým postupy logického myslenia, najmä analýzu a syntézu, ale tiež induktívny a deduktívny postup myslenia. **Indukciu** môžeme chápať ako postup vytvárania teórie, teda postup od jednotlivých prípadov a skúseností k všeobecnejšej teórii. Indukcia

je postup od konkrétneho k abstraktnému. **Deduktívne** myslenie, naopak, používame pri testovaní teórie, to znamená v prípade, keď zo všeobecnej teórie vyvodíme konkrétne závery. Dedukcia je postup od abstraktného ku konkrétnemu.

### 3.5 Fázy výskumu

Výskum sa realizuje v niekoľkých etapách.

Tabuľka 11. Fázy a prvky výskumu

Fáza výskumu	Prvky
1. vymedzenie problému a voľba prístupu	Voľba oblasti výskumu, voľba metodologického prístupu, formulácia výskumných otázok, operacionalizácia premenných, formulácia hypotéz
2. plán výskumu	Voľba procedúr na výber skúmaného súboru, meranie a analýza dát, administratívne predpoklady
3. realizácia	Zber dát
4. analýza a interpretácia	Explorácia dát, analýza, interpretácia
5. správa o výskume	Publikovanie výsledkov výskumu

(Hendl, 2012, s. 20, upravené)

Samotnej realizácii výskumného projektu predchádza tvorba **návrhu projektu**.

#### Podnety do diskusie:

- Aké druhy výskumných otázok si kladieme a podľa čoho si ich volíme?
- Kedy môžeme uplatniť experiment ako výskumnú metódu?
- V ktorých etapách sa realizuje výskum? Charakterizujte ich.

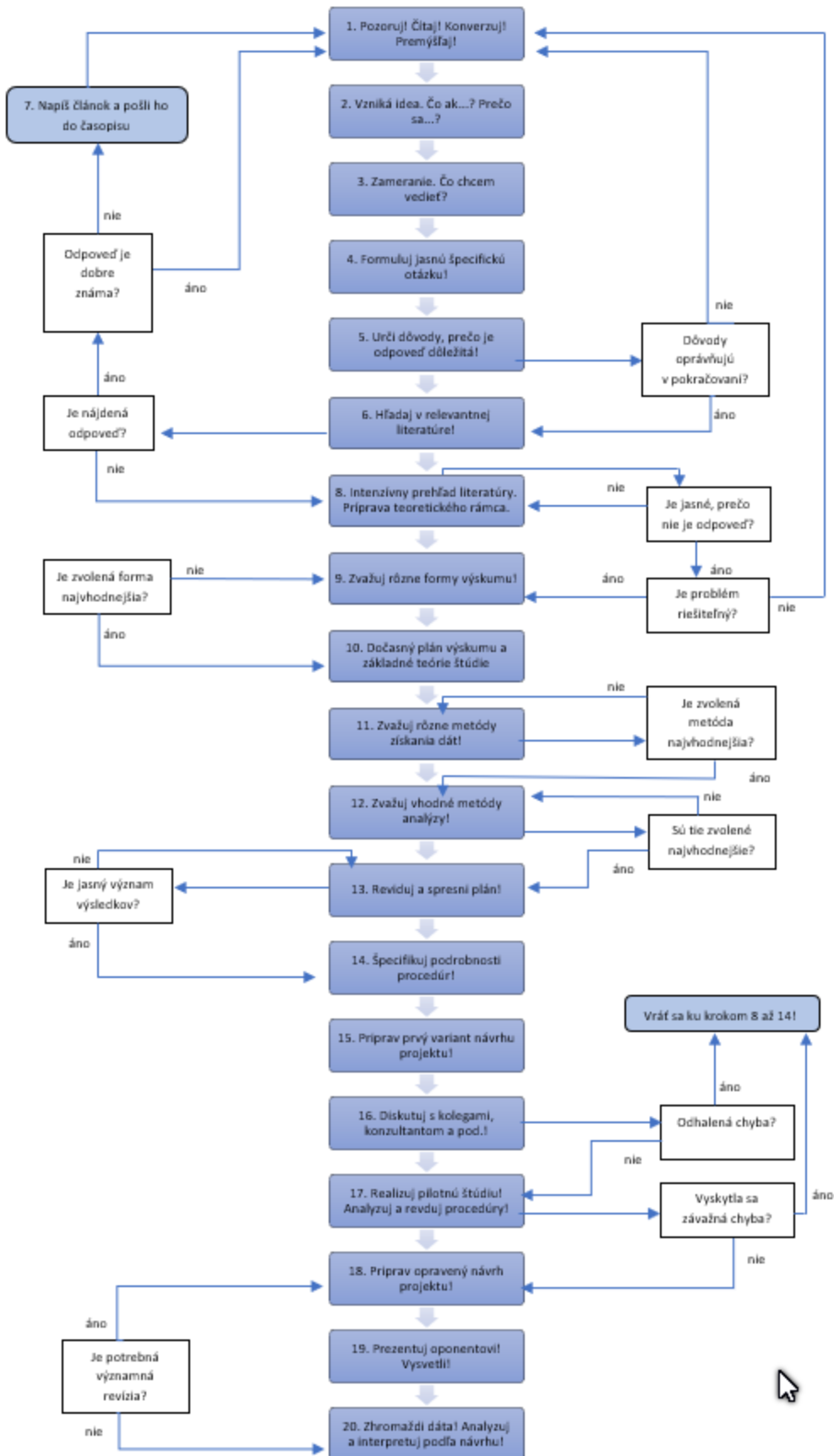


Schéma 4. Blokovaná schéma akcií a rozhodovania pri návrhu projektu spracované podľa Hendl, s. 34-35



#### 4 AKČNÝ VÝSKUM

Najbližšie k pedagogickej praxi učiteľa v súvislosti so skúmaním edukačného procesu má akčný výskum. Ide o plánovitý, systematický postup cyklického charakteru s využitím relevantných metód a zakomponovaním zmien do edukačného procesu na základe reflexie. Hendl (2012) uvádza, že akčný výskum je cyklicky sa opakujúci, participatívny, kvalitatívny (pracuje viac so slovami ako s číslami) a reflektívny (kritická reflexia procesov a výsledkov je základnou časťou každého cyklu) proces. Proces výskumu je procesom učenia a zmeny. Prostredníctvom neho si učiteľ overuje vo vlastnej pedagogickej činnosti efektívnosť zvolených a aplikovaných edukačných stratégií. Pomáha učiteľovi lepšie porozumieť problémom, s ktorými sa stretáva v priebehu vlastnej pedagogickej činnosti. Najčastejšie deklarovaným cieľom akčného výskumu je, že prispieva k zlepšovaniu pedagogickej praxe.

V pedagogickom slovníku je akčný výskum (*angl. action research, nem. Aktionsforschung*) definovaný ako druh pedagogického výskumu, ktorého účelom je priamo ovplyvňovať a zlepšovať určitú časť vzdelávacej praxe a riešiť aktuálne potreby vzdelávacích inštitúcií. Uplatňuje intervenčné stratégie, navrhuje odporúčania, ktoré sa pokúša aj realizovať (Průcha a kol., 2003, s. 14). Najvýstižnejšie a zároveň zrozumiteľne uvádza definíciu Elliott (Janík In Maňák, Švec, 2004, s. 52), ktorý hovorí, že „*akčný výskum je učiteľmi realizovaná systematická reflexia profesijných situácií s cieľom ich ďalšieho rozvoja*“.

Pri akčnom výskume v učiteľskej (pedagogickej) praxi ide o praktický výskum učiteľa v triede alebo učiteľom realizovaný druh pedagogického výskumu, ktorý reaguje na aktuálne problémy výučby (tzv. pedagogické experimentovanie). Cieľom akčného výskumu je zmena, vylepšenie, skvalitnenie výučby alebo výchovného pôsobenia. Je úzko spojený s praxou a jeho výsledky sú okamžite implementované, prakticky už v jeho procese. Hlavnú úlohu v akčnom výskume hrá učiteľ a ďalší aktéri, zvyčajne žiaci (Gavora, 2010).

Akční výskum realizujú učitelia priamo vo svojej učiteľskej praxi. Je integrálnou súčasťou vyučovacieho procesu (Turek 2008). Vedieť realizovať akčný výskum patrí medzi základné odborné kompetencie a je súčasťou profesijných štandardov pedagogického zamestnanca (Bačíková a kol., 2019).

Kľúčovým prívlastkom, ktoré definuje tento typ výskumu, je slovo **akčný** v súvislosti s pojmom **akcia**. Akciu je možné chápať v dvoch významoch (Rychnavská, Nogová, 2013):

Akcia ako určitá situácia, ktorú učiteľ skúma, aby jej porozumel a mohol ju zmeniť, vylepšiť. Napríklad, v nami uvedenom prípade, je to *nízka miera záujmu žiakov o výtvarné vyjadrovanie*.

Akcia ako činnosť učiteľa, ktorá má viesť k zlepšeniu skúmanej situácie, napríklad *implementovanie aktivizujúcich vyučovacích metód so zameraním na interpretáciu výtvarného diela, ktoré vedú k podpore aktívneho spoznávania procesov umenia*.

Nie každé riešenie problému v pedagogickej praxi je akčným výskumom. Rozdiely v tom, čo akčný výskum je a čo nie je, uvádzame v tabuľke.

Tabuľka 12. Rozdiely medzi akčným výskumom a bežnou/každodennou činnosťou učiteľov

Akčný výskum nie je	Akčný výskum je
bežné premýšľanie učiteľov o ich vyučovacích aktivitách, postupoch	systematický, spolupracujúci pri získavaní dôkazov, zakladá si na prísnej skupinovej reflexii.
Iba riešenie problému	postavenie sa problému, hľadanie porozumenia problému, hľadanie zlepšenia a zmeny. Je motivovaný snahou porozumieť svetu v procese jeho zmeny a zlepšovať ho na základe efektov, ktoré táto zmena priniesla.
Výskumom na iných	participatívny výskum, výskum vlastnej aktivity, jej odrazu a odrazu dosiahnutých zmien. Je výskumom ľudí v procese ich práce, s cieľom pomôcť im robiť veci lepšie.
Iba vedeckou metódou aplikovanou na oblasť vyučovania	je kombináciou mnohých metód aplikovaných s cieľom zlepšenia praktickej činnosti.

(Kemmis, McTaggart, 1992, In Bačíková a kol., 2019)

#### 4.1 Funkcie akčného výskumu

Akčný výskum plní podľa Tureka (1996) nasledujúce **funkcie**:

*funkciu praktického výskumu*, keďže jeho úloha spočíva v štúdiu konkrétnych školských situácií a v ich pozitívnej zmene, smerujúcej k zvyšovaniu kvality výchovy a vzdelávania (napr. *Ako môže zmena edukačného postupu, zavedenie inovatívnych, integroujúcich metód vo výučbe VV zvýšiť záujem o osvojenie techniky kresby?*);

funkciu metodického nástroja, pretože je zameraný najmä na získavanie systematických poznatkov a skúseností týkajúcich sa procesov vyučovania a učenia sa žiakov a hľadanie stratégií, metód

a postupov na skvalitnenie výučby (napr. *Bol použitý vhodný merný nástroj na konkrétny jav? Alebo Môžeme pozorovaním zistiť vzťah žiakov k výtvarnej výchove?*);

funkciu stimulačnú a regulačnú, ktoré vedú učiteľa k sebareflexii vlastnej práce smerujúcej k zvyšovaniu jej kvality a profesionality (napr. *Akými metódami sa mi podarilo zmenu navodiť? Je táto námaha efektívna pre zlepšenie vzťahu žiakov k VV?*).

## 4.2 Zásady pri realizácii akčného výskumu

Hendl (2012) uvádza hlavné zásady pri realizácii akčného výskumu:

- zvyčajne má cyklický, sekvenčne sa opakujúci charakter (po realizácii akcie a analýze výstupných dát dôjde k zmene, úprave akcie, a tá sa opakovane realizuje a overí sa jej efekt),
- vzhľadom na jeho charakter ide obvykle o kvalitatívny výskum (pracuje sa viac so slovami ako s číslami),
- je reflexívny (súčasťou každého cyklu je kritická reflexia procesov a výsledkov),
- je flexibilný (pružne reaguje na vzniknuté situácie a problémy),
- vyvíja sa (na základe meraní a skúseností z každého cyklu dochádza k rozvoju interpretácií z predošlých cyklov).

Z uvedeného vyplýva, že akčný výskum je (Hendl 2012): **cyklický, zúčastnený (participatívny), kvalitatívny, reflexívny.**

## 4.3 Fázy akčného výskumu

Susman (In: Bačíková a kol., 2019) rozlišuje päť fáz akčného výskumu, ktoré majú byť realizované v rámci výskumného cyklu (schéma). V prvej fáze je dôležité problém identifikovať a zdefinovať, následne v druhej fáze na základe získaných informácií (z konzultácií, odbornej literatúry) naplánovať akciu. Tretia fáza obsahuje realizáciu akcie, ktorá je následne vyhodnocovaná, zisťujú sa zmeny, ktoré nastali. Na základe zistení môže nasledovať ďalší cyklus, v ktorom sa modifikujú predpoklady, ako aj samotná akcia. Tieto cykly sa opakujú, kým nie je dosiahnutá želaná zmena. Ak sa vrátíme k príkladu, ktorý bol uvedený na začiatku kapitoly, je možné na ňom dané fázy veľmi jednoducho identifikovať.

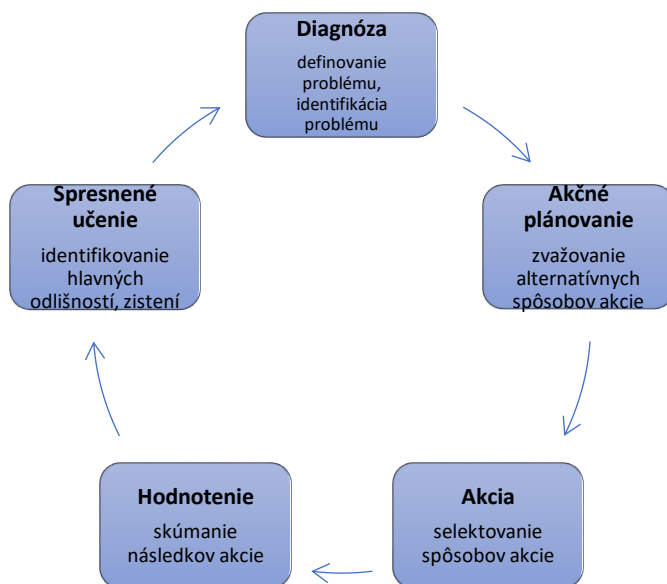


Schéma 5. Cyklus akčného výskumu

(podľa Susman, 1983, In Bačíková a kol., 2019)

Mikušová, Soták, 2013; Rychnavská, Bačová, 2015 uvádzajú osem fáz, ktoré sa špirálovito opakujú, preto akčný výskum môžeme nazvať aj reaktívnym akčným výskumom.

**1. fáza – hľadanie východísk.** Na základe svojich skúseností alebo diagnostiky edukačného procesu zistíme, že niektorý prvok systému výučby nie je efektívny, alebo že by ho bolo možné realizovať kvalitnejšie, a preto uvažujeme o procese výučby, ktorý chceme skvalitniť. Kladieme si otázky *Aký máme problém? Aká je šanca úlohu zvládnuť?*

Konkrétne: *Aký je vzťah žiakov k mojej výučbe?* – je potrebné sa zaoberať vhodným nástrojom, ktorý nám umožní diagnostikovať resp. skúmať. získané dáta v preteste v 2. fáze.

**2. fáza – vytváranie predstavy o skúmanom jave, návrh postupov na získavanie dát, výber výskumných metód.** Konzultujeme s kolegami a študujeme odbornú literatúru. Použitie výskumného nástroja nám poskytne dáta, ktoré máme zámer ovplyvňovať, napr. vzťah k výtvarnej výchove, spokojnosť so svojím produktom, preferenciu tém na stvárnenie maľbou alebo kresbou.

**3. fáza – analýza a interpretácia zistení.** Premyslíme si a navrhujeme príslušnú inováciu, prekonzultujeme ju s kolegami alebo, ak je to možné, s výskumným spolupracovníkom. Táto fáza má dlhšie trvanie, doba závisí od učiteľa, resp. od šírky rozpracovania overovanej metodiky. Mala by byť zacielená na tie javy, ktoré chcem zmeniť, lebo sú napr. nevyhovujúce (záujem o výtvarnú výchovu), pozitívne sebapoňatie vo vzťahu so svojím výtvarným produktom, rozšírenie preferencií.

**4. fáza – formulácia teoretického riešenia.**

**5. fáza – výber optimálneho riešenia.** V spolupráci s kolegami alebo s výskumníkom urobíme plán, tzv. projekt akčného výskumu, ako sa bude postupovať pri overovaní efektívnosti navrhutej inovácie.

**6. fáza – aplikácia v edukačnom procese.** Navrhnutú inováciu realizujeme vo výučbe na základe stanoveného plánu. Priebežne zisťujeme dôsledky a účinok inovácie na priebeh a výsledky výučby. Výsledky po realizácii sú pretestom, a budú sa porovnávať s výsledkami v preteste. Analyzujeme aj priebežne a indukujeme, ktoré udalosti počas priebehu intervenovali spolu s novou metodikou.

**7. fáza – vyhodnotenie výsledkov a preukázanie zmeny.** Zistené výsledky vyhodnotíme a oboznámime s nimi pedagogickú verejnosť.

**8. fáza – tvorba prípadovej štúdie a publikovanie.** Ak sú výsledky pozitívne, inovácia sa stane súčasťou výučby. Niekedy býva jej prínos taký podstatný, že významne prispeje k rozvoju určitej koncepcie alebo aj vedeckej teórie. Ak naopak výsledky nie sú presvedčivé, učiteľ navrhne ďalšiu inováciu a celý cyklus sa znovu opakuje.

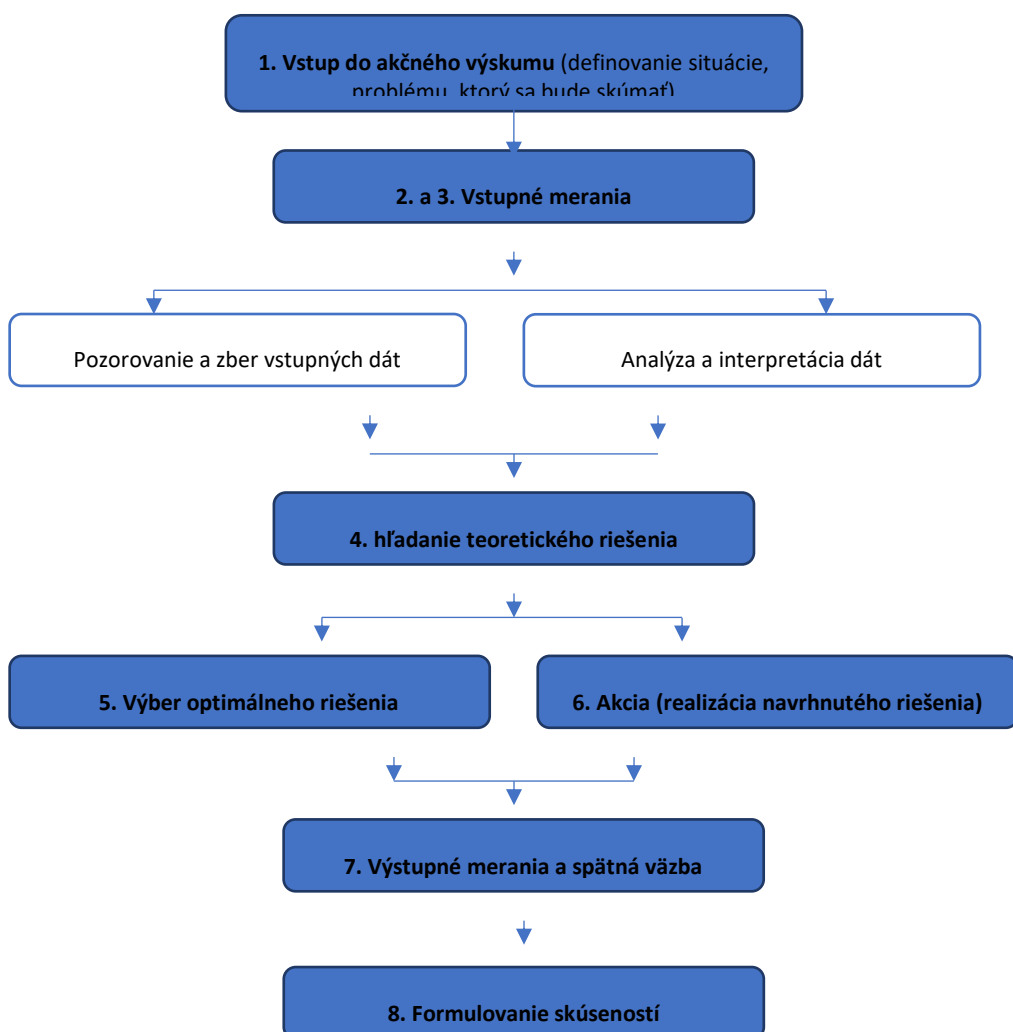


Schéma 6. Model akčného výskumu (podľa Rychnavská, Bačová, 2015)

#### 4.4 Metódy akčného výskumu

V jednotlivých fázach akčného výskumu je možné uplatniť nasledujúce metódy:

- **Metódy hľadania a vytvárania východísk skúmania** (pedagogický denník, brainstorming, skupinový rozhovor, pozorovanie, informácie z pedagogickej dokumentácie a pod.).
- **Metódy získavania a zhromažďovania údajov** (rôzne typy pozorovaní, videozáznamy, audiozáznamy a ich následná transkripcia, rôzne typy interview, artefakty – detské práce, testy, listy, zápisy, poznámky, správy).
- **Metódy analýzy údajov** (analýza, vyhodnotenie a interpretácia produktov činnosti, vytváranie kategórií a kódovanie údajov).
- **Metódy praktickej teórie (metódy hľadania teoretického riešenia)** (modelovanie situácie, projektovanie, analýza a výber literatúry na praktické využitie v konkrétnej triede).
- **Metódy vytvárania stratégií riešení** (projektovanie vyučovacej jednotky, brainstorming, myšlienkové testovanie alternatív konania, analýza, vyhodnotenie a interpretácia riešení).
- **Spôsoby prezentácie výsledkov** (prípadová štúdia, správa zo zisťovania). Vo väčšine prípadov ide o kvalitatívne analýzy, prípadne metódy používané v kvalitatívnom výskume. Výsledky akčného výskumu bývajú najčastejšie prezentované formou správ z výskumu a kazuistik (Maňák, Švec, 2004). „*Predstavy o teoretickom založení akčných výskumov nesmerujú k tvorbe vysoko komplexných teoretických štruktúr s obsažnými a diferencovanými kategóriami. Teórie, o ktoré sa učitelia majú opierať, musia byť na pohľad jednoduché a majú pomáhať v porozumení školskej praxi. Obsahujú pomerne malý počet ústredných pojmov, ktoré sa včleňujú do prehľadného systému. Taká má byť aj teória, ktorú učitelia a výskumníci tvoria v rámci akčných výskumov*“ (Mažgon, 2012).

Správa z akčného výskumu vo forme kazuistiky môže mať nasledovnú štruktúru:

(Tripp, 2006, In Bačíková a kol., 2019):

„1. **Úvod** – uvedie sa v ňom zámer výskumu, motivácia a predpokladaný prínos.

2. **Prieskum (rekognoskácia)** – (prieskum, získavanie informácií, prehľad odbornej

**literatúry):**

a) *situácia,*

- b) participanti,*
- c) aktuálny profesionálny prístup, prax,*
- d) počiatočný tematický záujem a zacielenie.*

### **3. Popis každého cyklu:**

- a) podrobný plán,*
- b) implementácia (popis toho, čo kto urobí, kedy, kde, ako a prečo),*
- c) výsledky (popis metód zberu dát a analýzy, prezentácia výsledkov a ich analýzy, diskusia, vysvetlenia a implikácie),*
- d) evalvácia (čo fungovalo, čo sa osvedčilo, čo nie a prečo; uviesť, či bol výskum primeraný a užitočný).*

### **4. Záver:**

- a) sumár praktických vylepšení, ich implikácie a odporúčania, ako pre svoju vlastnú prax, tak aj pre iných;*
- b) sumár toho, čo sme sa naučili o procese akčného výskumu, jeho implikáciách a odporúčaníach pre realizáciu podobného výskumu v budúcnosti.“*

## **4.5 Význam akčného výskumu pre pedagogickú prax**

Hlavné prínosy akčného výskumu spočívajú v nasledujúcich faktoch:

- prispieva k odbornému rastu učiteľov,
- učí pedagógov zbierať a triediť údaje dôležité pre ich prax,
- vytvára nové poznatky, rozširuje a prehľbuje odborné spôsobilosti, na základe čoho umožňuje vykonávať zodpovedajúce pedagogické rozhodnutia,
- prispieva k rozvoju kritického myslenia u učiteľov a prináša zmeny v presvedčeníach a konaní učiteľov, napomáha porozumieť podstate vzdelávania,
- podnecuje sebareflexiu a samohodnotenie učiteľov a motiváciu k inováciám vo výučbe,
- zvyšuje u učiteľov pocit uspokojenia z práce a zvyšuje mieru ich sebadôvery,
- akčný výskum je jedným zo spôsobov, ako zlepšiť pedagogické majstrovstvo, ako riešiť problémy v triede či v škole,

- podieľa sa na uplatnení nových výskumných zistení v pedagogickej praxi, čím skvalitňuje výučbu na škole,
- napomáha rozvoju pedagogickej teórie a zároveň prepája teóriu a prax,
- je neoddeliteľnou súčasťou výučby a stáva sa súčasťou kvalitnej práce učiteľa,
- zintenzívňuje uvedomovanie si procesov v triede u učiteľov,
- prispieva k novému pohľadu na seba, profesionálne roly, prináša pozitívny pohľad a motiváciu zmeny (Turek 2008).

Akčný výskum vo svojej podstate znamená, že výskumné aktivity realizuje jednotlivec v rámci vlastnej praxe. Dobro uskutočnený akčný výskum má za následok osobnostný rozvoj, zlepšenie profesijnej praxe, rozvoj inštitúcie, v ktorej osoba pracuje, a predstavuje tiež príspevok k zlepšeniu spoločnosti v širšom význame. To sú nielen hlavné znaky, ale aj hlavné ciele akčného výskumu (Mažgon 2012). Akčný výskum môže mať charakter kvantitatívneho, kvalitatívneho alebo zmiešaného výskumu. Kvalitatívne výskumy, realizované v oblasti výchovy a vzdelávania pri interpretácii, akcentujú subjektívne zretele, pričom aktívne začleňujú „do hry“ všetkých účastníkov.

Najväčšou nevýhodou akčného výskumu je to, že sa obyčajne realizuje na malej vzorke (napr. v jednej triede), a preto zovšeobecnenie jeho výsledkov je obmedzené (niekedy platí len pre skúmanú vzorku žiakov).

Akčný výskum môže mať veľmi vhodné uplatnenie v záverečných prácach študentov. Väčšinou študent nemá možnosť realizovať experiment, aby overil svoju originálnu metodiku (napr. Motivácia žiakov k riešeniu výtvarných zadaní prostredníctvom výtvarnej hry, Výtvarná hra a možnosti jej uplatnenia na výtvarnej výchove, Rozvoj tvorivosti žiakov uplatnením digitálnych technológií a pod.) Hoci nemožno výsledky zovšeobecniť, ako je uvedené vyššie, určite takýto postup môže presvedčivo dokázať efektivitu na reálnej vzorke participantov. Teda môžeme prinášať odpovede aj na "kauzálne otázky", ktoré nám okrem experimentu žiadny iný výskumný postup neumožňuje (meranie vplyvu, zisťovanie účinku, sledovanie efektivity a pod.).

#### *Podnety do diskusie:*

- *Aké možnosti ponúka akčný výskum pre skúmanie edukačných procesov výtvarnej výchovy?*



## 5 UKÁŽKA Z APLIKOVANÉHO VÝSKUMU: PRIENIKY VÝTVARNEJ A TECHNICKEJ EDUKÁCIE

Táto kapitola má za cieľ predstaviť príklad postupu akčného výskumu v oblasti výtvarnej edukácie a jeho vybrané výsledky, ktoré by mohli byť zaujímavé aj pre študenta výtvarného umenia. Výskum realizujeme od roku 2016 a jeho cieľom je zistiť aktuálne potreby súčasnej generácie študentov<sup>1</sup>.

Na Katedre výtvarnej kultúry zabezpečujeme prípravu študentov (zväčša študentiek) predškolskej a elementárnej pedagogiky v dvoch povinných predmetoch v prvom ročníku bakalárskeho štúdia, sú to: *základy výtvarnej edukácie 1* a *výtvarné aktivity v MŠ/ZŠ*. Neskôr majú možnosť zvoliť si povinne-voliteľné predmety alebo výberové predmety. Tieto dva povinné predmety však predstavujú základ ich prípravy na prax.

Študent výtvarného umenia si uvedomuje široké možnosti predmetu výtvarnej výchovy. Pre študenta predškolskej a elementárnej pedagogiky je však výtvarná výchova len jedným z predmetov, ktoré študujú (podobne ako deti na základnej škole). Často je tento predmet chápaný ako menej dôležitý (popri jazykoch a vedách), v praxi to potom vedie k poklesu kvality (záujmu o predmet, znižovanie hodinovej dotácie, nahrádzanie zmeškaného učiva z tzv. kľúčových predmetov na hodinách VV). Mnohé študentky však majú o výtvarnú veľký záujem, niektoré sú absolventkami ZUŠ, alebo výtvarne tvoria vo voľnom čase. V dnešnej dobe, keď sa kladie väčší dôraz na schopnosť učiteľa vidieť vzťahy medzi predmetmi, dokázať integrovať učebné obsahy a tvoriť projekty s interdisciplinárnym presahom, je potrebné, aby sa vytváral väčší priestor na spoluprácu učiteľov v tímoch.

Zámerom tohto textu je argumentovať posilnenie priestoru pre rozvoj technických spôsobilostí detí, a to aj v samostatnom predmete pracovné vyučovanie. Okresanie predmetu pracovné vyučovanie na prvom stupni ZŠ totiž vedie k tomu, že tieto ciele preberá výtvarná výchova na úkor vlastných cieľov (smerovanie k výtvarnému vyjadreniu, rozvoju tvorivosti). Intuitívne vieme, že tvorivosť nemožno zmysluplne uplatniť bez predchádzajúceho pochopenia a ovládnutia techniky. Pri uvažovaní

---

<sup>1</sup>Aplikovaný akčný výskum, z ktorého vyberáme, bol realizovaný v školských rokoch 2016 až 2020 v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 *Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*. Cieľom projektu je rozvoj didakticky orientovaných predmetov, ktoré zabezpečujeme na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty v Banskej Bystrici.

o potrebe technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania začneme načrtnutím vzťahu medzi výtvarnou a technickou edukáciou. To, že sú oblasti úzko prepojené, budeme demonštrovať na konkrétnych príkladoch z praxe.

Huľová (2019) naznačila potrebu reformy technickej výchovy a pracovného vyučovania po obsahovej, ako aj výkonovej stránke. Uvádza, že „pre takúto reformu vzdelávací systém potrebuje vzdelaných učiteľov aj v oblasti technického poznania, myslenia či hodnotenia, ktorí dokážu zmeny takého rozsahu realizovať a kvalifikovane implementovať do edukačnej reality.“ Je prirodzené že predmety výtvarná výchova a pracovné vyučovanie sa do veľkej miery obsahovo aj výkonovo dopĺňajú, sú historicky späté. Spoločné korene majú v predindustriálnej spoločnosti. Už v 17. storočí J. A. Komenský požadoval spojenie školy so životom a výcvik žiakov v ručných prácach a remeslách. Rozvoj techniky, ktorý priniesla industriálna éra, zásadným spôsobom ovplyvnil aj podobu výtvarného umenia (vznik fotografie, filmu, moderna a postmoderna). Tým sa výrazne predurčil aj charakter školskej výtvarnej výchovy, ktorej hlavnou úlohou je rozvíjať tvorivosť žiakov. Žiaľ, badateľný je aj negatívny jav, ktorý možno zhrnúť spoločným znakom: všeobecná strata bežných zručností manuálneho, jednoduchého technického a technologického charakteru.

Školské reformy prebiehajúce od 90. rokov 20. storočia výrazne obmedzili priestor pre technickú výchovu na primárnom stupni. Je to najmä výtvarná výchova, ktorá má preberať ciele tejto vzdelávacej oblasti. Aj preto je kritika súčasnej praxe na školách smerovaná voči nedostatočnému tvorivému potenciálu realizovaných postupov a redukovaniu výtvarnej výchovy na výrobu „produktov“ bez hlbšej väzby k vzdelávacím obsahom, ale najmä bez väzby na edukačné ciele.

Hľadaním obsahovej komplementarity týchto dvoch oblastí by sme chceli načrtnúť model prípravy budúcich učiteľov zasahujúci a prepájajúci obe vzdelávacie oblasti s cieľom senzibilizovať študentov na dve roviny problémov vynárajúcich sa z akejkoľvek aktivity: technické a výtvarné.

V súčasnosti sa znovu prebúdzajú záujem o techniku v škole v podobe tradičných remesiel či starších technologických postupov. Ročníky študentov, ktorí sa momentálne pripravujú na povolanie učiteľa na primárnom stupni, patria k tým, ktoré boli najviac ochudobnené o technické vzdelávanie na 1. stupni základnej školy. Z prehľadu premien technického vzdelávania na primárnom stupni školy v 20. a 21. storočí (Huľová, 2019, s. 34) vidieť, že od roku 2008 bolo pracovné vyučovanie redukované na minimum – na 1 hodinu v 4. ročníku. Aj z toho dôvodu zisťujeme vôľu týchto našich študentov vzdelávať sa v oblasti výtvarnej a technickej edukácie. Prostredníctvom našich zistení

argumentujeme potrebu posilnenia kontinuálneho technického vzdelávania na počiatočných stupňoch vzdelávania a aj v príprave učiteľov.

### 5.1 Pedagogická reflexia výtvarno-technických zadaní

V tejto časti prezentujeme priebežné výsledky aplikovaného akčného výskumu realizovaného v akademických rokoch 2015/16 a 2019/20 v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 *Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB*. Riešiteľský tím realizuje aplikovaný výskum v oblasti prípravy študentov na výtvarno-pedagogickú prax a rozvoj ich didaktických kompetencií. Didaktické kompetencie študentov vo vzťahu k výtvarnej edukácii zahŕňajú špecifické schopnosti *plánovania, prípravy, realizácie výtvarnej činnosti učiacich sa, ako aj hodnotenia procesov a produktov výtvarnej činnosti učiacich sa*. Súbežne so zavádzaním do praxe realizujeme aplikovaný výskum orientovaný na overovanie vytvorených didaktických postupov a ich priebežnú reformuláciu. V zmysle modernizácie prístupov k študentom, posilnenia ich samostatnosti, aktivity a výmeny skúseností medzi sebou a reflexie využívame e-learningovú podporu prakticky ladenej prípravy študentov.

Z charakteru výtvarnej výchovy na počiatočných stupňoch vzdelávania vyplýva, že aj budúci učelia sa pripravujú činnosť, v ideálnom prípade v ateliéri. Výtvarnú činnosť je potrebné reflektovať z pedagogického hľadiska. Zozbierať a sprístupniť reflexie študentov nám umožňuje elektronické prostredie kurzu. Predstavuje zároveň organizačnú podporu, virtuálnu knižnicu študijných materiálov, priestor odovzdávania úloh, ale aj priestor pre ich reflexie. Je to efektívny spôsob komunikácie, sprostredkovania učebných obsahov a poskytuje interaktívny reflexívny priestor na podporu praktických hodín výtvarnej výchovy. Ide teda o akýsi *virtuálny ateliér*, kde študenti zdieľajú svoje realizácie, skúsenosti, názory a postoje v rámci študijnej skupiny.

Výtvarné činnosti sú na počiatočných stupňoch vzdelávania priestorom na rozvoj vizuálnej komunikácie. Deti sa už v ranom detstve učia porozumieť vizuálnemu jazyku, ktorým sa začínajú prirodzene aj vyjadrovať. Nie sú to len umelecké diela, ale aj „konzumné“ žánre, ako napr. reklama. V teoretickej rovine sa študenti oboznamujú s východiskami vizuálnej komunikácie ako praktickej náplne hodín výtvarnej edukácie, so základnými stavebnými prvkami vizuálneho jazyka a učia sa na praktických úlohách analyzovať vrstvy výtvarného diela (sémantická, formálna, axiologická

pozri Štruktúra analýzy detských výtvarných produktov str. 41). Zaoberáme sa tým, aké sú špecifické podmienky výtvarnej edukácie v prvých ročníkoch vzdelávania v dobe, ktorá je ovplyvnená masovými médiami. Ťažisko prípravy budúcich učiteľov je v praktickej výtvarnej činnosti s cieľom rozvíjať vlastnú výtvarnú tvorivosť a výtvarné myslenie a konanie cez prácu a výtvarnú tvorbu s rôznymi materiálmi.

Naprieč oboma predmetmi (s ťažiskom v druhom semestri) rozpracujeme tému **Techniky a materiály vo výtvarnej výchove**. Tie je možné poznávať predovšetkým praktickou činnosťou a tvoria základňu učiteľovej praxe. Študenti majú získavať zručnosti v práci s výtvarným materiálom prostredníctvom výtvarnej hry a experimentu. Cieľom je aj budovať metodickú zručnosť prípravy didaktického projektu, a to pomocou a s podporou analýzy výtvarných techník z pohľadu ich didaktického potenciálu.

## 5.2 Výskumná vzorka a spôsob zberu reflexií študentov

Vyberáme zadania s rôznou mierou náročnosti, so zameraním na techniky využiteľné v práci s deťmi predškolského a mladšieho školského veku. Jednotlivé znenia výtvarných zadaní doplníme ukážkami študentských riešení a doplníme o kvantifikované údaje hodnotenia týchto úloh a kvalitatívnu analýzu ich reflexie. K zadaniam dostali študenti technicko-metodické pokyny s odkazmi na zdroje (videá, obrázky). Mali možnosť ich realizovať na seminároch, ale aj doma, v rámci samoštúdia<sup>2</sup>.

**Výskumnú vzorku** charakterizujeme ako dostupný výber, do ktorého sa dostali študentky, ktoré absolvovali predmety v rokoch 2016/17 a 2019/20. Študenti si mali vybrať minimálne 50 % z navrhovaných zadaní. Dostatočná miera voľnosti pri výbere výtvarných zadaní je dôležitá pre zabezpečenie dobrovoľnosti, individuálnej atraktivity a motivácie v štúdiu. Počet vypracovaných riešení nám tiež vypovedal o lákavosti úlohy pre študentov.

---

<sup>2</sup> V letnom semestri 2020 bola značná časť prezenčnej výučby nahradená dištančnou formou výučby a samoštúdiom, čo ovplyvnilo výber aktivít.

Po praktickej realizácii mali výsledný produkt zdokumentovať a odovzdať cez stránku kurzu. Tiež sa mali štruktúrovane vyjadriť k realizovanej technike či postupu. Mali odhadnúť na základe vlastnej skúsenosti s realizáciou zadania *náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy* na 5-bodovej škále. 1 predstavuje najnižšiu a 5 najvyššiu mieru vlastnosti:

Tabuľka 13. Hodnotiace škály aktivít – ukážka výskumného nástroja

Náročnosť na prípravu učiteľa	Zvládnuteľnosť pre dieťa	Tvorivý potenciál aktivity
1 minimálna príprava	1 príliš ľahká	1 celkom zatvorené riešenie
2 jednoduchá príprava	2 ľahká	2 zatvorené riešenie
3 stredne náročná príprava	3 primeraná	3 očakávané riešenie s možnými variáciami
4 náročná príprava	4 ťažká	4 otvorené riešenie
5 veľmi náročná príprava	5 veľmi ťažká	5 celkom otvorené riešenie

Získané hodnotenia sme kvantitatívne vyhodnotili, vypočítali priemernú hodnotu pre každú dimenziu hodnotenia danej aktivity. Pre ľahšiu čitateľnosť uvádzame grafické znázornenie priemeru študentskej voľby, údaje v grafe následne interpretujeme a dopĺňame o ukážky študentských riešení. Na záver podkapitoly uvedieme aj porovnanie priemerného hodnotenia aktivít a formulujeme zistenia.

### 5.3 Výber výtvarno-technických zadaní

Zo súboru všetkých hodnotených zadaní v rokoch 2016-2020 sme vybrali tie, ktoré najlepšie vystihujú charakter a intenzitu prepojenia obsahov technického vzdelávania.

Všetky prezentované postupy obsahujú výtvarné, ale aj technické problémy. Vzťah medzi nimi je obvykle úzky a vzájomne spätý. Problém chápeme ako niečo, čo sa prostredníctvom praktickej skúsenosti učíme vidieť, pochopiť a riešiť. Úroveň riešenia, ako aj odhaľovanie problémov sú preto závislé skúsenosti. Pokúsme sa o ilustratívne pomenovanie hlavného problému pre každú oblasť a naznačenie ich vzťahu cez materiál.

Tabuľka 14. Prehľad vybraných zadaní s identifikáciou hlavných problémov

VÝTVARNÉ ZADANIE	VÝTVARNÝ PROBLÉM	MATERIÁL	TECHNICKÝ PROBLÉM
asambláž	znak	drobný kovový odpad	fotografovanie
land art	kompozícia	nájdený prírodný materiál	inštalácia
ručný papier	recyklácia	odpadový papier a buničina	proces výroby
origami	tvár a plocha	papier menšej gramáže	skladanie
quilling	plocha a tvár	papier väčšej gramáže	stáčanie
kriedy	tvár a stopa	sadra	odlievanie
reliéf z cesta	hmota a tvár	slané cesto	miesenie a tvarovanie
pečiatky	matrica a otláčok	rôzne	rezanie-lepenie-otláčanie
komiks	znak a dej	rôzne	zobrazenie-skladanie-snímanie

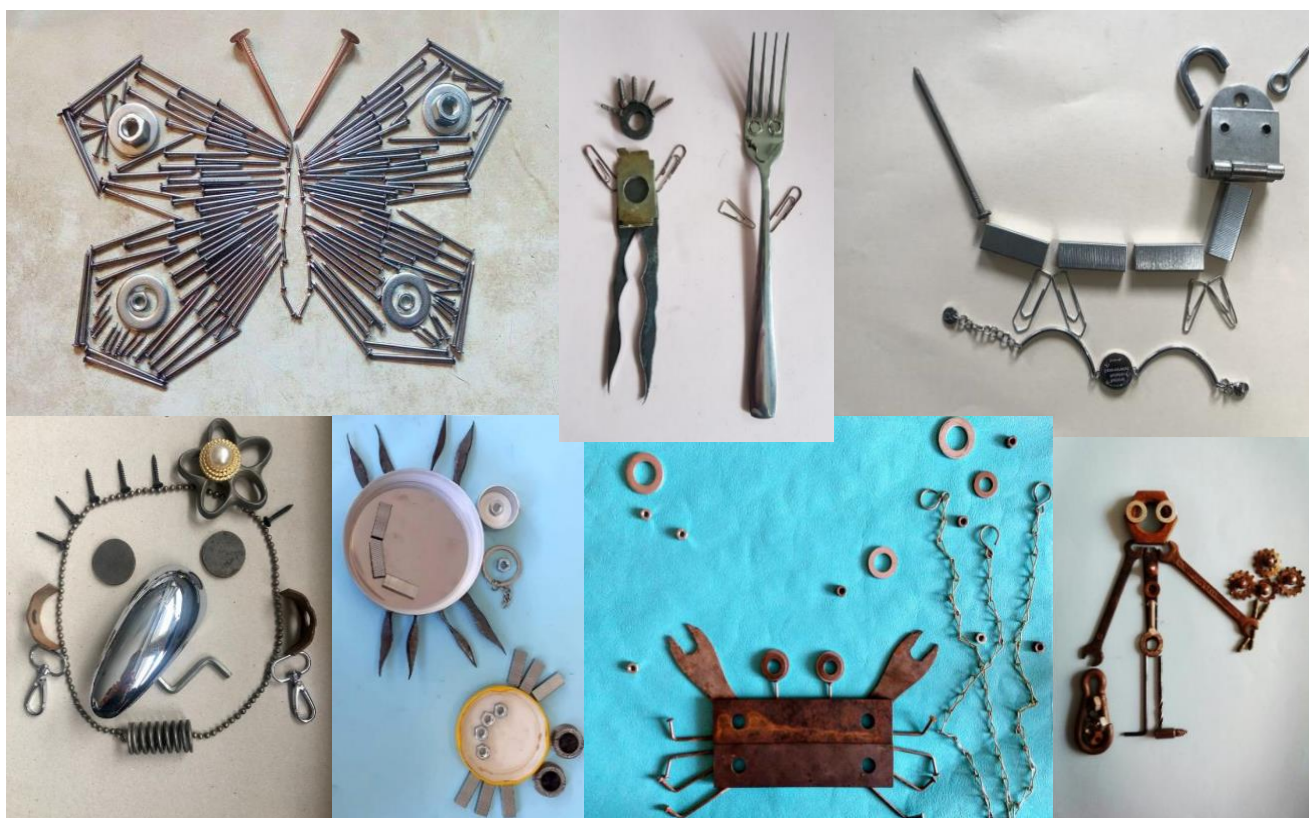
### Asambláž – inštalácia z nájdeného kovového materiálu

Zadanie s trochu voľným názvom *asambláž* zaraďujeme ako jedno z úvodných, pretože sa snažíme dodržiavať kritérium postupnosti. V niekoľkých veľmi jednoduchých zadaniach podobného typu ide o manipuláciu s rôznymi druhmi materiálov, ich rozlišovanie podľa kritérií, inštalovanie v novej, zmyslupnej alebo abstraktnej kompozícii. Ide aj o nacvičovanie zručností dokumentačného fotografovania výtvarných prác a produktov. Študentky robia denne niekedy až desiatky fotografií, ale neznamená to automaticky rozvinuté zručnosti. Pozorovali sme chyby, ktoré pri dokumentovaní prác robia, zhrňme ich: *nevedomosť potreby plánovania záberu, nedostatočná práca so svetlom, tmavosť, nízky kontrast podkladu, zlá orientácia záberu, problémy s kompozíciou záberu, nedostatočný zoom, nezvyk v "postprodukcii" – pracovať s fotografiou ďalej a upravovať ju*. Sériou technicky veľmi jednoduchých výtvarných zadaní sa snažíme upriamiť pozornosť študentov na potrebu kvalitnejšej dokumentácie svojich a detských produktov.

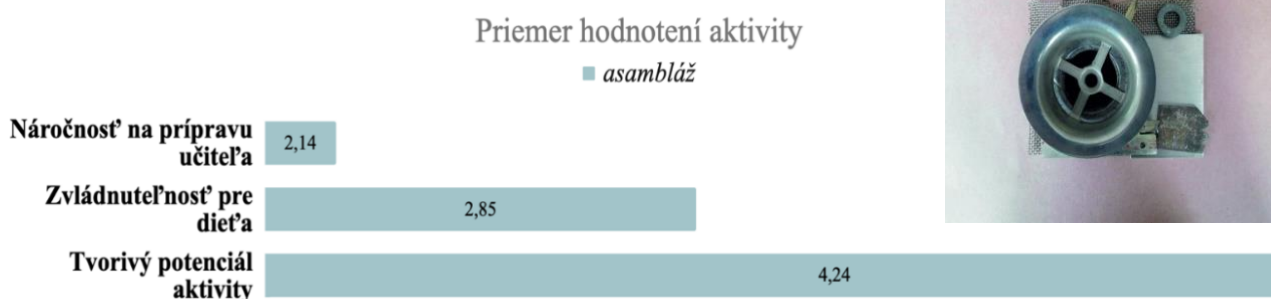
V tomto prípade nejde teda skutočne o techniku asambláže, pretože prvky sa nefixovali, len nainštalovali a odfotovali. Podobným spôsobom variujeme úlohu s rôznym nájdeným materiálom. Snažíme sa prakticky ilustrovať, že aj skutočne jednoduché výtvarné zadania môžu byť obsahovo hodnotné a môžu produkovať problémy, ako podnety učenia v oboch rovinách:

**Technické problémy:** vlastnosti materiálov, rozlišovanie a triedenie kovov podľa najrôznejších kritérií, v prípade kovu možno demonštrovať a objasniť magnetizmus, bezpečnosť pri manipulácii, povrch a oxidáciu.

**Výtvarný problém:** kov a jeho vlastnosti, orientácia na ploche, usporadúvanie častí do celku, tvorba vizuálneho znaku.



Obrázok 12. Ukážky rôznych riešení kompozície z nájdených kovových predmetov študentkami (2020, vlastný zdroj)



Úlohu realizovalo celkom 171 študentiek. Okrem hodnotenia na škále mali reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu v týchto bodoch: **Zhodnotenie kompozície a originality.** Študenti tak cielene rozvíjali svoju schopnosť uvažovať o kompozícii a popisovať ju s využitím vhodných

jazykových prostriedkov (kompozícia stredová, vyvážená, harmonická a pod.). Hodnotenie originality je priamo závislé od možnosti posúdiť riešenia v množine. Zobrazenie svojho riešenia v súbore ostatných riešení študentov im dá možnosť nadhľadu nad vlastným riešením a rozvíja schopnosť posudzovať originalitu riešenia. **Zhodnotenie využitia techniky v práci s deťmi** dáva priestor na zamyslenie sa, od akého veku a za akých podmienok je takéto zadanie vhodné. Vede k uvažovaniu nad zásadami bezpečnosti pri práci a budovaniu zručnosti predvídania a plánovania vo výtvarno-technických aktivitách. **Aplikovanie stratégie recyklácie** vedie k uvedomovaniu si rozličných aspektov tejto stratégie naprieč témami a vzdelávacími oblasťami. Za pozitívum považujeme výpovede študentov o potrebe pestovať v deťoch schopnosť hľadieť nielen na seba a svoje potreby, ale aj na životné prostredie a potreby iných ľudí. Recyklovanie v najširšom zmysle možno považovať za súčasť zmien nezdravo konzumného správania. Tému recyklácie vo výtvarnej edukácii venujeme teoretickú stať, ktorej cieľom je, aby si študentky uvedomovali, ako túto stratégiu možno využiť vo vzdelávaní a integrovať viaceré témy: recykláciou sa snažíme napodobniť prírodný kolobeh látok a zvyšujeme citlivosť na potrebu minimalizácie odpadu.

### Land art – inštalácia z prírodných materiálov

Hry s drievkami, kamienkami, ulitami a iným nájdeným prírodným materiálom boli prítomné v spontánnej detskej hre. Rozvíjajú fantáziu, predstavivosť a podporujú pozitívny vzťah k prírode. Príroda ponúka veľa možností na podnetnú hru, ktorá môže byť veľmi slobodná. Toto zadanie vychádza z inšpirácie umeleckými dielami smeru *land art*, alebo umenia v krajine. Študenti sa ho zhostili veľmi tvorivo, realizovali ho individuálne, aj s deťmi. Aktivitu realizovalo a hodnotilo 128 študentov. Je bohatá na výtvarné problémy a nie je technologicky náročná:



Obrázok 13. Ukážky inštalácií v prostredí s deťmi (2020)



**Technické problémy:** nájsť v prostredí vhodný materiál, zbierať a triediť materiál, zber, hromadenie a triedenie materiálu: prírodné a umelé (kamene či asfalt), neorganické (piesok, hlina, hlinené pigmenty), organické (rastlinné a živočíšne) vlastnosti materiálov, posúdiť pevnosť, pružnosť, trvácnosť, navrhnúť vhodné miesto na inštaláciu v prostredí. Ťažkosť s prenesením výtvoru pre jeho sypkosť priamo vedie k metatechnickému riešeniu: fotografii, snímkovaniu a dokumentovaniu.



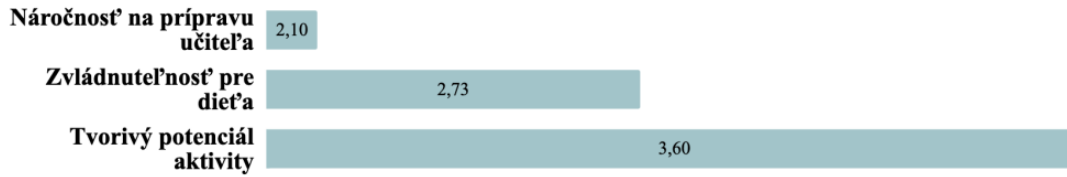
Obrázok 14. Ukážky rôznych riešení inštalácie z kamienkov študentkami (2020)

**Výtvarné problémy:** znak, krajina, kompozícia, štruktúra, materiál, ladenie farieb, triedenie materiálov, rozmanitosť tvarov a farieb.

Študenti v reflexii posudzovali vhodnosť materiálov pre deti. Pri hľadaní materiálu v prírode treba dbať na bezpečnosť detí, pretože častokrát nachádzame v prírode aj odpad a rastliny, ktoré môžu byť nebezpečné. Predškolač sa podľa nich pri takejto hre môže naučiť pracovať s priestorom, pracovať s rôznorodým materiálom. Všimame si, že v prírode sú veci živé a život má svoj kolobeh.

Priemer hodnotení aktivity

■ land art



Môžeme sa zamerať na to, ako sa prejavuje zmena živého na neživé. Dieťa si uvedomuje vplyv počasia, jeho deštruktívny vplyv na vytvorenú inštaláciu. Deti môžu pozorovať rozdiely medzi listami, plodmi. Pri žiakoch základnej školy je možné prepojiť prírodovedu s hodinou výtvarnej výchovy. Žalude, šípky, semená šišiek sú potravou zvierat. Môžeme diskutovať aj o výsadbe stromov, ochrane lesa a aj o tom, že odpadky do prírody nepatria. Z hľadiska osobnostno-sociálneho rozvoja môžeme rozvíjať kooperáciu, spoluprácu s inými deťmi, vzájomnú pomoc, toleranciu a kreativitu pri práci, ale aj vzťah k prírode.



Obrázok 15 Ukážky riešení zadania v téme land art študentkami predškolskej a elementárnej pedagogiky (2016/17)

## Výroba ručného papiera

Techniku výroby ručného papiera realizujeme v predmetoch programov predškolskej a elementárnej pedagogiky v spolupráci s akad. mal. Evou Hnatovou, ArtD. Ako výrazne technologická aktivita si vyžaduje prispôsobené podmienky a dostatočnú materiálovú vybavenosť. V *ateliéri technológií* na Katedre výtvarnej kultúry je všetko potrebné vybavenie. V prípade suchého počasia je možnosť realizovať hodiny aj v exteriéri.

Pre deti zväčša veľmi príjemná mokrá technika recyklácie papiera odhaľuje postupy známe tisíce rokov. Deti však môžu mať aj prirodzený odpor siahnuť do papierovej hmoty, je dobré im pomôcť a prenechať im čistejšiu časť práce.

Recyklácia papiera obsahuje podnety učenia v oboch rovinách:

### Technické problémy:

rozlišovať druhy papiera vhodné na recykláciu, príprava materiálu a nástrojov: namáčanie papiera, mletie/mixovanie papierovej masy, farbenie papierovej masy, príprava a práca so sitom, postoje k prírodným zdrojom.

### Výtvarný problém:

experimentovanie s materiálom a technologickým postupom, kultúrne vedomosti o pôvode papiera,

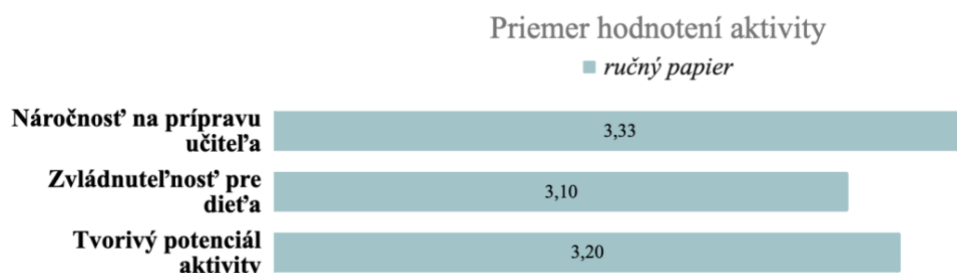
Ručný papier realizovalo a reflektovalo zatiaľ 104 študentov. Mali zhodnotiť náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, zvládnuteľnosť pre dieťa a tvorivý potenciál úlohy.

Okrem hodnotenia na škále mali študenti reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu. **Zhodnotenie využitia techniky v práci s deťmi.** Študenti hodnotili techniku celkovo pozitívne. Oceňovali,



že sa deti naučia pracovať s odpadovým materiálom. Môžu si uvedomiť, že priemyselná výroba papiera má dopad na životné prostredie.

Budujú sa teda postoje k odpadovému materiálu, uplatňujú sa ich pracovné zručnosti, trénujú si trpezlivosť. Tú potrebujú pri čakaní na odkvapkávania prebytočnej vody zo sitka a pri čakaní na výsledok. Aktivita je rozvíjajúca v sociálnej rovine, lebo je potrebné spolupracovať v skupine. Čas čakania možno využiť na sprostredkovanie poznatkov o histórii papiera, druhoch papiera, cennosti suroviny - dreha a preto opodstatnení triedeného odpadu a recyklácie papiera.

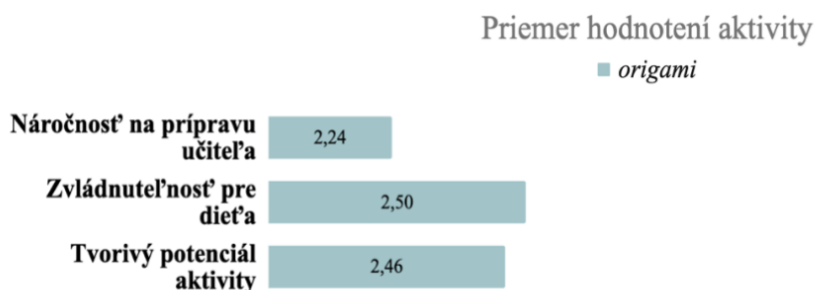


### Origami – skladanie z papiera podľa vzoru

Origami je všeobecne rozšírenou, pôvodne starou japonskou technikou skladania papiera. Dnes sa výraz používa pre všetky druhy papierových skladačiek, aj pre tie, ktoré nie sú pôvodne japonské. Skladaním a prehýbaním podľa presného postupu vytvoríme množstvo vzorov.

**Technické problémy:** dodržanie postupu, presné prehýbanie a skladanie papiera.

**Výtvarné problémy:** papier a jeho vlastnosti, symetria a orientácia, objekt ako znak.



Úlohu realizovalo celkom 144 študentov. Zhodnotili ju v dimenziách: **náročnosť prípravy a organizácie pre učiteľa, tvorivý potenciál úlohy, zvládnuteľnosť pre dieťa** ako priemernú. Hodnotenie je však priamo závislé od zvoleného postupu a psychomotorickej úrovne dieťaťa. Okrem hodnotenia na škále mali študenti reflektovať zadanie z pedagogického pohľadu. Techniku považovali za vhodnú pre deti až koncom prvého stupňa. Našli však aj celkom jednoduché vzory vhodné od predškolského veku. Aktivita je náročná na individuálny prístup učiteľa, ale zároveň môže rozvíjať vzájomnú pomoc medzi deťmi. Ľahko môže skončiť neúspechom, a ten je odrádzajúci.

Podľa študentov môže skladanie origami rozvíjať: trpezlivosť, precíznosť, pozornosť a sústredenie, pamäť, logické a kreatívne myslenie, priestorovú predstavivosť, koncentráciu, jemnú motoriku, dieťa



Obrázok 17. Ukážky rôznych riešení zadania origami študentkami (2020)

sa učí porozumieť schémam, postupovať podľa postupu. Je veľmi náročné postupovať podľa

kreslených schém, oveľa väčší úspech majú video návody, najlepšia stratégia je učiť deti pri spoločnej práci, teda demonštrovať a komentovať, podľa potreby sa vracáť o krok späť. Je to metóda komentovanej demonštrácie. Po niekoľkých skladaniach sa postup vryje do pamäti a priebežným tréningom sa preniesie do dlhodobej pamäti. Je praktické ovládať niekoľko jednoduchých vzorov, ktoré možno spamäti použiť v potrebnej chvíli. Ak je v aktívnej pamäti, stáva sa pre učiteľa mimoriadne jednoduchou aktivitou, stačí kancelársky papier.

Stojí za pozornosť relatívne vysoká (2,46) miera tvorivého potenciálu, ktorý študenti prisúdili aktivite jednoznačne postavenej na repetícii postupu. Pripisujeme to tomu, že hodnotenie bolo ovplyvnené vedením lekcie v rámci seminára v ateliéri. Počas praktickej práce realizovali brainstorming na tému uplatnenia aktivity v dlhodobjšom kooperatívnom projekte. Študenti mali viaceré zaujímavé nápady od triednych, po celoškolské, až *mail-artové* projekty. Je možné použiť väčší formát papiera a skladať väčšie origami, ktoré sa dajú dotvoriť kresbou či maľbou.

Pre aktivitu nachádzali rôzne **prepojenia v rámci medzipredmetových vzťahov**: Človek a spoločnosť (Japonsko), Človek a svet práce, podoblasti: tvorivé využitie materiálov, základy konštruovania, matematika a práca s informáciami, podoblast: logika, geometria.

### Quilling – akumulácia

Quilling je zjednodušenou podobou filigránu – techniky, ktorá sa využívala pri výrobe šperkov z drôtov ušľachtilých kovov. Pre prácu s deťmi je vhodná technologicky nenáročná verzia postupu využívajúca papierové prúžky. Tie sa stáčajú a lepia do rôznych tvarov (hlavne kruhu). Následne sa akumulujú a umožňujú vytvoriť zaujímavé objekty. Študentky sa naučili základný technický postup a mali nájsť uplatnenie techniky vhodné pre pedagogickú prax. Navrhli rôzne uplatnenia väčšinou dekoratívneho charakteru: drobné objekty, šperky (viď obrázky vpravo).

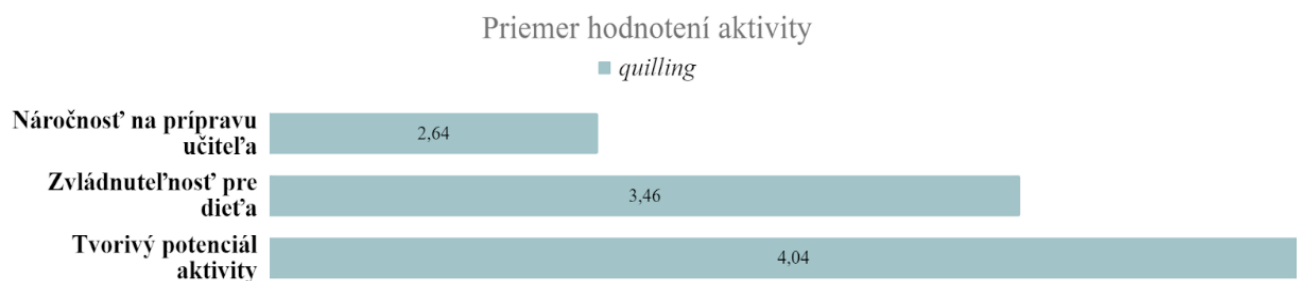


Obrázok 18. Šperky technikou quillingu – práce študentov (2020)

Študentky odhadovali vek detí, odkedy je technika použiteľná, na 5 rokov. Technika však vyžaduje dobrú prípravu: strihanie prúžkov nie je najvhodnejšie, je ťažké dosiahnuť rovnakú šírku. Je lepšie zvoliť rezačku, kde dosiahneme lepšie výsledky.



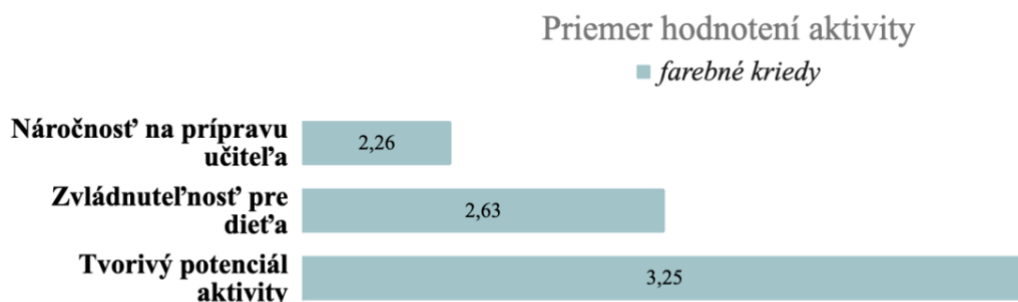
Obrázok 19. Ukážky iných plošných a priestorových riešení študentiek (2020)



V odpovediach študentov na otázku, **aký má význam pre dieťa konštrukčná hra**, sa často opakovali tieto benefity konštrukčnej hry. V **rovine psychomotorickej** hra rozvíja jemnú motoriku, vizuomotorickú koordináciu, konštrukčné zručnosti a praktické technické myslenie. V **rovine výtvarného-technického myslenia** sa môže rozvíjať priestorová predstavivosť, tvorivosť, fantázia, zmysel pre tvar, kompozíciu, štruktúru. Pre dieťa má význam aj z hľadiska **rozvoja osobnosti**: uplatňuje pri nej pozornosť, sústredenie, trpezlivosť, vytrvalosť, kreativitu, originalitu a elaboráciu, dosiahnutie naplánovaného výsledku. Nachádzali **medzipredmetové prepojenia**, napríklad v matematike alebo geometrii.

## Výroba kried a hry s kriedami

Krieda ako jedna z tradičných predmetov sa zo školskej triedy postupne vytráca. Nielen z reminiscencie, ale aj s edukačným cieľom môžeme *"kriedy vrátiť do triedy."* Ide vlastne o prírodný materiál, hoci to už málokto vie, a je to najmäkší nerast na stupnici tvrdosti - teda spojenie s prírodovedou. Jedno zo zadaní, ktoré kombinuje technologické aj výtvarné problémy, je spojenie technologického postupu výroby kried a návrh výtvarnej (alebo spoločenskej, pohybovej) hry pre deti zvoleného veku. Študenti mali pochopiť a vedieť samostatne zopakovať technologický postup odlievania zo sadry, ktorý môžeme využiť okrem iného aj na výrobu vlastných kried. Technologický postup je veľmi jednoduchý a dá sa uplatniť už v predprimárnom vzdelávaní. Zadanie ohodnotilo 65 študentov.



Vidíme tu napríklad tieto problémy:

**Technické problémy:** výber vhodných foriem, príprava sadry, dodržanie technologického postupu, správne odhadovanie objemov, zručnosť pri prelievaní, rešpektovanie času tvrdnutia, v prípade výroby farebných kried ešte: získavanie farbiva, príprava farebnej sadry alebo dodatočné kolorovanie.



**Výtvarný problém:** experimentovanie s materiálom, navrhovanie výtvarnej hry, tvorivý zásah do prostredia.



Obrázok 20. Námety na hry s kriedami navrhnuté študentkami (2016)

V rámci reflexie študenti navrhovali vlastnú hru s kriedami pre deti. Niektoré ich návrhy mali charakter výtvarnej hry, napr. obkresľovanie tela, rúk na zem, alebo na tabuľu, vo dvojiciach, dokresľovanie oblečenia a detailov, výrazov tváre, dokresľovanie prostredia. Ako príklad uvádzame hru inšpirovanú Tonym Orricom (vľavo hore), spojenú s geometriou: úlohou je nakresliť mestečko s podmienkou kresliť len pomocou geometrických tvarov. Študentky našli využitie kried na kreslenie plánov pre rôznorodé spoločné hry: kreslenie prekážkovej dráhy. *Hra na žabky* – deti skáču ako žabky z jedných stôp na druhé do kruhu. *Dráha pre kamaráta*, ktorý má zatvorené oči a treba ho navigovať, *bežná „škôlka“*. *Hra na včielky a kvetinky*: nakreslíme si kvetinky. Deti napodobňujú včielky. Behajú a bzučia okolo kvetiniek (nie po kvetinkách) a na povel si čupnú.

## Nízky reliéf zo slaného cesta

Slané cesto predstavuje veľmi vďačnú techniku modelovania vhodnú aj pre najmenšie deti. Je úplne bezpečné, dostupné a jeho výhodou je to, že dieťa si ho dokáže samo vymiesiť. Prepája výtvarné aj technické kompetencie a zručnosti. Práca s ním má však aj svoje obmedzenia a na modelovanie staticky náročnejších sošiek nie je vhodné. Rozhodne je skvelým materiálom na tvorbu nízkych reliéfov s využitím otláčania rôznych nástrojov a povrchov, vykrajovania, alebo orezávania s použitím makety z papiera (nájdenej makety – list zaujímavého tvaru).

**Technické problémy:** príprava cesta, správne pomery ingrediencií, postup, modelovanie zo slaného



Obrázok 21. Ukážky prác zo slaného cesta (2016-20)

### Priemer hodnotení aktivity

■ *slané cesto*



cesta je náročnejšie ako modelovanie z hliny, cesto má tendenciu sa lepiť, treba si ruky pomúčiť, tvarovať kompaktné tvary, vychádzať z tvaru guľky, ktorú možno stláčať a tvarovať.

**Výtvarný problém:** vyrovnáť sa s materiálom a sformovať reliéf z predstavy, po vyschnutí kolorovať.

Zadanie hodnotilo 71 študentov. Reflexia zadania sa zamerala na otázky: **Aké môže mať výrobok uplatnenie?** Študenti väčšinou vytvárali dekoračné predmety. Oceňovali aj uplatnenie výrobku vo forme darčeka. Pre deti je možnosť obdarovať veľmi dôležitá. Inšpiratívne je aj využitie objektov na tvorenie príbehu a voľnú hru detí. Študentky reflektovali **postup a vlastnosti hmoty**. Väčšina študentiek nemala problém pri práci s cestom odhadnúť správnu konzistenciu, je to vďaka ich dostatočnej skúsenosti s pečením. Pre deti nie je táto zručnosť samozrejماً. Opakovaním a obmieňaním činností sa odhad dieťaťa pri práci s hmotou zlepšuje. Aby sa cesto nelepiło na ruky, pomôžeme si múkou. Treba dávať pozor na tenké časti, cesto je krehké. Cesto treba nechať schnúť na nenasiakavom materiáli. **Na čo by ste dávali pozor, keby ste modelovali s deťmi?** Mnoho odpovedí sa týkalo potreby usmerňovať deti pri práci, aby sa nezašpinili, aby cesto nejedli. Táto aktivita je jedna z tých špinavších. Ak do činnosti detí príliš zasahujeme, rušíme tým ich sústredenie. Preto je dobré pracovať vonku, alebo niekde, kde sa môže cesto pokojne trúsť na zem. Aj menšie deti sa môžu hrať s cestom, vôbec neprekáža, ak hneď niečo úhľadné nevytvoria, spoznávajú materiál a učia sa sústrediť a pracovať čisto. Malé deti láka ochutnávať cesto. Keďže je z jedlých surovín, nie je to nebezpečné. Po ochutnaní zistia, že to nie je chutné. Niektorým deťom môže byť nepríjemné, keď sa im cesto nalepí na ruky, vedieme ich k samostatnosti, ako sa dá cesto oškrabať alebo pomocou kefy umyť.

### Pečiatky a pečiatková grafika

Ďalším zo zadaní, ktoré kombinuje technologické aj výtvarné problémy, je spojenie výroby pečiatky a experimentovanie s pečiatkovou grafikou.

Študenti sa mali naučiť technologický postup, vytvoriť si vlastnú sériu pečiatok a navrhnuť ich využitie pre pedagogickú prax. Technologický postup je jednoduchý a dá sa realizovať s rôznymi variáciami aj v predprimárnom vzdelávaní.



Obrázok 22. Ukážky práce s pečiatkami a šablónami

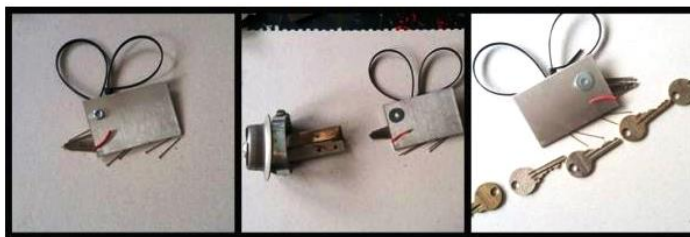
**Technické problémy:** lepenie disperzným lepidlom, strihanie manikúrovými nožičkami, schnutie, voľba materiálu na podklad (korky, drevo, iný materiál), mäkký materiál na matricu (penová fólia, špongia), alternatívne techniky – vyrezávanie zo zemiakov, iných plodov.

**Výtvarné problémy:** tvar, kompozícia a jej princípy: rytmus – opakovanie tvaru, symetria, asymetria, rovnováha, nerovnováha.

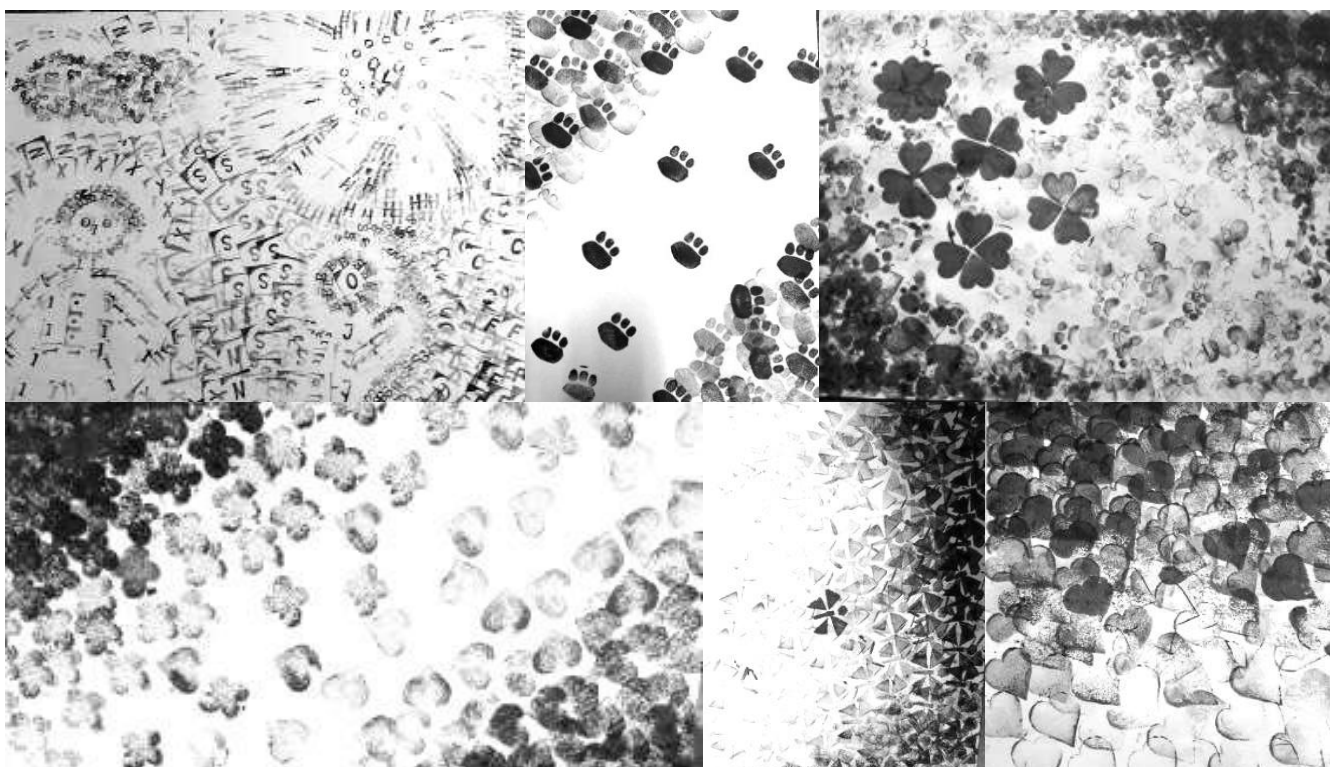
Zozbierali sme 65 riešení. Reflexia zadania sa zamerala na navrhovanie hier s využitím pečiatok. Navrhované hry mali rôzny charakter od výtvarných, po spoločenské. Zbierka návrhov využitia pečiatok môže poslúžiť na inšpiráciu študentom v budúcnosti.

### Komiks

Na záver tejto časti ukážeme tvorbu komiksu. Ide už o zložitejšiu, výtvarne aj technicky bohatú stratégiu s možnosťou rôznych technologických aj obsahových



Obrázok 23. Mini komiks – študentská práca (2016)



Obrázok 24 Ukážky pečiatkovej grafiky realizované študentkami (2016)

variácií. Nejde len o lineárnu techniku výtvarnej povahy, ale o komplexné uchopenie vizuálneho rozprávania.

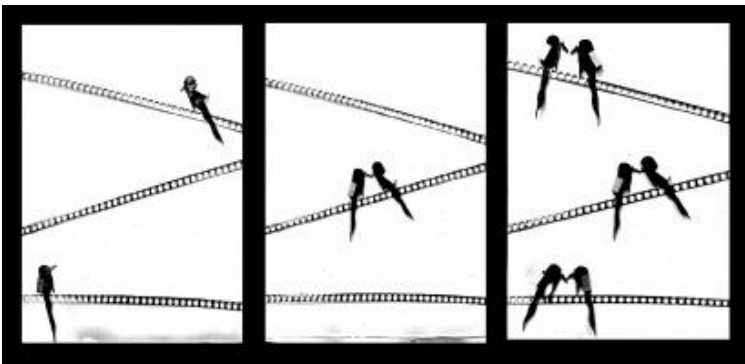
Výtvarné zadanie	Technika	Realizované zadania
Mini komiks 1 <b>Poskladané príhody.</b>	inštalácia z kartónu a digitálna fotografia	88



Obrázok 25 Ukážky mini komiksov

Ľudmila Harajdová: Človek mieni, koza mení, 18. máj 2020

Mini komiks 2 <b>Aha, čo vyskočilo zo šuplíka!</b>	inštalácia z nájdených kovových objektov a digitálna fotografia	70
---	---	----



Ľudmila Harajdová: Lastovičky, 14. máj 2020

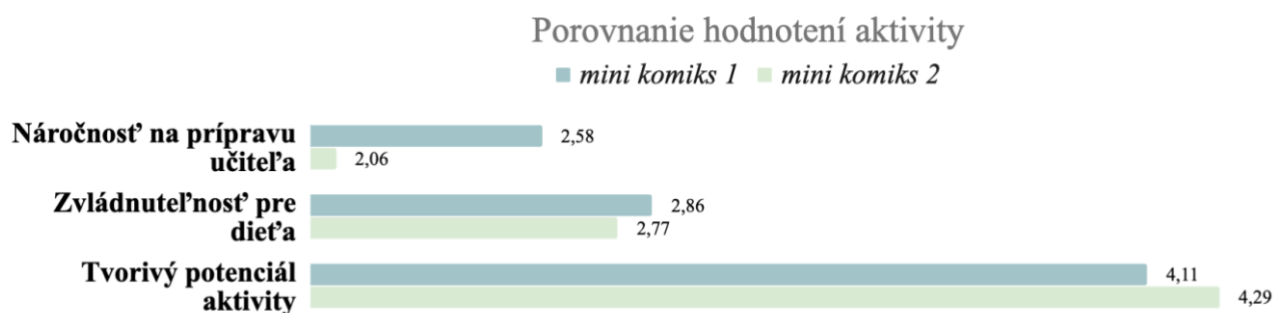
Mini komiks 3 <b>Zvery zo štruktúr.</b>	štruktúrna maľba a koláž a digitálna fotografia	31
--	---	----



Ľudmila Harajdová: Motýlik, 15. máj 2020

V rámci predmetu majú študenti možnosť posunúť niektoré zo zadaní do polohy výtvarného rozprávania. To je úloha nad rámec a vychádza z vlastného nápadu študenta. Ten je najdôležitejší, aby dokázali svoju prácu pretransformovať do výtvarného rozprávania – dodať jej 4. rozmer – dej. Formát je obmedzený šablónou: musia sa dokázať vyjadriť na 3 fotografiách – vytvoria *strip* (krátky komiks) s 3 okienkami. Počet vypracovaní má pre vyučujúceho výpovednú hodnotu. Keďže ide o zadania, pre ktoré sa študenti mohli rozhodnúť, môžeme usudzovať o prítlačivosti zadania pre študentky. Vyššie sme ukázali práce jednej študentky.

Aktivity sú z technického hľadiska porovnateľné, teda ide hlavne o prácu s fotoaparátom v telefóne. Líšia sa v materiálových východiskách. Uvádzame porovnanie prvých dvoch, kde bol počet odovzdaných zadaní dostatočný.



Tu naznačíme len niektoré z problémov, ktoré môže realizácia komiksu s deťmi generovať. Ich formulácia závisí od konkrétnych technických postupov, podmienok a individuálnych osobností tvoriacich (detí a učiteľov):

**Výtvarné problémy:** kompozícia a jej princípy, tvar, farba, štruktúra, kontrast, znak, posun, figúra a pozadie, celok a detail, čitateľnosť výtvarnej výpovede.

**Technické problémy:** najrôznejšie plošné techniky (maľba, kresba, grafika, koláž, inštalácia...), možnosť integrovať aj priestorové techniky (origami, modelovanie, konštruovanie), techniky snímania a úpravy digitálneho obrazu.

Študenti hodnotili techniku ako veľmi jednoduchú a odvážili by sa ju využiť už v predprimárnom vzdelávaní. Vyžaduje si predstavivosť a predmety, ktoré môžu deti ukladať na ploche a meniť ich kompozíciu. Vekové ohraničenie uvádzala väčšina študentov okolo 4 až 5 rokov. Je dané schodnosťou pochopenia významov symbolov a interakcie.

Projekt tvorby komiksu s deťmi môžeme realizovať kooperatívnou formou, a tak môže integrovať minimálne tieto vzdelávacie oblasti:

- *UMENIE A KULTÚRA*: Vyjadriť sa pomocou obrazu, adaptovať dej do statického obrazu, rozvíjanie deja, vyskúšať si výtvarné postupy redefinície (predmet, ktorý bol „kedysi“ časťou hodínok, je nohou a pod.), recyklácie predmetov (krásne tvoriť sa dá aj z už použitých predmetov), komponovanie prvkov na ploche.
- *JAZYK A KOMUNIKÁCIA*: Deti slovne opisujú svoje, prípadne kamarátove obrázky, hľadajú možné pokračovanie a ukončenie deja.
- *ČLOVEK A HODNOTY*: *tvorivosť, vlastné talenty, pozornosť, fantázia, úsilie, vytrvalosť, prínos tvorivosti (úžitok, radosť, obohatenie iných)*.
- *ČLOVEK A SVET PRÁCE*: triediť predmety podľa tvaru, farby, vhodnosti materiálu, vymýšľať nové kritériá triedenia, bezpečná manipulácia s kovovými predmetmi, čo robiť v prípade poranenia.
- *Prierezové témy: Mediálna výchova*. používať digitálny fotoaparát na tvorbu komiksu. *Osobnostný a sociálny rozvoj*: naučiť sa spolupráci, rešpektovať názory a predstavy iných, rozvoj fantázie, predstavivosti, estetického cítenia, tvorivosti, podnecuje sebavyjadrenie a divergentné myslenie.
- Prípadne integrovať tému iného predmetu, napr. Matematika a práca s informáciami: geometria – príbeh z geometrických tvarov, z koľkých častí sa obrázok skladá, čo vznikne skladaním napr. dvoch trojuholníkov, alebo viacerých do kruhu a pod..

Raketa pripravená na štart.



Obrázok 26. Mini komik : Poskladané príhody. Inštalácia z kartónu a digitálna fotografia, riešenia študentov (2020)

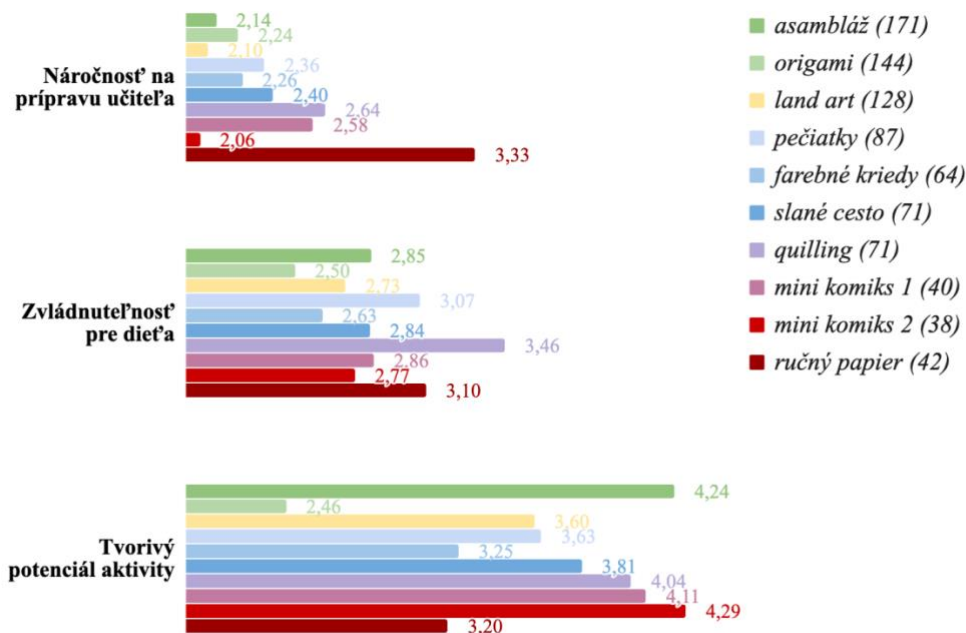
Projektové vyučovanie sa realizuje v bloku 3 učebných situácií v bežnej triede, klube alebo v rámci činností v materskej škole. Prepojenie vyžaduje už komplexné kompetencie učiteľa: výber príbehu, krátke texty, postupy práce s textom a pochopením textu, predstava, výtvarné stvárnenie a voľba technických postupov zobrazenia sú v kompetencii učiteľa. Zároveň si vyžaduje istú mieru učiteľovej intuície, schopnosť vycítiť schopnosti detí a organizovať prácu veľmi pružne a individualizovane. V metodickej časti ponúkame rozpracovanie námetu v podobe projektu na 3 učebné situácie kooperatívnou formou, vhodné už od 5 rokov. A technologicky náročnejšiu verziu *Komiks animačnou technikou*, vhodnú pre 2.-4. ročník primárneho vzdelávania a umožňujúcu rozvíjanie medzipredmetových vzťahov.



## 5.4 Interpretácia hodnotenia aktivít študentmi po vypracovaní

Cieľom reflektívne orientovanej prípravy budúcich učiteľov je aj zisťovanie úrovne a povahy ich pedagogického nadsľadu nad realizovanými praktickými výtvarnými úlohami. Čerpáme zo skúsenosti študentov ako absolventov primárneho vzdelávania, ako aj z ich projekcie seba v pozícii učiteľa.

Hodnotenia realizovaných aktivít sme porovnali a usporiadali podľa počtu vypracovaní: najnáročnejšie podľa študentov je: ručný papier, ostatní študenti videli ako stredne (slané cesto, pečiatky) a málo náročné. Z hľadiska toho, či deti túto techniku zvládnu, študenti považovali: *pečiatky* a *ručný papier*, stredne a mierne náročné boli *land art*, *farebné kriedy*. Za najmenej náročnú techniku pre deti študenti považovali *origami*. Tvorivý potenciál podľa študentov je najvyšší pri *asambláži*, *slanom ceste*, *landarte* a *pečiatkach*. *Ručný papier* a *výrobu kriedy* považovali za techniky s vyšším stredným tvorivým potenciálom. Najmenej tvorivého potenciálu videli v *origami*. Môžeme tiež konštatovať, že študenti si volili na vypracovanie skôr tie úlohy, ktoré považovali za ľahšie zvládnuteľné pre dieťa. Zohráva tu teda svoju rolu faktor „voľby ľahšej cesty“. Organizácia výučby umožňuje študentom 50 % možnosť voľby pri výbere zadani.



Graf 1. Porovnanie priemerných hodnotení aktivít študentov v dimenziách (2020)

## 5.5 Prieniky technickej a výtvarnej edukácie

V predchádzajúcej časti sme sa zamerali na analýzu výtvarných zadaní v reflexii študentov. Vybrané výtvarné techniky naznačujú blízky vzťah výtvarnej edukácie k technickému vzdelávaniu. Študentky videli prieniky tak estetickej, ako aj technickej povahy.

V rámci výskumu sme realizovali aj prieskumy názorov medzi študentmi, ktoré mali za cieľ zistiť viac o ich skúsenostiach v oblasti výtvarných realizácií, ktoré majú technologický charakter.

Vychádzame z faktu, že respondenti našich prieskumov – aktuálne študentky bakalárskeho stupňa štúdia – boli na základnej škole v oblasti technickej rozvíjané menej v porovnaní so staršími generáciami. Zaujímalo nás, či toto ochudobnenie malo vplyv na ich vedomosti, zručnosti, záujmy vo vzťahu k výtvarnej tvorbe v rôznych technikách. Je istý predpoklad, že učiteľ vo svojej praxi najlepšie ťaží zo svojich vlastných záujmov, a preto sme sa pokúsili zistiť, či vo svojom voľnom čase realizujú vlastné výtvarné zámery. V súčasnosti sa vracia záujem o techniku v škole v podobe tradičných remesiel či starších technologických postupov. Zistenia prezentujeme v ďalších podkapitolách.

### **Obľúbené techniky: z výpovedí študentov o výtvarných realizáciách vo voľnom čase**

Potvrďuje sa, že záleží od tvorivosti učiteľa, ochoty experimentovať, ako aj možností získať materiál, ako organizuje svoje hodiny. Domnievame sa, že prirodzené záujmy budúcich učiteliek do veľkej miery ovplyvňujú, čo využijú vo vyučovacom procese. Vlastná skúsenosť je v tomto ohľade smerodajná. Zozbierali sme voľné výpovede študentov prostredníctvom nepovinného fóra na tému: čo radi tvoríte vo voľnom čase.

Študenti sa na túto otázku vyjadrili veľmi ochotne. Zdieľali množstvo ukážok, ktoré môžeme zhrnúť do kategórií:

- **tradičné výtvarné techniky:** maľba vodovou a temperovou farbou, priestorové techniky: modelovanie z plastelíny, hliny a iných modelovacích hmôt, origami,
- **menej tradičné výtvarné techniky:** maľba do mokrého podkladu, pokusy blízke akčnej maľbe, fúkanie, striekanie farby, maľba na netradičné podklady, maľba na tvár, scrapbooking, mixedmedia – alebo kombinované techniky, maľovanie na sklo,
- **remeselné techniky:**

- kulinárske: pečenie a zdobenie koláčov, medovníkov novými technikami,
  - textilné: šitie, štrikovanie, háčkovanie, pletenie na prstoch, paličkovanie, pletenie z papiera, pletenie, falošný patchwork,
  - reštaurovanie nábytku.
- **dekoratívne techniky** viažu sa k sviatkom: vytváranie vianočných dekorácií, ikebán, veľkonočné dekorácie, voskovanie kraslíc, koláže a výroba darčiekov servítkovou technikou, zdobenie okien vystrihovanými tvarmi,
- **technické médiá**: fotografovanie prírody, zvierat či ľudí – momentky, dotváranie fotografií v grafických programoch, tvorba digitálnych koláží.

## 5.6 Sonda do názorov študentov na používané materiály v MŠ/ZŠ

Zaujímali sme sa o skúsenosti študentov s rôznymi materiálmi a porovnanie s ochotou študentov používať materiály vo svojej budúcej praxi. Študenti mali konkretizovať, aké materiály sú podľa nich tradične často používané na 1. stupni na výtvarnej výchove (51 volieb). Mali vychádzať zo svojich spomienok, alebo aj aktuálnejších skúseností. Ich výber nebol limitovaný – mohli zaškrtnúť všetky materiály, ktoré sa podľa nich používajú často. Tiež mali zvoliť materiály, ktoré by chceli využívať vo svojej praxi (43 volieb).

Volili z možností: papier, pastelky, vodové farby, temperové farby, voskovky, textilné materiály, plastelína, slané cesto (alebo iné potraviny), iné modelovacie hmoty, plasty, drevo, kovy, anorganické prírodné materiály, materiály organického pôvodu. Graf ilustruje zeleným odtieňom nárast vôle študentiek materiály využívať. Najmenší nárast sme zaznamenali pri tradične najviac využívaných materiáloch v materských a základných školách, ako sú: papier, pastelky, vodové farby, temperové farby a plastelína. Za pozornosť stojí významnejší **nárast ochoty využívať drevo** (nárast o 53,5 %), **textilné materiály** (nárast o 50 %), **kovy** (nárast o 44,6 %), **plasty** (nárast o 42,8 %), **materiály organického pôvodu** (nárast o 34,4 %), **modelovacie hmoty** (nárast o 27,1 %), **anorganické prírodné materiály** (nárast o 28 %).



Graf 2. Porovnanie využívania materiálov na výtvarnej výchove zo skúsenosti študentov s ich vôľou používať ich vo svojej praxi (2020)

Názory študentov na prácu s materiálmi sme zisťovali aj cez fórum, kde sme na tému *Tento materiál mi prekáža* zaznamenali 105 príspevkov a na tému *S týmto materiálom rád pracujem* 126 príspevkov. Analýza ich odpovedí by bola zaujímavá, avšak presahuje zámer tejto kapitoly.

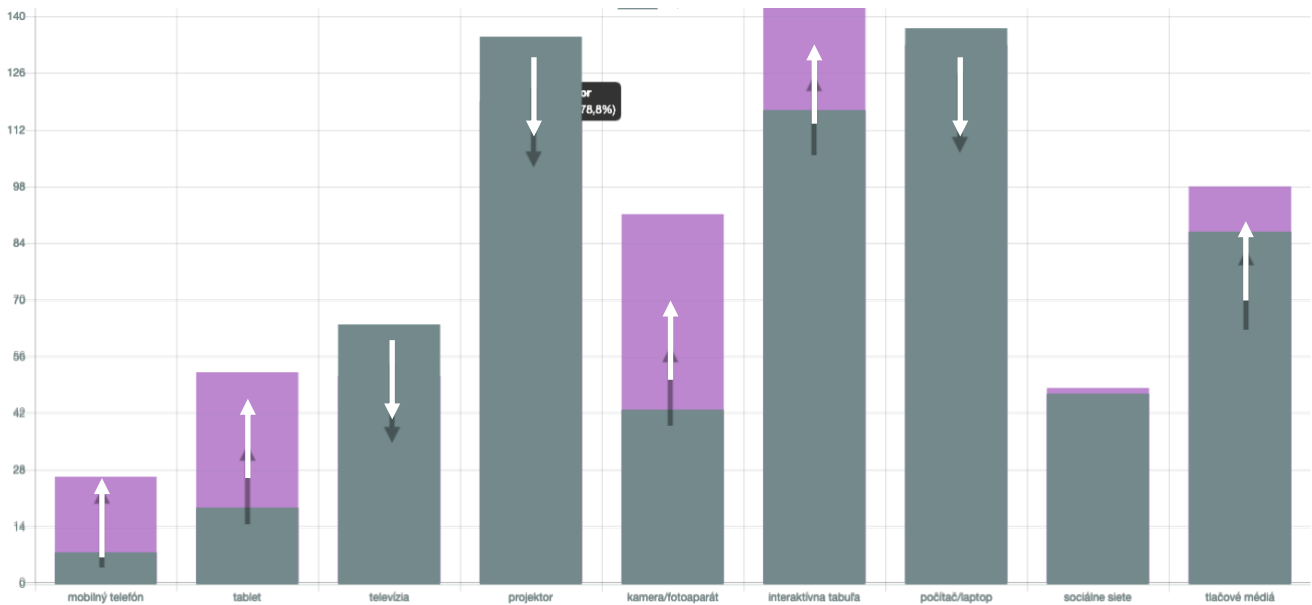
Na záver tejto časti môžeme konštatovať a formulovať odporúčanie: *študentky vyjadrili záujem využívať prácu s materiálmi vo svojej praxi významne viac, ako to zažili samy počas svojej školskej dochádzky. Tieto materiály si vyžadujú zväčša veľmi špecifické nástroje a podmienky. Podmienky sú determinujúce do takej miery, že môžu zmať aj tú najlepšiu vôľu učiteľa pracovať určitým spôsobom. Je jasné, že bez kvalitného materiálno-technického zázemia nie je možné realizovať v školskej praxi systematickejšie projekty výučby zahŕňajúce tieto materiály.*

### Porovnanie využitia informačných médií a technológií v skúsenosti a postojoch študentov

V roku 2016 sme podnikli výskumnú sondy názorov študentiek, ktoré sa pripravujú na prax v materských a základných školách. V našom prieskume sme sa zamerali na porovnanie **skúseností s vizuálnymi médiami v škole z pozície žiaka/študenta**. Volili tie z technologických prostriedkov, ktoré ich učitelia počas celej dĺžky ich vzdelávania využili v prospech výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaznamenali sme 151 odpovedí. Výsledky porovnáваме s prieskumom ich **postojov využívania vizuálnych médií v súčasnej škole**. Tu volili tie z technologických prostriedkov, ktoré by

ony v pozícii učiteľky dokázali využiť v prospech výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaznamenali sme porovnateľných 152 odpovedí.

### Výsledky prieskumu



Graf 3. Porovnanie využitia informačných médií a technológií v skúsenosti študentiek zo základnej školy a vôle využívať ich vo svojej praxi. (2016)

Z možností mobilný telefón (1), tablet (2), televízia (3), projektor (4), kamera/fotoaparát (5), interaktívna tabuľa (6), počítač/laptop (7), sociálne siete (8) a tlačové médiá (9) študentky vybrali ako významnejšie využiteľné projektor, interaktívnu tabuľu a počítač. Najmenej častou voľbou, ktorá však tiež získala skoro 30 % hlasov, bol **mobilný telefón**. Ten je dlhodobo vnímaný skôr ako negatívny jav vo vyučovacom procese. Dá sa však predpokladať, že sa postupne učitelia učia využívať ho efektívnejšie a v prospech vyučovacieho procesu. V našom porovnaní sme zaznamenali nárast o 11,9 %. Významnejšie vzrástla vôľa viacej uplatňovať produktívne médiá typu **kamera a fotoaparát** (nárast o 30 %), čo si vysvetľujeme ich maximálnou dostupnosťou v dnešnej dobe. Tiež je nesporný ich obrovský edukačný aj tvorivý potenciál. Ten však vyžaduje práve zlepšenie technickej zručnosti. Je tu zjavná aj súvislosť s ochotou viac využiť mobilný telefón s kvalitnejším fotoaparátom. Odpovede študentov tiež naznačujú vôľu viac využívať **tablet** (nárast o 21,2 %). Významne stúpla ochota využívať **interaktívnu tabuľu** (nárast o 17 %). Je to pochopiteľné: ide o relatívne novú učebnú pomôcku, ktorá

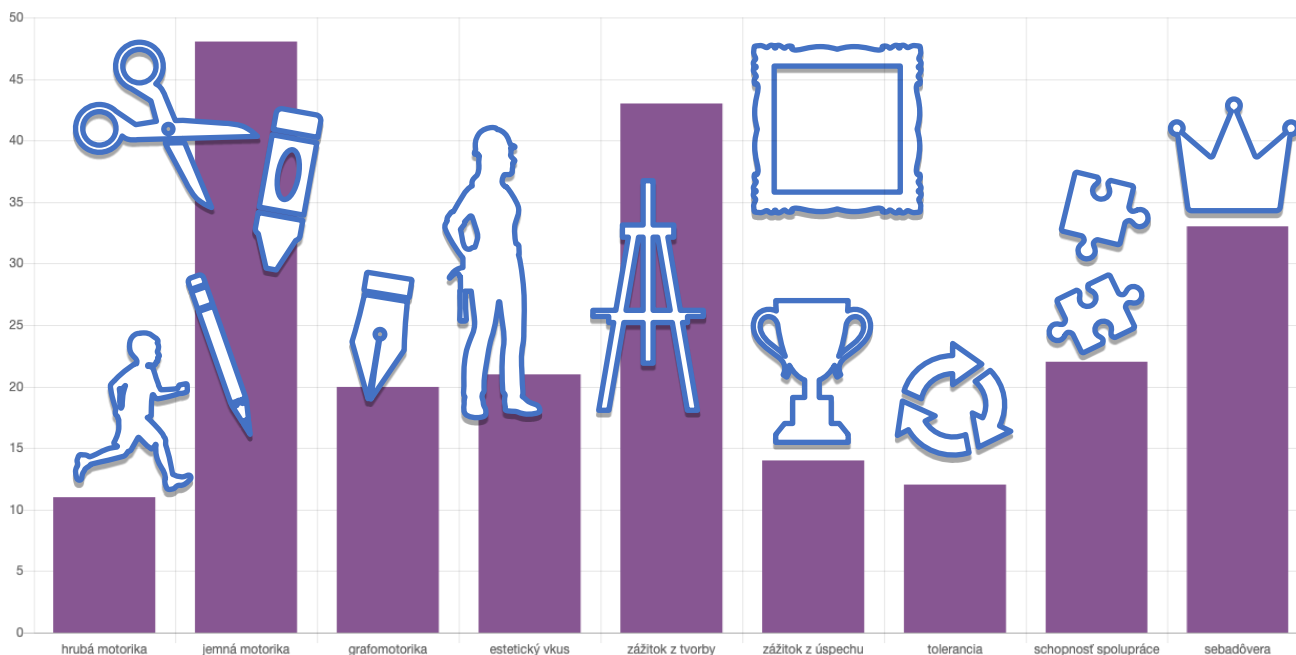
sa dostáva do praxe. Prekvapením bola tendencia menej uplatňovať vo vzdelávacom procese **projektor** (pokles o 10 %). Tu však musíme poznamenať, že možnosť projektor nebola vhodne zvolená. Niektorí respondenti si predstavili pod týmto pojmom meotar – zastaranú projekčnú pomôcku, ktorá sa však ešte využíva. Jej prevádzka nie je pohodlná a je drahá. Menej už prekvapila rovnaká tendencia menej využívať **televíziu** (pokles o 8,3 %), keďže tá sa javí ako málo interaktívna, zaťažená reklamou a balastom.

Škola v budúcnosti by mala vychovávať deti schopné analyzovať mediálny obsah, to je obsahom prierezovej témy *Mediálna výchova* (ISCED 1, 2015). Schopnosti kriticky prijímať, analyzovať, hodnotiť a komunikovať *širokú škálu mediálnych obsahov* je však potrebné kultivovať aj vo výtvarnej edukácii. Prvotné skúsenosti dieťaťa s tvorbou rôznych mediálnych žánrov (napr. komiks) poskytujú priestor na praktické a činnostné uchopenie prierezovej témy.

## 5.7 Ciele výtvarnej edukácie vo vzťahu k cieľom technickej edukácie

Nadvižeme argumentom v podobe výsledkov prieskumu, ktorý mal za cieľ zistiť, *aká je dobrá hodina výtvarnej výchovy*. To, čomu učiteľ pripisuje dôležitosť, má výrazný vplyv na to, ako pristupuje k výučbe, to, ako bude koncipovať ciele hodiny, aké formy motivácie a stratégie výučby bude voliť. Všeobecným cieľom edukačných aktivít je **rozvoj osobnosti dieťaťa**. Študenti mali konkretizovať, čo je podľa nich dôležité rozvíjať v prvom rade. Ich výber bol obmedzený na maximálne 4 voľby, s ktorými sa najviac stotožňujú. Mali na výber z týchto možností: *hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, estetický vkus, zážitok z tvorby, zážitok z úspechu, tolerancia, schopnosť spolupráce, sebadôvera*.

Študentky odpovedali na základe svojej skúsenosti, čo môžeme ilustrovať grafom:



Graf 4. Ilustrácia dôležitosti cieľov výtvarnej edukácie v počítačových stupňoch vzdelávania z pohľadu študentiek (2016)

Zaznamenali sme 53 odpovedí. Z prehľadu odpovedí sa javia ako jednoznačne najčastejšie volené **jemná motorika** a **zážitok z tvorby** – teda rovnako má výtvarná edukácia podľa respondentov umožňovať nácvik praktických zručností, ako dať priestor na tvorivé uplatnenie. Pre budúce učiteľky je dôležitý aj cieľ dodať deťom sebadôveru v praktických a expresívnych činnostiach. Toto je možné dosiahnuť pravidelnou praxou v kombinácii s citlivým a rozvíjajúcim hodnotením. Preto formulujeme odporúčanie pre prax: *aby sa kontinuálne zabezpečovala vo vzdelávaní dostatočná podpora praktickej a technickej výchovy, a to v obsahovej integrácii aj s výtvarnou edukáciou.*

### Prieskum dôležitosti cieľov prípravy študentov pre prax

Zisťovali sme názory študentov na ciele ich prípravy pre budúcu prax. V predmete *základy výtvarnej edukácie* sme vyhodnotili 147 odpovedí. Voľby vychádzali z infolistu predmetu a aktualizovaných syláb: *poznať základné stavebné a vyjadrovacie prvky vizuálneho jazyka (reč tvarov a farieb), využiť ho vo vlastnom vyjadrení a interpretovať cudzie výtvary, prakticky realizovať výtvarné úlohy a porovnať svoje riešenie s inými, dokázať odhadnúť pedagogický potenciál vybranej výtvarnej činnosti, využiť čas seminárov aj na vytváranie pomôcok pre iné predmety (potreby), rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať, prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky, vedieť aplikovať kritériá hodnotenia vo výtvarnej výchove, dokázať navrhovať výtvarný projekt, aj dlhodobejší*

a prepájajúci rôzne oblasti poznania (rôzne predmety), realizovať výstavu v podmienkach školy, uvedomovať si technologické aj didaktické chyby vo výtvarných činnostiach a dokázať im predísť, vedieť zaujať deti pre výtvarné činnosti a predchádzať ich strate záujmu o ne, dokázať poskytnúť deťom rozvíjajúce hodnotenie, ktoré ich neodradí od tvorby.

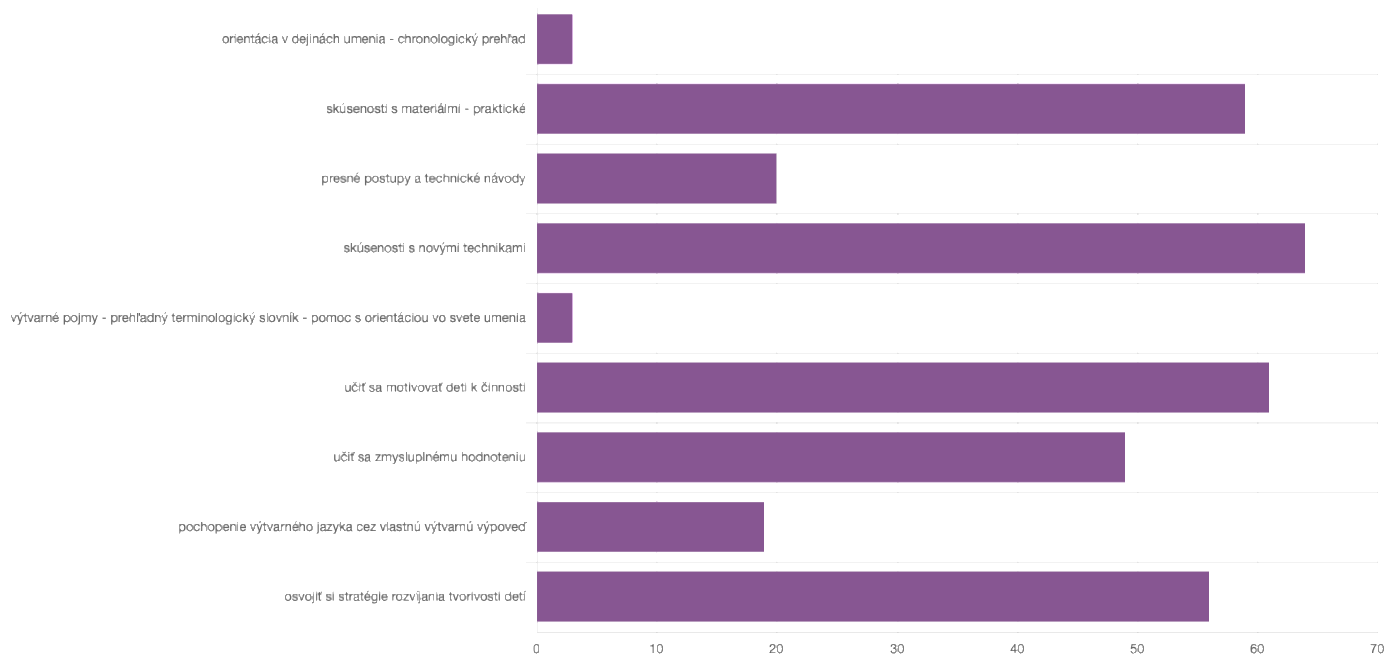
Najčastejšie volenými možnosťami boli: vedieť zaujať deti výtvarnými činnosťami a predchádzať ich strate záujmu o ne – 136 volieb (92,5 %), rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať – 134 volieb (91,2 %), prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky.



Graf 5. Prieskum dôležitosti obsahov vysokoškolskej prípravy v oblasti výtvarnej edukácie pre pedagogickú prax v ponímaní študentov

Realizovali sme anketu zameranú na **potreby a očakávania** od predmetu *výtvarné aktivity v MŠ/ZŠ* a vyhodnotili sme 76 odpovedí. Zaujímali sme sa o to, čo by sa potrebovali študentky dozvedieť, v čom by sa chceli zlepšiť, aby boli lepšie pripravené na prax. Mali označiť maximálne 5 pre nich najdôležitejších oblastí obsahov z volieb: *orientácia v dejinách umenia – chronologický prehľad, skúsenosti s materiálmi – praktické, presné postupy a technické návody, skúsenosti s novými technikami, výtvarné pojmy – prehľadný terminologický slovník – pomoc s orientáciou vo svete umenia, učiť sa motivovať deti k činnosti, učiť sa zmysluplnému hodnoteniu, pochopenie výtvarného jazyka cez vlastnú výtvarnú výpoveď, osvojiť si stratégie rozvíjania tvorivosti detí.*





Graf 6. Prieskum dôležitosti obsahov v povinných predmetoch zameraných na výtvarnú edukáciu

Najčastejšie volili: **skúsenosti s novými technikami** – 64 volieb (84,2 %), **učíť sa motivovať deti k činnosti** – 61 volieb (80,3 %), **skúsenosti s materiálmi** – 59 volieb (77,6 %), **osvojiť si stratégie rozvíjania tvorivosti detí** – 56 volieb (73,7 %). Na základe týchto prieskumov formulujeme odporúčania.

## Diskusia a odporúčania

Výskum realizovaný medzi študentkami bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky v prvom a druhom ročníku v rámci predmetov zameraných na výtvarnú edukáciu priniesol tieto zistenia:

- Študentky považujú za najdôležitejšie ciele výtvarnej výchovy rozvoj jemnej motoriky a zážitok z tvorby. Tieto idú nesporne ruka v ruke. Rozvoj pracovných zručností, organizácie pri práci spadá do obsahu výtvarnej výchovy, okrem toho by však bolo žiaduce **posilniť priestor na ich rozvíjanie aj v samostatnom predmete pracovné vyučovanie, a to kontinuálne od predprimárneho stupňa.**
- Na treťom mieste volili rozvíjanie sebadôvery – ktorá sa realizuje vo vzťahu k technike ako miera viery dieťaťa v svoje schopnosti v narábaní s technickými nástrojmi – a tá sa **rozvíja praktickou činnosťou.**

- Je preukázateľný záujem zo strany študentiek **využívať prácu s materiálmi vo svojej budúcej praxi významne viac**, ako to zažili samy počas svojej školskej dochádzky. Ide predovšetkým o materiály zoradené podľa percentuálneho nárastu ich vôle ich využívať: drevo, textilné materiály, kovy, plasty, materiály organického pôvodu, modelovacie hmoty, prírodné a anorganické materiály.
- V oblasti digitálnych technológií sme zaznamenali vôľu uplatňovať v budúcnosti viac **produktívne médiá typu kamera a fotoaparát**, ktoré sú už dnes veľmi dostupné a majú veľký edukačný aj tvorivý potenciál.
- Uplatňovanie práce s materiálom a technickými prostriedkami vo vzdelávaní si vyžaduje špecifické nástroje a podmienky. Bez kvalitného materiálno-technického zázemia nie je možné realizovať v školskej praxi systematickejšie projekty výučby, integrujúce technické vzdelávanie. Najvhodnejšie je vytvárať špecializované učebne, dielne, ateliéry, tvorivé kútiky a stoly (animačné a pod.), vychádzajúc z možností školy a rešpektujúc špecifiká regiónu.
- Systematická integrácia obsahov technického, výtvarného, prírodovedného zamerania, ale aj iných predmetov je závislá na ochote a schopnosti učiteľov, a teda aj na ich vysokoškolskej príprave. Bolo by vhodné doplniť ponuku voliteľných predmetov zameraných na technické zvládanie problémov a integráciu obsahov. Dobrým príkladom je predmet *interaktívne učebné pomôcky*, ktorý vedie PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD., alebo *tvorivý potenciál ručného papiera* pod vedením akad. mal. Evy Hnatovej, ArtD., na Katedre výtvarnej kultúry PF UMB.
- Integráciu v praxi možno podnietiť aj doplnením podporných materiálov, ako sú: učebnice, súťaže, ceny, publikácie, stretnutia a semináre pre učiteľov, podujatia pre školy a škôlky.

Je zrejmé, že zvládnutie techniky a rozvoj tvorivosti sú veľmi úzko prepojené. Neurologické výskumy potvrdzujú, že rozvíjanie pamäti priamo súvisí s rozvojom predstavivosti. Na záver možno vysloviť pranie, aby sa kontinuálne zabezpečovala vo vzdelávaní dostatočná podpora praktickej výchovy, aby sa deti v škole učili zmysluplne a pripravovali sa na život.

#### *Podnety do diskusie:*

- *Diskutujte o zrealizovanom aplikovanom výskume. posúďte jeho prínos pre študentov učiteľstva výtvarného umenia a učiteľstva výtvarnej výchovy.*

## Prehľad odpovedí študentiek na otázku využívania médií v škole

	v minulosti v základnej škole	v budúcnosti vo svojej praxi	tendencia využívania technológie
mobilný telefón	8 (5,3 %)	26 (17,2 %)	vôľa <b>viacej</b> uplatňovať
<b>tablet</b>	<b>19 (12,5 %)</b>	<b>52 (34,4 %)</b>	významnejšia vôľa <b>viacej</b> uplatňovať
televízia	64 (42,1 %)	51 (33,8 %)	vôľa <b>menej</b> uplatňovať
<b>projektor</b>	<b>135 (88,8 %)</b>	<b>119 (78,8 %)</b>	vôľa <b>menej</b> uplatňovať
<b>kamera/fotoaparát</b>	<b>43 (28,3 %)</b>	<b>91 (60,3 %)</b>	významnejšia vôľa <b>viacej</b> uplatňovať
interaktívna tabuľa	117 (77,0 %)	142 (94,0 %)	vôľa <b>viacej</b> uplatňovať
počítač/laptop	137 (90,1 %)	133 (88,1 %)	vôľa <b>menej</b> uplatňovať

*poznať základné stavebné a vyjadrovacie prvky vizuálneho jazyka (reč tvarov a farieb), využiť ho vo vlastnom vyjadrení a interpretovať cudzie výtvyry* 74 (50,3 %)

*prakticky realizovať výtvarné úlohy a porovnať svoje riešenie s inými* 63 (42,9 %)

*dokázať odhadnúť pedagogický potenciál vybranej výtvarnej činnosti* 60 (40,8 %)

*využiť čas seminárov aj na vytváranie pomôcok pre iné predmety (potreby)* 23 (15,6 %)

**rozumieť detskej kresbe a vedieť ju citlivo interpretovať** 134 (91,2 %)

**prakticky si vyskúšať rôzne výtvarné techniky** 116 (78,9 %)

*vedieť aplikovať kritériá hodnotenia vo výtvarnej výchove* 58 (39,5 %)

<i>dokázať navrhovať výtvarný projekt, aj dlhodobejší a prepájajúci rôzne oblasti poznania (rôzne predmety)</i>	53 (36,1 %)
<i>realizovať výstavu v podmienkach školy</i>	22 (15,0 %)

### Prehľad odpovedí študentiek

<i>hrubá motorika</i>	7 (38,9 %)
<b><i>jemná motorika</i></b>	<b>16 (88,9 %)</b>
<i>grafomotorika</i>	8 (44,4 %)
<i>estetický vkus</i>	5 (27,8 %)
<b><i>zážitok z tvorby</i></b>	<b>16 (88,9 %)</b>
<i>zážitok z úspechu</i>	7 (38,9 %)
<i>tolerancia</i>	5 (27,8 %)
<i>schopnosť spolupráce</i>	4 (22,2 %)
<b><i>sebadôvera</i></b>	<b>10 (55,6 %)</b>

## 6 Z APLIKOVANÉHO VÝSKUMU: KVALITATÍVNE HODNOTENIE VÝTVARNÉHO PREJAVU DIEŤAŤA

Učiteľkám v materskej škole, ako aj rodičom predškolských detí, by sme radi poskytli pomôcku pri odhadovaní potenciálu výtvarného nadania detí. V ranom veku sú prejavy nadania nestále, ovplyvnené momentálnymi záujmami dieťaťa, rôznymi vonkajšími vplyvmi. Určite nemôžeme v tomto veku hovoriť o kvantifikácii nadania, to sa môže a nemusí prejaviť počas života a bude rozpoznateľné vo výkonoch – výtvarných produktoch jedinca. V tejto fáze preto uvažujeme o **odhadovaní potenciálu výtvarného nadania** detí. Jeho základom je dlhodobé pozorovanie dieťaťa a možnosť porovnania jeho správania s inými deťmi približne rovnakého veku. Keďže vývin jedinca v oblasti výtvarného prejavu je veľmi individuálny, ale prechádza istými štádiami, ktoré sú v literatúre popísané, môžeme sa pokúsiť o istú mieru zovšeobecnenia.<sup>3</sup>

### 6.1 Pozorovanie dieťaťa z pohľadu odhadovania jeho výtvarného nadania

K pozorovaniu uvádzame zoznam položiek pozorovania, ktoré sú formulované ako tvrdenia o dieťati. Sú to konkrétne námety na pozorovanie, ku ktorým pozorovateľ priradí mieru výskytu javu. Viazu sa k typom nadania, ku ktorým sme dospeli v rámci výskumného projektu VEGA 1/0179/17 *Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže*, pod vedením Prof. PaedDr. Daniely Valachovej, PhD., a priblížili v publikácii *Procesuálne zhodnotenie identifikátorov výtvarného nadania v predškolskom veku* (Lipárová a kol., 2019).

#### Inštrukcia pre pozorovateľa

V praxi sa stretávame so zúženým chápaním fenoménu výtvarného nadania. Súvisí to so zaužívanými predsudkami, ktoré o nadaní pretrvávajú. Za deti s nadaním učitelia často považujú deti, ktoré pekne, úhľadne kreslia. Existujú však aj iné prejavy výtvarného nadania, a to tak vo výtvarnom prejave, ako

---

<sup>3</sup> Text 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 (2019-2021)*.

aj spontánne prejavy detí súvisiace i nesúvisiace s výtvarnými činnosťami. Redukované chápanie nadania ako manuálnej zručnosti neumožňuje porozumenie komplexnému javu výtvarného nadania.

Predpokladom hodnotenia dieťaťa je dôverné poznanie správania dieťaťa pri výtvarnej činnosti, ale aj pri iných bežných činnostiach. Nižšie uvedené položky pozorovania sú zamerané na popis širšej palety jeho prejavov, s cieľom odhadnúť mieru a podobu jeho výtvarného nadania. Dieťa treba hodnotiť v porovnaní s inými deťmi v skupine alebo s deťmi približne rovnakého veku. Hodnotenie je do veľkej miery subjektívne a intuitívne. Ku každej položke sa treba vyjadriť na škále hodnotenia od najmenej nulovej miery výskytu javu až po veľmi častý výskyt javu. Hodnotenie sa prejaví vo výslednom grafe, ktorý po vyplnení položiek ukáže kvalitatívnu podobu nadania toho-ktorého dieťaťa. Ide o odhadovaný profil inklinácie k vymedzeným typom.

V tabuľke uvádzame tvoriace sa položky interaktívneho dotazníka, ktorý má pomôcť rodičom a učiteľkám MŠ zamerať pozornosť na prejavy dieťaťa, s ktorým pracujú. Pomenujeme znaky, ktoré by mohli súvisieť s jeho výtvarným nadaním. Uvádzame ukážku hodnotenia jednej respondentky – mamičky Dorotky, ktorej výtvarnému prejavu sme sa už venovali v kapitole 2.7 *Diagnostikovanie zamerané na produkty*.

**Meno:** Dorotka

**Poznámky k rodinnému zázemiu:** umelci v rodine (starý otec je akademický sochár), výtvarné nadanie má aj otec Dorotky.

Tvrdenia	Hodnotenia
<i>Pri pozorovaní ho zaujmú rôzne štruktúry, čo sa môže prejavíť aj potrebou haptického „overenia si“ vnímaného povrchu, ohmatania.</i>	100 / 100
<i>Neprijíma ľahko názor učiteľa na výber farieb, farebnú kombináciu.</i>	87 / 100
<i>Tvorí seriálové kresby. Jednotlivé kresby spolu súvisia, nadväzujú na seba v snahe vylepšiť námet.</i>	50 / 100
<i>Zaujíma ho farebnosť. Oveľa skôr ako iné deti rozlišuje farebné odtiene, dokáže ich správne pomenovať. Niekedy však sú pomenovania prekvapivé, nové...</i>	88 / 100
<i>Často rozoberá veci, zaujíma sa o to, ako sú urobené.</i>	62 / 100
<i>So záujmom pozoruje umelecké dielo, napr. sochu, architektúru, a kladie o nich otázky.</i>	73 / 100
<i>Tvorí kresby s vyváženou, zaujímavou kompozíciou, nemá problém využívať celú plochu papiera.</i>	88 / 100

Tvrdenia	Hodnotenia
<i>Aktívne navrhuje nové prekvapivé témy, ich obsah sa vzťahuje na zážitok, túžbu, silnú motiváciu.</i>	100 / 100
<i>Je do kresby hlboko ponorený, zvlášť keď sa zaoberá svojou obľúbenou témou, a prerušenie činnosti sa mnohokrát spája s nespokojnosťou a hnevom dieťaťa.</i>	100 / 100
<i>Má potrebu svoju kresbu obohatiť, tvorí spontánne koláže či asambláže, pýta si lepidlo, aby mohlo do kresby vlepíť časti kresieb, nájdené predmety.</i>	55 / 100
<i>Môže sa prejavovať odmietavo k opakovaným zadaniam (môže sa vyjadrovať kriticky).</i>	91 / 100
<i>V procese tvorby je hlboko ponorený, evidentne prežíva zážitok z tvorby. Menší záujem má o výslednú kresbu. Obsah sa pretvára v priebehu tvorby, dieťa tému mení, upravuje, kombinuje viacero tém (aj nesúvisiacich).</i>	100 / 100
<i>Často rozpráva siahodlhé príbehy o svojich kresbách, niekedy ich v priebehu rozprávania upravuje.</i>	100 / 100
<i>Má istotu v kresbe, opakovane zobrazuje známe a obľúbené prvky, ale ich obmieňa, pridáva nové prvky a zasadzuje do nového prostredia.</i>	100 / 100
<i>Pri maľbe využíva expresívne gestá, rado fíka farbu, rozfukuje farbu a pod...</i>	36 / 100
<i>V kresbe oveľa skôr využíva kontrast hrubých a tenkých čiar, resp. odlišuje obrys v hrubej čiare a členenie tenkými čiarami, šrafuje, vymýšľa si vlastné typy šrafúr.</i>	46 / 100
<i>Niekedy ostane zaujato pozorovať farebnú situáciu, napr. zaujme ho hra svetla a tieňov, lom svetla.</i>	76 / 100
<i>Dokáže samostatne variovať postup výroby a vymýšľa vlastné riešenia.</i>	76 / 100
<i>Jeho kresby sú po obsahovej stránke bohatšie a rozmanitejšie ako kresby jeho rovesníkov.</i>	95 / 100
<i>Kresbu začleňuje do priestoru, vytvára inštalácie (dopravný prostriedok, oblečenie, doplnok, iné).</i>	79 / 100
<i>Rozpráva v priebehu kresby, k jednotlivým prvkom priebežne vytvára asociácie, ktoré sa vzťahujú na zážitky.</i>	96 / 100
<i>Často chce vystihnúť aj vnútro objektu (napríklad domu), snaží sa preniknúť za formu, pod obal... Jeho myslenie je „vedecké“ – pýta sa, ako sú veci utvorené, a preto ich často rozoberá.</i>	54 / 100
<i>Prichádza s vlastnými technickými riešeniami, pýta si iné nástroje aby zdokonalilo svoju prácu, vymýšľa vlastné postupy.</i>	57 / 100
<i>Je ťažké ho z práce vyrušiť, ak si nemôže kresbu dokončiť, hrozí, že sa nahnevá alebo bude sklamaný.</i>	100 / 100
<i>Môže vo svojej tvorbe uprednostňovať isté farebné ladenie, ktoré mu prináša uspokojenie – harmonické ladenie.</i>	89 / 100
<i>Má rado nástroje, lebo ich rado ovláda, má schopnosť kombinatoriky.</i>	69 / 100
<i>Preferuje kombinované a netradičné výtvarné techniky.</i>	56 / 100
<i>Na základe farebného ladenia obrázka a tvarov dokáže vnímať „atmosféru“ zobrazeného príbehu.</i>	100 / 100
<i>Odmietá návody, preferuje vlastné postupy pri zobrazovaní zadaných tém.</i>	96 / 100

Tvrdenia	Hodnotenia
<i>Venuje dlhší čas (ako iní) komponovaniu prvkov, vytváraniu kombinácií, zoskupení, súvislostí. To sa prejavuje aj mimo výtvarných činností, pri voľnej hre (s nájdeným materiálom vonku, pri voľnej hre s kockami a pod).</i>	93 / 100
<i>Dieťa skôr rado pracuje podľa návodu, postup dôsledne dodržiava.</i>	27 / 100
<i>Pri tvorbe má zvýšenú snahu o experiment, skúmanie, hľadanie – čo môže súvisieť s neukončením diela.</i>	54 / 100
<i>Vytvára si samostatne systém v kresbe.</i>	98 / 100
<i>Prejavuje väčší záujem o stavebnice, modelovacie hmoty a materiály na priestorové zobrazenie.</i>	100 / 100
<i>Lahko zobrazuje nové informácie, ktoré dopĺňa slovným komentárom.</i>	92 / 100
<i>Vo výtvarnom prevedení uplatňuje snahu o perspektívne zobrazenie (veľkosť postáv, prekrývanie).</i>	54 / 100
<i>Intenzívne prežíva výtvarné stvárnenie námetu.</i>	99 / 100
<i>Odvážne používa zaujímavé farebné kombinácie bez podnetov učiteľa.</i>	100 / 100
<i>Vyjadruje sa expresívne po neverbálnej, ale aj verbálnej stránke, výrazne prejavuje svoje emócie, strieda ich (rýchlo sa nadchne, podáva nadpriemerné výkony, alebo naopak, ak je s kresbou nespokojný, stráca záujem o činnosť, kresbu znehodnocuje).</i>	50 / 100
<i>Uprednostňuje konkrétne zobrazenie obsahu, ktoré mu dáva zmysel.</i>	50 / 100
<i>Reaguje na hmatové podnety a zážitky.</i>	94 / 100
<i>Vo výtvarnej výpovedi uprednostňuje lineárne zobrazenia dejov a postáv.</i>	99 / 100
<i>Svoje vizuálne predstavy dokáže ľahko verbálne vyjadriť.</i>	100 / 100
<i>Nerobí mu problém spájať spolu neobvyklé materiály a vytvárať z nich objekty.</i>	88 / 100
<i>Dokáže nakresliť obrázok z predstavy bez priameho vizuálneho podnetu.</i>	76 / 100
<i>Prejavuje zaujatosť formálnym prevedením.</i>	74 / 100
<i>Dokáže sa sústrediť na proces činnosti.</i>	100 / 100
<i>Odvážne experimentuje s farbami, ich farebným ladením a kontrastom.</i>	89 / 100
<i>Dokáže rozlíšiť vlastnosti materiálov v súvislosti s výtvarným zámerom.</i>	81 / 100
<i>Uplatňuje bohatú fantáziu a predstavivosť. Dokáže prepájať fakty s fantáziou. Motivuje ho hravý prístup, výzva na akciu.</i>	100 / 100
<i>Zaujíma sa o neobvyklé výtvarné riešenia.</i>	68 / 100
<i>Farebné podnety ho vedú k výtvarnému prejavu.</i>	60 / 100
<i>Dokáže reagovať na podnety učiteľa, no hľadá nové riešenia.</i>	79 / 100
<i>Vyhľadáva materiály, ktoré mu umožňujú priestorové zobrazenie.</i>	74 / 100



## Odhad výtvarného nadania

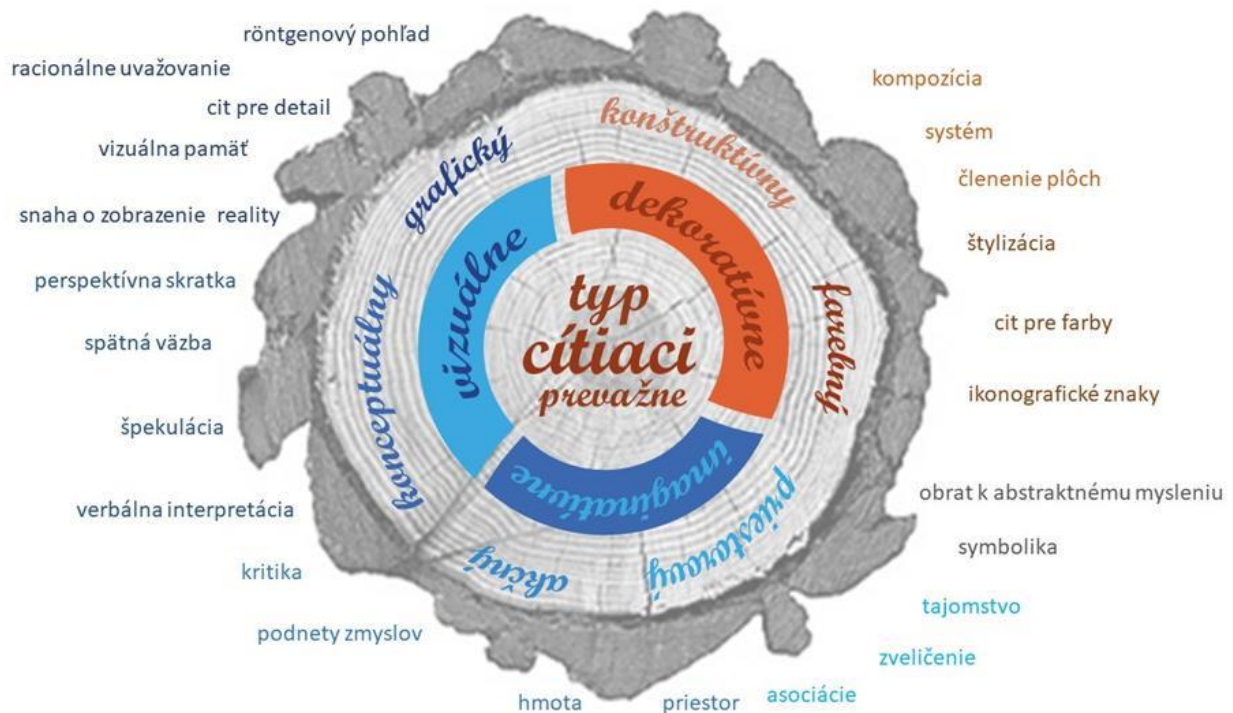
Popisy správania (položky diagnostického nástroja) majú viesť učiteľov pri diagnostikovaní k tomu, aby detailnejšie a konštruktívne rozpoznávali prejavy dieťaťa, s ktorým pracujú. Uvedieme teoretický model, o ktorý sa opierame, bližšie popísaný v publikácii Lipárová a kol. (2019): *Procesuálne zhodnotenie identifikátorov výtvarného nadania v predškolskom veku*.

Nasledovný obrázok ukazuje odhad výtvarného nadania skúmaného dieťaťa: vykazuje najvyššie skóre pre typ konceptuálny a farebný. Typy ako aj teoretický koncept priblížime nižšie.



Graf 7. Ukážka odhadu podoby výtvarného nadania

Nasledovný obrázok ilustruje usporiadanie oboch úrovní typológie na podklade vizuálnej metafory. Použitie rezu kmeňom stromu znázorňuje tkanivo živej látky nadania, ktoré s pribúdajúcou skúsenosťou nadobúda špecifické podoby. Je to amorfná a nenapodobiteľná podoba toho-ktorého talentu, keď jednotlivé typy nadania sú len odhadované. Ako hovorí Dočkal (2005), existuje toľko nadaní, koľko je oblastí ľudských činností, kde sa môžu prejavíť.



Obrázok 27. Model výtvarného nadania

Pokúsme sa ich však dať do vzťahu, aby sme tým podčiarkli holistický koncept nášho poňatia výtvarného nadania: Pri dvoch úrovniach typológie nie je nutné považovať jednu za nadradenú a druhú za podradenú. Roeselová (2003) hovorí o **typoch detí s výtvarným cítením**. Cítenie dieťaťa nepoznáme, skôr len odhadujeme na základe jeho správania a výtvorov či výpovedí. Na jeho spoznanie je naozaj potrebný dlhší čas a intenzívny tvorivý a pedagogický vzťah s dieťaťom. Pri jeho poznávaní nám pomôže skôr intuícia, empatia, hlbšie pochopenie dieťaťa, motívov jeho konania, povahy, osobnostného nastavenia, vkusu a pod. Uvažujeme teda o niečom skrytom – tacitnom, niečom, čo len odhadujeme, ale zďaleka nemôžeme kvantifikovať, presne merať. Táto typológia však upriamuje pozornosť na prežívanie dieťaťa, jeho vzťah k svetu, svojej tvorbe. Tento empatický postoj k dieťaťu považujeme za zásadný z pohľadu jeho ďalšieho rozvoja. Roeselová (2003, s. 22-29) vytvorila **model troch základných typov výtvarného prejavu**. Jednotlivé typy bližšie popíšeme, zdôvodníme uplatnenie dvojakej typológie a naznačíme vzájomné vzťahy medzi jednotlivými typmi. Na tomto mieste ich len vymenujeme, bližšie vysvetlíme nižšie:

- Prevažne **vizuálne** citiaci a reagujúci typ dieťaťa
- Prevažne **imaginatívne** citiaci a reagujúci typ dieťaťa
- Prevažne **dekoratívne** citiaci a reagujúci typ dieťaťa
- Prevažne **syntetizujúci**, zmiešaný typ dieťaťa

## Model výtvarného nadania detí v predškolskom veku

Uvedené teoretické koncepty vyústili do formulácie výskumnej otázky: *Aké sú podoby výtvarného nadania, ktoré môžeme rozlišovať u detí predškolského veku?* Z analýzy rozhovorov s učiteľmi vyplynulo, že učelia (na základe poznania teórie aj intuitívne) rozlišujú u predškolákov rôzne podoby výtvarného nadania. Rozlišujú na základe svojej skúsenosti a pozorovania určité typy detí s výtvarným nadaním, ktoré by sme mohli v skratke charakterizovať:

- **Grafický typ nadania.** Deti s týmto typom nadania sa prejavujú výrazne v kresbe. V predškolskom veku sa overil znak snahy o **realizmus v zobrazení** ako významný vo vzťahu k výtvarnému nadaniu. Tieto deti zobrazujú s prekvapivou mierou odpozorovania ľudí, zvieratá, stroje, a to vo vzťahu k svojmu záujmu. Tiež je intenzívna figuratívnosť a včasné používanie perspektívy, snaha o vyjadrenie pohybu, dejov. Deti v snahe o dokonalejšie zobrazenie opakovane riešia istú tému, rozvíjajú ju so sklonom k seriálovosti. Dieťa spravidla nemá problém s grafickým materiálom a kresbu vyhľadáva.
- **Farebný typ.** Práca detí s príklonom k tomuto typu nadania sa vyznačuje širokou paletou a záľubou vo farbách v snahe o dosiahnutie čo najväčšej podoby s realitou, ale aj z čisto estetického pôžitku z uplatňovania farieb. Už v mladšom veku bolo pozorované zámerné miešanie farieb, vyjadrenie sa pomocou farebných škvŕn s inklináciou k abstraktným kvalitám farby, akoby tvary boli pre ne druhoradé. Dieťa prekvapivo dokáže intuitívne vystihnúť tón a hodnotu farby, pomenuje farbu zaujímavým spôsobom. Aj mimo výtvarných činností upúta schopnosťou a citom pre farby.
- **Priestorový typ.** Takéto dieťa sa vyznačuje rozvinutejšou schopnosťou vnímania pozície objektu v priestore, je citlivé na zmenu, narušenie, nedodržanie symetrie. Dieťa má dobrú **priestorovú predstavivosť** pri rôznych hrách, napr. s geometrickými tvarmi, má záujem o **tvorbu v hmote** (modelovanie). V kresbe je skorý nástup perspektívy v lineárnom zobrazení, čo umožňuje uvedomenie si a záujem o vyjadrenie priestoru na ploche. Dieťa sa prejavuje aj mimo výtvarných činností, napr. presúvanie objektov v priestore, prispôbovanie si svojho priestoru.

Tieto typy pomenovali viacerí učelia. Spája ich intuitívny cit pre výtvarné výrazové prostriedky, ku ktorým deti inklinujú. Na základe meniacej sa paradigmy súčasného umenia, ktoré zďaleka nie je uzavreté v trojrozmernom svete plošnej a priestorovej tvorby, ale absorbuje množstvo nových prístupov, dopĺňame predchádzajúce typy o ďalšie tri typy. Tento prístup je bližší aj konceptu *multiple*

*intelligence*, lebo je z neho zrejmé, ako sa tieto rôzne druhy navzájom prelínajú. Domnievame sa, že je to veľmi dôležité tak pre teóriu výtvarného nadania, ako aj pre učiteľov v umeleckovýchovnej praxi, a to nielen malých detí.

- **Konštruktívny typ.** V zmysle schopnosti dieťaťa konštruovať realitu vo výtvarnej výpovedi, ale aj v spontánných prejavoch. Dieťa s týmto typom nadania má zrelšie chápanie vzťahov – otáčanie, posúvanie, zadeľovanie. Má rozvinuté logické myslenie, ktoré mu umožňuje pragmatický prístup k realite. Inklinuje k nástrojom, lebo ich rado ovláda, dobre kreslí, má schopnosť kombinatoriky, obľubuje skladačky, origami a pod. Často chce vystihnúť aj vnútro objektu, domu, snaží sa preniknúť za formu, pod obal... Jeho myslenie je „vedátorské“ – pýta sa, ako sú veci utvorené, a preto ich často rozoberá.
- **Akčný typ.** Dieťa pri maľbe využíva expresívne gestá, rado fíka farbu, pri kreslení pastelkou d'obká do papiera – lebo znázorňuje dážď, nie preto, že by chcelo ničiť materiál. Pre učiteľa môže byť náročné jeho upútavanie pozornosti na seba. Pre dieťa je však potrebou viac ako u iných detí. Pri výtvarných činnostiach môže byť nečakané gesto, ako napríklad krčenie papiera, zvukový sprievod kresby, akési rytmické kreslenie, rušivé. Z pohľadu dieťaťa však môžu tieto prejavy svedčiť o *flow* (hlbokom ponorení sa do činnosti, ktoré je spolu s inými znakmi významné pre porozumenie detskému nadaniu).
- **Konceptuálny typ.** Niektoré deti dokážu veľmi obrazne a výstižne rozprávať o svojich výtvoroch, bohato a farebne. Dokážu pochopiť vzťahy, ktoré si ich rovesníci nevedomujú. Svoje predstavy, obrazy vyjadrujú v pojmoch. Aj keď možno ich kresby nevynikajú nad priemerom, sila ich predstavy môže zostať neprejavená. Aj v myslení sa uplatňuje hĺbka výtvarného myslenia, grafické rozprávanie, stabilita vnímania, zručnosť problémového myslenia a správneho zdôvodňovania, špekulácie.

Uvedené typy radíme na jednu úroveň a následne ich doplníme o druhú úroveň. Je ňou spomínaná typológia, ktorú vymedzila Roeselová (2003, s. 22-29). Túto považujeme za výstižnú z pohľadu pochopenia psychológie dieťaťa s nadaním. Učiteľovi môže poskytnúť predstavu o charaktere dieťaťa a jeho predpokladaného vývinu.

- Prevažne **vizuálne** cítiaci a reagujúci typ dieťaťa prejavuje **záujem o vonkajšiu realitu**, objektívny záznam sveta. Podstatou jeho zobrazenia je výstižné napodobnenie. Jeho kresba je bohatá na detaily, čo súvisí s jeho dobrými pozorovacími schopnosťami a schopnosťou videné 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 obmedzuje vo výtvarnom vyjadrení.

- Prevažne **imaginatívne** cítiaci a reagujúci typ dieťaťa 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 dieťaťa na vlastný vzťah k námetu vedie k tomu, že jeho výtvarná výpoveď púta pozornosť v celej škále výtvarných činností. Výtvarný prejav takéhoto dieťaťa je úzko spätý s **emocionálnym** chápaním sveta, a preto sa dieťa nedostáva do konfliktu s realitou, ale prispôsobuje ju svojmu vnútornému chápaniu. U dieťaťa pri vyjadrení námetu prevažuje zveličenie, preto 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 **dekoratívne** cítiaci a reagujúci typ dieťaťa **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. Dieťa zobrazuje motív ako štylizovaný znak, preto má problémy so zobrazením reálnej skutočnosti. Má problémy s pochopením a zobrazením perspektívy. Ťažšie reaguje na senzitívnu motiváciu, lebo mu chýba schopnosť sústrediť sa na vlastné vnútorné stavy.
- Prevažne syntetizujúci, **zmiešaný** typ dieťaťa v sebe spája vizuálny, imaginatívny a dekoratívny prístup v rôznom pomere. Kľúčovým slovom, ktoré ho vyjadruje, je všestrannosť. Takéto dieťa je spontánne a uplatňuje invenciu, je sebaisté, mnohokrát i manuálne zručné, má vzťah k skutočnosti a výtvarným hodnotám línií, tvarov a farieb. Problémy mu robí perspektíva a tiež imaginácia. Jeho nevýhodou je veľká sebadôvera, nechápe, prečo by malo svoj obvyklý spôsob prejavu meniť. Keďže nemá problém s výtvarným vyjadrovaním, môže mať mierny sklon k povrchnosti.

*Podnety do diskusie: Posúďte prínos diagnostického nástroja zameraného na odhadovanie potenciálu výtvarného nadania detí pre skúmanie v pedagogickom procese.*

## **ZÁVER**

Vysokoškolská učebnica predstavila problematiku pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu. Naším cieľom bolo pomôcť študentom učiteľstva výtvarného umenia pri aplikácii vedomostí a získať predstavu o aplikácii výskumných metód, využiteľných pri tvorbe ich záverečných prác. Problematika aplikácie pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu do edukačného procesu výtvarnej výchovy je ilustrovaná na konkrétnych ukážkach, prípadových štúdiách, uplatneniach metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky a pedagogického výskumu v edukačnej praxi v bližšom kontexte s výtvarnou výchovou. Učebnica je príležitosťou porozumieť, ako metodologické aspekty aplikovať pri skúmaní procesov výtvarnej výchovy. Zostáva nám vyjadriť vieru, že študentom pomôže zvoliť si vlastný vedecký prístup pri riešení vlastných odborných-metodických problémov, alebo výskumných problémov.

autorky

## ZOZNAM POUŽITÝCH ILUSTRÁCIÍ

### Obrázky:

Obrázok 1. Ukážka fragmentov z testovacieho hárku A Urbanovho figurálneho testu tvorivého myslenia	34
Obrázok 2. Dačo – vek 3 roky	50
Obrázok 3. Záhrada – 3,5 rokov	50
Obrázok 4. Ryba – vek 4 roky	51
Obrázok 5. Pirát – vek 4,5 rokov	51
Obrázok 6. Horár a zvieratá – vek 5 rokov	52
Obrázok 7. Vodník, ktorý bojuje s morským hadom – vek 5,5 rokov	52
Obrázok 8. Indián, ktorý bojuje s hadom – vek 6 rokov	53
Obrázok 9. Lebo Bart a Homer sú v obchode – vek 6 rokov	54
Obrázok 10. Ja v balóne, ako som stretla Junikorna – vek 6,5 rokov	54
Obrázok 11. Imro ušiel do lesa a Mimoň ho volá: Pod domov! – vek 6,5 rokov	55
Obrázok 12. Ukážky rôznych riešení kompozície z nájdených kovových predmetov študentkami (2020)	78
Obrázok 13. Ukážky inštalácií v prostredí s deťmi (2020)	79
Obrázok 14. Ukážky rôznych riešení inštalácie z kamienkov študentkami (2020)	80
Obrázok 15. Ukážky riešení zadania v téme land art študentkami predškolskej a elementárnej pedagogiky (2016/17)	81
Obrázok 16. Výroba ručného papiera deťmi a študentkami (2016-20)	82
Obrázok 17. Ukážky rôznych riešení zadania origami študentkami (2020)	84
Obrázok 18. Šperky technikou quillingu – práce študentov (2020)	85
Obrázok 19. Ukážky iných plošných a priestorových riešení študentiek (2020)	86
Obrázok 20. Námety na hry s kriedami navrhnuté študentkami (2016)	88
Obrázok 21. Ukážky prác zo slaného cesta (2016-20)	89
Obrázok 22. Ukážky práce s pečiatkami a šablónami	90
Obrázok 23. Mini komiks – študentská práca (2016)	91
Obrázok 24. Ukážky pečiatkovej grafiky realizované študentkami (2016)	91
Obrázok 25. Ukážky mini komiksov	92
Obrázok 26. Mini komik : Poskladané príhody. Inštalácia z kartónu a digitálna fotografia, riešenia študentov (2020)	95
Obrázok 27. Model výtvarného nadania	113

### Schémy:

Schéma 1. Proces identifikácie odborného-metodického problému	8
Schéma 2. Proces	9
Schéma 3. Sociogram	21
Schéma 4. Blokovaná schéma akcií a rozhodovania pri návrhu projektu	63
Schéma 5. Cyklus akčného výskumu	67
Schéma 6. Model akčného výskumu	68

### Grafy:

<i>Graf 1. Porovnanie priemerných hodnotení aktivít študentov v dimenziách (2020)</i>	96
<i>Graf 2. Porovnanie využívania materiálov na výtvarnej výchove zo skúsenosti študentov s ich vôľou používať ich vo svojej praxi (2020)</i>	99
<i>Graf 3. Porovnanie využitia informačných médií a technológií v skúsenosti študentiek zo základnej školy a vôle využívať ich vo svojej praxi. (2016)</i>	100
<i>Graf 4. Ilustrácia dôležitosti cieľov výtvarnej edukácie v počiatočných stupňoch vzdelávania z pohľadu študentiek (2016)</i>	102
<i>Graf 5. Prieskum dôležitosti obsahov vysokoškolskej prípravy v oblasti výtvarnej edukácie pre pedagogickú prax v ponímaní študentov</i>	103
<i>Graf 6. Prieskum dôležitosti obsahov v povinných predmetoch zameraných na výtvarnú edukáciu</i>	104
<i>Graf 7. Ukážka odhadu podoby výtvarného nadania</i>	112

### Tabuľky:

<i>Tabuľka 1. Rozdiel medzi pedagogickým diagnostikovaním a pedagogickým výskumom</i>	5
<i>Tabuľka 2. Pedagogické diagnostikovanie</i>	7
<i>Tabuľka 3. Afektívne vlastnosti</i>	10
<i>Tabuľka 4. Percentuálne zastúpenie volieb</i>	17
<i>Tabuľka 5. Vypočítanie priemeru</i>	17
<i>Tabuľka 6. Sociometrická matrica</i>	20
<i>Tabuľka 7. Klíma triedy - vyhodnotenie</i>	24
<i>Tabuľka 8. Príklad uplatnenia učebných úloh</i>	31
<i>Tabuľka 9. Skórovanie dotazníka AU</i>	37
<i>Tabuľka 10. Charakteristiky kvantitatívneho, kvalitatívneho a zmiešaného výskumu</i>	61
<i>Tabuľka 11. Fázy a prvky výskumu</i>	62
<i>Tabuľka 12. Rozdiely medzi akčným výskumom a bežnou/každodennou činnosťou učiteľov</i>	65
<i>Tabuľka 13. Hodnotiace škály aktivít – ukážka výskumného nástroja</i>	76
<i>Tabuľka 14. Prehľad vybraných zadaní s identifikáciou hlavných problémov</i>	77



## MENNÝ REGISTER

- |   |                 |                     |                       |
|---|-----------------|---------------------|-----------------------|
| Bačíková, 64, 66, 69                    | Janík, 64       | Nogová, 65          | Susman, 66            |
| Bačová, 67                              | Jellen, 33      | Pavelková, 15, 18   | Škodová, 58           |
| Cabanová, 7, 34                         | Kasáčová, 7, 34 | Pondelíková, 55     | Švec, 64, 69          |
| Corbinová, 61                           | Kováč, 33       | Popek, 41           | Tripp, 69             |
| Dittrich, 17                            | Kováčová, 33    | Průcha, 28, 64      | Turek, 29, 64, 65, 71 |
| Fontana, 34                             | Kusý, 13        | Read, 45            | Urban, 33             |
| Fraser a Fischer, 21                    | Lašek, 21       | Roeselová, 114, 116 | Valachová, 33         |
| Gardner, 29                             | Lipárová, 113   | Rötling, 36, 38     | Valocký, 38           |
| Gavora, 6, 9, 16, 19, 32,<br>57, 58, 64 | Man, 18         | Rychnavská, 65, 67  | Vorweg, 18            |
| Hendl, 60, 64, 66                       | Maňák, 64, 69   | Sihelsky, 21, 38    | Zháněl, 61            |
| Hrabal, 15, 18                          | Mareš, 21, 25   | Sihelský, 36        |                       |
| Huřová, 74                              | Mažgon, 69, 71  | Soták, 67           |                       |
|   | Mikušová, 67    | Strauss, 61         |                       |

## BIBLIOGRAFIA

1. BAČÍKOVÁ a kol. 2019. Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva. 2. doplnené vydanie. Košice : Vydavateľstvo ŠafárikPress, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISBN 978-80-8152-805-7.
2. Dočkal, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: NLN. ISBN 80-7106-840-3.
3. GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent.
4. GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci?* Bratislava : Práca. ISBN 80-7094-335-1.
5. GAVORA, P. A KOL. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné na <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
6. HENDL, J., 2012. *Kvalitatívni výskum*. Praha : Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
7. HUĽOVÁ, Z. 2017. Projektová, problémová, kooperatívna a výskumná koncepcia vzdelávania v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov pre oblasť technického vzdelávania na primárnom stupni školy. Banská Bystrica : ISBN 978-80-557-1275-8.
8. HUĽOVÁ, Z. 2019. *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy v historickom a medzinárodnom kontexte. I*. Ružomberok : PF KU, Vydavateľstvo VERBUM, 1.vyd. s. 154 ISBN 987-80-561-0686-0.
9. CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výskumu*. Praha : Grada.
10. JANÍK, T. 2004. *Akční výskum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido. s. 51-68.
11. KASÁČOVÁ, B., CABANOVÁ, M. 2011. *Pedagogická diagnostika. Teória a metodika diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, UMB. ISBN 978-80-557-0328-2.
12. LIPÁROVÁ, L. A KOL. 2019. *Procesuálne zhodnotenie identifikátorov výtvarného nadania v predškolskom veku*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1592.
13. MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido.
14. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, ISBN 80-7178-246-7.
15. MIKUŠOVÁ, M., SOTÁK, V. 2013. *Akčný výskum v pedagogických vedách*. Časopis pro technickou a informační výchovu, 5(2), 12-15.
16. PONDELÍKOVÁ, R. 2020. *Plánujeme, realizujeme a hodnotíme procesy výtvarnej výchovy*. Pedagogická prax študentov učiteľstva výtvarného umenia a učiteľstva výtvarnej výchovy. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-557-1756-2. Dostupné na <https://www.pdf.umb.sk/veda-a-vyskum/publikacie/book-19398/planujeme-realizujeme-a-hodnotime-procesy-vytvarnej-vychovy.html>
17. POPEK, 2010. *Psychologia twórczości plastycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”. Kraków. s. 34-35.

18. Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – *ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. ČLOVEK A SVET PRÁCE. Pracovné vyučovanie. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/clovek-svet-prace/>
19. Príloha ŠVP pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – *ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. UMENIE A KULTÚRA. Výtvarná výchova. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/umenie-kultura/>
20. PRUCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Edition 4. Portál.
21. READ, H. 1967. *Výchova uměním*. Praha : Odeon.
22. ROESELOVÁ, V. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-X.
23. SUSMAN, G. 1983. *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. In Morgan, G., Ed., *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Sage, Newbury Park, 95-113.
24. ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Iris.
25. ŠVP ISCED 0. 2016. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – *ISCED 0 2016*. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>
26. ŠVP ISCED 1. 2008. Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 1 – primárne vzdelávanie. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/>
27. ŠVP ISCED 1. 2015. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy – *ISCED 1 – primárne vzdelávanie*. 2008. Bratislava: MŠVVaŠ. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
28. TUREK, I. 1996. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava: Metodické centrum Bratislava.
29. TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s. r. o. s. 595. ISBN 978-80-8078-198-9.
30. URBAN, K. K., JELLEN, H. G., KOVÁČ, T. (2002). *Urbanov figurálny test tvorivého myslenia (TSD –Z) /Príručka/*. Bratislava: Psychodiagnostika.
31. VALACHOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, B. 2018. *Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1484-4.

*Vysokoškolská učebnica vznikla v rámci projektu KEGA 003UMB-4/2019 Stratégie vo výtvarnej edukácii 2 – kontinuita a rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB (2019-2021). Zodpovedný riešiteľ: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.*

## **Didaktika výtvarnej edukácie 2 – námety na výskum**

vysokoškolská učebnica

Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2020, s. 123.

Kolektív autorov: PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Editor: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Jazyková korektúra: Mgr. Ladislav Klačanský

Cover Design: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Vydanie: 1.

Rozsah: 123 strán (AH 5,4)

ISBN 978-80-557-1809-5

© Renáta Pondelíková, Lenka Lipárová

---