

VALACHOVÁ, D. – LIPÁROVÁ, L. – GAŠPEROVÁ, J. (EDS)

PDF UMB BANSKÁ BYSTRICA

CREA-AE 2018

KREATÍVNE REFLEXÍVNE EMOCIONÁLNE
ALTERNATÍVNE - UMELECKÉ VZDELÁVANIE

ISBN 978-80-557-1519-3

Daniela Valachová, Lenka Lipárová, Júlia Gašperová (Eds.)

CREA-AE 2018

Kreatívne reflexívne emocionálne
alternatívne - umelecké vzdelávanie

Zborník z elektronickej konferencie s medzinárodnou účasťou

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

2018

CREA-AE 2018 Creative reflexive emotional alternative art education

Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne - umelecké vzdelávanie

Zborník z elektronickej konferencie s medzinárodnou účasťou

Zostavili: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Mgr. Júlia Gašperová

Recenzenti: doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD. (Sekcie 1. a 4.)

Pedagogická fakulta UK Bratislava

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Sekcie 2. a 3.)

Pedagogická fakulta KU Ružomberok

ISBN 978-80-557-1519-3

*Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov
výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.*

Za obsah a jazykovú úpravu príspevkov sú zodpovední autori príspevkov.

OBSAH

ÚVOD	6
SEKCIA 1: POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM SYSTÉME	
POZÍCIA UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V PROSTREDÍ CUDZOJAZYČNÉHO KURIKULA	
Marta Kopčíková	8
DUCHOVNÁ VOKÁLNA TVORBA IVANA VALENTU A JEJ UPLATNENIE V UMELECKEJ EDUKÁCII	
Dominika Machutová	16
LABYRINT VÝTVARNÉHO UMENIA A AKO SA V ŇOM NESTRATIŤ	
Renáta Pondelíková	25
EXPERIENCIÁLNE METÓDY V UMELECKOM VZDELÁVANÍ	
Lucia Šepeľáková	33
TRANSFORMÁCIA GRAFICKÉHO MÉDIA	
Martin Ševčovič	41
SEKCIA 2: OBSAH UMELECKÉHO VZDELÁVANIA	
UMĚLECKO-KOMUNIKAČNÍ PROCESY VE TVŮRČÍCH AKTIVITÁCH	
Marie Bajnarová	51
VYŠÍVANÉ GRAFFITI	
Patricia Biarincová	60
UMĚNÍ, VÝUKA, OBSAH	
Kateřina Dyrtrtová	69
FENOMÉN FLOW VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE	
Júlia Gašperová	85
NECH SA PÁČI...	
Eva Hnatová	95
SPOZNÁVANIE DREVEJ SAKRÁLNEJ ĽUDOVEJ ARCHITEKTÚRY CEZ TVORIVÉ AKTIVITY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	
Monika Homolová	105
AKTUÁLNE BARIÉRY VÝTVARNEJ KREATIVITY U DETÍ	
Monika Kepičová	115
MYŠLIENKOVÉ MAPY A ICH VYUŽITIE NA HODINE VÝTVARNEJ VÝCHOVY	
Miloš Kmeť	125
KVALITATÍVNE SKÚMANIE VÝTVARNÉHO NADANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU	
Blanka Kožík Lehotayová	132
SLEPÁ BABA	
Martin Kratochvíl	139

TVORIVÉ PÍSANIE V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE	
Brigita Lehoťanová.....	148
VYUŽITIE VIZUÁLNYCH MÁP V MONITOROVANÍ KOMPLEXNÝCH ŽIVOTNÝCH UDALOSTÍ	
Ivana Lessner Lištiaková.....	153
SPONTÁNNÉ PREJAVY SPREVÁDZAJÚCE VÝTVARNÉ VYJADROVANIE DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU	
Lucia Minichová.....	161
SYNTÉZA OBRAZU A ZVUKU... METÓDA UMELECKO-INTERAKTÍVNEJ KOMUNIKÁCIE	
Jaroslav Uhel.....	170
SEKCIA 3: UČITEĽ V UMELECKOM VZDELÁVANÍ	
INTERAKCIE. PEDAGÓG VÝTVARNÍK – TVORBA – PEDAGOGICKÁ PRAX	
Xénia Bergerová.....	178
ELEMENTY DETERMINUJÚCE PREGRADUÁLNU PRÍPRAVU ŠTUDENTOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY	
Miloslava Borošová Michalcová.....	184
METÓDY PRÁCE UČITEĽA KLAVÍRNEJ HRY A ICH VPLYV NA MOTIVÁCIU ŽIAKOV	
Dana Hajóssy.....	196
VÝTVARNÉ NADANIE DETÍ - UČITEĽOV INDIVIDUÁLNY KONCEPT NADANIA	
Lenka Lipárová a Renáta Pondelíková.....	205
NÁZORY UČITEĽOV NA PROBLEAMTIKU VÝTVARNÉHO NADANIA A TALENTU	
Daniela Valachová.....	213
SEKCIA 4: INAKOSŤ A INKLÚZIA V UMELECKOM VZDELÁVANÍ	
MULTISENZORICKY ORIENTOVANÁ HRA AKO PODPORA VLASTNÝCH KOMPETENCIÍ RODINY	
Zuzana Fábry Lucká.....	224
POSUDZOVANIE ESTETICKO-VÝCHOVNEJ OBLASTI VO VOĽNOM ČASE U ŽIAKOV V PRIESTORE INKLÚZIE (Z PRIESKUMU)	
Barbora Kováčová.....	231
VLIV HUDBY V ŽIVOTĚ CHLAPCE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA A DALŠÍMI PŘIDRUŽENÝMI DUŠEVNÍMI PORUCHAMI V ČASOVÉ PERSPEKTIVĚ	
Jana Mrázková.....	240
ARTETERAPIA U DETÍ S AUTIZMOM	
Alena Sedláková.....	255
UMENIE V REEDUKÁCII ZRAKU	
Katarína Tichá a Helena Oriechíková.....	263
ARTETERAPIA PRI LIEČBE TRAUMY	
Zuzana Ťulák Krčmáriková.....	273
PODPORA REZILIENCIE RODÍN S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V RÁMCI VČASNEJ INTERVENCIE	
Silvia Tuláková.....	284

ÚVOD

Umenie z nás robí lepších ľudí. Umenie napomáha človeku od nepamäti. Napriek času je umenie tým čo zblízuje ľudí, napomáha im riešiť situácie, komunikovať a vyjadrovať myšlienky.

Predmetný zborník je vyústením piateho ročníka elektronickej vedeckej konferencie *Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie*. Konferencia sa konala pod záštitou dekana Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici prof. PaedDr. Štefana Porubského, PhD., za čo mu patrí veľká vďaka. Trvala 1.-15. 11. 2018. Hlavným organizátorom elektronickej vedeckej konferencie bola Katedra výtvarnej kultúry PdF UMB v Banskej Bystrici.

Témou piateho ročníka podujatia bolo UMENIE – PROCES – JEDNOTLIVEC. Cieľom tejto konferencie bolo ponúknuť a tak otvoriť priestor na zmysluplnú a odbornú diskusiu pre prispievateľov, pre ktorých umenie v rozličných procesoch je súčasťou ich profesionálneho záujmu. V jednotlivých sekciách mali prispievatelia možnosť prezentovať svoje názory na problematiku postavenia umeleckého vzdelávania, obsahu, učiteľa umeleckého vzdelávania a inakosti v rámci umeleckého vzdelávania.

Problematika obsahu príspevkov, ktoré sú zaradené do zborníka *Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie* je pomerne variabilná a širšia čo sa týka oblasti rozpracovania. Aj z tohto dôvodu sú v jednotlivých sekciách zaradené príspevky vedecké (v zmysle výskumov i prezentovania projektov), ale aj odborné, konkrétne zamerané ale aj smerujúce k širšiemu filozofickému riešeniu problematiky.

Naša vďaka patrí vedeckým garantom ako aj organizačnému výboru konferencie. Bez prispievateľov by konferencia nebola. Preto vďačíme za veľa aj Vám, milí kolegovia. Môžeme len veriť a dúfať, že sa stretne vo virtuálnom priestore na ďalšom ročníku konferencie.

Daniela Valachová



**POSTAVENIE UMELECKÉHO VZDELÁVANIA
V ŠKOLSKOM SYSTÉME**

POZÍCIA UMELECKÉHO VZDELÁVANIA V PROSTREDÍ CUDZOJAZYČNÉHO KURIKULA

MARTA KOPČÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa venuje problematike rozvoja umeleckého vzdelania v prostredí cudzojazyčného kurikula v primárnom stupni vzdelávania. Konkrétne, cieľom príspevku je analyzovať podmienky vytvorené pre rozvoj umeleckého vzdelania na hodinách anglického jazyka, a to jednak s ohľadom na rozvoj výtvarného, ako aj hudobného a dramatického umenia. Predmetom analýzy sú základné kurikulárne dokumenty na štátnej a školskej úrovni. Zároveň príspevok prináša komparáciu najnovšieho štátneho vzdelávacieho programu s pôvodným programom ISCED 1, a to s ohľadom na vybrané aspekty umeleckého vzdelávania. Záver je venovaný konkrétnym príkladom možnosti rozvoja umeleckého vzdelania na hodinách anglického jazyka.

Kľúčové slová: Inovovaný vzdelávací štandard z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie. Rozvoj umeleckého vzdelania.

Abstract: The paper describes the issue of art education within foreign language curriculum at primary level of education. More specifically, the aim of the paper is to analyse the conditions for developing art education within English language classes, with the focus on art, music and drama. The source for the analysis are curricular documents on both state and school level. At the same time, the paper compares current state curriculum with the former program ISCED 1 with respect to selected aspects of art education. The last part of the paper provides a set of activities for developing artistic aspects on English language classes.

Key words: State curriculum for English language at primary education. Development of art education.

ÚVOD

Súčasná celoeurópska požiadavka zdôrazňuje potrebu cudzojazyčného vzdelávania, a to v čo najskoršom veku. Slovenská vláda reflektuje tieto požiadavky, následkom čoho vládne dokumenty určujú povinnosť začiatku výučby prvého cudzieho jazyka v 3. ročníku základných škôl. Hoci v tomto období prebiehajú v parlamente diskusie o umožnení voľby prvého cudzieho jazyka spomedzi viacerých svetových jazykov, momentálne je ním zákonom stanovený anglický jazyk. Výučba anglického jazyka v primárnej škole má svoje špecifiká, ktoré odrážajú vekové charakteristiky žiaka mladšieho školského veku. Vedľa učebných činností žiaka sa na hodine realizujú aj ďalšie druhy a formy činností. Ide napríklad o hrovú činnosť, spojenú so zdokonaľovaním rôznych pohybových činností žiaka. Hrová činnosť má výraznú úlohu tiež pri rozvíjaní psychických procesov, hlavne vnímania, pozornosti, fantázie, myslenia. Hry a ich realizácia sú veľmi úzko späté so záujmovými činnosťami žiakov.

Metódy a formy výchovno-vzdelávacieho procesu by mali reflektovať aj tieto črty žiaka. Keďže je voľba vyučovacích metód, foriem a techník vo výučbe anglického jazyka v kompetencii učiteľa, práve on by mal zväžiť vhodnosť používania metód rozvíjajúcich hravosť a fantáziu žiaka. Berúc do úvahy odporúčania

v základných kurikulárnych dokumentoch, na splnenie tohto cieľa môže využívať umelecké metódy, ktoré podporujú osvojovanie si anglického jazyka súbežne s výtvarnou, hudobnou a dramatickou stránkou žiaka.

ANALÝZA INOVOVANÉHO ŠTÁTNEHO VZDELÁVACIEHO PROGRAMU PRE ANGLICKÝ JAZYK S OHĽADOM NA UMELECKÉ VZDELÁVANIE

Inovovaný vzdelávací štandard z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie (2014) svojou štruktúrou, obsahom aj rozsahom korešponduje s pôvodným vzdelávacím programom z roku 2011 (Biskupičová a kol. 2011). Úpravy pôvodného dokumentu spočívali v doplnení charakteristiky predmetu a cieľov, precizovaní jednotlivých častí obsahového štandardu a citátov podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (2006). Aktualizovali sa niektoré pojmy, napr. spôsobilosti v obsahovom štandarde sú označené ako kompetencie.

Vzdelávací štandard predstavuje rámec pre rozvoj komunikačných jazykových činností a stratégií a ich realizáciu v rôznych komunikačných kontextoch. Zároveň poskytuje priestor na vytváranie množstva komunikačných situácií a podporuje činnostne zameraný prístup. V tomto zmysle nemajú byť žiaci len pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi hotových poznatkov, ktoré si majú len zapamätať a následne zreprodukovať. Vzdelávací štandard je programom rôznych činností a otvorených príležitostí na rozvíjanie individuálnych učebných možností žiakov, vrátane rozvíjania umeleckých stránok žiaka.

Dokument zdôrazňuje podporu rozvoja osobnosti dieťaťa ako jednu z dôležitých úloh primárneho vzdelávania v oblasti cudzích jazykov. Vytvárajú sa tak základy pre ďalšie vzdelávanie, rozvíja sa schopnosť žiakov porozumieť vlastnej a cudzej kultúre. Prostredníctvom cudzieho jazyka sa žiaci oboznámia so zvyklosťami, spôsobom správania sa ľudí v rôznych krajinách. Na dosiahnutie týchto cieľov sa javia ako vhodné umelecké metódy ako napríklad dramatické stvárnenie stretnutia ľudí z rôznych krajín a ich komunikácia alebo vytvorenie koláže so špecifickým jedlom v jednotlivých krajinách a následná prezentácia diela.

Východiskom pre výber vyučovacích metód je skutočnosť, že žiaci mladšieho školského veku nadobúdajú komunikačné kompetencie špecifickými formami učenia sa. Základný princíp vyučovania cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní spočíva v podpore radosti žiakov z učenia sa cudzieho jazyka, využívaní vysokej miery zvedavosti detí, ich túžby skúmať a objavovať. Pri výučbe cudzieho jazyka je dôležité rešpektovať možnosti a schopnosti detí. Predovšetkým je potrebné upriamiť pozornosť na stav a úroveň vývinu poznávacích schopností a osobnostných charakteristík detí v mladšom školskom veku. Aj s využitím umeleckých metód je možné zabezpečiť podmienky vyučovania cudzieho jazyka tak, aby sa u žiakov podporovala a rozvíjala:

- motivácia – učenie sa, získavanie a osvojovanie nových poznatkov a informácií, aktívna spolupráca na činnostiach v triede, tvorivosť, flexibilita,
- záujmy – záujem o školu, učenie, predmet cudzí jazyk a ostatné vyučovacie predmety,
- osobnostné vlastnosti a prejavy – zodpovednosť, kooperatívnosť, empatia, vôľové a sebaregulačné vlastnosti, emocionálna stabilita, rozvíjanie sebavedomia a pozitívnych postojov,
- všeobecné rozumové schopnosti – rozvoj foriem myslenia (názorné, logické, abstraktné, kritické), posilňovanie psychických funkcií (vnímanie prostredníctvom rôznych zmyslov, zámerná pozornosť, vizuálna, auditívna, kinestetická pamäť, reč).

Proces učenia sa cudzieho jazyka u žiakov v primárnom vzdelávaní sa opiera o činnosť žiakov a ich zmyslové vnímanie, ktoré sú základom pre pamäťové a verbálne učenie sa. Umelecké metódy ako dramatisácia, hry v rolách, kreslenie, piesne, rytmické opakovanie učeného textu a pod. zapájajú viaceré zmyslové vnemy pri osvojovaní si učiva podporujú kvalitnejší proces zapamätávania a dlhodobejšie uchovanie vedomostí a zručností. Učenie má názorno-činnostný charakter a využíva názorné učebné pomôcky s možnosťou variabilných aktivít. Nasledujúce metodicko-didaktické princípy majú význam pre efektívne vyučovanie cudzieho jazyka na prvom stupni základnej školy:

- vyučovanie orientované na žiaka,
- činnostný charakter vyučovania,
- rešpektovanie individuálnych osobitostí žiakov,
- pozitívna motivácia,
- názornosť a primeranosť veku,
- časté striedanie organizačných foriem práce v rámci vyučovacej hodiny,
- systematické opakovanie,
- tolerovanie chyby ako prirodzenej súčasti učenia sa jazyka,
- rozvíjanie komunikačnej kompetencie ako produktu vyučovania, nie domácej prípravy.

Vzdelávací štandard z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie zahŕňa výkonový a obsahový štandard, ktorý je východiskom školského vzdelávacieho programu pre vyučovací predmet anglický jazyk. Požiadavky z výkonového štandardu môžu učitelia konkretizovať a rozvíjať v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh a otázok.

Výkonový štandard určuje požiadavky na komunikačné jazykové činnosti a stratégie: počúvanie s porozumením, čítanie s porozumením, písomný prejav a ústny prejav, pričom sa rozvoj počúvania s porozumením pri vyučovaní cudzieho jazyka v primárnom stupni vzdelávania považuje za kľúčový. Pre rozvoj komunikačnej kompetencie počúvanie s porozumením sa využívajú aj umelecké metódy príbehov, rozprávok a pod. Žiak počúva rôzne dialógy, texty a pod. v anglickom jazyku, ktoré potom ako model imituje a používa v rozličných situáciách.

Obsahový štandard pozostáva z kompetencií, ktoré sú bližšie špecifikované funkciami jazyka. Ďalšou povinnou súčasťou obsahového štandardu je jazyková dimenzia, ktorá je špecifikovaná príkladmi použitia daného javu v časti Interakčné schémy.

COMPETENCE 6: « EXPRESSING ABILITY »**Kompetencia č. 6: « Vyjadriť schopnosť »**

Kompetencie	Funkcie	Interakčné schémy	Jazyková dimenzia
Expressing ability <i>Vyjadriť schopnosť</i>	Expressing ability to do sth <i>Vyjadriť schopnosť vykonať nejakú činnosť</i>	I can swim. Can you speak English? I can't play the piano.	Časovanie modálneho slovesa <i>can</i> v prítomnom čase, tvorba otázky, záporu.

Obr. 1. Ukážka obsahového štandardu pre 3. ročník

Obrázok 1 znázorňuje súčasť obsahového štandardu, ktorej cieľom je osvojenie kompetencie vyjadriť schopnosť. Konkrétne v rámci tejto kompetencie je ideálne využiť kombináciu metód spievanie, resp. veršovania a činnostného znázornenia schopností (napr. *I can swim, I can jump, I can cry, but I cannot fly*) na precvičenie osvojeného učiva.

AKTIVITY NA HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA PODPORUJÚCE UMELECKÉ VZDELANIE

Inovovaný štátny vzdelávací program (2014) stanovuje základné tematické okruhy, ku ktorým boli priradené podtémy. Slovná zásoba má istú tematickú príslušnosť, ktorá sa prirodzene vo viacerých komunikačných témach prelína. Naplnenie každého tematického okruhu konkrétnou slovnou zásobou sa odvíja od používaných materiálo-didaktických prostriedkov a korešponduje s rozvíjanými kompetenciami, ktoré sú stanovené v obsahovom štandarde. Uvedené tematické okruhy sú odporúčané, nie povinné. V nasledujúcej časti uvádzame príklady tematických okruhov a návrhy na aktivity podporujúce umelecké vzdelanie v rámci nich. Inšpirácie na aktivity čerpáme z viacerých zdrojov (Avila, 2015; Folvarčíková, 2013; Jančovičová a Lukáčová, 2010; Melnic, 2017; Wickham, 2018):

- okruh Rodina a spoločnosť- podtéma Rodina- vzťahy v rodine

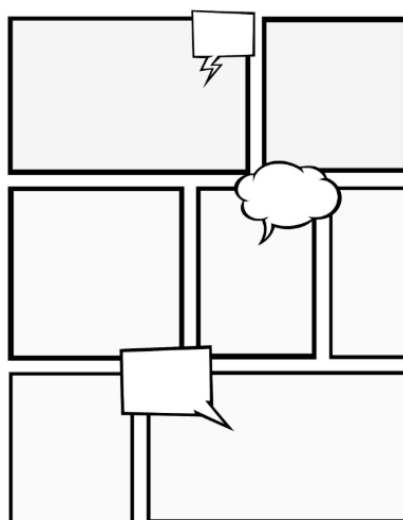
Cieľ: Žiaci si pomocou namaľovania „Family Tree“ - rodokmeňa upevnia slovnú zásobu týkajúcu sa členov rodiny

Zadanie: Vytvor plagát Family Tree, pomenuj členov svojej rodiny a naznač príbuzenské vzťahy

- okruh Náš domov – podtéma Môj dom/byt

Cieľ: Vytvoriť vlastný komiksový príbeh na tému Halloweenske zdobenie domu s cieľom osvojiť si a upevniť novú slovnú zásobu

Zadanie: Blíži sa Halloween. Tvoja rodina sa chystá zariadiť a vyzdobiť dom, no každý člen má inú predstavu. Nakresli príbeh.



Obr. 2. Tvorba príbehu

- okruhu Ľudské telo, starostlivosť o zdravie – podtéma Fyzické charakteristiky

Cieľ: Pomocou aktivity maľovaný diktát žiaci precvičujú slovnú zásobu týkajúcu sa rôznych ľudských charakteristík

Zadanie: Kresli, čo počuješ

Aktivita:

There are three people in the picture: a man, a woman and a child. The man is the tallest. He is standing on the left. He is wearing a shirt with long sleeves and a bow tie, long trousers and shoes. He is wearing glasses. His hair is short and wavy. The child is in the middle, between the man and the woman. She is wearing a long sleeveless dress with a flowered pattern. Her hair is long and curly. The woman is very slim. She is wearing a knee length skirt and a vest. Her hair is long and straight. She has freckles on her face.

- okruh Voľný čas a záľuby – podtéma Záľuby

Cieľ: Žiaci pohybom zahrajú šport a ostatní si precvičujú tvorbu otázok pri hádaní športu; následne si z prinesených obrázkoch športovcov a novinových výstrižkoch vytvoria koláž so stručným popisom a informáciami o danom športe

Zadanie: Stvárni šport. Vytvor koláž na tému Môj obľúbený šport.

- okruh Človek a príroda – podtéma Zvieratá (Moje obľúbené zvieratko)

Cieľ: Precvičenie slovnej zásoby spojenej s domácimi zvieratami s využitím kreslenia

Zadanie: Nakresli svoje zvieratko alebo zvieratko tvojho kamaráta. Opiš ho spolužiakom.

- okruhu Ľudské telo, starostlivosť o zdravie – podtéma Ľudské telo

Cieľ: Piesňou a súčasným ukazovaním konkrétnej časti tela si upevniť slovnú zásobu o častiach tela

Zadanie: Spievaj a ukazuj.

Aktivita:

1. Head and shoulders and knees and toes

Knees and toes

Head and shoulders and knees and toes

Knees and toes

And eyes and ears

And mouth and nose

2. Feet and tummies and arms and chins

Arms and chins

Feet and tummies and arms and chins

Arms and chins

And eyes and ears

And mouth and shins

3. Hands and fingers and legs and lips

Legs and lips

Hands and fingers and legs and lips

Legs and lips

And eyes and ears

And mouth and hips

- okruh Človek na cestách

Cieľ: vytváranie spoločného príbehu o cestovaní s precvičením jednoduchého minulého času

Zadanie: Povedz jednu zmysluplnú vetu, ktorá nadviaže na príbeh, ktorý tvoríte.

Aktivita:

Žiak A: It was the beginning of summer.

Žiak B: Peter was bored.

Žiak C: He wanted to travel.

Žiak D: He packed his suitcase and went on the train station....

- okruh Človek a príroda – podtéma Počasie (Môj deň počas štyroch ročných období)

Cieľ: V tejto aktivite žiaci pomocou rýmov precvičujú predložky pri určovaní času

Zadanie: Doplň chýbajúce rýmy podľa vysvetlenia v zátvorkách

Aktivita:

A : I wake up every day at six.

B : Me too, already many (seven days - in plural)

A : On Sunday I want to go to swim.

B : I prefer going to the (a large room where people do physical exercises)

A : In the morning it rains a lot.

B : At noon my mother needs a (a dish for cooking, for example, the soup)

A : At night I really like to sleep.

B : And before that counting the (a white curly animal living in the farm)

- okruh Obchody – podtéma Obchody a nakupovanie

Cieľ: vytvoriť papierové maňušky a následne v pároch s využitím hry v rolách precvičovať dialóg predavača a zákazníka

Zadanie: Vytvor si papierovú maňušku; so spolužiakom nacvič dialóg a odprezentuj ho pred celou triedou



Obr. 3. Tvorba papierovej maňušky

Pri implementácii aktivít s využitím umeleckých metód je potrebné dodržiavať princípy rozvíjania komunikačných jazykových činností a stratégií. V počiatočných etapách je vyučovanie cudzieho jazyka zamerané na nácvik správnej výslovnosti, budovanie aktívnej slovnej zásoby a komunikačných jazykových činností a stratégií. Rozvíjajú sa receptívne činnosti: počúvanie ako jazykový vzor a zdroj gramatických prostriedkov a produktívne činnosti, ústny prejav, v ktorom dôležitú úlohu zohráva reprodukčná fáza - rôzne druhy opakovania. Na začiatku výučby žiaci veľa počúvajú. Každá cudzojazyčná rečová činnosť učiteľa by mala byť sprevádzaná jeho neverbálnymi komunikačnými prejavmi (mimika, gestikulácia, názorný, napr. obrázkový materiál), mala by byť motivujúca, aby žiaci radi počúvali. Ústny prejav žiakov sa na tomto stupni realizuje väčšinou imitatívnou formou (opakovanie jazykových štruktúr alebo len jednotlivých slov).

LITERATÚRA

[1] Avila, H. A. (2015): Creativity in the English Class: Activities to Promote EFL Learning. *HOW*, Vol. 22, No. 2, 91-103. doi.org/10.19183/how.22.2.141.

- [2] Biskupičová, K. a kol. (2011): *Štátny vzdelávací program- Anglický jazyk. Príloha ISCED 1*. Bratislava, Štátny pedagogický ústav. 22 s.
- [3] Folvarčíková, Z. (2013): *Didaktické hry a aktivity na hodinách anglického jazyka*. Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum.
- [4] *Inovovaný vzdelávací štandard z anglického jazyka pre primárne vzdelávanie*. (2014): Bratislava, Štátny pedagogický ústav.
- [5] Jančovičová, L., Lukáčová, E. (2010): *Didaktická príručka z anglického jazyka pre 1. stupeň základných škôl*. Trnava, Trnavská univerzita v Trnave. ISBN 978-80-8082-361-0.
- [6] Melnic, L. (2017): *3 Fun Creative EFL Art Activities for Your Classroom*. Dostupné na: <http://shaneschools.com/en/3-fun-creative-efl-art-activities-classroom/>.
- [7] *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. (2006): Bratislava, Štátny pedagogický ústav. 252 s. ISBN 80-58756-93-5.
- [8] Wickham, R. (2018): *Crafts Made Simple: 4 Delightful Paper Activities Your ESL Students Will Love*. Dostupné na: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-crafts/#>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Marta Kopčíková, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta,

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov,

Kontakt: marta.kopcikova@unipo.sk

DUCHOVNÁ VOKÁLNA TVORBA IVANA VALENTU A JEJ UPLATNENIE V UMELECKEJ EDUKÁCIÍ

DOMINIKA MACHUTOVÁ

Abstrakt: Posolstvo duchovnej tvorby má v diele slovenského skladateľa, pedagóga a vydavateľského pracovníka Ivana Valentu (1940) dominantné postavenie. Jeho duchovná tvorba ponúka vokálno-inštrumentálne, zborové i inštrumentálne skladby komponované vo viacerých verziách pre rôzne obsadenia. Pedagogicko-inštruktívne zameranie skladieb pre potreby ZUŠ je ďalšou charakteristickou črtou jeho tvorby. Text prináša hudobno-interpretáčnú analýzu skladby Duchu Svätý z piesňového cyklu Chválospevy a vzývania (1994 – 1995) pre spev a klavír. Jeho cieľom je poukázať na možnosti uplatnenia súčasnej duchovnej tvorby v umeleckom vzdelávaní.

Kľúčové slová: Duchovná vokálna tvorba, Duchu Svätý, hudobná analýza, Ivan Valenta, umelecké vzdelávanie

Abstract: The message of sacred works holds a dominant position in the work of the Slovak composer, padagogue and editor Ivan Valenta (1940). His sacred works offer vocal-instrumental, choral and instrumental compositions composed in several versions for various occasions. Another characteristic feature of his work is the pedagogical-instructive focus of the compositions, which is designed to meet the needs of the elementary art education. The text provides a musical-interpretive analysis of the composition of the Holy Spirit from the song cycle Worship and Praises (1994 – 1995) for soprano and piano. The aim is to highlight the possibilities of applying contemporary sacred works in performing arts education.

Key words: Sacred Vocal Works, Holy Spirit, Music Analysis, Ivan Valenta, Performing Arts Education

ÚVOD

„V dnešnej dobe globalizácie, v spleti synkretizujúceho a sekularizujúceho liberalizmu, v dobe agresívneho náporu cudzích kultúr, mýtov a kultov nebezpečne ohrozujúcich našu duchovnú i národnú identitu, je veľmi potrebné ich vedome ustrážiť a navracajú sa k našim duchovným koreňom.“ (Valenta, 2006, s. 2). Nielen slová, ale aj tvorba Ivana Valentu nadčasovo upozorňujú na úskalia dnešnej doby. Príspevok poukazuje na inovatívnosť Valentovej duchovnej tvorby a jej uplatnenie v umeleckom vzdelávaní.

DUCHOVNÁ TVORBA IVANA VALENTU

Skladateľ, teoretik, publicista, pedagóg a vydavateľský pracovník **Ivan Valenta** (1940) má významný podiel na rozvoji duchovnej hudby na Slovensku. Študoval hru na akordeóne na Vyššej hudobnej škole pre vzdelanie učiteľov hudobných škôl v Bratislave (1954 – 1959) a neskôr nadstavbový druhý cyklus na Konzervatóriu v Bratislave (1967 – 1968). Pokračoval v štúdiu teórie hudby na VŠMU (1969 – 1974).

Ako učiteľ hudby pôsobil na hudobných školách v Bratislave, Žiari nad Hronom, Novom Meste nad Váhom a v Starej Turej. Interpretáčne bol aktívny ako sólista v hre na akordeóne a v komorných zoskupeniach

Bratislavského akordeónového tria Ďurča-Košnár-Valenta a dua Holička-Valenta. Od študentských čias bol činný v amatérskych súboroch. Ako sólista, korepetítor a asistent dirigenta pôsobil v Železničiarском umeleckom súbore (1957 – 1959). Krátko bol okresným metodikom zborov v Bratislave (1959), čo zúročil pri zakladaní a vedení spevokolov (evanjelický spevokol v Bratislave-Prievoze, vojenské zbory v Čechách, zbor učiteľiek v Žiari nad Hronom, matičný a cirkevný spevokol, mládežnícka skupina „Danielovci“ v Starej Turej), spolupracoval s Misijným spevokolom mladých Cirkvi bratskej v Bratislave a príležitostne i s ďalšími zbormi. Kantorskú službu vykonával v Bratislave – Prievoze, neskôr v Starej Turej.

Po ukončení štúdia na VŠMU (1974) v čase tzv. normalizácie mu pre jeho náboženské presvedčenie nebolo umožnené pôsobiť v školstve. Pracoval ako stavebný robotník, neskôr ako doručovateľ balíkov. Zapojil sa do širokej ekumény v tzv. „podzemnej cirkvi“ a v disente. Popri robotníckom zamestnaní prijal i duchovnú správu ako laický kazateľ v Cirkvi bratskej. Zároveň sa naplno zapojil do príprav nových cirkevných spevníkov (oficiálnych i samizdatov) viacerých cirkví. V tom čase sa začal i viac venovať tvorivej činnosti. Koncom roka 1979 dostal v Bratislave miesto notografa vo vtedajšom Slovenskom hudobnom fonde, kde o desať rokov neskôr prevzal miesto vedúceho redaktora Vydavateľstva Hudobného fondu. Niekoľko období bol i členom Výboru SOZA a pracoval i vo Výbore cirkevnej hudby ECAV.

V poprevratovom období v rokoch 1990 – 1995 externe vyučoval teoretické predmety a cirkevnú hudbu na konzervatóriu v Bratislave a na VŠMU. Prednášky cirkevnej hudby viedol v rokoch 2008 – 2015 aj na Katedre teológie a katechetiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici. V súčasnosti sa v rámci svojich zdravotných možností venuje práci na príprave nového spevníka Cirkvi bratskej (CB), kantorovaniu a spolupráci so spevokolmi ECAV a CB v Bratislave.

V rámci svojej muzikologickej špecializácie sa zaslúžil o rekonštrukcie a sprístupnenie viacerých diel starej hudobnej tvorby (Melchior Vulpis: *Pašie*, 1969/2013; *Najkrajšie menuety z Uhrovca*, 1991 – 2005; Michael Haydn: *Missa sti Cyrili et Methodii*, 1993; *Výber z Piesní sionských*, 2006; Mária Royová: oratórium *Štyri čiastky roka*, 2006; *Cantata da chiesa*, 2009).

Valentova tvorba má široký spoločenský dosah. „*Svojou sakrálnou tvorbou, ktorú píše v niekoľkých verziách, a často v českom i slovenskom jazyku, chce osloviť poslucháča posolstvom o potrebe duchovnej viery. Druhou črtou jeho tvorby sú skladby pedagogicko-inštruktívneho zamerania pre potreby ZUŠ.*“ (Jurík, 1998, s. 282). Podstatnou činnosťou Ivana Valentu je aktívne pôsobenie v kresťanskej Cirkvi, a preto sa hlavné obsahové zameranie jeho tvorby týka cirkevnej hudby. Dlhodobo bol činný v oblasti hymnológie a venoval sa úprave a harmonizácii duchovných piesní, spolupracoval pri príprave viacerých oficiálnych aj ilegálnych spevníkov českých a slovenských cirkví (*Chvalme Pána*, 1970; *Prídavok ku Kresťanskému spevníku*, 1977; *Smieť žiť pre Krista*, 1985; *Duchovné piesne*, 1987; *Piesne nádeje*, 1987; *Piesne Taizé*, 1990; *Gíla nevo dživipen*, 2000; *Príd, Pane Ježišu! – Maranatha!*, 2001/2018; evanjelický spevník pre deti a mládež *Ktrónu slávy*, 2005/2009, I.-VI. diel). Vydal rozsiahlu učebnicu *Teoretické základy tvorby a úprav duchovnej piesne* (1986) a knihu *O hudbe v Cirkvi* (2013). Pedagogické pôsobenie a práca v Cirkvi sa stali základňou Valentovej kompozičnej činnosti. Dominantnú časť jeho skladateľskej práce predstavujú duchovné kompozície. Tieto skladby – vokálno-inštrumentálne, zborové a inštrumentálne – sú komponované pre rôzne obsadenia vokálnej a inštrumentálnej zložky.

Zborová tvorba obsahuje **Pieseň o Božej pravde** (1968) na text Majstra Jána Husa, **Nové duchovné piesne** (2001), **Geistliche Lieder** (2003) pre miešaný zbor. Mužskému zboru je určený voľný vokálny cyklus **Cesta viery** (2003) a **Desať piesní pre mužský zbor a capella** (2003). **Abrahám** (1985) a **Nové duchovné piesne II** (2004) sú komponované pre ženský zbor. 98. žalm a evanjelická hymna **Spievajte Pánovi / Hrad prepevný** (2004) v slovenskej a nemeckej verzii **Singt, singt dem Herren neue Lieder – Psalm 98** (2004) je pre dvojzbor a tri trúbky. Zo starých chorálov v spevníkoch zo slovenského teritória zo 17. storočia čerpá **Cantata da chiesa** (2009) pre miešaný zbor a orchester. Pre dvojhlas a cappella sú skomponované **Dvojspevy** (2010) a **Vianočné dvojspevy** (2012). **Lahké dvojhlasý** (2012) obsahujú úpravy duchovných piesní. Detskému zboru sú venované skladby s rôznym sprievodom: **Zrniečka** (1986) na báseň Márie Rafajovej, **Oj, Betlehem ty maličký** (1995), vianočná pieseň na poéziu Kristíny Royovej a päťdesiat adventných a vianočných piesní **Vianoce sa priblížili** (1995).

Piesne v spevníku **Chváľme Pána** (1970) obsahujú vlastné skladateľove piesne i úpravy piesní iných autorov. Podobne piesne a zbory v zborníkoch **Sborové zpěvy – Církev bratrská Praha** (1976, 1978, 1986) a **Zborové spevy** (1983). Spevník **Smieť žiť pre Krista** bol samizdat určený pre podzemnú cirkev vydaný na „Západe“ okolo roku 1985. **Duchovné piesne z Evanjelického spevníka** (2007) pre ženský alebo miešaný zbor obsahujú vlastné i prevzaté zbory. Zborové spracovanie skladateľových i prevzatých piesní prináša album adventno-vianočných piesní **Prišiel k nám zas Vianoc čas** (2016). Album **Zborové piesne** (2018) je obsahovo určený na tzv. bezslávnostné obdobie cirkevného roka. Aktuálne je v príprave album **Zbory veľkonočné**.

Na poéziu Kristíny Royovej je skomponovaná skladba **Pekná je táto zem** (1966) pre vyšší hlas a miešaný zbor. Dodatočne bola vložená do najnovšieho zborníka **Zborové piesne** (2018). Kantáta na text prvej Jánovej epištoly a verše Michala Slavku **Apoštol Ján** bola pôvodne napísaná pre miešaný zbor (1970), neskôr vznikla verzia pre barytón, zbor, organ a bicie nástroje (1985), pre soprán a komorné združenie (2004) a posledná je pre vyšší hlas a klavír (2005). **Hommage à Jan Hus** (2015) je pre tenor, miešaný zbor a komorný orchester.

Inštrumentálne duchovné kompozície predstavujú: **Prelúdium a fúga „SOS“** (1959/1997) pre akordeón alebo organ alebo klavír; pre komorný orchester kantáta **Hľadanie pravdy** (1985); chorálové prelúdium **Ranný svit** (1999) pre organ, klavír, čembalo alebo akordeón; **Prelúdium s variáciami** a **Chorálové prelúdium na piesne Márie Royovej** (2006) pre akordeón. Chorálové prelúdiá a variácie **Nedelná hudba** (2008, 2015) sú v štyroch verziách: pre flautu a klavír, pre organ, pre klavírne trio a pre klavír štvorročne. Pre organ je aj **50 malých chorálových prelúdií** (2013).

Sólová a komorná duchovná tvorba Ivana Valentu obsahuje **Áronovské požehnanie** (1979/1995, inštr. M. Betko) pre bas sólo a komorné združenie (fl, cr, ar, org, vn, vl, vc), **Padre nuestro** alebo **Španielsky Otčenáš** (1981, 2004) pre spev sólo alebo duo, flautu, husle a gitaru. Piesňový cyklus **Keby ste podali pohár vody** (1991) pre vyšší hlas alebo miešaný zbor a klavír na duchovnú poéziu Márie Rafajovej obsahuje tri piesne a je venovaný pamiatke sestram Royovým, zakladateľkám slovenskej diakonie. Obe verzie sú v slovenskom i v českom jazyku. Piesňový cyklus **Chválospevy a vzývania** (1994 – 1995) tvorí dvanásť piesní pre spev a klavír na biblickú poéziu Emila Komárika. Päťdesiat piesní **Vianoce sa priblížili** (1995) je spracovaných vo viacerých

verziách – pre klavír, pre ľubovoľný melodický nástroj alebo spev a klavír alebo pre detský (ženský, prípadne miešaný) zbor a klavír (organ). **Dve vianočné piesne** (2004) pre spev a klavír alebo sláčiky je súhrnný názov dvoch samostatných duchovných piesní *V údive nemom* a *Oj, Betlehem*. Skladba **Apoštol Ján – CANTICUM** (2005) pre vyšší hlas a klavír je poslednou verziou pôvodne zborovej skladby na text 1. Jánovej epištoly a Michala Slavku z roku 1970. V roku 2013 vznikli dve piesne pre barytón a organ **V kralovanskom chráme** na slová poézie Jozefa Trtola. Najnovšími komornými dielami sú **Piesne viery** (2014) pre nižší hlas a klavír na verše Michala Slavku, **Pieseň o Božej pravde** (2015) pre tenor s klavírom a **Piesne na biblické citáty** (2016) pre vyšší alebo nižší hlas s klavírom.

DUCHU SVÄTÝ IVANA VALENTU

Voľný piesňový cyklus *Chválospevy a vzývania* (1994 – 1995) pre spev a klavír je komponovaný na biblickú poéziu Emila Komáríka (1940). „Adresne som ho koncipoval tak, aby mohol byť akceptovaný ľudovým prostredím cirkevných spoločenstiev a aby bol po technicko-interpretáčnej stránke dostupný i amatérskemu cirkevnému predvádzaniu. Texty piesní obsahovo vychádzajú veľmi prísne z konkrétnych biblických obrazov. Obsahová dramaturgia sleduje líniu od všeobecného vzťahu (ľudstvo a Boh) cez subjektívne vyjadrenie osobného postoja (ja a Boh) k vyvýšeniu a vzdaniu chvály Pánovi Ježišovi Kristovi. Hudobný jazyk nadväzuje na prvky slovenského, hebrejského a mestského folklóru.“ (Valenta, 2002). Premiéra cyklu odznela bezprostredne po tragických septembrových udalostiach v r. 2001, 16. septembra v Mirbachovom paláci v podaní Helgy Varga Bachovej a Ľudovíta Marcingera.

Piesňový cyklus pozostáva z dvanástich piesní: *Otvárajte staré brány dokorán!*; *Tlieskajte rukami*; *Ty si Pán, Ty si Kráľ*; *Maran atha! (Baránok, Ženich nebeský)*; *Toto sú pravdivé Božie slová*; *Bezdomovci*; *Ako dychtí jeleň*; *Pane Ježišu, ľúbim Ťa*; *Nemám nič*; *Duchu Svätý*; *Pred Tvojou tvárou stojím sám* a *Máš právo a máš moc*.

Spoločnou črtou výstavby piesní sú jednoduché spevné melodicko-rytmické motívy, ktoré sa viacnásobne opakujú v priebehu skladby. Za melodicky najzaujímavejšie možno označiť piesne *Ty si Pán*, *Toto sú pravdivé Božie slová*, *Pane Ježišu ľúbim Ťa*, *Duchu Svätý* a *Pred Tvojou tvárou stojím sám*. Charakteristické pre celý cyklus je sylabické spracovanie melodickej línie podľa štruktúry veršov a pravidelné metrum – výnimkou je pieseň *Pane Ježišu, ľúbim Ťa*. Piesne sú vhodné najmä pre začínajúcich spevákov, nakoľko sú ľahko zapamätateľné neustálym opakovaním motívov a vychádzajú z prirodzených hlasových dispozícií a schopností speváka. Spevácky rozsah piesní sa pohybuje medzi a – e² (g²). Piesňový cyklus bol dvakrát vydaný v Hudobnom fonde (1996, 2004). Súčasťou prvého vydania je aj spevácky part melodickej línie s akordickými značkami pre spev a gitaru.

Duchu Svätý je desiatou piesňou piesňového cyklu *Chválospevy a vzývania* s nasledujúcim textom:

„Laj, laj, lalaj, lalaj, laj, laj, lala, lala, laj.

Laj, laj, lalaj, lalaj, laj, laj, lala, lala, laj.

Duchu Svätý, Duchu Boží, Duchu sľúbený!

Duchu Svätý, Duchu Boží, Duchu sľúbený!

Zostúp ako na Letnice na perutiach holubice v ohňa plameni.

Zostúp ako na Letnice na perutiach holubice v ohňa plameni.

Laj, laj, lalaj, lalaj, laj, laj, lala, lala, laj.

Laj, laj, lalaj, lalaj, laj, laj, lala, lala, laj.

Duchu Svätý, Duchu Boží, Duchu slúbený!

Zostúp ako na Letnice na perutiach holubice v ohňa plameni.

Zostúp ako na Letnice na perutiach holubice v ohňa plameni.

Duchu Svätý, Duchu Boží, naplň, naplň nás.” (Valenta, 1996, 2004).

Výstavba piesne je daná štruktúrou textovej predlohy. Ide o strofickú pieseň, využívajúcu princíp refrénu: *a b c a' b' c' a.* Jednotlivé diely majú rovnakú štruktúru, ktorú tvorí opakovanie štvortaktovej frázy. Melodicky pieseň vychádza z ľudovej hebrejskej melodiky a obsahuje nápadné jednoduché motívy s netradičným, osobitým charakterom, ktorý vyplýva z použitia aiolskej stupnice g mol. Tonálno-harmonické plochy piesne sú vymedzené v g mol, d mol, c mol. Harmonický molový pôdorys T – S – T – D – T sleduje zásadné použitie molovej dominanty v rámci aiolskej harmonizácie. Tonalita a opakovanie motívov sú zjednocujúcou bázou skladby.

Klavírna introdukcia udáva razantný radostný charakter opakovaným motívom, ktorý pozostáva zo sforzatového g molového akordu s ascendentným rozkladom v dynamike *f*. Tento motív sa v priebehu skladby viackrát opakuje a prepája jednotlivé diely.



Obr. 1. Motív introdukcie (t. 1 – 2)

Nástup spevného hlasu otvára a diel (t. 3 – 10) postavený na opakovaní zvukomalebných citoslovieč, ktoré navodzujú dojem vzletnosti holubice, symbol Ducha Svätého. Vokálny nástup je voči introdukcii charakterovo kontrastný. Lyrický vzletný motív sa prvýkrát (t. 3 – 6) nesie bez sprievodu, pri opakovaní (t. 7 – 10) je podporený akordmi. Motív má výrazné rytmické členenie a descendentný charakter melódie s opakovaním tónov prevažne na sekundových postupoch.

7

Laj, laj, la - laj, la- laj, laj, laj la - la, la - la, laj.

Obr. 2. Vzletný motív (t. 7 – 10)

Diel *b* (t. 11 – 18) je postavený na opakovaní motívu vyzývania, ktorý je uvedený anticipačne v klavírnom sprievode (t. 10). Charakterizujú ho opakované tóny, bodkovaný rytmus a postupné rozširovanie intervalového rozpätia. Vyzývanie s opakovaním vychádza z textovej zložky: *Duchu svätý, Duchu Boží, Duchu slúbený* a je podporené označením *più mosso*.

11 *Più mosso*

Più mosso

Du-chu Svä- tý, Du-chu Bo- ží, Du-chu slú-be - ný!

Obr. 3. Motív vyzývania (t. 11 – 14)

Tretí diel *c* (t. 19 – 26) vychádza z melodického materiálu vzletného motívu *a*. Jeho rytmická štruktúra sleduje text v pravidelnom opakovaní osminových a štvrtových hodnôt. Spolu s opakovaním tónov v melodickej línii je týmto spôsobom zvýraznený deklamačný a výrazovo živý, radostný charakter motívu. Prvé uvedenie motívu (t. 19 – 22) má akordický sprievod, ktorý sa pri opakovaní mení na akordické rozklady obohatené sekundou (t. 23 – 26). Zmena sprievodu tak podporuje hybnosť a razantnosť motívu.

23

Zo stúp a-ko na Let - ni-ce na pe-ru tiach ho-lu - bi-ce v oh - ňa pla - me - ni.

Obr. 4. Motív *c* dielu (t. 23 – 26)

Opakovanie malého dielu *a'* (t. 28 – 35) je ozvláštnené v klavírnom sprievode postupmi disonantných akordov zahustených sekundou, ktoré sa otvárajú v intervalovom ambite od sekundy po oktávu. Harmonická drsnosť spolu so stupňujúcou dynamikou od *p* do *f* znásobuje výrazovú razanciu znenia. Tá pokračuje aj v nasledovnom opakovaní motívu dielu *b* (*b'*, t. 36 – 39) v interpretácii vokálneho partu vo *f* podporenom výraznými sekundovými súzvukmi v klavírnom sprievode. Následné uvedenie melodického motívu *b'* dielu (t. 40 – 43) v akordickej štylizácii klavírneho partu umocňuje obsahové vyjadrenie „vzývania“.

Jemnejšiu zvukovosť prináša nástup opakovania dielu *c* (diel *c'*, t. 44 – 51). Nasleduje záverečná gradácia vystavaná prepojením motívu *c* dielu vo vokálnom parte a motívu *b* v klavírnom sprievode. Kulmináciu napätia podporuje postupné zrýchľovanie tempa s vyústením do vrcholu skladby opakovaním motívu dielu *a* (t. 52 – 57).

48 *poco accelerando*

Zo-stúp a-ko na Let-ni-ce na pe-ru-tiach ho-lu-bi-ce v oh-ňa pla-me - ni.

poco accelerando

Obr. 5. Malý diel *c'* (t. 48 – 51)

Označenie *sempre accelerando e crescendo* podnecuje k ešte väčšej naliehavosti ústiacej do vrcholu skladby v záverečnom jasavom zvolaní: „*Duchu Svätý, Duchu Boží, naplň, naplň nás.*“ Skladateľom uvedená možnosť ukončenia skladby efektným oktavovým glissandom podporuje uvedený zámer.

52

Du - chu Svä - tý, Du - chu Bo - ži, na - plň, na - plň nás.

Obr. 6. Záverečné jasavé zvolanie (t. 52 – 56)

Pieseň *Duchu Svätý* je súčasťou piesňového cyklu *Chválospevy a vzývania*. Jej radostný charakter vzývania je daný textovou predlohou básní Emila Komárika a jej invenčným hudobným spracovaním, ktoré prináša zaujímavé motívy a ich vzájomné prepájanie. Už prvé tóny v introdukcii navodzujú očakávanie s výrazným rytmickým motívom, ktorý sa objavuje v priebehu celej skladby. Obsahové privolávanie – zvolávanie – vzývanie sú vyjadrené vzletným a vzývajúcim motívom. Výstavba skladby je založená na opakovaní motívov

so zreteľnou harmonickou bázou. Postupnú zmenu koloritu a gradačné napätie smerujúce k záverečnému vrcholu skladby vytvára opakovanie motívov, metroritmické usporiadanie, dynamická a agogická výstavba. Metrická pulzácia je hnacou silou piesne.

Rozsah piesne *Duchu Svätý* je daný ambitom $d^1 - es^2 (g^2)$ a jeho základné rozpätie je uplatnené hneď v prvej spevnej fráze. Opakovaním motívov spevák priebežne prechádza celou tónovou škálou, a tak upevňuje posadenie tónov v rezonancii. Dôležité je mäkké nasadenie tónu, pružná práca s dychom a legatové vedenie fráz. Nevyhnutná je intonačná istota a presnosť, nakoľko klavírny sprievod podporuje speváka iba harmonicky, nie vedením melodickej línie. Sylabické spracovanie textov kladie dôraz na zreteľnú výslovnosť. Správna dikcia je potrebná najmä v texte *Zostúp ako na letnice na perutiach holubice*, ktorý je v osminových hodnotách. Záverečné jasavé zvolanie vyústené do oktávy $g^1 - g^2$ je možným variantom pre speváka, ktorý je schopný dychovou oporou a otvorením hlasu docieľiť vrchol skladby v tomto skoku. Farebný charakter skladby dotvára hlasová dispozícia interpreta, jeho schopnosť vyjadriť opakujúce sa motívy novým spôsobom. Dynamické smerovanie vychádzajúce z notového zápisu má vplyv na gradačný spád prevedenia. Nevyhnutná je určitá zrelosť interpreta k obsahovému vyjadreniu. Jednoduchosť formy a spracovania kladie vyššie nároky na interpretačný výraz. Zvuková intenzita a dynamická výstavba piesne závisí od veľkosti hlasu interpreta, dispozícií sprievodného nástroja a akustických vlastností priestoru.

Pieseň *Duchu Svätý* je vhodná ako pedagogický materiál v predmete sólový spev na ZUŠ, ale aj na konzervatóriách a vysokých školách, najmä pedagogického zamerania. Pieseň svojimi nápadnými motívmi a netradičným charakterom môže zaujať v repertoári speváckych súťaží. Tematickosť piesne je spätá so záverom veľkonočného obdobia. Preto je adekvátnou voľbou do programu chrámového koncertu najmä v turičnom období.

LITERATÚRA

- [1] E-mailová korešpondencia autorky práce s Ivanom Valentom dňa 4.5.2018, 5.9.2018, 15.11.2018, 25.11.2018, 27.11.2018.
- [2] GRAJCÁROVÁ, Z. (2000): K jubileu Ivana Valentu. In: *Adoramus Te*, 2000, roč. 3, č. 4, s. 25 – 27.
- [3] *Ivan Valenta*. Hudobné centrum. Dostupné na: <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/738-ivan-valenta> (online 21.1.2018).
- [4] *Ivan Valenta*. Dostupné na: <https://sites.google.com/site/ivanvalentaweb/home> (online 26.10.2018).
- [5] JURÍK, M. (1998): *Ivan Valenta*. In: 100 slovenských skladateľov. Ed. Marián Jurík, Peter Zagar. Bratislava: Národné hudobné centrum, s. 282 – 283.
- [6] MACHUTOVÁ, D. (2018): *Slovenská komorná vokálna duchovná tvorba 20. a 21. storočia v umeleckom vzdelávaní*. [Dizertačná práca]. – Pedagogická fakulta; Katedra hudby. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- [7] VALENTA, I. (1996): *Chválospevy a vzyvania (dvanásť piesní pre spev a klavír na biblickú poéziu Emila Komáríka)*. Bratislava: Hudobný fond.

- [8] VALENTA, I. (2002): Bulletin *Nová slovenská hudba*. Dostupné na: <http://hc.sk/hudba/osobnost-detail/738-ivan-valenta> (online 24.2.2018).
- [9] VALENTA, I. (2004): *Chválospevy a vyzývania pre spev a klavír*. Bratislava: Hudobný fond, druhé vydanie.
- [10] VALENTA, I. (2006): *Výber z Piesní sionských*. Bratislava: Slovenské evanjelizačné stredisko pre masmédiá. ISBN 80-88863-38-4.
- [11] ŽIARNA, M. (2010): Duchovné piesne v tvorbe slovenských skladateľov 20. storočia z aspektu interpretačnej praxe. In: *Nové trendy v hudobnej výchove a vzdelávaní*. Zborník príspevkov z doktorandskej konferencie konanej v rámci Týždňa vedy v novembri 2009. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-8084-541-4, s. 51 – 67.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Dominika Machutová, PhD.
Slovenská národná knižnica – Literárny archív,
Nám. J. C. Hronského 1, 036 01 Martin,
Kontakty: +421 905 105 217, dominika.machutova@snk.sk

LABYRINT VÝTVARNÉHO UMENIA A AKO SA V ŇOM NESTRATIŤ

RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou sprístupňovania umenia deťom prostredníctvom ich aktívnej účasti na tomto procese. Zdôvodňuje význam a úlohu spoznávania umenia v procesoch výtvarnej edukácie.¹

Kľúčové slová: výtvarné umenie, interpretácia, apropiácia, výtvarná výchova

Abstract: The paper deals with the issue of making art available to children through their active participation in this process. It justifies the importance and role of learning art in the processes of art education.

Key words: Fine Art, Interpretation, Appropriation, Art Education

ÚVOD

Ak sa zamyslíme na pojmom labyrint, slovo má veľa významov a využívajú ho rôzne odvetvia. V našom ponímaní budeme pracovať s pojmom ako miestom, kde sa dá ľahko zablúdiť, prenesene ním môžeme vyjadriť zmätok, neprehľadné množstvo alebo ho môžeme vnímať ako synonymum, teda bludisko. Moderné a súčasné umenie môže byť pre pedagóga takýmto labyrintom. Ako teda nezablúdiť v labyrinte umenia a nájsť cestu?

„Umenie neopakuje viditeľné, ale robí viditeľným.“ Táto myšlienka známeho výtvarného umelca Paula Klee významne vypovedá o tom, ktorou z ciest by sa mala uberať súčasná výtvarná výchova v materských a základných školách. Cestu nám ponúkajú rôzne stratégie, prostredníctvom ktorých sa učiteľ stáva sprievodcom. Od sprostredkovania cez sprístupnenie, facilitáciu až k aktívnemu vnímaniu umenia. Výtvarná pedagogika nám umožňuje využívať rôzne postupy. V súčasnej koncepcii výtvarnej výchovy sa tejto oblasti právom dáva väčší priestor. Otázka znie, či sú učitelia dostatočne pripravení na to, aby dokázali túto možnosť využiť v prospech žiakov.

V našom príspevku ponúkame niekoľko možností uplatnenia stratégií, ako žiakom sprístupniť svet umenia tak, aby mu porozumeli a dokázali sa v ňom orientovať.

ČO JE UMENIE

Pojem *umenie* sa nedá jednoznačne definovať. Podľa Kulku (2008) sú pre umenie najdôležitejšie tieto požiadavky:

- sebavyjadrenie – znamená to, že umenie je prostriedkom vyjadrovania myšlienok, názorov, postojov, zážitkov a pod. Môže to byť aj jednoduchý výrobok umeleckého remesla, ktorý reprezentuje názor, vkus a skúsenosť svojho tvorcu bez zámerného vyjadrenia konkrétnej myšlienky;

¹ Text príspevku vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

- zobrazenie – umenie musí byť vnímateľné zmyslami. Myšlienka musí byť zachytená v názornej obrazovej podobe. Ani abstraktné či konceptuálne umenie sa nezaobíde bez narážky na reálne formy a je do určitej miery obrazom skutočnosti (či už reálnej alebo vysnívanej, fantazijnej);
- estetické usporiadanie – to, čo je vyjadrované a zobrazované, musí byť usporiadané tak, aby to bolo krásne či esteticky pôsobivé (patri sem aj škaredosť).

„Umenie je teda prostriedkom zobrazovania zážitkov v esteticky usporiadaných tvaroch.“ (Kulka 2008)
 Môžeme teda povedať, že funkciou umenia je vyjadrovanie, zobrazovanie a estetické formovanie. Produktom umenia je umelecké dielo. Umelecké diela máme možnosť často vidieť aj v súvislostiach, ktoré sú od umenia dosť vzdialené, napríklad na reklamách. Tu umelecké dielo nevnímame, len ho vidíme. Vidieť ešte neznamená vnímať.

Proces spoznávania umeleckého diela prebieha na úrovni **percepcie – vnímania**. Percepcia nám odhaľuje, z čoho sa dielo skladá, teda prvky či elementy diela, ako aj ich kvalitu. S procesom spoznávania súvisí aj dekódovanie znakov, ktoré boli vytvorené z elementov diela. To ale nestačí na porozumenie. Porozumenie súvisí s procesom **recepcie**.

AKO POROZUMIEŤ VÝTVARNÉMU DIELU

E. H. Gombrich v knihe *Příběh umění* (1989) píše, že práve návyky a predsudky a naša neochota zbaviť ich, môžu byť prekážkou pre zážitok z veľkých umeleckých diel. Obraz znázorňujúci známy námet neobvyklým spôsobom je často odsudzovaný z jednoduchého dôvodu: niekomu sa zdá, že nie je správne namaľovaný. Ľudia často chcú vidieť na obrazoch to, čo chcú vidieť v skutočnosti. Chceli by vidieť obrazy, ktoré vyzerajú ako skutočnosť. Z tohto dôvodu sa im diela moderného umenia zdajú nesprávne namaľované. Skôr ako začneme kritizovať nejaký obraz, mali by sme sa opýtať samy seba, či umelec nemal nejaký dôvod zmeniť vzhľad toho, čo videl a či máme pravdu naozaj my, keď si myslíme, že veci tak nevyzerajú. Máme predpoklad prijímať konvenčné tvary alebo farby ako jedine správne.

Ako príklad uvedieme deti, ktoré si myslia, že hviezdy majú hviezdovitý tvar. Predstava, že nebo je modré a tráva zelená, sa predstavám detí podobá.

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

„Dívať sa na obraz nezaujatými očami a odvážiť sa vydať na cestu objavov je omnoho ťažšie, ale oveľa vďačnejšia úloha. Človek nemôže nikdy dopredu povedať, čo si z takejto výpravy prinesie.“ (Gombrich 1989)

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

Schopnosť umelecky vnímať sa nezískava nečinným nazeraním: krásu sa naučíme chápať len na základe svojich vlastných tvorivých aspirácií, hoci i nedokonalých. (Read 1967) Cieľom umenia nie je úzkostlivé napodobňovanie prírody a okolitého sveta.

Kulka 2008 uvádza že „tvorbu umeleckého diela sa dá pochopiť ako riešenie špecifického problému. Problém je všeobecne každá situácia, v ktorej sa ocitneme, bez toho, aby sme mali pripravenú vhodnú odpoveď, pohotové riešenie. Problémovú situáciu vyriešime vtedy, ak nájdeme riešenie, t. j. spôsob, ako premeniť, transformovať stav A na stav B.“ Jeden z tvorivých princípov, ktorý sa uplatňuje nielen pri umeleckej tvorbe, uvádza autor ako „metódu pokusu a omylu“. „Konštrukcia umeleckého artefaktu sa deje na základe náhodných variácií, kedy tvorca generuje rôzne nápady a skúša rôzne možnosti, selektívnej retencie (doslova: výberového podržania) tých variácií/nápadov, ktoré rozvíjajú umelecký zámer a – spočiatku možno i veľmi matnú predstavu budúceho diela. Umelec sa vlastne hrá, pohráva sa so svojimi nápady, skúša rôzne postupy a často sa chová do podstatnej miery inštinktívne.“ Veľakrát ani presne nevie, čo robí, a ne jeden tvorca – napr. P. Picasso alebo S. Dalí – tvrdili, že často im nebolo jasné, čo ich obraz znamená. Picasso napríklad popisoval svoje maľovanie ako hru a vyjadril sa, že pre neho nie je obraz nikdy cieľom ani výsledkom, ale skôr šťastnou náhodou a skúsenosťou. Ako ďalej Kulka uvádza, ide z pedagogického hľadiska o kreatívne riešenie problému.

Pýtame sa slovami Marcela Duchampa: „Či v umení nejde o to, že sa všetci ľudia všetkých epoch hrajú?“ Súčasnou formou tejto hry je aj postprodukcia. Duchamp tvrdí, že k umeleckosti konania stačí samotný akt voľby, ktorý je v tomto procese rovný aktu tvorby. Dať novú ideu predmetu je samo o sebe produkciou. Dopĺňa tak definíciu slova tvoriť: znamená to umiestniť predmet do nového scenára, brať ho ako postavu v príbehu. Súčasné umenie sa tak javí ako alternatívny strihačský pult, ktorý narušuje sociálne formy, reorganizuje ich alebo ich vkladá originálnejších scenárov. Umelec programuje za účelom „reprogramácie“ a pritom ponúka rôzne ďalšie možné spôsoby použitia techník a nástrojov, ktoré máme k dispozícii. (Bourriaud 2004)

„Postprodukcia –ie ž. (z fr. Postproduction, angl. postproduction) jedna z umeleckých stratégií, pri ktorej umelci a umelkyne nevytvárajú nové dielo z elementárneho výtvarného materiálu (farba, plátno, hlina, drevo a pod.), ale vychádzajú z už vytvorených a na kultúrnom trhu obiehajúcich foriem (každodenné predmety, mediálne a reklamné obrazy, diela iných autorov), ktoré si privlastňujú a ďalej pretvárajú, pričom dôraz nie je na produkcii nového, ale na použití už existujúceho.“ (Hrubaničová – Geržová 2013) Autorky ďalej uvádzajú, že na rozdiel od príbuzných stratégií, ktorých východiskom je práca s už existujúcim artefaktom (napr. aproprácia, citácia, found footage, remix, výtvarná interpretácia) alebo hotovým produktom (ready made), Bourriaud definuje postprodukcii ako „kultúru použitia foriem“ alebo „kultúru stáleho pôsobenia znakov založeného na kolektívnom ideáli – zdieľaní“. To, podľa Bourriauda vytvára z postprodukcii vyšší stupeň aproprácie a dielo sa už nechápe ako konečný produkt umeleckej činnosti, ale ako materiál na ďalšie použitie.

Metóda aproprácie je „výtvarná stratégia spochybňujúca koncept jedinečného, unikátneho umeleckého diela, ktorá je postavená na privlastňovaní už existujúcich obrazov zo sveta médií, reklamy a umenia.“ (Geržová 1999).

Citát, citácia (lat. citátus uvedený, citovaný). Ide o výtvarný postup, pri ktorom je do celku novovznikajúceho diela zopakovaná časť diela iného autora. Citát môže byť do novej štruktúry vkladovaný v podobe fotografie, časopiseckej reprodukcie, alternatívnej tlače, xeroxu, laserovej tlače, prostredníctvom videa a počítača, alebo je urobený ako maliarska alebo sochárska kópia. (Geržová 1999)

Napriek tomu, že problematika postprodukcie a apropriácie vyvoláva u teoretikov umenia rôzne ohlasy, bola tu už v minulosti. V antike, kde sochárstvo v starovekom Ríme vytváralo kópie diel gréckych majstrov, až po nástup a vývoj nových technológií začiatkom 20. storočia (používanie fotografie, objavenie koláže, fotomontáže alebo ready made. Princíp privlastňovania si diel iných autorov bol v umení prítomný vždy, odlišné bolo len nazeranie na túto špecifickú stratégiu.

Vždy je tu niečo, čo si môžeme privlastniť: námet, motív, kompozíciu, technológiu a pod. Je tu možnosť, ako cez vlastnú tvorivú činnosť prostredníctvom niektorej z uvedených metód môžeme porozumieť princípom výtvarného diela.

Poľský teoretik Štefan Szuman (in Horáček 1998) uvádza, že „sprístupňovaním dielo buď v origináli alebo v reprodukcii uvádzame do zrakového alebo sluchového vnemu osoby, ktorú vychovávame umením“. Ďalej píše: „Sprístupňovanie umeleckých diel vedie k výchovnej aktivite, pri ktorej je vychovávateľ prostredníkom medzi umeleckým dielom a vnímateľom. Sprístupňovanie umeleckého diela spočíva v tom, že niekomu, kto ešte nevie alebo vie len málo, účinne pomôžeme odhaľovať, poznávať a pociťovať estetické rysy a hodnoty umeleckých diel. Cieľom sprístupnenia umeleckého diela je vychovať u vnímateľa schopnosť poznávať, porozumieť a prežiť umelecké dielo a náležite ho zhodnotiť.“ V Nemecku sa namiesto slova sprístupňovať používa slovo sprostredkovať.

Podľa Lichtwarka (in Horáček 1998) „podrobný výklad viditeľných i skrytých významov diela môže viesť k porozumeniu i citovému prežívaniu. Rozhovor pred umeleckým dielom môže viesť od jednoduchých popisných poznámok k všeobecnejším súvislostiam a podnecovať deti k rozprávaniu asociačných príbehov pozorovaných obrazov. Sú obrazy, ktoré divákovi niečo rozprávajú, tieto sú obľúbené i u človeka necvičeného a sú iné obrazy, ktoré sú krásne iba pre umelcov a priateľov umenia.“

Jednou z metód, využívanou v galériách ale hlavne v školách, sú besedy o umení. V našom vzdelávacom systéme boli donedávna súčasťou učebných osnov. Až nové chápanie výtvarnej výchovy v súčasných učebných osnovách posunulo umelecké dielo z okraja do centra pozornosti a to tým, že besedy o umeleckých dielach nie sú povinným doplnkom kreatívnej činnosti detí na vyučovaní, ale stávajú sa súčasťou osvojovania a riešenia výtvarných problémov. Mení sa aj metóda sprostredkovania informácií z teoretického výkladu učiteľa, z čisto poznávacej funkcie, sprevádzanej diskusiou riadenou prevažne učiteľom, bez vnútornej motivácie a zainteresovanosti žiakov, na aktívne vnímanie výtvarného diela ako zdroja nových informácií potrebných pre vlastnú výtvarnú výpoveď.

J. Brožek (in Horáček 1998) v knihe Besedy o umení píše, že „všetky besedy smerujú rôznymi cestami a prostriedkami k jednému cieľu: pomocou motivačnej a druhej šírky umenia objasniť bohatstvo moderného výtvarného prejavu a vyzbrojiť žiakov skúsenosťou zo styku s dielami, táto skúsenosť má podporovať ich vážny vzťah k súčasnému umeniu.“

Na sprostredkovanie umenia prostredníctvom aktívnej činnosti detí môže učiteľ využiť metódu animácie, ktorú vo veľkej miere využívajú galérie na celom svete, aby výtvarné umenie sprístupnili rôznym vekovým či sociálnym kategóriám návštevníkov. Deti kreslia, maľujú alebo diskutujú, vyjadrujú sa pohybom vlastného tela alebo priestorovým stvárnením a touto praktickou činnosťou skúmajú možnosti umeleckého vyjadrenia, výtvarné dielo interpretujú. Ziskom z animácie je prežívanie a zážitok. R. Horáček (1998) charakterizuje

animácie ako „oživujúce činnosti, pri ktorých návštevníci pomocou rôznych materiálov či predmetov vytvárajú špecifické výtvarné etudy, ktoré svojím princípom, technológiou alebo obsahovým zameraním nadväzujú na pozorované výtvarné dielo. Animácia je proces kontaktu s výtvarným dielom, ktoré účastníkov vedie prostredníctvom zážitku k možnostiam bohatšieho poznania a k získavaniu nových skúseností.“

Podľa tohto autora by „umelecká výchova v podobe animácií mala upútať pozornosť k umeleckému dielu, ukázať jeho postavenie v dejinách umenia, objavovať vzťah umelekej výpovede k dobovému vnímaniu sveta a prostredníctvom umenia by tiež mala aktivizovať osobnostné tvorivé schopnosti a sociálne vzťahy medzi účastníkmi.“ (Horáček 1998)

Ďalšou metódou, ako môžeme deťom sprostredkovať umenie aktívnou výtvarnou činnosťou, je parafráza. Parafráza je voľným spracovaním a obmenou cudzej predlohy, voľným vyjadrením cudzích myšlienok novým spôsobom. Vedie od napodobenia, cez zámerné dotváranie k aktualizácii a paralelám. Parafráza je možnosťou výtvarnej výpovede prostredníctvom pretvorenia hotového cudzieho diela, väčšinou jeho reprodukcie alebo kópie, napr. kreslenie a maľovanie podľa zvoleného umeleckého diela, kde nie je dôležité sledovať vonkajšiu zhodu s modelom, nie je podstatná správnosť proporcií, presná farebnosť, ani dodržanie kompozície. Ide skôr o subjektívne pochopenie a dotvorenie predlohy. Zámerná premena diela je postup, pri ktorom vznikajú jednoduché zmeny námetu alebo zmeny celkovej výstavby diela. Výtvarná parafráza je kreatívnym procesom, ktorý je založený na reflexii výtvarného diela výtvarným dielom. V tomto procese sa uplatňuje rozsiahla škála výtvarných postupov, ako sú alúzia (narážka, neúplné prirovnanie), citácia (uviesť, uvedený), apropiácia (prisvojiť si, privlastniť si), invokácia (vzývanie), kamufláž (zakrývanie, maskovanie), komentár (vysvetľovanie, výklad), persifláž (výsmech, posmech, zosmiešňovanie), negácia, premalba, deštrukcia, recyklácia (znovu uviesť do obehu, znovu využívať) a reinterpretácia (re - prvá časť slova s významom späť, nazad, znovu, zase). (Tropp 2002)

Interpretácia umeleckého diela je jeden z najúčinnějších prostriedkov rozvoja tvorivých schopností detí. Umelecké dielo je významný pedagogický nástroj pre učiteľa. Umenie pomáha učiteľovi a prostredníctvom neho i deťom riešiť isté životné situácie, orientovať sa v nich, hľadať kľúč na riešenie, prenikať do psychiky, rozmýšľať, akoby sa deti zachovali v rôznych životných situáciách, s akými typmi sympatizujú, vytvoriť obraz o medziludských vzťahoch v detskom kolektíve. Vzniká diskusný vzťah medzi učiteľom a deťmi pri výmene názorov. Vylúčené je poučovanie, prostredníctvom učiteľa sa vytvára dialóg medzi autorom diela a príjemcom, teda dieťaťom. Pri recepcii a interpretácii výtvarného diela uplatňujeme diskusiu, vlastné názory, otázky a nie suché odovzdávanie vedomostí, verbalizáciu. Vo výtvarnej výchove uprednostňujeme pred historickým systémom vývoja výtvarného umenia intuitívny prístup, keď učiteľ vyberá zo sumy výtvarných diel tie, ktoré pokladá za zaujímavé svojím obsahom i formou, alebo vychádza z potreby riešiť výtvarný problém, ktorý chce žiakom sprístupniť. Takýmto spôsobom sa žiaci môžu vžiť do atmosféry určitého obdobia, hľadať medzipredmetové súvislosti prostredníctvom recepcie umeleckého diela.

Stvárnajúca (realizačná) výtvarná interpretácia je skúmanie a vysvetľovanie výtvarných diel prostredníctvom aktívnych výtvarných činností. Výtvarné dielo tu pôsobí ako zdroj, podnet a východisko výtvarných aktivít, v ktorých sa môže uplatniť syntetickosť vizuálnych vnemov, zážitkov a recepcie. Možnosť intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu napomáha tvorivému charakteru interpretácie. K metódam výtvarnej interpretácie patrí kópia umeleckého diela, analytické skice, voľné napodobenie, pokusy

o zámernú zmenu, posun, paralelu, interferenciu, dotváranie, ozvláštnovanie, parafráza, koláž, fotomontáž, asambláž, akumulácia, frotáž, dekoláž, stratifi, roláž, proláž, antikoláž, zmizíky, kolorované koláže, muchláž, antikoláž, fotozáznam, performance, videozáznam, scénické aranžovanie, vizuálna interpretácia, body art, environment. (Tropp 2002) Táto ponuka metód dáva učiteľovi široké možnosti sprostredkovania výtvarného diela cez aktívne vnímanie a vizuálnu interpretáciu umenia, pričom nevyhnutnou podmienkou realizácie takto chápaného edukačného procesu sú odborné pedagogické a výtvarné kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy. Východiskom pre výber diela na interpretáciu môžu byť ciele vyučovacieho procesu, výtvarné problémy, ktoré na vyučovaní žiaci riešia, zaradenie diela do historického obdobia, tajomstvo, ktoré v sebe obraz skrýva, autor diela, okolnosti vzniku diela, príbehy, výtvarné vyjadrovacie prostriedky, ktoré si majú deti osvojiť.

Nevyhnutnou podmienkou je poznanie, aké výtvarné diela deťom sprostredkovať. Barbe-Gall (2007) uvádza, že stanovovať tu nejaké jasné hranice je nezmyselné. Lubovoľný obraz môže nájsť odozvu v duši dieťaťa. Často si myslíme, že deti lepšie vnímajú abstraktné umenie (podobné detskému výkresu, detskej kresbe) alebo že nemá zmysel ukazovať im obraz s neznámym príbehom. Nič podobné. Keď dieťa už dostatočne podrástlo, aby si prezeralo obrázky v knižke, je schopné na svojej úrovni vnímať maľbu a mať z nej zážitok. No aby mohlo počúvať objasnenia dospelého, musí ovládať špeciálnu slovnú zásobu, ktorá sa obyčajne vytvára do piatich rokov. Autorka uvádza, že pre deti vo veku od 5 do 7 rokov je zaujímavé a púta pozornosť:

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

Od 8 do 10 rokov

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

- Obrazy ukazujúce všedný život a rôzne historické obdobia.

Od 11 do 13 rokov

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

Deti žijú vo svete obrazov a na podvedomej úrovni si osvojujú zákony vizuálneho vnímania idúce zo starej tradície maľby. Opierajme sa o túto skutočnosť, reagujme jednoznačne na obrazy, ktoré sa im páčia a nevnučujte im tie, ktoré sa páčia nám.

ZÁVER

Uvedené výtvarné stratégie umožňujú deťom prekonať most medzi spontánnym výtvarným prejavom a vlastnou výtvarnou tvorbou. V období, kedy už začínajú kriticky myslieť, ale ich výtvarné zručnosti ešte nie sú na dostačujúcej úrovni pre výtvarné vyjadrenie vlastných predstáv, sú výtvarné stratégie aproprácie, citácie a pod. možnosťou, ako sa vyjadriť, umožňujú rôznymi výtvarnými prostriedkami reagovať na iné výtvarné dielo. Vedú žiakov k zamysleniu sa nad výtvarným dielom, jeho myšlienkou, spoznávajú cez výtvarné dielo život a tvorbu autora a hľadajú paralely medzi výtvarným dielom a myšlienkou, ktorú chcú sami sprostredkovať. Experimentujú a hľadajú možnosti vlastnej výtvarnej výpovede bez obavy zo zlyhania. Uvedené stratégie ich oslobodzujú od strachu a neistoty a umožňujú im sústrediť sa aj na obsah výtvarnej výpovede. Deti cez výtvarné diela umelcov spoznávajú výtvarný jazyk a jeho výrazové možnosti vo vizuálnej komunikácii. Metaforické privlastnenie si diela, využitie nadsázky dáva možnosť rozvoju ich tvorivého myslenia. Otvára sa možnosť inšpirovať sa nápadom niekoho iného, pretvoriť ho, až dospieť prostredníctvom neho k vlastnému nápadu. Využitie prvkov humoru rozvíja tvorivý potenciál dieťaťa. Dominantným sa nestáva spochybnenie pôvodného výtvarného diela, ale výtvarné dielo sa stáva zdrojom inšpirácie. Nie je to cieľ cesty, ale prostriedok, ktorý pomôže deťom hľadať a nájsť vlastný cieľ cesty a ukázať, ako sa nestratiť v labyrinte, zvanom umenie.

LITERATÚRA

- [1] Barbe-Gall, F. (2007) *Kak govorit s detmi ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: arka, 2007. ISBN 978-5-91208-008-1
- [2] Bourriaud, N. (2004) *Postprodukce*. Praha : Tranzit, 2004. ISBN 80-903452-0-4
- [3] Fila, R. (1991) *Načo nám je umenie*. Bratislava: Mladé letá, 1989. ISBN 80-06-00296-7
- [4] Garajová-Marticová, M., Pondelíková, R. (2010) *Galéria v škole, škola v galérii*. Banská Bystrica: Stredoslovenská galéria, 2010. ISBN 978-80-88681-61-8
- [5] Gero, Š. (2002) *Verbálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-410-6
- [6] Geržová, J. ed. (1999) *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20.storočia*. Bratislava: Kruh súčasného umenia Profil, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
- [7] Gombrich, E. H. (1989) *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1989. ISBN80-207-0416-7
- [8] Horáček, R.(1998) *Galerijní animace a sprostředkování umění*. [Brno] : Akademické nakladatelství CERM, 1998. 142 s. ISBN 80-7204-084-7
- [9] Hrubaničová, I. – Geržová, J. (2013) Postprodukcia. In *Profil súčasného umenia*. ISSN, 1335-9770, 1/2013, ročník XX, s. 76 – 81.
- [10] Kulka, J., (2008) *Psychologie umění*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2329-7.
- [11] Pondelíková, R. (2009) Význam interpretácie umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy. *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 2009, 18 (3), 7-10. ISSN 1335-0404,.
- [12] Read, H. (1967) *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.
- [13] Tropp, S.(2002) *Vizuálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8041-409-2

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,

Ružová 13, Banská Bystrica,

Kontakt: renata.pondelikova@umb.sk

EXPERIENCIÁLNE METÓDY V UMELECKOM VZDELÁVANÍ

LUCIA ŠEPELÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok poukazuje na možnosti využitia experienciálnych metód v umeleckom vzdelávaní. Vyzdvihuje význam zážitku a osobnej skúsenosti dieťaťa v predškolskom období. Dôraz je kladený na experienciálnu hru, ktorá je v tomto veku efektívnou formou recepcie umenia.

Kľúčové slová: Experienciálne metódy. Zážitok. Skúsenosť. Dieťa predškolského veku. Materská škola.

Abstract: The paper discusses the possibilities of using experiential methods in arts education. We stress the importance of child's experience and personal practice in preschool period. The focus is put on the experiential game, understood as an effective form of art reception in that age period.

Key words: Experiential methods. Experience. Personal practice. Pre-school aged child. Kindergarten.

ÚVOD

„Povedz mi niečo – a ja to zabudnem.

Ukáž mi niečo – a ja si to budem pamätať.

Dovoľ mi, vyskúšať si to na vlastnej koži – a ja to budem ovládať.

Dovoľ mi, aby som to prežil – a ja to budem cítiť a chápať po celý život.“

J. A. KOMENSKÝ

Problematika vyučovacích metód je vskutku rozsiahla a neustále diskutovaná, nakoľko v dnešnej dobe vyvstáva potreba zvyšovať efektívnosť vzdelávania, v zmysle nielen dosiahnutia lepších výsledkov a efektov vzdelávania, ale najmä zmeniť tradičné vyučovanie na tvorivé, konštruktivistické a zážitkové.

EXPERIENCIÁLNE METÓDY

Škála metód využívaných pri výchove a vzdelávaní detí v materských školách je naozaj pestrá a široká. Existuje mnoho delení a definícií metód, medzi ktorými si môže pedagóg vyberať a následne podľa ktorých môže svoje výchovno-vzdelávacie pôsobenie uskutočňovať a realizovať. Pomocou správne zvolených metód, aktivít a hier môže učiteľka veľmi šikovne a kreatívne edukovať deti v materskej škole, pomôcť im spoznávať nové veci, získavať nové vedomosti a zručnosti, rozvíjať komplexne celú ich osobnosť. To všetko môže dosiahnuť predovšetkým experienciálnym učením, ktoré je bohaté na zážitky a emócie.

Samotný pojem experienciálnosť je veľmi ťažké jednoznačne definovať.

„Experienciálne učenie (experiential learning) pochádza zo slova „experience“, čo sa do slovenčiny prekladá aj ako skúsenosť, aj ako emočný zážitok. Aj vzhľadom na túto skutočnosť sa experienciálne učenie interpretuje dvojako. Časť ľudí pokladá za kľúčové zdôrazniť prístup, v ktorom sa nevychádza z teoretických modelov, z umelých

príkladov a modelových situácií, ale výhradne z vlastnej skúsenosti, z praxe“ (Ondrušek – Labáth 2007, s. 19). Ide o spojitosť so zážitkom a skúsenosťou, čiže možno hovoriť aj o pedagogike zážitku alebo skúsenostnom učení. V Krátkom slovníku slovenského jazyka (2003) je slovo zážitok vysvetlené ako: „to, čo človek zažil“, je teda primárne spojené so slovesom zažiť, ktoré je explikované ako: „stať sa účastníkom niečoho, prežiť, skúsiť, zakúsiť“, preto je možné zážitok paralelne prepojiť so životom samým, s konkrétnymi životnými situáciami a okolnosťami a jednotlivcom (individuom), ktorý zážitok prežíva, pociťuje, emočne spracúva, hodnotí.

Podstatou experienciálnych metód je učenie sa prostredníctvom zážitku, v ktorom sa dieťa nachádza v novej nepoznanej situácii, v ktorej premýšľa, analyzuje, porovnáva, hľadá spoločné a rozdielne znaky javov a vecí, o ktorých sa rozpráva so svojimi rovesníkmi, diskutuje, počúva a akceptuje názory druhých.

Kratochvílová (2010, s. 269) charakterizuje experienciálnosť ako *„teóriu a metodiku výchovy zážitkom, ktorá sleduje ciele intenzívneho celostného rozvoja osobnosti. Využíva špecifický obsah, formy, metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach.“*

Experienciálnosť, teda učenie sa cez zážitok, osobnú skúsenosť, osobné poznanie, má dominantné postavenie vo svete dieťaťa v predškolskom období, kedy dieťa empaticky a motivačne naberá nové poznanie, ku ktorému sa dopracuje výzvou, dobrodružstvom a novým poznaním. Preto sa často spájajú pojmy zážitkovej pedagogiky a výchovy na báze dobrodružstva. Neuman (2000, s. 13) ich definuje ako:

- *výchova dobrodružstvom* slúži na riešenie úloh prostredníctvom dobrodružstiev, prekonávaním seba samého, hľadaním východísk sebou samým ale aj celej skupiny detí ako celku, riešením problémových situácií, ktoré slúžia na rast a rozvoj osobnosti;
- *výchova zážitkom* ktorá je opakom teoretického poznania, pasívneho nasávania vedomostí a zručností v edukácií. Uprednostňuje zážitok, skúsenosť, nové a netradičné stratégie, aktivizujúce metódy a silné emočné cítenie, cez ktoré sa nové poznanie usídli v pamäti na dlhý čas.

Experienciálnosť v spojitosti so zážitkovou pedagogikou hovorí o zapojení sa celého človeka, jeho aktívnosti, začlenením sa do aktivity a problémových situácií a o chápaní a rešpektovaní jeho individuality vzhľadom k jeho ponúknutým východiskám. Berieme do úvahy jeho originalnosť a nápaditosť a uvažujeme o jeho vlastných nápadoch. Preto Pelánek (2008) dáva do popredia:

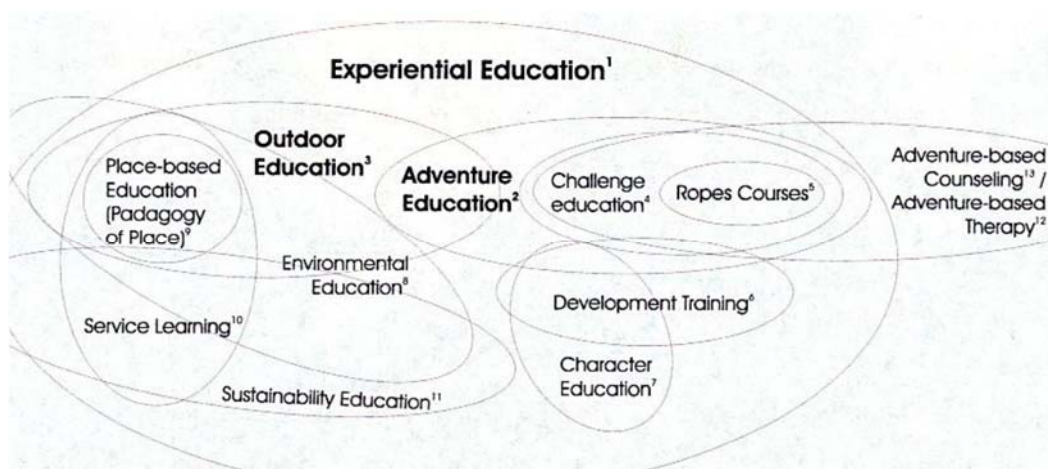
- sociálne učenie,
- tzv. soft skills (komunikácia, vzťahy, práca v tíme),
- životné postoje,
- kritické myslenie.

Experienciálnosť môže okrem kladných pocitov vyvolať prirodzene aj pocity negatívne z dôvodu, že pedagóg nikdy nevie, aká skúsenosť bude u dieťaťa vyvolaná. Preto je dôležitý vhodný výber stratégií a metód, pomôcok, ale aj správne načasovanie. Pre dieťa môže byť nejaký vnem negatívny, ako napríklad blízky fyzický kontakt alebo zasahovanie do jeho súkromia (Škrabský 2008).

Experienciálne učenie je možné definovať ako puzzle, ktoré je zložené z iných ako tradičných prístupov k edukácií (Obrázok 1):

- *Experiential Education* – experienciálne učenie,
- *Adventure Education* – výchova dobrodružstvom,

- *Outdoor Education* – výchova mimo materskej školy, výchova v prírode,
- *Challenge Education* – výchova cez výzvy,
- *Ropes Courses* – dobrodružné cesty,
- *Development Training* – tréning rozvoja osobnosti,
- *Character Education* – výchova charakteru, prosociálna výchova, etická výchova,
- *Environmental Education* – environmentálna výchova,
- *Place – based Education* – výchova v poznanom životnom prostredí,
- *Service Learning* – učenie cez službu komunite (spolupráca učiteľov, detí a rodičov),
- *Sustainability Education* – výchova k udržateľnosti rozvoja,
- *Adventure – based Therapy* – psychoterapeutická disciplína založená na dobrodružstve a výzve,
-
- *Adventure – based Counselling* – poradenstvo založené na dobrodružstve a výzve.



Obr.1. Experienciálne učenie (zdroj: Brestovanský 2013, s. 19)

Experienciálne učenie je synonymum starostlivo vybraných zážitkov, ktoré od dieťaťa vyžadujú jeho aktivitu, iniciatívu, rozhodnosť pri plnení úloh a zodpovednosť za výsledky, ku ktorým sa dieťa dopracovalo. Dieťa je v tomto učení zapojené fyzicky i psychicky, ako aj emocionálne a sociálne. Komunikuje a vyjadruje svoje myšlienky, porovnáva, skúma, hľadá východiská. Učí sa počúvať druhých, ako aj akceptovať iné názory. Rozvíja si teda komunikačné zručnosti a učí sa spolupráci a tímovej práci. Keďže nejde iba o pasívny príjem informácií, ale aj o zážitok a osobnú skúsenosť dieťaťa, môžeme hovoriť, že nové poznanie má hlbší emocionálny podnet, a tak sa dieťaťu vryje hlbšie do podvedomia.

Dôležitým článkom experienciálnosti je aj vzťah pedagóga k dieťaťu. Dieťa musí cítiť zo strany pedagóga pochopenie, podporu a povzbudzovanie, aby sa nebálo hľadať a objavovať nové a nepoznané.

Zážitkové učenie a jeho metódy sú postavené na schéme psychológa Davida Kolba, ktorý tento teoretický model spracoval v roku 1984. Navrhol ho ako cyklus učenia (Obrázok 2), ktorého jednotlivé štyri fázy na seba nadväzujú:

1. začína konkrétnou skúsenosťou, osobným poznaním dieťaťa s okolím, svetom a sebou samým - novú skúsenosť pozoruje a skúma,
2. nasleduje reflexia - spätný pohľad na danú skúsenosť, kritické premýšľanie o nej,

3. výsledkom toho je konkrétna skúsenosť alebo teória, čiže pojmy, hypotézy, tvorenie a porovnávanie záverov,
4. čím sa dostaneme ku konkrétnej skúsenosti, experimentovaniu, ďalším krokom a odskúšaní nových vedomostí a zručností v reálnom svete a budúcnosti (Rovňanová 2014).



Obr.2. Kolbov cyklus učenia (zdroj: Brestovanský 2013, s. 25)

K experienciálnym metódam, postupom alebo cestám, ktoré nás privedú k požadovanému cieľu, bezprostredne patrí prežívanie, osobná skúsenosť, emocionálne cítenie a emočný zážitok. Ich úlohou je priviesť dieťa do nečakanej, novej situácie, ktorá ho privedie preňho k netradičnému poznaniu a novej skúsenosti. Samotný estetický zážitok je v spojitosti s experienciálnymi metódami cestou k vnímavej recepcii akéhokoľvek druhu umenia.

Ondrušek a Labáth (2007, s. 88) tvrdia, že „možno sem zaradiť hry, všetky inscenované situácie, v ktorých sa využíva hranie rolí, simulácie...prakticky všetky postupy okrem tradičných kognitívnych postupov.“

Efektívne sú podľa Vincejovej (2008) skúsenostné metódy, o ktorých tvrdí, že okrem emocionálneho cítenia a prežívania obsahujú aj kognitívne spracovanie a riadenie svojho konania počas aktivity a hry. Deti majú pri týchto metódach zážitok z novej skúsenosti, prostredníctvom ktorého dochádza k poznaniu a učeniu sa.

Medzi zážitkové metódy Kariková (1999) zaraďuje:

- dialóg a skupinové diskusné metódy (vyjadrovanie názorov, komunikovanie svojich myšlienok a nápadov, akceptovanie názorov iných),
 - pohybové aktivity (pohybové hry, športové hry, hry na rozvoj motoriky),
 - výtvarné aktivity (kreslenie, maľovanie, strihanie, modelovanie),
 - hudobné aktivity (spev, tanec),
 - písomné aktivity (spolu s pomocou pedagóga),
 - viacrozmerné aktivity (dramatizácia, tvorivá dramatika, hranie rolí),
 - bádateľské aktivity (objavovanie).
- Knapíková, Kostrub a Miňová (2002) zaraďujú medzi experienciálne metódy:
- metódu hrania rolí,
 - metódu konceptuálneho mapovania,
 - metódu hlasného uvažovania.

EXPERIENCIÁLNE HRY

Samotným jadrom experienciálnosti, čiže zážitkovosti, skúsenosti, osobného zážitku a emocionality dieťaťa je hra samotná. Hre dieťa v predškolskom veku venuje veľa času. Hru nepovažujeme za základ detstva len kvôli tomu, že jej dieťa venuje skoro všetok voľný čas. Podstata spočíva v tom, že hra spôsobuje zmenu v psychike dieťaťa a podieľa sa na jeho formovaní. Pri hre dieťa odкрýva túžbu uspokojiť svoje prirodzené potreby a vyjadriť svoje ja vo svete symbolov, fantázií, snov a túžob (Podhájecká, 2011).

Vincejová (2008) uvádza, že experienciálna hra je hra, ktorá využíva skúsenosť a osobné poznanie. Ide o prežívanie a emočný zážitok, hry otvorené netradičným situáciám, ktoré môžu sprevádzať neočakávané chvíle a zážitky, ako aj smiech, radosť, kooperáciu, ale na druhej strane aj sklamanie a súťaživosť.

Hlavným znakom experienciálnych hier je, že dieťa nemôže ostať pasívne. Využíva sa aktivita každého dieťaťa. Kľúčom tejto myšlienky je, že sa do kolektívu dostanú aj deti, ktoré majú problém s nadväzovaním kontaktov a vznikajú nové kamarátstva, pričom každé dieťa má právo na individuálny názor na súčasnú situáciu a sú akceptované všetky názory či nápady detí. Slovanmi Brestovanského (2013) učia sa akceptovať názory druhých, počúvať ich a vcítiť sa do ich situácie, pričom začínajú chápať, že jedna hra môže vyvolať v nich a v ich kamarátoch iné pocity, ktoré nadväzujú na osobnú skúsenosť dieťaťa, jeho prežívanie, zapojenie sa do hry či výsledok činnosti.

Neodmysliteľnou súčasťou experienciálnych hier je zážitok. Verešová (2014, s. 17) definuje zážitok ako *„každý duševný jav, ktorý jedinec prežíva. Je vždy vnútorný, subjektívny, citovo sprevádzaný. Zážitok je zdrojom osobnej skúsenosti, hromadí sa celý život a utvára jedinečné duševné bohatstvo každého človeka. zážitok je výsledok alebo konštituent prežívania.“*

Podľa Ondruška a Labátha (2007) hry obsahujúce experienciálne prvky zahŕňajú viaceré znaky:

- pocit voľnosti, nezávislosť,
- vlastné pričinenie v hre, aktivitu,
- radosť, veselosť, zábavu,
- vlastný názor, vyjadrenie vlastného názoru a jeho akceptácia,
- objavovanie, experimentovanie, skúmanie,
- praktické cvičenia,
- hranie rolí.

Hra ako taká, ako aj experienciálna hra, ktorá v sebe zahŕňa zážitkovosť a osobnú skúsenosť, môže mať široké spektrum delenia. Podľa cieľa ich však môžeme rozdeliť na (Kapšová 2008, s. 6):

- inscenačné hry - hry, pri ktorých je dieťa súperom samo seba,
- simulačné hry - hry, v ktorých dieťa vstupuje do novej roly. Na to je prispôsobená atmosféra a situácia,
- rolové hry - hry, v ktorých dieťa vstupuje do rôznych rolí, spolu s rovesníkmi ich rozvíjajú, formujú príbeh,
- iniciatívne hry - sú určené jednotlivcovi alebo celej skupine a majú jasne definovanú úlohu,
- tímové hry - pri ktorých je dieťa súčasťou tímu, ale vystupuje samo za seba. Tieto hry majú jasne určené pravidlá,

- psychologické hry- v ktorých dieťa vyjadruje svoje emócie. Podľa Kapšovej (2008, s. 6) sú psychologické hry také, ktoré „kladú na účastníkov vyššie emocionálne nároky. Ich súčasťou môže byť intenzívne vyjadrovanie emócií, objavovanie hlbokých aspektov vlastnej identity alebo stvárňovanie vlastného správania.“

Zážitkové a experienciálne hry majú v predprimárnom vzdelávaní svoje nezastupiteľné miesto. „Podľa E. Cella učenie zážitkom začína, keď náš priamy kontakt so svetom alebo so sebou samým spôsobí zmenu v správaní, interpretácii javov, stupni samostatnosti alebo tvorivosti“ (Bekéniová 2001, s. 7).

Medzi experienciálnymi metódami má svoje nezastupiteľné a nenahraditeľné miesto tvorivá dramatika. Dieťa sa prostredníctvom nej učí orientovať sa vo svete, byť odolným voči spoločnosti, zmenám v spoločnosti, ako aj naučiť sa využívať už osvojené vedomosti a zručnosti. Učí ho procesu nadobúdania učiva, vedomostí a poznatkov prostredníctvom rôznych aktivít a činností.

Podľa Valentu (2008, s. 71) má obsah dramatických hier a aktivít symbolický charakter, to znamená, že:

- symbolickosť je prítomná, kedykoľvek sa formou tvorivej dramatiky zmocňujeme akejkoľvek situácie, akéhokoľvek príbehu, akéhokoľvek konania a pôsobenia účastníkov dramatickej hry. Vždy na túto situáciu, na toto konanie pozeráme, vnímame a interpretujeme ju symbolicky;
- symbolická situácia je základným nástrojom zobrazovania osôb, dejov, tém divadelnej komunikácie (i v rámci tvorivej dramatiky).

Práve umelecké vzdelávanie je špecifická oblasť edukácie, ktorá si vyžaduje špecifický spôsob poznávania, pri recepcii umenia sa do popredia dostáva zážitok. Prežívanie zážitku zohráva podľa Zelenáčkovej (2011 s. 79-80) významnú funkciu v umeleckom vzdelávaní z viacerých hľadísk:

1. *Zážitok je prostriedkom lepšieho pochopenia témy* - prežívanie zážitku pomáha deťom uvedomiť si „niečo“ z diela a toto pochopenie si emotívne potvrdiť, napr. pri hraní rolí si dieťa často spontánne uvedomí nielen primárnu tému diela, ale aj jednotlivé motívy, či sekundárne prepojené témy.

Zážitok stimuluje pamäť - v prežívaní dieťa plne koncentruje svoju pozornosť na prežívanú situáciu, a preto je schopné zafixovať si určité momenty do pamäti a späť sa k nim vracat'. Proces vzdelávania sa usiluje práve o takýto spôsob získavania a upevňovania poznatkov. Zážitok má funkciu napomáhať zapamätávaniu.

Zážitok je zdrojom skúsenosti - skúsenostný aspekt zážitku stimuluje prehlbujúce chápanie a zapamätávanie. Výsledkom takej činnosti je nielen estetická skúsenosť, ale i životná skúsenosť so sebou samým, identifikovaná napríklad v pociete emocionálneho naplnenia z vlastnej tvorivosti. skúsenosť má v ľudskom vedomí pomerne trvalý charakter, včleňuje sa do skúsenostného komplexu človeka.

Zážitok je osobnou a súčasne kolektívnou udalosťou v prežívaní zážitku vo vyučovacom procese sa simultánne odvíjajú dve línie – línia subjektívna a línia kolektívna. V subjektívnej línii jedinec prežíva vlastné emócie, pocity a názory a môže ich vyjadriť ako súčasť vlastnej identity, aby tým „dal vedieť o sebe“ svojmu okoliu, alebo si zážitok emotívne prežije a spracuje vo svojom vedomí a nemusí o tom hovoriť. Najväčšiu intenzitu dosahuje zážitok v skupinových a hrových činnostiach, ale aj v skupinovej tvorbe, jej prezentácii a vzájomnej reflexii.

ZÁVER

Príspevok si kládol za cieľ poukázať na význam využívania experienciálnych metód (nielen) v umeleckom vzdelávaní. Pre dieťa v predškolskom veku je zážitok, osobná skúsenosť, ktoré vyvolajú emócie najkrajšia a zároveň najlepšia cesta k poznaniu. Umelecké vzdelávanie ponúka optimálne možnosti na napĺňanie potrieb zážitkových hier, či už v oblasti hudobnej, výtvarnej, dramatickej výchovy či iných oblastiach umenia. Je na každom pedagógovi po akých cestách siahne, aby naplnenie cieľa bolo pre dieťa nezabudnuteľným.

LITERATÚRA

- [1] Bekéniová, L., 2001. *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Košice: Rokus, ISBN 80-89055-10-9.
- [2] Brestovanský, M., 2013. *Pedagogika voľného času 2 – Pedagogika zážitku a hra*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, ISBN 978-80-8082-751-9.
- [3] Kapšová, J., 2008. Zážitková pedagogika. In: *ZOOM*. ISSN 1336-4340, č. 3, s. 4 – 6.
- [4] Kariková, S. 1999. Štrukturovaná hra v zážitkovom učení. In: KOLEKTÍV AUTOROV. 1999. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie *Hra – prostriedok formovania osobnosti*. Banská Bystrica: PF UMB, ISBN 80-8055-266-5.
- [5] Knapíková, Z. – Kostrub, D. – Miňová, M., 2002. *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Košice: Rokus, ISBN 80-89-05518-4.
- [6] Kratochvílová, E., 2010. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: VEDA, ISBN 978-80-8082-330-6.
- [7] Neuman, J., 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-405-2.
- [8] Ondrušek, D. – Labáth, V., 2007. *Tréning? Tréning. Učenie zážitkom*. Bratislava: PDCS – Partners for Democratic Change Slovakia, ISBN 978-80-969431-4-2.
- [9] Pelánek, R., 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, ISBN 978-7367-353-6.
- [10] Podhájecká, M., 2011. Hra dieťaťa: Edukačná platforma pre vyspelú osobnosť. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Zborník z vedecko – odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov. Prešovská univerzita v Prešove. s. 15 - 33 [online]. [cit. 2018-11-20]. Dostupné z: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/hvp.pdf>
- [11] Rovňanová, L., 2014. *Výchova k manželstvu, rodičovstvu a etike intímnych vzťahov: základné východiská*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-565-0183-2.
- [12] Škrabský, T., 2008. Zážitkové učenie – vždy účinné?. In: *ZOOM*. ISSN 1336-4340, č. 3, s. 7.
- [13] Valenta, J., 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-247-1865-1.
- [14] Verešová, J., 2014. *Zážitková pedagogika vo voľnočasových aktivitách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-581-1.
- [15] Vincejová, E., 2008. *Ako vo voľnom čase? 1. časť (Námety pre pedagógov na aktivizáciu detí vo voľnom čase)*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8045-521-7.

[16] Zeleňaková, H., 2011. *Živá je cesta k umeniu*. Nitre: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta.
ISBN 978-80-8094-947-1.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Lucia Šepeláková, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie,

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity,

Ul. 17 novembra,

Kontakt: lucia.sepelakova@unipo.sk

TRANSFORMÁCIA GRAFICKÉHO MÉDIA

MARTIN ŠEVČOVIČ

Abstrakt: Príspevok ponúka definície, pomocou ktorých popisujeme pojmy súvisiace s grafickým médiom v súčasnosti. Vďaka týmto definíciám môžeme sledovať premenu – transformáciu média grafiky do podôb, ako ich môžeme sledovať v tvorbe súčasných autorov. Za posledných 40 rokov vnímanie grafického média prešlo výraznými zmenami, čo svedčí o jeho schopnosti prispôbovať sa potrebám tvorcov, aby ho mohli využívať pri realizácii vizuálnych znakov, pomocou ktorých komunikujú obsahovú stránku svojich aktuálnych autorských programov.²

Kľúčové slová: grafika, matrica, odtlačok, počítačová grafika, signifikantné znaky grafiky

Abstract: This paper offers some definitions with which we describe the concepts related to graphic media today. With these definitions, we can watch the changes - a transformation into a printmaking media, as they can be used in the artworks of contemporary artists. For the last 40 years, the perception of graphic media has passed marked changes, indicating its ability to adapt to the needs of creators, so that they could be used for the creation of visual characters, with which they communicate the contents of their artistic programs.

Keywords: printmaking, matrix, print, computer graphics, significant characters of the printmaking

ÚVOD

Téma piateho ročníka konferencie Kreativne vzdelávanie, UMENIE – PROCES – JEDNOTLIVEC ma inšpirovala k vytvoreniu príspevku, ktorý sa z obsahového hľadiska má ambíciu venovať transformácii (PROCESOM) výtvarného média grafiky (UMENIE), ktorú aktívne sledujem za obdobie posledných desať rokov (JEDNOTLIVEC). Z pedagogického hľadiska vidím využitie ponúknutého textu pri výučbe predmetov zaoberajúcich sa problematikou grafiky. Príspevok je tvorený viacerými citovanými definíciami, ktoré objasňujú pojmy súvisiace s grafikou, klasickými grafickými technikami, alternatívnou grafikou, počítačovou grafikou, matricou a presahmi grafiky do iných výtvarných médií.

TRANSFORMÁCIA GRAFICKÉHO MÉDIA

Uvedené definície by mali pomôcť čitateľom lepšie porozumieť, čo všetko do predmetnej oblasti zaraďujeme, na základe čoho si to môžeme dovoliť tvrdiť, a ako sa samotné médium dokázalo transformovať do rôznych podôb. Prvým tvrdením, ktoré využijem pre definovanie pojmu grafiky je: „*Grafika je prioritne pomenovaná oblasť, ktorej signifikátorom je odtlačok a multiplikácia diela s nosným prvkom matrice.*“ (Ševčík 2011) Už prvé tvrdenie nám napovedá, že v súčasnosti o grafike nehovoríme len ako o umení tlače, čo vychádzalo skôr z predpokladu remeselného zvládnutia jednotlivých techník, ale skôr hľadáme signifikantné znaky grafiky, na základe ktorých dokážeme, tie ktoré, diela do oblasti grafického média zahrnúť. Predložené definície čerpám z výsledkov výskumu s názvom *Transmediálny priestor grafiky*, ktorý prebiehal niekoľko rokov

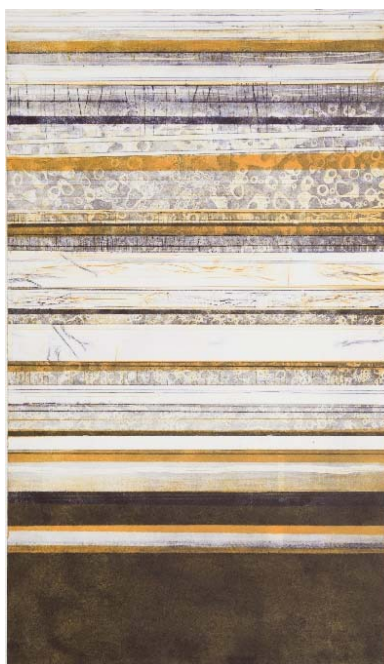
² Tento príspevok vznikol v rámci riešenia projektu 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

na Slovensku s cieľom sledovať tvorivú a edukačnú bázu dvoch vysokoškolských pracovísk zameriavajúcich sa na médium grafiky. Jedná sa o definície „aktuálne formovo-výrazovými kategóriami média grafiky," (Vrbanová 2011) ako ich definovala výtvarná teoretička Alena Vrbanová, dlhodobo skúmajúca vývoj grafiky na Slovensku. Prvou je definícia uchopujúca množinu klasických grafických techník, ako ju chápeme v dnešnej dobe po jej niekoľko storočí trvajúcou transformáciou.

„Grafika na báze klasických techník - autonómny výtvarný druh založený na autorskom vytvorení a spracovaní matrice rôznymi technikami od kresby, maľby, cez tradičné výškotlačové alebo hĺbkotlačové techniky, až po vytvorenie autorskej elektronickej „nehmotnej" matrice, z ktorých autor následne mechanicky odtláča alebo ručne tlačí multiplikáty - autorské kópie pôvodiny diela." (Vrbanová 2011) Do tejto množiny zaraďujeme všetky technologické postupy, ktoré sa stáročia vyvíjali s cieľom reprodukovat' obsah vložený do matrice a následne tlačený väčšinou na papier. Delíme ich najmä podľa spôsobu tlače, realizovanej ručne, na hĺbkotlačové, tlačené z výšky, tlačené z plochy a cez sito. Pri tlači z hĺbky väčšinou tvorím matricu kovová doska, ktorú grafik opracováva podľa potreby grafickými technikami. Tie delíme na lineárne a plošné. Alebo na suché, teda chemické a mokré, teda mechanické, to závisí či je použité leptadlo. Najznámejšími sú suchá ihla, rytiny (lineárna, suchá – mechanická technika), mezzotinta (plošná, suchá – mechanická technika), čiarový lept (lineárna, mokrá – chemická technika) akvatinta (lineárna, mokrá – chemická technika). Techniky tlačené z výšky väčšinou označujeme podľa materiálu, do ktorého sa matrica vytvára (drevorez, xylografia – drevoryt, linorez, linoryt, kameňoryt, cementoryt...). Tlač z plochy funguje na základe princípu odpudzovania vody a mastnoty. Ako matrica nám slúži špeciálny druh vápenca, preto sa táto technika nazýva litografia, alebo kameňotlač. Tlač cez sito označujeme aj ako sietotlač alebo serigrafia. Od polovice minulého storočia vďaka rozvoju technológií sa v komerčnej sfére pre tlač začal využívať ofset (tlač za pomoci valcov). Ofsetovú tlač využívali pri svojej práci autori, ktorých radíme do aj oblasti alternatívnej grafiky. Stretávame sa u nich aj s apropiáciou otláčkov nachádzajúcich na predmetoch bežnej spotreby. V skratke som uviedol základne delenie klasických grafických techník. Okrem spomenutých poznáme rôzne techniky a postupy, ktoré vychádzajú z uvedeného delenia, líšia sa na základe použitých materiálov alebo postupov. Do množiny grafiky na báze klasických techník môžeme zaradiť aj takzvanú štrukturálnu grafiku. V zahraničnej literatúre sa stretávam aj s pojmom calligraph. Slovo calligraph sa skladá z dvoch slov, collage (koláž) a graphic (grafika). Pojem bol zavedený v roku 1950 Alps Glenom, profesorom grafiky na University of Washington, Seattle. (Grabowski a Fick 2009) *„Grafika štrukturálna je súborný termín pre hĺbkotlačovým spôsobom tlačené dosky, pri ktorých spracovaní a príprave pre tlač sú kombinované najrôznejšími individuálnymi prístupmi. Väčšinou sa jedná o asamblážovú aplikáciu materiálov na povrchu dosky pomocou lakov alebo iným spôsobom. Kresbový efekt nevzniká zahľbovaním, ale zaostáva naopak na povrchu matrice, aj keď je tlačená ako hĺbkotlač. Možno sem zaradiť i metódu, pri ktorej je hĺbkotlačová kovová doska spracovávaná kladivom, vybijaním rôznych kovových predmetov perforovaním a tak podobne. Pri tlači potom papier neprijíma len farbu, ale aj reliéf." (Kubička a Zelinger 2004)* Mohol by som tvrdiť, že pod tento pojem sa zaraďujú niektoré novátorské, experimentálne formálne postupy. Za jedného z najznámejších experimentátorov v rámci grafického média na našom území sa považuje český grafik Vladimír Boudník. Pri úprave matrice využíval postupy spadajúce do množiny štrukturálnej grafiky a sám zaviedol teóriu takzvanej aktívnej grafiky – explosionalizmu. *„Aktivní grafika vznikla v roce 1954. Boudník v této době přicházel do úzkého kontaktu s prostředím továren a dělníků, všude viděl hromady poškozených plechů. Materiál v něm vyvolával různé emoce a touhu aktivně s ním pracovat. Při tvorbě aktivní*

grafiky je nadále důležitá představová asociace. Začal rozrývat desky kusy železa, formovat je kladivem, zalisovávat do povrchu různé hřebíky a špony, propalovat materiál autogenem apod. Konečné dílo otiskl na papír. Výsledkem byla aktivní grafika." (Dostupné na internete: Národní knihovna ČR) „Dle jeho slov je explosionismus "směr, který povýší každého člena kolektivu na absolutně všemocného člověka" (V.Boudník, Manifest explosionismu č.2, 15.dubna 1949). Základem explosionismu je asociace jako tvůrčí metoda. Asociální schopnosti se Boudník snažil vyvolávat i v ostatních lidech. V tomto duchu uskutečnil přes sto akcí v ulicích Prahy. Snažil se při nich vyvolat v lidech obrazotvornost např. při pohledu na rozpraskanou zeď apod. Celé Boudníkovy explosionalistické období bylo doprovázeno bohatou literární činností (psal manifesty, provolání, deník, básně a drobné prózy)". (Dostupné na internete: Národní knihovna ČR) Vrbanová do definície grafiky na báze klasických technik okrem remeselných postupov zahŕňa aj možnosť vytvárania elektronickej, nehmotnej matrice, jej tlače a využívanie tlačí ako matrice. Aj to je dôkazom transformácie grafického média a rozširovanie chápania záberu jeho vplyvu. Spomeňme si, že v roku 1985 vydanéj publikácii *Moderná slovenská grafika* od Ľuda Petránskeho, by som márne hľadal zmienku o možnostiach využitia nehmotnej matrice a nieto ešte zaradenia uvedeného prístupu do kategórie na báze klasických technik. Pre spomínanú dobu bolo skôr diskutované prijatie technológie serigrafie, či ofsetu do legitímnych postupov, ktorými je možné vytvoriť grafický list s dostatočne silnou „aurou“ vhodnou zaradenia do sféry výtvarného umenia. Musím ale upozorniť na skutočnosť, že mám na mysli svet grafického média, žijúci si v rámci spolkov, združení a prehliadok v danom období, zastúpený najmä výtvarníkmi koncentrujúcimi sa na médium grafiky a teoretikmi zaoberajúcimi sa uvedenou oblasťou a je dôležité spomenúť aj okruh zberateľov. Taktiež je podstatné upozorniť na rozdiel v chápaní množiny klasických grafických technik a výsledkami elektronickej manipulovanej grafiky (computerovej, počítačovej grafiky). Autorská, elektronickej „nehmotná“ matrica je v tomto význame chápaná ako forma spracovaná najskôr digitálne počítačovým softvérom a jej výsledok je prenesený do niektorej z množiny remeselných postupov a následne je odtlačok realizovaný ako pri postupoch využívajúcich množinu klasickej grafiky. O tom, čo spadá pod definíciu elektronickej manipulovanej grafiky, hovorí nasledujúca definícia. Pôvodne označovaná ako počítačová grafika:

„Grafika počítačová je moderná špecifická grafická tvorba využívajúca ako realizačné médium počítač so softvérovou asistenciou kresliacich, ilustračných, fotografických a iných podobných programov. Podstatou je tvorcova interakcia s grafickým displejom. Popri výtvarnej invencii tvorcu podmieňuje tvorbu aj technický vývoj a kvalita zariadenia." (Kubička a Zelinger 2004)



Obr.1. Martin Ševčovič *Stavebné prvky mentálnej individuality*, 2014, hĺbkotlač, 85x50 cm

Obr.2. Martin Ševčovič *Stavebné prvky mentálnej individuality*, 2014, tlač z výšky, 85x50 cm

„Elektronicky manipulovaná grafika - súbor kreatívnych postupov pri vzniku nehmotnej matrice v prostredí počítačových softvérov a ich postprodukčného kombinovania. Výsledné dielo je tlačené prístrojom a môže byť multiplikovateľné. Samotná matrica sa môže modifikovať podľa tvorivého rozhodnutia autora. Novšími, presnejšími technológiami sú digitálne spracované a tlačené grafiky. " (Vrbanová 2011)

Od polovice 20. storočia sledujeme výrazné zdokonaľovanie a zavádzanie počítačových technológií do väčšiny oblastí moderného fungovania sveta. Vznik osobných počítačov a rôzne druhy grafických softvérov, výrazne ovplyvnili aj sféru výtvarného umenia a dali podnet k otázkam, týkajúcich sa ich využitia, realizácie autorovej výpovede a jej zaradenie do oblasti umenia. Ich veľký vplyv a následné prehodnotenie pohľadu na grafické médium sledujem od doby, kedy sa tieto technológie stali dostupnými širokej verejnosti. Významnú úlohu zohral vznik internetu, siete spájajúce počítače, čo viedlo k vytvoreniu virtuálneho sveta. Význam grafiky ako média, ktoré najskôr ručne, potom mechanicky reprodukovalo, prebrala digitalizácia. Ručná práca bola nahradená ekonomickejšou, efektívnejšou a bohatšou počítačovou technológiou. Vznikla nová disciplína zaoberajúca sa svetom digitálnych obrazov. „Pri získavaní digitálneho obrazu dochádza k prechodu od spojitej funkcie k diskkrétnej funkcií. Tento proces sa nazýva digitalizácia a odohráva sa v dvoch nezávislých krokoch, ktoré sú kvantovanie a vzorkovanie." (Blázsovits 2012) Vplyv mala aj na iné odvetvia, ale významovo čo sa týka reprodukovania sa výrazne dotkla grafického média.



Obr.3. Martin Ševčovič *Horizont*, 2006, počítačová grafika, 32x20 cm

„Alternatívne prístupy k médiu - súbor autorských experimentálnych alebo netradičných (neetablovaných, nerozšírených) technicko-realizačných postupov pri vzniku grafickej matrice a odtlačku, ktoré spĺňajú elementárnu podmienku odtlačania z matrice, nemusia však splniť podmienku multiplikovateľnosti." (Vrbanová 2011) Podmienka multiplikovateľnosti bola dlhodobou otázkou v rámci grafického média, najmä v spojení

s monotypiou a jej zaradením. Dôraz sa kládol na možnosť opakovateľnosti, čím sa dlhodobo odlišovala od iných médií. Monotypia stála vždy niekde na hrane, medzi maľbou a grafikou. „*vymyká z oblasti grafiky, mohol by som ju zaradiť tiež do oblasti maľby.*“ (Krejča 2010) Má maliarske kvality, ale sa otláčala čo ju zas spájalo s grafickým médiom. Využívanie alternatívnych princípov v grafike sledujem od druhej polovice 20. storočia aj na Slovensku. Ako uvádza vo svojej dizertačnej práci Alena Vrbanová, najvýznamnejšiu úlohu zohral „...zrod konceptuálneho umenia v slovenskom umení okolo roku 1965, ktorý podnietil vznik inovatívnych a hraničných foriem a techník alternatívnej grafiky, až po privlastnenú, prevzatú a interpretovanú.“ (Vrbanová 2012) Vrbanová sa odvoláva na Iniciatívu Bratislavských Konfrontácií, ktorá uviedla nové chápanie výtvarných médií a usilovala sa o stieranie predtým striktno vymedzených hraníc výtvarných druhov. Tieto tri definície by som označil ako hlavné polohy vnímania transformácie grafického média za obdobie posledných 60 rokov. Na jednej strane množina klasických, dlhodobo akceptovaných výtvarných techník a na druhej strane označenie pre novú množinu, alternatívnu, inú voči klasickej množine. Spoločne zahŕňajú všetky v dnešnej dobe akceptované a využívané postupy, ktorých spojovacím prvkom je princíp odtlačku. Už nezáleží na tom, či bol vytvorený autorom pomocou remeselných techník, softvérovými programami, alebo privlastnený a jeho význam redefinovaný v rámci koncepcie tvorcu. Je dôležité spomenúť skutočnosť, že nielen v množine alternatívnych postupov sledujeme experiment v oblasti grafického média, ale aj v množine klasických techník. Experimentovanie, hľadanie nových materiálových možností a k tomu prispôsobovanie formálneho výrazu nesúceho vložený obsah autora pozorujeme výrazne aj medzi školenými grafikmi, používajúcimi programovo grafické médium pre realizovanie svojich umeleckých programov. Tým, že poznali remeselné možnosti grafických postupov, vytvorili si pôdu aby mohli experimentovať a posúvať hranice využitia poznaných grafických techník. Mohol by som povedať, že stávali na tradícii a vedomostiach vyvíjajúcich sa niekoľko storočí a tieto vedomosti im dovolili hľadať nové možnosti v dobou prinášaných moderných materiáloch a technológiách. Títo väčšinou neopúšťali dvojzrnmerný formát grafického listu, ale viacej sa sústredili na obsiahle možnosti remeselných postupov, v ktorých hľadali tú správnu polohu pre realizáciu svojich konceptov. *Jeden z takýto prístupov sa označuje aj ako autorská tlač: „označenie pre grafické práce, ktoré vznikli chránenou autorskou technológiou. Je to označenie pre výsledky experimentov pri príprave matrice alebo pri tlači grafiky na rôzne materiály alebo tlač na rôzne materiály a následne na papier.*“ (Makar 2011) Medzi novátorské polohy v rámci experimentov u grafikov, programovo venujúcim sa oblasti tradičných techník môžeme zaradiť realizácie grafických listov nad 3 metre štvorcové, Grafika XXL. A taktiež význam spadajúci pod pojem procesuálna grafika: *„tlač ako záznam rôznych štádií procesu, nestabilná matrica, posuvné tlače, procesuálna deformácia.*“ (Makar 2011) Druhou skupinou tvorcov boli autori, ktorých nosným vyjadrovacím médiom nebola grafika, nevenovali toľko času do zdokonaľovania sa v remesle grafiky a ich využitie grafického média nachádzame práve v alternatívnych postupoch. Práve títo výrazne ovplyvnili súčasné chápanie média grafiky a vďaka nim sa úzkostlivo sledované hranice grafického média podmienené remeselnou obratnosťou, rozšírili čo považujem za veľmi prospešné. Pretože definovanie hraníc v oblasti výtvarného umenia, ako nás poučuje história, je vo výtvarnom umení úskalím, ktoré smeruje k stagnácii. Ďalej čitateľovi ponúknem niekoľko definícií súčasných možných polôh, v ktorých sa grafické médium môže objavovať, je jej súčasťou alebo autonómne patrí do tejto množiny.

„Grafický objekt - je priestorové dielo, reprezentované trojrozmernosťou, ktorá tvorí dôležitú materiálovú alebo výrazovú súčasť diela a zároveň je naň tlačaná grafická stopa, alebo sám 3D objekt reprezentuje maticu ako finálne dielo." (Vrbanová 2011) Dôkazom progresu a transformácie grafického média za posledné desaťročia je využitie novej dimenzie. Kým do polovice 20. storočia by sme márne hľadali trojdimenzionálne využitie grafiky, jej výhradná poloha patrila rámci dvoch dimenzií. Realizovaná bola väčšinou odtlaččením na papier a tieto hranice neprestupovala. Jedným z dôvodov tohto posunu bolo oslobodenie sa od upätosti na zaužívaných normách a kvalitách realizovaného grafického listu. Náročnosť remeselných postupov, zvládnutie veľkej množiny detailov, aby bol očakávaný výsledok na kvalitatívnej úrovni akceptovateľného grafického listu, nedopustil jej následnú „deštrukciu" a upevnenie jej významu v trojdimenzionálnej oblasti v rámci objektov, či inštalácií. Tento posun súvisel s viacerými faktormi, hlavne zmenou myslenia tvorcov. Väčšou dostupnosťou, doslova až zanesením sveta reprodukciami na báze odtlačku, ale dovoľm si tvrdiť, hlavne jej jemnosť pri realizácii a schopnosť transformovať sa. Jemnosťou mám na mysli jej samotný výsledok po realizácii na báze „mikrovrstvy" nanášané farby, čo súviselo aj s jej pôvodným odtláčaním na papier, či textil. Do množiny grafických objektov, môžeme zaradiť aj časť chápania pojmu trojdimenzionálna grafiku, ktorá bola fyzicky realizovaná v priestore. „Názvom 3D grafika označujeme aj práce s grafickým výtlačkom do objektovej podoby. Objekty vytvorené z výtlačkov sú autentické prejavy priestorového narábania a čítania. Do kategórie 3D grafika patria aj práce kde je grafika aplikovaná v objekte a inštalácii. Je to nezameniteľná súčasť výtvarnej výpovede." (Makar 2011) Druhá časť 3D grafiky, existujúca vo virtuálnom svete spadá skôr do kategórie elektronickej manipulovanej grafiky v rámci virtuálneho sveta a je prezentovaná buď tlačením v dvojdimenzionálnej forme alebo elektronickej. „3D grafika je tvorená v 3D programoch, ktorá vo svojej finalizácii je prezentovaná ako séria digitálnych výtlačkov, alebo ako prezentácia na elektronickej nosiči." (Makar 2011)



Obr.4. Martin Ševčovič Z cyklu SONDY, 2010, grafické objekty,
400x25x25 cm; 320x25x25 cm; 320x25x25 cm; 320x25x25 cm;
240x25x25 cm

„Matrica ako definitívne dielo - tvorba plošnej alebo objektivej hmotnej grafickej matrice v klasických alebo digitálnych technológiách (3D frézovaním), ktorej estetická a umelecká hodnota sú natoľko autonómny, že autor ju považuje za finálne dielo, obraz, sochu, či objekt. Pojem grafickej matrice nadobúda v rámci transmediálneho tvorivého postupu na konceptuálnom význame. Matricou môže byť čokoľvek hmotné alebo mentálne či vizuálne privlastnené (apropriované)." (Vrbanová 2011) Už samotný postup pri realizácii grafického listu je podmienený výrobou matrice. Slovníková definícia pojmu matrica: „negatívny tvar výrobku na odlievanie; podklad na výrobu

kópii" (Andraščík 2012) Výkladový slovník maliarstva, grafiky a reštaurovania definuje matricu ako: „negatívnu tzv. materskú tlačiarenskú formu k odlievaniu, či lisovaniu, prípadne rôzne typy foriem z najrôznejších vhodných materiálov k odlievaniu písmen i celých tlačiarenských stránok. V umeleckej grafike sa tento termín používa pre spracovávanú alebo už k tlači pripravenú grafickú dosku." (Kubička a Zelinger 2004) Matrica je základná forma, do ktorej, alebo ktorú autor upravuje dostupnými spôsobmi. Je základným elementom pri vzniku odtlačku. Nakoľko práve jej realizácii je venovaná nosná časť energie a tvorcov odkaz je prvotne práve do tejto formy kódovaný, je pochopiteľné, že v rámci svojich koncepcií ju niektorí autori využili a povýšili na autonómne a finálne dielo.



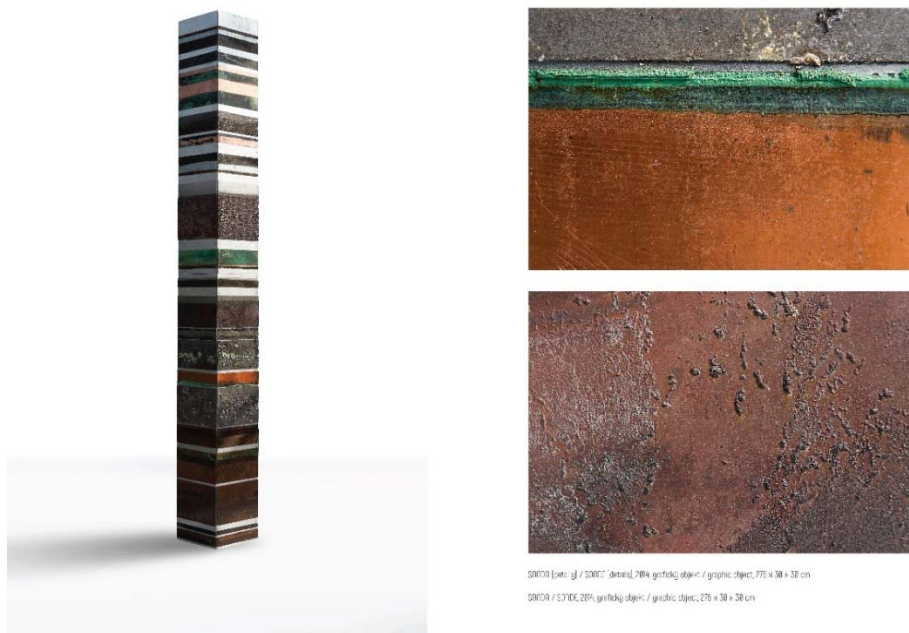
Obr.5. Martin Ševčovič Z cyklu *SONDY*, 2012, grafický objekt v zmysle aplikovania matrice na povrch objektu, 400x25x25 cm



Obr.6. Martin Ševčovič Z cyklu *SONDY* (detail), 2012, grafický objekt v zmysle aplikovania matrice na povrch objektu, 400x25x25 cm

„**Za hranicou grafiky** - oblasť voľnej grafiky, v rámci ktorej pracuje umelec súčasne viacerými stratégiami z oblasti ostatných umeleckých druhov alebo vo svojom výraze sleduje prvky ostatných umeleckých druhov, no výsledné dielo je buď prevažne grafickým alebo sa ocitá na pomedzí dvoch alebo viacerých umeleckých druhov.“ (Vrbanová 2011) Samotná definícia napovedá o rozmanitosti a schopnosti transformovania sa grafického média. Mnohé výsledné práce, najčastejšie v podobe akcií, či inštalácií zahŕňajú zapojenie rôznych charakteristických prvkov iných médií pri realizácii. Problematickými sa stávajú pri potrebe ich zaradenia do jednotlivých výtvarných druhov. „Historik umenia by sa mal podľa Gombricha zmieriť s tým, že na niektoré otázky súvisiace s tvorbou a vznikom umeleckého diela nebudeme nikdy schopní dať uspokojivú odpoveď.“ (Mikš 2010) Dôležité je ale, že vznikli a pokiaľ nesú základné princípy grafického média v zmysle odtlačku, spadajú aj do sféry grafického média. Transmediálnosť ako „priepustnosť a premenlivosť grafiky a jej schopnosť interakcie naprieč médiami“ (Benca 2011) v súčasnej grafike definuje Igor Benca, pričom jasne stanovuje obsah významu **signifikantné znaky grafiky**. „Transmediálnosť...schopnosť interakcie naprieč médiami....Schopnosť adaptácie a asimilácie s prostredím ostatných umeleckých druhov. Pričom nemusí, ale aj môže prísť k asimilácii, čiže k splynutiu s inými médiami, a tým k marginalizácii alebo k strate niektorého alebo všetkých **signifikantných znakov grafiky**, ktorými sú: **matrica, odtlačok, tlač, stopa, multiplikácia alebo vizuálny jazyk**.“ (Benca 2011)

Ako som v úvode uviedol, cieľom príspevku je oboznámiť čitateľov s vnímaním grafického média na našom území z pohľadu súčasných teoretikov a autorov, ktorí sa predmetnej problematike aktívne venujú. Vychádzajúc z ich tvrdení viem poukázať na stav média, ktorý môžem zhodnotiť ako neustále sa transformujúci a objavujúci sa neustále v nových situáciách, pričom si zachováva nejaký signifikantný znak, na základe ktorého výsledok radíme do množiny grafického média.



Obr.7. Martin Ševčovič Z cyklu *SONDY*, 2014,
grafický objekt v zmysle aplikovania odtlačku z tekutej matrice povrch objektu, 275x30x30 cm

Obr.8 a 9. Martin Ševčovič Z cyklu *SONDY (detail)*, 2014,
grafický objekt v zmysle aplikovania odtlačku z tekutej matrice povrch objektu, 275x30x30 cm

LITERATÚRA

- [1] Andraščík, Richard. (2012): *Cudzie slová. Heslo matrica*. [online]. [citované 2012-2-19]. Dostupné na internete: <http://www.cudzieslova.sk/hladanie/matrica>
- [2] Blázsovits, Gábor. (2012): *Heslo digitálny obraz*. [online]. [citované 2012-2-22]. Dostupné na internete: <http://dip.sccg.sk/uvod/uvod.htm>
- [1] Benca, Igor. a kol. (2011): *Trans/mediálny priestor grafiky, Asimilácia vs. Originál*. 1. vyd. Banská Bystrica: FVU AVU, 2011. 192 s. ISBN 978-80-89078-88-2.
- [2] Grabowski, Beth, Fick, Bill. (2009): *Printmaking A Compleat Guide to Materials and Processes*. London : Laurence King. 240 s. ISBN 978-1-85669-600-5.
- [3] Kubička, Roman – Zelinger Jiří. (2004): *Výkladový slovník malířství, grafiky a restaurátorství*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s. 344 str. ISBN 80-247-9046-7.
- [4] Krejča, Aleš. (2010): *Grafika : Výtvarné techniky*. Praha : AVENTINUM. 205 s. ISBN 978-80-7442-003-0.
- [5] Mikš, František. (2010): *Gombrich, tajemství obrazu a jazyk umění - Pozvání k dějinám a teorii umění*. 2. vyd. Brno : Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-86-2.
- [6] Národní knihovna ČR. (2012): *Heslo expresionismus*. [online]. [citované 2012-2-13]. Dostupné na internete: <http://www.ptejteseknihovny.cz/uloziste/aba001/2007-2009/vladimir-boudnik>
- [7] Ševčovič, Martin. (2014): *Projekt, experiment, náhoda. Materializácia vlastného diela od idey po finálnu verziu* : dizertačná práca. Bratislava : VŠVU. 77 s.
- [8] Vrbanová, Alena. (2012): *Alternatívna slovenská grafika k problematike modelov interpretácie výtvarného diela* : dizertačná práca. Nitra : UKF FF. 164 s.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Martin Ševčovič, Mgr. art., ArtD.

*Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského,
Šoltésovej 4, Bratislava, 811 08,*

Kontakty: 0911 254 228, martinsevcovic@gmail.com

The background of the page is an abstract composition of vibrant, organic shapes in shades of red, orange, and blue. These shapes resemble ink splatters or liquid forms that have been captured in motion, creating a sense of fluidity and depth. The colors are set against a dark, almost black background, which makes the bright hues stand out prominently. The overall effect is artistic and dynamic, suggesting a creative or artistic theme.

**OBSAH UMELECKÉHO
VZDELÁVANIA**

UMĚLECKO-KOMUNIKAČNÍ PROCESY VE TVŮRČÍCH AKTIVITÁCH

MARIE BAJNAROVÁ

Abstrakt: V uměleckém díle, stejně jako v procesu výtvarného vzdělávání, se realizuje sociální komunikace. Vědecký sociologický výklad považuje artefakt za sociální fenomén, v němž se uplatňuje komunikativnost reálného díla (tzn. jistou skutečnost, že ve vztahu díla a příjemce se realizuje sociální a umělecká komunikace). Artefakty dětí a mladistvých bývají pedagogy používány jako nástroj k usnadnění komunikace, nebo k hodnocení autora (resp. hodnocení artefaktu musí být zohledněny faktory, které tvůrčí proces ovlivnily a mají být vyvozeny rozumné závěry). Artefakt je produkt sdělování hodnot dětí a mladistvých, a je sjednocením pojetí hodnotových soustav autora.

Klíčová slova: Artefakt, umělecká komunikace, tvorba, žák, pedagog.

Abstract: In the artifact, similar to the process of creative education, is a realized social communication. Scientific sociological interpretation alludes to the artifact as a social phenomenon where is the communication of real works (i.e. a fact, that during the the artistic process is realized the social and artistic communication). Artifacts of children and adolescents are used by educators as a tool to better communication or to the reflection of the author (resp. reviews of the artifact must be taken into account the factors that influenced the creative process). The artifact is the product of the communication of the values of children and adolescents, and is the union of the concept of the value systems of the author.

Keywords: Artifact, art of communication, art creation, pupil, educator.

ÚVOD

Tvůrce vysílá uměleckou zprávu, kterou příjemce přijímá. V kontextu tohoto příspěvku je žák považován jako tvůrčí osobnost vysílající nějaké umělecké sdělení prostřednictvím výtvarného média (kresba tužkou). Sdělení je předáváno k příjemci (tj. pedagog, vychovatel, rodič, ale i vrstevník apod.) artefaktem. Informace, které žák sděluje prostřednictvím uměleckých prostředků v průběhu umělecké komunikace, mají zvláštní povahu. Tato zvláštní a specifická povaha spočívá v tom, že se neobrací jen k jednotlivým psychickým funkcím jedince, ale k celé jeho osobnosti. Umělecký proces tento celek reorganizuje v novou harmonii psychických složek, jako jsou rozum, cit a vůle (Šabouk, 1977).

V umělecké komunikaci jsou sdělované informace omezeny na umělecká média a nástroje. Nositelem těchto informací je výsledný umělecký artefakt. Schopnost jedince konkrétně se vyjádřit prostřednictvím uměleckého materiálu umožňuje vytvářet reálný artefakt, který zprostředkuje v konečném procesu komunikační významy specificky estetické. Tato estetická specifika jsou závislá na individualitě samotného žáka.

Umělecko-komunikační proces zahrnuje vznik díla, jeho působení na samotného autora (žák) a na příjemce (vychovatel, pedagog, terapeut, apod.), v obou případech artefakt vyvolává umělecký zážitek (Pospíšil, 2005). V tomto okamžiku je umělecká komunikace zpětnovazební, nastává dialog příjemce s uměleckým dílem (komunikátem) a dialog uměleckého díla s jeho vlastním autorem. Komunikace s výtvarným dílem je vymezena několika dimenzemi. Následně jsou uváděny tři základní dimenze umělecké komunikace:

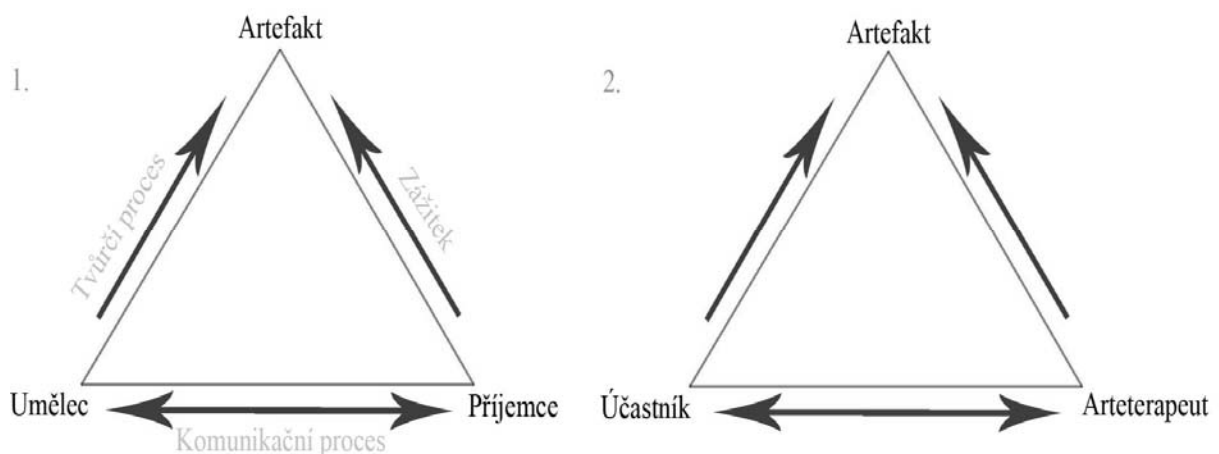
1. Komunikace začíná již během procesu vzniku díla – žák komunikuje s výtvarnými médii a také s vlastním nitrem. Na vzniku se podílí tvůrce, společnost, umělecký kontext, tvůrčí proces a prostředky tvořivé činnosti atd.

Výsledný artefakt umožňuje sledování okolností spjatých s možností komunikace s dílem – komunikace žák s jeho vlastním dílem, utváření si představy, např. přepracování, instalaci atd.

Poslední částí komunikace je proces vnímání tvorby a jeho působení na příjemce a samotného tvůrce – což znamená reflexi nad dílem a přijímání názorů účastníků výtvarné akce (tzn. vrstevníků, pedagoga apod.).

UMĚLECKO-KOMUNIKAČNÍ PROCES

Složité sociální umělecké vztažnosti lze vyjádřit schématem Boasův trojúhelník interakce (viz obr. 1). Ve schématu jsou zdůrazněny tři hlavní body (umělec, umělecké dílo, příjemce) a tři podbody (tvůrčí proces, zážitek, komunikativní proces). Umělec je tvůrcem jedinečného díla, za pomoci své tvůrčí osobnosti vytváří originálním způsobem různé artefakty. Umělecké dílo reprezentuje myšlenky, postoje, názory a psychiku tvůrce. Příjemce je v roli vnímatele, přijímá umělecké účinky artefaktu a komunikuje s ním. Tvůrčí proces je proces vyvolávající zcela něco nového, uplatňuje se zde kreativita, tvůrčí napětí i zážitek. Zážitek je spojený s nějakými pocity (tzn. autor a konzument prožívají duševní stavy, jako jsou vnímání, myšlení, imaginaci apod.). Konečným bodem tohoto schématu je komunikační proces, ve kterém dochází k přenosu informačních obsahů v rámci nejrůznějších komunikačních systémů za použití uměleckých nástrojů.



Obr. 2 „The Triangle Relations“, Case, 1990, 2000; Schaverien, 1990, 2000; Wood, 1990 (Edwards 2004)

Obr. 1 „Boasův trojúhelník interakce“, Cigánek (1972)

Určitou podobnosť komunikačnej interakcie počas tvorby môžeme nájsť v arteterapii. Arteterapie využívajú komunikáciu výtvarných nástrojov. Pod vedením arteterapeuta klienti uvoľňujú svoje nevedomie prostredníctvom spontánnej umeleckej výjavy, v ktorej sa vynoľujú voľné asociácie. Arteterapeut podporuje klienta v tom, aby o svojich asociáciách diskutoval a interpretoval svoju symbolickú reč v artefaktoch. Vzťah medzi klientom a terapeutom je označovaný ako The Triangle Relations (viz obr. 2).

UMĚLECKÁ TVORBA A ZÁŽITEK

Umelecká tvorba je jedným zo spôsobov, ako má jednotlivec komunikovať vo spoločnosti. Sociálne významy umeleckého diela podnecujú k sociálnej komunikácii a tiež otvárajú otázky smerujúce k estetickému významu diela. Umelecké artefakty sdelujú alebo predkladajú informácie možnými výtvarnými spôsobmi, znakmi, kódmi, ktorými sa človek učí sledovať, vnímať a rozumieť (viz obr. 3).

Umelecké dielo je zvláštny spôsob, ako si osvojiť svet, v ktorom sa reprezentuje vzájomný prenikanie človeka s realitou. Umění je prostriedok vytvárania a prenášania zvláštnych typov informácií, ktoré sa inak formou sdeliť nedajú. Špecifickosť týchto informácií spočíva práve v tom, že sa harmonizujú v citový a rozumový celok a voľnú stránku ľudskej psychiky.

Umelecká komunikácia je tiež spájaná so zážitkom. Zážitok z umeleckého diela je komunikovaný prostredníctvom tvorby a recepcie umeleckých artefaktov a je sdelovaný a sdieľaný (Kulka 1981). Pojem zážitok je najčastejšie spájany s psychickým procesom utvárajúcim súbor predstáv emocionálne zabarvených. Kulka (2008) k umeleckému zážitku radí stály dispozičný (tzn. vedomosti, znalosti, návyky, dovednosti, názory na umění a postoje k nemu, postavenie umění v hodnotovej hierarchii osobností, estetické skúsenosti, kultúrna úroveň človeka a jeho životný štýl). Umelecký zážitok zdôrazňuje psychické funkcie jednotlivca a prehĺbuje jeho vedomie individuality.

Tvorba pomáha deťom a mladistvým definovať svoju osobnosť a zážitky. V umeleckej komunikácii sa môžu rozvíjať ďalšie nové výtvarné témy, štýly, ideje. Prostredníctvom umeleckej komunikácie sa jednotlivci učia vyjadriť svoje dojmy, pocity iným spôsobom než verbálnym. Niektoré pocity a skúsenosti sú ťažké vysloviť a vizuálna podoba týmto pocitom umožňuje dať patričný tvar, podobu.



Obr. 3 „Bez názvu“, dívka 18 let (Dívka ze střední školy v hodině estetiky nakreslila spontánní kresbu, do které zakódovala své osobní symboly a značky. Význam kresby je ukrytý v jakémsi osobním tajemství), fotoarchiv autorky

VNÍMÁNÍ A PŘEDSTAVIVOST BĚHEM TVORBY

Vnímání neboli percepce je složitý proces, jehož se účastní obsáhlé komplexy smyslových počitků. Jejich působení ovlivňuje naše představy a myšlení. Vnímání těsně souvisí s počitky, ale na rozdíl od počitků, které nás informují o vlastnostech předmětů, získáváme díky vnímání smyslové poznání o daném předmětu jako celku. Vnímání tvoří základ našeho duševního života a pro tvorbu je zcela nepostradatelné.

Vnímání výtvarného procesu a artefaktu je specifickým druhem vnímání, nazýváme je estetickým vnímáním. Obecně je tento pojem chápán jako odrážení vnější nebo vnitřní reality v mozku prostřednictvím smyslových orgánů. Hlavní úkolem estetického vnímání je utváření estetického předmětu ve vědomí, avšak estetický předmět je jednotou subjektivního a objektivního. Za konstruktivní elementy estetického vnímání je nutné pokládat smyslový obraz (percepci), kognitivní zpracování (poznání), prožívání (emoce) a hodnocení. Kromě prožitků a hodnocení, jež jsou součástí vnímání, je třeba vyzvednout i souhrn psychologických procesů (postojů, osvojování si názorů apod.), které se realizují po fázi vnímání artefaktu nebo samotného uměleckého procesu (Kulka 2008).

Úkolem iniciátora výtvarné akce je naučit děti a mladistvé především správně vnímat a uvědoměle pozorovat jevy, objekty a situace, které se mohou stát zdrojem inspirace pro vlastní tvorbu. Zvláštní formou vnímání je pozorování, které je třeba chápat jako proces aktivnější než pouhé vnímání, jež může být oslabeno asociacemi. Pozorování tkví ve vztahu člověka k měnícím se podmínkám vnímání (tzn. iniciátor výtvarné akce má organizovat vjemy účastníků tak, aby se naučili vidět nejdříve celek a pak jeho specifické části, ze kterých

vybere ty nejdůležitější detaily). Nejúčinnějším ověřením kontroly správného pozorování v umělecké tvorbě je výsledný artefakt, neboť prozradí správnost či nedostatky v pozorování autora.

Představivost je významným pramenem poznávání. Mnoho umělců je přesvědčeno, že za zdrojem jejich inspirace stojí právě představivost a imaginace, a přikládají svým představám důležitou roli v tvůrčím procesu. Představivost umožňuje budovat mosty mezi tím, co je v myšlenkách autora a co má být vytvořeno. Představivost je vetkaná do souvislostí celého duševního života tvůrce a umožňuje mu další prožitky, pochopení jevů a událostí i jednotlivých významů světa. Představivost je úzce spojena s pamětí a myšlením, ovšem její funkce není zcela stejná. Zatímco paměťové představy jsou psychickou rekonstrukcí dříve vnímaného, fantazijní představy jsou konstrukcí nových obrazů. Role představivosti v umělecké sféře tkví v tom, že je východiskem pro umělecké myšlení, tvorbu, fantazii a uměleckou obrazotvornost s návazností na asociační systémy vzpomínek (Kulka, 2008). Během motivace k tvorbě a k autentickému výtvarnému vyjádření i při realizaci hraje představivost aktivní roli. Je to proces, ve kterém jde o reprodukci obrazu v našem vědomí, představivost odpovídá naším dřívějším zkušenostem, avšak není vázána na daný okamžik, přítomnost, neboť má na rozdíl od vjemu malou ostrost a je nestálá, útržkovitá a má větší stupeň zobecnění (Chobola, 1973).

ÚLOHA CITŮ VE VÝTVARNÉ TVORBĚ

Výtvarný proces plní řadu funkcí. Autor při něm vnímá svůj vnitřní i okolní svět a současně si uspořádává své vjemy a názory. Výtvarná tvorba je svébytným a jedinečným vizuálním jazykem, jehož prostřednictvím vzniká něco zcela nového. V kombinaci s použitím různých výtvarných nástrojů rozvíjí tvůrce své myšlenky a nápady. Pro výtvarnou a další uměleckou činnost jsou city neobyčejně důležité, neboť navozují osobitý autorův vztah k realitě, stimulují jeho fantazii a stávají se základem jeho tvořivosti. Lidské city mají individuální charakter, svou podstatou jsou společensky podmíněné i utvářené. Definice emocí je složitá a nelze ji blíže specifikovat, emoce se totiž skládají z více složek, mají více funkcí a charakteristik, a proto je nutné na ně nahlížet jako na integrální celek. Veškeré lidské chování a počiny jsou provázeny emočním prožíváním, avšak emoce nemusí být vždy plně uvědomované. Obvykle si uvědomujeme jen ty emoční stavy, které trvají krátce, ale mají silnou intenzitu. Jestliže člověk neprožívá nějakou situaci intenzivně, může se mu jevit jeho emoční stav jako neutrální. To znamená, že právě prováděná aktivita probíhá z jeho pohledu normálně, bez problémů, v souladu s obvyklými způsoby. Tento stav je do jisté míry výrazem jistoty, klidu a bezpečí. Události a situace, kterým je člověk vystaven, se obvykle střídají a mohou narušovat jeho klidný, neutrální emocionální stav. Čím větší jsou tyto změny, tím je pravděpodobnější, že jeho citová odezva bude silnější (tzn. přijatelné emoce poměrně rychle ustoupí, zatímco negativní emoce přetrvávají a neutralizace je poněkud obtížnější; Slaměník, 2011).

Emoce představují mimovolně vznikající, bezprostředně zakoušené prožitky se subjektivním hodnocením, a to v těsné blízkosti k vlastnímu Já (Čačka, 1997). Emocionalita během různorodých uměleckých aktivit se může projevovat v nejrůznějších variacích, jako např. vyjádřením radosti a smutku, neklidu a klidu, libosti a nelibosti apod. Existuje nekonečné množství těchto emočních polarit a jejich kvalit, které mohou být motivací a inspirací pro výtvarné ztvárnění.

Jako druhy citů jsou uváděny citové procesy (tzn. kratší trvání emoce s vědomou vazbou na podnět, ať už během vnímání, představování nebo jednání) a citové stavy (tzn. nálady, které jsou podstatně méně intenzivní, avšak dlouhodobě podbarvují ostatní funkce osobnosti. Jsou to citové stavy, jež můžeme pozorovat u autorů výtvarných prací, kteří během tvorby vyjadřují nebo přímo do své tvorby zahrnou odpor, obdiv, pohrdání apod.). Citové stavy vytvářejí důležitou složku všech komplexních a stabilních útvarů i v imaginativně-emotivních oblastech lidské psychiky (např. cíle, motivace, utváření postojů a hodnot atd.). Imaginativně-emotivní funkce představují komplex východisek prožívání a chtění ve všech rovinách duševního dění, těsně vázaných na vlastní Já (Čačka, 1997).

Citové reakce se vzájemně liší intenzitou a délkou trvání a probíhají na třech úrovních, a to v oblasti vegetativní (např. změna dechu), výrazové (např. mimika, svalová tenze) a vědomé (uvědomované citové kvality). Citové reakce mohou být více či méně vázané na ustálené dispozice a rysy osobnosti.

Během kresebného a výtvarného procesu vůbec, můžeme pozorovat rysy osobnosti dětí a mladistvých, sledovat jejich emocionalitu, která určuje jejich osobitý rukopis. Mezi základní charakteristiky emocionality ve výtvarném procesu můžeme řadit: Stabilita (může se projevovat jako kontrola v projevech, např. jako klidná kresba, trpělivost během vypracovávání tématu, uvolněný a spontánní přístup k výtvarnému projevu); nekooperativnost (ve výtvarném procesu se jeví jako výraz nedůvěry a nedostatku tolerance k ostatním během kolektivní tvůrčí práce nebo má podobu zlomyslnosti či žárlivosti, které se projevují během tvoření nebo hodnocení díla nebo v průběhu reflektivního dialogu, když je jiný účastník výtvarné akce oceňován a chválen); bázlivost (je spojená s nízkou sebedůvěrou, deprimovaností a vzdáním se hned po prvním výtvarném neúspěchu); nervozita (projevuje se emočním vypětím a náhlými změnami nálad tvůrce, může vzniknout již během motivace k výtvarné činnosti, projevy nervozity mohou být doprovázeny i pocity zmatenosti, sklíčenosti a zbytečnými starostmi během výtvarné aktivity); sebekontrola (projevuje se u autorů, kteří jsou přehnaně opatrní, mají zvýšenou míru sebeovládání a nedokážou se během tvorby uvolnit).

Pokud autor prožívá během tvůrčího počínu nějaké své trápení, smutek, nebo naopak štěstí či radost, vše se promítne do jeho kresebného rukopisu. Dětské tvůrce se například při kreslení nedokážou přetvařovat, někdy také mají velké potíže s hledáním cesty k dospělým a problém, jak jim své pocity sdělit. V takových případech může například kresba posloužit jako spolehlivý instrument, usnadňující komunikaci mezi dospělým a dítětem. Je známo, že úzkostné děti i dospělí se sklonem k perfekcionismu tíhnou k pečlivému provedení kresby a precizně vykreslí veškeré detaily. Tento kresebný způsob se může také objevovat u jedinců s absencí spontánního projevu nebo u těch, kteří postrádají tvůrčí myšlení. Podobně je to i s kvalitou kresebných tahů a čar. Ustrašení jedinci s nízkým sebevědomím a emočními problémy budou kreslit slabé, jen lehce naznačené čáry a svůj kresebný projev budou opakovaně opravovat. Negativně citově naladěni autoři budou svůj výtvar začerňovat nebo stínovat, jedinci s tendencemi k agresivitě svůj výkres začerní, jejich čáry tužkou budou do papíru vyryté nebo svým dynamickým kresebným tempem výkres roztrhnou.

KOMPONENTY OVLIVŇUJÍCÍ INTERAKCI VE VÝTVARNÉ TVORBĚ

Vass (2012) ve své publikaci *A psychological interpretation of drawings and painting* prezentuje analýzu interakcí ve výtvarných činnostech a zmiňuje se o významných komponentech, které vstupují do výtvarné tvorby a ovlivňují jednotlivé druhy interakcí. Následně jsou představeny komponenty a sedm druhů interakcí, které jsou interpretovány v kontextu výtvarné tvorby ve výtvarné výchově:

1. situace – autor,
2. situace – artefakt,
3. situace – pedagog,
4. autor – autor,
5. autor – pedagog,
6. artefakt – autor,
7. artefakt – pedagog (Vass 2012).

1. Situace – autor

Situace, která předchází samotnému tvůrčímu procesu, se jednoznačně podílí na formování podoby a výsledku výtvarného projevu. Je utvářena nejen prožitými událostmi, ale také lidmi a jejich vztahy k autorovi. Tyto prožitky také ovlivňují autorovu tvořivost. Žáci disponují vnímavostí, která jim umožňuje objevovat neobvyklé výtvarné tvary a formy. Jejich tvůrčí nápady přicházejí často impulsivně a bývají nepromyšlené, jejich emotivita by je mohla vést ke zbrklosti, proto je třeba při práci s nimi sledovat, jaké situace před tvůrčím procesem prožívají, a pokud jsou nepříjemné či náročné, pedagog/iniciátor akce by měl pohotově reagovat a volit vhodnou motivaci tak, aby byl žák schopný plnohodnotného soustředění na svou tvorbu.

2. Situace – artefakt

Podobně jako situace ovlivňuje autora, ovlivňuje i samotný artefakt. Prostředníkem mezi situací a artefaktem je proces tvorby, jímž autor citlivě reaguje na vzniklé situace a musí je výtvarně řešit (např. po nevydařených pokusech přepracuje své dílo do podoby, která odpovídá jeho imaginativním představám). V tomto procesu dochází k uvolnění pestrého toku výtvarných myšlenek, námětů a idejí, což může zapříčinit autorovou zmatenost. Autor mnohdy začne vytvářet další výtvarné variace na zadané téma. Během jednoho výtvarného setkání tak může vzniknout několik artefaktů a dílo může mít finální podobu výtvarné série. V tomto případě můžeme u žáků pozorovat rozvoj schopnosti řešit problémy a snahu překonávat stereotypní výtvarné koncepce a obohacovat artefakt o nové prvky, stejně jako snahu přesouvat pozornost na různé aspekty díla. Ostatní účastníci výtvarné akce mohou rovněž ovlivnit další vývoj artefaktu, např. žáka inspirují, aby promýšlel souvislosti a důsledky svého výtvarného řešení a hledal odpovědi na otázky typu: „Jak asi bude dílo vypadat?“, „Jaké by mohly být opravné zásahy v případě neúspěchu?“, „Co o mně dílo vypovídá a co o něm v diskuzi řeknu?“, „Co znamenají symboly, které jsem ve svém díle ztvárnil(a)?“, „Kde bude dílo vystaveno a kdo všechno jej uvidí?“ Na dílčích fázích tvůrčího procesu se podílejí vědomé a nevědomé složky žáka a odrážejí se v nich jeho hodnoty. Stejně tak se do tvorby promítá vliv probíhajících výtvarných procesů a atmosféra v tvůrčím prostoru, což společně vytváří očekávané i neočekávané situace.

3. Situace – pedagog (iniciátor výtvarné akce)

Stejně jako na žáky, působí situace (výtvarná akce) nějakým způsobem i na pedagoga (iniciátora výtvarné akce). Pedagog by si měl v prvé řadě připravit koncept výtvarné činnosti (promyslet si, co od výtvarné akce očekává, jaké jsou cíle, záměry, jak by tvorba měla probíhat, jak by měla vypadat diskuze a co by si měl žák po ukončení akce odnést, co by se měl naučit apod.). Pedagogova představa o výtvarné akci mu přiblíží možné situace, které by mohly během tvorby nastat. Neměl by opomenout poskytnout žákům instrukce.

4. Autor – autor

Je možné, že na žáky výtvarná atmosféra a samotný tvůrčí proces natolik zapůsobí, což v některých případech může vyvolat i negativní odezvy (např. kritika spolužáka může v tvůrci vyvolat agresivitu, nechuť nebo odpor k další činnosti). Výsměch, nevhodné připomínky, vulgární narážky, ponižování, rivalita mezi žáky mohou doprovázet samotný proces tvorby nebo reflektivní dialog po skončení akce, což může tvůrčí osobnost autora ovlivnit natolik, že ztratí zájem o další spolupráci při výtvarných aktivitách. Zkušenosti, které žák získá během výtvarných aktivit, mají dopad na jeho spontánní tvorbu, činnost, odolnost vůči stresu a frustraci, na jeho vztahy a komunikaci s okolím. Po výtvarné akci by měla proběhnout diskuze ve formě reflektivního dialogu, během něhož žáci hodnotí svá díla. Přijmout hodnocení od jednoho spolužáka nebo od celé skupiny bývá pro autora velmi náročné. Míra, do jaké hodnocení nebo kritiku přijme, je závislá na tom, nakolik se ztotožňuje s danou skupinou, kolektivem. Během hodnocení tvorby žáků výtvarné akce a celého reflektivního dialogu má vládnout respekt k projevům ostatních.

5. Autor – pedagog (iniciátor výtvarné akce)

Vztah autora a pedagoga jednoznačně působí na autorovu kreativitu a jeho výtvarný projev. Žádoucí je samozřejmě přátelský a podporující vztah dospělého k jedinci, který by žáka stimuloval v jeho rozvoji. Pedagog motivuje žáka k výtvarným nebo uměleckým činnostem, které vycházejí z jeho přirozených potřeb a během nichž může žák uplatnit své poznatky a dovednosti. Výtvarné a umělecké projevy žáků by pedagog neměl podceňovat, ale ani nadhodnocovat. Měl by vhodným způsobem ocenit každé dílo vzniklé během výtvarných aktivit žáků, aby se v nich neposilovaly pocity méněcennosti, negativní vztah k sobě samému a nedůvěra ve vlastní tvůrčí schopnosti. Umělecké činnosti umožňují pedagogovi formovat postoje i chování žáka, a to i za pomoci terapeutických aktivit, které jsou zaměřené na sociální učení. Pedagog smí vstupovat do výtvarné akce (např. v kolektivní práci) a přitom budovat kladné vztahy s účastníky. K tomu lze využít např. iniciačních her s přesahy do interdisciplinárních uměleckých aktivit. Jejich prostřednictvím je možné předat žákům žádoucí kulturní postoje a pomoci jim kultivovat či změnit způsob, jakým řeší své problémy a konflikty.

6. Artefakt – autor

Během procesu tvorby vstupuje autor do situace, v níž vynakládá určitý stupeň úsilí a to zpravidla určuje finální podobu výtvarného produktu. Prostřednictvím tohoto procesu probíhá u žáka vlastní sebeaktualizace, která je žádoucí pro vývoj vlastního Já a sebevzdělávání. Například v období dospívání si jedinec sám pro sebe utváří představu o tom, jaká je osobnost a jak by chtěl vypadat, působit. Má tedy své určité sebepojetí, které více či méně vědomě vyjadřuje ve svých artefaktech. Dospívající autor během své tvorby konfrontuje své

představy o sobě samém, a to bez ohledu na to, v jakém postavení či situaci se právě nachází. Výtvarný produkt dospívajícího je jakýmsi ukazatelem jeho sebepojetí, především zobrazuje, do jaké míry je v souladu jeho skutečné a ideální Já.

7. Artefakt – pedagog (iniciátor výtvarné akce)

Vztah pedagoga k výtvarným dílům žáků je převážně vyhodnocovací a interpretační. Pedagog výtvarné akce by nikdy, zvláště ne během práce ve skupině, neměl projevovat lhostejnost k výtvarnému projevu dětí a mladistvých. Jeho vyjádření přestavuje totiž pro žáka významnou zpětnou vazbu, o níž později přemýšlí a která ho vede k sebereflexi, k sebehodnocení vlastní tvorby a způsobu vyjádření. Pokud jde o prezentaci artefaktů žáka, měl by pedagog brát zřetel na jeho svolení a ověřit si, zda by žák chtěl, aby bylo jeho dílo vystavováno. Žák by měl také vědět, jak bude s jeho dílem dále zacházeno.

LITERATÚRA

- [1] Cigánek, J. (1972): *Úvod do sociologie umění*. Praha: Obelisk.
- [2] Čačka, O. (1997): *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- [3] Edwards, D. (2004): *Art Therapy: Creative Therapies in Practise*. London: Sage Publications.
- [4] Chobola, L. (1973): *Psychologická hlediska výtvarné výchovy*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- [5] Kulka, J. (1981): Segmentace, stratifikace a sémiotická transformace v komunikaci umění. In *Estetika* XXVI.
- [6] Kulka, J. (2008): *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- [7] Pospíšil, Z. (2005): *Sociosémiotika umělecké komunikace: česko-slovenská varianta*. Boskovice: Albert.
- [8] Slaměník, I. (2011): *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
- [9] Šabouk, S. (1977): *Krátký slovník koncepce pražského týmu pro studium vyjadřovacích a sdělovacích systému umění*. Praha: Československá akademie věd.
- [10] Vass, Z. (2012): *A psychological interpretation of drawings and paintings. The SSCA method: A systems analysis approach*. Budapest: Alexandra.

KONTAKTNÍ INFORMACE AUTORA:

*Mgr. et Mgr. BcA. Marie Bajnarová, Ph.D.
Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy,
Ostravská univerzita v Ostravě, Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava,
Kontakt: marie.bajnarova@osu.cz*

VYŠÍVANÉ GRAFFITI

PATRICIA BIARINCOVÁ

Abstrakt: Príspevok nadväzuje na projekt Folk art na ulici, ktorý bol realizovaný v rámci výtvarných cvičení so študentmi Katedry výtvarnej výchovy v Ružomberku v roku 2016. Projekt Vyšívané graffiti predstavuje ďalšiu z možností ako pracovať s ľudovou výšivkou so zámerom regenerácie verejného priestoru prostredníctvom zhmotnenia ľudového umenia na verejných miestach v štýle street art. Východiskom pre vznik príspevku boli konkrétne aktivity realizované počas umelecko-pedagogického vzdelávania.³

Kľúčové slová: ľudová kultúra, výtvarná výchova, ľudové umenie, ľudová výšivka, street art.

Abstract: The contribution is a follow-up to the 2016 Folk Art as Street Art project realized in the framework of art exercises with the students of the Department of Art Education in Ruzomberok. The project Embroidered Graffiti is another way to work with folk embroidery, aimed at regenerating of public places through materialization of folk art in street art style. The starting point for this contribution was the activities realized during the art-pedagogical education.

Keywords: folk culture, visual arts education, folk art, folk embroidery, street art

ÚVOD

Príspevok *Vyšívané grafity* nadväzuje na projekt z roku 2016 *Folk art na ulici*, kde sme priblížili metodiku zviditeľňovania ľudového umenia na verejných miesta v štýle street artu. Projekt *Vyšívané grafity* predstavuje konkrétne alternatívy ako pracovať s ľudovou výšivkou v štýle street artu pri regenerácii a personalizácii sterilných verejných mestských priestorov.

Projekty Folk art na ulici a *Vyšívané grafity* boli pripravené a realizované ako didaktické programy pre učiteľov výtvarnej výchovy. Na základe predošlých skúseností so street artom sme pri zostavovaní projektu *Vyšívané grafity* vychádzali z predpokladu, že street art je forma umenia, ktorá sa snaží istým spôsobom komunikovať s verejnosťou priamo na ulici. Spontánnym spôsobom aktivizuje ľudí a podnecuje ich k reakciám rôzneho druhu. Tak ako pri projekte *Folk art na ulici* aj pri projekte *Vyšívané grafity* sme očakávali, že by mohli dôjsť k určitej forme kooperácie s náhodnými okoloidúcimi/deťmi, s ich zapojením do aktivity realizovanej študentmi Katedry výtvarnej výchovy na verejnom priestranstve námestia Andreja Hlinku.

FOLK ART. ĽUDOVÁ VÝŠIVKA

Ľudová výšivka je jedným z najtypickejších prejavov ľudovej kultúry. Vyšívanie je technika pri ktorej sa zdobí textil alebo koža niťou na princípe rôzneho ukladania stehov pomocou ihly, šijacieho stroja; niekedy s použitím bodca, nožníc, výšivkového rámu. S výšivkou na ľudovom odevu na území Slovenska sa môžeme

³ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

stretnúť od konca 18. storočia, kedy v ľudovom prostredí zaznamenávame snahu po skráslení odevu. Od 19. storočia až 1. polovice 20. storočia, keď jej vývin kulminoval, sa rozvetvila do bohatstva početných lokálnych obmien. K ich modifikácii a formovaniu značne prispeli nadané miestne vyšivačky a kresliarky (obr. č. 1). Rôznorodé zdobenie odevných súčastí krojov v 19. storočí nám dokumentuje nástup diferenciacii regiónov na podregióny a oblasti. Pestrosť a bohatosť vzorov a vyšivacích techník, ornamentika, farebnosť a kompozícia sa stali identifikačnými a špecifickými znakmi vďaka ktorým sa na prelome 19. až 20. storočia vyčlenilo na území Slovenska až 70 odevných oblastí (Nosáľová, 1983).

Ľudovú výšivku bezprostredne spájame s ľudovým odevom, s výzdobou jeho odevných súčastí, ktoré podliehali historickým a dobovým módnym trendom. Použité techniky a spôsoby zdobenja nám naznačujú, že prvoradá cieľ výšiviek vyplýval z ich funkčného umiestnenia na odevných častiach, na bytovom a úžitkovom textile. Výzdoba odevných súčastí pôvodne súvisela so švami, ktoré spájali jednotlivé časti odevu (spájanie, upevňovanie, riasenie, ukončovanie), z ktorých sa vyvinuli spojovacie stehy tzv. voľné švíky. Takýmto spôsobom bol odev zdobený na archaických odevoch. Ukončenia tkaniny napr. rukávov sa robilo vytkávanými pásmi, vystrapením, ozdobným zaobšitím – výšivkou alebo prišitím čipky, prípadne tkanice. Rovné diely odevov, štvorcové obdĺžnikové tvary, bolo treba upraviť do určitej priliehavosti odevu na telo zaberaním. Upevnením záberov – rias rozličnými stehmi vznikol základ pre vyšívanie cez zábery. Výšivka sa postupne z pôvodne účelových švov stala súčasťou výzdoby odevov. Spočiatku boli motívy jednoduché, málo farebné, neskôr ornamentálne a farebne bohaté kompozície boli zhotovované pestrou škálou vyšivacích techník. Najjednoduchšie techniky sa objavujú v druhej polovici 19. storočia napr. výšivka podľa rátanej nite, krížiková technika, jednoduché a dvojité prelamanie a pod. ale aj zložitejšie techniky ako výšivka plným stehom, výšivka kovovou niťou, dierkovaná, výšivka na tyle. Použitie vyšivacích techník súviselo s dostupným vyšivacím a podkladovým materiálom. Takmer na celom území Slovenska vyšivali ženy na dedine už v dievčenskom veku 8 až 10 ročné.

Výšivkou sa zdobili najmä odevy a bytový textil. Výšivka sa stala neverbálnym znakom spoločenského statusu jednotlivca/nositeľa, diferencovala odev na každodenné príležitosti a sviatočné chvíle. „V niektorých oblastiach Slovenska u obyvateľov rímskokatolíckeho vyznania sa farebnosť výšivky na sviatočnom odevu, ktorý sa nosil do kostola, prispôsobila liturgickým farbám cirkevných sviatkov (Danglová, 2009).“ Materiál mal pre výšivku zásadný význam. Od jeho charakteru, rovnako ako aj od druhu, typu vyšivacieho vlákna závisela voľba technického postupu a aj výsledný ornamentálny produkt. Výber a použitie materiálu neboli náhodné. Vyšivalo sa na plátno, súkno a kožené súčasti odevu. Staršie výšivky na hrubom plátne sa šili ľanovou alebo konopnou niťou na podomácky vyrobenom plátne. Boli najvhodnejšie pre techniky, pri ktorých sa stehy počítali (v ľudovej výšivke najstaršie používané druhy vyšivacích techník). Jednoduché ornamenty a stehové skupiny sa vyšivali bez predlôh. Zložitejšie vzory vyšivali podľa predlohy. Už v 16. - 17. storočí boli rozšírené tlačené „musterbuchy“ (Kaňová, 1983a), ako podklad pre vzory výšiviek pri panovníckych a šľachtických dvoroch či remeselníckych dielňach. Neskôr tieto vzory prenikli aj do ľudových krojov/odevov. Na rozhraní 18. a 19. storočia sa objavuje vo vyšívaní továrenský textil a výšivkové nite, ktoré umožnili rozohrať fantáziu vyšivačiek čo rozšírilo škálu technologických postupov do rôznych kombinácií stehov, farieb a kompozícií.

V slovenskej výšivke sa vyskytuje množstvo stehov a ich kombinácií. Z hľadiska techniky rozlišujeme:

- výšivku podľa počítanej nite – stehy sa vyšívajú pomocou odrátavania nití podkladového materiálu;
- predkreslenú výšivku, pri ktorej sa stehy vyšívajú podľa nákresu;
- nášivku, pri ktorej sa ozdoba z iného materiálu prišívá k podkladovej látke.

Z hľadiska tvaru a motívu rozlišujeme: geometrický, rastlinný, antropomorfný, zoomorfný a predmetný ornament. Funkcia ornamentu môže byť ozdobná, účelová (napr. vybíjaním sa ozdobovalo, ale zároveň spevňovalo porisko valašky) a symbolická (strom života), pričom všetky tri môžu jestvovať spolu. Dôležitou zložkou ornamentu z hľadiska estetického a symbolického je farebnosť.

Výšivka patrila na Slovensku k najbohatším, najrozvinutejším a najvariabilnejším prejavom ľudového výtvarného umenia⁴.

Naši predkovia pri zdobení nielen textilu, ale aj úžitkových predmetov každodenného použitia postupovali s istou rozvážnosťou. Materiály, farby, techniky boli volené a vyberané, otestované mnohými generáciami, preberané s istou dávkou variabilnosti a umeleckého prejavu tvorcu. Pri ich výbere nachádzame určitú symboliku spojenú s vývojom ľudového umenia. Ľudový tvorcovia prikladali ornamentálnym prvkom magickú silu, napríklad: motív srdca symbolizoval radosť a lásku, rozvetvené rastliny tzv. „strom života“ znamenali plodnosť, kohút a drak symbolizovali ochrancov pred zlými mocnosťami, kruh – koleso prirovnávali k slnku darcu života, plodu a zdravia.

Aj vo farbách použitých na odevoch videli naši predkovia určitú symboliku. Mladí ľudia nosili odevy farebné, pestro a bohato zdobené. Starší tmavšie farby, biele striedmo zdobené odevy ako pri smútku. Biela farba znamenala smútok, starobu, nevinnosť; červená farba ochranu proti zlým vplyvom (napr. červený kohút chránil dom pred požiarom), predstavovala aj radosť; žltá alebo zlatá farba znamenala bohatstvo, úrodu a požehnanie potomstva (svadobné čepce často boli zdobené/vyšívané žltou farbou); oranžová, modrá, zelená, fialová farba vyjadrovala smútok, cirkevný pôst. Zelená sukňa v niektorých regiónoch symbolizovala radosť z bohatej úrody, ochranu proti nešťastiu v rodine, bola tiež znakom panenstva, slobody, siného ducha a zdravia. Modrú farbu nosili siroty, symbolizovala tiež protestantizmus. Čierna farba bola farbou noci, smútku, hrobu (Kaňová 1983b).

⁴ Danglová <http://www.ludovakultura.sk/vyhľadane> 27.09.2018a



Obr. č.1, 2. Dobová fotografia: Vyšívачky z Liptovskej Osady. Autor foto: Pavol Socháň, 1892-1812, SNG.

PODNETY Z FOLK ART & STREET ART

Krížiková výšivka & Urban X Stitch graffiti

V súvislosti s Urban X Stitch graffiti treba spomenúť aj jedno z východísk nášho projektu Vyšívane graffiti, ktorým je aj krížiková výšivka. Krížiková výšivka, výšivka podľa počítanej nite, patrí k jednoduchším vyšivacím technikám. Je to technika ktorej základom je krížikový steh. V ľudovej výšivke na Slovensku patrila k rozšíreným a obľúbeným, ľahko zvládnuteľným technikám. Ako píše Danglová: „Prispela k tomu zrejme aj skutočnosť, že bola v porovnaní s inými technikami menej náročná a umožňovala ľahšiu reprodukovateľnosť vzorov. V 19. storočí a prvej polovici 20. storočia sa vyskytovala takmer na celom území Slovenska. Jej prostredníctvom sa často konzervovali staré renesančné vzory. Charakteristická je najmä pre okolie Senice, Nového Mesta nad Váhom, Púchova, Krupiny, Modrého Kameňa, pre Horehronie a východné Slovensko“⁵

Pri realizácii projektu *Vyšívane graffiti* okrem krížikovej výšivky študenti vychádzali aj z aj techniky výšivka plochým stehom. Tento typ výšivky je charakteristický pokrytím plochy husto vedľa seba uloženými stehmi. Priraduje sa ku skupine predkreslených výšiviek (výšivka naplno, na pomaľovanie), kde podľa spôsobu ukladania stehov má plochý steh viacero obmien. Danglová ďalej uvádza, že: „Najrozšírenejší v slovenskej ľudovej výšivke je plný obojstranný steh, potom plný úsporný steh (Liptovská Lužná, Malá Lehota, okolie Očovej a Novej Bane) a krížový úsporný steh (okolie Vranova, Trebišova, Michaloviec). Výšivka plochým stehom sa líši tiež podľa toho, či vzniká bez podkladania alebo s podkladaním, pri ktorom sa predkreslená plocha najprv husto vyšije stonkovým alebo retiazkovým stehom a vzor tým plasticky vystúpi z podkladu.

⁵ Danglová <http://www.ludovakultura.sk/> vyhľadane 20.10.2018b

Predkreslená výšivka plochým stehom bola charakteristická najmä pre západné Slovensko (Jablonica, okolie Trnavy, Bratislavy). V naturalistickej podobe rastlinného dekóru je príznačná pre poslednú vývinovú fázu roľníckej výšivky.“⁶

Street art. Pomenovanie street art je do značnej miery univerzálne. Zahrňuje celú škálu umeleckých prejavov: divadlo, tanec, hudobné predstavenie, happeningy, živé sochy a rôzne performácie⁷. V doslovnom preklade z anglického jazyka street art znamená „pouličné umenie“ alebo „umenie ulice“. Toto označenie sa používa pre umelecké prejavy na verejnom priestranstve. Spoločnou črtou všetkých umeleckých verzií umenia ulíc je to, že sú prístupné bezplatne a mimo ustáleného miesta prezentácie umenia. Street artoví umelci pracujú s rôznymi technikami a aj motívami. Vytvárajú si vlastný grafický či vizuálny jazyk. Na základe ideologických alebo vlastných názorov spoluutvárajú urbánne prostredie mesta osobitým spôsobom.

Guerrille knitting, mestské pletenie alebo pletené grafity. Guerrille knitting je forma graffiti, ktorá sa zameriava na pletacie alebo háčkovacie priadze a vlákna. Klasické graffiti sa zameriava na sociálno-politické komentáre, reklamu či istý dekorativizmus. Guerille kitting sa snaží o regeneráciu alebo personalizáciu sterilných alebo studených verejných priestranstiev svojou farebnosťou a vzorovou pestrosťou.

Z tejto formy graffiti sa vyvinul Urban X Stitch graffiti, ktorý pracuje s krížikovým stehom na veľkých sieťových plochách v mestách.

Podnety z folk artu. Transpozíciou ľudových motívov/vzorov do urbánneho prostredia sa zmenila aj ich pozícia. Kedysi charakteristická čitateľnosť a zrozumiteľnosť ľudových vzorov pre dané spoločenstvo v dnešnom mestskom prostredí skoro zanikla. Črty ľudového umenia vo vlastných formách a obsahoch sa stratili/zanikli.

V súčasnej dobe je všeobecne problematické pre nezasvätených orientovať sa v spektre ľudových motívov/vzorov v lokálnej a regionálnej diferenciacii či variantnosti vyjadrenej v rozmanitej škále prístupov k všeobecne platným vzorom. Podnet pre tvorbu a realizáciu projektu *Vyšívané grafity* sme našli v ľudových výšivkách, ktoré boli pre nás bohatou databázou inšpirácie aj pri realizácii projektu *Folku art na ulici* z roku 2016. Nosnou ideou projektu *Vyšívané grafity* bolo priblížiť formou výšivky folklórny motívy, čiže vyšíť ľudové motívy z lokálnej a regionálnej oblasti na lavičky na námestí Andrea Hlinku štýlom street artu, priblížiť tak niektoré regióny Slovenska obyvateľom mesta Ružomberok. Študenti ktorí sa zúčastnili projektu pochádzajú z rôznych oblastí čo podporilo myšlienku spoznávania regiónov Slovenska na základe ľudovej výšivky. Spektrum a rozsah použitých techník výšiviek, vzorov a typov s ktorými študenti Katedry výtvarnej výchovy pracovali bolo rozmanité, pohybujúce sa v škále od vegetatívnych vzorov cez geometrické až po zoomorfne.

Podnety z folk art & street art – praktické aktivity. *Východiská riešeného projektu a ich charakteristika.* Tematika ľudového umenia nie je u mladej populácie obľúbená. Je skôr sprofanovaná, javí sa ako nezáživná a nudná. Street art sa ukazuje ako možný spôsob výtvarného vyučovania prostredníctvom ktorého je možné

⁶ Danglová <http://www.ludovakultura.sk/> vyhľadane 27.10.2018c

⁷ Siegl, <http://www.graffitieuropa.org/streetart.htm> vyhľadane 27.10.2018

prijateľnou, nenásilnou formou deťom a mládeži ponúknuť možnosť ako sa zoznámíť s ľudovým umením regiónov Slovenska. Street art svojou rozmanitosťou, experimentátorskou hravosťou s angažovaným postojom môže napomôcť k prekonaniu bariéry pri tvorbe vlastného názoru na tradičnú ľudovú kultúru u mladých ľudí, detí a mládeže.

Folk art & street art. Pomyselným spojením dvoch druhov umenia – ľudového a pouličného umenia vznikol projekt *Folk art na ulici* v roku 2016 a aj projekt *Vyšívané grafiti*. Konceptia aktivity ktorá bola realizovaná počas hodín Plošných výtvarných disciplín na Katedre výtvarnej výchovy PF KU v Ružomberku vychádzala z problematiky *Tradicie a identity*.

Edukačná téma, na ktorú študenti realizovali cvičenia: *Tradicie a identita*.

Cvičenie: Tvorba kompozícií inšpirovaných textilnými ľudovými artefaktmi a street artom konkrétne technikou krížikového vyšívania a výšivkou plochým stehom.

Východiská: pri cvičení sme vychádzali z podnetov z folk art & street art. Študenti absolvovali úvodnú prednášku z problematiky street artu, kde boli odprezentované a názorne vizualizované street artové diela.

Folk art/ľudové umenie a ľudová kultúra bola zastúpená výšivkami z jednotlivých regiónov a oblastí Slovenska. Výber výšiviek bol ovplyvnený bydliskom študentov. Rôznorodosť a farebnosť vzorov a typov ornamentov s ktorými študenti pracovali bola široká. Spektrum a rozsah použitých techník naznačil bohatosť tradičnej ľudovej kultúry so svojimi odlišnosťami, regionálnymi formami tkanín, čipiek či výšiviek.

Edukačný výstup/cieľ: tvorba plošných kompozícií na verejných plochách.

Proces realizácie: kombináciou hmotných a nehmotných inšpiračných zdrojov:

- študenti preskúmali vybrané textilné artefakty z hľadiska motívov, techník, farebnosti,
- na základe komparácie hľadali a objavovali vzťahy medzi tradičnou ľudovou tvorbou a súčasnou street artovou produkciou,
- uskutočnili analýzu a štylizáciu z vybraných textilných artefaktov: tvarovú, materiálovú, farebnú; analýzu motívov a prvkov (vegetatívnych, geometrických, zoomorfných),
- vytvorili zápis, kresbu – štylizovanú tradičnú výšivku v plošnej podobe.

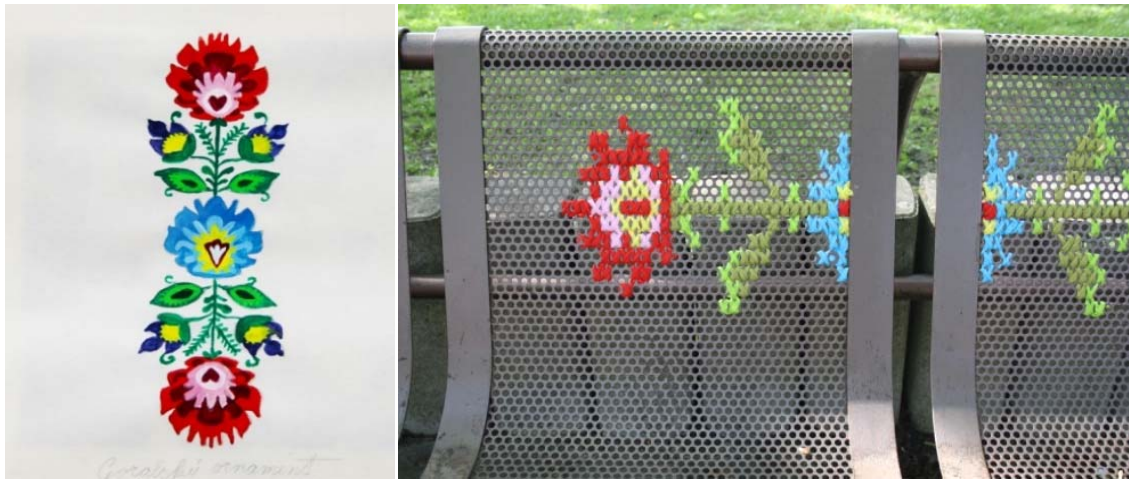
Na základe kresby/návrhu študenti vyšili štylizovanú výšivku na lavičku.

Výsledkom procesu: tvorba kompozície na verejnom priestranstve obr. č. 2 - 16.

Použitý materiál: vzorkovníky, rôzne druhy šicích materiálov, stužky, chemlón, vyšívacie nite, bavlnky.



Obr. č. 2 - 4 realizácia projektu študentmi KVV na námestí Andreja Hlinku v Ružomberku



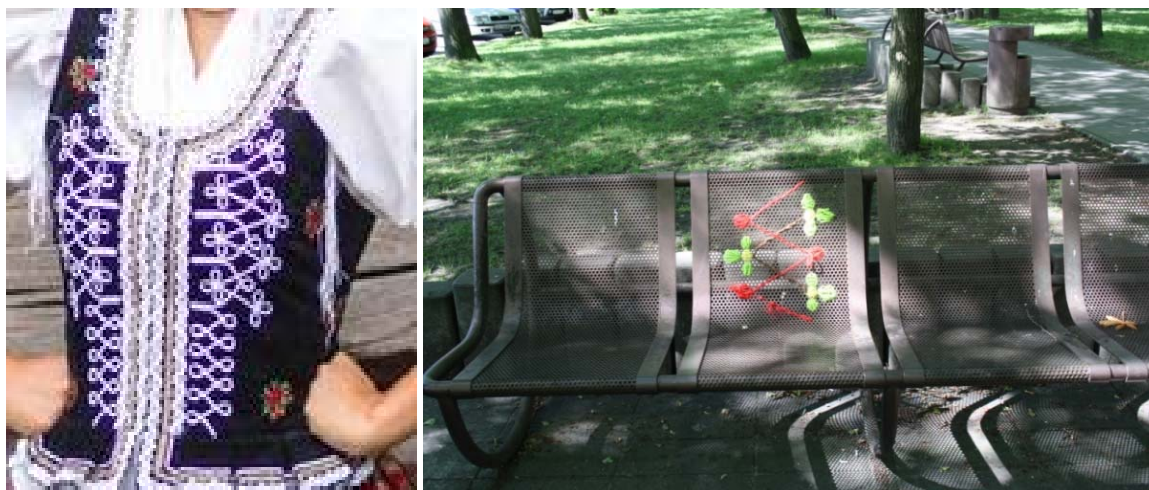
Obr. č. 5 - 6 región Stredné Považie, realizácia podľa priloženej výšivky, originál výšivky



Obr. č. 7 - 8 región Horná Orava, realizácia podľa priloženej výšivky, originál výšivky



Obr. č. 9 - 10 región Stredné Považie, realizácia podľa priloženej výšivky, originál výšivky



Obr. č. 11 - 12 región Šariš, realizácia podľa priloženej výšivky, originál výšivky



Obr. č. 13 - 15 realizácia projektu študentmi KVV na námestí Andreja Hlinku v Ružomberku

ZÁVER

V rámci projektu *Vyšívané graffiti* si študenti vyskúšali možnosti interpretácie tradičnej ľudovej výšivky do nového produktu/kompozície na verejnom priestranstve umeleckou stratégiou street art, ktorá v sebe zahŕňa množstvo prístupov, foriem a umeleckých techník, preto ju považujeme za vhodnú alternatívu ku klasickým formám vyučovania výtvarnej výchovy.

Ako sme už v úvode naznačili street art je forma umenia, ktorá komunikuje osobitým spôsobom s verejnosťou na ulici. Často provokuje k reakciám rôzneho druhu. Jedným zo zámerov projektu *Vyšívané graffiti* bola istá forma kooperácie či participácie náhodných okoloidúcich/detí pri tvorbe street artových produktov. Tento zámer sa nám podarilo naplniť.

LITERATÚRA

- [1] Danglová, O. (2001): *Dekor a symbol, Dekoratívna tradícia na Slovensku a európsky kontext*. Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Bratislava. ISBN 80-224-0675-9.
Chalupová, A. a kolektív (1985): *Slovenská ľudová výšivka. Techniky a ornamentika*. Alfa, Bratislava.
- [2] Danglová, O. (2009): *Výšivka na Slovensku*. ÚĽUV, Bratislava.

- [3] Danglová, O. Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, odborné pracovisko SĽUK-u, úlohou ktorého je realizovať Konceptiu starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru, [online]. [cit. 2018-10-27]. [cit. 2018-10-27]. [cit. 2018-10-27]. Dostupné z: <http://www.ludovakultura.sk/>
- [4] Kaňová, M. (1983): *Ľudový textil*. SNM – EÚ, Martin.
- [5] Nosáľová, V. (1983): *Slovenský ľudový odev*. Osveta, Martin.
- [6] Siegl, N. *Definition des Begriffs StreetArt*, Graffiti Europa, [online]. [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: <http://www.graffitieuropa.org/streetart.htm>

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTORA:

*Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.
Katedra výtvarnej výchovy,
Katólicka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
Kontakt:: patricia.biarincova@ku.sk*

UMĚNÍ, VÝUKA, OBSAH

KATEŘINA DYTRTOVÁ

Abstrakt: Text srovnává dva příklady děl z různých symbolických systémů, z hudebního a výtvarného tak, aby mohl otevřít problematiku vztahu teorií a výuky expresivních oborů. Ověřuje účinnost termínů Nelsona Goodmana denotace, exemplifikace, exprese, které chápe jako objektivní kritéria tvorby významu. Vyvažuje je ve shodě s teorií artefilitiky termíny subjektivačními. Zdůvodňuje jejich performativitu a uvažuje dvě poznávací perspektivy, 1. a 3. osoby (Searle). Za podstatné cíle považuje tvorbu a interpretaci díla chápat tak, že zásadně překračují původní kauzalitu bezprostřední biologické odezvy na dílo. To považuje za důležitou charakteristiku výuky expresivních, tedy k tvorbě směřovaných předmětů.

Klíčové slová: tvorba, výuka, materialita díla, symbol, obsah.

Abstrakt: The text compares two examples of works from various symbolic systems, both musical and visual, so as to open up the relationship between theories and the teaching of the expressive field. It verifies the effectiveness of Nelson Goodman's terms denotation, exemplification, expression, which he understands as objective criteria of meaning. It balances them with the subjective ones in accordance with the theory of artefile. It justifies their performance and considers two cognitive perspectives, 1st and 3rd person (Searle). For essential aims, the creation and interpretation of the work is to be understood as basically going beyond the original causality of the immediate biological response to the work. This is considered an important characteristic of the teaching of expressive, ie the creation of directed objects.

Keywords: creation, teaching, materiality of the work, symbol, content.

ÚVOD

Tento text by se rád zamyslel nad klíčovým problémem tvorby: jak lze materialitou, smyslově uchopitelnou „hmotou“ (barva, tvar, zvuk, způsob prostoru...) vyjádřit nehmotnou ideu či duchovní význam. Jak se stane, že akustický či vizuální tvar „něco znamenají“. Jaká k jejich obsahům vede cesta, jak je sdělitelná druhému? Je vyučovatelná? Podobně se táže Ernst Cassirer (1996): „jak lze vůbec učinit jednotlivý smyslový obsah nositelem obecně duchovního významu.“ Cassirer tím formuloval badatelský problém, který „propojuje expresivní obory s ostatními sociohumanitními disciplínami a zároveň je společně odlišuje (ale v žádném případě neodděluje) od oblasti přírodních věd. Problémem zkoumaným v expresivních oborech nebo jiných sociohumanitních disciplínách totiž jsou jevy a procesy symbolizace, tj. vyjadřování a sdílení idejí, myšlenek či představ (Cassirerova „duchovního významu“) prostřednictvím vnímané věci („smyslového obsahu“). Ve vzdělávání v expresivních oborech se tato problematika bezprostředně promítá do obsahu studia a podmiňuje podobu tvůrčích učebních úloh (Slavík a Dytrtová 2019).

Náš text se zaměří na zkoumání toho, „jak dílo je“ (exemplifikace), jakým způsobem je vytvořené, jakou má vnitřní strukturu, jak ji může vnímatel zrekonstruovat, ovšem svými interpretačními možnostmi. Jak způsob péče o toto „jak“ zásadně ovlivňuje výuku a její režii. Proto jsme vybrali dvě odlišná díla, ovšem stejného námětu, abychom doložili, že tam, kde vnímatel v galerii, nebo výuka ve škole končí (rozpoznáním, nebo

konstatováním tématu: o čem dílo je, termín denotace), kvalitní interpretace a péče o obsah díla právě začíná. Proto nás spíše než o čem dílo je, zajímá otázka: když je právě takto vybudované a právě tam odkazuje, jakou vyjadřuje expresi? Odlišujeme tak tvorbu a interpretaci díla od popisu a napodobení, což považujeme za zápory jak interpretací, tak výuky.

PŘESVĚDČIVOST, ODKRYTOST A PLATNOST DÍLA

Abychom na příkladech předvedli, jak teoretické pojmy pomáhají s výše naznačeným problémem v expresivních oborech a napříč symbolickými systémy, připravili jsme příklady ze dvou oborů, z hudebního a vizuálního. Text rozčleníme jak na úvahy o kvalitě samotného díla, tedy nás zajímá způsob porozumění, o čem dílo je, jak je husté, přesvědčivé a esteticky platné, tak na úvahy o kvalitě výuky, tedy jak dílo transformovat pod určitým záměrem. Vypůjčíme si termíny imaginativní přesvědčivosti a odkrytosti Lamberta Zuidervaarta, které zdůvodňují, že tvorba významu díla a jeho další transformáty, například výuka „o něm“, či výuka „k němu“, jsou vždy kontextuální a výrazně sociálně argumentované, tedy nás bude zajímat pole intersubjektivnosti.

Hudební obor zastoupí dílo Michala Rataje *Dreaming Life* z roku 2007 z CD *Spectral Shapes*, *Snící život* z CD *Spektrální tvary*⁸, jehož tématem je dech. Abychom mohli ukázat, že v expresivních oborech zásadně záleží na způsobu zpracování, tedy na druhu medializace (jak je použito médium), i příklad z vizuální oblasti podřídíme stejnému obsahu: dech. Ratajovu skladbu jsme vybrali také proto, že její posluchač nemusí být znalcem evropské hudby, nebo evropské harmonie, hudba pracuje s ruchy a šumy, a když by na ní bylo v nějaké výuce navazováno, není ani podmínkou jejího rozvíjení interpretační dovednost, jejíž nácvik v hudebním oboru dlouho trvá. Jindřich Zeithamml dílo *Dech* vytvořil v roce 2000 ze dřeva a plátkového kovu. Vybrali jsme dílo působící úsporně ve způsobu užití vybraných prostředků. Tedy obě díla mimo společného obsahu spojuje střídmost a jistá lapidarita užití, ovšem velmi exkluzivně, barevně a prostorově působivých prostředků: pouhé prohnutí ploch jen jemně barevně odlišených u Zeithammla; doslovná citace dechu procházejícího zřejmě plastovou trubicí a spíše zvukové ostrovy a plochy, než komplikovaná (třeba polyfonní) pletiva melodií u Rataje.

Nejprve představíme, jak jsou zamýšleny pojmy imaginativní přesvědčivosti a odkrytosti. „Imaginativní přesvědčivost je sdílené očekávání, že naše praktiky průzkumu, prezentace a kreativní interpretace by neměly



Jindřich Zeithamml, *Dech*, 2000, dřevo, plátkové stříbro

⁸ *Dreaming Life* (2007), *Spectral Shapes*, *Snící život* z CD *Spektrální tvary*, Michal Rataj [cit. 11.08.2018]. Dostupné z: <https://audiotong.bandcamp.com/track/dreaming-life-2007>

být rigidní, ani náhodné, ale namísto toho by měly být platné. Imaginativní přesvědčivost je společenský princip estetické platnosti. Je to trvale vyzývající horizont, v jehož rámci identifikujeme a následujeme estetické standardy. (...) Imaginace a imaginativní přesvědčivost nejsou specifické jen pro umění, jsou to rysy každodenního života. Selhání imaginace má vážné důsledky ve výchově, komunikaci, politice, etice a náboženství. Proto by ‚imaginace‘ měla být centrální starostí ve školství. Disciplíny, které o ni nepečují, samy sebe podřívají. Pak rozumíme, proč v dobrých školách není umění jen doplňkovým oborem“ (Zuidervaart 2015).

„Imaginativní odkrytost má co dělat se získáváním a sdílením porozumění či vhledu. Chápu umění jako způsob, jímž objevujeme, rozšiřujeme a testujeme naše porozumění sobě samým, druhým lidem a univerzu, které obýváme. Toto porozumění nemusí být nutně artikulováno řečí, jakkoliv se tak často děje (...) Zároveň toto porozumění není pouhým pocitem nebo emocí, jakkoli nám pocity a emoce pomáhají získat k němu přístup (Zuidervaart 2015).

Zuidervaart ve svých úvahách velmi plodně, totiž ve spojení s všedním životem, používá termíny praktiky průzkumu, prezentace a kreativní interpretace, jak jsme si všimli v prvním citátu. Jeho úvahy výběrem slov imaginativní přesvědčivost – interakce – intersubjektivita předjímají způsob výuky, která by měla být zdůvodňovaná, dialogická a přesvědčivá, tedy by měla vést jak k porozumění, tak umět nadchnout studenta k poznávání. Pro Zuidervaarta je imaginace komplexním procesem, ve kterém jsou lidé ve vzájemné interakci a v interakci se svým okolím, což je výrazný rys výuky a způsobu ověřování interpretací. Tento intersubjektivní proces je vytvářen třemi praktikami. „Průzkumem, prezentací, kreativní interpretací, které jsou součástí každodenního života. V průzkumu usilujeme o objevy. Pravidelně konáme prezentace – dáváme tvar objektům, produktům nebo událostem, abychom zachytili významové nuance, o které nám jde. Praktikuje kreativní interpretaci – pokoušíme se dát smysl objektům, s kterými se pojí větší míra významu, než ta, kterou je obvyklý jazyk schopen zprostředkovat. Jsme pravidelně angažováni v praktikách imaginace: v průzkumu, v prezentaci a interpretaci estetických znaků (Zuidervaart 2015).

Tyto úkoly: usilovat o objevy, dávat tvar (myšlenkám, zvukům, materiálu), dát smysl objektům přibližují výuku a návštěvu galerie životu, můžeme dokonce říci, že vystihují i kvalitní způsob života. Neuzavírají výuku do šedi zdí a umění do slonovinové věže. Takto vnořené do reality života zdůvodňuje Zuidervaart i estetické kvality díla. Jsou to v tomto kontextu „způsoby, ve kterých objekty, produkty a události fungují v našich každodenních praktických aktech průzkumu, prezentace a kreativní imaginace. Fungují jako estetické znaky ve svých možnostech uchovat objev, získat významné nuance a vyzývat ke kreativní interpretaci“ (Zuidervaart 2015). Pro kvalitu transferu interpretace díla opět zdůrazňujeme výběr slov: uchovat objev, získat nuance, vyzývat k interpretaci. Tyto výběry klíčových slov ovlivní i způsob interpretace následujících děl.

DECH - ZVUK

Dreaming Life z roku 2007, CD Spectral Shapes, (Snící život z CD Spektrální tvary) Michala Rataje jsme vybrali pro téma dechu a jeho několikeré doslovné citace a varianty. Sám autor píše: „The piece was inspired by my daughter, a two-years-old kid lying in the bed sleeping, not recognizing me standing at her bed and

listening to her breath. It is an experience of child safeness, carelessness and an absolute reliance, which one might feel in such situation. The kid, breathing so softly and regularly provides acoustic images to me – all the daily stuff she has to absorb and organize during the night, to be ready to begin new discovers in the mening“ (tamtéž).

Skladba byla inspirována mou dvouletou dcerou, dítětem ležícím a spícím v posteli, které mě nevnímá, jak stojím u její postele a jak poslouchám její dech. Pociťuji v tu chvíli zážitek z dětské jistoty, bezstarostnosti a absolutní odevzdanosti. Dýchá tak jemně a pravidelně, že mi poskytuje akustické obrazy – každodenní zážitky, které absorbovala, nově uspořádává během noci, aby byla připravena ráno opět začít objevovat (Michal Rataj, přel. autor textu).

Téma dechu může být zpracováno nekonečně způsoby. Jaký si vybral Michal Rataj v textu? Ticho dětské ložnice umožňuje slyšet i tak jemné zvuky, jaké vydává spící dvouleté dítě. Autor tuto rytmickou pravidelnou doslovnost v textu interpretuje jako podmínku zrání, vnitřní harmonie, jako akustický jev, který říká, že svět je v pořádku a je naplněn úchvatným procesem dorůstání, který ale již i v tak malém věku syntetizuje zážitky a objevy a právě v jistém a silném spánku projeveném pravidelným dechem je ukládá a tajemně zpracovává. Proces interpretuje jako úkaz, kterému smí být přítomen a v němž exponuje odevzdanost a jistotu té chvíle, kdy se celý ten zázrak odehrává. Takto autor interpretuje doslovné ticho a v něm pravidelný zvuk dechu. Již v textu tedy vidíme rozdíl mezi tím, co je relativně objektivně přítomno jako „materialita situace“ a „jako co“⁹ autor tuto podmínku interpretuje. Vždyť mohl (budeme variovat jeho přístup) napsat, že je rád, že je dítě zdravé – když pravidelně dýchá a pěkně spí. Mohl přemýšlet, čím jednou dítě bude (když je zdravé a pravidelně dýchá). Ale on uvažuje o syntéze způsobu ukládání budoucnosti v pravidelném dechu z prožitků minulého dne, o bezbranné odevzdanosti a zároveň jistotě, které jsou expresivním kontextem procesu zrání (dítěte v bohaté mírové společnosti).

Tyto variace či alterace, kdy reálné podmínky pro dílo, tedy inspirace (ticho a dětský dech) jsou stejné, ale způsobů uchopení je nekonečně, a proto způsob uchopení je to, oč tu běží, dokládají úvodní teze textu: totiž to, že způsob provedení a denotační rovina (kam dílo odkazuje: k dechu a tichu) nejsou jednosměrnou relací. Kdybychom při interpretaci ve galerii (komentovaná prohlídka kurátora) či při výuce (práce učitele) nestudovali jak dílo je a jak proto vyjadřuje v daném kontextu expresi, obě námi vybraná díla by splynula - jsou o dechu. Denotace (kam dílo odkazuje) a pouhý popis díla proto při tvorbě obsahu díla nestačí. Navíc by byli všichni jednotliví interpreti díla zaměnitelní, protože takto všechna díla „o dechu“ tvoří jednu dále nezkoumatelnou množinu. Leda snad, že jedno dílo je „vidět“ a druhé lze „slyšet“. To je ale pro tvorbu díla (jsem tvůrce nebo učitel) a pro interpretaci díla (jsem vnímatel, učitel nebo kurátor) velmi málo. Zůstalo by u pouhého rozpoznání tématu, ale tam naše úsilí právě začíná, jak doloží další text.

⁹ „Jako co“ je podstatný posun díla, který hraje v expresivních oborech zásadní roli: jako co pochopím dech, jako co pochopím dlouhou pauzu, jako co významným průchod dechu plastovou trubicí (viz text níže). Tento posun „jako co“ bývá zdrojem metafor a je široce vysvětlen na projektu Taryn Simon Kontraband, která fotila vyloučené a zakazované „jako reklamou“ (Dytrtová, 2017b) Dostupné na: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=165

Co zde přibýlo (nad dech a ticho)? Tvůrčí přínos, právě taková úvaha, kdy bylo autorem mnoho pomínuto (dílo má mnoho „mezer“) a jiné exponováno silněji (úvahy o tajemném zpracování včerejších objevů dvouletého dítěte). Tvůrčí koncept, způsob zpracování – a nyní je jedno, bavíme-li se o tvůrčí výuce učitele nebo o samotné tvorbě umělce – to jsou ty důvody, pro které pouhé jednosměrné odkázání (toto dílo odkazuje k dechu) jako vysvětlení toho, oč v tvorbě nebo její výuce jde, nestačí.

Jak tuto koncepci zpracuje Rataj v hudebním symbolickém systému? Především začíná kontrastem k pravidelnému dechu, totiž podivně zbrklým těžko rytmicky uchopitelným úvodem, sice velmi kratičkým, ale ve své nepřehlednosti expresivně zneklidňujícím. Barevně se jedná o hustý a docela průrazný zvuk (do 10“). Výraznou protipozicí v barvě, světlosti tónu a především rytmu se mu později stane prostorově a velmi světle působící pravidelný dech. Bude mít kvality ready made, tedy se jedná o doslovný citát dechu. Kontrast těchto témat ale na sebe nedosedá příkře, pravidelný dech se teprve vylíhne ze světelného oblaku, který je expozicí barevných, až étericky působících duhových efektů, kterých je dosaženo sónicky kontrastními zvuky (10-20“). Doslovnými údaji tohoto provedení jsou údaje ve vteřinách: nepravidelný zneklidňující úvod trvá pouhých 10 vteřin a vibrující vzniklý akustický oblak stačí jemně předznamenat budoucí pravidelný dech svým prohnutím v dalších 10 vteřinách. Další čas (20-50“) je vyplněn jednak houpavou přípravou pravidelného dechu, jednak expozicí dalších barevných nepravidelných efektů, ovšem velmi prostorových. Na 50 vteřině se po ostrém přechodu vyvolávajícím napětí svým vzestupným ostrým tvarem otevírá proud dechu (expozice hlavního tématu v klasické hudbě). Jeho suchý proud (plastová trubice, která dusí a tlumí zvuky, jakoby poškrábe¹⁰ proud dechu) v kontrastu propichují velmi mokře a leskle působící zvukové šípky, jakési proniky. Vznikají výrazně ohraničené akustické tvary (paralely evropských melodií), zatímco předchozí úvod byl spíše magmatickým houpavým oblakem, jakýmsi dotýkáním, než jasnou artikulací (paralela úvodu v klasické hudbě, kdy je předznamenáno, ale prostředky nesou rozvinuty).

Přestaneme líčit průběh skladby, snad se podařilo prokázat, byť jen v první minutě, velmi účelné tematické použití zvukových (neklasických) prostředků – průzkum a prezentace. A zeptáme se obráceně, abychom uchopili vztah konceptu skladby vyjádřené ve slovech v souvislosti se zvukovým proudem: jakými doslovnými akustickými prostředky autor dosahuje pocitu střádání budoucnosti, pocitu syntézy času, jak o něm mluví v textu? Jak se dostátá smysl do „materiality“¹¹ zvuku?

Do doslovného citátu pravidelného dechu, který začal na 50 vteřině, umisťuje nepravidelné barevné efekty, které působí jako významné harmonické události, protože autor volí harmoničtější zvukové efekty (než je šustot dechu). Jejich přípravu zaslechneme již v čase 1:06, nebo jemný proces, který začíná v 1:16 a je zartikulován v 1:19, čímž vznikne paralelní barevná vrstva pod dechem až do 1:29. V 1:30 – tedy již na pozadí dechu - je vystřídána čímsi jako akord připomínající rozšířenou harmonii (např. Potopené katedrály, Debussy),

¹⁰ Poškrábe, mokře, vodnatě (níže) jsou pro hudebníky komplikovaně přijatelná označení pro úvahy nad akustickým materiálem, protože příliš denotují. Tomuto problému: absolutnost – programnost, tedy doslovnost zvukových prostředků a generované exprese se text věnuje níže.

¹¹ Rozvíjíme tím výše anotovaný problém: jak se nehmotná idea může „vtělit“ do smyslově uchopitelné materie (v tomto případě sluchem, níže v druhém příkladě zrakem).

či jiné „modravě“¹² působící vodní efekty. Další takový barevně, tvarově i povrchově kontrastní útvar zazní v 1:40. Jiná otázka vyplývající z konceptu vyjádřeného slovy: jak autor dosahuje jisté něžnosti a jemnosti (oddechuje dítě)? Jinými slovy: které souvislosti ve zvukových efektech by mohly být expresí něžnosti, křehkosti, dětskosti? Každý z těchto efektů (na 30 i 40 vteřině druhé minuty) byl připraven křehkým, krátkým, zrychlujícím se zašustěním, velmi suchým, ale detailním jako krajka. Naopak klidu, možná až jakéhosi bezčasí autor dosahuje vzdáleností mezi jednotlivými akustickými útvary, když vyčkáváme nad pravidelnou osnovou dechu, co se stane.

Tuto záměrnou nepravidelnost, kdy nevíme, co přijde, a tak ve výsledku jinak a tematičtěji vnímáme pauzy čekání, totiž velmi významně, používá například ceremoniální orchestr Gagaku¹³ ve vysokých kulturách Východu. Vladimír Tichý pro tato významnělá očekávání používá termín „třetí čas v hudbě“, neboli sakrální čas (Matoušek 2003). Pak rytmicky pravidelně se opakující rytmy třeba afrických bubnů vedou k extatickým stavům a v důsledku ke komunikaci s posvátnem. A paradoxně: nepravidelný „třetí čas“ v kulturách Východu - nepravidelný a neočekávatelný ke komunikaci s posvátnem vede taktéž, jenže úplně opačným prostředkem. Je to další příklad toho, že v oblasti umění je zásadní způsob cesty, nikoliv jen výsledek: extatický stav, protože způsob díla (jak je) implikuje jeho obsah.

Tento příklad také dokládá nepředstavitelně svobodnou říši možných světů, která nám způsobuje velkolepou závrať nad nekonečnými možnostmi myšlenek a lidského ducha. To je ona touha, nadšení a ohromení, které by měly expresivní předměty ve školách předávat. Opět se jedná o příklad, jak na tu samou horu (jak dosáhnout komunikace s posvátnem?) vedou dvě cesty a ty jsou naprosto opačné: pravidelně a dlouho opakující se motor afrických bubnů vedoucí k extatickým stavům a nepravidelná a neočekávatelná sazba sakrálního času vedoucí k tichu a meditaci. Proto pouhá jednosměrná denotace analýzu díla pouze zahajuje. Nestačí nám vědět, že jsou hudební cesty, jak komunikovat s posvátnem, chceme pochopit, jak jsou rozmanité a jak se liší v svých expresích. Proto teoretické konstrukty, či způsoby výuky, které nemají dostatečnou citlivost ve svých pojmech (tvůrčích úlohách), protože je nezajímá například způsob exprese: druh suchosti, otřepenosti dechu ku mokrosti a kulatosti harmonického zvuku, v dnešní době žádnému tvůrčímu oboru naprosto nevyhovují.¹⁴

Proto tedy můžeme tyto efekty harmoničtěji působících zvuků na 30 a 40 vteřině chápat jako časově významnělé události. Jejich nepravidelnost a tím působení chápeme o kotext¹⁵ pravidelné sazby dechu v jejich pozadí. O jeho suchost (zvuk dechu v plastové trubici) působí kulatěji, hladčeji a rozpíjivěji, proto budí „mokrý“ dojem. Z dechu se stalo pravidelné pozadí pro jejich bodové či paralelní provedení a ony jsou do něj

¹² Opět upozorňujeme, že slovo „modravě“ příliš vsugerovává konkrétní představu a hudebníci o toto rozhraní pečují odlišením absolutní a programní hudby. Proto jsou tyto snahy pro vizuální obor velmi inspirativní: jak sdílet exprese generované materialitou díla, když nechci podvazovat představivost druhého, nebo svých žáků.

¹³ Gagaku [online], [vid. 13.08.2018]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=5OA8HFUNfIk>

¹⁴ Konkrétní analýzu teoretických pojmů dnes již nedostatečných (Ogdenovo a Richardsovo schéma odvozené z Peircovy teorie znaku) řeší text „Fousatý trojúhelník“ a problém analýzy úloh v expresivních vzdělávacích oborech (Dytrtová, Slavík, 2019, v recenzním řízení).

¹⁵ Termín kotext (Eco) používáme ve smyslu nejbližšího okolí interpretovaného jevu, protože jak vidíme, má zásadní vliv na utváření jeho významu a smyslu. Na mnoha příkladech je termín kotext vysvětlen v publikaci Ko-text (Dytrtová, Raudenský, 2015)

nepravidelne rozpity, nevíme, kdy je tam autor zapustí, očekáváme. Efekt pravidelného pozadí a nepravidelných figur tak vede k expresi tajemna (o její konceptualizaci víme již z autorova textu, doklad toho, že autor ví, co činí). Staly se barevně rozpíjivě působícími neočekávatelnými efektními figurami „o“ jeho pravidelné suše působící pozadí. Příklad uvádíme, abychom zdůraznili důležitost kotextuálního nejbližšího prostředí jevu a jeho významovou funkci.

Čili jak vznikají tyto exprese – metafory, čili duchovní pečete v materialitě díla? Doslovným prostředkem je plastová trubice, metaforická odpověď naší posluchačské zkušenosti je suchost dechu. Akustické podmínky pro vnímanou suchost vytvářejí ruchové a šumové příměsi zvukového proudu, které byly z klasické evropské hudby vylučovány, a proto dech a jeho šumy působí inovativně. O netónovost dechu působí barevné „skvrny“ harmoničtěji (o jeho „ruchovost“), a tak působí kompaktněji a vlhčeji. Význam materiálových i zvukových metafor a významů je zásadně vzepřen o svůj kotext, či snad lépe vyjádřeno: jev je vystaven svým kotextem, který je jedinečným, tedy intenzionálním a je to podstata expresivních oborů a tedy obsah jejich výuky. Cassirerovy symboly „duchovního významu“ prostřednictvím vnímané věci, tj. „smyslového obsahu“.

Jaké další argumenty můžeme uvést, že můžeme napsat o rozpítych efektech, že působí vlhce a mokře? Opíráme se vždy o své posluchačské znalosti, o své evropsky vychované a „vy-poslouchané ucho“. Mistrem zvukového vyjádření živlů, větru, hlubin moře byl například výše zmíněný Debussy¹⁶, který efektu modravých hlubin dosahuje exponováním témbrových možností klavíru a jak bylo již řečeno, rozšířenou harmonií akordu. Nástroje evropského orchestru byly totiž již s takovými záměry vyvinuty do co nejdlišnějších barev a tím expresí. Mluvit o barevnosti tónu je sice metafora, ale v hudební oblasti je velmi běžná a je zdůvodněna organologickým vývojem nástrojů a jejich tvary a materiály: dřevo nezni jako kov, jinak zní natažená umělá struna než kovová. Ve výsledku vzdušný smyk houslí není nasální tesknota hoboje, což není hloubka a temnota cella¹⁷.

Hudba je proto významně zajímavá analogická oblast pro pochopení expresivity i ve vizuálních oborech, protože barvy jejích nástrojů mají doložený a koncepčně hledaný materiálový vývoj, který jednotlivé barvy a exprese doslova vynašel, vybudoval. V hudbě to proto není jen tak, že nad melodickou linkou přemýšlíme o expresi, přímo nástroj, který ji provádí, již byl za účelem dosažení určité exprese vyvinut. Když je pak použit, byť je zvuk, nikoliv tón s vyšším harmonickým účinkem (barevný efekt na 1:30 v Ratajově skladbě), dostaví se pocit hladkosti, mokrosti, možná modrosti. V jiných šumech mluvíme o porézności, kulatosti, měkkosti i vzdálenosti, protože do hudebního zvuku promítáme naše zkušenosti nejen s vnímáním prostoru, ale také s haptickými prožitky.

¹⁶ Hlavní téma na 2:35' : Claude Debussy - La Cathédrale Engloutie (Nelson Freire), [online], [vid. 11.08.2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=cVMGwPDP-Yk>

¹⁷ Nástrojem, který v sobě všechny tyto zkušenosti zúročuje a on sám je přehlídkou rozmanitých barev a expresí, jsou varhany, což je zajištěno souvislostí mezi tvarem, materiálem a mensurou varhanních píšťal. Různorodosti barvy tónů varhan se dosahuje akustickým spoluzněním alikvotních tónů vznikajících v několika píšťalách současně. Tento princip odpovídá elektrofonické aditivní syntéze používané u elektronických hudebních nástrojů.

Detailně v sazbě vteřin jsme se zabývali zvukovými událostmi, abychom ukázali, jak účelně, jemně a přesně jsou zvukové prostředky použity vzhledem k tématu a koncepci. Dovolíme si dokonce říci, že na pozadí znalosti klasické evropské hudby, což jsme vypisovali v závorkách. Zato zvuková inovace je totiž hodnotná a velmi srozumitelná vlastně proto, že užívá cest, na které je naše evropské ucho zvyklé (úvod, expozice hlavního tématu, rozvedení...), čili užívá jakousi známou syntax. Když bychom pokračovali, jistě uslyšíme napětí dané disonancemi a průrvami do pravidelnosti - rozvedení tématu, a závěr.

Tento hudební příklad je osvěžující a osvětlující i proto, že tím, že neužívá klasické evropské hudební prostředky a barvy, nechává přímo uvidět, či uslyšet, jak se ze šumu stává význam o zcela přesné, dokonce hapticky proživatelné expresi, která vyjadřuje prvotní autorův koncept. Proto jsme na něm lépe pochopili, jak usiluje o objevy, jak dává tvar (myšlenkám, zvukům, materiálu), jak dal smysl akustickým objektům: v obyčejném dechu zachytil zrání a tajemnou syntézu spánku dítěte. Tvar zajistil doslovným citátem dechu a o tento ready made (kolážový princip) vzepřel expresi barevnější zvukovosti, rozpíjivosti a prostorovosti dalších efektů. Jeho akustické tvary proto nejsou výplní prázdna, jakousi dekorací nebo aditivním předvedením barevných efektů (kolik barev umím namíchat), ale vnitřně strukturovanou metaforou nad spícím dítětem.

Tím, že jsme uvažovali i jiné možné zvuky a připomněli jsme si barevné a expresivní možnosti evropských nástrojů od dutých dřevěných zvuků po kovově lesklé a alterovali jsme například, jak jinak mohl autor interpretovat dětský dech, pochopili jsme, jak Rataj uchovává objev, získává nuance, a jak nás tím vyzývá k interpretaci. A užitím svých prostředků nás vyzývá k interpretaci vzhledem k záměrům tohoto textu přesvědčivěji a inovativněji, než jak by činilo klasické užití evropských zvukových expresí.

Když bychom si nyní chtěli připravit přestup k příkladu vizuálně zpracovaného dechu, zopakujeme z úvodu: obě díla, zvukové i vizuální mají stejnou extenzi čili obsah, obě odkazují k dechu, ale každé jinak a to velmi přesně vybranými a zváženými prostředky. Mluvíme o jejich jedinečnosti a o nezaměnitelnosti použitých prostředků – není jedno, že dětský dech zněl suše, byl tak držen kontrast nesoucí vazbu k úvahám o rozpíjících časech. Tyto nezopakovatelné výběry, nálezy a strukturní spojení nazýváme intenzí¹⁸. Tomu porozumět je jedním ze zásadních předpokladů tvorby, protože je sice zajímavé, co se říká, ale není to v oblasti umění oddělitelné od studia toho, jak to bylo řečeno. Je tedy nutné dojít ke způsobu medializace, k jeho studiu, aby bylo osvětleno, že není možné skutečnost a způsob, jak ji nazýváme, oddělit: „ptát se však, jaká je skutečnost doopravdy nezávisle na lidských kategoriích, je sebevyvracející; je to stejné jako ptát se, jak je dlouhý Nil doopravdy, nezávisle na specifických záležitostech mílí a metrů“ (Quine).¹⁹

Způsob medializace (jaké a jak je použito médium) díla dodá jisté „zrno“ nově vybudovaného možného světa. Jedna ze tří goodmanovských referencí²⁰, která řeší tuto otázku „jak je dílo“, se nazývá exemplifikace. Její

¹⁸ Detailně vysvětleno na příkladu objektu Meret Openheim v kapitole Jedinečné a zaměnitelné (Dytrtová, 2017a). Expresie v procesu nastávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=158

¹⁹ W.V.O. Quine, *Structure and Nature*, in: *Journal of Philosophy*, 89, 1992, s. 9 (Peregrin, 1999, s. 30).

²⁰ Goodmanovské reference denotace, exemplifikace a exprese budeme uvádět jako objektivizační a intersubjektivní, tedy sociálně dohodnutelné a zdůvodnitelné, tedy ke komunikaci o díle vedoucí druhy symbolizace.

souběh („jak“ je dílo, nepravidelná sazba „skvrn“) s další referencí, s denotací („co“ je sdělováno, dech) vygeneruje výslednou expresi, tedy metaforický spoj naší vnitřní zkušenosti se světem (tajemno a bezčasno). Nelze se obejít bez těchto úvah, protože bychom nemohli stanovit nejen význam díla, ale ani jeho kvalitu, a nemohli bychom proto vyučovat tvorbě. Jestliže některé teoretické konstrukce toto neumí podchytit, nevyhovují ani naší výuce (role učitele) ani tvorbě významu díla (role umělce, kurátora, učitele).

DECH – TVAR

Zeithammlovo dílo Dech (uvedeno výše) používá také velmi lapidární prostředky (dvě prohnuté desky), avšak sděluje úplně jinou úvahu o dechu. V uměleckých oborech zdánlivá prostota použitých prostředků nebývá znakem obsahové jednoduchosti. Mluvíme spíše o mnoha strukturně a tedy koncepčně propojených vazbách do několika málo tvarových a materiálových spojení, ovšem s velmi zahuštěnými strukturními funkcemi. Exmplárním příkladem takového „zahuštění úvah do málo drah“ jsou minimalistické objekty. Pojďme se podívat, kolik takových posčítaných a tvarem sjednocených funkcí nese například jemné prohnutí konvexně konkávního objektu Dech. Průnik dovnitř a ven denotuje nádech a výdech, pohyb našich plicních sklípků, pocit plnosti a prázdnoty, ovšem také nutnost pulsovat, opakovat a pokračovat a chápat tyto odhmotněně působící plochy velmi organicky.

Jednota dechu, tepu a kroku je proslavenou a funkční jednotou pro celostní (a duchovní) prožitek těla, ale třeba i zpěvu (např. gregoriánského chorálu). Sečtení těchto funkcí do jednoty předznamenává hustotou Zeithammlova Dechu, protože dech na rozdíl od Rataje nevyjadřuje doslovně, ale jen tímto široce interpretovatelným průhybem. A my proto můžeme metaforicky rozšiřovat k tepům, krokům a dalším mytologicky, archetypálně a nadosobně prožívaným opakováním. Není to jeden konkrétní dech dítěte, je to dech a každé tělesné opakování systol a diastol obecně spojující (nejen) nás jako lidi do syntézy našeho druhu, a ač je prožitek tělesný, stává se vertikálou. Právě proto, že se funkce propojily do nadosobního hlediska.

Proto nás nepřekvapuje oltářová kompozice Zeithammlova objektu podpořená materiálovostí. Povrchový cenný plátkový materiál je zároveň barvou, opět sečtené funkce (reprezentovat cennost a zbarvovat žlutě a bíle). Zlaté a stříbrné blyskotání oltářů, vespod dřevěných pokrývá celé epochy duchovního růstu Evropana. Duchovnost a nehmotnost Dechu je podpořena zrcadlovým efektem, jak umí sklo nebo vycíděný kov. Matný obraz tohoto světa v Dechu otevírá problematiku všech jeskyní plných stínů a úvah o iluzivitě a klamavosti tohoto světa. A tak Zeithammlovo dílo při významném tělesném účinku otevírá velmi duchovní a odhmotnělá témata platónských konotací. Právě proto, že necituje jeden určitý dech, ale užívá velmi abstraktních a sjednocených energetických drah (dobrého tvaru), vyjadřuje autor velmi abstraktní koncept spojený s prožívanou tělesností.

Také není jedno, že stojíme naproti objektu, vnímáme jeho skoro lidské rozměry, odkazuje tak ke dveřím, obrazům, ale i rakvím a tak průchodům (jinam). Obrazovost a tedy symboličnost významně podporuje práce s jemným rámováním daným lesklejším a matnějším efektem v oblasti pociťovaného rámu. Věc ve věci, zpráva ve zprávě. Akumulované a ohraničené, z významně, „zakroužkované“ – ovšem bez piedestalu a schodů. Navíc toto jemné „rámování rámování“ podporuje dechovitost, protože konvexní a konkávní průhyb byl u hran

zdvojen. Zdvojení je vždy magické, protože vlastně není možné. Proto nás zneklidňují naše obrazy, dvojčata a dva stejné předměty.

Oslabením denotace na nejvyšší míru, aby význam musel být generován z prosté materiálovosti a způsobu jeho použití, přibližuje tento objekt významně hudebnímu oboru, který obsah a význam také generuje bez významné denotace (s výjimkou programní hudby). Můžeme proto mluvit o hudebních a abstraktních kvalitách Zeithammlova Dechu a o kolážových a ready made-ových praktikách Ratajova Snícího života.

Každý povšimnutý tvar a maličkost v dobrém díle podporuje koncepci, pro kterou dílo vzniklo. Malá reprodukce Zeithammlova díla bohužel nepodá patřičnou zprávu o detailu pravidelné velmi jemné mřížky čtverečků (dané jednotlivými plátky kovu). Ale kdo z nás stál před (i jiným) originálem Zeithammlova, ví, jak důležitou rytmickou a rastrovou hodnotu tento efekt má. Upozorňuje významně na povrch velkých prostorových kvalit (pravidelný četný rytmus) a my víme, že o to víc vnímáme kontrastně jinak rytmicky (velké pauzy) – zeithammlovsky utvořený základní tvar jeho objektů, které denotují esoterické ovoidy jediné rytmické vlny, jindy kosmické objekty velmi přesných hran. Na tomto kontrastu (ostrost hran oproti měkkým neznatelným průhybům) Zeithamml často zakládá jemné napětí svých děl. V Dechu si z tohoto úhlu pohledu (obvyklé znalosti Zeithammlových děl) všímáme konvexně konkávního ušlechtilého zdvojeného obdélníku. Hledáme-li výslednou expresi pro Zeithammlův objekt Dech, jsou to minimální proměny s maximální informační hustotou, které v jemných náznacích a průhybech generují ušlechtilost a duchovnost při denotované tělesnosti. V pozadí prozívají denotované oltáře, katafalky a čas po čase.

KVALITA TVOŘIVÉ VÝUKY

Jestliže jsme si doposud všímali průzkumu, prezentace a kreativní interpretace a oceňovali jsme přímé (Rataj) či velmi syntetické (Zeithamml) vazby vybraných děl do každodenního života, v této části textu budeme tyto úkoly: usilovat o objevy, dávat tvar (myšlenkám, zvukům, materiálu), dávat smysl objektům přibližovat v kontextu výuky. Jak vyučovat expresivní obor? Jak vyučovat medializaci díla - jak uchovat objev, jak reflektovat a vytvářet nuance a jak tvořit objekty, které vyzývají k interpretaci? V předchozí interpretaci a analýze dvou vybraných děl jsme také uvažovali nad tím, jak získáváme a sdílíme porozumění dílu či vhléd „do díla“. Pro chápání tvorby jako způsobu porozumění (Slavík a kol. 2013) jsme vysvětlili Zuidervartův pojem imaginativní odkrytosti, tedy spolu s ním chápeme umění „ jako způsob, jímž objevujeme, rozšiřujeme a testujeme naše porozumění sobě samým, druhým lidem a univerzu, které obýváme“. V předchozím textu jsme prokázali, že toto porozumění nemusí být nutně „artikulováno řečí, jakkoliv se tak často děje“, zároveň toto porozumění „není pouhým pocitem nebo emocí, jakkoli nám pocity a emoce pomáhají získat k němu přístup“ (Zuidervaart 2015). Zavedli jsme goodmanovské termíny a zdůvodnili jsme, proč teoretické konstrukce, které nemají péči o expresi a její dvojsměrnost, tedy metaforičnost, nevyhovují dnešnímu stavu studia uměleckých objektů a symbolů.

Pozdržme se v tomto rozhraní (artikulováno řečí - nejedná se o pouhou emoci) u důležitého problému expresivních oborů, jímž by mohla být vulgarizace doslovností. Nemůže nehrozit, když se snažíme vycházet z exemplifikační objektivní danosti díla a zdůvodňovat exprese ve snaze porozumět hlouběji tvorbě významu

díla. Zejména hudební obor tento problém „zúžení dosahovaných expresí vyslovením“ dlouhodobě sleduje. Kde jsme se k tomuto problému v textu (možná až nebezpečně) přiblížili? Rozšířenou harmonickou sazbu akordu označovat jako „mokrou“ či „modrou“ a Zeithammlovy způsoby prohnutí a zalomení jsme také mohli nazvat nikoliv esoterickými objekty, ale „vymydleným mýdlem“ (u jiných jeho tvarem více odpovídajících objektů, než je Dech). Problém není jen vyslovení co nejadekvátnější exprese (mokrosti, vodnatosti), ale spíše to, že těchto subjektivních prožitků může být (v daném okruhu) nekonečně a my vyslovením jednoho vlastně podvázali přesnost jiných, podobně zdůvodněných. Tento problém překonáváme zdůvodněním a ne jen jednou, ale trsem možných expresí, které z konkrétní doslovnosti v daném ko-textu a kontextu vyplývají.

Přesto upozorníme na dobrou praxi hudebního oboru, který se nutně musí vzhledem k čisté vztahovosti akustických tvarů, které jsou člověkem vytvořené a tedy umělé, (a proto je hudba tradičně nositel vysokých a materialitou či denotací nezátížených obsahů), tímto problémem zabývat: nepřístojná programnost – absolutní hudba. Problém tohoto řešení je v tom, že hudebník s jistou zkušeností nyní porozumí velmi dobře, nikoliv však laik či raný student. V hudebním oboru již samotné (doslovné) tempové označení (adagio, allegro) nebo zvolená forma, např. název tance (sarabanda, menuet) již s sebou nejsou jistý soubor expresí. A tak těžko menuetem vyjádřit exaltaci a polyfonní strukturou nedělní selanku. Samotné tempo či forma již předjímají expresivní obsah, což se naučí hudebník hudební praxí a dobrým vedením. To se pak v řeči projeví tak, že nemusí sdělovat „mokrý“ či „modré“ pocity, ale použije pro jejich vyjádření doslovný a objektivní prostředek: „jak můžeš ty synkopy hrát tak pomalu?“ a myslí se tím nejen, že byly pomalé, ale rovnou i že nebyly dost vyražené a přesné, takže nedosahovaly nutné kinetiky a exprese, kterou mají přinést. „Hraj to víc adagio“, je už jasná exprese (ač je to tempové doslovné označení), ač interpret už hraje pomalu. Tato „adagiovska exprese“ vznikla praxí, zejména o příbuzná lenta a další pomalá tempa. Proto více zkušenosti hudebníci ale i posluchači u příliš doslovného vyjádření expresí „trpí“, protože hudební prostorově barevný a bohatě strukturální zážitek opravdu těžko vtěsnat do slov.

To, co jsme nyní napsali, je v hudebním oboru docela běžně zažívané, ale platí to o expresích všech oborů. Tedy i o expresích vizuálního oboru, který nás trochu mate svými častějšími denotacemi do reálně zažívaného přirozeného světa a materialitou svých objektů. Jedná se o problém označení expresí v paralelním symbolickém systému. Hudba tento problém (neadekvátní denotace a zúžené exprese) překonává vytvořením systému jazykového označení pro doslovné prostředky a jejich „přednabitím“ expresemi dané posluchačskou a hráčskou zkušeností. Můžeme je označit jako poznatkově „zhuštěné“ koncepty. Stále je tedy nutné uvažovat na hraně mezi objektivními a subjektivními fenomény a to zejména při tvorbě významu díla či při edukaci expresivních oborů.

Tyto tři reference (denotaci, exemplifikaci a expresi) jsme v poznámce označili jako objektivizační a intersubjektivní, tedy sociálně dohodnutelné a zdůvodnitelné, proto ke komunikaci o díle vedoucí druhy symbolizace. Díla jsme posuzovali z perspektivy vnímatele. Ale chceme-li pochopit své vlastní subjektivní zážitky či tvorbu vyučovat, musíme mít porozumění i pro perspektivu tvůrce. Proto zavedeme (ve shodě s teorií artefiletiky) subjektivizační komponenty zážitku z díla a ty budou již čtyři (Slavík 2015).

Objektivizační/intersubjektivní dimenze (typy reference ArB)	KONCEPTOVÁ INTEGRACE (blending)	Autentifikační dimenze (komponenty subjektivní zkušenosti/zážitku a osobních dispozic)
<p style="text-align: center;">EXEMPLIFIKACE</p> <p>Předvedení vlastností zpřesněné denotací.</p>		<p style="text-align: center;">KONSTRUKTIVNÍ</p> <p>Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.</p>
<p style="text-align: center;">DENOTACE</p> <p>Jmenovité označení, tj. symetrická reference.</p>		<p style="text-align: center;">TEMATICKÁ</p> <p>Dispozice jmenovitě označit a tematizovat objekt nebo vlastnost.</p>
<p style="text-align: center;">EXPRESE</p> <p>Předvedení spojené s hodnocením a zpřesněné metaforickou i doslovnou denotací (interpretací) s dvěma možnostmi ověření: autentifikací a evidencí.</p>		<p style="text-align: center;">EMPATICKÁ</p> <p>Dispozice zaujímat intencionální postoj: zobecňující hledisko, které simuluje nebo hypoteticky odhaduje stav druhého.</p> <p style="text-align: center;">PROŽITKOVÁ</p> <p>Dispozice pociťovat, představit si a uvědomit si vlastní stav a hodnotit s ním spjatou situaci.</p>

Obr.2 Schéma souvislostí mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby spolu s dvěma dimenzemi ověřování interpretačních hypotéz: objektivizační, intersubjektivně sdílená dimenze, autentifikační, osobní dimenze. Obě dimenze jsou propojeny konceptovou integrací.

Zážitek proto chápeme jako kulturně bohatě kotvený, tedy kontextuální, jako poměrně pracný a mnoha strukturními vazbami zpevněný košatý výkon, o kterém lze vyprávět, lze ho zdůvodňovat, a proto ho lze i vyučovat. Má několik komponent, které odpovídají goodmanovským referencím. Tematická složka zážitku odpovídá denotaci – co je sdělováno, jaké je téma díla (dech). Konstruktivní komponenta odpovídá exemplifikaci, tedy se v ní řeší, jak je dílo medializováno (jak jsou prohnuté a postříbřené desky – rastrovitě, jak jsou umístěny zvukové harmonické ostrovy – rozpíjivě a barevně). Goodmanovské exprese však přináší dvě složky: empatická (představit si „být v botách druhého“) a prožitková (jak toto dílo vnímám já, privátně a nezaměnitelně, protože ze mě hovoří právě má zkušenost, ne zkušenost druhých).

Rozdělením exprese na empatickou a prožitkovou perspektivu (snažím se chápat stanovisko druhých, 3. osoba on; snažím se reflektovat své výběry, 1. osoba já) jsme získali platformu pro uvažování a reflexi privátního při vědomí existence Druhého (Chrząszczyńska a kol. 2015). Je to velmi cenné rozhraní, protože nezjednodušuje vnímání na globální „všem a všemu stejně“ a přitom se vyhýbá druhému extrému: hovořím já, a je mi jedno, co si kdo myslí. Ani si neověřuji, jak budu pochopen, což hraničí s dávno překonaným, naivně romantickým pocitem nadřazenosti tvůrce. Toto teoretické oddělení je předpokladem pro velmi silný soudobý proud: k participativnosti a k demokratizaci v umění.

Ve školách se projevuje dialogickou formou, rozfázovanou výukou a reflektivní velmi důležitou fází nad rozdělaným, nebo dokončeným dílem: k čemu je, čemu slouží, co sděluje, je aktuální, jak je udělané, je přesvědčivé, je inovativní? Toto rozhraní je předpokladem k tomu, že o dílech lze uvažovat, že jsou

hermeneuticky přístupná, že jsou „odkrytá“²¹, že jejich košatým interpretacím lze vyučovat bez nároku na to, že všechny interpretace vypovíme. Nové kontexty totiž přivánou nové úhly pohledu na to samé dílo a je-li dílo kvalitně vnitřně strukturně husté, bude novým podmínkám klást nové otázky nebo přihrávat nové odpovědi.

Jaký typ výuky lze vygenerovat z předchozích příkladů? Budeme stále držet téma dechu, jednak je velmi privátní událostí, jednak máme my zdraví tendenci ho přehlížet. Již velmi malé děti (od 2. třídy někdy, bezpečně od 3. třídy 1. stupně ZŠ) umí kresbou vystihnout odlišnost prudkého, jemného, drsného, nemocného ... například dechu. Je ale nutné předtím vysvětlit, že linka ale i malířské uchopení linky ke šrafurám a stínování jsou nositelem exprese (Dytrtová a Raudenský 2015; Dytrtová in Slavík a kol. 2013). Jestliže jsme mluvili o fázích výuky, tak první fází je naučit děti odlišit vyjádření jemných, snových, motýlích, vánkových... expresí od drsných, řvavých a krutých a rozšiřovat možná opozita k určitým, suverénním a ty odlišit od neurčitých a mlhavých. Čím více těchto vztahů a opozit najdeme a vytvoříme, tím více pečujeme o vyjadřovací citlivost žáků. Podobně jako musí ve výuce jazyka češtinář prvotní vyjádření zvuku potoka, totiž že „teče“, rozšířit o: bublá, obtéká, mizí, blyskotá - tedy musí jev rozšířit do expresivnější a jemnější slovní zásoby; a podobně jako hudebník musí mollové stupnice setrvale „smutné“ a ty „veselé“ (durové) rozšířit poslechovými zkušenostmi do širšího vějíře pojmenovatelných zkušeností. Z expresivních disciplín jsme vynechali dramatickou výchovu a práci s gestem a tělem, ale můžeme ji vyjádřit například kvalitou a významností, obsažností dirigentova gesta, abychom zúžili počet příkladů, ale mluvili o expresivitě, jako součásti každodenní zkušenosti obecně.

Dech a studentský věk mohou přinést mediální rozšíření: nahrávky různých typů dechu, od vykřičeného a chraplavého k ztišení a možná až vysublimování. Zde už mohou být úkoly koncepčnější. Student už umí právě takový zvuk spojit s právě tak jinou situací, aby vznikly zajímavé obsahy děl. Křičím tak dlouho ceny zlevněného zboží, až jsem málem přišel o hlas – vtíravost a agresivita reklam. Slyším zrychlující se dech, ale vidím stále více světelnou a zpomalující se scénu – co na ní má být, abys vyjádřil...?

Všechny tyto stručné návrhy mají zvýraznit, že tvorba a její případné výsledky jsou cenné v celém jejím průběhu a finalita díla nemusí být vždy nejhodnotnější fází tvorby. Že je nutné sdílet sebe o druhé a pokusit se v dialogickém a kritickém, avšak empatickém hovoru uchopit varianty díla, které jinak zůstanou v hlavě tvůrce, a žák ani student neodhadují jejich cennost pro svůj další vývoj a většinu z nich ani nemají v přístupné části vědomí. Péče o variantnost a alternativnost jak konceptu, tak materiálového provedení je opět velmi podceňovanou, avšak velmi důležitou částí výuky. Je jisté, že málokterý tvůrce o své tvorbě umí dobře mluvit, o to větší ostych v dialogu zažívá. Pak to musí být spíše kvalitní a citlivý způsob tázání vyučujícího, než kvalita odpovědí žáka, které můžeme promýšlet. Reflektivní dialog u velmi mlčenlivých tvůrců nemusí probíhat ve dvojici vyučující – tvůrce, ale vyučující klade řečnické otázky a sám na ně odpovídá, nebo na ně odpovídá skupina jiných tvůrců – jak jsem vnímán. Mnoho mlčenlivých tvůrců umí napsat „tiskovou zprávu“ ke svému dílu a dílu druhých. Ještě lépe umí napsat, co jeho dílo není, což bývají velmi výstižné charakteristiky – často

²¹ „Ve skutečnosti bychom mohli nahradit statickou vizuální metaforu ‚vhled‘ (insight) více dynamickými termíny jako jsou (do češtiny nepřeložitelná) slova ‚inhearing‘, ‚inreading‘ či ‚intouching‘. Místo všech těchto možností použijí slovo ‚odkrytost‘ (disclosure), které evokuje jak objevování (discovering), tak odkrývání (uncovering) (Zuidervaart, 2015, s. 21).

jediné možné zejména u hodně komplikovaných a složitých úvah. Studentská tvorba je typická nesladěností konceptů a nadbytečnou komplikovaností úvah, je to ale přirozené, neumí ještě mnohé vyjádřit málem, protože neumí do jednoho tvaru vklínit vícero funkcí (jak jsme sledovali u Zeithammla).

Jako komplikaci tvůrčích disciplín, se kterou je nutné počítat, ještě uvedme performativitu jednotlivých referencí (Dytrtová a Raudenský 2017). V úvaze, co si pod tímto teoretickým pojmem představit, prosvítá dynamické (performativní) hledisko. Představili jsme expresi a tvorbu ne jako statické fenomény „na zelené louce“, ale jako dynamicky do kontextu vrostlé, smíchané příčiny a efekty tvorby²². „Vztah mezi percepčním stimulem a odezvou na něj je vysvětlován jako mísení (blend) příčin a jejich efektů, při němž efekty jsou vloženy do svých podnětů v tom smyslu, že stimul je vnímán prizmatem toho, co do něj bylo vloženo při odezvě na něj. Elementární akt tvorby zásadně překračuje původní kauzalitu bezprostřední biologické odezvy, protože předpokládá vědomé vyjádření jejího obsahového invariantu a dává možnost k hledání alternativ s využitím rozmanitosti představ spojených s určitým výrazem“ (Slavík a kol. 2013).

Zvýrazňujeme slova příčiny, mísení a vědomé vyjádření invariantu. V našich příkladech jsou tato slova předjímana tak, že dech může být děsivým chrapotem (křičícím do sebezničení reklamnost), o dechu lze uvažovat s obdivem, tušit v něm budoucnost dítěte, tajemství jeho budoucích rozvrhů, nemocného dechu se lze bát, dech se může stát „oltářem“. Přehledka různých expresivních „nástupů“ do tvorby (příčin). Jedná se o skrytý, ovšem velmi vlivný performativní moment, který zdánlivě prostou situaci tvorby na „zelené louce“ metamorfuje do vztahového afektového pole kotveného jak v subjektivitě autora, tak v intersubjektivním prostoru sdílení díla v komunikaci o jeho kvalitě a smyslu. Předpřipravenost malého tvůrce, jeho aktuální vnitřní dozrálost se projeví ve způsobu jeho „vstupů“ do tvorby nad tvorbou („dech – předbímám kamaráda na schodech“ není stejný vstup jako „dech - tiché usínání“). Mísení chápeme jako malé afektové situace „jin-jangového“, tedy vzájemně sebou proloženého typu, kde se budou příčiny směřovat s efekty v nekonečné smyčce elementárních tvůrčích zásahů: nějak vyprovokovaných, jinak vložených, ještě jinak variovanych. Rádi bychom se pokusili tímto příkladem a postupem upřít pozornost na podstatný požadavek vědomého vyjádření alterací, což lze ale zajistit nejčastěji kvalitně vedeným dialogem nad dílem a během díla.

Vše to, o čem zde píšeme, ale předpokládá, že nás zajímá medializace, výsledná exprese, míra inovace, proto jednosměrná vazba – o čem dílo je, a tím interpretace končí – nestačí. Je vlastně pouze začátkem dalších procesů. A to jak tvorby: z čeho to udělám, jak velké, kam to umístím, jak to nasvítím, neměl bych to radši vyfotografovat? Tak interpretace díla, jak bylo předvedeno výše. Nebylo jedno, jak jemně jsou desky Dechu prohnuty, nebylo jedno, jak rychle za sebou následují barevné efekty Snícího života.

²² Tyto teoretické souvislosti koncepčně propracované s ohledem na edukativní prostředí přináší publikace Transdisciplinární didaktika (Slavík, Janík, Najvar, Knecht, 2017).

LITERATURA

- [1] Cassirer, E. (1996): *Filozofie symbolických forem I. Jazyk*. Praha: Oikoymenh.
- [2] Debussy, C. La Cathédrale Engloutie (Nelson Freire), [online], [vid. 11.08.2018]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=cVMGwPDP-Yk>
- [3] Dytrtová, K., Slavík, J. (2019): „Fousatý trojúhelník“ a problém analýzy úloh v expresivních vzdělávacích oborech. *Kultura, umění a výchova*, v recenzním řízení.
- [4] Dytrtová, K. (2017a): Expese v procesu nastávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=158
- [5] Dytrtová, K. (2017b): Fotografie „jako realita“ a „jako fikce“. Analýza projektu „Kontraband“ Taryn Simon v Rudolfinu. *Kultura, umění a výchova* [online], 2017, roč. 5, č. 2 [vid. 16.12.2017]. Dostupné na: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=165
- [6] Dytrtová, K., Raudenský, M. (2017): *Expese, vztahy a procesy*. Ústí nad Labem: UJEP FUD; Praha, PF UK
- [7] Dytrtová, K., Raudenský, M. a kol. (2015): *Ko-text*. Praha: PF Univerzita Karlova, Ústí nad Labem: UJEP FUD Gagaku [online], [vid. 13.08.2018]. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=5OA8HFUNflk>
- [8] Goodman, N. (2007): *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- [9] Chrz, V., Nohavová, A., Slavík, J. (2015): Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica* [online]. roč. 20, č. 3, s. [21]-46. <http://hdl.handle.net/11222.digilib/134272>
- [10] Matoušek, V. (2003): *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: Togga.
- [11] Peregrin, J. (1999): *Význam a struktura*. Praha: OIKOYMENH.
- [12] Rataj, M. Dreaming Life. (2007), Spectral Shapes, Snící život z CD Spektrální tvary, [cit. 11.08.2018]. Dostupné z: <https://audiotong.bandcamp.com/track/dreaming-life-2007>
- [13] Searle, J. R. (1994/2004): *Mind. A Brief Introduction*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- [14] Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. a kol. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova - Karolinum.
- [15] Slavík, J. (2015): Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova* [online], roč. 3, č. 1 [cit. 16.02.2018]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92
- [16] Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. (2017): *Transdisciplinární didaktika*. Brno: Masarykova univerzita.
- [17] Zuidervaart, L. (2015): *Umění a sociální transformace: pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem: FUD UJEP.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

doc. Kateřina Dytrtová, PhD.

Katedra dějin a teorie umění,

Fakulta umění a designu UJEP Ústí nad Labem,

Katedra výtvarné kultury,

Pedagogická fakulta UJEP Ústí nad Labem ,

Pasteurova 9, 400 96 Ústí nad Labem,

Kontakty: +420 475 285 138, katerina.dytrtova@ujep.cz

FENOMÉN FLOW VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

JÚLIA GAŠPEROVÁ

Abstrakt: V článku sa zameriame na problematiku fenoménu flow vo výtvarnej výchove. Psychológ Mihaly Csikszentmihalyi ako prvý vytvoril výskumy v tejto oblasti a vypracoval podklady k optimálnemu prežívaniu. Tento jav pomenoval – flow. Rozhodli sme sa preskúmať tieto možnosti v pedagogických rovinách a to hlavne v oblasti výtvarnej výchovy. Výskum, ktorý sme realizovali, sme rozdelili na tri roviny: ja- žiak, ja- pedagóg, ja- pozorovateľ. V článku priblížime len jednu rovinu ja- pozorovateľ a poukážeme na výhody flow v edukácii.²³

Kľúčové slová: prežívanie, flow, vyučovanie, zážitok, proces

Abstract: In the paper we focus on the phenomenon of flow in art education. Psychologist Mihaly Csikszentmihalyi first developed research in this field and developed the basis for optimal survival. This phenomenon was called - flow. We decided to explore these possibilities in pedagogical fields, especially in the field of art education. We have divided the research we have carried out into three levels: a schoolteacher, a pedagogue, an observer. In the article, we approach just one plane as an observer and point out the benefits of flow in education.

Keywords: survival, flow, teaching, experience, process

ÚVOD

Fenomén flow je na našom území neprebádaná téma. Poznajú ju prevažne ľudia z oblasti psychológie, pretože predstavuje optimálne prežívanie danej činnosti. Z psychologického hľadiska hovoríme o pocite šťastia a naplnenosti z prežitku. Názov, ktorý vznikol, vymedzuje tento jav od základného prežívania do niečoho vyššieho, čo pretrváva dlhšiu dobu a obohatí naše vlastné ja o nové poznatky.

Cieľom článku je poukázať na výhody prežívania flow v rovine vyučovacieho procesu na hodinách výtvarnej výchovy. Priblížiť základné informácie o samotnom termíne, jeho kvalite a efektívnosti, a na záver predložíme pár grafov z vyučovacieho procesu výtvarnej výchovy, ktoré nám názorne ukážu, kde a kedy flow prebiehal, čo podmieňovalo jeho rast, alebo naopak úplne prerušilo možnosť vzniku.

FLOW A JEHO PODMIENENÝ RAST

„Keď človek dokáže organizovať svoje vedomie tak, aby prežívalo flow čo najčastejšie, začne sa kvalita života nevyhnutne zlepšovať“ [1, 2015, s. 62]. Niektoré historické kultúry považovali človeka za neúplnú osobnosť, pokiaľ nedokázal ovládať svoje myšlienky a emócie. Pomocou vedomia obohacujeme informácie o pocity, ktorým vytvárame vzorec a je už len na nás či bude pozitívny, alebo negatívny.

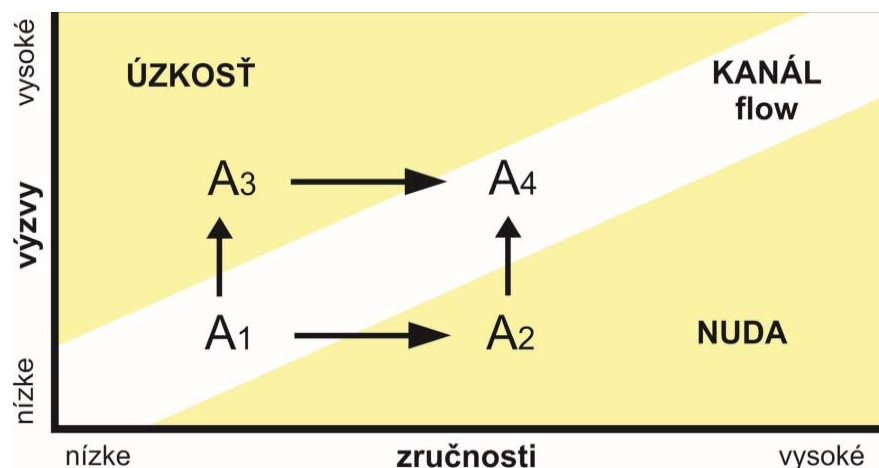
²³ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Názov z anglického flow, znamená tok alebo *prúd*. Tento fenomén predstavuje úplne pohltenie človeka do činnosti, ktorú tvorí, natoľko, že stráca pojem o čase, ale aj o svojich samotných potrebách. Rozvíja svoje vedomosti, zručnosti a je si istý svojou prácou. Stáva sa sebavedomí, a preto nevzniká priestor pre pochybnosti ohľadom kvality vykonanej práce. Flow vznikol na základe dlhoročných štúdií psychológa Csikszentmihalyi, ktorý skúmal ľudí v rôznych profesijných odboroch, a zaujímal sa o ich pocity pri činnosti. Väčšina respondentov opisovalo túto situáciu, ako keby boli unášaný prúdom, alebo sa len tak vznášali nad hladinou.

Csikszentmihalyi opisuje stav flow ako prežívanie, ktoré dokáže harmonicky sceliť naše ja, myšlienky, emócie a zmysli sa zamerajú na jeden cieľ. A keď sa stav flow ukončí, človek sa cíti komplexnejší, nie len k sebe samému ale aj k okolitému svetu [1, 2015]. Z jeho myšlienky vychádza aj Kvasničková (Karlíková), ktorá prikladá väčší význam priebehu práce ako samotnému výsledku. Počas činnosti sa mení vnímanie času, pozornosť ale aj náš osobný pocit. Človek dokáže využívať široké spektrum schopností [5, 2014].

V akejkoľvek vednej ale aj v profesijnej disciplíne (šport, chémia, fyzika, umenie, atď.) treba pre prežívanie flow nadobudnúť vedomosti potrebné pre rozšírenie zručností. Každý maliar, sochár, grafik, dizajnér alebo aj architekt pre orientáciu v odbore, prechádza základným štúdiom. Tieto malé mostíky či už v jednotlivých teoretických poznatkoch, alebo praktických skúsenostiach, napomáhajú k dosiahnutiu výsledku. Preto je potrebné uvedomiť si, že pri prežívaní flow, nejde len o výsledok, ale aj o jednotlivé činnosti, ktoré celý proces tvoria.

Csikszentmihalyi vytvoril jednoduchý diagram [1, 2015, 94 s.], na ktorom názorne ukázal rast flow. Vysvetľuje v ňom, ako ľahko môžeme padnúť do nudy, úzkosti alebo samotnú činnosť vzdať. V opačnom, v tom lepšom prípade, si môžeme stanoviť nové ciele, a tým zdokonaľovať vlastné ja.



Obr. 1. Diagram

Pri diagrame je potrebné si uvedomiť, že ak chceme flow prežívať, je dôležité, aby výzvy a zručnosti rástli spoločne. Začiatok diagramu predstavuje aj úvod činnosti, A₁. Pri dlhšom opakovaní činnosti môžeme veľmi ľahko vstúpiť do nudy, čo v diagrame značí A₂. V prípade, že sa stretne s človekom, ktorý danú činnosť ovláda lepšie ako my samotní, veľmi rýchlo môžeme spadnúť do bodu A₃, čo predstavuje úzkosť. Ak napriek prekážkam, ktoré nás postretnú, ďalej vyvíjame snahu o zlepšenie vlastného ja a zvyšujeme svoj výkon,

dokážeme prejsť do bodu A4, kde sa nachádzame na kanáli flow. Vo všetkých týchto možnostiach záleží na našom postoji k problému, koncentrácii a sile vyriešiť zadanú úlohu.

ROVINA FLOW VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Výchova sa obmieňala dlhé stáročia až tisícročia. No stále môžeme povedať, že štúdie o tom čo je vhodné pre stimul rozvoja človeka, nie je zďaleka u konca. Prispôsobovanie výchovy ovplyvňovalo progres spoločnosti, kultúrnych tradícií ale aj ekonomický a priemyselný vývoj ľudstva. Všetky tieto aspekty sa spolupodieľali na budovaní zmysľania človeka.

„Výchova je profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti“ [4, 2010, s. 10]. Z oblasti výtvarnej výchovy hovoríme o rozvoji osobnosti žiaka po kognitívnej, ale aj psychomotorickej stránke. Ide o tvorivý proces, ktorý ma za úlohu naučiť žiaka orientovať sa v oblasti umenia, dejín výtvarnej kultúry, výtvarnej technológie a podporiť rozvoj obrazotvornosti, postojov a seba-vyjadrovania. Pomocou jednotlivých krokov si žiak osvojuje estetické cítenie na základe, ktorého dokáže hodnotiť výtvarné produkty. Tieto informácie slúžia aj pre jednoduchšiu aplikáciu do výtvarných činností.

Vizuálna schopnosť prijímať obrazy okolo nás, nám umožňuje neustáli prístup k radostným zážitkom. Slovami Otakara Hostinského, ktoré uvádza vo svojej knihe Šupšáková: *„len umenie môže zmysluplne vyplniť priestor v duši človeka, naplniť ľudskú bytosť myšlienkami, dojmami, ktoré povznášajú a pomáhajú zabudnúť na starosti a ťažkosti každodenného života, sveta okolo nás, a tým uvádzajú celú ľudskú bytosť do rovnováhy a pokoja. Ba čo viac, predovšetkým umenie dokáže otvárať nový svet, nevyčerpatelne bohatý na najhlbšie myšlienky, najušľachtilejšie city, mravné, spoločenské a náboženské ideály“* [3, 1999, s. 9]. Každý z nás môže prežívať radosť z tvorby, no v pedagogike záleží hlavne na porozumení diela. Preto môžeme povedať, že flow vo výtvarnej výchove spája dve zložky, a tým je kvalita prežitku a prepojenie porozumenia s citovým zaujatím z diela. Pomocou všetkých týchto častí, dokážeme flow prežiť len pri pohľade na objekt záujmu. Ako uvádza Slávik: *„Krásu umeleckého diela, ale tak isto aj pedagogického diela, odhaľujeme v jeho vzhľade čiže forme. Rozoznávame ju na podklade svojich dojmov ale predovšetkým ako hodnotu svojho druhu“* [2, 1997, s. 21].

Rast flow, ktorý sme mali možnosť pozorovať na diagrame vyššie, by sme mohli preniesť aj do hodiny výtvarnej výchovy. Je dôležité prispôbiť hodinu primerane k veku, vedomostiam a zručnostiam žiakov. Tak ako vo flow začíname na určitom bode a rozvíjame svoje schopnosti pomocou našej koncentrácie a chuti riešiť problém, tak aj vo výtvarnej výchove by sme mali najprv zhromažďovať informácie a tým získavať dispozície, ktoré nám pomôžu vytvoriť plnohodnotný produkt. Ak si žiak osvojí bádateľské schopnosti, je možné, že k svojej tvorbe bude pristupovať ako ku forme spoznávania a sebazdokonaľovania, a tým bude môcť prežiť hlbší zážitok z umenia.

METÓDY A PRIEBEH VÝSKUMU

Vo výskumnej časti sme sa zamerali, na možný vznik flow na hodinách výtvarnej výchovy. Ako sme spomínali vyššie, výskum bol rozdelený na tri roviny, no v článku sme sa rozhodli zamerať na rovinu: Ja-pozorovateľ. V tejto rovine sme mali možnosť zaznamenať viacero javov, ktoré ovplyvňovali vznik flow.

Výskum sme realizovali na základnej umeleckej škole kvôli dotácií hodín. Na spracovanie rovín sme použili metódu pozorovania. Pozorovanie je bežná životná činnosť – v priebehu dňa človek neprestajne pozoruje

množstvo vecí okolo seba. Vedecké pozorovanie však má iný účel, obsah, priebeh a výsledky. Základné vlastnosti vedeckého pozorovania sú: plánovitosť, systematickosť a objektívnosť [6, 2010]. Zadania vyučovacej hodiny sme si vopred pripravili a odkonzultovali s vyučujúcim pedagógom. Celý proces vyučovania sme sledovali v triede. Skúmali prácu žiakov, učiteľa a priebeh jednotlivých vplyvov, ktoré do vyučovania vstupovali.

Vytvorili sme škály, ktoré umožnili sledovať nudu a záujem jednotlivého žiaka. Tieto číselné stupne nám napomáhali oddeliť a sledovať tvorivosť každého žiaka samostatne. Zisťovali sme ich priamo od žiakov, ktorí hodnotili svoje emócie na začiatku (s akými pocitmi vstúpili do triedy), po zadaní témy (pomocou vyjadrení), v priebehu hodiny (podľa samostatnej činnosti, komunikácie alebo separácie od ostatných) ale aj na konci hodiny (s akými emóciami z hodiny odchádzali). V tejto rovine sme pôsobili ako pozorovatelia a preto nás zaujímala aj krivka pedagóga. V grafoch sme zaznačili vstup učiteľa znakom x, ktorý označoval jeho pozitívny alebo negatívny vplyv na tvorbu každého žiaka. Detailnejšie spracovanie kruhových grafov, sme vypracovali pomocou spisov, ktoré sme si písali počas hodiny. V nich boli zaznačené vonkajšie a vnútorné vplyvy, o ktorých žiaci sami hovorili či už s pani učiteľkou, alebo medzi sebou v skupine.

JA - POZOROVATEĽ

Pozorovanie 1

Ročník: 3. ročník, druhá časť, I. stupeň (ISCED 2B)

Téma hodiny: Niekde, kde som niekedy bol/a

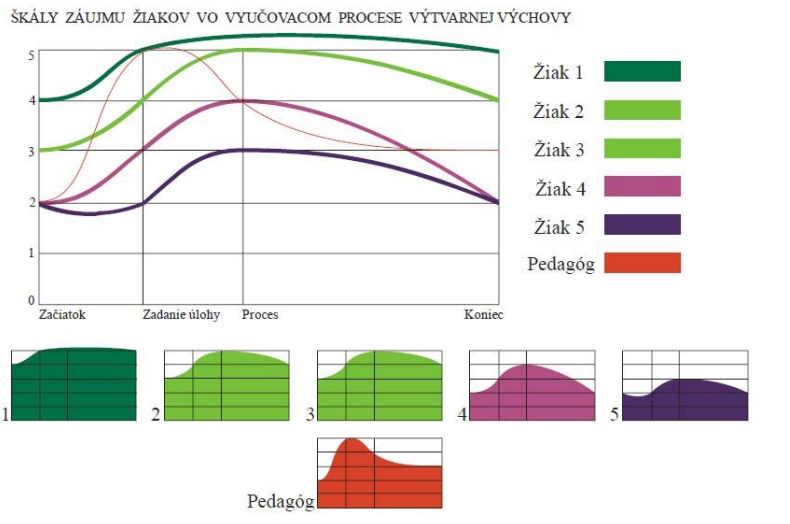
Na prvom pozorovaní tejto roviny mali za úlohu žiaci namaľovať impresionistický obraz, založený na ich vlastnom zážitku. V úvode hodiny im pani učiteľka rozdala malé linajkové papiere a postupne začala vysvetľovať zadanie úlohy. Mali zavrieť oči a zamyslieť sa nad miestom, kde niekedy boli. Predstaviť si okolité prírodu alebo mesto vrátane zvukov a pocitov, ktoré ich sprevádzali pri myšlienke naň. Tieto pocity a predstavy si postupne zapisovali na papier pred sebou. Po krátkom vstupe, do obdobia impresionizmu, si pripravili výkres, akrylové farby a mohli začať pracovať.

V triede bola uvoľnená atmosféra. Bolo cítiť nielen, že sa žiaci medzi sebou dobre poznajú, ale aj vzťah medzi pani učiteľkou a žiakmi bol nenútený a príjemný. Počas hodiny vznikli v triede dve skupiny a jeden jednotlivec, kde bolo ideálne sledovať možnosti koncentrácie, zručností, záujem o prácu a hlavne samotný prístup k zadaniu úlohy. Je potrebné spomenúť, že pedagóg, ktorý hodinu viedol, sa necítil dobre a bol chorý, preto jeho krivky nevykazujú ani tak menší záujem, ale iba slabšiu koncentráciu na prácu žiakov.

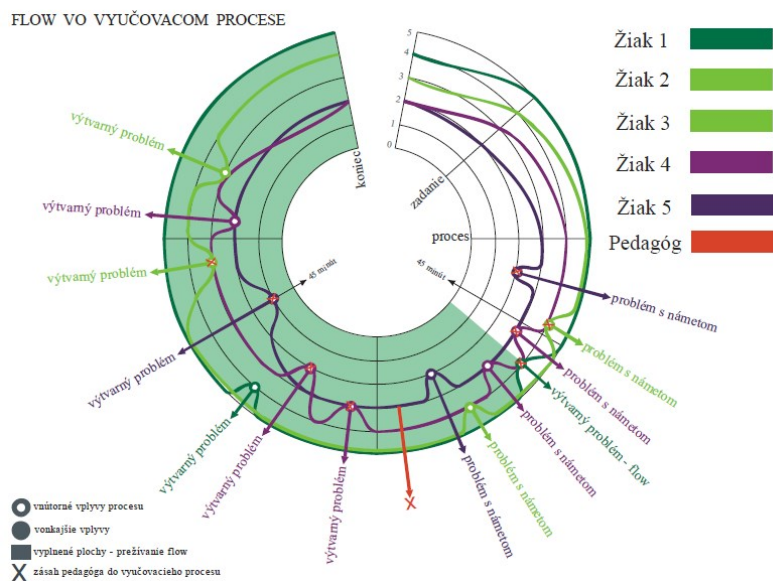
	Úvod hodiny	Zadanie úlohy	Proces	Koniec hodiny
Žiak 1	4	5	5	5
Žiak 2	3	4	5	4
Žiak 3	3	4	5	4
Žiak 4	2	3	4	2
Žiak 5	2	2	3	2
Pedagóg	2	5	4	3

Tab. 2. Škály nudy a záujmu

Na základe zostavenia tabuľky, sme vytvorili graf, kde sme pomocou lineárneho zobrazenia mohli porovnať krivky.



Obr. 2. Graf zobrazujúci nudy a záujem vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy



Obr. 3. Graf s priebehom flow

Lineárny graf sme následne prepojili so spismi z hodiny, na ktorých sme mali vyznačené vnútorné vplyvy procesu (problém s námetom, výtvarný problém) ale aj rôzne vonkajšie vplyvy, ktoré hodinu sprevádzali.

Žiak 1 vykazoval najmenej problematickú líniu od začiatku až do konca vyučovacej hodiny. Ako prvý začal pracovať na svojej predstave. Na grafe je možné pozorovať už v prvej polovici vznik problému. Žiak maľoval konkrétne ohraničené predmety, preto bolo potrebné, aby mu znova pani učiteľka priblížila impresionistický prvok a to škvrnu. Po pochopení štýlu maľby sa vrátil naspäť k práci s elánom. Tento žiak počas celej hodiny najviac vykazoval radosť z práce. Vytvoril si tzv. „bublinu“ okolo seba a miestami si aj pospevoval. V druhej polovici hodiny pozorujeme ďalší výtvarný problém, v ktorom nevedel namaľovať hrad. Bola viditeľná snaha zvládnuť tento problém samostatne a preto ho stále premaľovával, až kým s nim nebol úplne spokojný. Po ukončení práce bol nadšený z hodiny ale aj z výsledku, ktorý vytvoril. Najmenej komunikoval so svojimi spolužiakmi. Na otázku, ako sa mu hodina páčila, odpovedal: „*Hodina ma veľmi bavila, ani som si neuvedomila ako rýchlo ubehla*“. Prácu si zobral aj domov.

Žiak 2 a 3 vykazovali počas hodiny identickú krivku. Sedeli vedľa seba a preto, keď bol problém, hneď medzi sebou komunikovali. Pani učiteľka sa im snažila čo najviac pomáhať. Usilovala sa ich naviesť a dostať do ich predstavy. Krivka počas hodiny klesala a stúpala. V prvej polovici vyučovania mali síce svoje predstavy napísané pred sebou, no bolo zreteľné, že vznikol problém s námetom ich vlastného obrazu. V druhej polovici hodiny vykazovali výtvarný problém, kde nevedeli prepájať predmety pomocou škvrny. Počas hodiny veľa komunikovali a aj keď sú krivky v pomerne vysokých hodnotách, ich koncentrácia nebola dostačujúca na vznik flow.

Žiak 4 bol najstarší žiak v triede a v tejto skupine aj najproblematickejší. Od začiatku až po koniec vykazoval nespokojnosť s námetom, ktorý ho napadol. Tento problém pani učiteľka riešila so slovami: „*Ak ťa toto miesto napadlo ako prvé, tak je to presne to, čo som po vás chcela. Zamyslieť sa nad miestom, kde ste niekedy boli a nechalo vo vás emóciu*.“ Žiak začal pracovať, no stále nachádzal niečo, čo sa mu nepáčilo.

Žiak 5 vykazoval počas celého vyučovania najnižšie hodnoty. K práci mal neutrálny prístup a veľa komunikoval so žiakom 4. Prvý problém, ktorý vznikol bol pri predstave miesta. Následné výtvarné problémy predstavovali neskúmanie impresionistického prvku a nehľadanie možností a variant, ako obraz namaľovať.

Pedagóg, ako sme spomínali vyššie, sa necítil komfortne, lebo bol chorý. Preto krivka vystúpila hlavne pri zadaní témy pre lepšiu motiváciu. Pani učiteľka ich nechávala často pracovať samostatne, aby mohli čo najviac robiť so svojou koncentráciou. V grafe je možné vidieť aj veľkú značku x. Tá predstavuje jej zásah, ktorý nesmerovala k jednotlivcom, ale k celej skupine.

V pozorovaní môžeme sledovať vznik flow pri žiakovi 1. Ako jediný vykazoval skúmateľské tendencie, koncentráciu a radosť z práce. Jeho zručnosti a výzvy prebiehali spoločne a preto sa dokázal udržať na dráhe flow. Tento jav vzniká, keď sa človek strhne prácou a sústredí sa iba na ňu. Radosť neprebíha len pri tvorení ale ostáva v nás aj po skončení práce.

Pozorovanie 2

Ročník: 1. ročník, prvá časť, I. stupeň (ISCED 1B)

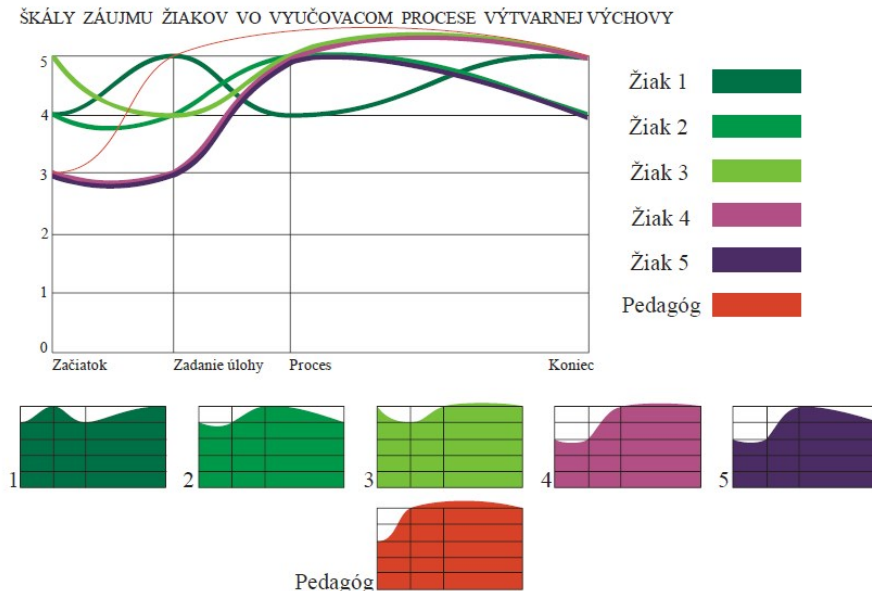
Téma hodiny: Lúka impresionistov

Na hodine žiaci vytvorili motív jarnej impresionistickej lúky. Keďže to bol prvý ročník na prvom stupni, bolo potrebné priblížiť smer jednoducho a s porozumením. Pani učiteľka im ukázala niekoľko ukážok, ktoré zobrazovali impresionistickú lúku. Zadanie malo tvoriť hru s miešaním farieb.

	Úvod hodiny	Zadanie úlohy	Proces	Koniec hodiny
Žiak 1	4	5	4	5
Žiak 2	4	4	5	4
Žiak 3	5	4	5	5
Žiak 4	3	3	5	5
Žiak 5	3	3	5	4
Pedagóg	3	5	5	5

Tab. 2. Škály nudy a záujmu

V tabuľke pozorujeme vysoké hodnoty najmä v časti procesu. Žiaci pracovali s nadšením a radosťou, dokonca prejavovali skúmateľské tendencie. Pani učiteľka im poskytla základné farby, ktoré samostatne miešali. Pomocou zadania si uvedomovali ako jednoducho dostanú rôzne farby. Žiaci boli komunikatívni, medzi sebou, no mali aj veľa otázok na stranu pani učiteľky. Preto nebolo možné aktivovať prežívanie flow. Keďže tento jav sprevádza sústredenie. Sústavne pracovali počas hodiny, ale aj popri samotnom rozprávaní.



Obr. 4. Graf zobrazujúci nudu a záujem vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

Nazdávame sa, že ak by človek pristupoval takto k viacerým stránkam svojho života, nerástla by len kvalita jeho bytia, ale aj zmysel a radosť z vykonanej práce.

LITERATÚRA

- [1] CSIKSEZENTMIHALYI, M. (2015). *Flow: O šťastí a smyslu života*. Praha: Portál, 2015. 328 s. ISBN 978-80-262-0918-8.
- [2] SLÁVIK, J. (1997). *Od výrazu k dialógu ve výchově artefietika*. Prvé vydanie. Praha: Nová tiskárna pelhřimov, s.r.o. 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- [3] ŠUPŠÁKOVÁ, B. (1999). *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. GRADIENT, 1999. 124 s. ISBN 80-967231-4-6.
- [4] ZELINA, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Slovenské pedagogické vydavateľstvo – Mladé letá, s. r. o., 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0.
- [5] KVASNIČKOVÁ, M. (2014). *Flow a estetický zážitok v pedagogice*, článok v časopise, ISSN 1210-3691, roč. 24, č. 1, s. 11-14.
- [6] Gavora, Peter a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

Mgr. Júlia Gašperová

Školiteľka: Prof., PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry (KVK), Ružová 13 (pracovisko),

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela (PF UMB),

PF UMB, Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica,

Kontakt:: jgasperova@umb.sk

NECH SA PÁČI...

EVA HNATOVÁ

Abstrakt: Príspevok približuje výstavný projekt Nech sa páči... (Eva Hnatová, Milan Hnat). Tento je súčasťou edukatívnej výstavy Ako na umenie, ktorá prebieha v SSG v Banskej Bystrici. Snahou je priblížiť koncept tohto projektu a jeho realizáciu.

Kľúčové slová: umenie, edukačná výstava, hodnota, interaktivita, participatívnosť

Abstract: The contribution is close to the show project Here you are... (Eva Hnatová, Milan Hnat). This is part of the edukational exhibition How to see Art, which takes place in SSG in Banská Bystrica. The idea is to approach the concept of this project and its realisation.

Key words: fine art, edukational exhibition, value, interactivity, participativity

ÚVOD

Stredoslovenská galéria v Banskej Bystrici do svojho výstavného programu zaradila už v poradí tretiu edukačno-prezentačnú výstavu. Po výstavách **Symfónia pre 5 zmyslov** (2016) a **Od bodu k pamäťovej stope** (2017), má tá tohoročná názov **Ako na umenie...** (Obr.1.) a vzniká opäť v kurátorskej koncepcii Martiny Martincovej. Tentokrát oslovila k spolupráci na realizácii výstavy šiestich súčasných výtvarníkov, z ktorých väčšina tvorí v Banskej Bystrici a súčasne pedagogicky pôsobí alebo sa aktívne angažuje v oblasti vzdelávania umením. **Nech sa páči...** – slovné spojenie (zdvorilostná fráza) s rôznymi významovými konotáciami je názvom výstavného projektu so sociálnym aspektom autorskej dvojice Evy Hnatovej (1963) a Milana Hnata (1959). Na jednej strane upriamuje pozornosť práve na to, ako sa žije s umením v domácom prostredí, a súčasne na strane druhej konfrontuje galerijné prostredie s takouto formou „domáceho umenia“.

Príspevok sa stručne venuje typu edukačnej výstavy všeobecne, naznačuje jej špecifiká a ciele, ale jeho ťažiskom je priblíženie projektu **Nech sa páči...**, ktorý je súčasťou edukačnej výstavy. Autorka približuje východiská, ciele tohto participatívneho projektu so sociálnym rozmerom, naznačuje jeho koncepciu a samotnú realizáciu.



Obr.1. Plagát edukačnej výstavy Ako na umenie...

EDUKAČNÁ VÝSTAVA

Edukačné výstavy v Stredoslovenskej galérii nadviazali na tradíciu didaktických výstav z konca 80 -tých a z 90 -tých rokov, ktoré vtedy koncipovala Katarína Sokolová. Možno vnímať veľmi pozitívne, že okrem edukačných programov (lektorské aktivity, komentované prehliadky, workshopy...), ktoré sú sprievodnými aktivitami každej výstavy, sa v SSG udomácnili aj takto špecificky koncipované projekty, ktoré akcentujú funkciu galérie, ako vzdelávacej inštitúcie a galerijnému pedagógovi umožnia realizovať sa aj kurátorsky. Aké ciele si kladú edukačné výstavy? Na konferencii galerijnej pedagogiky s názvom **Otvorená galéria** (Bratislava, apríl 2018) Martina Martinová vo svojom príspevku venovanom práve edukačným výstavám, v súvislosti s ich cieľmi hovorí o:

- rozvíjanie vizuálnej gramotnosti diváka
- poskytovanie podnetov na vnímanie a pochopenie diel vizuálneho umenia
- poukazovanie na rôzne možnosti ako vnímať, prijímať a interpretovať umelecké artefakty
- participácii na zážitkovom učení
- rozvíjanie predstavivosti a divergentného myslenia
- galerijnej integrácii – galéria ako súčasť životného priestoru
- rozvoj kritického myslenia
- oslovovanie širokej škály návštevníkov

Edukačná výstava pracuje s umením ako s nástrojom vzdelávania. Násť vhodných metód a foriem práce s náročným súčasným divákom je jednou z galerijných výziev dneška. Funkcia galérií sa postupne mení. „Galérie dneška“ sú už nielen zbierkotvorné inštitúcie, inštitúcie slúžiace na prezentáciu umenia, ale čoraz častejšie a významnejšie ako doposiaľ zastávajú funkciu vzdelávaciu. Ciele odbúrať fyzickú a mentálnu bariéru vytvorenú medzi divákom ako percipientom a dielom ako umeleckým artefaktom so statusom „nedotknuteľné“ sa edukačné výstavy snažia dosiahnuť, okrem iného, aj cieľným prezentovaním takých diel, ktoré s divákom komunikujú aktívne, formou priamej interakcie. Tento prístup, neraz využívajúci stratégiu hry, zanecháva vo vnímateľovi výraznejšiu „zážitkovú stopu“, napomáhajúcu vnímaniu, prijímaniu, a následne k pochopeniu formálnych a myšlienkových kvalít prezentovaných diel. V týchto intenciách je koncipovaná aj práve prebiehajúca výstava **Ako na umenie....** Jej kurátorkou je galerijná pedagogička, ktorá si k spolupráci prizýva výtvarníkov, a dáva im možnosť, aby oni sami navrhli spôsob interakcie ich diel s divákom. Naša odpoveď na túto výzvu je spoločný projekt **Nech sa páči...**

PROJEKT NECH SA PÁČI...

Pri koncipovaní projektu, sme uvažovali o viacerých možných názvoch, ale nakoniec sme sa rozhodli ho nazvať **Nech sa páči...**, lebo táto zdvorilostná fráza v sebe kóduje okrem iných aj tie významy, ktoré sme chceli projektom zdôrazniť.

Nech sa páči... = Vojdite prosím – pozvanie k vstupu (autorov do súkromia susedov, ľudí do galérie)

Nech sa páči... = Prijmite prosím – ponúknutie k prijatiu, zdieľaniu

Nech sa páči... = Aby sa vám to páčilo – estetické kritérium pri hodnotení výtvarného (ale aj iných druhov) umenia považuje hlavne laický divák za kľúčové. Páčiť sa v tomto kontexte môžeme však rozšíriť na byť pochopený, porozumený, prijatý.

VÝCHODISKÁ A CIELE

Z akých predpokladov a východísk sme vychádzali a prečo sme sa rozhodli v súvislosti s tematickým zameraním výstavy práve pre takýto koncept? Čo bolo jeho cieľom?

- Galéria ako pomyselný „chrám“ umenia, je často pre bežného človeka, do umenia nezasväteného, priestorom uzavretým, neprístupným. Mnohí ľudia z vlastnej iniciatívy nikdy doň nevstúpili, neprekonali bariéru, ktorá sa medzi ním a touto inštitúciou vytvorila, o jej prekonaní možno ani nikdy neuvažovali, mnohí ľudia by ani nevedeli povedať, kde sa galéria v meste nachádza. Dôvody prečo je tomu tak sú rôzne a je ich viac. Okrem iného určite možno hovoriť o strachu z neznámeho, o ostychu, že ide o oblasť v ktorej sa neorientujú, nerozumejú jej, hlavne, ak sa jedná o prezentáciu súčasného umenia.
- Napriek uvedenému sa však v takmer každej domácnosti nachádza aspoň nejaký artefakt, ktorý by sme mohli označiť prívlastkom umelecký. Sú to diela rôznej kvality, žánru, námetov, prevedené v rôznych médiách a rôznymi technikami. Len málokde by sme možno našli úplne prázdne steny. Ľudia ich zaplňajú obrazmi a inými artefaktmi, výtvarnými dielami minimálne v snahe zútulniť, vyzdobiť toto prostredie. Nemusí ísť vždy o umelecké dielo závažnej umeleckej kvality, dielo významného, školeného autora. Niekomu postačí aj reprodukcia, práca dieťaťa, rodinná fotografia, ručná práca, umelecko-remeselný predmet, niečo čo zodpovedá jeho vkusu, miere poznania, zorientovanosti v oblasti výtvarného umenia a teda neraz môže ísť aj nekvalitné dielo aj o gýč. Zaujímalo nás teda či a akými dielami sa ľudia obklopujú, na základe čoho si ich vyberajú, čo pre nich tieto diela znamenajú.
- Hodnota týchto diel pre nich sa však neodvíja vždy len od ich umeleckej hodnoty. Častokrát sú tieto diela súčasťou ich životného príbehu, spomienkou spojenou s okolnosťami ich získania, spomienkou na ľudí, obdobie života, rôzne rodinné udalosti, pamiatkou po predkoch atď. Príbeh spojený s týmito dielami nás zaujímal.
- Už takmer 30 rokov žijeme v panelovom dome, kde v jednom vchode žije 14 rodín. S niektorými susedmi prehodíme pár zdvorilostných viet, s niektorými sa len pozdravíme. Určite sú takí, ktorí majú medzi sebou aj bližšie vzťahy, ale príležitostí pri ktorých sa ľudia spolu zídu je málo. Môže byť aj umenie takouto, možnosťou sociálnej interakcie, príležitosťou kontaktovania sa, komunikácie a spolupráce?
- Dôležitým aspektom jednotlivých autorských konceptov na výstave mala byť ich interaktivita, možnosť aby sa návštevník, divák stal aktívnejším, mal príležitosť zasiahnuť do prezentovaného diela, podieľať sa na procese jeho vzniku, jeho premene, byť ich spoluautorom, zažiť si tento proces a tým byť otvorenejším jeho vnímaniu, pochopeniu a interpretovaniu.

KONCEPCIA

Na základe uvedených východísk a zámeru výstavy, sme dospeli k projektu **Nech sa páči...**, ktorým chceme upriamiť pozornosť na to, ako ľudia žijú s umením v domácom prostredí a zároveň primäť k návšteve galérie aj

takých ľudí, ktorí tam nikdy nevstúpili, práve konfrontáciou galerijného prostredia s umením, ktoré sa nachádza v ich súkromných priestoroch, v interiéroch ich bytov („domáce umenie“). V priestoroch galérie ako „chrámu umenia“ sa takto ocitajú diela zapožičané od našich susedov. Diela si vyberú sami susedia ako spoluúčastníci projektu podľa vlastného uváženia. Na uvoľnené miesta na stenách ich bytov odkiaľ boli obrazy zvesené, v prípade ich záujmu, zapožičiame počas trvania výstavy naše diela. Dochádza tak k symbolickému prepojeniu medzi verejnými a súkromnými priestormi. Sociálny rozmer projektu poukazuje tiež na komunikáciu v rámci susedských vzťahov, je impulzom, ktorého cieľom je, na projekte participujúcich ľudí, priviesť do galérie nie ako do odcudzeného, odbornej verejnosti určeného prostredia, ale niekde, kde sa stretnú s niečím, čo je im známe, blízke. Popritom sa stretnú aj s inými umeleckými realizáciami.

Skutočnosť, že sa na „posvätej pôde“ galérie ocitajú diela rôznej kvality, diela, ktoré by sa za iných okolností nikdy v takejto inštitúcii nemohli prezentovať, je pre nás inšpiratívna. Práve v spojitosti s edukačným rozmerom samotnej výstavy považujeme za podnetné a potrebné diskutovať a formulovať mnohé otázky týkajúce sa podstaty, poslania a kritérií hodnotenia diel výtvarného umenia.

Súčasťou projektu je aj interakcia s divákom, návštevníkom výstavy, ktorá v našom prípade spočíva vo vizualizovaní hodnotenia vystavovaných obrazov podľa rôznych kritérií pridelovaním a naliepaním farebných bodov, čím budú pri každom obraze na vymedzenej ploche vznikať zmnožením bodov farebné koláže – „malby“.

REALIZÁCIA PROJEKTU

Vlastná realizácia projektu prebiehala v niekoľkých etapách, na rôznych miestach, v rôznych prostrediach. Na jednej strane v prostrediach súkromných, v bytoch oslovených susedov a následne v prostredí verejnom, vo výstavných priestoroch galérie. Samotný proces vzniku, jeho organizácia boli pre nás zaujímavé a v určitom zmysle kľúčové, tak ako je to vlastné podobným projektom so sociálnym zameraním. Realizovanie nášho zámeru by ani nebolo možné bez spolupráce, participácie oslovených ľudí, ktorí sa takto stali v určitom zmysle jeho spoluautormi. Náš projekt bol na vzájomnej komunikácii a spolupráci so susedmi postavený. Na začiatku sme samozrejme museli počítať aj s ich odmietnutím, z čoho sme mali značné obavy. K spolupráci sme vyzvali najskôr obyvateľov v dvoch vchodoch, čo bolo spolu 28 rodín. Museli sme zvažovať veľkosť priestoru, ktorý sme mali v galérii k dispozícii. V prípade nezájmu, sme boli pripravení osloviť aj ďalších susedov. Napísali a doručili sme do každej rodiny list informujúci o našom zámere s pozvaním k účasti na projekte, s tým, že bude nasledovať osobné stretnutie. A tak sme klopali na každé dvere, aby sme doplnili informácie, vysvetlili prípadné nejasnosti a hlavne zistili ich záujem. Výsledkom sme boli nakoniec veľmi milo prekvapení. Väčšinou nás pozvali dnu a myšlienka ich nadchla. Ochoťne a často s hrdosťou nám ukázali, aké diela majú. Naším zámerom bolo, aby vybrali dielo podľa vlastného výberu, s tým, že to môže byť rôzny žáner, technika, kvalita, autor, hoci aj reprodukcia. Do ich výberu sme nezasahovali. Okrem diel, nás zaujímali aj príbehy, ktoré sa k dielam viažu, prípadne nejaké ich komentáre ozrejmujúce pôvod obrazu, spôsob nadobudnutia a ich vzťah k nemu. Zapísali sme útržky z našich rozhovorov a s ich súhlasom sme tieto texty použili pri inštalácii a priložili ich ku každému vystavovanému dielu na výstave. Ako ilustráciu prikladáme niektoré z nich:



Obr.2.3. M. P.: „Keška“ na Španej, akryl na plátne – v 1. a v 32. deň trvania výstavy

„Jediný obraz, ktorý máme je tento Matkov, ktorý maľoval kedysi v škole. Vtedy sme chodili hľadať „kešky“ a táto bola ukrytá v múre pri nejakej šachte na Španej doline. Je to milá pamiatka na to obdobie.“ (Obr. 2.3.)

„Toto je naša Marka, tak ju voláme. Kúpili sme si ju vlastne ako svadobný dar v Spišskej za 210 kčs. Veľmi sa nám páčila. Tridsať rokov tu visí pri okne, už je celá vyblednutá, ale nám je milá. Je to reprodukcia, také niekedy predávali zarámované. Koľkokrát sme si už-už chceli kúpiť nejaký originál, ale nakoniec sme sa rozhodli pre niečo, čo potrebujeme.“ „ keby som mohol, kúpil by som si určite Laluhu“... „ a ja zase Kompánka, nejakú zimnú krajinu.“ (Obr. 4.)



Obr.4. Mária Medvecká: Vietor v stárniskách, 1975, reprodukcia – záber z 32. dňa konania výstavy

MILAN LONGAUER: MATTERHORN, 2008, OLEJ

„Absolvoval som výstup na Matterhorn. Odfotil som si tam v múzeu obraz a starý otec mi podľa neho namaľoval tento, ktorý mi pripomína jednak to úžasné miesto, ale je aj pamiatkou na starého otca.“

JÚLIUS NEMČÍK: KRAJINA, 1975, KOMBINOVANÁ TECHNIKA

„Nepamätám sa od koho a prečo, ale pri nejakej ceste do Bratislavy sme niesli s otcom majstrovi Nemčíkovi zemiaky. Za túto službu otec od neho dostal tento obrázok. Pri pohľade naň dodnes cítim na chrbte váhu vreca zemiakov, ktoré som niesol až hore do podkrovia, kde mal ateliér.“

ŠTEFAN BIACOVSKÝ: LES, PASTEL

„Je to dielo môjho starého otca. Bol síce úradník, ale maľovanie bola jeho celoživotná vášeň. Aj smrť ho zastihla pri maľovaní. Ako úradníka ho prekladali na rôzne miesta a tak máme obrazy z rôznych kútov Slovenska. Neviem presne kedy a kde namaľoval tento les.“

GUSTAV KLIMT: BOZK CELÉMU SVETU, REPRODUKCIA

„Je to obrázok z kalendára. Klimta mám rada. Páči sa mi jeho pestrosť farieb, zlato, honos, možno preto, že nič také nemáme. Mám odložený aj kalendár impresionistov, určite si tiež niečo dám zarámoviť. Mám aj originály od Pruknera, ale tie by som nerada dávala z domu. Poznala som ho, bol náš sused.“

JÁN KUDLIČKA: LAUD I. (PF 1993), 1992, KOLOROVANÁ GRAFIKA

„Už ani neviem za čo mi obraz daroval kamarát. Zvesil ho doma zo steny, napísal venovanie a teraz je u nás.“

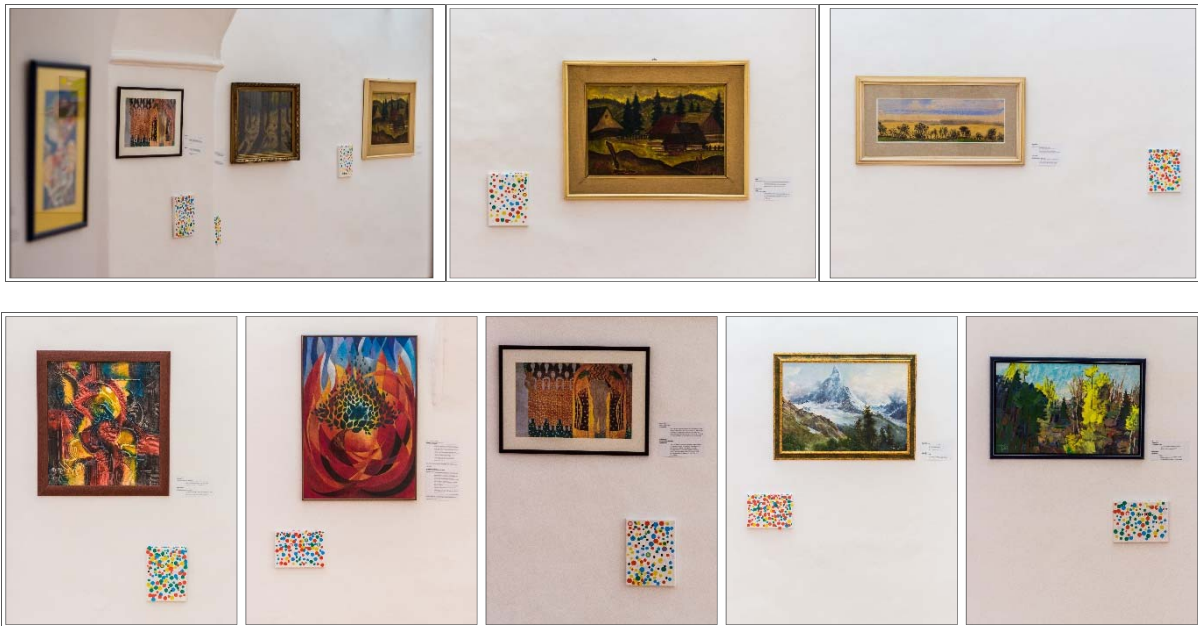
SILVIA FRIDRICHOVÁ: KYTICA, 1986, OLEJ

„Deti mali birmovku a my sme za peniaze, ktoré im darovali kúpili pre nich tento obraz.“

Soňa Böhmerová: ŠTIAVNICKÁ JAR, 2008, kvaš

„Potrebovali sme niekomu k sviatku kúpiť dar a tak sme v Štiavnicí vybrali tento obraz. Kým však bol ešte u nás, tak som sa doň zapozerala, že mi bolo ľúto sa s ním rozlúčiť. Nechali sme si ho a ako dar sme kúpili iný. Aj sa za tú svoju „chamtivosť“ hanbím, ale nemohla som si pomôcť.“

Pri osobných stretnutiach sme zistili, že v mnohých rodinách sa nachádza viac umeleckých artefaktov, poväčšine malieb rôznych techník, ale našli sa aj grafiky a reprodukcie. Žánrovo podľa očakávania prevládali krajiny, kytice, ale našli sa aj abstraktné diela. Ich kvalita sa pohybovala od dobrej úrovne až po vyslovené gýče, ale prekvapivo tých až tak veľa nebolo. Okrem prác neprofesionálnych autorov vlastnili aj diela známych autorov, dokonca aj takých, ktorí sú zastúpení v zbierkach galérie. Našou hlavnou snahou bolo, motivovať týchto ľudí k návšteve galérie. Z rozhovorov sme sa dozvedeli, že väčšina z nich naozaj prah galérie dosiaľ nikdy neprekročila. Snažili sme sa im vstup do tohto pre nich neznámeho prostredia uľahčiť, jednak tým, že tu okrem iných prezentovaných diel, nájdú niečo, čo dôverne poznajú, čo tvorí súčasť ich súkromného priestoru, ale zároveň sme im chceli poskytnúť aj iný pohľad na ich obrazy. Aby sme do určitej miery naplnili ich očakávania, nainštalovali sme ich tradičným galerijným spôsobom, ale ku každému obrazu je priradené plátno, ktoré je vyhradené na interakciu s divákmi. Na obrázkoch, ktoré sú zaznamenané v 32. deň trvania výstavy je vidno momentálny stav interakcie, pribúdanie hodnotení – zahusťovanie „malby“ (Obr. 5. – 12.).



Obr. 5.–12. Pohľad na spôsob inštalácie niektorých obrazov

Nemenej dôležité bolo stretnutie známych ľudí, susedov. Tešili sme sa so stretnutia na vernisáži, škoda len, že neprišli všetci. (Obr.13.–18.) Predpokladáme však, že sa im podarí prísť na niektoré sprievodné podujatia (komentované prehliadky, workshopy, alebo prednášky) počas trvania výstavy a privedú so sebou aj ďalších, rodinných príslušníkov a známych. Je výborné, že sa na výstave môžu stretnúť aj s inými projektmi, do ktorých sa tiež môžu rôznou mierou zapojiť, každý z nich ich totiž k vlastnej mentálnej ale aj fyzickej aktivite nabáda. Navyše sú to všetko projekty, ktoré môžu určite zaujať aj deti, projekty, ktoré motivujú návštevníka aj fyzicky si ohmatať priestor galérie, dotýkať sa ho a zároveň sa spolupodieľať na vzniku a premene umeleckých diel, čo by im malo pomôcť akceptovať aj takéto formy umenia, prijať ich a porozumieť im. Takýto typ výstav, ako aj konkrétne projekty umožnia divákovi sa uvoľniť a dúfame, že tento pocit, zážitok bude natolko silný, že im pomôže prekonať strach a odstup od inštitúcie galérie. Je potrebné spomenúť, že veľmi podnetnou pre formulovanie otázok súvisiacich s hodnotou a kvalitou umeleckých diel bola skutočnosť, že susedný projekt pracoval s dielami z depozitu galérie a tak sa vo vedľajšej miestnosti nachádzajú diela profesionálnych výtvarníkov stvárajúce podobné námety a žánre. Podobnosti a rozdielnosti medzi nimi napomáhajú k formulovaniu mnohých otázok súvisiacich s hodnotou a kvalitou umeleckých diel. Tu je veľký priestor pre galerijných pedagógov.







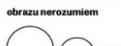



Obr.13.–17. Stretnutie na vernisáži výstavy a na komentovanej prehliadke Obr.18.

Zámerom celkovej koncepcie výstavy bolo prezentovať diela, ktoré majú za cieľ aktívne komunikovať s divákom formou interakcie, čím sa návštevník dostáva z pozície diváka do role účastníka, ktorý sa v priamej interakcii s dielom môže oboznámiť s formálnymi, ako i obsahovými kvalitami prezentovaných diel, alebo s inými aspektmi s nimi súvisiacimi. V našom prípade bol prvok interaktivity obsiahnutý už v participácii účastníkov projektu, „konzumentov“ umenia, ale chceli sme poskytnúť možnosť aktívneho zdieľania všetkým návštevníkom výstavy. Projekt *Nech sa páči...*, prináša do galérie aj diela, posudzované odbornými kritériami, pochybnej kvality, čím vytvára príležitosť k nastolovaniu otázok súvisiacich s hodnotením umenia, priestor pre diskurz k témam čo je to umenie, aké je jeho poslanie, v čom spočíva hodnota umeleckého diela, v čom jeho kvalita, čo je to gýč, ale aj otázky súvisiace s poslaním inštitúcie galérie, jej funkcie a prístupnosti laickej verejnosti. Interaktivita preto smerovala k hodnoteniu vystavovaných diel, nie však s pozície odbornej, ale skôr subjektívnej a laickej. Naformulovali sme niekoľko vyjadrení (Obr.19.) vyjadrujúcich možné vnímanie a posudzovanie týchto obrazov, týkajúcich sa hlavne estetických kritérií, ktoré sú pre bežného diváka najdôležitejšie. Každému vyjadreniu sme prisúdili bod príslušnej farby a požiadali percipienta, aby pridelil obrazom body a nalepil ich na plátno, priradené ku každému obrazu (Obr.20,21). Na plátnach vznikajú akési „emotikony“ jednotlivých obrazov, po formálnej stránke priliepaním, priradovaním a vrstvením bodov rôznych farieb a veľkostí koláže, podobné „malbám“ (Obr.22–26). Tieto sú zároveň vizualizáciou množstva účastníkov tejto aktivity. Všetci diváci, ktorí sa zúčastnia tejto aktivity sa tak zúčastňujú aj na vzniku nových obrazov, ktoré pripomínajú niektoré z malieb Milana Hnata z cyklu *„Dot painting“* (Obr. 27,28). Naším zámerom je v priebehu výstavy (workshop, finisáž) z jednotlivých vzniknutých „malieb“ manipuláciou, zmenou ich usporiadania vytvárať možnosti novej maľby a konfrontovať ju s touto maľbou autora projektu. Tak ako už bolo uvedené, projekt sa realizoval nielen vo verejnom priestore galérie, ale aj v súkromných priestoroch bytov našich susedov. Naše autorstvo síce spočíva v koncepte tohto projektu, ale naša vlastná tvorba nie je prezentovaná v galérii, ale v bytoch účastníkov projektu. Na miesta odkiaľ oni zvesili obraz zapožičaný na výstavu, sme im my ponúkli naše dielo podľa nášho výberu. Počas trvania výstavy budú mať možnosť ho vnímať a možno aj porozumieť mu, interpretovať si ho podľa svojich možností. Ak by mali záujem, môžeme im sprístupniť našu autorskú interpretáciu v rámci osobného stretnutia. Nás samých bude určite zaujímať ich autentický pohľad. Je zaujímavé, že aj tí ľudia, ktorí sa s veľkým záujmom zúčastnili projektu, neboli všetci otvorení myšlienke, zapožičania si niektorého nášho diela.





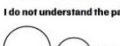

Milí návštevníci, zaujíma nás, ako vnímate vystavené diela.

Postup:
 1. Prečítajte si tvrdenia, z ktorých každé vyjadruje možné dojmy z obrazov.
 2. Podľa toho, s ktorým vyjadrením sa stotožňujete, prilepte každému obrazu farebný bod prilepením na plochu bieleho plátna umiestneného pri každom vystavenom diele.
 3. Veľkosť krúžku vyjadruje intenzitu Vášho dojmu.
 4. Prilepiť môžete aj viaceré body.

obraz sa mi páči

 obraz ma zaujal svojím námetom

 obraz na mňa zapôsobil svojou farebnosťou

 obraz má pôsobivú atmosféru

 obrazu nerozumiem

 obraz ma vôbec nezaujal


Dear visitors, we are interested in how you perceive exposed works.

Instructions:
 1. Read the claims, each of which expresses the possible impressions of the paintings.
 2. According to which claim you identify yourself with, give each painting a colour dot by sticking it to the white canvas located near each exposed piece.
 3. The size of the dot expresses the intensity of your impression.
 4. You can also grant multiple dots.

I like the painting

 the painting impressed me with its motif

 the painting impressed me with its colouring

 the painting has an impressive atmosphere

 I do not understand the painting

 I was not impressed by the painting at all




Obr.19. Inštruktáž k aktivite hodnotenia Obr.20.,21. demonstrácia postupu



Obr.22.-26. Záznam stavu „malieb“ – hodnotení niektorých obrazov v 41. deň trvania výstavy



Obr.27.,28. Milan Hnat: Malby z cyklu Dot painting

Osobné stretnutia a rozhovory so susedmi nielen o umení, považujeme za dôležitú súčasť projektu, ale radi by sme vytvorili priestor na opätovné stretnutie s nimi aj v galérii, možno v rámci finisáže výstavy. Keďže väčšina autorských projektov na výstave je procesualného charakteru, čo znamená, že v čase sa práve interakciou návštevníkov menia, bolo by vhodné, aby diváci boli konfrontovaní s touto premenou, uvedomili si podiel svojej spoluúčasti na nej. Pre účastníkov projektu by bolo zaujímavé oboznámiť sa so spätnou väzbou, hodnotením, ktoré ich obrazom pridelili návštevníci. Okrem zrealizovania už spomenutej akcie s vzniknutými „malbami“, by finisáž mohla byť príležitosťou na uzavretie a vyhodnotenie projektu, na sprostredkovanie

dojmov, nadobudnutých poznatkov, na diskusiu, priestorom na naznačenie aspoň niektorých odpovedí na otázku: „**Ako na umenie...?**“

ZÁVER

Realizácia projektu *Nech sa páči...* na edukačnej výstave bola a je pre nás zaujímavou a podnetnou skúsenosťou. O podobnom projekte sme už uvažovali veľmi dávno a v rámci tejto výstavy sme sa k nápadu vrátili a trochu ho modifikovali. Boli sme skutočne veľmi milo prekvapení záujmom zo strany susedov. Spätná väzba od nich je tiež pozitívna, ale zatiaľ sa všetci na výstavu pozrieť neboli. Doma majú zavesené naše obrazy a dúfame, že budeme mať príležitosť pohovoriť s nimi aj o našich dielach.

Všetky autorské projekty ponúkajú vlastné prístupy a pohľady na umenie, ale je zaujímavé, že bez predchádzajúcej vzájomnej dohody sa stretli v tom, že do určitej miery nabúravajú obraz galérie ako elitárskej, širokej verejnosti skôr nedostupnej inštitúcie. Predstavujú si ju ako verejnosti otvorenejší, sociokultúrny priestor.

LITERATÚRA

- [1] Martincová, M. (2018): Edukačné výstavy – koncepcie, podoby a výzvy. In: *Otvorená galéria*, Bratislava. [online]. Dostupné na internete: <http://www.kunsthallebratislava.sk/event/otvorena-galeria>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*akad. mal. Eva Hnatová, ArtD.
Katedra výtvarnej kultúry, PF UMB,
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica,
Kontakt: eva.hnatova@umb.sk*

SPOZNÁVANIE DREVENEJ SAKRÁLNEJ ĽUDOVEJ ARCHITEKTÚRY CEZ TVORIVÉ AKTIVITY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

MONIKA HOMOLOVÁ

Abstrakt: Príspevok poukazuje na význam spoznávania drevenej ľudovej sakrálnej architektúry Slovenska ako kultúrneho dedičstva zapísaného na svetovú listinu UNESCO. Zameriava sa na konkrétne spôsoby a metodické postupy spoznávania drevených chrámov po architektonickej, historickej, ale i geografickej stránke. Príspevok zároveň prezentuje ukážky prác žiakov, ktoré sú výsledkom aplikácie témy cez výtvarnú, literárnu a infromatickú výchovu v 3. ročníku ZŠ.

Kľúčové slová: artikula, cerkvy, drevený kostol, primárne vzdelávanie

Abstract: The article points out the importance of learning about the Slovek wooden folk sacral architecture as a cultural heritage registered in the UNESCO World Charter. It focuses on the specific ways and methodical approaches to gaining the knowledge about the wooden churchces from the architectural, historical and geographical point of wiew. The article presents the examples of pupils' work, which demonstrates the result of the application of the topic in the art and literature lessons as well as IT lessons in the 3rd grade of the primary schools.

Key words: Artikula, cerkvy, wooden church, primary schools

ÚVOD

Ktosi múdry raz povedal: „Uvedomenie si vlastnej smrti vyvoláva v nás potrebu niečo po sebe zanechať.“ Na území Slovenska je tento fakt prezentovaný na každom kroku v rôznych formách ľudovej kultúry. Špecifickým dedičstvom „našich otcov“ je drevená sakrálna architektúra, inak povedané aj drevené chrámy. Naš príspevok sa zamerieva na spoznávanie týchto kultúrnych pamiatok cez tvorivé aktivity v primárnom vzdelávaní.

DREVENÉ CHRÁMY

Na našom území je roztrúsených 61 drevených sakrálnych stavieb, a to rozličných rítov: 44 cerkví (gréckokatolícke a pravoslávne), 11 rímskokatolíckych a 6 evanjelických artikulárnych chrámov. Prvé pochádzajú približne zo 16. storočia. Na ich stavbu mala veľký vplyv hlboká viera a udomácnovanie kresťanstva v Uhorsku, ktoré bolo v tej dobe zložitú, pretože ho určoval mocenský stret západnej rímskej a východnej byzantskej náboženskej ideológie. Na území dnešného Slovenska žili od konca stredoveku viaceré kresťanské konfesie (rímskokatolíci, pravoslávni, evanjelici augsburského a helvétskeho vyznania – luteráni a kalvíni, neskôr i uniáti – gréckokatolícki veriaci) a etnické skupiny. Osobitnou skupinou bola početná židovská komunita. Stredná Európa sa teda sformovala ojedinelým fenoménom multikonfesionálnej a multietnickej

symbiózy, ktorá sa okrem iného odrzkadlila práve na architektúre a výtvarnom prejave pri stavbe drevených chrámov. (Dudáš, Gojdič, Šukajlova, 2007 s. 4). Stavebno-konštrukčné a výtvarno-dekoračné riešenia drevených sakrálnych stavieb vychádzali z domácich tradícií. Zručnosť autorov sa rozvíjala z generácie na generáciu. Vznikali nové, bližšie kontakty v rámci Európy, ktoré do mnohých stavieb chrámov prinášali nové architektonické prvky, netradičné výrazové prostriedky a technické riešenia, ale aj napriek tomu vždy ostávali sami sebou. Stavby boli postavené výlučne z dreva bez použitia jediného klinca. Za najstaršie chrámy sa považujú Cerkva sv. Lukáša v Tročanoch a rímskokatolícky kostol sv. Františka z Assisi v Hervartove, obe zo 14. storočia. Zo 17. a 18. storočia pochádzajú drevené artikularne kostoly. Za najmladšie sa považujú chrámy východného obradu z 18. a 19. storočia.

ARCHITEKTÚRA

Charakteristickým znakom drevených chrámov je ich zrubová konštrukcia, ktorá využíva pravouhlé alebo polygonálne konštrukčné tvary. Ojedinele sa pri stavbe veží využívala stĺpiková konštrukcia.

Na našom území sa výnimočne používala aj hrazdená technika a to pri stavbách evanjelických chrámov. Konštrukcia pozostávala zo systémov rámov, vzpier a závetrení, pričom steny tvorili doskové výplne. Skoro všetky chrámy sú postavané tak, aby ich konštrukcia symbolizovala Sv. Trojicu. Chrámy sú väčšinou trojdielne, umocnené trojicou veží, ktoré sa zvyšujú smerom na západ. Znak ľudovej architektúry v týchto stavbách zväčša nachádzame pri šindlovej streche, kde sú jednotlivé šindle úkladané do rôznych vzorov. Môžu byť zdobené tesárskymi a rezbárskymi ornamentmi alebo inými kovovými doplnkami a železnými krížmi.

MALIARSTVO

Základnou súčasťou pravoslávnych a gréckokatolíckych cerkví je ikonostas, ktorý symbolizuje nebo. Predstavuje spojenie architektúry, maliarstva a rezbárstva. Je rozdelený na dve časti a to časť pre veriacich a časť pre kňaza. Ikonostas je zložený z troch dverí. Kňaz alebo biskup vchádza cez stredné dvere, tzv. cisárske. Po bokoch sa nachádzajú diakonské dvere. Okrem toho sa na ikonostase nachádza päť radov ikon s biblickými námetmi. Zvyšný interier je vyplnený nástennými maľbami, ktorých námetom sú výjavy zo Starého a Nového zákona. Autori vytvorili originálnu pôvabnú krásu čerpajúcu z ľudovej tradície nášho národa.

Každý drevený chrám je špecifický a niečím odlišný. Taktiež sa ku každému viažu iné historické udalosti. Drevené chrámy sú bezpochyby obrazom dobového vnímania náboženského života a konkrétneho praktizovania viery dedinského ľudu v danom historickom období. Stavby zosobňovali nehmotnú duchovnú kultúru ľudového tvorcu majúceho prirodzený cit. (Dudáš, Gojdič, Šukajlova, 2007)

Výnimočnosť drevených chrámov ocenil aj Výbor svetového dedičstva v kanadskom Quebecu, keď na základe splnených kritérií v roku 2008 zapísali na Zoznam svetového dedičstva UNESCO osem drevených chrámov a to:

- rímskokatolícky *Kostol sv. Františka z Assisi v Hervartove* (kostol s dvorom a opevnením),
- rímskokatolícky *Kostol Všetkých svätých v Tvrdošíne* (kostol s ohraničeným cintorínom),

- evanjelický (artikulárny) kostol so zvonnicou v Hronseku (oplotený areál kostola a k nemu patriaca drevená zvonica),
- evanjelický (artikulárny) kostol v Kežmarku (kostol),
- evanjelický (artikulárny) kostol v Leštínách (kostol v ohrade s cintorínom),
- gréckokatolícky Chrám sv. Mikuláša v Bodružale (chrám),
- gréckokatolícky Chrám Archanjela Michala v Ladomírovej (chrám s ohradou),
- gréckokatolícky Chrám sv. Mikuláša v Ruskej Bystrej (areál chrámu vymedzený drevenou ohradou so vstupnou brámkou, samostatnou zvonnicou a s príhlým cintorínom).

(Dvořáková, 2009, s. 99) Na našom území je 61 drevených chrámov. Nie je reálne venovať sa v školskom prostredí všetkým a preto sme pre aplikáciu zvolili práve osem drevených chrámov zapísaných na listinu UNESCO.

VÝZNAM A APLIKÁCIA TÉMY V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Prvé dotyky s kultúrou, ľudovou kultúrou či historickými pamiatkami deti získavajú už od detstva. Veľakrát, ešte skôr ako deti začnú navštevovať materskú školu, spolu s rodičmi prichádzajú na hrady, zámky, navštevujú skanzeny a spoznávajú ich históriu. Cez tradičné zariadenie alebo iné rekvizity deti môžu získať skúsenosť a lepšie pochopiť život kedysi a dnes. Takýmto spôsobom sa im do pamäti viac a viac vrývajú informácie o našich niektorých historických skvostoch. Drevené chrámy ale pri takomto spoznávaní poväčšine absentujú alebo ostávajú v úzadí. Prechádzajú do zabudnutia. Príčin je hneď niekoľko, napr. nie príliš atraktívna poloha, nerozvinutý cestovný ruch či nedostatočná propagácia. Práve z toho dôvodu je vhodnejšie začať so spoznávaním týchto kultúrnych i historických pamiatok už na 1. stupni ZŠ. Na prvý pohľad sa môže zdať, že pre deti v tomto veku je téma nezáživná a preto je dôležité uchopiť jej aplikáciu tak, aby poznávanie nadobudlo tvorivý a hravý charakter.

APLIKÁCIA TÉMY DREVENÁ SAKRÁLNA ĽUDOVÁ ARCHITEKTÚRA V 3. ROČNÍKU ZŠ

Problematiku drevenej sakrálnej ľudovej architektúry sme sa rozhodli aplikovať do predmetov informatika, slovenský jazyk a literatúra a výtvarná výchova. Z nášho pohľadu práve tieto predmety majú najväčší potenciál z hľadiska získavania informácií, teda aj spoznávanie drevených chrámov. Ich následné spracovanie cez tvorivé činnosti umožní utvrdenie si nových poznatkov a zároveň aj rozvíjanie výtvarného cítenia a získavanie nových zručností v oblasti plošných a plastických výtvarných techník.

V nasledujúcej časti stručne popisujeme aktivity, v ktorých sme realizovali spomínanú problematiku drevenej sakrálnej architektúry v 3. ročníku základnej školy. Aktivity sme integrovali do klasického typu vyučovacej hodiny. Po každej nasledovali ešte otázky na zamyslenie a reflexiu. Činnosti okrem úvodnej sprevádzala aj priebežná motivácia.

ZOZNAMOVANIE S DREVENÝMI CHRÁMAMI

Predmet: Výtvarná výchova

Medzipredmetové vzťahy: Pracovné vyučovanie

Pomôcky: prezentačné videá chrámov (www.homolovadrevenechramy.webnode.sk), fotografie chrámov, plastelína, lego

Popis: S deťmi si pozrieme krátke videá o drevených chrámoch. Následne pomocou fotografie opisujeme vonkajšiu stavbu chrámov. Potom si deti vyberú buď lego alebo plastelínu a podľa fotografií sa snažia vytvoriť alebo postaviť jeho napodobeninu. Na záver každý prezentuje svoj chrám a povie, prečo si vybral práve ten a čo sa mu na ňom najviac páčilo.



Obr.1 Z fotografie opisujeme drevený chrám



Obr.2 Drevené chrámy z plastelíny a lega



Obr.3 Drevené chrámy z plastelíny a lega

KONGRES

Predmet: Slovenský jazyk a literatúra

Medzipredmetové vzťahy: Informatika

Pomôcky: obrázky drevených chrámov, knihy, internet

Postup: Deťom vysvetlíme, aký má význam organizácia UNESCO a na čo slúži. Vysvetlíme im, akú funkciu má Výbor svetového dedičstva UNESCO a tiež čo je Zoznam svetového dedičstva UNESCO, za akých podmienok sa do toho zoznamu zapisujú kultúrne alebo prírodné pamiatky. Informujeme ich, že aj osem drevených chrámov splnilo podmienky zápisu na túto listinu.

Zo žiakov vytvoríme osem skupín. Každéj skupine pridáme jeden drevený chrám zapísaný na listinu svetového dedičstva UNESCO. Úlohou každej skupiny je pripraviť si z literatúry a internetu verbálnu prezentáciu o výnimočnosti svojho chrámu. Následne budú členovia skupiny prezentovať zistené informácie pred triedou, ktorá bude predstavovať Výbor UNESCO.

MODEL DREVENÉHO CHRÁMU

Predmet: Výtvarná výchova

Medzipredmetové vzťahy: Pracovné vyučovanie

Pomôcky: kartón, temperové farby, tavná pištoľ, lepiaca páska

Postup: Deti uvedieme do toho, že aj my si ideme teraz vytvoriť jeden model dreveného kostola. Deti rozdelíme do dvoch skupín. Prvá skupina je určená pre menšie deti (úloha ma menšiu náročnosť), druhá pre staršie (úloha ma väčšiu náročnosť).

Prvej skupine dáme kartón, na ktorom je rozkreslený plán modelu dreveného kostola. Kartón budú strihať, hľadať spôsob, ako ho poskladať a následne zlepiť. Kostol dotvoria farbou.



Obr.4 Drevený kostol prvej skupiny

Druhej skupine predložíme už vyrezaný rozkreslený model dreveného kostola (aby sme ušetrili čas). Kartón poskladajú a zalepia páskou alebo tavnou pištoľou. Deti majú ďalej rozdelenú prácu, ktorú po určitom čase obmieňajú. Chvíľu jedna časť strihá pásy, symbolizujúce drevené časti kostola (obklad) a druhá ich lepí na kostol. Striedajú sa.



Obr.5 Zhotovovanie dreveného kostola druhej skupiny



Obr. 6 Dokončený kostol druhej skupiny (gréckokatolícky Chrám sv. Mikuláša v Ruskej Bystrej)

LEPORELO

Predmet: Výtvarná výchova

Medzipredmetové vzťahy: Slovenský jazyk a literatúra

Pomôcky: 8 kartónov (veľkosť A4), lepiaca páska, kancelársky papier, výkresy, tyčinkové lepidlo, vodové farby, čierna fixka, fotografie drevených kostolov, zdroj textu o drevených chrámoch - internet, knihy: napr. M. Dudáš a kol., *Kultúrne krásy Slovenska, Drevené chrámy, 2007 Dajama*

Postup: Deti rozdelíme na dve skupiny: maliarov a spisovateľov. Úlohou každého maliara je vybrať si jeden drevený kostol a podľa fotografie ho čo najrealistickejšie nakresliť. Kostol si deti môžu predkresliť ceruzou a následne vymalovať vodovými farbami. Hlavné črty kostola obtiahnuť čiernou fixkou. Úlohou spisovateľov je z internetu alebo knižky zistiť informácie o kostole a spísať ich krasopisným písmom na papier. (Papier je otočený tak ako kresby kostolov - odporúčame po šírke). Kartóny zlepíme lepiacou páskou. Nalepíme kresby a texty. Na konci môžeme zhodnotiť prácu. Môžeme diskutovať o tom, ktorý kostol sa deťom najviac páčil a prečo.

CHRÁM Z KARTÓNOVEJ TLAČE

Predmet: Výtvarná výchova

Medzipredmetové vzťahy:

Pomôcky: fotografie kostola, kartón, nožnice, lepidlo, grafická farba, ceruza

Postup: Na kartón si deti predkreslia ceruzou časti dreveného kostola (môžu to byť aj geometrické tvary). Následne časti vystrihnú z kartónu, pomocou lepidla nalepia na kartónovú podložku, valčekom nanesú farbu a odtlačia na papier.



Obr.7 Ukážka práce (Chrám sv. Mikuláša v Bodružale)

VÝLET

Predmet: Informatika

Medzipredmetové vzťahy: Vlastiveda

Pomôcky: mapa Slovenska, PC, internet, papier, pero

Postup: Deti rozdelíme do ôsmich skupín. Každéj skupine určíme jeden kostol. Úlohou každej skupiny je naplánovať školský výlet tak, aby spojili návštevu kostola s exkurziou mesta. Na mape (reálnej alebo cez aplikáciu google maps) nájdu najbližšie najväčšie mesto pri zadanom drevenom kostole. Zistia, aké pamiatky, galérie sa nachádzajú v meste a vytvoria program. (Homolová, 2017)

POHĽADNICA

Predmet: Informatika

Medzipredmetové vzťahy: Výtvarná výchova

Pomôcky: PC, internet

Postup: Deti uvedieme, že našou ďalšou úlohou je vytvoriť pohľadnicu drevených chrámov. Po príchode do PC učebne žiakom vysvetlíme postup vytvorenia pohľadnice. Kroky vytvorenia pohľadnice by už mali mať osvojené z predchádzajúcich hodín, a táto úloha by pre nich mala byť opakovaním nadobudnutých zručností.

Postup:

1. Nájdenie a uloženie fotografií drevených chrámov do priečinku v PC.
2. Otvorenie programu Word a nastavenie strany formátu A5
3. Povkladanie fotografií do programu Word.

4. Vloženie textu (názov pohľadnice, názvy chrámov) vo Word Arte

ZÁVER

Ľudová kultúra a zvlášť drevené chrámy patria k významnému dedičstvu „našich otcov“. Našou povinnosťou je ich zachovanie, ale nielen to. Dnešná doba nám dáva možnosti pochváliť sa týmito skvostmi celému svetu. Svetová organizácia UNESCO ich zaradila do kultúrneho dedičstva sveta. Toto privilegium nás zaväzuje pred budúcimi generáciami nielen Slovenska, ale už spomenutého celého sveta, prezentovať ich. No skôr ako niečo ponúkne my svetu, musíme to najskôr sami spoznať.

V príspevku sme sa snažili prezentovať aplikáciu tejto témy do vyučovacieho procesu v primárnom vzdelávaní. Vychádzali sme z toho, že najefektívnejší spôsob, ako sa dieťa niečo naučí, je cez osobný zážitok, skúsenosť a cez aktivity. Tieto žiakom nielen prinášali nové vedomosti, ale zároveň ich v nich utvrdzovali a upevňovali. Na realizáciu sme zvolili predmety, ktoré najviac podporujú takéto vzdelávanie, hoci je možné ich medzipredmetovo prepájať s ďalšími. Z dôvodu nedostatku času sme sa zamerali hlavne na predmety slovenský jazyk, výtvarná výchova a informatika.

Slovenský jazyk a informatika veľmi úzko spolu súvisia a ich využitie sme našli v činnostiach zameraných na získavanie informácií o drevených chrámoch a ich spracovanie. Rozvíjali sme tak čitateľskú gramotnosť v spolupráci s informačnou gramotnosťou, cez ktoré sa žiaci učili rozoznávať, ktoré informácie sú dôležité a potrebné a následne ich efektívne spracovať, či už do príspevkov v aktivite „kongres, leporelo, výlet“ alebo si tým pomôcť pri vytvorení chrámu. Informačná gramotnosť bola úzko prepojená taktiež s digitálnou, pretože na vyhľadávanie údajov a spracovanie sme využívali komunikačné nástroje a siete vyhľadávania. Táto gramotnosť sa odzrkadlila aj vtedy, keď sme pomocou programov Word a Skicár vytvárali pohľadnice. Tam sme okrem ovládania funkcií daného programu zapojili aj výtvarné cítenie, či už pri kompozičnom ukladaní fotografií, názvov, textov, ale aj pri dotvorení pohľadnice, napr. rôznymi automatickými tvarmi a pod. V rozvoji výtvarnej gramotnosti sme pokračovali cez výtvarné činnosti, ktorých výsledkom bol chrám kartónovej tlače, leporelo, model dreveného chrámu. Počas vytvárania týchto prác sme sa oboznamovali s architektonickými prvkami jednotlivých chrámov. Kládli sme dôraz na to, že jednotlivé stavby sú postavené bez jediného klinca. Hľadali sme v nich prvky ľudovej architektúry. Spoznávali sme jednotlivé príbehy chrámov a za akých okolností boli postavené. Rozvíjali sme pozorovacie schopnosti, jemnú motoriku, základné zručnosti pri práci s materiálom a nástrojmi. Okrem toho sme cez dané aktivity podporovali pozitívnu klímu v triede. Upevňovali sme sociálne zručnosti prácou v skupinách, v ktorých sa snažili vzájomne spolupracovať, tolerovať sa, pomáhať si, komunikovať, byť empatickí a pozorní. Počas celej aplikácie témy sme sa snažili rozvíjať celú osobnosť dieťaťa, jeho zručnosti, kompetencie a vedomosti. Viedli sme ich ku spoznaniu histórie, úcte človeku a jeho práci, k utváraniu hodnôt, kultivovaniu. Veríme tomu, že okrem vedomostí si žiaci odniesli aj pozitívny zážitok a budú ho rozširovať do svojich domovov.

LITERATÚRA

- [1] Bernáthová, B. 2008. *Postavenie regionálnej výchovy v edukačnom procese s akcentom sa aspekt zážitkovosti*. Vybrané teoretické a metodické aspekty regionálnej výchovy. Nitra: UKF 2008. ISBN 978-80-8094-392-9.
- [2] Dudáš, M. – Gojdič, I. – Šukajlova, M. 2007. *Drevené kostoly*. 1. vyd. Bratislava: DAJAMA, 2007. 128 str. ISBN 80-89226-14-0.
- [3] Dvořáková, V. 2009. *Svetové kultúrne dedičstvo UNESCO*. 1. vyd. Bratislava: DAJAMA, 2009. 128 str. ISBN 978-80-89226-76-4.
- [4] Homolová, M. 2017. *Drevené kostoly na Slovensku zapísané na Zoznam svetového dedičstva UNESCO*. In: *Výchovný program ŠKD, aktualizácia č. 12*. Bratislava: Raabe 2017. E1/5.30 s. 1 – 4. ISBN 978-80-8140-175-6.
- [5] Maňák, J. – V. Švec. *Výukové metódy*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [6] Michalík, B. 2008. *O využití kultúry v cestovnom ruchu*. In: Lenovský, L. a kolektív: *Cestovný ruch a kultúrne dedičstvo*, učebné texty k vybraným problémom. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008. ISBN 978-80-8094-229-8.
- [7] Mosná, M. – Sčasná, Z. 2011. *Informatická výchova pre 4. ročník ZŠ* – pracovná učebnica Aitec, s.r.o.
- [8] Petlák, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.
- [9] Uhrinová, M. 2014. *Implementácia regionálnej výchovy do edukačného procesu v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum, 2014. ISBN 987-80-561-0153-7.

Fotografický materiál poskytla k publikovaniu autorka príspevku.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*Bc. Monika Homolová,
Základná škola s MŠ Ľubochňa,
Školská 155/17, 03491 Ľubochňa,
Kontakt: 1monika.homolova@gmail.com*

AKTUÁLNE BARIÉRY VÝTVARNEJ KREATIVITY U DETÍ

MONIKA KEPIČOVÁ

Abstrakt: V procese tvorivých edukačných činností narážame aj na bariéry, ktoré je potrebné odstrániť prípadne ich čiastočne minimalizovať a predchádzať im. Bariéry vo výtvarnej kreativite dokážu zmeniť celkový výtvarný prejav dieťaťa, ale aj jeho postoj k výtvarnej činnosti a umeniu. Príspevok sa snaží priblížiť a zmapovať situáciu najčastejšie prevládajúcich bariér vo výtvarnej kreativite a expresii detí. Zaoberáme sa viacerými druhmi bariér kreativity, ako sú napríklad kultúrne, emočné či intelektové bariéry, ktorých výskyt a vplyv na dieťa pozorujeme priamo v edukačnom prostredí.²⁴

Kľúčové slová: bariéry kreativity, interné bariéry kreativity, externé bariéry kreativity

Abstract: In the process of creative educational activities, we also encounter barriers that need to be eliminated or partially minimized and prevented. Barriers in artistic creativity can alter the overall artistic expression of the child, but also its attitude to art and artistic activities. The article tries to get closer to and map out the situation of the most prevalent barriers in artistic creativity and children's expression. We deal with several types of barriers to creativity, such as cultural, emotional or intellectual barriers, whose occurrence and impact on the child are observed directly in the educational environment.

Key words: barriers of creativity, internal barriers of creativity, external barriers of creativity

ÚVOD

Tvorivosť by mala v prvom rade prinášať autorovi radosť, no v určitých prípadoch sa môže stať pre autora i obtiažnou. U niektorých detí sa počas individuálneho vývoja môžeme stretnúť s tvorivými i netvorivými etapami. Niekedy je možné pozorovať úplné potlačenie tvorivých prvkov, akoby úplne vyhasli, ktoré sa však po určitej dobe opäť objavajú. Ak dieťa pri výtvarnej činnosti prežíva radosť a uspokojenie, predpokladáme, že v tejto činnosti bude chcieť zotrvať i naďalej. V tomto štádiu však môžu nastať rôzne okolnosti, tzv. bariéry, ktoré tento tvorivý proces ovplyvňujú. Čo všetko môže narušiť pocit radosti z výtvarného prejavu do takej miery, že dieťa úplne stratí záujem o túto činnosť?

VŠEOBECNE POPISOVANÉ BARIÉRY KREATIVITY

Potreba tvoriť je pre deti jednou z najprirodzenejších. V každom štádiu detského vývinu sa hlásia do popredia rôzne potreby. Ak je dieťa zdravé, prirodzene na ne reaguje na základe svojich vnútorných a vonkajších podnetov. Napríklad ak chce byť dieťa začlenené v určitej skupine je potrebné, aby dokázalo

²⁴ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

ovládať schopnosť prispôbovať sa, komunikovať alebo byť naklonené kompromisu. Na druhej strane môžu nové skúsenosti u dieťaťa vyvolať úzkosť a obavu, a to i vtedy, ak sa jedná o pomerne odolné dieťa. Zdravé dieťa dokáže túto úzkosť prijať a spracovať ako novú skúsenosť, môže sa však stať, že dieťaťu neostane dostatok energie na spracovávanie iných podnetov. Práve potreba začlenenia sa do skupiny je pre dieťa natolko dôležitá, že môže niekedy spôsobiť úplné vytesnenie tvorivého vyjadrovania. Striedanie obdobia rozvoja a útlmu kreativity u detí môže spôsobovať aj ich konformita a individualita. V priebehu obdobia, kedy je dieťa naklonené k prejavom vlastnej originality, môže dochádzať k ťažkostiam v prispôbovaní sa v skupine. Ak je ale dominantná konformita, ustupujú u dieťaťa vlastnosti súvisiace s individualitou, čím dochádza aj k ústupu tvorivosti (Bean, 1995).

Účinky konformity, ktorá sa považuje vo všeobecnosti za jednu z kľúčových bariér tvorivosti a jej protipólu – nezávislosti popisuje vo svojej práci aj Pondelíková (2015). „*Pri zisťovaní vzťahov tvorivosti a prosociálnych aspektov konformity sa ukázali pozitívne vzťahy tvorivých schopností k nekonformnému správaniu v kvantitatívnych i kvalitatívnych ukazovateľoch. Pri rozhodovaní sa v sociálnych dilemách v smere nezávislosti či konformity zohráva významnú úlohu flexibilita myslenia. Významné vzťahy vykazovala k nekonformnému správaniu u vysoko tvorivých a v ich chápaní sociálnych, resp. morálnych noriem. V kvalite argumentácie pri zdôvodňovaní prosociálneho i antisociálneho správania boli významné rozdiely: u vysoko tvorivých prevažovalo zdôvodňovanie rolovým správaním, reciprocitou a ochotou riskovať, nízko tvoriví uvádzali ako najčastejší dôvod k prosociálnemu a antisociálnemu správaniu konformitu so skupinou.*” (Pondelíková, 2015, s. 16).

K bariéram však môže dochádzať nie len v oblasti vývoja dieťaťa, ale aj z hľadiska vplyvania vonkajších faktorov, ako napríklad zásadné zmeny v živote dieťaťa, zmena školy, sťahovanie, rozvod rodičov, narodenie nového súrodenca a pod. Dôsledkom priameho pôsobenia týchto faktorov na dieťa môže nastať značná zmena aj v prejave tvorivosti dieťaťa (Bean, 1995).

Kreatívny proces môže u dieťaťa narážať na viaceré prekážky, resp. bariéry, ktoré majú za následok ovplyvňovanie celkového kreatívneho výkonu dieťaťa. „*Vplyv pôsobenia prekážok kreativity možno analyzovať z pohľadu deficitov osobnosti (napr. kognitívnych, osobnostných), nedostatkov pri zvládnutí kreatívneho procesu (napr. prípravy, metodiky postupov) alebo negatívnych vplyvov vonkajšieho prostredia (sociálne, kultúrne).*” (Suntingerová, 2010, s. 69).

Na istú bariéru kreativity môžeme naraziť aj pri hodnotení výtvarných produktov dieťaťa. K hodnoteniu sú potrebné vedomosti o danej problematike a bezpochyby i istá skúsenosť učiteľa. Ak učiteľ neumožní dieťaťu, aby bolo na vyučovaní tvorivé, môže nastať problém. Práca žiakov sa stáva stereotypná, nakoľko si učiteľ vyžaduje najmä reproduktívne, konvergentné odpovede. Toto všetko sú bariéry tvorivosti, s ktorými sa môžeme stretnúť priamo vo vzdelávacom procese. Torrance realizoval v druhej polovici dvadsiateho storočia pomerne značný počet štúdií, ktoré boli zamerané na skúmanie metód, prostredníctvom ktorých by učiteľom bolo možné pomôcť rozvíjať kreativitu u žiakov na základných školách, štúdie však neboli úspešné. Ako príčinu neúspechu popísal Torrance nasledujúce skutočnosti:

- osobnostné rysy učiteľov a ich názor na to, čo sa od nich očakáva, prekážajú zmenám v štýle vyučovania,

- zmena je náročná, pretože priemerný učiteľ predpokato kritizuje a opravuje prácu svojich žiakov, namiesto toho, aby bol naklonený neobvyklým nápadom; bolo zistené, že priemerný učiteľ často prerušuje žiakov počas rozprávania, aby učinil hodnotiacu poznámku týkajúcu sa spôsobu ich myslenia a snažiacu sa napraviť ich prácu,
- učitelia nepodporujú zaujímavé, originálne odpovede asi preto, že ich ako také nie sú schopní rozpoznať,
- učitelia niekedy nedokážu chrániť žiakov s výnimočnými schopnosťami tvorivého myslenia, ktorí sú často vystavení tlakom redukujúcim ich produktivitu a originalitu a ktorým sa často dostáva menej dôvery, než akú by si zasluhovali za svoj pozitívny prínos k úspechu skupiny (Pondelíková, 2015, s. 16).

Tóthová (2006) uvádza pravdepodobnosť, že každý človek disponuje istou úrovňou tvorivosti, ktorú je možné zvyšovať. Ak nastane situácia, kedy má táto tvorivosť klesajúcu tendenciu, začíname hľadať argument na odôvodnenie toho, prečo nie je možné, aby sme boli tvoriví. *“Ak faktory prostredia nepodporujú tvorivé výkony jednotlivcov a skupín alebo ich dokonca brzdia, práve vtedy hovoríme o bariérach rozvoja tvorivosti.”*(Tóthová, 2006, s. 31).

Americký psychológ Adams popisuje vo svojej knihe *Conceptual Blockbusting* všeobecne uznávané bariéry v kreatívnom myslení, ktoré delí do štyroch základných skupín: *percepčné bariéry, bariéry kultúry a prostredia, emočné bariéry, intelektové bariéry a vyjadrovacie bariéry*. Tieto bariéry popisujeme vo všeobecnosti ako interné bariéry tvorivosti. Vo svojej práci Adams popisuje o aké bariéry konkrétne ide, ale aj ako im možno predchádzať a odstraňovať ich. (Adams, 2001).

Žák (2004) sa na prekážky kreativity pozerá z hľadiska ich pôsobenia pri:

1. rozvoji kreatívnych schopností,
2. obmedzeniach a bránení kreativity ako procesu a
3. ich vplyvu na postoj pre kreatívne správanie.

Jurčová popisuje bariéry podľa miesta ich primárneho vzniku. Pri vnútorných bariérach ide o zdroj, kedy samotná osobnosť človeka predstavuje problém, ktorý môže nastať v oblasti emočnej, motivačnej alebo intelektovej. Vonkajšie bariéry vznikajú v sociálnom prostredí, ktoré popisuje ako kultúrno-historické, materiálno-fyzikálne alebo psycho-sociálne bariéry. Bariéry spôsobujú, že tvorivý potenciál sa nemôže v plnej miere uplatniť. (Jurčová, 2009).

INTERNÉ BARIÉRY KREATIVITY

Percepčné bariéry / bariéry vnímania vedia dieťaťu spôsobiť ťažkosti pri pochopení informácie, ktorú potrebuje dieťa zachytiť pre správne riešenie problému. Obdobie detstva je tým najpriaznivejším pre rozvoj samotnej tvorivosti, nakoľko dochádza k rozkvetu fantázie, senzomotoriky a vnímania okolia. Negatívne vplyvy z prostredia, nesprávny prístup k dieťaťu, ale aj dedičné faktory môžu brániť v rozvoji tvorivosti a javiť sa ako bariéry. Adams popisuje tieto percepčné bariéry nasledovne (Zelina, 1996):

- nedostatočné vymedzenie problému – problém je potrebné jasne a zreteľne formulovať, ohraničiť a vymedziť jeho rozsah,

- nesprávne vymedzenie problému – ak je problém obsiahly alebo naopak nedostatočne vymedzený, môže dochádzať k spájaniu rôznych problémov,
- ťažkosti v posudzovaní problému z viacerých hľadísk – ak máme riešiť problém celistvo, musíme uplatniť rôzne kritériá a multidimenzionálny prístup,
- ak sa na problém pozeráme tak, ako chcú iní – správny riešiteľ by sa mal riadiť vlastným presvedčením a posúdením, dokáže sa na problém pozeráť nekonvenčne bez stereotypov,
- presýtenosť informácií – nadbytočnosť informácií vie oslabovať tvorivú aktivitu riešiteľa,
- nepoužívanie všetkých zmyslov – inšpirácie môžeme vnímať nie len zrakom alebo sluchom, učme deti vnímať aj inými zmyslami.

Emočné bariéry / emocionálne bariéry nazývame také mechanizmy, ktorými sa prirodzene bránime pred nepríjemnými situáciami, ktoré môžu nastať pri tvorivom procese, napríklad strach zo zlyhania, z obavy pred neúspechom, nechúť k chaosu a podobne. Sú základom pri vytváraní a prežívaní vzťahu dieťaťa k určitému javu alebo predmetu. Často sú popisované nasledovne:

- dieťa má obavy z nových vecí a bojí sa riskovať – strach veľmi brzdí tvorbu nápadov; ak sa dieťa bojí, radšej tvorí len v malom rozsahu, nakoľko pociťuje menšie riziko neúspechu, tvorivosť ale potrebuje zanietenie a odhodlanie, (Kováč, 1996) považuje tvorivosť za katalyzátor strachu, teda ak je človek na vyššej tvorivej úrovni, tým menej strachu zažíva,
- vo všeobecnosti je pre nás jednoduchšie posudzovať a hodnotiť, ako vytvárať nové nápady namiesto navrhovania nových možností – tvorivý človek, a teda aj dieťa neprijíma dobre, ak je jeho práca hodnotená kontinuálne, po etapách, pretože sa do riešenia problému dostáva časová tieseň a predčasné hodnotenie môže riešiteľa pripraviť o nápad a snahu preniknúť hlbšie do problému, dieťa stratí záujem ďalej problém riešiť, nakoľko má pocit, že je to už nepodstatné,
- neschopnosť odložiť problém, vypnúť myseľ a relaxovať – nie je v poriadku riešiť problém nárazovo systémom dlhšieho nepremýšľania/neodležania, je potrebné preto rátať aj s inkubačnou dobou, ktorú je potrebné poskytnúť dieťaťu pri tvorivom riešení, napríklad ak sa jedná o projektové alebo problémové vyučovanie (Pondelíková, 2015),
- neschopnosť vnímať problém a nereagovať na výzvu, pričom príčiny môžu byť viaceré, napríklad malá alebo dokonca žiadna motivácia,
- dieťa rieši problém príliš rýchlo, nakoľko je motivované iba neúmerne vysokou odmenou. V tomto prípade nedochádza ku kvalite, pretože dieťa túži po odmene viac ako po kvalitnom výsledku riešenia,
- problém odlišovať realitu od fantázie, malá schopnosť ovládať svoju predstavivosť.

Intelektové a výrazové bariéry bývajú prejavom nedostatku intelektuálnych predpokladov alebo chybné mentálnej taktiky. Ak jedinec nedokáže interpretovať myšlienku niekomu inému a často aj sebe samému. „Človek s vysokou úrovňou inteligencie veci prispôsobuje, je konformný a človek s vysokou úrovňou tvorivosti veci objavuje a mení, je konštruktívny a nonkonformný.“ (Tóthová, 2006, s. 36).

- problém nastáva, ak riešime problém nesprávnym jazykom,
- ak používame chybné stratégie pri riešení problému – netreba zabúdať na množstvo vhodných stratégií k nájdeniu správneho riešenia,

- ak má dieťa problém pri vyjadrení a zaznamenaní myšlienok - najčastejšie ide o nedostatočné jazykové zručnosti (Tóthová, 2006).

„Uplatňovanie fantázie výrazne napomáha riešeniu akýchkoľvek problémových situácií. Úzko sa spája s nevedomím, čo má za následok náhlu expanziu nápadov, ktorá tvorivých ľudí zahrnie veľmi náhle. Práve uplatňovanie fantazijných prvkov patrí k vysokým prejavom tvorivosti, lebo fantazijné sny, túžby a ideály sa spájajú so schopnosťou ich skutočne realizovať. S fantazijnými predstavami treba u žiakov narábať veľmi uvážlivo, zvlášť v období detstva. Racionálne fantazírovanie je pre rozvoj kreativity nevyhnutné, ale zvýšenie miery iracionálnych presvedčení zaradujeme medzi potencionálne bariéry v rozvoji tvorivého myslenia.“ (Tóthová, 2006, s. 37).

EXTERNÉ BARIÉRY KREATIVITY

Prostredie je jedným z najväčších faktorov, ktoré vplyvajú na ľudskú kreativitu. Často sa tvorivosť oslabuje vplyvom kultúrneho prostredia, ale aj vplyvom spoločenských noriem. Medzi externé bariéry, podľa Jurčovej, Tóthovej alebo Zelinu patria:

- Spoločnosť - medzi často spomínané bariéry spoločnosti patria predsudky voči iným, nedôvera a neochota spolupracovať, nedostatok podpory na realizáciu vlastných myšlienok. Tradičné postupy sa uprednostňujú pred novými zmenami, nakoľko sú pohodlnejšie a zároveň je stabilita cenená viac ako tvorivosť. Dynamika zmien a riešenie problémov sa berie príliš vážne, čím sa potláča humor a zábava, hravosť je považovaná za detinskú.
- Rodina - v rodine sa dieťa učí základným pravidlám správania sa, učí sa správne začleneniu do spoločnosti, zvykom, postojom, čím získava základné informácie o živote. Medzi negatívne činitele pri tejto bariére patrí hlavne nedostatok času na dieťa, ignorovanie, nepochopenie či neúcta rodiča alebo rodičov, neprítomnosť jedného z rodičov, časté hádky, napätie, nedostatok životného priestoru, alebo naopak prílišná voľnosť, podceňovanie aktívneho využívania voľného času na rôznorodé aktivity. Uvedené faktory vplyvajú na celkový osobnostný vývoj dieťaťa, vrátane kreativity, ktorá je jej prirodzenou súčasťou.
- Škola - bariéry vznikajúce v školskom prostredí sa dajú rozdeliť do troch základných kategórií - školské prostredie, školská atmosféra a školská klíma. V prostredí sa dbá na to, ako trieda vyzerá, ako je prispôbená na výučbu a relax. Klímu školy chápeme ako „ovzdušie“ počas hodiny, ktorú ovplyvňuje jednak učiteľ, ale aj žiaci navzájom. *„Edukačná klíma v triede je predovšetkým výtvarom učiteľa, i keď samozrejme v súčinnosti so žiakmi.“* (Průcha, 2002, s. 52). Školská atmosféra nadväzuje na klímu a taktiež si vyžaduje tvorivú atmosféru.

PREKONÁVANIE BARIÉR TVORIVOSTI

Tvorivosť môže ovplyvňovať veľa faktorov. Či už sú to interné alebo externé bariéry, dá sa s nimi do značnej miery pracovať, alebo im predchádzať. U detí je možnosť, že sa kreativita i napriek vplyvu bariér bude dať naďalej rozvíjať. Ak budeme dieťa podporovať vo výtvarnej činnosti a neobmedzovať jeho individualitu môže sa jeho kreativita krásne rozvíjať a rásť.

Königová uvádza niekoľko dôležitých bodov, podľa ktorých vieme prekonávať bariéry, ktoré brzdia tvorivosť:

1. Problém je definovaný jasne a presne.
2. Stanoviť si správny cieľ je veľmi podstatné na to, aby sme dosiahli výsledok, ktorý očakávame.
3. Určiť si čo najviac možných ciest na dosiahnutie cieľa.
4. Vytýčiť si absolútny ideálny výsledok, ktorý je podporným faktorom pre tvorivé myslenie a tvorbu nápadov.
5. Zistiť, aké prekážky sú obmedzujúce pre dosiahnutie ideálneho stavu a nájsť možnosti ich odstránenia alebo minimalizovania.
6. Premýšľať o opačnom alebo predchádzajúcom riešení problému, nájsť spôsob akými metódami sa daný problém riešil v minulosti, zistiť nedostatky týchto metód a pokúsiť sa ich obísť.
7. Mať snahu hľadať čo najviac riešení, byť produktívnym, neuberáť sa len jedným smerom a nazerať tak na problém z viacerých uhlov.
8. Byť trpezlivým. Neočakávať okamžité vyriešenie problému. Inšpirovať sa inými podobnými riešeniami. Veci nechať dozrieť a prijať i fázu inkubácie, kedy pracuje naše nevedomie, V tomto štádiu môže nastať osvietenie a človek môže nájsť náhle riešenie. (Königová, 2007)

BARIÉRY PRI VÝTVARNÝCH ČINNOSTIACH

U dieťaťa sa v škole môže prebúdať strach najmä v skupine. Záleží mu totiž na názore skupiny, do ktorej patrí, a preto má častokrát strach vybočiť z klasického režimu, čím sa posúva do úzadia a potlačuje tak svoje kreatívne Ja. K bariéram počas výtvarného prejavu môže dochádzať z rôznych dôvodov, tak ako je tomu aj u bariér vyskytujúcich sa pri rôznych iných činnostiach. Útlm tvorivosti môže nastať aj na základe toho, že dieťa objaví nové činnosti, ktoré sú zdrojom väčšej radosti a uspokojenia. Pri deťoch, ktoré nemajú dostatočnú podporu a priestor tvoriť, výtvarne sa vyjadrovať, zväčša táto potreba postupne vyhasne, nakoľko dieťa začne samo o sebe pochybovať. Úloha učiteľa a rodiča je v tomto štádiu nesmierne dôležitá, nakoľko práve oni sú tí, ktorí môžu túto bariéru prelomiť a dieťaťu ukázať nové možnosti, nakoľko majú na detskú tvorivosť obrovský vplyv.

Nižšie popisujeme prekážky / bariéry pri výtvarnej činnosti detí v primárnom vzdelávaní, vo veku 8-11 rokov, ktoré sme si zostavili na základe vlastného zúčastneného pozorovania počas hodín výtvarnej výchovy, ale aj pri voľnočasových aktivitách, ak sa dieťa samé rozhodlo pre výtvarnú hru alebo mu bola výtvarná aktivita zadaná. Tieto bariéry nemusia platiť ako všeobecne platný fakt, môžu byť individuálne, v závislosti od pozorovaného dieťaťa alebo situácie, počas ktorej pozorovanie prebiehalo.

Neistota, uzavretosť a strach z neúspechu – jedna z najčastejšie pozorovaných bariér pri výtvarnom prejave detí. Skoro každé dieťa potrebuje mať istotu, že jeho výsledné dielo bude také, ako si ho predstavuje alebo aby vyzeralo tak, ako poskytnutá inšpirácia, vzor. Jednoducho túži po tom, aby bol obrázok pekný. Nadväzujeme preto na bariéru:

Kopírovanie a potreba neustáleho využívania informačných technológií k výtvarnej činnosti – nastáva v bode, kedy dochádza k zneisteniu, pretože výtvarný produkt nevyzerá tak, ako dieťa plánovalo. Tu je pre niektoré deti pohodlnejšie prechádzať k predlohám a kopírovaniu, len aby bol výsledok rovnaký ako vzor. Taká to tvorba sa pre dieťa stáva racionálnou, a preto nastáva potláčanie kreatívneho ducha. Dieťa sa bojí zlyhania, a preto je dôležité vysvetliť mu, že je normálne robiť chyby, ak sa učíme niečo nové, nakoľko sa tým posúvame vpred. Ak to nevyskúšame, nikdy sa to nepredsa nenaučíme. Je dôležité učiť dieťa, aby sa stotožnilo s vlastnou umeleckou slobodou, pretože umenie je subjektívne.

Vzájomné porovnávanie sa – prirodzene sa spája s neistotou, nakoľko býva najčastejším prejavom v skupine, kedy sa detí porovnávajú či už navzájom alebo jedno dieťa s ostatnými. Ak malo v skupine dieťa vek vyšší ako 9 rokov, často si uvedomovalo nedostatky v kresbe, najmä pri kresbe ľudskej postavy, i keď tieto nedostatky boli z nášho pohľadu niečím zaujímavé, neustále sa s ostatnými porovnávalo a používalo gumu ako nástroj na opravu niečoho, s čím nebolo spokojné. Dieťa to môže frustrovať a preto stratí záujem pokračovať vo výtvarnom prejave. Dôležitú úlohu pri kreatívnej práci má preto otvorenosť, uvoľnenosť a sebadôvera.

Netvorivý spôsob riešenia spoločných výtvarných úloh / prispôsobivosť – dieťa je nasmerované k osobnému prospechu so snahou získať niečo pre seba a nie pre celú skupinu. Ťažko sa mu ustupovalo v priznaní, že pravdu nemusí mať iba ono, ale ju môže mať aj niekto iný. Pri riešení výtvarných projektov, kde bola zapojená väčšia skupina a nie iba jedno dieťa, vplýval osobný prínos každého dieťaťa. Problém nastával ak sa v skupine vyskytol niekto v zlom naladení alebo s iným názorom. Na druhej strane nemôžeme zabúdať na to, že kreativita a individualita sú veľmi úzko prepojené. Prísť s novou myšlienkou a presadiť ju v skupine, môže byť často veľmi zložitá a namáhavá.

Pasivita dieťaťa - dieťa sa spoliehalo na skupinovú väčšinu, pričom ono samé neposkytlo žiadne nápady na riešenie úlohy.

Potreba moci a kontroly nad výtvarnou činnosťou – bariéra, ktorú sme pozorovali pri skupinovej výtvarnej činnosti. Tento aspekt bol problémom pre deti, ktoré boli v skupine menej dominantné, nakoľko to pre ne v procese kreatívneho myslenia môže byť obmedzujúce a nedokážu sa naplno prejaviť v porovnaní s deťmi extrovertnejšími i keď ako jednotlivcovi prinášajú obrovské množstvo kreatívnych nápadov. V tomto prípade bolo potrebné deťom vysvetliť dôležitosť vzájomného podporovania všetkých členov skupiny.

Čakanie na to, čo má povedať – stáva sa, ak sa dieťa nevie posunúť ďalej, prípadne pri výtvarnom zobrazení urobí niečo, čo nechcelo a čaká. Čaká, až kým sa k nemu osobne nedostaneme a ráta s tým, že mu pomôžeme bez toho, aby to vopred skúsilo aj samé. Dieťa by malo vedieť analyzovať svoje postupy a naučiť sa pracovať s problémom. Podporte ho, aby sa pustilo do práce nezávisle od iných.

Nerozhodnosť – dieťa malo strach z rozhodovania a začatia výtvarne tvoriť, najmä ak išlo o novú výtvarnú techniku. Bálo sa experimentovania. Odhodlanejšie bolo iba v prípade, ak daná technika bola jasne definovaná s presným postupom. Pre dieťa to bolo pohodlnejšie.

Vek dieťaťa ako bariéra – na primárnom stupni vzdelávania je možné pozorovať takmer všetky vývojové štádiá detského výtvarného prejavu. Deti, ktoré sme pozorovali, boli už v období vizuálneho realizmu alebo dokonca prechádzali do obdobia, kedy nastáva strata záujmu o výtvarný prejav, najmä z dôvodu silnej sebakritiky.

Konzervatívne zvyklosti – ak má dieťa určité štandardy, ktoré sa naučilo využívať pri výtvarnom vyjadrovaní, môže nastať problém, ak má použiť nové postupy a riešenia, nakoľko je na svoje tradičné výtvarné vyjadrovanie zvyknuté a bojí sa použiť nové postupy. Súvisí to taktiež s nedostatkom stimulačnej slobody a s lineárnym myslením.

Pesimizmus a silná sebakritika – tento postoj výrazne ovplyvňoval zníženie kvality akéhokoľvek prejavu dieťaťa počas vzdelávacieho procesu. Pozorovali sme dokonca deti, kedy im kompliment a pochvala nebola príjemná a sami sa snažili kritizovať svoj výtvarný prejav. Predpokladáme však, že ide o výnimky v detskom kolektíve a tieto prejavy môžu mať za následok iné dôvody, ktorými chce dieťa ukázať svoju nespokojnosť.

Ustarostenosť a smútok – intenzívne zážitky, ktoré dieťa prežíva nie len v škole ale aj v rodine, môžu mať za následok zníženie vnímavosti. Pri pozorovaní sme sa však stretli aj s opakom, kedy sa daná bariéra nemusí javiť ako negatívna. Išlo o dievčatko, ktorého rodičia sú v rozvodovom konaní, tá sa i napriek svojej momentálnej utiahnutosti a smútku začala prejavovať až nadmieru kreatívne, akoby potrebovala pomocou výtvarného prejavu vyjadriť svoje starosti a obrazne pomenovať svoj problém.

Lenivosť a prílišná pohodlnosť – veľmi často blokujú kreativitu, nakoľko sa dieťa sústreďí predovšetkým na splnenie úlohy iba povrchno. Na jednej strane je lenivosť prekážkou tvorivosti, pretože vďaka nej môže jednoducho zlyhať. Na druhej strane sa na túto bariéru môžeme dívať aj opačne, pretože práve ľudia, ktorí sú lenivejší a odkladajú povinnosti na poslednú chvíľu, dokážu byť pôsobením stresu a časovej tiesni kreatívnejší a nájsť originálne riešenie. Vďaka tomuto dokázali pozorované deti klásť pochybovačné otázky, čím prispeli k navodeniu kreatívneho prostredia, bohužiaľ s negatívnym prejavom spomínanej bariéry.

Časová tieseň – nedostatok času sa stával limitom pre dieťa. Vyvolával u dieťaťa pocit stiesnenia a obmedzoval ho v myslení a uvažovaní, dôsledkom čoho dieťa tvorilo pri výtvarnej činnosti unáhľene a nepremyslene. Kreativita sa považuje za slobodnú činnosť, preto je veľmi dôležité predchádzať akýmkoľvek obmedzeniam, ktoré ju ubíjajú, ktorými môže byť aj nedostatok času, ale naopak aj príliš veľa času vyhradeného na riešenie. Na druhej strane sme pozorovali, že u niektorých detí časové obmedzenie pôsobilo ako motivujúci faktor.

Neodhadnutie schopností dieťaťa – pri zadávaní výtvarnej aktivity sa môže stať, že deťom zadáme nadmerne zložitú úlohu, ktorú ešte nie je schopné zvládnuť alebo naopak úlohu, ktorá nedokáže naplno pokryť využitie všetkých jeho schopností a zručností. Pre dieťa sa takáto téma stáva nezaujímavou a nudnou. V tomto prípade sme pozorovali okrem popísanej bariéry aj úzkosť, stres, časový tlak alebo pesimizmus.

Úzke alebo široké zadefinovanie výtvarnej aktivity – ak bola výtvarná téma zadaná veľmi jednoducho a neprimerane k veku detí, spôsobovalo to určitý problém, najmä pri rýchlosti vypracovania témy, pričom následne nasledovala fáza nudy.

Hodnotenie a odmeňovanie – ak chceme dieťa motivovať a navodiť na činnosť vieme mu sľúbiť určitý druh odmeny. Nemali by sme túto vec robiť príliš často, nakoľko sa dieťa postupne odnaučí robiť veci nezištne. Tento jav sme pozorovali aj pri výtvarnej činnosti, ktorá bola zadaná. Pár detí sa nás priamo opýtalo, čo dostanú za to, keď budú maľovať. Bolo ochotné tvoriť len pre odmenu a nie pre vlastný dobrý pocit a uspokojenie.

Pri výtvarnej činnosti sme okrem už vyššie spomínaných bariér mali možnosť pozorovať aj **stereotyp, nevyužívanie všetkých zmyslov, únavu a telesnú nepohodu dieťaťa, nedostatočné materiálne vybavenie k výtvarnému vyjadreniu, priestor kde daná výtvarná aktivita prebiehala**. Zastávame názor, že všetky tieto popísané faktory môžu pre dieťa znamenať v určitých prípadoch aj bariéru pre kreatívne vyjadrovanie.

LITERATÚRA

- [1] ADAMS, J.L. (2001): *Conceptual bolckbusting: A guide to better ideas*. Basic Books; 4 edition, 2001. 224 s. ISBN: 978-0738205373.
- [2] BEAN, Reynold. (1995): *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Portál, Praha, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9.
- [3] JURČOVÁ, Marta. (2009): *Tvorivost' v každodennom živote a vo výskume*. IRIS, Bratislava, 2009. 265 s. ISBN: 978-80-892-56426.
- [4] KOVÁČ, T. – MAJERNÍK, M. (1996): Niektoré aspekty vzťahu tvorivosti a strachu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 31, č. 4, s. 359-363.
- [5] KÖNIGOVÁ, M. (2007): *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Grada Publishing, Praha, 2007. 188 s. ISBN: 978-80-247-1652-7.
- [6] PONDELÍKOVÁ, R. (2015): *Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti*. MPC, Bratislava, 2015. 48 s. ISBN: 978-80-565-1358-3.
- [7] PRŮCHA, J. (2002): *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN:80-7178-621-7.
- [8] TÓTHOVÁ, M. (2006): *Rozvoj tvorivosti na 1.stupni ZŠ*. PF UKF, Nitra, 2006. 196 s. ISBN: 80-8094-033-9.
- [9] SUNTINGEROVÁ, Ľ. (2010): *Kreativita v manažmente*. Sprint dva, Bratislava, 2010. 296 s. ISBN: 978-80-89393-21-3.
- [10] ZELINA, M. (1996): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vydanie. IRIS, Bratislava, 1996. 235 s. ISBN: 80-967013-4-7.
- [11] ŽÁK, P. (2004): *Kreativita a její rozvoj*. Computer press, Brno, 2004. 330 s. ISBN: 80-251-045-75.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Monika Kepičová,

Školiteľka: Prof., PaedDr. Daniela Valachová, PhD.,

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

*Katedra výtvarnej výchovy,
Račianska 59, Bratislava, 813 34,
Kontakt: monika.kepicova@gmail.com*

MYŠLIENKOVÉ MAPY A ICH VYUŽITIE NA HODINE VÝTVARNEJ VÝCHOVY

MILOŠ KMEŤ

Abstrakt: Význam myšlienkových máp je pre rozvoj myslenia všeobecne známy už od osemdesiatych rokov 20. storočia. V príspevku sa budeme venovať myšlienkovým mapám ako efektívnej metóde využívanej v pedagogickej praxi. Hlavným cieľom je poukázať na možnosti využitia myšlienkových máp vo vyučovacom predmete výtvarná výchova. Rozvoj tvorivého myslenia nie je jediným benefitom, ktorý myšlienkové mapy pre výtvarnú výchovu ponúkajú.

Kľúčové slová: myšlienkové mapy, výtvarná výchova.

Abstract: The meaning of mind maps has been widely known for the development of thinking since the eighties of the 20th century. In the contribution, we will focus on the mind maps as an effective method used in pedagogical practice. The main goal is to point out the possibilities of using the mind maps in the subject of visual art education. The development of creative thinking is not the only benefit that the mind maps for visual art education offer.

Key words: mind maps, visual art education.

ÚVOD

Výtvarná výchova je predmet, ktorý má veľký výchovno-vzdelávací potenciál. Odbornou aj laickou verejnosťou je často nedocenený. Nechceme tu teraz hľadať dôvody tohoto stavu. Predstavíme metódu myšlienkových máp, ktorá môže malým dielom prispieť ku zmene k lepšiemu. Myšlienkové mapy využívajú vizualizáciu „vedomostí“ do „obrazu“ – vizuálnej formy, ktorá je pre predmet výtvarná výchova neodmysliteľná. Práca s vizuálnym materiálom v kontexte rozvoja myslenia (tvorivého, kritického, metakognitívneho) môže priniesť žiakom nielen úspech v štúdiu, ale aj radosť z myslenia.

MYŠLIENKOVÉ MAPY

„Myšlienková mapa je graficky a vizuálne previazaná pomôcka pre myslenie, ktorá umožňuje ukladanie, organizovanie, kategorizovanie a vydávanie informácií“ (Buzan, 2010) Myšlienkové mapy boli pôvodne určené na skvalitnenie učenia, majú však omnoho širšie uplatnenie. Podporujú pamäťové operácie, rozvíjajú kreativitu, používajú sa ako efektívny nástroj na plánovanie a riešenie problémov, ale aj na rozvoj systematického a kritického myslenia.

Za prvého používateľa mapovania myšlienok považujú historici novoplatónskeho filozofa Porfyrios z Tyru, ktorý žil v 3. storočí pñl. Porfyrios je známy vizuálnou kategorizáciou a organizáciou diela Aristotela. Ukážka je od jeho pokračovateľov, ktorá vznikla na základe Porfyriosových podkladov. (obr. 1)



Obr. 1. Porfyriosov strom

Ako zakladateľa myšlienkových máp v pravom slova zmysle môžeme označiť jedného z najvýznamnejších mysliteľov vrcholnej renesancie Leonarda da Vinci. Spôsob, ako tvoril vlastné poznámky, spočíval v prepojení obrazov, skíc, slov a popisov do uceleného formátu. Kresba je v týchto zápisoch dominantná, slová ju iba doplňujú.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa Joseph Donald Novak snažil o nové uchopenie reprezentácie informácií a tak sa pozornosť znovu obrátila na konceptuálne mapy. O ich popularizáciu sa v tom istom období zaslúžil britský autor Tony Buzan. Zaviedol termín „mind map“ (myšlienková mapa), ktorý pomocou televízneho programu „Use Your Head“ v BBC TV a množstva publikácií predstavil nielen odbornej ale aj širokej verejnosti.

Myšlienkové mapy poznáme pod viacerými označeniami: pojmové mapy, kognitívne mapy, sémantické mapy, vedomostné mapy, mapy mysle, hniezdové alebo sieťové usporiadanie a podobne. Ako tvrdí Fisher, sú pokusom vizuálne znázorniť vzájomné vzťahy medzi myšlienkami a pojmi (1997). „Pojmy sú vnútorné, mentálne reprezentácie nášho poznania o svete“ (Kalhous, Obst, 2002). Fisher v tomto kontexte definuje pojem ako myšlienku, ktorá má usporiadanie. Je to abstrakcia, ktorá spája viacero faktov a organizuje ich do kategórií. Pojmy nám umožňujú triediť a usporiadať myšlienky a zážitky do kategórií. Definujú odlišnosti a vzťahy medzi javmi tak, aby nám umožnili porozumenie skutočnosti (1997). Na nasledujúcom obrázku (Obr.2) môžete vidieť spôsob prepojenia alebo rozvetvenia centrálného pojmu „látka, telesá“ na podkategórie. V jednotlivých vetvách, ktoré sú farebne odlišené, môžeme okrem pojmov vidieť aj obrázky, symboly, štruktúry či fotografie.

myšlienky sa dá iba v počítači pri dobrom softvare, no je to menej kreatívne.“ (Krengel, 2015) Krengel namieta voči používaniu programov využívajúcich princípy myšlienkových máp ako nástroja, ktorý nemá dostatočné možnosti podporovať a využívať ľudskú tvorivosť. Osobne však ďalej rozvíja princípy použitia myšlienkových máp na zlepšenie efektívnosti učenia a dosiahnutia úspechu.

POUŽITIE NA VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Písanie poznámok nie je aktivita, ktorú by si na výtvarnej výchove žiaci priali. Napriek tomu je to jedna z metód, ako žiakom sprostredkovať vedomosti potrebné k ich kultúrnemu rozvoju. Na rozdiel od písania poznámok je forma tvorby myšlienkových máp, ako záznamu informácií, žiakmi ľahšie akceptovaná. Jej využitie v rôznych didaktických postupoch je pestré:

- A) zistenie doterajších vedomostí žiakov
- B) zapisovanie informácií z výkladu a samoštúdium
- C) vytvorenie podkladov pre tvorivé pracovanie s témou
- D) personalizovanie témy
- E) plánovanie procesov nielen tvorivých (prezentácie, výstavy, vystúpenia, výtvarné akcie a pod.)
- F) reflexia tvorivých procesov
- G) hodnotenie a sebahodnotenie

Ľahšie prijímanie tvorby myšlienkového mapy môže súvisieť s jej podstatou. *„Myšlienková mapa spája kreslenie a divergentné myslenie z pravej hemisféry a prácu s pojmami a analýzou z ľavej do jedného celku.“* (Černý, Chytková, 2014)

- A) Zistenie doterajších vedomostí žiakov

Tak ako každý výchovno-vzdelávací predmet, tak aj výtvarná výchova prispieva ku konštruovaniu individuálneho abstraktného obrazu vedomostí a informácií o svete. Učiteľ by mal byť schopný vytvoriť podmienky, v ktorých by učiaci sa žiak, novo sprostredkované informácie, dokázal prepojiť s už existujúcou vedomostnou štruktúrou. Aby sa tento model mohol realizovať, musí mať učiteľ poznanie o tom, aké informácie a v akých štruktúrach sa v žiakovej mysli nachádzajú. Myšlienková mapa je nástroj, ktorý vie tento stav vedomostí na konkrétnu tému a u konkrétneho žiaka veľmi rýchlo zdokumentovať. Učiteľ, už pri rýchlym náhľade, môže obsiahnuť základné pojmy a ich štruktúry, do ktorých žiak vedomosti prepája. Okrem monitorovacej funkcie – zistenie úrovne vedomostí na konkrétnu tému, plní v tomto prípade myšlienková mapa aj funkciu vzdelávaciu – žiak si obnovuje a posilňuje vedomosti, prehodnocuje ich vzťahy. Často vytvára nové vzťahy na základe predchádzajúcich informácií či empirických skúseností, ktoré s daným pojmom v konkrétnom vzťahu ešte neboli aplikované. Ako tvrdia Kalhous a Obst, schopnosť prenosu poznatkov do iných situácií závisí nie iba od toho, či si žiak vedomosti zapamätá, ale tiež od toho, či pochopí ich štruktúru – či je schopný fakty zovšeobecňovať pomocou pojmov a vysvetľovať vzťahy medzi nimi pomocou princípov. (2002, s. 126) Tieto všetky myšlienkové postupy sa dejú pri tvorbe myšlienkového mapy.

B) Zapisovanie informácií z výkladu a samoštúdium

Pri tvorbe myšlienkovkej mapy, nie je nutné, aby sme informácie zapisovali v chronologickom či inak štruktúrovanom poradí. Náš mozog môže pri tvorbe myšlienkovkej mapy využívať celú svoju pestrosť myslenia (názorno-aktívne, názorno-obrazné, abstraktné, slovno-logické myslenie). Žiaci nedostávajú iba hotovú informáciu. O sprostredkovaných informáciách musia premýšľať, každú jednu interpretovať a dať ju do vzťahu vo svojich schémach poznania. V myšlienkovkej mape má žiak možnosť vidieť štruktúru svojho konkrétneho poznania na danú tému. Vidí vzťahy medzi jednotlivými pojmami. Štruktúra nie je nikdy uzatvorená. Dá sa dopĺňať. Jednotlivé vzťahy medzi pojmami sa dajú opätovne prehodnocovať či definovať nové. Výtvarná výchova narába s veľkým množstvom vizuálneho materiálu. Myšlienková mapa poskytuje možnosti práce s obrazovým materiálom, kde sa obrázok môže stať dôležitým „pojmom“. Tieto „pojmy“ sa potom dajú ďalej rozvíjať či už slovne alebo pomocou vlastných kresieb, symbolov. Komplexnosť myšlienkových pochodov pri týchto postupoch opisujú Černý a Chytková keď tvrdia, že myšlienkové mapy integrujú všetky hladiny učenia tak, ako to uvádza Bloomova taxonomia. Na začiatku pracuje s pojmami, ktoré treba roztriediť, podrobiť analýze a potom hľadať vzájomné vzťahy čo je oblasť syntetického myslenia. (2014)

C) Vytvorenie podkladov pre tvorivé pracovanie s témou

Myšlienková mapa môže pomôcť pri motivácii k tvorivému procesu. Zoskupenie väčšieho množstva nápadov do myšlienkovkej mapy ponúka žiakovi možnosť výberu. Je pre žiakov prirodzené, že sa pokúšajú o originálne spracovanie výtvarnej témy. Preto ich hnevá, ak viacerí v triede použijú jeden nápad. Takouto metódou sa učiteľ problému ľahko vyhne. Oveľa dôležitejšie ale je, že učíme žiakov rozvíjať tvorivé myslenie. Originálne nápady prichádzajú po odznení tých bežných, tých, ktoré prídu na myseľ väčšine vrstovníkov. Metóda myšlienkovkej mapy v tvorivom procese vedie k hlbšiemu pochopeniu spleti vzťahov, v ktorých sa reálny svet nachádza. Umožňuje to originálny a často oveľa osobnejší prístup k téme. „Usporiadanie nápadov je dôležitou prípravnou stratégiou pre tvorivé činnosti a je to taktiež dôležitá študijná zručnosť“ (Fisher, 1997) Myšlienkové mapy sú známe rozvojom tvorivého myslenia. Jedným z princípov prečo je tomu tak, vysvetľujú Černý a Chytková: „*Spojenie slov a obrázkov aktivuje v mozgu synapsie, ktoré nie sú bežne toľko vyťažované. Vďaka tomu získate nové nápady, asociácie a spojenia, ktoré vás pri bežnom uvažovaní nemôžu napadnúť.*“ (2014)

D) Personalizovanie témy

Personalizovanie témy – spracovanie témy tak, aby si žiak tému modifikoval a považoval ju za svoju osobnú. Myšlienková mapa je jedným z nástrojov, pomocou ktorého sa dá tento proces naštartovať, a tým aktivovať u žiaka vnútornú motiváciu. Vnútornú motiváciu môžeme označiť termínom „záujem“. Záujem pramení z potrieb, pretože hodnoty, na ktoré sa vedome zameriavame, slúžia na uspokojenie potrieb. „*Zájmy mobilizujú všetky zložky našej psychiky, skvalitňujú poznávací proces, majú vplyv na úspešnosť učenia, predlžujú zámernú pozornosť, znižujú psychofyziologickú únavu, vedú k ľahšiemu prenikaniu k podstate študovaného problému*“ (Kassay, 1990). Centrálna idea myšlienkovkej mapy bude v tomto prípade téma zadaná učiteľom. Žiak do vetiev myšlienkovkej mapy vkladá vlastné asociácie, zážitky či vedomosti. Snaží sa zachytiť vizuálne nápady viažuce sa k jednotlivým termínom. Mapu následne vyhodnocuje, hľadá prepojenia, výskyt podobných pojmov, asociácií, obrazov, pocitov... Takto spracovaná téma žiakovi poskytne materiál, pomocou ktorého sám,

alebo s pomocou učiteľa, definuje tému a cieľ témy, ktorý býva často osobný a veľmi motivujúci. Uvedené činnosti neprebiehajú osamotene, ale vždy sa k nim pridávajú city, myslenie, pamäť a ďalšie psychické procesy. Preto si žiak vždy musí uvedomiť vlastné aspirácie. Je to túžba podušať sa na niečo navyše, niečo čo je pre neho osobná výzva. Je samozrejmé, že k tejto výzve vzhliada s ambíciou úspešného dosiahnutia cieľa, ktorá by sa pri správnom pedagogickom vedení mala aspoň čiastočne naplniť.

E) Plánovanie procesov nielen tvorivých (prezentácie, výstavy, vystúpenia, výtvarné akcie a pod.)

Tvorivá činnosť sa veľmi ťažko plánuje. Na výtvarnej výchove je ale veľa aktivít, ktoré sa plánovať dajú. Tieto aktivity súvisia s prípravou výstav, vystúpení či prezentácií. Na skvalitnenie ich realizácie a získanie čo najväčšieho množstva vedomostí je vhodné použiť myšlienkovú mapu. Pomocou analýzy procesov vedúcich k úspešnému cieľu navrhuje študent v spolupráci s učiteľom jednotlivé pojmy – konkrétne kroky (činnosti). Opätovným prehodením a analýzou možností vytvára prepojenia jednotlivých pojmov. Už v takomto rannom štádiu plánovania má študent ucelený holistický pohľad na proces, ktorý je potrebný na dosiahnutie cieľa. Vďaka tomu vie žiak odhadnúť (popríklad si po konzultácii s učiteľom ľahšie uvedomí) náročnosť jednotlivých krokov v danom procese. Umožní mu to efektívne rozloženie času a sústredenie úsilia na dôležité (strategické) časti plánu.

F) Reflexia tvorivých procesov

Produktom výtvarnej výchovy sú výtvarné diela, ktoré sa vo vzdelávacom procese dajú veľmi efektívne využiť. Výtvarné dielo vzniká v reálnom čase, jeho vznik sa viaže na konkrétny proces, konkrétny priestor. Žiak si je vedomý čo chcel výtvarnou aktivitou reflektovať, aká bola jeho motivácia, aký bol jeho cieľ. V rukách žiaka je teraz hotové dielo, ktoré je možné porovnať s očakávaniami. Žiak realizoval viacero činností smerujúcich k požadovanému cieľu. Tieto činnosti mohli ovplyvniť jeho myslenie. Reflektovaním celého procesu získa potrebné informácie. Myšlienkovú mapu použijeme ako nástroj mapovania týchto procesov. Pri reflexii sa v myšlienkovj mape môžu objaviť obrázky, časti obrázku či skice, čím sa podporí a preukáže hlbšie pochopenie súvislostí celku s detailom. Analýza a syntéza myslenia je v takejto myšlienkovj mape jedným so základných postupov. Pri reflexii je dôležité opierať sa o fakty. Analyticko-syntetickým myslením spracovaná myšlienková mapa nám tieto fakty poskytne. Uvedeným spôsobom pozitívne vplývame na rozvoj kritického myslenia.

G) Hodnotenie a sebahodnotenie

Myšlienková mapa zaznamenaná v zošite z výtvarnej výchovy má význam pri hodnotení sumatívnom, formatívnom aj sebahodnotení.

a) sumatívne hodnotenie

Pre učiteľa je to pri hodnotiacom rozhovore „face to face“ ľahko identifikovateľný obsah, ktorý ponúka možnosti :

- overiť prítomnosť – žiak absolvoval konkrétne vzdelávacie aktivity
- preveriť stálosť informácií
- overiť použitie analytického a syntetického myslenia

b) formatívne hodnotenie

- počas tvorby myšlienkovkej mapy sa špecifikujú vzťahy jednotlivých pojmov, kde je možnosť odhaliť chybné prepojenie pojmu na vedomostnú oblasť
- možnosti uvedomenia si práce s chybou – v myšlienkovkej mape sa chyba objaví, no nemusí viesť bezpodmienečne ku zlému výsledku

c) sebahodnotenie

- myšlienková mapa v sebe zachytáva procesy myslenia, ktoré si vie žiak aj po dlhšom čase rekonštruovať (využitie pri hodnotení vlastných tvorivých postupov)
- poslúži ako podklad pri prezentácii sebahodnotenia – žiak má v štruktúre myšlienkovkej mapy premyslené a zachytené dôležité etapy procesu v pojmoch
- pojmy majú sú usporiadané v konkrétnej štruktúre, kde sú viditeľné ich vzťahy

Myšlienkové mapy reprezentujú metódu, ktorá pri myslení využíva obe mozgové hemisféry. Jej uplatnenie na hodinách výtvarnej výchovy je široké, čo sme sa pokúsili ukázať v tomto príspevku.

LITERATÚRA

- [1] Buzan, T. (2013): *Používejte hlavu*. BizBooks, Brno.
- [2] Černý, M. – Chytková, D. (2014): *Myšlenkové mapy pro studenty: Učte se efektivně a nastartujte svou kariéru*. BizBooks, Brno.
- [3] Fisher, R. (1997): *Učíme děti myslet a učit se*. Portál, Praha.
- [4] Kalhous, Z., Obst, O. (2002): *Školní didaktika*. Portál, Praha.
- [5] Kassay, F. (1990): *Aj učit sa treba učiť*. Smena, Bratislava.
- [6] Krengel, M. (2015): *Tajomstvo efektívneho učenia*. Garda, Praha.

Obr.1. Collias, K. (2014): *Visual Thinking with Mind Mapping*. June 4, 2014

<http://knowwithoutborders.org/visual-thinking-with-mind-mapping/> [13.11.2018]

Obr.2. Excellens.sk: *Myšlienková mapa*. [10.11.2018]

<https://www.excellens.sk/index.php/slovník/myslienkové-mapy#gallery42830261f8-3>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Miloš Kmeť, PhD.

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského,

Račianska ul., č. 59, 813 34 Bratislava,

Kontakt: kmet@fedu.uniba.sk

KVALITATÍVNE SKÚMANIE VÝTVARNÉHO NADANIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU

BLANKA KOŽÍK LEHOTAYOVÁ

Abstrakt: Vedecká štúdia prezentuje ukážku kvalitatívneho skúmania pri určovaní identifikátorov výtvarného nadania detí predškolského veku. Výskumné zistenia vymedzujú výber identifikovaných kategórií výtvarného nadania indukovaných z výskumných dát realizovaného interview učiteľmi predprimárneho vzdelávania.²⁵

Kľúčové slová: výtvarné nadanie a talent, interview, kvalitatívny výskum, učiteľ predprimárneho vzdelávania.

Abstract: The scientific study presents a demonstration of qualitative research in identifying the artistic talents of pre-school children. The research findings define the selection of identified categories of artistic talent induced by research data conducted by interviewers by pre-primary education teachers.

Key words: artistic talent, interview, qualitative research, teacher of pre-primary education.

ÚVOD

Na Slovensku neexistuje dôkaz o tom, že by bola problematika výtvarného nadania detí a žiakov skúmaná. V súčasnosti evidujeme, že výskumy, ktoré sa zameriavali na charakteristické znaky a prejavy výtvarného nadania detí predškolského veku, boli realizované iba v zahraničí, nie na Slovensku.

Nadanie spoluvytvárajú osobnostné charakteristiky, motivácia, ochota prekonávať prekážky, prístup okolia, jeho podpora, akceptácia, množstvo podnetov, ich druh a kvalita, materiálne podmienky, príležitosti a i. Systematická perspektíva nadania kladie dôraz predovšetkým na vzájomnú previazanosť medzi dieťaťom, prejavmi jeho nadania a reakciami iných ľudí. Napriek tomu, že identifikácia výtvarného nadania je dlhodobým a náročným procesom, našou snahou je prostredníctvom kvalitatívneho skúmania identifikovať a interpretovať premenné ako identifikátory výtvarného nadania u detí predškolského veku vzhľadom k uplatňovaným stratégiám učiteľov predprimárneho vzdelávania.

NADANIE U DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Základ všetkých druhov nadania predstavuje kľúčový pojem, ktorý reprezentuje schopnosť. Za nadaných jedincov na základe toho možno považovať všetkých, ktorých úroveň schopností je výnimočnou v porovnaní s priemernou populáciou. K znakom nadania sa u dieťaťa predškolského veku radí predčasné prejavovanie výrazne kvalitatívne odlišných schopností v porovnaní s inými rovesníkmi. Podľa Juráškovej (2003) znaky

²⁵ Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

nadania dieťaťa predškolského veku tvoria všeobecné a špecifické schopnosti, vlastnosti osobnosti, najmä motivácia a istý stupeň tvorivosti.

Tabuľka 1 prezentuje kategórie zovšeobecňujúce názory viacerých autorov, na základe ktorých možno identifikovať prejavy a znaky nadania u dieťaťa predškolského veku.

Oblasť	Konkrétne charakteristiky a prejavy
Kreatívna oblasť	<ul style="list-style-type: none"> • uplatnenie fantázie a predstavivosti pri manipulácii s farbami, rôznorodým materiálom, spracovaní voľných tém, návrhov, možností riešenia; kreatívne slovné hry (Hříbková, 2009) • samostatná tvorivá činnosť bez pomoci iných (Fořtík, Fořtíková, 2007) • napriek riešeniu problémových úloh podľa „svojskej“ logickej šablóny uplatňovanie tvorivosti; vysoká úroveň originality (Laznibatová, 2001, 2003)
Intelektová oblasť	<ul style="list-style-type: none"> • čítanie a počítanie; vytváranie matematických úloh; chápanie vzťahu príčiny a následku; zámerná pamäť; skoré rozprávanie; konštruovanie celých viet; bohatá slovná zásoba; záujem o predmety v okolí (Hříbková, 2009) • výborná pamäť (presah vedomostí rovesníkov); veľa otázok s požiadavkou podrobných odpovedí; rýchla, až kompulzívna reč a výrazná gestikulácia; používanie abstraktných pojmov (Jurášková, Juřicová, 2006) • psychický vývin intenzívnejší než fyzický; kritické a nezávislé myslenie; vytváranie vlastného systému poznatkov podľa súvisiacich vlastností (Laznibatová, 2001, 2003) • nezmierenie sa s nedokonalosťou, prílišná sebakritika; snaha o vytvorenie najlepších spôsobov riešenia (Fořtík, Fořtíková, 2007)
Sociálna oblasť	<ul style="list-style-type: none"> • vysoká empatia; precitlivosť na pochvalu i kritiku; organizovanie činnosti iných detí; odmietanie autoritatívnej komunikácie; poukazovanie na nepravdivosť, nespravodlivosť a neadekvátnosť výrokov dospelých (Hříbková, 2009) • emocionálna nestabilitnosť; rýchlejšie dozrievanie osobnosti; vyrovnanosť, stabilita, samostatnosť; vyhľadávanie intelektovo rovnocenných kamarátov (Laznibatová, 2001) • zmysel pre spravodlivosť; neprímeraná reakcia na kritiku, plačlivosť (Fořtík, Fořtíková, 2007) • veľký zmysel pre morálku a spravodlivosť, problém s podriadením sa autoritám; potreba vysvetľovanie požiadaviek dospelých (Jurášková, Juřicová, 2006)
Rozvoj hrubej a jemnej motoriky	<ul style="list-style-type: none"> • verbálne schopnosti lepšie než grafomotorika, senzomotorika (Laznibatová, 2001) • skorý sed, lezenie, chôdza; skoré grafické zobrazovanie; kopírovanie obrázkov; opisovanie slov (Hříbková 2009) • akcelerovaný vývin (Jurášková, Juřicová, 2006)
Špecifické oblasti	<ul style="list-style-type: none"> • vysoká vnútorná motivácia; emocionálna istota v rodine ako najdôležitejší faktor; potreba kratšieho spánku; špecifický zmysel pre humor (Laznibatová, 2001, 2003) • schopnosť naučiť sa niečo nové za krátky čas (Fořtík, Fořtíková, 2007) • v orientácii na vlastnú oblasť záujmu schopnosť dlhodobej koncentrácie pozornosti; zvýšená zvedavosť, snaha objavovať, riešiť, zisťovať; vysoká vnútorná motivácia k učeniu sa (Jurášková, Juřicová, 2006) • v prípade nevyhraneného nadania experimentovanie s rôznymi aktivitami; dlhodobá pozornosť (Hříbková, 2009)

Tab. 1 Prehľad vybraných názorov autorov na prejavy dieťaťa predškolského veku s nadaním
(Lehotayová 2018, In Valachová, Kováčová, 2018)

Výtvarné nadanie na základe uvedených charakteristík chápeme ako súhrn schopností dieťaťa tvorivo sa prejavovať v špecifických činnostiach, konkrétne výtvarných, ktoré predstavujú výnimočnosť a nadpriemernosť vzhľadom k populácii daného vývinového obdobia, t. z. obdobia predškolského veku.

KVALITATÍVNE SKÚMANIE

Výskumný zámer bol koncipovaný v snahe identifikovať charakteristické znaky a prejavy výtvarne nadaných detí a interpretovať stratégie učiteľov predprimárneho vzdelávania v interakcii s výtvarne nadanými deťmi. Cieľom výskumu bolo identifikovať a interpretovať znaky výtvarného nadania a talentu detí predškolského veku. V súvislosti s výskumným cieľom sme formulovali výskumnú otázku: „Aké sú prejavy a znaky výtvarného nadania dieťaťa predškolského veku?“

Subjektmi výskumu boli učitelia predprimárneho vzdelávania s ukončeným stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním, ktorí disponujú pedagogickými skúsenosťami. Výber subjektov výskumu bol zámerný. Kritériom bolo, aby subjekty výskumu pôsobili v učiteľskej profesii viac ako päť rokov. Výber participantov výskumu bol aj kumulatívny a to z dôvodu, že rozhodnutie o konečnom počte subjektov sa zvažoval v priebehu výskumu počas spracúvania výskumných dát vzhľadom k dosiahnutiu požadovanej úrovne saturácie. Vo výskume participovalo celkovo osem informantov.

V realizovanom kvalitatívnom skúmaní bola použitá výskumná metóda hĺbkové interview. Realizovali sme iba priame interview. Jednalo sa o neštandardizované kladenie otázok subjektom výskumu prostredníctvom niekoľkých otvorených otázok. Otázky vhodné pre kvalitatívny výskum spĺňali špecifické kritériá v tom, že boli dostatočne široké, neopisovali objektívne daný fenomén, ale skúmali povahu javu z pohľadu participantov výskumu. Otvorené otázky boli formulované so zámerom odkrývať skúmanú problematiku, týkajúcu sa identifikovania výtvarného nadania a talentu u detí predškolského veku.

ELABORÁCIA VÝSKUMNÉHO MATERIÁLU

Skúmanie predmetného javu sme realizovali kvalitatívnou metodológiou. Z dizajnov kvalitatívnej metodológie sme použili techniku „vyloženia kariet“ s daným systematickým induktívnym metodologickým postupom. Elaboráciu výskumného materiálu tvorili proces otvoreného kódovania, konštantná komparácia a koncipovanie teórie na základe identifikovaných vzťahov medzi kategóriami. Otvorené kódovanie bolo pre nás základným mechanizmom transformácie štruktúrovaných dát do odborného kontextu. Každý z uvedených postupov elaborácie výskumných dát mal svoju logiku a vlastné analytické postupy súvisiace so skúmaným javom.

Prepis výskumných dát bol prvým krokom tematickej analýzy realizovanej otvoreným kódovaním. Otvorené kódovanie bolo ako uvádza Strauss a Corbinová (1999, s. 42) „procesom rozoberania, preskúmania, porovnávania, konceptualizácie a kategorizácie údajov“. Do záznamu výskumných dát sme paralelne s ohraničovaním jednotiek zapisovali názvy kódov v podobe konceptuálneho označenia. Kódovanie sme chápali ako procedúru, prostredníctvom ktorej sme vyšpecifikovali premenné súvisiace so stanovenou výskumnou otázkou, ktoré sa stali základom koncipovanej teórie.

Tabuľka 2 prezentuje ukážku indukovanej kategórie a kódu vo vzťahu k dátovej jednotke a ich funkciami v analýze výskumných dát.

Úroveň	Funkcia v analýze	Príklad
DÁTOVÁ JEDNOTKA	INDIKÁTOR	„prístup je možno liberálnejší v tom, že im neobmedzím tému a nechám ich ...nebránim im, aby si do toho vnášali svoje nápady“ (I-MŠ-04, 95)
KÓD	KONCEPT	VOLNOSŤ TÉMY
KATEGÓRIA	PREMENNÁ	PODMIENKY

Tab. 2: Postupnosť kategorizácie

Porovnávaním a triedením významových jednotiek a v nich obsiahnutých kódoch sme sa snažili zistiť, či sa významovo neprekrývajú a prináležia len daným javom. Po ukončení prvotnej analýzy sme v ďalšej fáze konkrétnejšie sýtli jednotlivé informácie procesom zovšeobecňovania. Postup konštantnej komparácie zabezpečoval saturáciu informácie s cieľom následného generovania teórie. Vytvorenie kategorizovaného zoznamu kódov ako samostatne odlišiteľných celkov, mal podobu indukovaných vzájomne súvisiacich kódov zoskupených do kategórií, čo tvorilo univerzálny vstup do kvalitatívnej analýzy.

Tabuľka 3 je prehľadom indukovanej koncepcnej línie vybranej ukážky kódov a kategórií, ktorá je nevyhnutnou etapou následnej fázy kvalitatívneho skúmania.

Kategória	Kódy
PREJAVY	Perfekcionizmus, kladenie otázok, pútanie pozornosti, zmysel pre detail, výtvarná zručnosť, experimentovanie
EXPRESIVITA	Reálne zobrazenie, kreativita, originalita, komunikačný odkaz
PODMIENKY	Rôznorodosť materiálov a techník, dostatok príležitostí, dostatok času na realizáciu, voľnosť témy, vytvorenie neohrožujúceho prostredia
INTERAKCIA	Permanentný kontakt s učiteľom, adresná spätná väzba, dôvera

Tab. 3: Ukážka kódov a ich kategorizácia

Všetky zovšeobecnené pojmy v podobe kategórií, boli s prislúchajúcim zoznamom kódov usporiadané do komplexnej štruktúry. Na základe štruktúry bol koncipovaný text ako interpretácia obsahu jednotlivých kategórií a ich vytvorených vzťahov prostredníctvom výskumného postupu technikou „vyloženia kariet“. Výskumná technika „vyloženia kariet“ bola uprednostnená pred inými výskumnými postupmi z dôvodu, že všetky indukované kategórie boli vzájomne prepojené. Akceptovali sme zásadnú podmienku aplikácie techniky „vyloženia kariet“, ktorá podľa Švaříčka a Šedovej (2007) predstavuje vzniknutá súvislosť medzi indukovanými kategóriami.

KONCIPOVANIE TEÓRIE

V diskusii prezentujeme opisnú generalizovanú teóriu konfrontáciou operacionalizovaných vzťahov medzi vyšpecifikovanými premennými v podobe vzťahov a prepojení medzi kategóriami a výskumnou otázkou.

Vzhľadom k možnostiam rozsahu štúdie sa ukážka vytvoreného opisu teórie týka štyroch kategórií „expresivita, prejavy, podmienky, interakcia“, ktoré postačujú na prezentovanie postupu konštruovania teórie, pretože sa nevzťahujú na jeden, ale viacero javov.

Deti predškolského veku s výtvarným nadaním, podobne ako deti predškolského veku s iným druhom nadania majú jednosmerné zameranie na vlastnú oblasť záujmu (Winner a Martino, 2002; Jurášková, 2003). Pre učiteľa predprimárneho vzdelávania je nevyhnutné túto charakteristiku akceptovať a vytvárať pre dieťa s výtvarným nadaním dostatok času a priestoru k sebvýjadreniu prostredníctvom realizácie jednostranne zacielených činností. Tento spôsob aktivity je charakterizovaný ako prejav tzv. nešpecifickej motivácie, ktorej základom je podľa Dočkala (1983) aktivita nervových buniek v mozgovom kmeni. Nešpecifická motivácia sa následne prejavuje v potrebe podávania výkonu, potrebe vykonávania činnosti čo najlepšie a potrebe seberealizácie. Deti s výtvarným nadaním vytvárajú množstvo výtvarných artefaktov a opakovane spracúvajú identický námet, až kým nie sú spokojné s dosiahnutým výsledkom (Golomb, 1992; Pariser, 1997; Milbrath, 1998 In Winner a Martino, 2002). Súvisí to s perfekcionizmom, ktorý je typickým znakom nadaných detí, ktoré sa nedokážu zmieriť s nedokonalosťou a nepresnosťou, zdôrazňuje Fořtík a Fořtíková (2007). Odlišnosť vo výtvarnom spracovaní u dieťaťa s výtvarným nadaním a bez výtvarného nadania prezentujeme ukážkou dátovej jednotky: „*Keď robíme nejaké výtvarné činnosti tak, že vlastne ich obrázky sa nejako líšia od tých ostatných, že zachytia tam možno nejaký detail, ktorý tie ostatné deti si vôbec nejako neuvedomujú*“ (I-MŠ-01, 5). Realizmus v zobrazovaní považujú za jeden z kľúčových ukazovateľov výtvarného nadania u dieťaťa predškolského veku autori Matthews, (1984), Milbrath, (1998), Golomb, (1992 In Winner a Martino, 2002). Skôr ako výtvarne nadané deti predškolského veku začnú s výtvarným zobrazovaním, detailne kódujú dostupné vizuálne informácie z hľadiska tvarov a povrchových vlastností. Na základe toho dokážu identifikovať všetko to, čo nie je graficky zobrazené správne. Dátové jednotky, ktoré prezentujú realizmus vo výtvarnom prejave detí približujeme ukážkou: „*Kresba je na vyššej úrovni, napr. postavu nakreslia lepšie ako iné deti, zobrazujú viac detailov, alebo si všimnú iné veci, tiež majú jasnú predstavu o tom čo chcú nakresliť.*“ (I-MŠ-05, 5). To môže byť ďalším dôvodom ich vytrvalého grafického zobrazovania rovnakého námetu, kde sa prejavuje ich maximálna dôslednosť a vytrvalosť. O reakciách dieťaťa s výtvarným nadaním, ktorý má priamy vzťah k vytváraniu nevyhnutných podmienok k tvorbe dieťa samotným učiteľom uvádzame v podobe konkrétnej dátovej jednotky: „*musím im pripraviť 5 výkresov naviac, lebo oni nie sú ochotní pokračovať, keď sa im niečo nepodarí, keď nie sú spokojní s tou prácou... toto sa deje pri tých nadaných, oni chcú, ale sa zlostia, lebo to nevie hneď tak dať na papier ako to má pred očami*“ (I-MŠ-04, 65). Identifikátor výtvarného nadania v predškolskom veku v podobe dokonale zvládnutej techniky v grafickom zobrazení nevyhnutne súvisí s kreativitou, ako súčasťou osobnostných predpokladov a expresie, ktoré spoluvytvárajú obraz o znakoch výtvarného nadania upozorňuje aj Milbrath (1998, In Winner a Martino, 2002). Stimuláciou detských ambícií učiteľ prezentuje prístup v podobe vhodnej interakcie s akcentovaním prejavov a potrieb dieťaťa s výtvarným nadaním, aby v realizovaných činnostiach takéto deti naplno využívali vlastný potenciál. Potreba seberealizácie dieťaťa s výtvarným nadaním vyžaduje od učiteľa akceptáciu odlišnosti v prejave a prístupe. Nadanie predstavuje komplex znakov, charakteristík, prejavov a črt, pričom každá osobnosť sa prejavuje osobitým, svojským spôsobom, čo môže predstavovať určitý problém. V uplatňovanej interakcii s dieťaťom s výtvarným nadaním (i bez výtvarného nadania) by mal učiteľ uplatňovať

nedirektívne spôsoby, kde sú deti akceptované nielen ako rovnocenní partneri, ale aj ako aktéri, ktorí majú potrebu sebaujadrnenia a konštruktívneho dialógu. Potrebu adresnej spätnej väzby a vzájomného zdieľania vyjadruje ukážka výpovede jedného zo subjektov výskumu: „*Po skončení potrebujú porozprávať, že čo a ako som urobil, a prečo som to urobil, keď je kresba, alebo maľba, ktorá má obsah, si vyžadujú tú tvoju pozornosť, sú veľmi vďační, keď ti to môžu porozprávať*“ (I-MŠ-04, 75).

ZÁVER

Štúdia prezentuje priblíženie východísk, priebeh elaborácie kvalitatívneho skúmania a ukážku kategorizácie s koncipovaním teórie vzťahujúcej sa k viacerým javom. Teória v podobe abstrakcie je výslednou fázou výskumu realizovaného na základe indukovania výskumných dát z interview. Ukážka interpretovaných výsledkov realizovaného kvalitatívneho výskumu a indukované kategórie majú reprezentatívnu funkciu.

LITERATÚRA

- [1] Dočkal, V. (1983): *Talent nie je dar*. Bratislava: Smena.
- [2] Fořtík, V., Fořtíková, J. (2007): *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál.
- [3] Hříbková, L. (2009): *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.
- [4] Jurášková, J. (2003): *Základy pedagogiky nadaných*. Pezinok: Agentúra Fischer.
- [5] Jurášková, J., Juřicová, J. (2001): *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- [6] Laznibatová, J. (2001): *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.
- [7] Laznibatová, J., Ostatníková, D., Jurášková, J. (2003): *Spoznajte nadané dieťa*. Bratislava: Asklepios.
- [8] Lehotayová, B. (2018): Fenomén výtvarného nadania v období predškolského veku. In. Kováčová, B. – Valachová, D.: *Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma)*. Banská Bystrica: PdF UMB v Banskej Bystrici.
- [9] Matthews, J. (1984): Children drawing: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.
- [10] Milbrath, C. (1998): *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [11] Strauss, A., Corbinová, J. (1999): *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metódy zakotvené teórie*. Boskovice: Albert.
- [12] Švaříček, R., Šedová, K. (2007): *Kvalitatívni výskum v pedagogických viedach*. Praha: Portál.
- [13] Winner, E., Martino, G. (2002): *Giftedness in Non-Academic Domains : Artistic Giftedness*. In N. Colangelo and G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education (3 edition)*, Allyn&Bacon.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta,

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky,

Račianska 59, 813 34 Bratislava, Slovenská republika,

Kontakt: lehotayova@fedu.uniba.sk

SLEPÁ BABA

MARTIN KRATOCHVIL

Abstrakt: Príspevok reflektuje postavenie výtvarného pedagóga v praxi počas prípravy a realizácie výstavy študentských prác v profesionálnom výstavnom prostredí. Na pozadí konkrétnych študentských výstav v Nitrianskej galérii článok ukazuje na rôzne benefity a úskalia súvisiace s prípravou a realizáciou takto zameranej pedagogickej činnosti. Príspevok pojednáva o hodnote a ambivalentnom prínose realizácie študentských výstav.

Kľúčové slová: Nitrianska galéria, Bunker, študentská výstava, výtvarná edukácia, výtvarný pedagóg

Abstract: The paper reflects the position of teacher of art education in practice during the preparation and realization of the exhibition of student work presented in professional exhibition space. Based on the examples of specific student exhibitions in the Nitra Gallery, this article shows various benefits and difficulties associated with the preparation and realization of this kind of pedagogical activity. The paper deals with the value and ambivalent benefits of student exhibitions realizations.

Key words: Nitra Gallery, Bunker exhibition space, students' exhibition, art education, art education teacher

ÚVOD

Úlohou výtvarného pedagóga ako facilitátora sveta umenia je umožniť študentom prezentovať svoj výtvarný prejav v prostredí, ktoré je dostupné verejnosti. Organizovanie a realizovanie študentských výstav je jednou z bazálnych kompetencií výtvarného pedagóga, ktorý pri takejto aktivite má funkciu kurátora výstavy. Jeho kompetencia spočíva hlavne v inštalácií plošných či priestorových diel do jednotného a zmysluplného celku. Táto kompetencia, tak ako ostatné, sa podľa nášho názoru dá rozvíjať na základe osobnej skúsenosti s problematikou. Inak povedané, študent musí nielen vidieť hotové inštalácie výstav, ale aj zažiť prípravu a realizáciu (inštaláciu) výstavy. Je to cesta z teórie do praxe cez praktickú skúsenosť. Problematický je fakt, že rozvoj tejto kompetencie sa explicitne nenachádza v obsahoch predmetov prípravy výtvarného pedagóga.

BENEFIT

Študentské výstavy sú častým javom s diskutabilnou hodnotou a paradoxným benefitom. Na jednej strane sú prezentácie študentských prác potrebné pre samotnú satisfakciu študentov tvorcov, ktorí majú potrebu prezentovať svoju tvorbu verejnosti. Na tejto strane stojí i argument kompaktného miesta pre komparáciu dosiahnutej úrovne toho ktorého študenta, aby samotní študenti mali možnosť medzi sebou porovnávať a diskutovať (kritizovať, chváliť) medzi sebou a tak budovať svoj vlastný názor na výtvarnú tvorbu svojej generácie.

Na strane pozitív študentských výstav je aj argument pedagogického sumarizovania a hodnotenia jednotlivých študentov vo vzťahu k ostatným, ako aj hodnotenia generácie študentov jednotlivých ročníkov. Benefitom výstavy je aj implicitné zverejnenie programu a obsahu vzdelávania prostredníctvom študentských

prác. Divák má možnosť okrem posúdenia dosiahnutej úrovne jednotlivých prác aj poznať obsah a náplň jednotlivých predmetov a pedagogických prístupov vo vzdelávaní študentov.

Obraz (kresba, maľba, grafika, fotografia, video, socha inštalácia atď.) nesie v sebe množstvo informácií, ktoré vypovedajú o ňom samom vo viacerých rovinách a súvzťažnostiach. Vypovedajú o zobrazovanom obsahu ako o explicitnom naratíve, ktorý je tvorený materializovanou formou. Forma, ako túto výpoveď dosiahli, vypovedá aj o spôsobe svojho vzniku i o samotnom autorovi a jeho schopnosti materializovať obrazovú kompozíciu v tom ktorom médiu či v ich mixoch. Spracovanie formy a obsahu vypovedá aj o pedagogickom vedení jednotlivých študentov, ako aj pedagogického prístupu ako celkového názoru na to ktoré výtvarné médium či na výtvarné umenie ako celok.

Organizovanie a realizovanie študentských výstav je prínosné o to viac, pokiaľ sa na ich inštalácií zúčastňujú aj vystavujúci študenti a v praxi majú príležitosť chápať problematiku inštalácie výstavy. V štandardnej štruktúre jednotlivých študijných programov je takáto aktivita nad jeho rámec.

Na druhej strane ocenenie takejto aktivity z aspektu akreditačnej evaluácie školy, ako aj jej zamestnancov, je takmer nulové.

RE-PREZENTÁCIA

Študentské výstavy majú rôzne úrovne prezentácie aj reprezentácie. Výstavy na úrovni škôl sú zamerané na možnosť komplexného hodnotenia dosiahnutých výsledkov toho-ktorého študenta ako aj pre zhodnotenie kvality jednotlivých ročníkov. Primárne slúžia pedagógom k hodnoteniu. Sekundárne takéto výstavy umožňujú študentom vidieť a porovnať práce ostatných študentov a uvedomiť si úroveň vlastných výsledkov svojho štúdia, ale len vo vzťahu k ostatným študentom svojho ročníka, ateliéru, predmetu či školy. Takéto hodnotiace výstavy (prieskum) sú zväčša uzavretou a internou záležitosťou školy. Výnimku tvoria verejné ročníkové prieskumy špecializovaných umeleckých škôl. Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave, ako aj Fakulta výtvarných umení Akadémie umenia v Banskej Bystrici každoročne organizujú verejné prezentácie študentských prác. Počas PRIESKUMu sa ateliéry vo všetkých budovách školy menia na výstavné priestory a verejnosť má možnosť zoznámiť sa s najnovšími tendenciami, ktoré formujú študentov jednotlivých katedier (architektúry, dizajnu, fotografie, grafiky, intermédií, maľby, reštaurovania, sochy, textilnej tvorby, úžitkového umenia vizuálnej komunikácie a i.). Výhodou takýchto prezentácií pre verejnosť je aj prítomnosť pedagógov a vedúcich jednotlivých ateliérov, ktorí môžu zodpovedať otázky návštevníkov týkajúce sa štúdia. Tieto výstavy sú súčasťou PR jednotlivých škôl.

Príkladom takejto výstavy na úrovni pedagogických škôl je aj každoročná výstava semestrálnych prác pod názvom AUDIT v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. V galérii sa predvádza výber toho, čo za semester študenti vytvorili. Túto výstavu realizujú pedagógovia katedry v kurátorskej koncepcii jedného z nich. Na takejto výstave má divák možnosť posúdiť úroveň toho najlepšieho v danom ročníku ako aj obsahovú náplň jednotlivých praktických predmetov.

Podobne ako Audit sa organizuje výstava diplomových prác pod názvom DIPLOM. Táto výstava máva často podobu reprezentačnej výstavy v priestoroch profesionálnej inštitúcie, konkrétne v výstavných priestoroch Salónu Nitrianskej Galérie v Nitre.

Iným typom študentských výstav sú prezentácie výsledkov ich štúdiá zameraných priamo na výstavný priestor inštitúcií orientovaných na svet umenia. Tieto výsledky zároveň reprezentujú nielen samotných autorov vystavených diel, ale aj samotnú školu. Jednou z galérií výtvarného umenia, ktorá ponúka svoje priestory pre študentov je Nitrianska galéria v Nitre.

PRIESTOR

Nitrianska galéria každoročne ponúka kurátorom a umelcom možnosť zrealizovať svoje projekty v troch rôznych priestoroch. Ide o výstavné priestory Galéria mladých, Salón a Bunker. Galéria tieto priestory ponúka aj vysokým školám umeleckého charakteru na prezentáciu ich činnosti.

Jeden z týchto priestorov pod názvom Bunker sa už po štvrtýkrát stal priestorom prezentácie prác študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Bunker je podzemný priestor v minulosti slúžiaci ako kryt civilnej ochrany. Svojim špecifickým pôdorysom, ako aj veľkosťou či tvarom stropov, je vhodný najmä na netradičnejšie formy umeleckého prejavu, kratšie experimentálne projekty, site-specific inštalácie alebo jednorazové performancie či audio-vizuálne vystúpenia. Samotný pracovník galérie upozorňuje, že kvôli klimatickým podmienkam je vystavenie diel citlivých na vlhkosť (grafika, malba, fotografia na papieri a pod.) len na vlastné riziko a galéria nepreberá zodpovednosť za ich prípadné poškodenie.

Pri tvorbe a realizácii výtvarných artefaktov a samotnej inštalácie výstavy sa autori musia vysporiadať s viacerými úskaliami, ktoré vyplývajú z výstavného priestoru Bunkra. Spolupracovníci výstavy reflektujú špecifické podmienky výstavného priestoru a reagujú na problémy technického charakteru (komplikovaný prístup, vlhkosť prostredia, neónové osvetlenie, charakter architektonickej štruktúry prostredia, existencia pozostatkov zariadenia krytu civilnej obrany), ktoré svojím charakterom ovplyvňujú formu, výraz a význam umiestnených artefaktov. Študenti spolu s pedagógmi riešia oblasti výtvarného umenia a možných riešení problémov výtvarnej tvorby (site specific art, collaborative art, conceptual art, instalation, performance) určených pre dané miesto.

TÉMY

Na začiatku semestra sa študentom predstaví téma výstavy, ktorá sa po dohode participujúcich pedagógov a Nitrianskej galérie zaradí do jej výstavného programu. V predchádzajúcich ročníkoch boli realizované výstavy pod názvom *Z druhej strany*, *EXIT*, *Diera / (Pin)Hole* a tohoročná výstava pod názvom *TA BU BU*.

Jednotlivé témy výstav reflektujú prostredníctvom výtvarných prostriedkov rôzne aspekty života či už sú osobné alebo spoločenské problémy. V slede výstav je možné pozorovať istú podobnosť ale aj gradáciu pomenovania pálčivých individuálnych a spoločenských problémov.

Na výstave *Z druhej strany* (február 2015), pod kurátorskou koncepciou Jany Minárikovej a Kataríny Galovič Gašpar, bola predstavená kolekcia z ateliérov intermediálnej tvorby a modelovania. Boli to vybrané práce desiatich študentiek zo zimného prieskumu, ktorý na katedre prebehol v januári toho roku. Študenti boli dopredu oslovení so zadaním reagovať na výstavný priestor Bunkra. Na výstave bolo možné vidieť ich práce na témy „*Z druhej strany*“, „*Hviezdy a idoly*“, „*Hrdinovia*“ a „*Zmena identity*“.

Druhá, odvrátená strana, opak oficiálneho, underground, alternatíva, niečo, čoho sa bojím, niečo, čo chcem skryť – to je niekoľko termínov, ktoré bližšie vysvetľujú tému *Z druhej strany*. Študentky na ne reagovali rôznymi spôsobmi. Niektoré výpovede sú vtipné, až sarkastické, iné vážne, zachádzajúce do hĺbky. Médiá, v ktorých sa študentky prejavili, sú vzhľadom na intermediálny charakter spomínaných dvoch ateliérov takisto rôzne. Na výstave boli zastúpené videá, inštalácie a objekty.

Na výstave *EXIT* (február 2016) pod kurátorstvom Jany Minárikovej, Martina Kratochvila a Ľubomíra Zabadala sa zúčastnilo dvadsaťjeden študentov Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre.

Aktuálne problémy ako sú migrácia, vykorenenosť, exil, cesta, predsudky atď. sú v súčasnosti plné médiá. Študenti boli postavení pred úlohu: Reflektovať súčasnú situáciu vo svete zo svojho pohľadu a pretaviť tento svoj názor do umeleckého diela neprvoplánovým spôsobom. Hneď po úvodných rozhovoroch na hodinách bolo evidentné, že názory sa rôznia a že sa budú rôzniť aj umelecké výstupy. Viaceré inštalácie reflektovali javy, s ktorými sa stretávame na cestách, keď putujeme z miesta na miesto: problém potravy, problém hygieny, problém miesta, problém pustošenia, problém informovanosti, problém odcudzenia. Na výstave boli zastúpené médiá sochy a objektu, multimedialnej a interaktívnej inštalácie. Niekoľkí študenti z ateliéru Intermediálnej tvorby využívali vo svojich dielach nájdené predmety (readymade), ďalší sa vyjadrili cez médium videa, videoinštalácie a filmu, súčasťou vernisáže bola výtvarná akcia *Polievka*, ktorej pozostatky zostali prítomné počas trvania celej výstavy. Práce z ateliéru Priestorovej tvorby spracovávali tému *Na ceste*. Figurálne kompozície v životnej veľkosti zachytávajú ľudskú figúru v rôznych polohách. Tieto plastiky konštruované tenkostenným sadrovým skeletom vytvárajú prázdny obal možných ľudských bytostí. Prítomné skelety svojou formou odkazujú na ľudí, ktorí sú neprítomní. Nevieme, akú majú farbu pleti, aký majú vek, odkiaľ pochádzajú. Kombinácia sadry a gázy vytvára formu odkazujúcu na ošatenie stredovekých pútnikov, ale súčasné gestá, napríklad fotografovanie selfie, umiestňujú tieto skelety do súčasnosti. Forma sôch spája minulosť so súčasnosťou, diaľku s prítomnosťou a reflektuje aktuálne dianie v spoločnosti. Neprítomnosť figúry, prázdne tmavé miesto vymedzené ošatením odkazuje na fantazijné bytosti či tajomné neviditeľné postavy podnecujúce náš nepokoj z neznáameho, nedefinovaného, neurčitého. Táto neistota prichádza s každým nepozvaným hosťom, ale keď je hosť uzavretý v stiesnených priestoroch, keď sa hosť musí skrývať, je otázne kto je viac v neistote, hosť či hosťiteľ.

Súčasťou výstavy boli aj reliéfy, odliate z grafických matric, zhmotňujúce aktuálne spoločenské dianie prezentované médiami. Podstata mediálnych správ nemusí byť vždy zjavná. Niekedy je to len zvláštny povrch, ktorý môže byť dotykom s ním rôzne interpretovaný. Mladí ľudia, študenti výtvarného odboru UKF, preložili do výtvarného jazyka nielen svoje videnie, ale hlavne svoje cítenie súčasnej situácie vo svete, v Európe, na Slovensku alebo v ich vlastných hlavách a srdciach.

Na výstave *DIERA / (PIN) HOLE* (február 2017) v kurátorskej koncepcii Jany Minarikovej a Martina Kratochvila sa zúčastnilo štyridsaťdeväť študentov katedry.

Diera v hlave, diera v duši, diera do sveta, diera vo fotoaparáte. Diera, ako priezor do sveta. Diera, cez ktorú môžeme sledovať, aj byť sledovaní. Bezpečie alebo nebezpečie zažívané podľa toho, na ktorej strane „diery“ stojíme. Je svet dolu hlavou rovnako ako jeho odraz na vnútornej stene camery obscury? Kladenie otázok a nachádzanie odpovedí, ktoré sú podnetom pre ďalšie otázky. Študenti skúmali, ako hlboko sa dokážu cez „dieru“ vlastnej mysle ponoriť do svojho vnútra.

Výstava zahŕňala študentov viacerých ateliérov: Fotografia, Intermediálna tvorba, Priestorová tvorba. Každý z nich sa s témou „Diera“ popasoval vlastnými prostriedkami. Fotografia dokonca doslovne: Diera ako pinhole, čiže špendlíková dierka v plechovke od piva, vlepená do krabice s fotografickým papierom. Aj dnes, v digitálnej dobe, sa ešte stále dá fotiť na krabicu od topánok, čokolády alebo pukancov. Vzniknutý negatív sa oskenuje a prehodí do pozitívu. Súčasťou inštalácie pinhole fotografií boli aj ručne vyrobené fotoaparáty, ktorými boli vyfotené. Ručne zhotovený originálny aparát ako nástroj vzniku fotografie, tu má význam výtvarného objektu v kontexte média fotografie.

Študenti Priestorovej tvorby – voľnej plastiky, za zamýšľali pri pojme diera nad absenciou hmoty, ktorá ju tvorí. Diera je v ich dielach vnímaná ako negatívny priestor, definovaný svojím okolím alebo ako hmota, ktorá diery vyplňa, pláta, zakrýva. Zaujímavým plastickým javom je vznik diery. Perforácie rôzneho druhu, spôsobené rôznymi prostriedkami do rôznych materiálov sa stali podnetnou metódou tvarovania hmoty. Ak túto perforovanú hmotu prirovnáme k ľudskému telu, plastika nadobudne individuálno-sociálny rozmer vnímania existencie diery v ľudskom živote. Diery môžeme vnímať ako narušenie celistvosti, narušenie kontinuity, narušenie uzavretej hodnoty. Diera môže takto nadobudnúť pozitívny aj negatívny význam. Kontext vzniku a kontext funkcie diery určuje jej významovú hodnotu, ktorú môžeme vnímať aj ako metaforu vzniku a zániku života.

Študenti Intermediálnej tvorby siahli po rôznych médiách od videoinštalácie, zvukovej inštalácie, až po objekty a ready-made a interaktívne objekty. Divák bol nútený vstúpiť do priestorov výstavy cez otvor v ružovej plachte a predať sa na druhú stranu za bariérou. Súčasťou vernisáže boli dve performancie. Jedna v podaní študentky, ktorá návštevníkom ponúkla „tabletky“ rozširujúce zreničku (dieru oka) pre otvorejšie vnímanie vystavených diel ako aj celej reality. Druhá performance bola v podaní kurátorov výstavy, ktorí v rámci otvorenia výstavy využili predmety vystaveného objektu a svoj príhovor hosťom predviedli so slepeckými paličkami a v okuliaroch imitujúcimi videnie ľudí s vážnymi očnými chorobami.

Výstava s názvom *TA BU BU*, v kurátorskej koncepcii Martina Kratochvila, (február 2018) reflektovala problematiku tabuizovaných tém v osobnom živote človeka a spoločnosti. Do výberu sa dostalo jedenásť študentov, ktorí skúmali tému strachu, odmietania, či vyhýbania sa javom, procesom a veciam vo svojom živote. Vo svojich bádaniach sumarizovali množstvo individuálnych fobií a charakterizovali strach ako negatívny pocit znepokojenia z možného ohrozenia či nepríjemnej emócie. Uvažovali, ako výtvarne vyjadriť tému negatívneho zážitku a ako sa s osobným problémom vyrovnáť a spracovať ho. Svojimi dielami vytvorili

prostredie, ktoré divákovi ponúklo možnosť vnímať vlastné tabuizované témy, ktoré obsahujú širšie spoločenské vedomie odmietaného.

Na výstave boli zastúpené rôzne médiá, ako napríklad interaktívne objekty, socha, textilná materiálová inštalácia site-specific, odliatky grafík či konštruovaný reliéf.

RETRO

Na realizácii samotných výstav sa vždy podieľajú aj študenti. Priamo v priestoroch galérie inštalujú svoje práce. Počas tejto inštalácie spolu s pedagógmi riešia viaceré problémy inštalácie výstavy. Za hlavné problémy považujeme aspekty čítania prostredia a adekvátnosti umiestnenia diela v tomto prostredí, interakciu dvoch či viacerých diel v bezprostrednom susedstve ako aj interakciu diel s divákom. V detailoch ide o problematiku osvetlenia jednotlivých prác a umiestnenia osvetľovacej techniky, resp. umiestnenia práce v priestore s ohľadom na vnímanie a pohyb divákov. V ďalšom aspekte sa riešia vzájomné vzťahy jednotlivých prác. Posudzuje sa, ktorá práca je v rámci priestoru dominantná, ktorá doplnková, ako zabezpečiť porovnateľné podmienky k vyváženiu kvantitatívnych a kvalitatívnych kontrastov. Za vedľajšie ale potrebné problémy pokladáme spôsoby ukotvenia či uchytenia prác na vybrané miesto. Rôzne spôsoby úchyty a všetky aspekty technického charakteru sú nevyhnutnou súčasťou prezentácie diel s dopadom na ich celkový výraz a pôsobenie na diváka.

Aj v malých formálnych a technických detailoch inštalácie sa skrývajú významové roviny, ktoré sa podieľajú na celkovom ráze, výraze a hodnote výstavy. Osvojenie si spomenutých aspektov realizácie výstavy prispievajú k očakávaným kompetenciám študentov.

Ak sa retrospektívne pozrieme na výstavy z hľadiska počtu zúčastnených študentov, tak v prvých troch vidíme takmer exponenciálny nárast počtu. V ostatnom ročníku sa počet študentov vrátil na pôvodný počet. Z komornej reprezentačnej udalosti sa stala takmer masová záležitosť. Dôvody tohto javu spočívajú vo viacerých aspektoch. Jedným z nich je motivácia študentov prezentovať svoje práce a reprezentovať školu. Ďalší z dôvodov je počet participujúcich ateliérov pod vedením jednotlivých pedagógov. Na prvej výstave boli zapojené dva ateliéry, na druhej tri, na tretej štyri. Štvrtá výstava bola koncipovaná hlavne z prác študentov ateliéru priestorovej tvorby, ktoré boli doplnené o štyri práce korešpondujúce s témou výstavy z iných ateliérov. Tu sa pristavíme pri ďalšom dôvode, ktorým je voľba jednotlivých médií. Pri výstave Diera/(Pin)Hole bolo najviac zastúpené médium fotografie. Tak ako napovedá samotný názov výstavy, boli to fotografie vytvorené ručne vyrobenými aparátmi. Väčšina fotografií vytvorená takýmto spôsobom má, v ére digitálnej fotografie, zaujímavý potenciál formálnych a obsahových rovín tvorby obrazu. Nakoľko predmet fotografie je povinný a absolvujú ho všetci študenti v ročníku, počet zúčastnených študentov a prezentovaných prác na výstave bol vyšší ako v iných rokoch. Podstatným dôvodom počtu zúčastnených študentov je ich celkový počet v jednotlivých ročníkoch štúdia. Zatiaľ čo v prvých ročníkoch štúdia bakalárskeho stupňa máme obsadenie ateliérov a predmetov štandardné, v postupnosti štúdia nám odchádzajú študenti z viacerých dôvodov, ktoré by stáli za samostatným rozborom.

Zaujímavým motívom je aj finančná odmena študentov, ktorí ak úspešným spôsobom reprezentujú školu, môžu byť navrhnutí na mimoriadne štipendium v rámci motivačných štipendií, ktoré škola udeľuje.

Ak sa pozrieme na výstavy z hľadiska tém a z hľadiska jednotlivých vystavených prác badáme prepojenie a nadväznosti. Témy jednotlivých výstav sú koncipované vo vzťahu k aktuálnej problematike osobnostného a spoločenského rázu a vo vystavených dielach badať isté podobnosti. Opakuje sa podobný rámec obsahového i formotvorného uvažovania pri tvorbe výtvarnej práce. Tento aspekt vyplýva z rovnakej vekovej a kultúrnej ukotvenosti študentov. Nezanedbateľný je aj vplyv pedagogického vedenia na výslednú formu jednotlivých diel a celkovej inštalácie. Pri tých istých pedagógoch sa opakujú varianty tých istých postupov a foriem realizácie a prezentácie. Ide o aspekt vyčerpania formálno-obsahových prístupov pedagogického vedenia, na ktoré je každoročne kladená záťaž v podobe realizácie výstavy. Pod bremenom realizácie výstavy sa málokedy v rámci pedagogického vedenia siahne po novej a neoverenej metodike, či po experimentálnom a novom prístupe v rámci edukačného procesu. Na jednej strane má pedagóg viesť študentov k osvojeniu si obsahov štandardov toho ktorého predmetu a na druhej strane sa žiada výstup vhodný na reprezentáciu školy. Niekedy sa tak kladie dôraz na efekt, ktorý pri opakujúcej sa prezentácii stráca na novosti, lesku i zaujímavosti. Udržiavanie výstavnej aktivity reprezentačného rázu v jej pravidelnosti si tak vyžaduje okrem nutnosti obmeny autorov diel (študentov) aj obmenu ich vedenia alebo aspoň obmenu participujúcich ateliérov. Mohla by to byť jedna z podmienok sviežej a dynamickej výstavnej činnosti. Tento aspekt by sa dal zabezpečiť ak by sme výstavu študentských prác adekvátne hodnotili ako odmeňovanú aktivitu s pohľadu pedagógov aj v rámci celkového evaluačného konania pracoviska.

ŠATKA

Uskutočniť výstavu študentských prác v profesionálnom inštitucionálnom prostredí vyžaduje, aby výtvarný pedagóg prejavil vysokú mieru svojich kompetencií. Na jednej strane je to miera odvahy zúčastniť sa výstavného projektu ako kurátor a dohliadať na študentov, aby svojimi výstupmi mohli reprezentovať seba, školu i samotného pedagóga. Vždy keď vstupuje pedagóg do takéhoto projektu ide do uličky, ktorej nevidieť koniec alebo je to akoby mal nepriehľadný závoj či šatku cez oči. Problematický je očakávaný výkon študentov. Ak pedagóg nemá viacsemestrálnu skúsenosť (čo býva pravidlom) s jednotlivými študentmi je jeho práca akousi hrou na slepú babu. Študenti vo svojej krátkej výtvarnej praxi nemajú dostatok skúseností ponúknuť, vypracovať a realizovať výtvarný projekt pre prostredie budúcej výstavy. Nedostatok materiálového a finančného zabezpečenia či už jednotlivcov alebo celého školiaceho pracoviska neumožňuje skúmať do adekvátnej miery vzťah obsahu a formy navrhovanej výtvarnej realizácie. Tiež povaha štúdia na pedagogickej škole neumožňuje intenzívne pracovať na jednom projekte či sústrediť svoj osobnostný a tvorivý potenciál do jedného výsledku. Samotná realizácia výstavy sa deje popri priebehu štandardizovaného vyučovania a je i mimo rámca pracovného zaťaženia pedagóga. V takto nastavených podmienkach je realizácia pravidelnej výstavy takmer vždy strelbou na slepo. Až koniec semestra a prieskum výtvarných realizácií študentov umožní pedagógom koncipovať tvar samotnej výstavy. Mnohokrát sa stáva, že na prieskume študent predloží len časť realizácie, či len koncept projektu, ktorý si pre prezentáciu v galérii vyžaduje mnohé doplnenia a dopracovanie. Hodnotenie v rámci semestra sa stáva otvoreným a problematicky uzatvárateľným z pohľadu hodnotenia

práce v ateliéri na konci semestra a z pohľadu prezentácie dotiahnutej práce v rámci výstavy. Veľakrát študent pochopí argumenty učiteľa až pri realizácii svojej práci v galerijnom prostredí. Až vo vzťahu s miestom inštalácie a v kontexte ostatných diel môže študent pochopiť zmysel svojej práce i význam inštalácie výstavy ako celku. Počas štúdia nemá študent veľa príležitostí vnímať vznik a koncipovanie výstavy ako inštalácie diel, ktoré nachádzajú svoje miesto v komunikácii s prostredím ale aj v komunikácii s ostatnými dielami. Možnosť pochopiť inštalovanie výstavy ako kompaktný celok - dielo - superdielo majú študenti len vo výstavných priestoroch. V ateliéroch je táto možnosť minimálna. Až kurátorský výber a umiestnenie jednotlivých prác do nového významového celku, dáva možnosť ďalšej úvahe o diele ako časti celku a o prípadných jeho zmenách. Každá výstavná koncepcia takto vytvára nové dielo. Výborne to vyjadril jeden z kurátorov výstavy kolega Ľubomír Zabadal, ktorý v komentári k výstave EXIT uviedol nasledovné. „Keď už vec, dielo vzniklo, späť sa nám zdá, akoby všetko dávalo zmysel, akoby socha ozrejmovala video, video sochu, reliéf knihu, kniha písmo, akoby vznikol jeden príbeh, ktorý má jasný začiatok a jasne nejasný koniec. To však len vtedy keď sa pozrieme späť. V čase vzniku diela len pozorujeme ako sa veci dejú a my len usmerňujeme často veľmi náhodné procesy v nás i mimo nás. Zúfalo hľadáme záchytné body, aby to čo vzniká malo zmysel. Vysielame signály k študentom i kolegom v nádeji, že komunikujeme... a zrazu pocítíme, že sme si porozumeli. Napriek všetkým pochmúrnym správam je to pozitívny pocit.“(Kratochvil, Minariková, Zabadal 2016)

V tomto citáte je vyjadrené takmer všetko ohľadom pedagogickej práce i psychologických stavov pedagóga i študenta. „Zúfalé hľadanie, náhodné procesy, pozorovanie ako sa veci dejú, vysielané signály ako nádej komunikácie“ sú procesy samotnej tvorby ako aj pedagogického vedenia. Je to prístup aktívny, je to prístup pasívny, je to o ceste do neznáma. Až na konci cesty, až keď sa obzrieme späť, je možné vnímať to, čo sme počas cesty vnímať nemohli. Výsledok definuje hodnotu. Tak je to v profesionálnom prostredí, ale v školskom prostredí by výsledok nemal definovať hodnotu ale hodnotu by mala definovať cesta k výsledku a tá je málokedy zaznamenaná a samozrejme pre diváka galérie zvyčajne nezaujímavá. Problémy priebehu tvorby sú zaujímavé pre študentov a pedagógov v rámci vyučovacieho procesu. Ale priebeh tvorby diela je proces a ani samotnou výstavou jednotlivých diel, práca na tvorbe týchto diel nekončí. Vedomie neukončeného procesu a možnej neukončiteľnej práci na výtvarnej realizácii je jednou zo základných črt tvorivej osobnosti, ktorou by mal disponovať každý výtvarný pedagóg.

ZÁVER

Výstavy ponúkajú divákovi zážitok ako podnet pre úvahu nad osobnými ako aj spoločenskými témami, ktoré nás znepokojujú a ktoré máme problém riešiť. Pedagógovia a študenti Katedry výtvarnej tvorby a výchovy PF UKF v Nitre, identifikujú rôznorodé problémy vyplývajúce zo zlyhávania otvorenej výmeny informácií ale aj prijatia a akceptovania rôznorodosti vnímania, prežívania a správania sa. Výstavy slúžia ako nástroj otvorenej komunikácie s verejnosťou, ale aj ako nástroj prípravy a vzdelávania jej tvorcov. Učitelia a študenti sú v tomto konkrétnom prípade pozvaní do podzemia, kde sa veľmi dobre hrá hra na Slepú babu. Ten, kto je slepou babou môže chytiť niekoho zo svojho okolia a vymeniť si s ním úlohu. Pri takýchto hrách je otázkou času, kedy si aj posledná slepá baba uvedomí vzájomné prepojenie spoluhráčov a pochopí zmysel odovzdávania šatky. A pokojne by sme mohli v tomto kontexte uvažovať aj o Veronikinej šatke.

LITERATÚRA

[1] Kratochvíl, M., Mináriková, J., Zabadal, Ľ. 2016 Exit, [online]. [cit. 2018-10-23].

URL: <http://www.kvtv.pf.ukf.sk/96-vystava-exit>

Fotografie z jednotlivých podujatí je možné vidieť tu:

<https://nitrianskagaleria.sk/event/vystava-z-druhej-strany/>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/exit/>

<http://www.kvtv.pf.ukf.sk/96-vystava-exit>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/pripravujeme-diera-pinhole/>

<https://nitrianskagaleria.sk/event/pripravujeme-ta-bu-bu/>

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTORA:

Mgr. Martin Kratochvíl, PhD.

Katedra výtvarnej tvorby a výchovy,

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,

Kontakt: mkratochvil@ukf.sk

TVORIVÉ PÍSANIE V ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVE

BRIGITA LEHOŤANOVÁ

Abstrakt: Príspevok prezentuje náš projekt. Jeho cieľom je pripraviť publikáciu zameranú na využitie stratégií tvorivého vyučovania v environmentálnej výchove na primárnom stupni vzdelávania. Spájajúcou stratégiou bude stratégia tvorivého písania. Environmentálnu výchovu chápeme ako prierezovú tému, ktorú možno realizovať v rozličných vyučovacích predmetoch na primárnom stupni vzdelávania.

Kľúčové slová: environmentálna výchova, prierezové témy, primárna edukácia, stratégie tvorivého vyučovania, tvorivé písanie

Abstract: The paper presents our project. The project is aimed at preparing a publication on use of creative teaching strategies in teaching environmental topics within the primary level of education. The joining strategy will be the creative writing. The environmental education is treated as a cross-sectional topic that can be implemented in various subjects within the elementary level of education.

Key words: environmental education, cross-sectional topics, primary education, creative teaching strategies, creative writing

ÚVOD

Východiskom nášho projektu je koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy. Ide o personalistickú teóriu, ktorej cieľom je rozvoj kognitívnych i nonkognitívnych funkcií osobnosti. Uplatňovanie stratégií tvorivého vyučovania preto považujeme za veľmi dôležité.

STRATÉGIE TVORIVÉHO VYUČOVANIA

Pod stratégiou rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti.

F. E. Williams (1972) uvádza tieto stratégie tvorivého vyučovania:

- učte pomocou paradoxov,
- učte pomocou sledovania atribútov a vlastností predmetov, javov a vecí,
- učte pomocou analógií,
- učte žiakov vidieť a chápať rozdiely, protiklady,
- kladte podnecujúce otázky,
- používajte príklady na zmenu, dynamiku,
- používajte príklady a úlohy na zvyky, obyčaje, rigiditu (strnulosť myslenia),
- umožnite žiakovi hľadanie, organizujte skúmanie, bádanie, objavovanie,
- učte žiakov výskumne pracovať,

- budujte toleranciu k viacznačnosti, viacvýznamovosti,
- umožnite intuitívne vyjadrovanie,
- učte žiakov nie prispôbovať sa, ale napredovať, rozvíjať,
- vedte žiakov k tomu, aby študovali životopisy a prácu tvorivých ľudí,
- žiadajte od žiakov, aby hodnotili situácie,
- rozvíjajte tvorivé videnie žiakov,
- cvičte tvorivé počúvanie,
- rozvíjajte tvorivé čítanie,
- cvičte tvorivé písanie.

Integroujúcou stratégiou v našom projekte je stratégia tvorivého písania. Možno ju účinne kombinovať s inými stratégiami tvorivého vyučovania.

TVORIVÉ PÍSANIE

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 1 sa priamo odporúča využívať tvorivé písanie. K tvorivému písaniu zaraďujeme rozličné činnosti, ktorých spoločným znakom je písomná forma divergentnej verbálnej produkcie. Na tvorivé písanie sa v odbornej literatúre často hľadí len ako na prostriedok rozvíjajúci komunikačnú kompetenciu. Keď hovoríme o komunikačnej kompetencii, máme na mysli súhrn predpokladov, vlastností, vedomostí človeka, ktoré sú potrebné na používanie primeraných jazykových a mimojazykových prostriedkov v komunikačných situáciách so zreteľom na kultúrne zvyklosti a na osobnosť príjemcu tak, aby bol dosiahnutý komunikačný zámer. Z hľadiska získania komunikačnej kompetencie je dôležité naučiť recipovať i produkovať reč v ústnej i v písomnej podobe.

Tvorivé písanie však môže umožňovať utvárať i spojenie poznatkov z rozličných predmetov a tak sa podieľať na vytváraní pevnejšieho poznatkového systému žiaka. Tvorivé písanie spolu s ostatnými stratégiami podporuje aktívne poznávanie sveta i seba samého a pozitívne vplýva na to, aby sme boli tvorivejší, múdrejší a lepší ľudia. Má vplyv na kognitívizáciu, emocionalizáciu, motiváciu, socializáciu, axiologizáciu, autoreguláciu a kreatívizáciu osobnosti.

Podľa M. Zelinu (2006, s. 14) cvičenia tvorivého písania ovplyvňujú tieto intelektuálne procesy a vlastnosti osobnosti:

„Vnímanie: vnímanie všetkých stránok predmetu, presné pozorovanie, všímavosť, postreh (najmä k nevýznamným, zvláštnym detailom, náhodným javom), prístupnosť dojmom, estetická senzitivita.

Myslenie: divergentné myslenie, usudzovanie a riešenie zložitých problémov, tvorenie predpokladov, hypotéz, vhlad do situácie, kombinácia a integrácia myšlienok, horizontálne aj vertikálne myslenie, transformácia, variačné myslenie, kontrastné a dialektické myslenie, vysoké abstrakcie, orientácia na symbolické ekvivalenty, cit pre analógie, obratnosť v používaní logických a intuitívnych procesov, cvičenie asociácií.

Reč: novotvary a odchylná syntax, expresivita, premenlivá dikcia, zaujímavá intonácia, vyjadrovanie gestami a mimikou, bohatý slovník, estetickosť a elegancia vo vyjadrovaní, jazykový cit, kladenie otázok, vyjadrovanie „rozpracovaných“ myšlienok, tvorenie metafor, imaginatívne hry.

Schopnosti: vyššia inteligencia a intelektová kapacita, fluencia, flexibilita, originalita, citlivosť k problémom, nedostatkom a disharmónii, konštrukcia a formulácia problémov, reštrukturalizácia, elaborácia, metodickosť, precíznosť, estetické cítenie, schopnosť poodstupiť od faktov.

Osobnostné rysy a vlastnosti, ktorých je veľký počet z oblasti záujmov, motivácie, potrieb, prekonávania prekážok, citovej stability, etiky, sebadôvery, sebaregulácie, a i.“

Tvorivé písanie možno využiť vo všetkých vzdelávacích oblastiach a v prierezových témach. A to v rozličnej miere. Vzdelávacie oblasti a prierezové témy vymedzuje Štátny vzdelávací program ISCED 1(2008, s. 10): „Prierezové témy sa prelínajú vzdelávacími oblasťami. Odrážajú aktuálne problémy súčasnosti, sú určitým návodom na ich prevenciu a riešenie, ale zároveň slúžia aj na prehĺbenie základného učiva, zdôraznenie aplikačného charakteru, majú prispieť k tomu, aby si žiaci rozšírili rozhľad, osvojili si určité postoje, hodnoty, rozhodovanie. Prepájajú rôzne oblasti základného učiva, prispievajú ku komplexnosti vzdelávania žiakov a pozitívne ovplyvňujú proces utvárania a rozvíjania kľúčových kompetencií (spôsobilostí) žiakov. Môžu sa vyučovať v rámci jednotlivých učebných predmetov alebo formou kurzov, prípadne samostatného voliteľného predmetu.“ K prierezovým témam patrí: mediálna výchova, dopravná výchova, multikultúrna výchova, osobný a sociálny rozvoj, environmentálna výchova, ochrana života a zdravia, tvorba projektu a prezentačné zručnosti.

ENVIRONMENTÁLNA VÝCHOVA

V našom projekte sa chceme venovať environmentálnej výchove. Táto prierezová téma sa môže realizovať v rôznych predmetoch. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 1 (2008, s. 20) je jej cieľom: „prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť dokázať vnímať vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím vo svojom okolí ale uvedomovať si aj dôležitosť vnímania životného prostredia a jeho ohrozenia na celom svete. Dôležité je, aby žiaci získali vedomosti, ale aj zručnosti, ktorými môžu pomáhať životnému prostrediu jednoduchými činnosťami, ktoré sú im primerané – chrániť rastliny, zvieratá, mať kladný vzťah k domácim zvieratám ale aj k zvieratám v prírode.“

Štátny vzdelávací program ISCED 1 vyžaduje, aby sa žiaci venovali tvorivým aktivitám. Na strane 17 sa uvádza: „Od žiaka sa očakávajú najmä jeho autentické, tvorivé riešenia úloh.“ Úlohy, ktoré rozvíjajú tvorivosť delí M. Zelina (1999) podľa miery alebo komplexnosti rozvoja tvorivosti:

- antirigidne úlohy,
- úlohy na tvorivé vnímanie sveta,
- úlohy na rozvíjanie imaginácie, predstavivosti, fantázie,
- úlohy na rozvíjanie fluencie, flexibility, originálnosti a elaborácie,
- úlohy formulované ako problémy.

Takto možno triediť aj cvičenia tvorivého písania. Pri tvorivom písaní sa žiaci učia vyjadrovať svoje myšlienky a emócie, učia sa neuspokojiť sa s prvým nápadom, učia sa korigovať text po obsahovej aj po

formálnej stránke. Rozvíja sa schopnosť produkovať množstvo rozmanitých jedinečných a po formálnej stránke dobre spracovaných nápadov. Žiaci sa učia riešiť problémy. Možno rozvíjať všetky tvorivé schopnosti na rozličných úrovniach tvorivosti.

Výskumy medzinárodných štúdií PIRLS opakovane poukazujú na problémy našich žiakov riešiť najmä úlohy, ktoré sú zamerané na vyššie poznávacie procesy. Preto práve takýmto úlohám chceme venovať väčšiu pozornosť. Viedli sme záverečné práce vychádzajúce z koncepcie tvorivo-humanistickej výchovy. V nich študenti pripravovali programy, v ktorých využívali stratégie tvorivého vyučovania pri realizácii prierezových tém. Vo svojich prieskumoch overovali študenti účinnosť vzdelávacích programov. Potvrdila sa efektívnosť týchto programov. Žiaci výrazne lepšie riešili úlohy na vyššie poznávacie procesy. Rozdiel medzi vstupnými a výstupnými meraniami bol vo všetkých prípadoch štatisticky významný. Dôležitým benefitom je, že žiakov práca zaujímala. Boli aktívni, vnútorne motivovaní učiť sa. Z hľadiska účinnosti vyučovacieho procesu je to veľmi dôležité.

Cieľom environmentálnej výchovy je i formovanie kladného postoja k ochrane životného prostredia. Splnenie takéhoto cieľa nie je možné iba rozvíjaním kognitívnej stránky osobnosti. Úlohy, ktoré žiaci riešia by mali rozvíjať i nonkognitívnu stránku osobnosti. Významné miesto má emocionalizácia, motivácia, axiologizácia a autoregulácia, socializácia a kreativizácia osobnosti.

Pripravovaný projekt rešpektuje princípy Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov zákona o výchove a vzdelávaní z mája 2008. Medzi základné princípy patrí: "posilnenie výchovnej stránky výchovnovzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špeciálnymi výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a riadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť." Náš projekt sa usiluje o takéto využitie stratégií tvorivého vyučovania. Zároveň chceme uplatňovať aj stratégie humanistickej výchovy.

STRATÉGIE HUMANISTICKEJ VÝCHOVY

Pod stratégiou humanistickej výchovy rozumieme filozofiu postupu, spôsobu riadenia činnosti na vyučovaní, ktorého cieľom je humanizácia osobnosti.

V humanistickej výchove navrhuje J. H. Ellens (1990) uplatňovať tieto stratégie:

- Opatera – bezpodmienečne pozitívne prijímanie človeka.
- Posilňovanie ega – rozvoj myslenia a cítenia, uisťovanie sa o schopnosti zvládnuť záťažové životné situácie.
- Reflexia citov – rozpovedanie prežívania, komunikácia citov, postojov.
- Reflexia skúseností – rozpovedanie vlastných príbehov a spätná väzba zameraná na zdokonalenie, uvedomenie si seba samého.
- Interpersonálna analýza – rozbor miery presnosti interpretácie skutočnosti, prípadne pokusu manipulovať seba alebo iných ľudí.
- Analýza vzorov – nadväzuje na interpersonálnu analýzu, zameriava sa na preferovanie efektívnejšieho nemanipulujúceho správania sa.

- Podnecovanie – systém odmien za pozitívne sebabaaktualizujúce správanie sa.
- Sebaodhalenie – vedie k odhaľovaniu vlastných slabých stránok a k hľadaniu možností ako hodnotne žiť i napriek ich existencii, ak ich nemožno prekonať.
- Hodnotová orientácia – pomoc pri vytváraní hodnotového systému osobnosti. Prehodnocovanie skúseností – s cieľom uvedomenia si disfunkčných dôsledkov a možností ich odstránenia.
- Uvedomenie si seba, svojho tela – registrovanie informácií vysielaných vlastným telom.
- Interpretácia – vytváranie hypotéz o vzťahoch, ktoré umožňujú nový pohľad na správanie osobnosti.

Uvedené stratégie prispievajú k rozvoju nonkognitívnych funkcií.

ZÁVER

Výstupom projektu bude publikácia využiteľná tak vo formálnom vzdelávaní detí mladšieho školského veku, ako i v neformálnom vzdelávaní. Bude obsahovať teoretické východiská a námety na environmentálnu výchovu, v ktorých sa uplatnia stratégie tvorivého vyučovania a stratégie humanistickej výchovy. Vo všetkých námetoch bude realizovaná i stratégia tvorivého písania. Cieľom je rozvoj osobnosti detí tak po stránke kognitívnej, ako aj nonkognitívnej.

LITERATÚRA

- [1] Ellens, J. H. Actualization therapy. In D. G. Benner (ed.) *Baker encyclopedia of psychology*. Baker Books House Grand Rapids 1990.
- [2] Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED1 primárne vzdelávanie, [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2008. [cit. 2018-10-04]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statnyvzdelavaciprogram-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>
- [3] Williams, F. E. 1972. *A Total Creative Program for Individualizing and Humanizing the Learning Process*. New Jersey: Educational Technology Publications, Englewood Cliffs 1972.
- [4] Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. [cit. 2018-10-04]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4593.pdf>
- [5] Zelina, M. *Rozvíjanie tvorivosti žiakov v slovenskom jazyku*. Banská Bystrica: MC, 1999. ISBN 80-8041-257-X.
- [6] Zelina, M. Tvorivé písanie. In: *Zborník zo sympózia tvorivého písania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislavského kraja v Bratislave, 2006. s. 14. ISBN 80-7164-409-9.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Brigita Lehotanová, PhD.

Lehotského 2, Bratislava,

Kontakty: brigita.lehotanova@gmail.com

VYUŽITIE VIZUÁLNYCH MÁP V MONITOROVANÍ KOMPLEXNÝCH ŽIVOTNÝCH UDALOSTÍ

IVANA LESSNER LIŠTIAKOVÁ

Abstrakt: Príspevok rozoberá význam kreatívnych vizuálnych prostriedkov v edukácii, terapii a vo výskume. Poukazuje na dôležitosť využívania neverbálnych metód v pedagogickej a terapeutickej práci s ľuďmi, ktorí prekonali traumy. Sumarizuje výsledky výskumov v tejto oblasti a navrhuje možnú aplikáciu vizuálnych metód a jej benefity vo výskume. Tento prístup konkretizuje v popise metodológie štúdie zameriavajúcej sa na skúmanie životných situácií žien a stratégií zvládania a zastavenia násilia v blízkych vzťahoch prostredníctvom nástroja vizuálnych máp a transteoretického modelu zmeny.²⁶

Kľúčové slová: vizuálne prostriedky, edukácia, terapia, výskum, výskumné metódy, životné mapy.

Abstract: The paper analyses the meaning of creative visual means in education, therapy and research. It demonstrates the importance of using non-verbal methods in pedagogical and therapeutic work with people who overcame trauma. It summarizes research results in this area and suggests possible applications of visual methods and their benefits in research. This approach is specified in the methodology description of a study focusing on exploring life situations of women and their strategies of managing and terminating violence in intimate relationships using the tool of visual maps and the transtheoretical model of change.

Key words: visual means, education, therapy, research, research methods, life maps.

ÚVOD

Kreatívne prostriedky prinášajú otvorenie nových príležitostí v edukácii i v ďalších disciplínach, pretože umožňujú získanie a prezentovanie vedomostí inovatívnym spôsobom. Nesú teda potenciál novej perspektívy v riešení problémov. Náročné pedagogické, terapeutické, či výskumné situácie si vyžadujú nachádzanie primeraných prístupov, ktoré zodpovedajú komplexnosti týchto javov. Tradičné, najčastejšie verbálne metódy nepredstavujú vždy ideálny spôsob. Aplikujú sa, pretože sú v danom kontexte zaužívané; napr.: učiteľ vysvetľuje učivo, žiak referuje alebo píše odpovede, terapeut sa rozpráva s klientom o probléme, výskumník zbiera údaje na základe výskumných otázok v dotazníku alebo interview. Avšak z hľadiska budovania praxe založenej na dôkazoch je potrebné zdôvodňovať výber metód na základe ich primeranosti a efektivity a podložiť tieto zdôvodnenia výsledkami výskumov. Neštandardné situácie si vyžadujú alternatívne riešenia. Kreatívne prostriedky preto zastávajú nezastupiteľnú rolu v procese učenia sa – formálneho akademického učenia sa, učenia sa o sebe a vzťahoch v terapii, učenia sa o životných udalostiach a javoch vo výskume.

²⁶ Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-16-0422 Stratégie žien na predchádzanie, zmiernenie a zastavenie násilia v blízkych vzťahoch.

Jaššová (2018, s. 53) píše, že „vyjadrovanie prostredníctvom symbolov či umeleckých techník nám umožňuje uvoľniť sa od zaužívaných spôsobov, ktorými o sebe komunikujeme.“ Rozmer odpútania sa od zaužívaných foriem skúmania sveta nesie potenciál objavenia nových súvislostí, zachytenia komplexnosti a multidimenzionality mnohých životných situácií. V našom výskume sa zameriavame na skúmanie životných situácií žien, ktoré prežili násilie a faktorov, ktoré ovplyvnili stratégie zvládania týchto situácií. Príspevok rozoberá jeden z výskumných nástrojov, ktorým sú mapy životných situácií aplikované v kontexte transteoretického modelu zmeny (Chang a kol. 2006), (Cattalo a kol. 2012). Ide o vizuálny nástroj zaznamenávania výskumných údajov získaných od participantov v kvalitatívnom výskume. Cieľom príspevku je poukázať na potenciál vizuálnych prostriedkov vo výchove, terapii a vo výskume.

VÝZNAM KREATÍVNYCH VIZUÁLNYCH PROSTRIEDKOV V EDUKÁCI, V TERAPII A VO VÝSKUME

Vizuálne umelecké prostriedky zastávajú nezastupiteľné miesto v edukácii, prirodzene, vďaka názornosti, ktorou môžu prezentovať jednoduché fakty i komplexné koncepty a idey. Avšak obraz nemusí byť použitý len vo svojej symbolickej všeobecne platnej forme na urýchlenie komunikácie. Výtvarné objekty a najmä ich tvorba umožňujú vyjadriť a zachytiť ďalšie vrstvy významov, ktoré by sa vo verbálnom prejave mohli stratiť.

Ross (2012) hovorí o efekte iluminácie alebo osvietenia, ktoré je podľa neho v učení sa dôležité a predstavuje momenty, kedy vedomosti nie sú nadobúdané lineárnym spôsobom a ani ich nie je možné vysvetliť verbálne. Sú to body pochopenia, ktoré sú výsledkom kreatívneho procesu, často sprostredkovaného umeleckou tvorbou, medzi učiteľom a žiakom v participatívnej pedagogike. Tento spôsob učenia a učenia sa prekonáva limity verbálneho uvažovania. Podľa edukačného modelu syntegecie (Valachová 2015) je možné prepájať obsah o metódy edukačného procesu jednotlivých vyučovacích predmetov do komplexného celku, vrátane umeleckého vzdelávania. Zapojenie umeleckých kreatívnych prostriedkov tak prispieva k rozvoju kognitívnej, psychomotorickej i afektívnej oblasti vývinu dieťaťa zároveň. Dôkazom aktuálnosti umeleckých foriem v modernej škole je publikácia od Hanes a Weisman (ed. 2018), ktorá referuje o mnohých umeleckých projektoch na školách, ktoré prispeli k spracovaniu meniacich sa potrieb komunít žiakov a učiteľov. Autori zdôrazňujú prepojenie umeleckého vzdelávania s kvalitami ako spolupráca, reflexia a dosahovanie sociálnej spravodlivosti. Poukazujú na prepojenie umenia a vedy ako i prínos estetickej edukačnej skúsenosti a umeleckej expresie vo zvyšovaní participácie vo výchove a vzdelávaní.

V arteterapii sa používajú vizuálne prostriedky v intervenčnom aj v diagnostickom procese. Jedným zo zdôvodnení využitia kombinovaných verbálno-vizuálnych metód je možnosť projekcie. Táto charakteristika vizuálnych metód sa bežne používa v psychodiagnostických testoch, napr.: Rorschachov test (Svoboda a kol. 2015). Ďalším prínosom je externalizácia, ktorú Šicková-Fabricsi (2016) popisuje ako umiestnenie problému mimo mysle a tela a jeho prevedenie do hmatateľnej podoby, s ktorou je možné ďalej pracovať, meniť ju, modifikovať a týmto spôsobom problém spracovávať. Landy (1994) hovoril o dosiahnutí estetickej distancie, odstupu, ktorý umelecký prostriedok umožňuje. Vytvorenie odstupu umožňuje získať náhľad na situáciu, orientáciu v nej bez prílišného emocionálneho zaangažovania sa, akoby „s chladnou hlavou“. Kováčová (2017) skúmala prínos arteterapeutickej liečbopedagogickej intervencie pre adolescentov so zdravotným znevýhodnením. Poukázala na význam vizuálnych techník v podpore komunikácie vďaka neohrozujúcej forme

a pocitu kontroly, ktorú dospievajúci nadobúda. Jaššová (2018) rozoberá prínos kreatívnych arteterapeutických techník v kariérovom poradenstve. Okrem už spomínaných benefitov kreatívnych techník v diskusii o náročných témach a odstupe, ktoré výtvarné prostriedky prinášajú, hovorí aj o ďalšej výhode, ktorou je práca v priestore. Vizuálne techniky obchádzajú lineárnosť, ktorou je verbálny prejav viazaný (Wadeson 1980 citovaný podľa Jaššovej 2018). „*Táto charakteristika umožňuje zachytiť v jednom momente viac aspektov a získať komplexnejší pohľad*“ (ibidem, s. 52). Využitie vizuálnych techník je preto významné najmä v spracovávaní komplexných viacvrstvových a multifaktoriálne ovplyvňovaných problémov.

Umenie sa môže použiť aj vo výskume ako jeho súčasť alebo ako výskum samotný. V metódach výskumu dochádza k interakcii emócií, imaginácie a kognície, čo prispieva k hlbšiemu porozumeniu stavu človeka. Výskum založený na umení čerpá z poznania, ktoré je možné získať výlučne cez umenie. Umenie vytvára príležitosť pre učenie sa. Ide o proces destilovania poznania cez umenie. Umožňuje odhaliť nové dimenzie porozumenia, ktoré by inak ostali neobjavené. Vďaka umeleckej tvorbe dochádza k transferu poznania získaného z individuálnej skúsenosti k širšiemu publiku. Prijímateľov toto poznanie zasahuje prostredníctvom umeleckých symbolov a skratiek (Sajnani 2013). McNiff (2012) definuje výskum založený na umení ako spôsob systematického skúmania, ktorého primárnym módom je priama umelecká tvorba, na ktorej sa výskumník nejakou formou zúčastňuje, či už ako tvorca, spolutvorca, alebo pozorovateľ. Leavy (2009) hovorí, že vo výskume založenom na umení sa zotiera hranica medzi vedou a umením. Podobne vnímajú umeleckú tvorbu aj Slavík a kol. (2013) ako spôsob poznávania.

Napokon, umenie a jeho vizuálne prostriedky slúžia na komunikáciu. Keď slová a štatistiky nestačia alebo sú spochybňované, ostáva na umelcoch, aby zachytili, vyjadrili a interpretovali realitu. Jednou z oblastí je aj rodovo podmienené násilie, ktoré vo výtvarných reprezentáciách skúmala Knafo (2000). Poukázala pri tom na komplexnosť vzťahov, intimity a násilia, prekonávanie mýtov a tiež na fakt, že umenie môže slúžiť ako didaktický prostriedok kreatívneho vzdelávania verejnosti, ale aj ako prostriedok skúmania a odhaľovania nových doposiaľ neznámych obsahov. Podobne aj Corcoran a Lane (2018) prostredníctvom výstavy výtvarných prác smerovali zvyšovaniu povedomia o koreňoch rodovo podmieneného násilia. Následne zbierali spätné väzby účastníkov, ktoré reflektovali osobné skúsenosti s násilím, zdieľanie vedomostí, silu umenia vyvolať emócie, vyjadriť vďačnosť, provokovať myšlienky a inšpirovať k zmene. Odkazy participantov obsahovali volanie po zmene a kroky, ktoré plánujú podniknúť. Preukázali tak vplyv umenia na dosiahnutie zmien v spoločnosti.

APLIKÁCIA VIZUÁLNYCH TECHNÍK PRI SPRACOVANÍ ŽIVOTNÝCH UDALOSTÍ

Práca so životným príbehom sa využíva v terapeutickej praxi, najmä v naratívne orientovanej psychoterapii (napr.: Cattanach 2008 alebo Rose 2012). Rozprávanie životných zážitkov je súčasťou bežnej neformálnej komunikácie, ale aj štandardných vyučovacích metód, napríklad pri písaní slohových prác. V prípade, že ľudia zažili náročné, komplexné, či traumatické životné udalosti, nemusí byť jednoduché verbálne tieto zážitky popísať. V práci s deťmi, adolescentmi i dospelými, ktorí prekonali traumy sa odporúča pracovať neverbálnym spôsobom, ako dokazujú mnohé výskumy potvrdzujúce význam arteterapie v liečbe klientov zotavujúcich sa z post-traumatickej stresovej poruchy (Talwar 2007), (Lande a kol. 2010), (Naff 2014), ako i žien, ktoré prežili

násilie (McIntyre 2015). Traumatické spomienky sú vo svojej podstate neverbálne, preto aj liečba traumy pozostáva z iných než verbálnych prostriedkov (Talwar 2007). Malchiodi (2005) uviedla, že expresívne umelecké terapie vrátane arteterapie umožňujú sebaexploráciu a sebaexpresiu, prostredníctvom rozličných modalít a kreatívnych prostriedkov. Vytvárajú priestor a bezpečný „kontajner“ pre katarziu a komunikáciu, pochopenie a transformáciu.

Naff (2014) vo svojom výskume intervenčných prístupov v liečbe kumulatívnej traumy zvolila ako metódy zberu dát rozhovory s participantmi, ktorí absolvovali kognitívno-behaviorálnu terapiu v kombinácii s arteterapiou. Túto výskumnú metódu doplnila o vlastné reflexie ich príbehov realizované formou vizuálnych umeleckých prostriedkov. Vo výsledkoch poukázala na to, že umelecké kreatívne prostriedky môžu byť prínosné v procese analýzy výskumných zistení, pretože prehlbujú pochopenie a facilitujú konceptualizáciu informácií. Ako prínosy arteterapeutickej práce klienti vo všeobecnosti oceňovali najmä zameranie na silné stránky a zdroje, ktoré im pomáhali budovať sebaistotu. Výtvarná tvorba predstavovala rozšírenie vnímania seba na výtvarné produkty, čo umožňovalo sebareflexiu a pomáhalo nadobudnúť kontrolu nad traumatizujúcimi zážitkami, spomienkami a emóciami.

Bird (2018) využila vizuálne prostriedky ako metódu kvalitatívneho výskumu v zbere dát pri zisťovaní reakcií žien na domáce násilie. Vizuálne reprezentácie vo forme koláží, ktoré participantky výskumu vytvorili, následne doplnili naráciami, ktoré sa vzťahovali k ich životným udalostiam v minulosti, prítomnosti a nádeji v budúcnosti. Okrem významu pre prax arteterapie tento výskum prispel k rozšíreniu výskumných metód používaných pri zbere citlivých údajov.

Na zaznamenávanie životných udalostí sa v pedagogike a pomáhajúcich profesiách využívajú rozličné vizuálne prostriedky, napr.: rodostromy, životné mapy, mapy mysle (Buzan 2018), Čiara života (Martin 1997), (Šicková-Fabrici 2016). Jaššová (2018) hovorí, že techniky ako Moja životná cesta, či Krivka môjho života môžu byť realizované jednoduchým spôsobom papier-tužka, alebo aj kreatívne, doplnením o obrázky, či kresby, alebo prevedením do trojdimenzionálneho umelecko-výpovedného artefaktu. „*Pri kresbe cesty životom môžeme v jednej chvíli vidieť vzlety aj pády, úspechy, aj náročnejšie životné situácie,*“ preto táto technika sprostredkováva nadhľad a pôsobí posilňujúco (ibidem, s. 52). Zdôrazňuje pri tom, že je potrebné zvýrazniť kľúčové významné momenty v živote.

Technika životnej čiary disponuje jedinečnou duálnou kvalitou symbolického a grafického vyjadrenia. V terapeutickom procese pomáha integrovať minulé a súčasné pocity a myšlienky vo vzťahu k spomienkam, udalostiam a míľnikom v živote človeka. Graf poskytuje univerzálne porozumenia, zjednodušuje komunikáciu, ktorá by si vyžadovala dlhé a možno nejasné rozprávanie. Grafické znázornenie využíva symboly, ktoré reprezentujú zložité koncepty. Životná čiara ako technika v terapii umožnila klientom objasniť, zjednodušiť a zdôrazniť udalosti a pocity, ktoré sa objavili počas ich života. Martin (2013) ďalej z výsledkov výskumu uvádza, že graf pomohol „odmerať“ pocity klientov a vizuálnu mapu bolo ľahšie pochopiť ako pre klientov tak i pre ostatných členov skupiny a odborníkov. Kováčová (2017) realizovala arteterapeutickú prácu s adolescentmi so zdravotným znevýhodnením zameranú na grafické znázornenie životného príbehu. Výsledky výskumu poukázali na význam využitia symbolického zobrazenia, ktoré poskytlo odstup a umožnilo klientom autenticky

a bezpečne reflektovať komplexné životné situácie a spomienky. V skupinovej forme práce bolo zaujímavé sledovať aj porovnávanie životných udalostí a ich symbolického znázornenia členmi skupiny. Technika prispela k diskusií o náročných, traumatizujúcich témach, ako napríklad časté hospitalizácie, bolesť a liečba, ktoré sa objavovali v živote viacerých participantov. Technika umožnila reflexiu emócií, ktoré sa spájali s významnými životnými udalosťami. Dôležitým faktorom je aj možnosť otvorenej budúcnosti a nádeje, pretože životný príbeh pokračuje.

Vizuálne kreatívne techniky sa javia ako vhodný spôsob práce so životným príbehom a v spracovávaní náročných životných udalostí v edukácii a terapii, preto vnímame ako vhodné aplikovať ich aj ako výskumné metódy zberu a analýzy dát v podobnom kontexte.

VIZUÁLNE MAPOVANIE ŽIVOTNÝCH SITUÁCIÍ ŽIEN, KTORÉ ZAŽILI NÁSILIE V BLÍZKYCH VZŤAHOCH

Vývoj zvládania a manažovania násilia vo vzťahu bol v minulosti vysvetľovaný viacerými modelmi, ktoré popisovali fázy zvládania a reakcií žien na násilie v blízkych vzťahoch. Tieto modely však zjednodušovali komplexné a jedinečné situácie vyskytujúce sa v životoch a konaní žien a často nezodpovedali individuálnym prípadom. Problematická je najmä redukcia na statické vnímanie prítomnosti ženy v určitej fáze spôsobu reagovania na situácie násilia v blízkych vzťahoch. V našom výskume (APVV-16-0422) pristupujeme k riešeniu problematiky z perspektívy transteoretického modelu zmeny (DiClemente 2007), ktorý komplexnejšie zachytáva vonkajšie a vnútorné faktory ovplyvňujúce stratégie žien v manažovaní a zastavení násilia v blízkych vzťahoch (Burkitt, Larkin 2008). Autori Chang a kol. (2006) a Catallo a kol. (2012), ktorí v predchádzajúcich výskumoch využili transteoretický model zmeny zachytili životné udalosti a stratégie manažovania násilia vo vizuálnych mapách. Z týchto grafických znázornení bolo možné lepšie porozumieť vývinu javov a interpretovať ich v kontexte zložitých a vzájomne sa ovplyvňujúcich faktorov. Analýza máp podľa Chang a kol. (2006) preukázala nelineárny a nesequenčný pohyb medzi fázami zvládania. Vysvetlenie ponúka skôr sledovanie pohybu medzi fázami, ktoré je možné práve vďaka vizuálnemu znázorneniu. Ako dôležité sa javili vonkajšie významné momenty, ktoré silne zasiahli vývoj stratégií, ktoré ženy používali a ich zaznamenanie. Ak sa opäť vrátíme k Čiare života ako arteterapeutickej technike, môžeme nájsť súvislosti s označovaním vonkajších udalostí. Človek sa v spomienkach na životné udalosti nezameriava na to, čo urobil alebo neurobil, ale skôr na to, čo sa stalo a ovplyvnilo jeho ďalšie konanie. Možnosť vizuálnej reprezentácie a jej interpretovanie v rámci transteoretického modelu prispieva k získaniu informácií o kognitívnych, postojoyých a behaviorálnych zmenách v stratégiách žien, akými manažujú násilie (ibidem). Vizuálne mapy ilustrujú komplexnosť, ale i vysvetľujú súvislosti a umožňujú priznať a oceniť individuálnu povahu vývoja života každej ženy. Chang a kol. (2006) a podobne aj Catallo a kol. (2012) zaznamenávali okrem chronologického zakreslenia udalostí vizuálny symbol šípky, ktorá slúžila na identifikovanie tzv. bodu zlomu, významnej životnej udalosti, ktorá spôsobila radikálnu zmenu v stratégiách, ktorou bol posun od súkromných k verejným stratégiám manažovania násilia. Z terapeutického hľadiska zvýraznenie zlomových bodov pôsobí podporne a posilňuje vnútorné zdroje človeka prekonávať náročné situácie. Jaššová (2018) v analýze techniky životnej čiary tiež poukázala na dôležitosť zvýraznenia kľúčových životných situácií pri získavaní nadhľadu a porozumenia životným situáciám. Prínos výskumu Catallo a kol. (2012) bol aj v tom, že do vizuálnych máp zahrnuli

zaznamenanie udalostí, ktoré ovplyvnili rozhodovanie sa žien o ďalších krokoch. Táto štúdia taktiež potvrdila nelineárny vývoj stratégií a komplexnosť životných situácií.

Vizuálne mapovanie ako kreatívna technika v terapii a vo výskume umožňuje:

- zachytenie mílnikov, zlomových bodov, bodov obratu, významných situácií,
- chronologické usporiadanie udalostí,
- zachytenie emocionálneho nabitia situácií,
- subjektívnu interpretáciu významu situácií v živote človeka,
- symbolické znázornenie udalostí,
- odstup a nadhľad,
- orientáciu v komplexných nelineárnych javoch.

Na základe analýzy predložených výskumov a skúseností s aplikáciou vizuálnych kreatívnych techník považujeme vizuálne mapovanie životných situácií žien, ktoré zažili násilie v blízkych vzťahoch za vhodnú metódu zberu a analýzy dát v kvalitatívnom výskume. Navyše na základe sumarizovaných benefitov je možný transfer metódy vizuálneho mapovania aj do oblastí terapie a výchovy, najmä ak je potrebné zorientovať sa v komplexných nelineárne sa vyvíjajúcich javoch, na ktoré vplyva množstvo vnútorných i vonkajších faktorov.

LITERATÚRA

- [1] Burkitt, K., Larkin, G. (2008): The Transtheoretical Model in Intimate Partner Violence Victimization: Stage Changes Over Time. *Violence and Victims*, Vol. 23, No. 4, 411-31.
- [2] Buzan, T. (2018): *Mind Map Mastery*. Watkins, London.
- [3] Catallo, C., Jack, S. M., Ciliska, D., MacMillan, H. L. (2012): Identifying the turning point: Using The Transtheoretical model of Change to Map Intimate Partner Violence disclosure in emergency department settings. *ISRN Nursing*, 1-10.
- [4] Cattanach, A. (2008): *Narrative Approaches in Play with Children*. Jessica Kingsley, London.
- [5] Chang, J. C., Dado, D., Ashton, S., Hawker, L., Cluss, P. A., Buranosky, R., Hudson Scholle, S. (2006): Understanding behavior change for women experiencing intimate partner violence: Mapping the ups and downs using the stages of change. *Patient Education and Counseling*, Vol. 62, No. 3, 330-339.
- [6] Corcoran, L., & Lane, A. (2018): Exploring the impact of off the beaten path: Violence, women, and art. *Women's Studies International Forum*, Vol. 67, 72-79.
- [7] DiClemente, C. (2007): The Transtheoretical Model of Intentional Behaviour Change. *Drugs and Alcohol Today*, Vol. 7, No. 1, 29-33.
- [8] Hanes, J., Weisman, E. (2018): *The Role of the Arts in Learning : Cultivating Landscapes of Democracy*. Routledge, Milton.
- [9] Jaššová, M. (2018): Kreatívne techniky v kariérovom poradenstve. *Kariérové poradenstvo v teórii a praxi*, ročník 2018, číslo 13, 51-57.

- [10] Knafo, D. (2000): Revelations and rage: violence against women in the works of women artists. *Violence Against Women*, Vol. 6, No. 6, 661-681.
- [11] Kováčová, B. (2017): Arteterapeutická intervencia s adolescentmi so zdravotným postihnutím (alebo „krízové momenty v mojom živote“). In: *Kreatívne vzdelávanie*. Banská Bystrica, SR, 312-321.
- [12] Lande, R. G., Tarpley, V., Francis, J. L., Boucher, R. (2010): Combat Trauma Art Therapy Scale. *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 37, No. 1, 42-45.
- [13] Landy, R. J. (1994): *Drama therapy: Concepts, theories and practices*. Charles C. Thomas Publisher, Springfield.
- [14] Leavy, P. (2009): *Method meets art: Arts-based research practice*. Guilford Press, New York.
- [15] Malchiodi, C. A. (2005): *Expressive therapies*. Guilford Press, New York.
- [16] Martin, E. (1997): The symbolic graphic life-line: Integrating the past and present through graphic imagery. *Art Therapy*, Vol. 14, No. 4, 261-267.
- [17] McIntyre, K. (2015): Painting indignity/painting in dignity: Art-making in response to gender-based violence. *Women's Studies Journal*, Vol. 29, No. 2, 60-69.
- [18] McNiff, S. (2012): Opportunities and challenges in art-based research. *Journal of Applied Arts & Health*, Vol. 3, No. 1, 5-12.
- [19] Naff, K. (2014): A Framework for Treating Cumulative Trauma With Art Therapy. *Art Therapy*, Vol. 31, No. 2, 79-86.
- [20] Rose, R. (2012): *Life story therapy with traumatized children a model for practice*. Jessica Kingsley, London.
- [21] Ross, M. (2012): *Cultivating the Habit of Art in Education and Therapy*. Routledge, London.
- [22] Sajnani, N. (2013): *Art-based research*. Nepochikované prednášky. New York University, New York.
- [23] Slavík, J., Chrz, V., Štech S. a kol. (2013): *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum, Praha.
- [24] Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2015): *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Portál, Praha.
- [25] Šicková-Fabrici, J. (2016): *Základy arteterapie*. Portál, Praha.
- [26] Talwar, S. (2007): Accessing traumatic memory through art making: An art therapy trauma protocol (ATTP). *The Arts in Psychotherapy*, Vol. 34, No. 1, 22-35.
- [27] Valachová, D. (2015): Možnosti integrácie edukačného obsahu vo výtvarnej výchove. In: *CREA-AE 2015*. Bratislava, SR, 177-184.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Ivana Lessner Lištiaková, PhD.

University of Northampton, Faculty of Education and Humanities,

Waterside Campus, University Drive, Northampton, NN1 5PH,

Kontakty: +44 (0) 1604 89 2557, Ivana.LessnerListiakova@Northampton.ac.uk

SPONTÁNNÉ PREJAVY SPREVÁDZAJÚCE VÝTVARNÉ VYJADROVANIE DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

LUCIA MINICHOVÁ

Abstrakt: Akákoľvek organizácia výtvarnej činnosti u detí v predškolskom veku môže byť veľmi náročná. Dieťa sa v tomto veku riadi predovšetkým pocitmi a koná spontánne. Výtvarný prejav dieťaťa tak dostáva vždy odlišnú podobu, čo sa týka jeho kvality, ale aj množstva vyprodukovaných tvorivých nápadov. Prístup dieťaťa sa odvíja od jeho nálady, ale aj od ďalších podnetov a podmienok, ktoré túto činnosť sprevádzajú.²⁷

Kľúčové slová: dieťa, predškolský vek, kresba, výtvarný prejav, spontánny prejav

Abstract: Any organization of drawing activity for children in preschool age can be very demanding. In this age, the child is primarily driven by feelings and it acts spontaneously. The artistic expression of the child always gets a different form in terms of both quality and quantity of creative ideas. The approach of the child depends on its mood, but also on the other stimuli and conditions accompanying the drawing.

Keywords: child, preschool age, drawing, artistic expression, spontaneous display

ÚVOD

Pod spontánnymi prejavmi, ktoré sprevádzajú výtvarne vyjadrovanie detí v predškolskom veku, rozumieme také prejavy, ktoré sú vlastné a prirodzené dieťaťu. Sú to prejavy, ktoré vychádzajú z vlastnej vnútornej motivácie dieťaťa a ktoré sa odzrkadľujú v procese a výsledku výtvarného diela tohto dieťaťa. Mnohí autori (Cognet, Davido, Suchánková) zdôrazňujú pohnútky vedúce ku prirodzenej, spontánnej, kresbe dieťaťa, ktorá nie je podriadená inému záujmu, ako je záujem dieťaťa. Najčastejším spôsobom vyjadrovania detí v predškolskom veku je kresba. (Valachová, Roeselová, Davido, Cognito) Kresbou môže dieťa jednoduchšie vyjadriť, čo zažilo, ako sa cíti, alebo aké má želania, aj z toho dôvodu, že má ešte obmedzené motorické zručnosti. Spontánne prejavy sú najčastejším sprievodným aktom voľnej kresby. Voľná kresba je podľa nás kresba, pri ktorej si dieťa volí čas, miesto, čo bude obsahom kresby a spôsob, akým to zrealizuje.

Podľa Cogneta (2013) odborníci voľnou kresbou označujú kresbu bez zadania, ktorú dieťa vytvára podľa seba. Dieťa kreslí samotné, s čo najmenším množstvom obmedzení.

²⁷ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

„Tento grafický projev bez formalizovaného požiadavku se může trochu nadneseně označovat jako zbavený pout, nesvázaný stereotypy, nebo dokonce ničím nepředurčený a ničemu nepodřízený (...) dítě se jen zřídkakdy ocitá v podmínkách, které by mu umožňovaly tak velkou svobodu v sebevyjádření, která by značně přesahovala formální volbu podkladu, nástrojů, a dokonce i tématu a vyobrazení.“ (Cognet, 2013, s.23)

Podľa Roeselovej (1996) nás dokáže osloviť obsah detskej práce, ktorý je nakreslený ceruzkou a v ktorom sa odzrkadľuje prirodzený ťah nástroja. Detská kresba môže vypovedať o emocionálnom naladení dieťaťa, o jeho zámere a vzťahu k zvolenému námetu.

To dáva učiteľovi priestor aby sa zamyslel nad náročnosťou zadaní a požiadaviek, ktoré na dieťa kladie. Má možnosť sústrediť sa viac na poznávanie výtvarného jazyka hravým a intuitívnym spôsobom, poznať reč línií, farieb, tvarov a postupne oboznamovať dieťa s výtvarným materiálom a nástrojmi, od najjednoduchších po najzložitejšie.

MOŽNOSTI VÝTVARNÉHO VYJADROVANIA DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Valachová (2005) považuje za prirodzené, aby malo dieťa v predškolskom veku záujem o kresbu. V opačnom prípade môže mať dieťa problémy súvisiace s motorikou, intelektom, vnímaním, či pozornosťou. Taktiež môže nezaujem súvisieť s nevyhranenou lateralitou, či neschopnosťou správne manipulovať a udržať kresiaci materiál. Veľkým sklamaním býva nezaujem, alebo znehodnotenie výtvoru dieťaťa napríklad iným dieťaťom, rodičom, učiteľom alebo inou osobou.

Tomu, že dieťa začne samé od seba kresliť, predchádzajú rôzne situácie. Dieťa má v dosahu materiál, vidí kresliť iné dieťa, ma pocit že sa o jeho tvorbu okolie zaujíma, chce niekoho obdarovať. (Cognet, Davido) Tieto podnety sa ďalej podieľajú na rozvoji jeho motivácie. Mnohé situácie, kedy sa dieťa rozhodne kresliť, nie sú práve najvhodnejšie. Dieťa sa prirodzene uchýľuje ku kresbe, alebo k inej výtvarnej činnosti, vo chvíli, keď napríklad, musí ráno zavčas odísť z domu, u lekára v čakárni, na návšteve, na rôznych miestach, alebo v čase, kedy sa rodič práve ponáhlá. Musí svoju činnosť prerušiť, s čím nie je stotožnené a následne dáva svoju nespokojnosť dôrazne najavo.

Často je to práve činnosť dospelého, ktorý písomom a kresbou vzbudzuje záujem a motivuje dieťa ku rovnakej, alebo podobnej činnosti. Sociálne učenie v podobe napodobovania je pre dieťa v tomto veku príznačné. (Vágnerová, Suchánková, Millerová)

Dieťa sa snaží napodobniť to, čo zaujme jeho pozornosť. Podľa Vágnerovej (2005, s. 158) *„Dítě napodobuje takové chování, které je zaujalo. Nemusí jít o celý komplex chování, nýbrž pouze o jeho dílčí projev, vytržený z kontextu. Mnohdy je opakování ataktivní samo o sobě, bez vztahu k nějakému dalšímu cíli. (...) Přitažlivost modelu je dána subjektivními preferencemi dítěte, nemusí mít obecnou platnost. Je závislá na jeho potřebách a celkové úrovni. Souvisí s jeho vztahem k dítěti a s významem, jaký pro ně má.“*

Doma, v okruhu blízkych, v školskom zariadení, ktoré dieťa navštevuje, v prírode, alebo na ihrisku, má množstvo podnetov a inšpirácií pre tvorbu. Nové farbičky, materiál, nástroje na kreslenie, alebo ich obmena, vyplňanie dlhých chvíľ, to všetko môže dieťa podnecovať ku prirodzenému vyjadrovaniu prostredníctvom

kresby. Materiál na kresbu a spôsob, akým ho dieťaťu ponúkame, má svoje určité obmedzenia. Voľne dostupný kresliaci materiál považujeme za jednu z najlepších volieb. Dieťa využíva možnosti, ktoré sa mu naskytnú. Nie vždy ich môže plynulo a dlhodobo využívať. Činnosť môže byť prerušená a už nie je na rozhodnutí dieťaťa, či chce, alebo nechce pokračovať. Takéto rozhodnutia robí za dieťa dospelý. Citlivým prístupom nemusíme dieťa odradiť, ale mu ponúknuť alternatívu, spoločne nájsť východisko a pokračovať v aktivite neskôr, alebo na inom mieste.

U starších detí je často v záujme učiteľa snaha priblížiť sa čo najrealistickejšiemu zobrazeniu nejakého motívu. Podľa Davido (2008) absentuje originalita v tvorbe, ktorá v školskom prostredí podlieha presnému napodobňovaniu reality. Dieťa je obmedzované na jednotvárne znázorňovanie a spracovanie rovnakých a opakujúcich sa námetov. Aj keď sa vzťahuje k určitej príležitosti, často až otrocky kopíruje realitu.

„(...) návodnosť vede k výtvarné nesamostatnosti dieťaťa a často i k vzniku hlbokých zábran. Zvláštne direktívny postoj učiteľa omezuje tvořivosť projevu. Naopak experimentujúci prístup k materiálom a nástrojům uchováva dětskému projevu odvahu, zvědavost a spontaneitu. Vytváří tedy podmínky pro sebavyjádření.“ (Roeselová, 1996, s. 14)

Ku spontánnej kresbe dochádza na základe nejakého podnetu, ktorý ak si dieťa vnútorne stotožní, kreslí. Rozhodnutie je na ňom. Rovnako to potvrdzujú slová Suchánkovej (2015, s. 15), podľa ktorej vonkajšia motivácia prebieha pod tlakom nejakej vonkajšej situácie a naopak, vnútornú motiváciu pokladá za pravú hnaciu silu činností, ktoré človek vykonáva. *„Vnitřní motivace je dnes považována pro formování naší osobnosti za nejvýznamnější, neboť vychází z potřeb každého jednotlivce a z jeho zvnitřněných hodnot.“*

„Významné je podporovat vnitřní motivaci dítěte a uvědomit si významnost procesu zvnitřňování vnější motivace.“ (Suchánková, 2015, s. 24)

Dieťa kresbu prirodzene vyhľadáva, je preň ľahko dostupná a nenáročná. Prostredníctvom kresby relaxuje. Riadená kresba, vyzvanie ku kresleniu, môže byť spojené s odporom a odmietnutím, ak dieťa nie je pripravené, alebo sa nestotožňuje s témou, ktorá mu je určená. Ak sa však jedná o záujem, objavovanie a dieťa sa učí novým postupom a zložitejším technikám, je prítomnosť učiteľa vhodná a žiadaná.

SPONTÁNNÉ PREJAVY VO VÝTVARNOM VYJADROVANÍ DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

Na základe predbežných výsledkov výskumu, môžeme povedať, že voľná, alebo spontánna kresba dieťaťa má určitú charakteristiku, čo sa odráža na správaní dieťaťa v predškolskom veku. Rôznymi spôsobmi si dieťa dokáže nájsť cestu k spontánnemu spôsobu vyjadrovania, v ktorom dieťa využíva vlastnú predstavivosť a fantáziu. Prirodzený a citovo poháňaný spôsob vyjadrovania sprevádzajú ďalšie osobnostné predpoklady dieťaťa, motivácia a množstvo ďalších podnetov z okolia.

Ak sa dieťa dostane do situácie, kedy kreslí na podnet, alebo sa musí pridržovať zadania, nie vždy sa dieťa dokáže prispôbiť. Tendenciu podvoliť sa požiadavkám, majú skôr staršie deti predškolského veku. Ide o situácie, kedy dieťa nemá príliš blízky vzťah s osobou, ktorá mu zadanie určuje a považuje ju viac za autoritu. Iná situácia môže nastať vtedy, keď sa kresby zúčastňuje väčšia skupina detí, ktoré majú spoločné zadanie a nie

je priestor na presadzovanie vlastných záujmov alebo uplatňovania kompromisov. Snaží sa teda zadanie si prispôbiť, ale aj urýchliť jeho priebeh. Ak má možnosť, snaží sa zadanej téme, s ktorou sa nestotožňuje, vyhnúť rôznymi spôsobmi. V iných situáciách rázne odmieta, ignoruje zadanie a kreslí podľa seba. Skôr sa podvolí téme, ktorú navrhuje partner na rovnakej úrovni, niekto rovnocenný a za účelom hry.

Pocit obdarovania dieťa teší, podnecuje ho k ďalšej tvorbe. Je to jeden zo spôsobov, kedy sa dieťa samovoľne ku kresbe vracia. Je dôležité sa o kresbe rozprávať a prejavíť o kresbu záujem. Dieťa, ktorého prejav sa dostáva do pozornosti a reakcie naň sú pozitívne, reflektuje tento záujem, je aktívne, venuje sa aj naďalej kresbe a produkuje nové výtvary. Rovnako Cognet (2013) prikladá význam povzbudeniu a záujmu o detskú tvorbu. V takom prípade bude dieťa aj naďalej ochotne prenášať svoj život a jeho zobrazovanie na papier.

Kresba má pre dieťa význam. Každý obrázok vzniká za nejakým účelom. Jeden z nich je ten, pre koho dieťa kreslí. Dieťa svoj obrázok často venuje, dospelému, alebo inému dieťaťu. Dáva, daruje, vymieňa, alebo si ponecháva kresbu pre seba. Každá takáto kresba niečo obsahuje a v každom prípade sa dieťa pokúša niečo kresbou vyjadriť. Ak sa s dieťaťom o kresbe zhovárame, dozvedáme sa nové príbehy, ktoré sú súčasťou života dieťaťa.

„Každý obrázok má své určenie, je vymyšlený, zrealizovaný, nevedomky proměněn podle toho, komu má náležet... dětská kresba není stereotypní, rodičům je určen jiný obrázek než učitelce nebo psychologovi.“ (Cognet, 2013, s.11)



Obr. 1. (dievča, 4 roky)

Obr. 2. (dievča, 4 roky)

V situáciách kedy dieťa vytvára darček, alebo vznikne zámer podarovať svoj výtvarný dielo niekomu až neskôr, zvykne dieťa svoju kresbu zložiť, zabaliť alebo skrčiť do menšej podoby. Chce ukryť, čo vytvorilo a urobiť z toho prekvapenie. V prípade spontánnej kresby ide často o pokusy, experimenty, z ktorých mnohokrát vzbúdajú bohaté kresby po formálnej a obsahovej stránke.

Podľa Valachovej (2009) je pre detský výtvarný prejav v jeho začiatkoch typická neustála zmena interpretácie obsahu, jeho dynamika. Proti čomu sa zdá byť forma jednoduchá a statická. Dieťa niekedy vyobrazuje niekoľko príbehov naraz a rovnako sa prelína aj jeho interpretácia, bez nadväznosti a súvislosti. Tieto udalosti sa prelínajú bez ohľadu na čas a miesto, spoločne sa ocitajú v kresbe dieťaťa. Aj keď pôsobí takýto výtvarný dielo chaoticky, dieťa v ňom má, aspoň na chvíľu, prehľad.

Úmysel dieťaťa sa pri vyjadrovaní kresbou neustále mení. Pri dokresľovaní a dopĺňaní obrázka novými prvkami vznikajú neustále nové asociácie a teda aj interpretácie zobrazovaného. Takýmto spôsobom dáva voľna kresba priestor na vytváranie rôznych variácií a dieťa nie je ničím obmedzované. Vo výsledku kresby sa môže opätovne tento úmysel nahradiť novým. Dieťa tak dokáže interpretovať svoju kresbu vždy trochu inak. Podľa Cogneta (2013) je obrázok vytvorený bez predchádzajúceho zámeru a dieťa ho pomenuje až na základe podobnosti s niečím reálnym. K takémuto záveru prichádza na základe slov Luqueta, ktorý považuje za náhodné, ak dieťa vytvorilo čiaru, ktorá sa na niečo podobá. Táto šťastná náhoda sa nezopakuje len tak. Dieťa postupne vytvára z časti náhodné a z časti zámerné kresby. Až postupne sa dostáva od náhodného zobrazovania k premyslenému zobrazovaniu. Podobne sa o námete, ktorý si dieťa vyberá, vyjadruje aj Roseline Davido (2008). Námet, ktorý si dieťa vyberá, sa behom kreslenia mení a tak vznikajú nové zámyery, ktoré nemajú s tým pôvodným nič spoločné.



Obr. 3. (dievča, 3 roky)



Obr. 4. (dievča, 3 roky)

Dieťa vyzýva ku spoločnej kresbe niekoho, pri kom sa cíti spokojne, vyhľadáva rovnocenných partnerov, ale aj takých, ku ktorým ma pozitívny vzťah. Spoločnosť niekoho iného potvrdzujú aj slová Csikszentmihalyiho (2015, s. 199):

„Skoro každá aktivita prináša väčšiu radosť, keď je u toho ešte niekto ďalší, a menšia radosť, pokiaľ ju vykonávame o samotě. Lidé jsou šťastnější, cílejší a veselější, když mají kolem sebe jiné lidi, než když jsou sami....“

„Když jsme s přáteli, nemusíme být jiní, než jsme. Posilují náš pocit vlastního já, místo aby se ho pokoušeli měnit.“ (Csikszentmihaly, 2015, s. 218)

Aj keď dieťa vníma spoločnosť inej osoby pozitívne, často uprednostňuje, aby bola skôr pasívna, odmieta zasahovanie. Rozhovor o kresbe, počas jej realizácie, prebieha zvyčajne jednostranne. Dieťa je natoľko sústredené do činnosti, že neodpovedá, alebo sa k odpovedi dostane po nejakej chvíli.

Prítomnosť inej osoby môže dieťa rušiť alebo privádzať do rozpakov. Dieťa dokáže rozoznať a vnímať, ak dospelý niečo od neho očakáva, snaží sa mu vyhovieť, chce ho potešiť, alebo má pocit, že musí. Vtedy potláča všetku spontaneitu. (Davido, 2008)

Voľná kresba v kolektíve, alebo vo dvojici, ponúka dieťaťu nové možnosti. V interakcii s iným dieťaťom vznikajú mnohé hry, ktoré si deti spontánne kresbou vytvárajú. Príbehy sa odohrávajú vo vzájomnom vzťahu, porovnávajú si obrázky. Môže ísť o súťaživosť, ktorá z pozitívneho hľadiska dieťa podnecuje k tvorbe. Deti

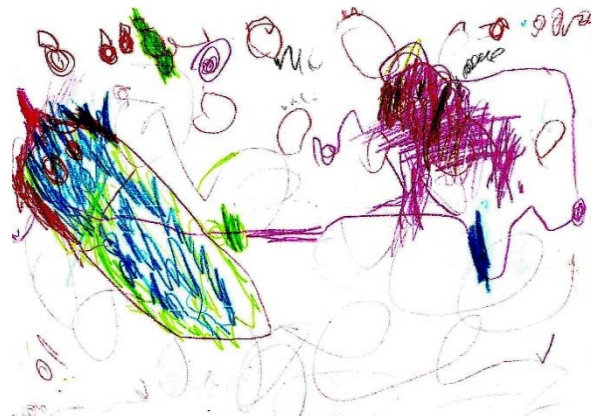
zvyknú medzi sebou preberať štýl zobrazovania a jeho obsah, kopírujú si kresbu navzájom. Netrvá to dlho a dieťa sa necháva unášať vlastnou predstavivosťou, ktorú do kresby vnáša. Dôležitú úlohu zohrávajú aj motorické zručnosti, ktorými dieťa disponuje a ktoré mu umožňujú vyjadriť sa na určitej úrovni. Hoci tieto podmienky vnášajú do kresby dieťaťa aj prebraté prvky, považujeme to za nenásilnú formu prejavu, kedy nie je dieťaťu vnucované zobrazovanie foriem, ale je to jeho voľba, spôsob ako sa hrá a stotožňuje so svojim kamarátom/kamarátkou. Nemôže sa ocitnúť v prostredí, izolované od okolitého sveta. Deti vzájomne reagujú na svoje kresby. Sú svojim spôsobom kritické, sú priame a otvorené. Nehovorí, ako má iné dieťa kresliť, zameriava skôr na to, čo tam chýba, alebo čo by tam mohlo byť. Tak ako je to blízke dieťaťu, prostredníctvom fantázie sa deti dopĺňajú, napomínajú. Všetko je dovolené, možné a samovoľné. Ak sa na niečo podotkne, nemusí to byť príkazom. Naopak, reakcie dospelého sú pre dieťa v mnohom nepochopiteľné, pretože už samotné zadanie vychádza zo záujmu dospelého, myslia si, že je to rovnako zaujímavé aj pre dieťa.

Rozumieť svetu dieťaťa je náročné. Zdá sa, že nie len pri kresbe, ale aj pri podobných situáciách, kedy sa na niečo sústreď, hrá sa, vytvára si imaginárny svet podľa svojich predstáv, v ktorom všetko oživa. Cognet (2013) uvádza rozhovor dievčatka s poníkom na fotografii. Dievčatko je schopné oživiť obraz, ktorý ma pred sebou a pritom si uvedomovať, že ide o fotografiu. Ani Neill (2015) nedokázal zistiť, kde začínajú a končia hranice detskej fantázie. Domnieva sa, že deti si skutočne predstavujú, že ich hračky sú reálne a že rozdiely medzi realitou a fantáziou často vymiznú.

Ako príklad môžeme uviesť nasledujúce dve ukážky. V kresbách sú prítomné nové a originálne prvky, ktoré presahujú bežnú priemernú kresbu a ktoré ju po obsahovej stránke obohacujú. Dieťa do kresby vnáša vtipné prvky, ich kombinácie a situácie (jahoda s metlou, jahoda s leukoplastom, jahoda s palicou, ružová chlpatá kačička a iné). Tieto prvky nie sú dostatočne zvládnuté po formálnej stránke, dieťa nie je ešte dostatočne motoricky zručné, napriek tomu, dieťa podáva zaujímavú interpretáciu, ktorá kresbu oživuje. Dieťa do kresby vnáša bohatú fantáziu a predstavivosť.



Obr. 5. (dievča, 3)



Obr. 6. (dievča, 3)

SPONTÁNNÉ PREJAVY AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO-VZDELÁVACIEHO PROCESU

V spontánnom zoznamovaní sa dieťaťa s výtvarnými nástrojmi a materiálom vidí Roeselová (1996) nie len výhody. Podľa nej takýmto spôsobom dieťa nedokáže spontánne objaviť mnohé náročnejšie a zložitejšie výtvarné postupy. Aj dnes sa preto zaoberáme otázkou, ako sklbiť zachovanie spontánneho vyjadrovania

dieťaťa s učením náročnejších výtvarných postupov. Prítomnosť pedagóga je častokrát nevyhnutná. Snaha nájsť toto sklbenie sa odzrkadľuje vo vzniku nových metód a prístupov vo výtvarnej výchove. Nie len v minulosti, ale aj dnes ešte stále platí, že tradične orientovaní výtvarní pedagógovia, ktorí sa snažia o rovnováhu medzi výtvarnou výpoveďou a jej výtvarným vyjadrením, sa rozchádzajú v názoroch s tými, ktorí sa snažia čo najviac priblížiť deťom, podporovať a tolerovať ich slobodný spôsob vyjadrovania.

Pre Valachovú (2009) je dôležité, aby sa smerovalo k rovnakému cieľu, aby mu bolo umožnené vnímať seba a potom, na základe toho, aj okolitý svet. Aby vedelo samostatne riešiť úlohy, pýtať sa a nachádzať odpovede, hľadať informácie o svete, o výtvarnom umení, prostredníctvom tvorivého myslenia.

Ak je výber viacerých komponentov (téma, materiál, technika) na učiteľovi, mal by poznať výtvarné preferencie dieťaťa, jeho schopnosti a aktuálne nálady.

„Především je důležité předvídat reakce žáků a přispůsobit se jim. Tím je dán předpoklad pro soulad mezi představou dítěte a představou učitele, který umožňuje vytvoření vstřícného vztahu. Ten otevírá prostor pro spontánní hledání individuálního výtvarného výrazu.“ (Roeselová, 1996, s. 16)

Podľa Valachovej (2010) je tvorba neoddeliteľnou súčasťou dieťaťa. Považuje ju za jeho sociálnu formu vyjadrenia. Výtvarná tvorba dieťaťa je v predškolskom veku podľa Valachovej (2010, s. 38) ovplyvnená:

- *„osobným kontextom: pohlavie, vek skúsenosti, viera, hodnoty dieťaťa*
- *sociálnym a kultúrnym kontextom: náboženstvo, socioekonomické postavenie, etnikum, estetika*
- *historický kontext: čas, miesto a individuálny uhol pohľadu*
- *technologický kontext: zvládanie výtvarnej techniky“*

Ak ponecháme výber témy, nástroja a materiálu na dieťa, bude prostredníctvom pokusov hľadať ten najvhodnejší výtvarný jazyk, ktorým sa bude vyjadrovať a rovnako intuitívne bude priebežne vytvárať obsah. Tento prejav sa neustále mení, dieťa dopĺňa ďalšie prvky podľa toho, ako sa mu hodia a ako na neho vlastná tvorba pôsobí. Celý proces prebieha dynamicky, dieťa je spontánne a rovnaká je aj jeho interpretácia. Dieťa je slobodné, samostatné a ničím obmedzené. Tento spôsob vedenia podľa Roeselovej (1996) prináša so sebou aj problémy. Dieťa si vytvára obmedzenú štruktúru vedomostí, schopností a postupov, ktoré samo objavilo. Neskôr tak môžu byť zameškané niektoré skúsenosti a zručnosti.

Výtvarné umenie má plniť viacero funkcií (Valachová, 2010, s. 40). Má podporovať hrové aktivity a teda umelecké aktivity by mali byť príťažlivé a vystupovať ako hra, pričom sa ma rozvíjať kognitívne, nonkognitívne charakteristiky dieťaťa, jeho emocionalitu a predstavivosť. Ďalšou funkciou je prostredníctvom umenia poznávať. Poznanie má byť prirodzené a vychádzať zo skúseností a zážitkov dieťaťa, teda sa ho majú bezprostredne týkať a má byť aktívne ich súčasťou. A nakoniec ma umenie slúžiť ako prostriedok komunikácie. Prostredníctvom tvorby dieťa dokáže vyjadriť aj to, čo nedokáže povedať prostredníctvom jazyka a reči.

ZÁVER

Túžba dieťaťa kresliť podľa seba býva natoľko veľká, že dokáže nie len priamo, ale v náročnejších podmienkach aj nepriamo dávať najavo rozpor s tým, čo mu nevyhovuje. Je vytrvalé a trpezlivé a svoje záujmy sa snaží uskutočňovať. Na jednej strane chceme dieťaťu umožniť tie najvhodnejšie podmienky, na druhej strane je neustále podriadené naším požiadavkám, prániam a rozkazom. Podľa A. S. Neilla (2015, s.74) „... vnucování čehokoliv z pozice autority není správné. Dítě by nemělo dělat nic, dokud nedospěje k názoru – svému vlastnímu názoru – že by to udělat mělo.“

Výtvarné poznávanie by malo byť pre dieťa čo najprirodzenejšie. Ak máme na mysli ten najprirodzenejší spôsob vyjadrovania sa, prostredníctvom kresby, ktorá je zároveň aj najčastejším spôsobom vyjadrovania detí v predškolskom veku, malo by mať dieťa slobodu vo výbere témy a dostupných nástrojov, či materiálu. Rovnako by malo byť na rozhodnutí dieťaťa, na akom mieste a kedy bude kresliť. Je to základná prirodzená zručnosť, ktorou sa dieťa vyjadruje od útleho veku, kedy skúša najskôr rukou zanechať stopu – škvŕnu a postupne prstom vytvára grafické stopy do piesku, blata, alebo jedla. Postupne sa učí prechádzať na grafické vyjadrovanie na zodpovedajúcej ploche prostredníctvom výtvarného materiálu.

Zložitejšie technologické postupy, náročnejšia technika a obsluha nástrojov, či manipulácia s materiálom, si vyžaduje pomoc učiteľa. Objavy, experimentovanie a poznanie výtvarných možností prebieha za spolupráce dieťaťa, ak má dieťa o toto prirodzený záujem. Vlastný zážitok a podieľanie sa dieťaťa na akte, je nevyhnutne pre rozvoj ďalších výtvarných zručností. Informácie a operácie spojené s výtvarným dianím dieťa prirodzene absorbuje. Ich opakované overovanie a precvičovanie môžu spôsobiť, že dieťa stratí záujem, alebo sa naučí a zautomatizuje si predvedené. Stáva sa tak nesamostatným a pasívnym článkom výtvarného procesu, je ľahostajné pri voľbe nástroja a materiálu. Ak dieťa nezvláda činnosť, spojenú so zadaním, nie je naň dostatočne pripravené. Zdokonaľovať motorické zručnosti, obratnosť, či koordináciu môžeme prostredníctvom príbuzných činností, ktoré sú pre dieťa pútavé. Dieťa sa často ocitá v pozícii, kedy je dobrovoľne odkázané na pomoc od inej osoby, čo sa odzrkadľuje v jeho požiadavkách, ktoré inak dokáže samostatne zvládnuť. Takéto dieťa očakáva zadanie, asistenciu, alebo poznanie presného postupu. Vyžaduje prítomnosť zručnejšej osoby, ktorá ho, v prípade potreby, kedykoľvek nahradí. K navodeniu na výtvarnú činnosť môžeme dieťaťu dopomôcť tematickým rozhovorom, rozprávaním, čítaním, demonštráciou. Môžeme využiť vhodnú interakčnú metódu, ktorá dieťa aktivizuje k činnosti, alebo zanechá v dieťati hlboký zážitok, ktorý sa neskôr dieťa rozhodne výtvarne zhmotniť.

LITERATÚRA

- [1] COGNET, G. 2013. Dětská kresba jako diagnostický nástroj. Vyd.1. Praha: Portál, 2013. 204 s. ISBN 9788026204992.
- [2] DAVIDO, R. 2008. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 9788073674151.
- [3] MIHALY, C. 2015. Flow. Praha: Portál, 2015. 328 s. ISBN 9788026209188.

- [4] NEILL, A.S. 2015. Summerhill. Příběh první demokratické školy na světě. Druhé vydání. Praha: PeopleComm s.r.o., 2015. 348 s. ISBN 9788087917169.
- [5] ROESELLOVÁ, V. 1996. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1996. 244 s. ISBN 80902267-1-X.
- [6] SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. 176 s. ISBN 9788026206989.
- [7] VÁGNEROVÁ, M. 2005. Vývojová psychologie I.. Dětství a dospívání. Vydání první. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- [8] VALACHOVÁ, D. 2010. Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti. Prvé vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského UK, 2010. 126 s. ISBN 978-80-223-2778-7.
- [9] VALACHOVÁ, D. 2009. Povedzme to farbami. Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove. Vydání první. Brno: Tribun, 2009. 146 s. ISBN 9788073998554.

OBRÁZKY (ARCHÍV AUTORKY PRÍSPEVKU)

Obrázok 1 – voľná téma, dieťa kreslí pre seba

Obrázok 2 – zadaná téma, dieťa kreslí pre učiteľa

Obrázok 3 – zadaná téma (bicykel), dieťa kreslí krtka a ježka (kruh-koleso sa mení na kruh-telo zvierat)

Obrázok 4 – voľná téma – dieťa interpretuje kresbu naopak (kresba otočená dole hlavou, oproti polohe, v akej ju dieťa kreslilo)

Obrázok 5 – zadaná téma, dieťa kresbu oživuje

Obrázok 6 – voľná téma, dieťa kresbu oživuje

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTORA:

Mgr. Lucia Minichová

Školiteľ: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy (KVV), Šoltésovej 4 (pracovisko),

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského (UK PdF),

UK PdF, Račianska 59, Bratislava, 813 34,

Kontakt: minichova4@uniba.sk

SYNTÉZA OBRAZU A ZVUKU...

METÓDA UMELECKO-INTERAKTÍVNEJ KOMUNIKÁCIE

JAROSLAV UHEL

Abstrakt: Príspevok z užšieho kultúrno-spoločenského hľadiska skúma vzťah súčasnej vizuálnej kultúry, výtvarného umenia, hudby a pôsobenie tohto prostredia smerom k voľnej umeleckej tvorbe a smerom k tvorivosti a výchove s použitím syntézy obrazu a zvuku ako metódy umelecko-interaktívnej komunikácie a možnými hranicami komunikácie prostredníctvom obrazu a zvuku. Prostredníctvom výtvarného umenia a hudby vstupuje do procesu komunikácie s obrazovou, vizuálnou tvorbou, a následne do procesu obrazového vnímania. Rámcový pohľad na komunikácia prostredníctvom maľby a hudby (ako vzťah medzi obrazom a zvukom) je vo svojej podstate možné riešenie syntézy hudobných a maliarskych činností ako metódy.²⁸

Kľúčové slová: obraz, zvuk, interaktívna komunikácia, metóda, edukácia

Abstract: The contribution of closer cultural and social point of view explores the relationship of contemporary visual culture, art, music, and the operation of this environment toward free artistic creation and toward creativity and education using a synthesis of image and sound as a method of art-interactive communication and possible boundaries of communication through image and sound. Through art and music, enters the process of communicating with the image, a Visual creation, and then process the image perception. The framework view of communication through painting and music (such as the relationship between image and sound) is inherently possible solution synthesis of music and painting activities as methods.

Key words: video, audio, interactive communication, education.

ÚVOD

Hudba, výtvarné umenie a literatúra sú podhubím, výživou pre syntézu obrazu a zvuku. Vstupujú do procesu komunikácie s obrazovou, vizuálnou tvorbou, do procesu obrazového vnímania, s použitím dostupných obrazových prostriedkov vedúcich k spoznávaní okolitého sveta a ku bezprostrednej komunikácii s okolím. Výtvarné umenie pracuje najčastejšie prostredníctvom neverbálnej komunikácie. Princíp neverbálnej komunikácie je v tomto prípade zásadný, napokon komunikáciu tvoria z jednej pätiny slová a štyri pätiny tvorí práve neverbálna komunikácia. Výtvarné umenie pracuje s neverbálnymi komunikačnými prostriedkami, ktoré nemajú čistú jazykovú podobu, ale ako so sprievodnými prostriedkami sa s nimi počíta. Hľadanie odpovedí na otázku do akej miery je nevyhnutné komunikovať, kto určuje a má určit hranice komunikácie prostredníctvom obrazu a zvuku, prostredníctvom výtvarného umenia a hudby; a akými metódami tieto zadefinovať, sa stáva čoraz naliehavším. Je množstvo možných definícií, tvrdení, hodnotení,

²⁸ Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

charakteristík. Z umeleckého (i neumeleckého) hľadiska je však účelné a možné využiť určitosti i neurčitosti vzájomných vzťahov umenia k prekvapivému účinku, či už chceme pokusom, hľadaním a skúšaním nájsť niečo celkom nové, alebo aj nájsť nové v starom, či sa len hráme, alebo že hľadanie, skúšanie a pokusy len predstierame. Bez konvencií, rutiny a mechanizmov, ktoré je možné napríklad narušiť, ale ani bez hľadania toho čo je treba narušiť a dokonca ani bez pozorovateľa týchto aktov by nebolo ani tzv. vážne umenie, ani paródie. Vzťahy hudby a výtvarného umenia môžu mať najrôznejšiu povahu, podobu i význam. Môžu byť práve tak prejavom rôznych súvislostí, ako uskutočnením vzájomných odpovedí. Môžu byť dokonca iba predstavou odborníkov zaoberajúcimi sa takými vzťahmi a umelcov usilujúcich sa o ich vytvorenie. Javia sa teda ako tušené, nejasné, zjavné, zámerne tvorené a skutočne vytvorené, ale môžu byť iba predstavované, aj keď proklamované, a iba prepisované, aj keď v umeleckej skutočnosti neexistujúce. Už preto nie, že nie je nič ľahšieho než tento klam a sebaklam, ale hlavne preto nie, že v neurčitosti vzťahov - platí to i v otázkach hudby a výtvarného umenia - spočíva často ich životnosť, neukončenosť a plodnosť, zatiaľ čo sa práve tak často - i keď nie vždy - stáva prejavom mechanizmu, rutiny a konvencie.

ZVUKOMAĽBA – KOMUNIKÁCIA PROSTREDNÍCTVOM HUDBY A MAĽBY

Zvukomaľba sa zaoberá tvorivou možnosťou komunikovania prostredníctvom hudby a maľby. Vo svojej podstate rieši syntézy hudobných a maliarskych činností ako metódy. V prírode je prepojenie vizuálneho a zvukového absolútne prirodzené a v podstate aj najčastejšie prepojenie. Vidíme slnko aj tieň, blesk a počujeme hrmenie. Vidíme vtáctvo a počujeme, vidíme dopadnúť list a nepočujeme ho... Napriek tomu sa obraz a zvuk v prírode podporuje a vzájomne umocňuje. Sú v zhode. Umenie si však našlo úplne inú cestu. Túto komunikáciu chápeme ako možnosť separácie a hľadanie cesty dobra, ako ľudskej hodnoty a súčasne sa tak pokúsiť o elimináciu „zla“ v živote jedinca. Umenie patrí k hlbokým ľudským potrebám, vychádza z túžby po poznaní seba a neskôr svojho okolia. Vzťah obrazu a zvuku je súčasne prejavom syntetizujúceho obsahu a formy tela, ale je tiež priamym prostredníkom pre styk s okolím. Zvukomaľbu chápeme ako možnosť hľadania nových imaginácií, ako inovačný prostriedok, ale aj ako miesto experimentovania, ako prostriedok prieskumu vzájomných usporiadaní, ale tiež aj ako prostriedok artikulácie autorskej skúsenosti či skúsenosti iného. Zvukomaľba sa stáva predovšetkým nositeľom zážitkov, prameňom poznatkov, hrou aj predmetom experimentovania. Od čistej abstrakcie ku filozofii obrazu, k výpovedi autora o svojom názore na existenciu sveta. Takáto syntéza obrazu a zvuku otvára dvere intuícii, pocitu, tvarovej aj pohybovej slobode, osobnej individuálnej poetike a predstave. Hľadanie rovnováhy medzi obrazom a zvukom, to je cesta zvukomaľby. Ne všetko, čo sa vizualizuje, je aj akusticky zaujímavé, a vôbec nie všetko, čo vydáva zvuk, sa môže zaujímavo vizualizovať. Nie je to v tom, žeby sa jedna zložka musela vzdať v prospech tej druhej. Ich vzťah zvyšuje dokonalú vyváženosť. Je to možnosť, ako riešiť syntézu hudobných a maliarskych činností ako metódy umeleckej komunikácie (dopad a následok). Počúvanie hudby vyvoláva u človeka určité psychické i somatické procesy. Hudbu vnímame a precitujeme celým svojím vnútrom a jednotlivé tóny v nás vyvolávajú určité nálady, pocity, afekty, ako i zmeny správania. Melódia pôsobí na našu asociatívnu pamäť tak, že tóny jej napomáhajú vybavovať si pamäťové záznamy – engramy; engram: pamäťová stopa podvedomého myslenia (Bycko, 2000), v ktorých je podobný zvuk už raz zachytený. Pokiaľ sa človek dostatočne uvoľní, môže sa u neho

dostaviť emócia spojená s engramom, ktorý práve „vyplával“ na povrch. Skúmanie zmien vnútorných dispozícií syntézy obrazu a zvuku spôsobených zavedením nových techník, technológií a médií ako inštrumentov a prostriedkov do výtvarnej edukácie je jednou z priorít zvukomalby. Analýza a porovnávanie zmien v estetickej interakcii pozorované na úrovni tvorivých činností a zmeny na úrovni vlastností umeleckej tvorby. Zvukomalba dokazuje, že zavedenie a využívanie vlastností súčasnej vizuálnej kultúry ako prostriedkov a inštrumentov do výtvarnej edukácie, môže účinne ovplyvňovať rozvoj poznávacích, psychomotorických a sémanticko-výtvarných dispozícií človeka na rôznych úrovniach jeho vývoja. Muzikomaliarske interpretácie - či muzikomalby sú konkrétnym, no vždy samostatným stvárnením hudobnej časti, či fragmentu skladby, no aj celku hudobného - z hľadiska kompozície - diela.

HUDOBNE PÍSMA A JEHO GRAFICKÝ ZÁZNAM.

Predpokladá sa, že najstaršia známa notácia vznikla pravdepodobne v Argu. Hypotéza hovorí, že niektoré symboly mali svoju podobu odvodenú od používaných znakov fenickej abecedy. Od polovice pätnásteho storočia bolo hudobné písmo zásadne zreformované. Namiesto čiernych nôt sa používali biele tvary nôt. Zastupovali červené noty. Hudobné písmo patrí do sústavy špeciálnych písiev. V porovnaní so skutočnosťou, ale aj s integritou reálne znejúcej hudby je grafický záznam nedostatočný a neúplný. Jeho dominantným znakom je, že sa zameriava na zachytenie tónu a nie slova, pričom podstatou takýchto zápisov obvykle nebýva iba adekvátne výška tónu, spôsob a rýchlosť prednesu, ale aj jeho dĺžka znenia a intenzita. Hudobné písmo malo, ako všetky doteraz známe a používané typy a druhy písma, svoj vývoj, históriu aj grafický dizajn, svoju výtvarnú podobu. Grafický záznam hudby sa realizuje vizuálne. Hudobný záznam môžeme prirovnať k sieti, v ktorej sú zaznamenané len určité body hudobnej štruktúry. V porovnaní s realitou znejúcej hudby je preto grafický záznam neúplný. Písomný záznam nie je hudbou! Hoci nesporne ide o podstatné a významovo nezameniteľné body, takáto sústava nesprostredkúva hudbu priamo, ale slúži len na jej konzervovanie. Možno ani nie tak často si uvedomujeme dôsledky tohto epochálneho vzťahu v podobe objavu hudobného písma, ktoré vzniklo pre potrebu zápisu hudobnej reči. V porovnaní so skutočnosťou, ale aj s integritou reálne znejúcej hudby je grafický záznam nedostatočný a neúplný. Jeho dominantným znakom je, že sa zameriava na zachytenie tónu a nie slova, pričom podstatou takýchto zápisov obvykle nebýva iba adekvátne výška tónu, spôsob a rýchlosť prednesu, ale aj jeho dĺžka znenia a intenzita. Hudobné písmo malo, ako všetky doteraz známe a používané typy a druhy písma, svoj vývoj, históriu aj grafický dizajn, svoju výtvarnú podobu.

VIZUÁLNE GESTÁ... ALEBO INTERPRETÁCIE HUDOBŇNÝCH SKLADIEB?

Muzikomaliarske realizácie sú interpretácie hudobných skladieb, počas ktorých používame na vyjadrenie emocionálnych zážitkov prostriedky maliarskych výtvarných techník. Maľovanie hudobných motívov je istou formou interpretácie. Pri zvukomalbe nie je účelom vytvárať terapeutické prostredie, ani akcelerovať, nie je cestou ani záznam na úrovni hudobného klipu, či reklamného spotu. A ak uvažujeme o hudobnom diele ako o umeleckom diele, potom môžeme uvažovať o výtvarnej interpretácii umeleckého diela - tentoraz umeleckého diela hudobného. Muzikomaliarske interpretácie - či muzikomalby sú konkrétnym, no vždy samostatným stvárnením hudobnej časti, či fragmentu skladby, no aj celku hudobného - z hľadiska kompozície

- diela. Výtvarný umelec sa v podstate nemôže vzdať vizuálneho gesta... ale v tejto súvislosti ak je takéto gesto sprevádzané „zvukovým procesom“... hudba a vizuál ako inovatívnosť novej tvorivej možnosti. V takejto súvislosti môžeme tvrdiť, že je rozdiel v zobrazovaní hudby ako predmetu zobrazenia prostredníctvom výtvarného umenia, a vizualizovaním hudby s použitím syntézy obrazu a zvuku ako metódy umelecko-interaktívnej komunikácie. A to predovšetkým v použitých prostriedkoch, kompozíciách a v neposlednom rade v zmysle takéhoto zobrazovania... Pri akceptovaní všeobecnej diferenciacie sveta, ktorá je stále výraznejšia z dôvodu silnejúcej globalizácie, je odmietanie hermetickej, spoločenskej, morálnej, estetickej, kognitívnej, didaktickej a komunikačnej funkcie umenia je najlepšou cestou ku strate osobnosti. Problémom každého človeka potom je, ako dokáže využiť funkcie umenia. Existujú univerzálne pravidlá platné pre všetkých jedincov v podstate bez ich diverzifikácie. Okrem týchto pravidiel sú všetky ľudské činnosti špecifické, sú odrazom rôznorodosti ľudí. Ako náhle sa na scéne objavili nové technické médiá, ktorých princíp fungovania vzniká za podpory technického aparátu, vzniká nová situácia. To znamená, že vzťah obrazu a zvuku spravidla analyzujeme v čase, keď dochádza k významnému obratu. To znamená, že v minulosti, v podstate na začiatku takejto syntézy až do súčasnosti to bola prvopočiatková tvorba Luigiho Russola, následne Edgarda Varèsa, Johna Cagea, Harryho Partcha, neskôr to bol Nam June Paik, Pauline Oliveros, Takehis Kosugi, Nicolas Collins, Susan Philipsz, Christian Marclay, Andres Bosshard, Krzysztof Szymanowic. Hnutie Fluxus a Dada, Mediálne umenie, zahŕňajúce soundart. Súčasný výtvarný umenie má veľmi blízko k estetike metalovej hudby. Metalová hudba vytvorila veľmi konzistentnú a zaujímavú kultúrnu scénu. Tato scéna má svoje vizuálne špecifika, svoju vlastnú poetiku. Existuje množstvo súčasných umelcov, ktorí používajú podobné princípy v tvorbe ako metalové kapely, podobnú estetiku...Vzťah obrazu a zvuku sa pre mnohých autorov stal nástrojom nových médií s kritériami hybridného miešania. V šesťdesiatych rokoch 20. storočia sa na Slovensku stretávali rôzne umenia. Do vtedajšej atmosféry patria komorné diela Ilju Zeljenku, Romana Bergera, Jozefa Malovca, Ivana Paríka, Ivana Hrušovského, Petra Kolmana, Jozefa Sixtu. Pocta patrí slovenskej hudobnej avantgarde: Ivanovi Buffovi. Nové médiá, elektronické médiá a všeobecne nové digitálne technológie, získavajú veľký vplyv v tvorivej umeleckej činnosti i v samotnej prezentácii umenia. Vo svojej podstate rieši syntézy hudobných a maliarskych činností ako metódy. Túto komunikáciu chápeme ako možnosť riešiť syntézu hudobných a maliarskych činností ako metódy umeleckej komunikácie (dopad a následok). V tejto súvislosti je potrebné uviesť dvoch predstaviteľov, ktorý hodnoverne a spoľahlivo prezentujú vzťah súčasnej vizuálnej kultúry, výtvarného umenia a hudby: Milan Adamčiak a Milan Grygar. Milan Adamčiak sa narodil 16. decembra 1946 v Žiline, kde absolvoval hudobné konzervatórium. 1968-73 študoval hudobnú vedu na Filozofickej fakulte UK. Je jediným významným tvorcom vizuálnej, konkrétnej poézie a grafických vizuálnych partitúr na Slovensku. Na prelome 60-tych a 70-tych rokov spolupracoval s Alexom Mlynárčikom, Milošom Urbáskom či Janou Želibskou na viacerých projektoch, ktoré boli postavené na hudobnom základe, rozširujúce možnosti média smerom k voľnej kreativite. Vychádzajúc zo svojho vzdelania a záujmu v oblasti hudby, jeho pozornosť vizuálneho umelca sa sústredila na skúmanie štruktúrnych zákonitostí medzi hudbou a výtvarným umením. Postupne vytváral osobitý variant vizuálnej a typografickej poézie, založenej na konceptualizácii kaligramu (ideogramu), a vo väzbe na grafické partitúry. Adamčiakove diela zo šesťdesiatych rokov ilustrujú jeho záujem o vizualizáciu hudby a hľadanie afínit medzi umeleckými druhmi - hudba, poézia, výtvarné umenie. Kaligrafický znak sa v jeho podaní transformuje do úlohy akéhosi záznamu plynutia v podobe osobitej abstrakcie. Milan Grygar sa

od roku 1965 sa intenzívne a programovo zaoberá vzťahom medzi kresbou a zvukom. Svoj špecifický koncept rozvíja v rôznych veľmi rozdielnych vzťahoch. Jeho tvorbu charakterizuje originálne vnímanie vzťahu obrazu, zvuku a priestoru. Milan Grygar študoval v rokoch 1945-1950 na Vysoké škole umeleckopriemyslovej v Prahe. Ďalším podnetom k interpretácii sa stali aj Grygarove zvukoplastické kresby, ktorými sa zaoberal od roku 1972. Krátko nato ich nahradil novým systémom, ktorý spočíval v tom, že vystriedal systém rytmizovaného štvorčekovaného rastra princípom lineárnym v kresbách, ktoré boli rovnako akusticky interpretované. V jeho tvorbe sa postupne zrovnoprávňuje vizuálny a hudobný prejav, napriek tomu, že nejde o ich analógiu, ale o vzťah. Od roku 1976 na základe spolupráce s Umeleckopriemyslovým múzeom v Prahe a zvukovým laboratóriom Ústavu teórie a dejín umenia Československej akadémie vied vyšla v Suprafone SP platňa s nahrávkami akustických kresieb v roku 1969 Akustická kresba č. 22 a Adagio. Milan Grygar navodzuje predstavu, že predmet musí byť zasadený do určitého prostredia a musí evokovať zvuk (Antifóna, 2014).

VÝTVARNÁ EDUKÁCIA A VIZUÁLNA KOMUNIKÁCIA

Vizuálnu kultúru chápeme v širšom význame so zameraním sa na metodologicky vymedzené edukačné procesy, ktoré prinášajú intenzívnejšie vnímanie priestoru, formu a stavbu zvuku, čo zároveň obohacuje aj vizuálne vnemy v plošných výtvarných prácach. Ak je vizuálna komunikácia obrazom a zvukom prostriedkom, ktorý umožňuje odhaľovať a získavať nové a nepoznané, stáva sa významným nástrojom umenia i formovania človeka. Vo výtvarnej výchove je tento problém riešený z hľadiska foriem a prostriedkov vizualizácie skutočnosti prostredníctvom vplyvu elektronických médií na zmeny kvality a ovplyvňovania schopností rozširovania vizuálnych štruktúr a vizuálnej komunikácie človeka. Prostredníctvom výtvarného umenia človek vždy udržiaval a obnovoval kontakt so skutočnosťou. A naopak. Bolo by možné dospieť k záveru, že používaním pojmu vizuálna komunikácia, sledujeme účel označovania nových médií do edukačných procesov v súvislosti s netradičnými médiami. Ak si uvedomíme, že komunikácia je dvojsmerným tokom myšlienok, s cieľom informovať, počúvať, vnímať a reagovať, je úplne zřejmý význam komunikácie v umení. Základným rámcom tejto práce je výskum súvislostí tvorených vzťahom obrazu a zvuku, ako nástroja určeného pre efektívnu transformáciu s rešpektovaním spätnej väzby vytvorenej analýzou didaktickej a estetickej interakcie. Podklady, východiská a podnety výskumu boli:

1. praktické podnety a experiment (tvorba, interview): vlastnú prezentáciu nápaditosti realizácie spolu s rozvíjaním a korigovaním myšlienky, s dôrazom na originalitu, pôvodnosť a osobitosť prejavu;
2. psychologické... kognitívna psychológia (skúsenosť): vyjadrenie výtvarnej myšlienky a evokovanie emócií smerom k divákovi s ohľadom na komunikáciu autora a jeho diela s divákom;
3. pedagogické (vyučovanie, poznanie, kontakt): Podnecovanie tvorivosti; Nové, nekonvenčné, nápadité, neobvyklé kompozičné riešenia. Originálne výstupy vychádzajúce z invencie, objavovania, experimentovania, predstavivosti, fantázie atď.

Mnohé podklady, východiská aj podnety boli overené priamo v škole, vo vyučovacom procese, v ateliéroch umelcov, na tvorivých pobytoch a mnohé v rôznych iných prostrediach. Mnohé vo vlastnom procese tvorby. Často krát boli výsledky dosiahnuté aj na základe bezprostrednej reakcie na dlhšie problémy. Napriek tomu empiria, empirický výskum prevažoval pri dosiahnutých a prezentovaných výsledkoch v celej tejto práci

s dôrazom na konkrétne skutočnosti edukačnej reality s dátami o nej. Výtvarná edukácia v digitálnej ére smeruje k nasledovným bodom:

- dôsledné zavádzanie počítačovej gramotnosti, upevňovanie počítačových zručností (Poznávacia funkcia; Novosť a mnohotvarosť. uplatňovanie spontánnej flexibility.).
- zručností a schopností používať elektronické médiá v edukačných procesoch
- rozširovanie variácií elektronických médií o nové formy vo výtvarnej výchove
- rešpektovanie vizuálnych médií a obohacovanie obsahu výtvarnej výchovy
- schopnosť hodnotiť a interpretovať syntetizované umelecké výstupy, vyžaduje znalosť dokonalej manipulácie s predstavami, ich vzájomné kombinovanie, spájanie, alebo aj fantazírovanie.

Ak vychádzame z uvedených poznatkov, vzniká otázka, aké prostriedky a tempo je pre výtvarnú edukáciu najvýhodnejšie, či už z hľadiska kvality, maximalizácie, a či spotreby. Nemáme v tomto prípade na mysli odosobnenú jednostrannosť, či zadefinovávanie rebríčkov a pevných merítok pre výtvarné umenie, ale ani historické akumulovanie intelektuálneho kapitálu, aj keď pripúšťame, že isté rezídium normatívnosti nutne vždy zostane. Vnútoraná pripravenosť je v zásade niečo úplne iné, ako napríklad skúsenosť.

ZÁVER

V práci sú prezentované dielčie výsledky výskumu zameraného na možnosti syntézy obrazu a zvuku, o jej aplikovateľnosti a tvarosloví v tvorivej praxi umelcov a v praxi výtvarných pedagógov. Zaoberá sa existenciou jej momentálnych podôb, jej možnosťou využitia v tvorivej aj školskej praxi chápanej ako súbor metód a prostriedkov usporiadaných do sledu tak, aby sa jej prostredníctvom mohli naplňať ciele výtvarnej tvorivosti a rozvíjania obraznosti. Samozrejme, že existuje niekoľko spôsobov, ako človek dospeje k určitým záverom seba poznávacieho procesu a analýzy vlastnej tvorby. Napokon pri takýchto významných situáciách ako je táto, sebareflexia ako racionálne sebazpoznanie, reflektovanie prejdenej cesty je veľmi dôležité.

LITERATÚRA

- [1] Atkinson et al.: *Psychologie*. Praha: Akademia, 1995.
- [2] Bertók, I., Janoušek, I.: *Počítače a umenie*. Bratislava: SPN, 1989. ISBN 80-08-00037-6.
- [3] Bycko, M.: *Engram a sugescia pri vnímaní umeleckého diela*. Prešov, Cuper, 2000.
- [4] David, J.: *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. Praha 1993, ISBN 80-901438-5-7.
- [5] Foucault, M.: *Archeológia jednej vášne*. In: Foucault, Michel: *Moc, subjekt a sexualita. články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram, 2000, s. 99.
- [6] Hildebrand, A.: *Problém formy ve výtvarním umění*. Praha: Triáda, 2004.
- [7] Hoschl, C., Libiger, J., Švestka, J. a kol.: *Psychiatrie*. Praha: Tigis, 2002, 883 s., ISBN 80-900130-7-4.
- [8] Kolektív autorov.: *Výtvarná výchova a mody její komunikace*. Zborník zo sympózia české sekce INSEA, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, ISBN 80-244-0779-5.

- [9] Mátejová, Z.: *Základy teórie a praxe muzikoterapie*. Bratislava, SPN 1993.
- [10] Peregrin, J.: *Význam a štruktúra*. Praha: OIKYMENH, 1999, ISBN 80-86005-93-3.
- [11] Pietrasinski, Z.: *Tvorivé myslenie*. Bratislava: Obzor, 1972 244 s., ISBN 65-038-72.
- [12] Skolimowski, H.: *Živá filozofia*. Slovacontact, Prešov, 1999.
- [13] Sternberg, R. J.: *Úspěšná inteligence*. Praha: Grada, 2001. 208s. ISBN 80-247-0120-0
- [14] Uhel, J.: *Identita kresby: alebo umenie vnútorného sveta*. Pedagogická fakulta UMB a OZ Pedagóg, Banská Bystrica, 2009, 351 s., ISBN 978-80-8083-863-8.
- [15] Zeleiová, J.: *Muzikoterapia – dialóg s chvením*. Bratislava, Hudobný ústav SAV 2002
- [16] Zelina, M.: *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava. Univerzita Komenského, 1995. 156 s. ISBN 80-223-0713-0.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.

Názov pracoviska: Katedra výtvarnej kultúry PF UMB v Banskej Bystrici,

Adresa pracoviska: KVK PF UMB, Ružová č.13, 9784 01 Banská Bystrica,

Kontakty: tel., e-mail: jaroslav.uhel@umb.sk; +421 905 639235

**UČITEĽ V UMELECKOM
VZDELÁVANÍ**



INTERAKCIE.

PEDAGÓG VÝTVARNÍK – TVORBA – PEDAGOGICKÁ PRAX

XÉNIA BERGEROVÁ

Abstrakt: Vzťahy umeleckého myslenia vo vzťahu kvýtvarnému pedagogickému procesu. Ponor do zásadných problémov tvorby a do procesu umeleckého štúdia.

Kľúčové slová: pedagóg, poslucháč, tvorba, pedagogický proces, umenie

Abstract: Relationship of artistic thinking in relation to the artistic pedagogical process. Immersing into the fundamental problem of creation and into the process of art study.

Key words: pedagogue, student creation, pedagogical process, art

ÚVOD

Priznáme, že v každej súvislosti s pojmom umenie sa nám osobne spája výtvarné umenie a prednostne maliarstvo, ktoré bolo v minulosti častejšie „puncované“ ako univerzálne. Napriek tomu, na prelome ostatných tisícročí bolo z nejasných príčin maliarstvo zneisťované, zneisťovaní boli prirodzene umelci, umelecké prostredia, ale i školy, tiež teoretici a kritici umenia. Dialo sa tak celkom blízko našej súčasnosti a dokonca ho pocítila i naša generácia. Pohrávalo sa so „smrťou maliarstva“, nenastala, lebo ani nastať nemohla. Po roku 2000 však nastal až absurdný obrat, ktorého doznievanie môžeme vnímať stále tzv. boom maľby. Len s veľkou naivitou možno o takomto nepredvídanom a náhlym zvrate uvažovať ako o momente „osvietenia“. Takáto hra mohla byť skutočne len hrou mechanizmov trhu s umením, asi len tak s to možno vysvetľovať. Vďaka tomu v našom malom prostredí mohla táto situácia rezonovať s väčšou silou.

Len ťažko by sme mohli vymyslieť niečo obdobné, napr. v umení intrerpretácie hudby, i keď aj tam sa občas dobre zamiešajú karty spôsobmi tzv. približovania sa poslucháčom v prípade náročných hudobných žánrov a možno i občas absurdnými interpretáciami opier... Je skoro nepochopiteľné že vôbec mohlo dôjsť k takýmto stavom v súčasnom umení. Keď nemáme hovoriť o akejsi „ľahkosti bytia“ bude to pravdepodobne skôr ľahkovážnosť. Len ťažko možno pochopiť ako mohlo dôjsť k tak náhlym obratom a k rovnako náhlym premenám kritérií, a prečo tak rýchlo otvoril bránu sv. Lukáš. V obsiahlom knižne vydanom výbere z esejí o humanizme, filozofii, morálke, kultúre, samozrejme i umení, ale tiež i o školstve - *Cesta s hudbou* (2012), ktorej autorom je hudobný skladateľ a filozof Roman Berger (1930) stretneme nesmierne bohatú spleť tém a motívov, ktoré niekedy ponúkajú priame východiská. Tak je to napríklad v pertraktovanej problematike humanizácie školy. Autor *Cesty s hudbou* odmieta všetky vulgárne prejavy materializmu minulosti, ale i koncepcie ktoré podriaďujú kultúru a umenie pravidlám ekonomiky. Ako sa vyjadril mladší kolega autora, že sa jeho úvahy vždy zbiehajú v jednom bode, ktorým je uvedomenie si duchovnej podstaty sveta. Na Bergerovej *Ceste s hudbou* sa

v prvom rade stretávame s kreativitou, intuíciou, invenciou ako aj inšpiráciou a fantáziou a s všetkým čo v umení je živé, dosť často však s inou obsahovou podstatou na akú sme zvyknutí.

„Iba človek dostal do vienka intuíciu, imagináciu, fantáziu, schopnosť tvoriť utópie, schopnosť myslieť nonalgoritmicke – tvorivo... Bez toho všetkého by sa homo sapiens prírodovedcov nebol stal bytosťou transcencie humanitných vedcov.“ (Berger, R. 2012)

Adept umenia si musí svojou osobnou, teda praktickou skúsenosťou otvárať bránu do sféry cítenia, i vcítenia, do vnímania životných situácií, javov ktoré nás obklopujú, to všetko stále viac zahľucuje konzum. V ceste s hudbou sa stretáme s odpoveďou na otázku aký vzťah je medzi umením a meditáciou. **„...formou meditácie je umenie. Nemyslím na konzum, ale na prax (proces) maľovania, muzicírovania... ich význam nespočíva v tom, že rozvíjajú estetickú percepciu, ale aj a najmä v tom, že vedú ku koncentrácii pozornosti, k vytváraniu vzťahu JA : TY... k disciplíne, reflexii.“** (Berger, R. 2012)

NA TÉMU UMELECKÉHO ŠKOLSTVA

V umeleckom školstve sa už dávnejšie prejavovali snahy o pochopenie zásadného kvalitatívneho rozdielu, aký tkvie v metodikách vyučovania takzvaných náukových a kreatívnych predmetov, zdá sa že je to proces na dlhé pokračovanie. Rozhľadný a skúsený umelec a pedagóg Rudolf Fila, autor mnohých inšpiratívnych publikácií akcentuje fakt, ktorý nevyplýva z dojmov, ale z výskumov. Práve výskumy dokladajú, že deti vychovávané muzicky reagujú kreatívnejšie aj v iných predmetoch. V už spomínanom zborníku (s. 43) sa stretávame s jeho názormi: **„Predovšetkým by to mala byť výzva na integráciu výchovy dlhšie udrživanej v tesných súvislostiach s učením hrou, lebo v hre sa spája polarita telesnosti a duchovnosti, vždy viacero aspektov – pohybový, slovesný, hudobný, výtvarný a spojivom sú logické pravidlá“**. Rudolf Fila zdôrazňuje aj aspekt morálky, zmysel pre „fair play“ považuje za stále nedostatočne pestovaný v popredí ostáva naša ľudská sebeckosť. Blízko nej sa nachádza niečo, čo je často príčinou dekoncentrácie. **„Naše duchovno je dnes neustále atakované nespočetnými pokušeniami a všetky smerujú k narúšaniu koncentrácie... Každý závažný počin ju vyžaduje, stav kreatívneho vytřízenia ju nielen predpokladá, ale určite sám to synonymum predstavuje“**. Ten istý autor hovorí, že **dezintegrovaná výchova smerujúca k pragmatickému chápaniu sveta eliminuje postupne u jedincov práve tieto najkrehkejšie zložky senzibility. Hovorí sa potom o strate tvorivosti, čo by sme mohli považovať aj za akýsi ekvivalent dnes často stretávaného pojmu „vyhorenie“**.

Ak pozorujeme deti vo veku ich prvých rokov školskej dochádzky, môžeme konštatovať pravdivosť obáv, ale i priskorých nádejí. Program a jeho realizácia v porovnaní napr. s ústnym podaním starších generácií, akoby nemal šancu byť lepším. Oživenie školy môže priniesť široko ponímaný talent učiteľov. Nie je to náhoda, že ešte v počiatkoch medzivojnového obdobia sa príprave učiteľov venovala značná pozornosť zvládnutia hry na hudobnom nástroji a na dobrej úrovni boli budúci učitelia vedení k prehľbovaniu výtvarných schopností. V súčasnosti napriek existencií neustále obnovovaných učebnic programové medzery viditeľne nenapĺňajú a ako Fila hovorí zlyháva i živý spôsob pochopenia vecí podstatnejších. To je všetko o čom sa môžeme dočítať v esejach Rudolfa Filu, ako aj v *Ceste s hudbou* Bergera. Niet divu, že obaja umelci napriek rozdielnym médiám,

ktoré pestovali boli názorové blízky (dokonca si opätovali eseje o umení). Ani jeden z nich by nebagatelizoval skutočnosť, že umeniu sa dá učiť, samozrejme za istých podmienok. S dobrým pocitom môžeme dať hlas k názorom viacerých výtvarných pedagógov, ktorí sa otvorene vyslovili k zásadným veciam výtvarného vzdelania na konferencii *Myslenie v ne/závislosti* (2006) na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Ich **Reflexia postavenia a zmyslu výtvarného umeleckého vzdelania v súčasnosti, ako znie podtitul vydaného zborníka je presvedčivým mnohohlasom.**

„...naučila nás pracovať pravidelne a po remeselnej stránke zodpovedne, v jej škole panovala pevná disciplína... pracovalo sa od rána do večera mimo dni určené návštevám výstav a múzeí... Pracovná disciplína a úcta k remeslu ma vyviedli z každej životnej i umeleckej krízy“ , týmito slovami sa vyjadrila o svojej učiteľke, predstaviteľke ruských avantgárd Alexandre Exterovej, významná slovenská maliarka generácie 1909 Ester Martinčeková Šimerová. Este M. Šimerová bola snáď výnimočným vzorom sústredenej práce – umeleckej tvorby. Jej celoživotná orientácia na tvorbu, ale i na súvislosti s filozofiou antiky, ale i s poéziou tých najvyšších „poschodí“ sa zrkadlia v jej maliarstve, v jej dopátraní sa zmyslu a charakteru problému.

„Koncentrácia pozornosti umožňuje preklenúť všednú oddelenosť subjektu od objektívneho sveta. Napríklad v oblasti hudby dochádza k splynutiu hráča s nástrojom, so zvukom, s hudobným procesom, s operáciami obsiahnutými v tomto procese. Dochádza k preladeniu psychiky. Mohli by sme to označiť, ako prvý okruh transcencie, vzniká celok vyššieho radu... Koncentrácia pozornosti je koncentráciou psychickej energie.“ (Berger, R. 2012)

Tak ako v hudbe i v maliarstve môže až citelne nastať obdoba dokonalého „splynutia“ maliara s práve sa rodiacim tvarom, či s upresnením nekonečného reťazca vzniku farebného tónu... Tak ako na Bauhause sa robili v súvislosti s písmom či s kaligrafiou dychové cvičenia i maliari môžu poznať a mnohí poznajú tento fakt súvislostí maliarskeho dotyku, rukopisu s fenoménom dýchania.

Príspevok doc. Ivana Kříža, akademického maliara, donedávna pedagóga Výtvarnej fakulty v Brne. Považujeme za zmysluplné v skratke upozorniť o čom hovorí, O nedávnom minulom, ale i súčasnom, konkrétne výtvarnom školstve o jeho ceste od diktátu profesorovej maniéry až po úplnú uvoľnenosť seberealizácie poslucháča. Autor v svojej úvahe dospel k akejsi dvojitej ceste, jednak tej, ktorú pozná z autopsie, teda takzvane klasickej, ktorá nabáda k práci, ktorá by mala zaručiť zvládnutie vizuálnej reality až po hranice možnosti. Tam asi autor chápe a vidí tú „zásobáreň“ pre umeleckú budúcnosť potrebnú pre adepta. To je cesta, ktorá vedie cez namáhavé a neisté teritória zbavovania sa naučených spôsobov a niekedy priam i balastu. Tou druhou možnosťou je cesta pre tých akoby silnejších a snáď šťastnejších adeptov umenia možno opatrne chodiť, na špičkách, nerušiť ich kruhy. Pochopiteľne tou lepšou variantou je možnosť aktívneho postoja, toho upevňovania ich „neomylnnej“ intuície. Ivan Kříž uvádza skvelý príklad z histórie, van Gogha, ktorý síce poctivo študoval ním obľúbeného majstra Milleta, avšak v každom svojom kroku bol už nezameniteľne svojský. Autor teda konštatuje existenciu mnohých ciest k cieľu a skromne zdôrazňuje, že v svojej pedagogickej koncepcii nikoho nechce ohúriť extravaganciou. Stojí za to aj ďalšia úvaha autora: „Myslím, že nie je umením poprieť tradíciu, ale ju nanovo exploatovať...“

V problematike, ktorú s plnou vážnosťou reflektuje práve citovaný autor je obsiahnutá vlastne výzva, ktorá má už historickú rovinu a zároveň i tú súčasnú. Môžeme sa teda zamýšľať nad charakteristikami pedagógov i žiakov (kedysi to robil J. Itten).

Zatiaľ sme sa dotýkali vecí, povahy a koncepcie výtvarného pedagóga. Skúsime sa obrátiť k oblasti, ktorá v názorovej, ako aj realizačnej sfére rozdeľuje spoločnosť výtvarníkov, akoby sme všetci stali na dvoch brehoch. Je to to nezjednotiteľné myslenie? Takéto uvažovanie i myslenie reprezentuje a zároveň ním provokuje Joseph Kosuth. A to rovnakou mierou v svojej tvorbe, ako i v pedagogickej a teoretickej oblasti. Provokatívne je jeho nazeranie na umeleckú tvorbu, lebo podľa neho len vytváranie artefaktov nie je postačujúce. Podľa Koshuta treba tvorbu spájať so sociálnym a politickým prvkom, ale aj a historickým kontextom...

Konceptuálne umenie, ktoré Kosuth reprezentuje znamená prehodnotenie toho, čo umenie je. Je to reflexia, dodajme, že formuluje situáciu súčasného umenia tak, že pokiaľ v minulosti ľudia hľadali odpovede a upínali sa k náboženstvu, prípadne k filozofii, dnes by to mohlo byť umenie...(?) Takýto názor sa občas objavuje. Práve v takejto súvislosti, v tom ako Kosuth nazerá na spoločné učenie pedagóga s poslucháčmi tkvie myšlienka o blízkosti a rôznorodosti prejavov vzájomných interpersonálnych vzťahov učiteľa a študenta. Podstatou úspešného pedagogického procesu v oblasti umenia je pozitívny vzťah. Len cez pozitívny postoj oboch strán môže nastať tvorivý kontakt, prajný a dôveryhodný, ktorý poslucháčovi otvára priestory a rezervy poznania, ale i krokov ktoré k nemu vedú. Rôznou postupnosťou, evolučne, ale občas i náhlým osvietením teda nápadom sa objavuje niečo ako nový svet, obzor. Pedagogické, didaktické spôsoby sa opierajú o stav a úroveň výtvarnej pripravenosti, schopnosti, typu a zorientovanosti adepta umenia. Cesty k poznaniu bývajú verbalizované z potreby upresňovania obsahu, k cieľu smerujú cez sféru príkladov a analógií, ale i metafor od analytických postupov k celistvosti.

Preferovanie liberálneho zmýšľania až po absolutizovanie idey voľného priestoru bez akýchkoľvek medzí, teda akoby predstava absolútnej slobody, často opakovaná myšlienka „prekračovania“, jej rôzne modifikácie, zdá sa že neboli dobre pochopené ani tými, ktorí ich šíрили. Dnes, keď už sami máme svoje pedagogické skúsenosti nazeráme s vedomím rešpektovania talentových a intelektuálnych možností študenta a vieme odhadnúť limity.

Roman Berger považuje krízu školy za logickú súčasť celkovej krízy spoločnosti, citujeme: **„Dospeli sme do stavu, v ktorom sa normou stala antikreativita. Je to výsledok pseudovýchovy a pseudokultúry...“** (Berger, R. 2012)

Prehlbujúcou sa vlastnosťou interakcii v tejto sfére je stupňujúca sa námaha, ktorú musí vynakladať pedagóg. Zapríčinená nedostatočnou pripravenosťou na vysokoškolské výtvarné vzdelávanie, prejavuje sa aj v akomsi neprimeranom očakávaní a náročnosti na rôznorodý servis očakávaný od učiteľa. Mohli by sme to vnímať, ako akúsi psychickú nepripravenosť, občas na hranici nedospelosti, to má pre obidve strany svoje konsekvencie, ktoré sú citlivejšie vnímané pedagógom. Ako príklad spomenieme istý ukazovateľ. Realizované výstavy prác poslucháčov odkrývajú akúsi krivku úrovne ich výtvarného myslenia i výtvarných realizačných schopností. Pokiaľ v minulosti mal študijný program stúpajúcu tendenciu náročnosti, v súčasnosti stupeň

náročnosti musíme zvažovať a regulovať, čo je prekážkou vývoja, ale i práce pedagóga. Na základe skúseností sme presvedčení, že ambícia smerujúca k profesionalite sa pre mnohých poslucháčov stáva neznámym teritóriom. Zlyhávajú základné momenty celkovej pracovnej a teda i vnútornej a osobnej disciplíny, čo možno dokladať akousi neschopnosťou niekedy až nezriadenosťou vnímania odbornosti poslucháčov.

V súčasnosti sa v oblasti odborného umeleckého vzdelávania stretávame s nejasnou predstavou stáleho zdôrazňovania akejsi „fixnosti“ programu a stálosti vízie, ako by to bolo niečo čo je v umení nevyhnutné, a nevyhnutné i v pedagogickom procese. Vzhľadom na to, že umenie si vyžaduje dynamický princíp, aj výtvarná pedagogika si vynucuje otvorený priestor pre rozvíjanie invencie a intuície. Využijeme názor dlhoročného pedagóga, maliara, profesora Ľudovíta Hološku, ktorý jednoznačne zdôrazňuje a konštatuje, že umelecký program v oblasti pedagogiky nesmie mať povahu výrobného programu! Podľa nášho názoru musí mať takú životaschopnosť, aká je vlastná umeleckej tvorbe.

Otázka koncepcie poskytuje veľký priestor názorovým stretnutiam, vychádza z procesov tvorby, z ich pochopenia, ale i z pochopenia kritérií hodnoty v umení... **Najvlastnejšou ambíciou - povinnosťou pedagóga by mala byť príprava a výchova k tvorivosti.** To samozrejme okrem iného predpokladá aj zorientovanosť adepta v súčasnom umeleckom dianí.

Tento predpoklad obsahuje požiadavku vedieť triediť súčasný i minulý výtvarný prejav podľa kľúča hodnoty, vnímať a chápať podstatu hodnoty. Radi by sme upozornili na krédo profesora Hološku: **„Z môjho názoru vyplýva presvedčenie, že vzdelávanie v súčasnej výtvarnej škole má obsiahnuť široký register postupov a prostriedkov, a táto šírka by mala byť legitímna“.** Dodávame, že legitímna by mala byť aj variabilita vyplývajúca z povahy tvorivého procesu. Charakteristická špecifickosť vizuálnych umení privoláva spôsoby, ktoré prehľbujú ináč nenadobudnuteľné skúsenosti.

Treba však dodať, že napriek snahám teórie umenie, len veľmi ťažko by sme mohli nájsť správne a isté miery veci umeleckej hodnoty, kvality a tým i záruk pre ich existenciu v celom časovom priestore. **„Maliarske dielo so svojou mnohovýznamovou a mnohvrstevnosťou a flexibilitou je v historickom reze i súčasnosti nesmiernou rozlohou emocionálnych fondov, intelektuálnych operácií, významových posolstiev, filozofických odkazov...“** (Hološka, Ľ. 2012)

DÁ SA UMENIE UČIŤ?

Náš exkurz do myšlienok na tému umeleckého vzdelávania završíme výnimočne vecným textom **„Dá se učit“** od profesora Akadémie umění v Prahe profesora Jiřího Lindovského. Autor odpovedá na svoju vlastnú otázku, ktorá býva len tak „zľahka“ jednoduchým a úsmevným spôsobom podávaná, v tom zmysle že sa umeniu nedá učiť. Profesor Lindovský oponuje a predkladá fakty, ktoré takéto negatívne tvrdenie vyvracajú, naopak hovorí o užitočnosti umeleckej školy, akou je tradične AU v Prahe. Pýta sa, kde možno brať ideály, ktorými by asi takéto školy mali žiť. V mnohých postrechoch a vážnych myšlienkach autor hovorí: **„Bez ideálu sa nedá vymedzovať priestor, nevznikajú hranice a nie je čo dodržiavať a nie je čo prekračovať.“**

Underground i oficiálne umenie splývajú do jedného a tak môžu byť „platení“ z dvoch strán... Každú chvíľu dajaká skupinka vytýči cestu pravdy z minulosti do budúcnosti a prinesie „pravé“ myslenie. Zredukovať celú živú skutočnosť na sebecký pramienok sa nedá tak ľahko. Podľa neho sa najmä nedá takto učiť, pretože takýto pramienok rýchle vyschne.“

Profesor Lindovský sa venuje v svojom vzácne a presne formulovanom vyznaní umelca – pedagóga vážnym neraz nepresne pochopeným pojmom. Takýmto pojmom je napríklad v súvislostiach umenia a tvorby častejšie používané slovo „remeslo“. Hovorí o jeho podstate, šírke a hĺbke, o jeho význame i prekračovaní dielenských operácií, za aké sa často zamieňa a zovšeobecňuje. V takejto súvislosti o zaujímavú skúsenosti, čas, citlivosť s dôrazom sa venuje úlohe a postaveniu i zmyslu kresby, ktorú považuje za základ výtvarného myslenia i komunikácie. Napríklad jazyk, písmom, ale i kresba si stále vyžadujú rovnaký, ten istý čas a námahu, ako tomu bolo kedysi dávno. **Lindovský na záver hovorí, že na umeleckej škole sa učiť dá... Chcel zdôrazniť to, čo je v procese každého štúdia najvhodnejšie a cenné, oddeliť učenie od púheho „čarovania“...**

Myšlienku Lindovského priamo potvrdzuje briskné konštatovanie univerzitného profesora, esejistu a kultúrneho publicistu Konrada Paula Liessmanna (1953): **„S odkazom na Kanta by se dali ušetriť trapnosti vznikající tím, že jsou pubescenti nabádaní, aby spřevraceli všechna pravidla umění, dříve než je vůbec pochopili.“** (Liessmann, K. In Hološka, L. 2012)

LITERATÚRA

- [1] Berger, R. (2012): *Cesta s hudbou*. Hudobné centrum, Bratislava.
- [2] Fila, R.(2006): *Výtvarná výchova v entropickom čase*. In: *Myslenie v ne/závislosti*, Akadémia umení, Banská Bystrica, Slovenská republika, s. 43-45.
- [3] Hološka, L. (2012): *Priestor kresby, priestor maľby*. Reco, Senica.
- [4] Kříž, I.(2006): *Několik poznámek a názory na povahu uměleckého školství a výuku jeho adeptov*. In: *Myslenie v ne/závislosti*. Akadémia umení, Banská Bystrica, Slovenská republika, s. 49.
- [5] Liessmann, K. (2012): In: Hološka, L., *Priestor kresby, priestor maľby*. Reco Senica, s.4.
- [6] Lindovský, J. (2006): *Dá se učit?* In: *Myslenie v ne/závislosti*, Akadémia umení, Banská Bystrica, Slovenská republika, s. 37.
- [7] Peterajová, L. (2014): *Ester M. Šimerová*. Slovart, Bratislava.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD.
Katedra výtvarnej výchovy PdF UK,
Račianska 59, 813 34 Bratislava,
bergerova@fedu.uniba.sk*

ELEMENTY DETERMINUJÚCE PREGRADUÁLNU PRÍPRAVU ŠTUDENTOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY

MILOSLAVA BOROŠOVÁ MICHALCOVÁ

Abstrakt: V príspevku je prezentovaná parciálna časť výsledkov empirického výskumu, ktorý bol realizovaný v na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v rokoch 2014 až 2018. Výskumu sa zúčastnilo 106 študentov študijného odboru 1.1.3. *Učiteľstvo umelecko – výchovných a výchovných predmetov* (Učiteľstvo výtvarného umenia). V texte príspevku stručne prezentujeme ciele výskumu, realizáciu a jeho výsledky s ohľadom na teoretické znalosti z dejín výtvarného umenia. Výsledky výskumu následne konfrontujeme s kontextom požiadaviek kladených vo vzdelávaní na oblasť výtvarnej výchovy. V závere uvádzame vybrané odporúčania v rámci pregraduálnej prípravy študentov výtvarnej výchovy.²⁹

Kľúčové slová: výskum, výtvarná výchova, pregraduálna príprava, dejiny výtvarného umenia, vizuálna kultúra.

Abstract: The paper presents a partial part of the results of empirical research, which was done at the Department of Fine Arts at the Faculty of Education of the Mateja Bela University in Banská Bystrica between 2014 and 2018. The study was attended by 106 students of the study department 1.1.3. Teaching of Art - Educational and Educational Objects (Teacher of Arts). In this article we present briefly the objectives of research, implementation and its results with regard to the theoretical knowledge from the history of visual arts. The results of the research are then confronted with the contextual requirements of education in the area of art education. Finally, we provide selected recommendations for the undergraduate preparation of students of art education.

Key words: research, art education, undergraduate education, history of visual arts, visual culture.

ÚVOD

Problematika príspevku nadväzuje na výučbu predmetu „Dejiny výtvarného umenia“ na Katedre výtvarnej kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Belu v Banskej Bystrici (ďalej len KVK PdF UMB BB). Vychádza z cieľového zámeru monitoringu študentov študujúcich odbor „1.1.3 Učiteľstvo umelecko–výchovných a výchovných predmetov (Učiteľstvo výtvarného umenia)“. Dotazníkovou formou boli mapované 4 základné oblasti, ktoré môžu byť vnímané ako elementy determinujúce pregraduálnu prípravu študentov výtvarnej výchovy v rámci teoretických predmetov z oblasti dejín výtvarného umenia. V súčasnosti, pod vplyvom postmodernej filozofie a novej estetiky (Badurová, L., nedat., s.12) je v oblasti výtvarnej výchovy kladený dôraz na obsah vizuálnej kultúry, vizuálnu komunikáciu a vizuálnu gramotnosť (napr. Šupšáková, B, 2004, 2010a, 2010b). V rámci uvedených pojmov sa predpokladá, že nie je vždy možné spoliehať sa na všeobecnú zrozumiteľnosť umenia či kultúry a žiacke / študentské „prekoncepty“, čo prieskum čiastočne aj potvrdil.

²⁹ Text príspevku vznikol v rámci riešenia projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Výsledky výskumu môžu byť základom pre zamyslenie sa nad vzťahom praxe a pregraduálneho vzdelávania, perspektívne nad stanovením nových výskumných tém.

METODOLÓGIA A METÓDY VÝSKUMU

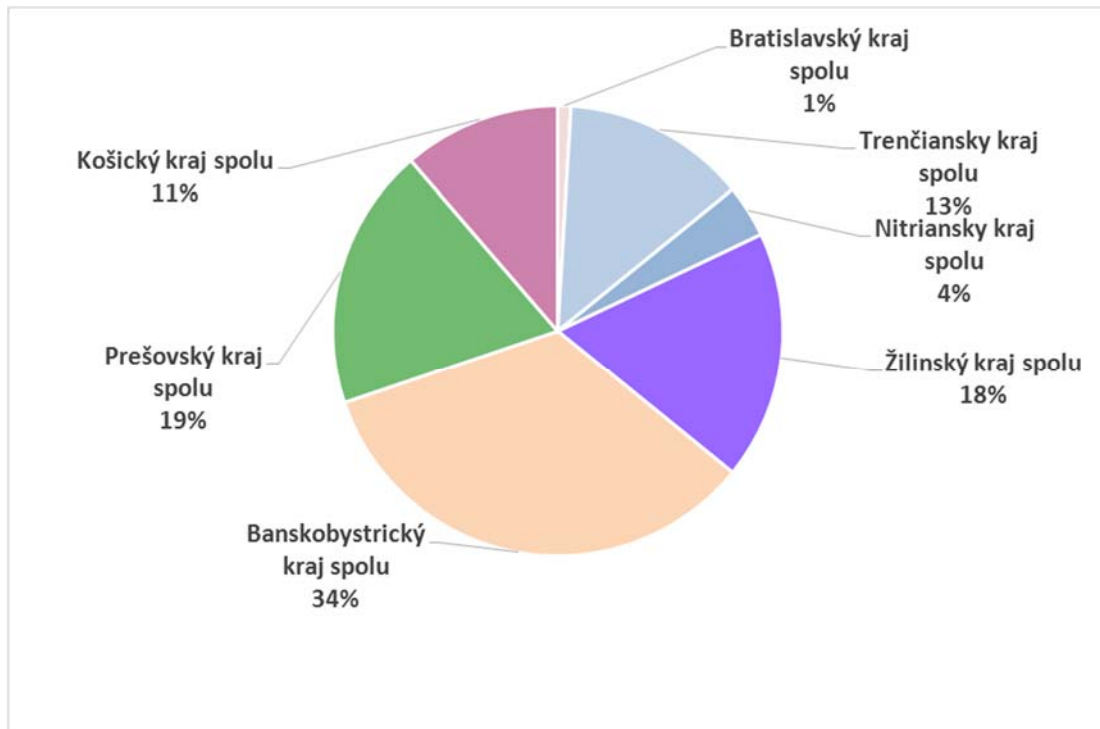
Predmetná parciálna časť empirického výskumu zameraného na študentov, ktorí študujú odbor „1.1.3 Učiteľstvo umelecko – výchovných a výchovných predmetov (Učiteľstvo výtvarného umenia)“, bola etablovaná do kontextu projektu výskumu dizertačnej práce na tému „Dejiny umenia a ich umenovedný a kunsthistorický obsah v príprave učiteľov výtvarného umenia. Analýza, inovácia a modernizácia.“ (2015 – 2018). Hlavným cieľom výskumu dizertačnej práce (ďalej len DP) bolo zistiť súčasný stav pri výučbe predmetu „Dejín výtvarného umenia“ (ďalej len DVU) v kontexte stanovenej umenovednej a kunsthistorickej problematiky v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na jednotlivých katedrách obdobných študijných programov, pedagogických fakultách vysokých škôl a univerzít na Slovensku. V kontexte formulovaného výskumného problému, predmetu, panoramatickejšie stanovených cieľov a úloh výskumu DP tvoril predmetný empirický výskum študentov ako respondentov iba parciálnu „platformu“ jedného z troch výskumných súborov. Bezprostredne súvisel s diagnostikovaním respondentov zúčastnených na výskume a smeroval k poukázaniu na ťažšie definovateľné „premenné“.

Pôvodný zámer a formulácia empirického výskumu vznikli v rámci praktickej výučby predmetu „Dejín výtvarného umenia“, realizovanej na KVK PdF UMB BB v rokoch 2014 až 2018. Diagnostikovanie získaných poznatkov viedlo k monitoringu „dynamiky skupiny“ a experimentálnemu zavádzaniu aktivizujúcich alebo zážitkovejších foriem a metód vo výučbe predmetu DVU. Dotazníkovou formou boli mapované 4 základné oblasti:

1. lokalizácia študentov (miesto bydliska a absolvovaná stredná škola), ktorí prichádzajú na štúdium KVK PdF UMB BB,
2. vedomostná úroveň poznatkov z oblasti DVU nadobudnutých v predchádzajúcom štúdiu (tzn. stredoškolskom štúdiu),
3. mapovanie frekvencie navštívených pamiatok, pamätihodností a výstav,
4. frekvencia preferencie obľúbených umelcov, resp. umeleckých slohov, štýlov a smerov.

CHARAKTERISTIKA VÝSKUMNÉHO SÚBORU

Z empirického výskumu vyplynulo, že najväčšiu skupinu denných študentov študujúcich študijný odbor: 1.1.3 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov (Učiteľstvo výtvarného umenia) na KVK PdF UMB BB (2014 – 2018) tvorili študenti Banskobystrického kraja, následne Prešovského, Žilinského, Trenčianskeho, Košického, Nitrianskeho a nakoniec Bratislavského kraja – vid' Obr.1.



Graf. 1. Zastúpenie stredných škôl v samosprávnych krajoch, podľa evidencie respondentov

V Banskobystrickom kraji najväčšiu skupinu tvorili študenti – absolventi Školy úžitkového výtvarníctva a Súkromnej SUV vo Zvolene. V Prešovskom kraji tvorili najväčšiu skupinu študenti – absolventi Strednej umeleckej školy v Kežmarku. V Žilinskom kraji bol počet študentov rozložený medzi viaceré umelecky zamerané školy: Školy úžitkového výtvarníctva v Ružomberku, Strednej umeleckej školy v Nižnej, Súkromnej umeleckej školy v Žiline a Strednej súkromnej umeleckej školy v Martine, pričom ďalší vyšší počet študentov pochádzal aj z Gymnázia J. M. Hurbana v Čadci. Najvyšší počet denných študentov v Trenčianskom kraji predstavovali študenti – absolventi Strednej umeleckej školy v Trenčíne, pričom ide o najvyššie číslo počtu študentov z jednej a tej istej školy počas sledovaného obdobia od roku 2014 do roku 2018. Najvyšší počet študentov v Košickom kraji predstavovali absolventi Školy úžitkového výtvarníctva v Košiciach. Z Nitrianskeho a Bratislavského kraja nedosahovala vyšší počet študentov žiadna stredná umelecky zameraná škola.

Takmer vo všetkých prípadoch ide o umelecky zamerané stredné školy. Ostatnú pomerne veľkú časť tvoria študenti - absolventi gymnázií, Stredných odborných škôl, Pedagogických a sociálnych akadémií, SPŠ. Na základe sumarizácie údajov je možné konštatovať, že na KVK PdF UMB BB v sledovanom období od roku 2014 – do 2018 prišlo študovať študujúcich študijný odbor: **1.1.3 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov** (Učiteľstvo výtvarného umenia) 52 študentov zo stredných škôl zameraných umelecky a 54 študentov z ostatných škôl.

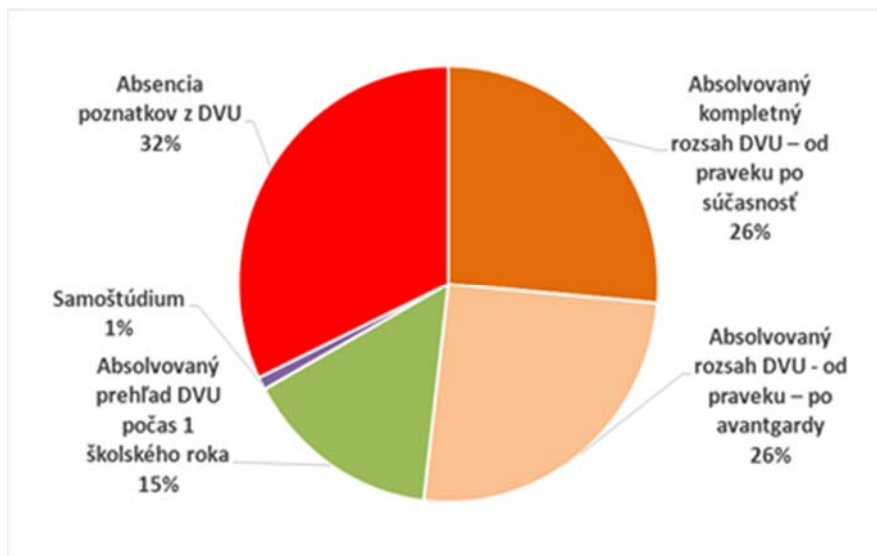
ANALÝZA A INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Od roku 2014 do roku 2018 sa do empirického výskumu zapojilo 106 študentov KVK PdF UMB BB. Vyššie uvedené 4 základné oblasti sú vzhľadom k zisteným informáciám v chronologickom slede formulované ako

jednotlivé podkapitoly. Výsledky uvádzame v prehľadne spracovaných grafoch, kde sú jednotlivé položky vyhodnotené.

VEDOMOSTNÁ ÚROVEŇ POZNATKOV Z OBLASTI DVU

Druhým okruhom bolo monitorovanie vedomostnej úrovne študentov z oblasti DVU, pred absolvovaním daného predmetu na vysokej škole (tzn. s akými poznatkami študenti prichádzajú – z čoho je možné pri edukácii na vysokej škole vychádzať, resp. na aké poznatky je možné nadviazať). Na základe priamo uvedených informácií študentmi bol zostavený graf – vid. Obr. 2, kde je možné vizuálne vnímať percentuálne vyhodnotenie.



Graf 2. Vizuálne znázornenie výsledkov mapovania vedomostnej úrovne respondentov³⁰

Na základe doplňujúcich rozhovorov z respondentmi bolo v grafe rozlíšené absolvovanie komplexného prehľadu DVU (tzn. od praveku po súčasnosť) a prehľadu DVU v rozsahu - od praveku po prvú polovicu 20. storočia“ (do tejto skupiny spadali napr. aj absolventi Školy úžitkového výtvarníctva v Kremnici a Strednej umeleckej školy v Kežmarku napriek tomu, že absolventi uvedených škôl mali maturitu z komplexných DVU, avšak ich znalosti tomu nezodpovedali). Nebolo ojedinelé, že respondenti uvádzali „čiasťočné“ absolvovanie komplexného prehľadu DVU (najčastejšie do prvej polovice 20. storočia), pričom išlo zväčša o umenie mimo územia Slovenska (resp. ich vedomosti z umenia na území Slovenska výrazne absentovali).

Percentuálne identické množstvo študentov (26%) tvoria študenti, ktorí uvádzali absolvovaný komplexný rozsah DVU od praveku po súčasnosť a rovnako aj študentov, ktorí identifikovali absolvovanie rozsahu DVU od praveku po avantgardy. V oboch prípadoch išlo o absolventov umelecky profilovaných stredných škôl. Je možné konštatovať, že vďaka realizovanému prieskumu sme čiastočne zaznamenali rozdiel medzi predpísaným a absolvovaným kurikulumom.

³⁰ študentov, ktorí v sledovanom časovom období prichádzali študovať na KVK PdF UMB v BB

Na základe ďalšieho neformálneho skúmania (doplňujúcich rozhovorov) je možné predpokladať, že pedagógovia vyučujúci predmet DVU na uvedených stredných školách najčastejšie využívali stratégiu sociálno-konstruktivistického prístupu k prezentácii poznatkov z oblasti DVU (napr. na Škole úžitkového výtvarníctva v Košiciach, Strednej umeleckej škole v Prešove a Súkromnej umeleckej škole v Žiline). Iba v jednom prípade bolo zaznamenané, že DVU boli sprostredkované najmä cez osobnosti a životopisné udalosti jednotlivých umelcov (napr. na Strednej umeleckej škole v Trenčíne). Výučba DVU bola realizovaná formou prednášky aktivizovanej obrazovým materiálom, pričom „základnou literatúrou“ boli skriptá (napr. Mráz, B., 2009, 2011, 2014, 2017 s použitým čierno-bielym sprievodným obrazovým materiálom) a pedagogické materiály poskytované študentom pomocou e-learningu, ktoré vypracovali jednotliví pedagógovia pôsobiaci v stredných školách na základe svojich odborných kompetencií (pozn.: zhodnotenie poskytovaných materiálov nebolo predmetom realizovaného výskumu a rovnako sme neskúmali vzdelanie, dĺžku praxe a kompetencie pedagógov vyučujúcich predmet DVU na stredných školách).

Výrazne vysoké percento (až 32%) však dosahujú študenti, u ktorých absentujú vedomosti z DVU. 15% študentov uviedlo, že prehľad DVU absolvovali počas 1 školského roka. V tomto prípade išlo najmä o absolventov gymnázií.

Vo vizualizácii sa potvrdzuje fakt, že takmer polovica študentov, ktorí v sledovanom období prišli študovať študijný odbor: 1.1.3 Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov (Učiteľstvo výtvarného umenia) na KVK PdF UMB BB nemala základné poznatky z problematiky DVU.

V priamej nadväznosti k zmapovanej vedomostnej úrovni respondentov, prichádzajúcich na KVK PdF UMB BB (2014 – 2018) uvádzame nasledujúce javy, ktoré boli často zaznamenané počas výučby predmetu DVU v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy na KVK PdF UMB BB (2014 – 2017):

- nedostatočné alebo celkom absentujúce používanie bežnej terminológie z oblasti DVU (pri architektonických prvkoch a detailoch, morfológie predmetov),
- nedostatočné porozumenie ikonografii, znakov, symbolov (neznalosť náboženskej tradície a mytológie) a námetov uplatňovaných vo výtvarnom umení,
- nedostatočné prepájanie poznatkov zo súvisiacich oblastí, ako napr. história a literatúra,
- odlišné čítanie a transkript mien umelcov,
- výrazne slabá práca s odbornou alebo popularizačnou literatúrou z oblasti výtvarného umenia a výrazná preferencia internetových zdrojov bez kritického zhodnotenia ponúkaných informácií.

MAPOVANIE FREKVENCIE NAVŠTÍVENÝCH PAMIATOK, PAMÄTIHODNOSTÍ A VÝSTAV

Z hľadiska eliminovania „neznámeho“ a pozitívnym obratom k „poznanému“ bolo v rámci dotazníka mapované, ktoré pamiatky, pamätihodnosti a výstavy respondenti pred štúdiom na vysokej škole navštívili.

Na základe komparácie údajov je možné konštatovať, že percentuálne zvýšený počet návštevnosti pamiatok a pamätihodností súvisí s faktormi:

- **lokality miesta bydliska respondentov** (na základe doplňujúcich rozhovorov vyplýva, že iniciátormi boli často rodičia, príbuzný alebo pedagógovia),

- **umeleckým zameraním strednej školy** (v procese absolvovaného vzdelávania na umeleckých školách, v súlade so vzdelávacím obsahom zameraným na výtvarné umenie študenti týchto škôl absolvovali min. jednu exkurziu – zameranú na poznávanie pamiatok na území Slovenska, zvyčajná časová dotácia exkurzie bola 1 týždeň. Študenti Školy úžitkového výtvarníctva v Košiciach, SUŠ v Prešove a Súkromnej umeleckej školy v Žiline uvádzali vyšší počet absolvovaných exkurzií na území Slovenska a zároveň aj v zahraničí – napr. Praha, Viedeň).
- **lokalitou strednej školy,**
- **osobným záujmom respondenta.**

Na základe komparácie získaných poznatkov je možné konštatovať, že existuje priama väzba medzi najviac navštívenými pamiatkami (položky: hrady a zámky, kostoly, historické lokality a výstavy – viac ako 5) a absolventmi stredných umelecky zameraných škôl, kde exkurzie boli bežnou súčasťou vyučovacieho plánu (vdaka čomu u študentov dochádzalo k nadobudnutiu vedomosti a osvojeniu si zručností prostredníctvom zážitkových metód).

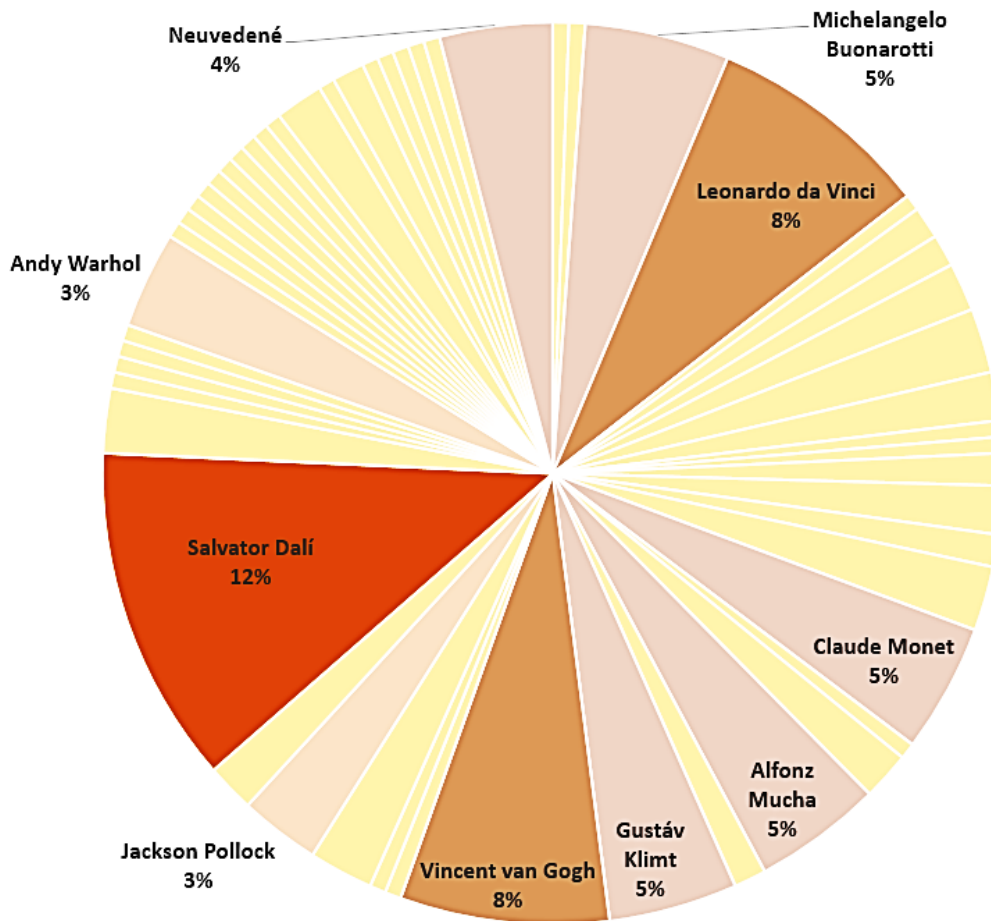
Medzi navštívenými pamiatkami najvýraznejšie rezonovali hrady a zámky na území Slovenska. Ich korelácia je porovnateľná s najviac navštevovanými hradmi na území Slovenska (prezentované na rôznych internetových stránkach uvedených v literatúre). Najvyšší počet dosahovala návštevnosť Spišského hradu, ktorý patrí svojou rozlohou k najväčším hradom v strednej Európe a je evidovaný v zozname UNESCO.

MAPOVANIE PREFERENCIE OBLÚBENÝCH UMELCOV A UMELECKÝCH SLOHOV

Na základe výsledkov mapovania bol zostavený graf – vid' Obr. 3, kde sú zaznamenaný umelci s vyššou frekvenciou výskytu v odpovediach respondentov (tzn. viac ako 2). Pri zhodnotení výsledkov výskumu je nutné uviesť, že mená umelcov boli respondentmi často krát uvedené v zlom transkripte mien (tzn. slovných skomoleninách). Pri menách umelcov nebolo rozhodujúcim faktorom, či respondent absolvoval, neabsolvoval, resp. má čiastočné vedomosti z oblasti DVU. Ide o umelcov, ktorí sú všeobecne známy a bežne popularizovaný aj v oblasti dizajnu a rôznych úžitkových predmetov.

V dotazníku nebola uvedená požiadavka výberu zahraničného alebo „slovenského“ umelca. Išlo výlučne o individuálny prístup respondentov, ktorého umelca identifikujú. Vo viacerých prípadoch respondenti uvádzali aj viacerých obľúbených umelcov z rôznych umeleckých období. Okrem umelcov, ktorí sú identifikovaný v grafe na Obr. 3 boli uvádzaný aj mnohí ďalší umelci, ktorých je možné vnímať ako „ikonické postavy“ DVU. Ich identifikovanie bolo zaznamenané najmä u študentov, ktorí absolvovali štúdium na umelecky zameraných školách. Zo staršieho umenia boli uvádzaný: A. Dürer (0,58%), H. Bosch (0,58%), R. Santi (0,58%), J. van Eyck (1,16%), V. van Delft (1,16%), M. M. da Caravaggio (1,73%), Rembrandt van Rijn (2,31%), L. Bernini (1,73%), F. Boromini (0,58%), J. L. D. Ingres (0,58%), W. Blake (1,16%), F. de Goya (1,73%), W. Turner (1,16%), I. K. Ajvazovskij (0,58%), E. Munch (1,73%). Okrem C. Moneta (uvedeného v grafe – vid' Obr.3) bol uvádzaný aj E. Degas (2,31%). Z významných postimpresionistov boli okrem V. van Gogha (uvedeného v grafe – vid' Obr.3) uvedený aj P. Cézanne (0,58%) a H. de Toulouse-Lautrec (0,58%).

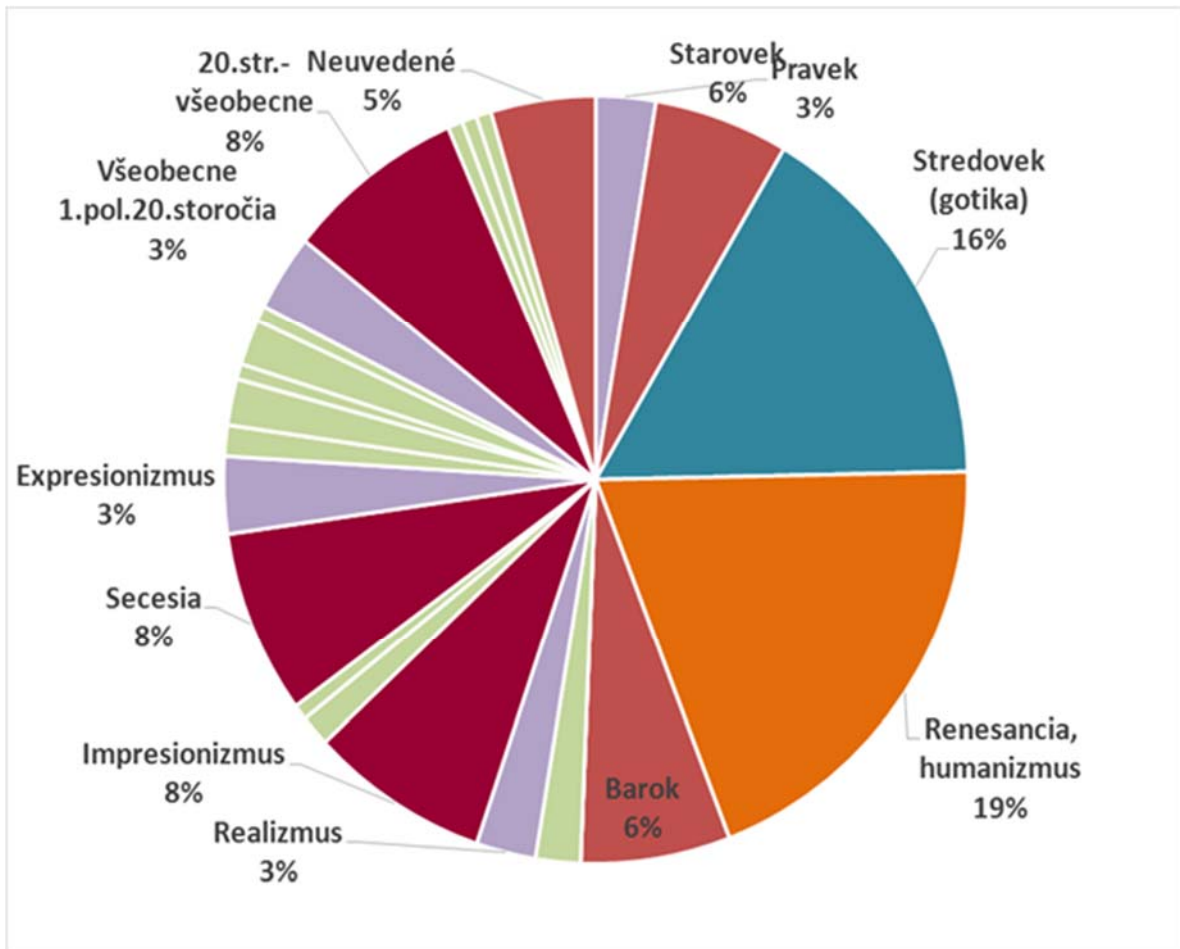
Z umelcov 20. storočia boli okrem S. Dalího, J. Pollocka a A. Warhola uvádzaní: A. Modigliani (1,73%), P. Picaso (2,31%), L. Mies van der Rohe (0,58%), M. Rotko (0,58%), M. C. Escher (0,58%), R. Lichtenstein (0,58%), ale aj súčasnejší umelci ako napr.: D. Hirst (0,58%), R. Mills (0,58%), Ch. a J. Claude (0,58%), A. Meade (0,58%), M. Alba (0,58%), J. Yerka (0,58%), F. Hunderwasser (0,58%), D. Hess (0,58%), V. Frances (0,58%).



Graf. 3. Vizualne znázornenie percentuálneho zastúpenia obľúbených umelcov u respondentov

Popri menách svetových umelcov respondenti uvádzali aj slovenských výtvarníkov 20. storočia (v dotazníku sa neobjavil žiadny umelec zo staršieho obdobia). Vyššie percentuálne zastúpenie bolo zaznamenané len pri M. Benkovi (1,73%) a A. Brunovskom (1,16%). Pri ostatných umelcoch - D. Skuteczkom, V. Kompánkovi, S. Šalkovi, M. Bartošovi, J. G. Danglárovi a L. Záborskom boli zaznamenané identicky rovnaké percentá (po 0,58%).

Nezávisle od preferencie obľúbeného umelca bola respondentom položená otázka preferencie umeleckého slohu, štýlu či smeru. Na základe výsledkov bol zostavený graf – vid' Obr. 4.



Obr.4. Vizúálne znázornenie percentuálneho zastúpenia respondentmi preferovaných umeleckých slohov, štýlov či smerov

Pri porovnaní výpovedí respondentov o obľúbenom umelcovi a obľúbenom umeleckom období (slohu či štýlu) bolo zaujímavým výsledkom, že pokiaľ respondenti uvažovali nad obdobím – objavili sa v ich výpovediach obdobia, kde neidentifikovali žiadneho obľúbeného umelca.

Po sčítaní dosiahnutých percent je zaujímavé, že umenie do 20. storočia získalo až 60%, pričom umenie 20. storočia až po súčasnosť len 25%. Bez uvedenia preferovaného historického obdobia ostalo iba 5%. Ostatných 10 % predstavujú smery a štýly, ktorých percentuálne zastúpenie bolo v priemere pod 3% , ako napr.: dadaizmus, kubizmus, futurizmus, surrealizmus, performatívne umenie a street art. Iba vo veľmi malom percentuálnom zastúpení bola uvedená orientácia na umenie Ázie (0,65%).

NOVÉ TENDENCIE V ODBORE VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Na konci 20. ako aj na začiatku 21. storočia prebieha aj v odbore Výtvarná výchova diskurz, ktorý sa týka vzťahov medzi spoločnosťou, umením / kultúrou a výtvarnou výchovou. Na základe inovácii dochádza k zmene statusu výtvarnej výchovy ako predmetu. V schematicky stručnej trajektórii by sme mohli konštatovať, že od vzdelávania, kde bol dôraz položený na formálnu povahu výtvarného umenia cez obdobie, pre ktoré bolo príznačné zameranie na vizualitu (vizuálnu kultúru, komunikáciu, gramotnosť, inteligenciu - v kontexte rozvíjania obrazotvornosti). Pod vplyvom postmodernistického prístupu (často definovaného rôznymi

pojmi, ako napr.: *post-postmodernizmus*, *trans-modernizmus*, *postmilenializmus*, *pseudomodernizmus* alebo *digimodernizmus* a len nedávno „*metamodernizmus*“), ktorý ovplyvnil oblasti kritickej teórie, filozofie, architektúry, umenia, literatúry a kultúry sa aj oblasť výtvarnej výchovy dostáva do obdobia interakcii. Trajektória novodobých pojmov zrejme nie je uzavretá a jej akoby „light“ motívom je orientácia na umelecké a estetické hodnoty „pravej“ kultúry.

Kritika postmodernity (vyjadrená napr. v diele U. Eca, 2006 alebo V. Gažovej, 2009) a jej javov – masovej a populárnej kultúry, sprevádzaných komercializáciou, fragmentarizáciou, narušením vzťahov smerom ku kultúrnej a umeleckej tradícii, úpadkom kultúry a devalváciou hodnôt, nivelizáciou umeleckej a estetickej kvality, preferovaním zábavnosti a pod. prestáva byť v spoločnosti nosnou témou.

So zmenami v spoločnosti súvisia aj zmeny vo vzdelávaní, pričom zvýšená pozornosť je venovaná vzdelávaniu umením a postavením (funkciou) umenia vo vzdelávaní. Štruktúra kurikula predmetu Výtvarná výchova a predmetu Umenie a kultúra si vyžaduje širšie poznatky z oblasti umenia (nielen výtvarného), architektúry, filmu, dizajnu a pod.. Hlavným zámerom je, aby žiaci a študenti pochopili význam umenia, jeho vplyv v živote človeka a komunity a aby ho vnímali ako integrálnu súčasť ľudského života. Požiadavky na vzdelávanie sú formované cez tému multikultúrnosti, globalizácie a profilovaní *interkultúrneho* jedinca (Fulková, M., 2008, s. 224 - 287).

Priamo úmerne sa zvyšuje požiadavka na kompetencie učiteľa výtvarnej výchovy, ktoré sú formulované v troch základných dimenziách – psychodidaktickej, vo výtvarnom vzdelaní a orientácii v problematike výtvarnej kultúry a dejín umenia. Kvalita vzdelania a vzťah učiteľa k uvedeným dimenziám ovplyvňujú produktívnu (praktickú), receptívnu a teoreticko-výtvarnú zložku výtvarnej (odborovej) edukácie v jeho pedagogickej praxi. Z toho v logickej nadväznosti vyplýva požiadavka na kvalitu vysokoškolského vzdelávania a prípravy budúcich učiteľov. Východiskovým predmetom pre všetky vzdelávacie inštitúcie zapojené do vysokoškolského vzdelávania v oblasti kultúra a umenie je predmet DVU. Získané teoretické poznatky sú intenzívne prepojené s praktickými vyučovacími predmetmi (napr. maľba, kresba, modelovania), cez riešenie základných výtvarných vyjadrovacích prvkov (tvar, svetlo, farba, materiál), alebo sledovania a pochopenia kompozičných princípov (rytmus, rovnováha, napätie, symetria, pohyb, dynamika, konštrukcia, či proporionalita a perspektíva).

Do umeleckej praxe paralelne vstupujú nové technológie, ktoré podnecujú vznik nových foriem umeleckých výstupov, vznikajú rôzne koncepcie, objavujú sa nové žánre a formy umenia (napr. v súvislosti s internetom bol definovaný Net art, Post – Sense art, Post – Internet art, v súvislosti s rôznymi softwérmí: Softwer art, DadaDada art, System art, Interface, konštituované boli aplikácie pre kooperáciu alebo „pro real time“ efekty, robotika a dokonca i nastupujúca biotechnológia a nanotechnológia mali vplyv na vytvorenie napr. Bio artu, vzniká množstvo rôznych koncepcií založených na inštaláciách performence, konceptuálnych tendencií, ktoré problematizujú tradičné kategórie umeleckého diela, publika a tvorcu – umelca). Z nových žánrov a foriem umenia je možné uviesť napr. relačné umenie, Public Art, Objekt Art, Archívne umenie (archívna estetika), Nelineárne editovanie (umenie filmovania využívajúce digitálne video), web dizajn,

interaktívne umenie, alegoritmické umenie, fraktálne umenie (Vaňek, J., 1999, s. 66 – 87, Husár, J., 2004, s.135-149 a internetové stránky).

Umenie nových médií mení hranice medzi prirodzeným a umelým, *fysis a techné* – tzn. pracujú s „druhou skutočnosťou“. Využívaná je intertextualita, hypertextualita, intratextualita, princíp dvojitého kódovania (vychádza z predpokladu, že umelecké dielo sa obracia zároveň na minoritné, vyžaduje „poučené“ publikum. Typické sú prvky irónie, paródie, metafory. Uplatňuje sa princíp citovania, aproprácie, reprezentovania, dekonštrukcie, evokácie a sebakomentára (postmoderný eklektizmus). Pokiaľ ich vnímateľ nedokáže identifikovať, nedokáže vnímať komplexnosť odkazu umeleckého diela. Vzhľadom na vyššie uvedené je pochopiteľné aktivizovanie vzdelávania s ohľadom na formovanie kritického prístupu. Hľadajú a overujú sa nové prístupy vo výučbe.

ZÁVER A ODPORÚČANIA

Ako už upozornila L. Kitzbergerová (2014, 185-197) v súčasnosti vo výtvarnej edukácii nemožno pracovať so žiackymi prekonceptami a spoliehať na všeobecnú zrozumiteľnosť umeleckého diela. Autorka konštatuje niektoré problémy, ktoré súvisia s aplikovaním teórie bez previazania na prax a odporúča venovať viac pozornosti „porozumeniu“, formovaného aktualizáciou kultúrnych, náboženských a literárnych tradícií, ktoré by zabezpečovali horizontálne a vertikálne väzby vo vzdelávaní.

Za elementy determinujúce pregraduálnu prípravu študentov výtvarnej výchovy v rámci teoretických predmetov z oblasti DVU je možné považovať sociokultúrne prostredie, z ktorého prichádzajú študenti na vysokoškolské štúdium, absolvované vzdelanie a nadobudnuté vedomosti a zručnosti v rámci stredných škôl a v neposlednom rade aj motiváciu pre štúdium.

V predmetnom empirickom výskume sme sa zamerali na monitorovanie cielene vybraných oblastí, o ktorých sme predpokladali, že budú tvoriť zásadné „premenné“ pri edukácii v rámci predmetu DVU v príprave budúcich učiteľov výtvarnej výchovy. Uvedomujeme si, že z pohľadu exaktného pedagogického výskumu je predmetný výskum iba „sondou“, ktorá čiastočne zachytila niekoľko podnetov pre podstatnú tému pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov výtvarnej výchovy, ktorou je pripravenosť študentov pre pregraduálne štúdium. Z hľadiska vzťahu medzi pregraduálnou prípravou a praxou sa otvárajú viaceré ďalšie témy, ako napr. „Predpísané a realizované kurikulum na nižších stupňoch vzdelania“ alebo „Kompetencie pedagógov vyučujúcich DVU na stredných školách“.

Skúmanie a spracovanie danej problematiky nám dáva priestor pre hľadanie nových možností, ako podporiť prípravu budúcich učiteľov výtvarnej výchovy uplatnením takých stratégií, ktoré umožnia študentom získané vedomosti a zručnosti aplikovať vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy v súlade so Štátnym vzdelávacím obsahom. Inšpiratívnymi v tomto procese môžu byť výskumy V. Uhl Skřivanovej (2014, s. 113 - 130) a P. Šobáňovej (2016, s. 27 - 52).

LITERATÚRA

[1] Eco, U. (2006): *Skeptikové a tešitelé*. Argo, Praha.

- [2] Fulková, M. (2008): Diskurs umění a vzdělávání. 1. vydanie, H&H, Praha.
- [3] Gažová, V. (2009): Úvod do kulturologie. In: *Acta Culturologica*, zväzok 17, FF Univerzita Komenského, Bratislava.
- [4] Husár, J. (2004): Komunikácia umením v sieťach. In: Šupšáková, B.(ed):*Vizuálna kultúra a umenie v škole, nové myšlienky a prístupy*. Digit, Bratislava.
- [5] Kitzbergerová, L. (2014): Příběhy a jejich čtení v uměleckých dílech. In: Uhl Skřivnová, V. a kol.: *Pedagogika umění – umění Pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. 1. vydanie. Jana Rulfová RS Design, UJEP Ústí nad Labem.
- [6] Mráz, B. (2009): Dějiny výtvarné kultury 1. 5. vydanie, Idea servis, Praha.
- [7] Mráz, B. (2017): Dějiny výtvarné kultury 2. 4. vydanie, Idea servis, Praha.
- [8] Mráz, B. (2014): Dějiny výtvarné kultury 3. 3. vydanie, Idea servis, Praha.
- [9] Mráz, B. (2011): Dějiny výtvarné kultury 4. 2. vydanie, Idea servis, Praha.
- [10] Šupšáková, B. a kol. (2004): *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. 1 vydanie. Digit, Bratislava.
- [11] Šupšáková, B. (2010a): *Vizuálna kultúra – umenie – vzdelávanie*. 1 vydanie. Dolis, Bratislava.
- [12] Šupšáková, B., Syrová, M. (2010b): *Vizuálna kultúra a symbol v obrazovom vyjadrení detí a mládeže*. 1 vydanie. Iris, Bratislava.
- [13] ŠOBÁŇOVÁ, P. (2016): Realizované vs. předepsané kurikulum – reflexe kurikulární reformy a její implementace do praxe. In: ŠOBÁŇOVÁ, P. (ed): *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy. Reflexie kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. 1. vydanie. EPAVA, Olomouc.
- [14] Uhl Skřivnová, V. a kol. (2014): *Pedagogika umění – umění Pedagogiky, aneb přínos oboru výtvarná výchova ke všeobecnému vzdělávání*. 1. vydanie. Jana Rulfová RS Design, UJEP Ústí nad Labem.
- [15] VANĚK, J. (1999): K estetice fraktálů. In: *Caos, věda a filosofie – Sborník Filosofického ústavu AV ČR*. Praha.
- [16] BADUROVÁ, L. (nedatované): Postmoderná estetika, médiá a mediálna kultúra. Str. 12. Prevzaté: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bocak4/subor/Bandurova.pdf>.
- [17] <https://www.interez.sk/10-najkrajších-hradov-zamkov-slovensku-ktore-nam-može-zavidieť-celý-svet/>
- [18] <https://www.travelguide.sk/svk/turisticke-zaujímavosti/?IfCategoryAttractions=7>
- [19] <https://plus.sme.sk/c/20220829/slovensko-je-svetova-velmoc-aj-v-pocte-hradov.html>
<https://fici.sme.sk/c/20520442/16-hradov-a-zamkov-ktore-patria-medzi-najkrajšie-a-najzaujímavejšie-v-europe.html>
- [20] <https://www.obnova.sk/temy/pamiatky/hrady-zamky> alebo <http://www.tyždennikkoment.sk/8-jedinecnych-slovenskych-hradov-na-ktore-mozeme-byt-pravom-hrdi/>
- [21] <http://monoskop.org>

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Miloslava Borošová Michalcová, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry,

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Ružová 13, Banská Bystrica,

Kontakty: 0948/013 635, miloslava.michalcova@umb.sk

METÓDY PRÁCE UČITEĽA KLAVÍRNEJ HRY A ICH VPLYV NA MOTIVÁCIU ŽIAKOV

DANA HAJÓSSY

Abstract: Propounded report describes actuating research carried out by a qualitative investigation. Part of the actuating research is a proposal of measures, activities portfolio, to abolish professional-methodical problem. Suggested portfolio is divided to group activities and individual activities, through which new methods are implemented into the main subject of study piano playing on the Conservatory. The research group is made up of 8 students of the main subject of study, used research methods are content analysis of essay, completed with a half-structured dialogue and concert analysis.

Key words: Teacher, piano playing, motivation, creativity, methods

Abstrakt: Predložený príspevok popisuje akčný výskum realizovaný kvalitatívnym skúmaním. Súčasťou akčného výskumu je návrh opatrení, portfólio aktivít, na odstránenie odborného-metodického problému. Navrhnuté portfólio je rozdelené na skupinové aktivity a individuálne aktivity, prostredníctvom ktorých sú do vyučovacích hodín hlavného predmetu hra na klavíri na konzervatóriu implementované nové prístupy. Výskumný súbor tvorí 8 žiakov hlavného predmetu štúdia, použitými výskumnými metódami sú obsahová analýza esejí doplnená o polo-štruktúrovaný rozhovor a analýza koncertu.

Kľúčové slová: Učiteľ, hra na klavíri, motivácia, tvorivosť, metódy

ÚVOD

Učiteľská profesia je jednou z tých, ktoré sa vo veľkej miere podieľajú na utváraní kvalitnej spoločnosti a priamo ovplyvňujú rozvoj osobnosti človeka. „Učiteľ všeobecne, je osoba vzdelávacieho procesu, profesiou kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávajúci učiteľské povolanie. Na kvalite učiteľov do značnej miery závisia výsledky vzdelávania" (Průcha a kol. 2013, s. 326). Učiteľ ovplyvňuje myslenie, usmerňuje činnosť žiakov a je sprievodcom získavania informácií. Učiteľ hry na klavíri, čo je hlavný predmet štúdia na strednom stupni hudobného školstva – na konzervatóriu, pripravuje svojich žiakov na umeleckú a pedagogickú dráhu, alebo na štúdium na vysokej škole. Miera jeho tvorivosti rozhodne o tom, aké vyučovacie metódy (v súlade so ŠVP) výučby zvolí a aké výsledky prostredníctvom nich dosiahne. Musí mať pri tom na zreteli individuálny vývoj každého žiaka a prispôbiť metodické postupy jeho potrebám a možnostiam. Úlohou nie je vychovať mechanicky hrajúceho klaviristu, ale hudobne cítiaceho človeka, ktorý pozná a používa správne klavírne návyky s vystihnutím a prežitím obsahu skladby.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

„Tajomná veľká moc tvorivosti spočíva v tom, že človeka emocionálne uspokojuje, citovo ho naplňa, obohacuje. Citová spokojnosť, či nadšenie, entuziazmus, ktoré sú sprievodnými znakmi tvorivej práce, znižujú v človeku jeho napätie. Napätie vznikajúce z nespokojnosti so sebou, z nespokojnosti so svetom“ (Zelina, 1997, s. 5).

„Tvorivosť je súbor individuálnych zručností, návykov, vlôh a schopností človeka pre tvorbu nových a neopakovateľných produktov. Je predpokladom tvorby. Niekedy sa tento súbor stotožňuje s talentom. Ak je tvorivosť zvlášť vysoko rozvinutá, nazýva sa takýto umelec géniom. Rozvoj tvorivosti ovplyvňujú okrem predpokladov človeka aj vhodné podmienky“ (Mistrík, 2013).

S pojmom kreativita, ktorý je odvodený od latinského slova *creatio*, čo v preklade znamená tvorbu, sa často spája vedecká, technická a umelecká práca. Kreatívny je ale každý človek.

Z pedagogického hľadiska je jednou z veľmi dôležitých oblastí osobnosti človeka motivácia. Ak sa pýtame na dôvody nášho jednania, ak rozmýšľame o modeloch chovania našich žiakov, rozmýšľame nad motívmi.

Slovo motivácia je odvodené od latinského *motivus*, čo je forma slova *moveo* – hýbem a *movere* – pohybovať. Prenesene tak vyjadruje hybné sily chovania a jednania. Motívy sú teda hybnými silami nášho jednania. Podľa Hanuša a Chytilovej (2009, s. 64) je teda motivácia:

- Príčina pohybu, dôsledok zmien stavu a organizmu.
- Dôvod k rozhodovaniu v situáciách voľby.
- Výklad zmysluplných súvislostí.
- Proces skúmania a usmerňovania vnútorných procesov človeka, ktoré riadi, aktivizuje a udržuje chovanie.

Motivácia je základnou otázkou pre rozvoj tvorivosti, nadania a schopností každého človeka. Motivácia je otázka „prečo“ ľudského správania. Zelina (2011, s. 77) do motivácie zaraďuje inštinkty, pudy, potreby, záujmy, ciele, ašpirácie, ideály, hodnoty, životnú filozofiu.

Sitná (2009, s. 18) v motivácii vidí proces vnútorného zdôvodnenia potreby učiaceho učiť sa. Podľa intenzity a dĺžky trvania rozlišuje motiváciu krátkodobú, ktorá je intenzívnejšia a silnejšia, vydrží však kratšiu dobu a je charakteristická skôr pre deti a žiakov ZŠ a dlhodobú, ktorá vyžaduje veľkú mieru sebazaprenia a cieľavedomosti a je charakteristická pre starších a zrelších jedincov.

„Môže sa nám zdať, že ak získame záujem žiakov o učenie, máme vyhraté. Žiaci začnú pracovať a budú sa sami zaujímať o nové učivo. Motivácia je neoddeliteľnou súčasťou učenia sa, ktorá v sebe zahŕňa dve otázky: prečo je žiak aktívny (energizujúci aspekt) a prečo je aktívny určitým spôsobom (regulujúci aspekt). Vynára sa otázka pre učiteľa, a to ako motivovať žiaka k učeniu sa“ (Droščák, 2014, s. 37).

Pri hľadaní metód práce sme sa inšpirovali metódami aktívneho vyučovania, ktoré nie sú primárne určené pre hudobné školstvo a patria k skupinovým vyučovacím metódam. Metódy aktívneho vyučovania smerujú k tomu, aby si žiak vytváral úsudok sám a ten spolu s pochopením novej informácie začlenil do systému svojich vedomostí. Pri týchto metódach robia väčšinu práce žiaci. Aktívne sa zúčastňujú na procese výučby a ten je pre nich zaujímavý a podnetný. Učiteľ tu hrá skôr rolu facilitátora ako „poskytovateľa informácií“, teda skôr sprevádza, pomáha, vedie, aktívny je žiak (Hansen Čechová, 2009, s. 33). Formou aktívneho prístupu

k získavaniu nových informácií si žiak súčasne efektívne rozvíja schopnosť tzv. kritického myslenia (Sitná, 2009, s. 9). K viacerým metódam aktívneho vyučovania, ktoré uvádza D. Sitná (2009) a ktoré sme využili pre potreby akčného výskumu patria:

Rounds (kolá) je jedna z najjednoduchších skupinových vyučovacích metód. Zameriava sa väčšinou na rekapituláciu údajov, faktov, názorov alebo postojov vzťahujúcich sa k zadanej téme. Rozvíja kompetencie k učeniu, komunikatívne, personálne a sociálne. Je to metóda rýchleho aktivizačného spôsobu, ako zistiť vedomosti žiakov, ich hĺbku a rozsah a overiť si, či žiaci pochopili učivo a osvojili si ho. Trvanie metódy je väčšinou 5-10 minút. Po zadaní témy sú žiaci rozdelení do skupín (kruh, rady), zapisovateľ stručne zaznamenáva výroky. Žiaci odpovedajú postupne, môžu si odovzdávať nejaký predmet, ak žiak nevie, alebo nechce odpovedať, učiteľ ho nenúti, pokračuje ďalší žiak, môže sa k nemu neskôr vrátiť. V závere učiteľ alebo zapisovateľ zhrnie získané odpovede, zhodnotí, doplní a využije pre ďalšiu pedagogickú prácu.

Diskusia je skupinová metóda, ktorú môžeme použiť na všetkých typoch a stupňoch škôl. Rozvíja kľúčové kompetencie k učeniu, komunikatívne, kompetencie personálne a sociálne. Je možné ju využiť na začiatku vyučovacej hodiny ako motivačnú metódu, alebo v priebehu vyučovania ako hlavnú výučbovú metódu. Je vhodné ju uplatniť napr. po prezretí videa, predchádzajúcej exkurzii, praktickej činnosti skupiny, projektovej činnosti a pod. Dôležitá je úloha moderátora diskusie, ktorý má vytvoriť také podmienky, aby sa každý účastník mohol ľahko zapojiť, vyjadriť svoj názor, cítil sa byť rešpektovaný. Nemusí „zasahovať“ po každom príspevku, ale pravidelná pomoc je užitočná.

Mentálne mapovanie - tvorba myšlienkových máp sa používa pre skupinovú kooperáciu. Zameriava sa na grafické znázornenie myšlienok a pojmov v ich súvislostiach, spresňuje proces myslenia tým, že prenáša verbálnu látku, myšlienky a pojmy do vizuálnej podoby a súčasne graficky názorne zobrazuje vzájomné medzi-pojmové vzťahy. Pri práci je dôležitý nielen výsledok práce skupiny (myšlienková mapa), ale aj proces jej tvorby. Rozvíja kľúčové kompetencie k učeniu, komunikatívne, personálne a sociálne a k riešeniu problémov.

Správny postup je pedagogická hra, ktorá je zameraná na precvičenie praktických zručností, určenie postupu, časovej následnosti a je možné ju použiť vo väčšine predmetov s praktickým zameraním. Žiaci pomocou kartičiek, na ktorých sú popísané aktivity týkajúce sa konkrétnej činnosti majú za úlohu zoradiť tieto činnosti podľa toho, ako po sebe nasledujú.

AKČNÝ VÝSKUM

Cieľ výskumu: implementáciou nových metód práce do výuky dosiahnuť vyššiu motiváciu žiakov k činnosti, na základe kooperácie zabezpečiť rýchlu výmenu v praxi použiteľných informácií a odstrániť tak odborný-metodický problém.

Odborno-metodický problém sme koncipovali na základe profesionálnych skúseností a jeho existenciu nám potvrdili vstupné merania: slabá motivácia žiakov pre samostatnú prácu, prejavujúca sa v zdĺhavom a nesprávnom základnom nácviku nových skladieb a nedostatky v pamäťovej a rytmickej zložke.

Výskumný súbor. Vyučovacie hodiny hlavného predmetu hra na klavíri na konzervatóriu majú individuálnu formu výučby. Výskumnú vzorku tvorilo 8 žiakov hlavného predmetu štúdia: 3 žiačky prvého ročníka, 2 žiaci druhého ročníka, 2 žiaci tretieho ročníka, 1 žiačka piateho ročníka. Výber výskumnej vzorky súvisel s riešením odborného-metodického problému. Naše profesionálne skúsenosti nám potvrdzujú, že najmä žiaci prvého ročníka majú nedostatky v systéme samostatnej prípravy, v menšej miere sa tento problém vyskytuje u žiakov druhého ročníka. Žiaci vyšších ročníkov už majú osvojené osvedčené postupy a v prípade našich aktivít boli pre svojich mladších spolužiakov vzorom, v úlohe tútorov prinášali svoje poznatky a skúsenosti v problematike základného nácviku.

Zameranie aktivít pre vyššie ročníky súvisel s upevňovaním pamäťovej stability a s obohrávaním náročnejších skladieb. U žiačky piateho ročníka, ktorá už má prvé pedagogické skúsenosti sme sa zamerali na jej pomoc pri riešení problémov v prvom ročníku, na jej schopnosti diagnostikovať a navrhnúť riešenia a učiť sa odborným formuláciám.

Metódy. Akčný výskum, ktorý sme realizovali kvalitatívnym skúmaním, opierajúc sa o Šveca (1998), Kostrubu (2016), Švaříčka, Šedovou (2007), Gavoru (2008), obsahuje dve merania. Vstupné a výstupné. Metódami zberu dát pre potreby vstupných meraní boli žiacke eseje a polo-štruktúrovaný rozhovor, pre potreby výstupných meraní polo-štruktúrovaný rozhovor a verejný koncert. Metódami spracovania dát bola ich obsahová analýza.

Obsah esejí bol zameraný na popis samostatnej prípravy (cvičenie) a vnímanie vlastných nedostatkov pri nácviku, na analýzu pocitov pri verejnom vystúpení, so zreteľom na pamäťovú a rytmickú zložku. Analýza esejí a rozhovorov poukázala na nízku mieru motivácie u žiakov prvého a druhého ročníka pri základnom čítaní notového textu, teda práca na novej skladbe, u žiačky tretieho ročníka pretrvávajúci problém s rytmickou zložkou a 6 žiaci v rôznej miere uvádzali pamäťovú stabilitu ako dôvod zvýšenej trémy pri verejnej prezentácii.

Na základe zistení sme navrhli portfólio aktivít, ktoré sme rozdelili na skupinové aktivity a individuálne aktivity. **Skupinové aktivity :**

- Spoločná práca na Myšlienkovvej mape na tému „Hra na klavíri“. Pri práci na myšlienkovvej mape žiaci obsiahli celú problematiku klavírnej hry, od správneho sedenia pri klavíri, cez uvoľnený hrací aparát až po všetky zložky klavírnej techniky. Vypracovanú mapu sme umiestnili na viditeľné miesto v triede, na stenu. Pre všetkých žiakov to bola prvá skúsenosť s touto metódou.
- Metóda „Akú mám veľkú (malú) ruku a čo s ňou dokážem“. Žiaci si navzájom porovnávali veľkosť ruky a skúšali hrať rovnaký úsek skladby. Dôležitý tu bol aj moment vizualizácie. Zmyslom tejto metódy bolo iniciovať premýšľanie nad pracovnými postupmi, používaním hracieho aparátu, hľadaním postupov vychádzajúcich z dispozičných možností vlastného aparátu a na základe toho pochopiť, že nie je dôležitá veľkosť ruky, ale spôsob akým je používaná.
- Metóda Rounds na tému „Základný nácvik“. Prostredníctvom tejto metódy sme spoločne vytvorili metodický postup pri práci na novej skladbe.
- Systém prehrávok: 1. Pravidelné predhrávanie naštudovanej skladby pred jedným spolužiakom, ktoré realizujeme vo svojej triede, teda domácom prostredí. 2. Triedna prehrávka v triede, v domácom prostredí,

hra pred všetkými spolužiakmi. 3. Triedna prehrávka v koncertnej sále na koncertnom pódiu na klavíri, ktorý bežne nepoužívame pred všetkými spolužiakmi. 4. Triedna prehrávka s triedou kolegyne, pred väčším auditóriom. Vytvárali sme tak stále náročnejšie podmienky.

- Diskusia ako súčasť každej triednej prehrávky, pričom ku každému vypočutému výkonu sa vyjadrovali najskôr žiaci až potom pedagóg. Vyjadrovali vlastné pocity, názory na výkon, návrhy na odstránenie nedostatkov, pozitíva v porovnaní s predchádzajúcimi výkonmi.

K individuálnym aktivitám patrilo:

- Používanie moderných technológií na posilnenie rytmického cítenia – mobilná aplikácia na posilnenie schopnosti koordinácie myslenie – sluch – pohybovo-hrací proces (Timakin, 2012, s. 11), ako expozičná časť vyučovacej hodiny. Túto metódu sme použili v prípade žiačky 3. ročníka.
- Tanec na fyzické uvoľnenie a posilnenie rytmického cítenia ako motivačná časť vyučovacej hodiny – polka, valčík. Túto metódu sme použili pre žiakov 1. 2. a 3. ročníka.
- Práca na grafickej partitúre Earle Browna 4 Systems ako netradičná aktivita, ktorá neriešila žiadnu časť odborného-metodického problému, bola to aktivita na oboznámenie sa s otvorenými umeleckými konceptami, teda s kompozičnými technikami a grafickým znázornením hudby, s ktorými žiaci doteraz nemali žiadnu skúsenosť.
- Pedagogická hra „Výzva“ nasledovala po realizácii metódy rounds s názvom „Základný nácvik“. Táto metóda nám poslúžila k vzájomnej konfrontácii pochopenia a spracovania problematiky základného nácviku akejkoľvek skladby. Podmienky boli pre všetkých žiakov identické. Úlohou bol nácvik 1 etudy v rovnakom časovom úseku, teda samostatná práca, bez konzultácie s pedagógom. Po 2 týždňoch samostatnej práce sme realizovali spoločnú prehrávku, kde všetci žiaci zahrli tú istú etudu tak ako ju samostatne nacvičili. Žiaci majú v sebe prirodzený sklon k súťaživosti, naším cieľom bolo podporiť túto súťaživosť a zároveň im ukázať ako je možné pri systematickej a cieľavedomej práci výrazne napredovať (príklad pre nižšie ročníky, a vyšším ročníkom ukázať pohotovosť a šikovnosť žiakov nižších ročníkov).

Po uskutočnených aktivitách sme realizovali výstupné merania – rozhovory, ktorých otázky boli zamerané na jednotlivé aktivity a ich prínos a uskutočnil sa verejný koncert.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Vstupné merania sme získali v mesiaci september 2017, po ich analýze sme v priebehu troch mesiacov realizovali navrhnuté portfólio aktivít a v mesiaci december 2017 sme analyzovali výsledky výstupných meraní.

U žiakov prvého a druhého ročníka výskumného súboru sa preukázal pri analýze vstupných meraní rovnaký problém a to nízka miera motivácie pri základnom čítaní notového textu (aj nesprávny postup), teda práca na novej skladbe, u žiačky tretieho ročníka pretrvávajúci problém s rytmickou zložkou a 6 žiaci v rôznej miere uvádzali pamäťovú stabilitu ako dôvod zvýšenej trémy pri verejnej prezentácii.

Vzhľadom k rozsahu príspevku pre ilustráciu uvádzame úryvky z niektorých esejí zo vstupných meraní. Oblasť nácvik skladieb:

„Telefón mám položený na klavíri a dosť často sa mi stáva, že ho kontrolujem, či mi niekto nepíše. Ťažko sa mi potom sústreďuje najmä na čítanie nových vecí. Keď sa nad tým zamyslím, asi nevydržím čítať dlhšie ako 15 minút. Veľmi som nerozmýšľala nad tým, čo je v notách napísané. Bola som zvyknutá počúvať skladby z nahrávok stále dokola, potom sa mi to cvičilo lepšie, hrala som skladbu od začiatku do konca aj s chybami“ (žiačka 1. ročníka).

„Dlho cvičím skladby len každou rukou zvlášť, spolu sa mi potom už veľmi nechce, ale prinútim sa na chvíľu a potom neviem, čo s tým mám ešte robiť“ (žiačka 1. ročníka).

„Robím všetko možné, len aby som nemusel načítavať niečo nové. Ak mi potom nezostane čas, tak sa v duchu teším. A tak to postupne odkladám každý deň, aj keď viem, že to musím urobiť“ (žiak 2. ročníka).

„Veľmi mi pomáha, ak mám zlú hodinu, to viem, že som nič neurobil a začnem pracovať. Ale nie je zlý pocit ani keď je hodina dobrá! Keď už sú skladby prečítané, tak už to ide samé“ (žiak 2. ročníka).

Výroky súvisiace s pamäťovou stabilitou:

V detstve som mávala záchvaty paniky, že sa pomýlim v pamäti. Pamätám si ten pocit, že nebudem vedieť pokračovať“ (žiačka 1. ročníka).

„Vždy som mala veľkú trému, až kým som nezačala hrať. Postupne sa ale ten nepríjemný pocit vytrácal. Keby sa mi ho tak celkom podarilo odstrániť!“ (žiačka 1. ročníka).

„Keď som hrával na ZUŠ skoro vždy som vypadával z pamäte, ale teraz cítim, že je to stále lepšie. Chcel by som to úplne odstrániť“ (žiak 2. ročníka).

Výsledky výstupných meraní – žiaci vnímali aktivity ako motivujúce, ocenili najmä možnosť výmeny informácií a možnosť vzájomne diskutovať, videli podobné problémy aj u kolegov. Termín realizácie koncertu súvisel s rýchlejšim nácvikom skladieb. Už samotný dátum (v porovnaní s predchádzajúcimi skúsenosťami) bol dôkazom účinnosti aktivít, kvalita prevedenia skladieb s ohľadom na pamäťovú zložku bola veľmi dobrá. U všetkých žiakov bola badateľná väčšia pamäťová a technická istota, z hry vyžarovala radosť a zdravé sebavedomie.

Pre potreby tohto príspevku uvádzame vyjadrenia z rozhovorov len k niektorým aktivitám – diskusia, rounds, systém prehrávok, mobilná aplikácia.

„Je super, že sme sa mohli porozprávať, ja som si myslela, že len mne to tak dlho trvá, kým niečo nacvičím, ale vidím, že nie som sama. Rovnako som si uvedomila, že sa neviem koncentrovať“ (žiačka 1. ročníka).

„Asi bude problém s telefónom. Mám ho neustále na klavíri a teraz vidím, že ma vlastne vyrušuje v koncentrácii. A asi ma uberá aj o čas, lebo kým všetkým odpíšem...A navyše sa mi potom ťažko hľadá nič. Kým sa do toho zase dostanem, čítanie potom ide pomaly. Telefón radšej odložím. Zdá sa, že všetci majú problém s telefónom, zistili sme že nám všetkým zavádzia pri práci“ (žiak 3. ročníka).

„Tie prehrávky mi veľmi pomohli. Uvedomil som si, že sa vlastne nič nestane ak sa aj pomýlim, nabudúce môžem všetko napraviť a ostatní si nebudú o mne myslieť nič zlé. Zistil som, že každým hraním sa cítim lepšie a mám menšiu trému. Čo sa týka nácviku, už asi viem, kde robím chyby. Mne sa akoby nechce venovať

detailom, skúšam hrať stále ďalej, aj keď viem, že niečo je len približne a dúfam, že sa to vyrieši samo, ale teraz vidím, že tým len zabíjam čas. Ak idem krok po kroku tak je to len zdanlivo pomalé. V skutočnosti je to oveľa rýchlejšie“ (žiak 2. ročníka).

„Konfrontácia počas prehrávok je výborná. Aj to, ako pracujú na tých istých skladbách v inej triede. Už sa mi nezdá, že sa s tým trápim len ja, aj pamäťové problémy boli na podobných miestach“ (žiačka 3. ročníka).

„Bola som na prehrávkach prekvapená, ako dobre hrajú etudy vo vyšších ročníkoch. Aj ja by som chcela hrať v takom tempe. To znelo úplne profesionálne!“ (žiačka 1. ročníka).

„Zistil som pri rounds, že si zle rozdeľujem robotu. Najskôr cvičím to čo ma baví a potom čítam nové veci, lenže už bývam unavený a tak mi to nejde a teda ma to nebaví. Musím zmeniť systém práce“ (žiak 2. ročníka).

„Cvičenia v telefóne si precvičujem aj vo vlaku, keď si dám sluchátka, tak to môžem robiť a nikoho neruším. Dosť mi to pomáha, cítim sa istejšie a ide mi to stále lepšie. V mojom prípade to asi bude trvať dlhšie, kým problémy s rytmom odstránime, ale pomáha mi, že spolužiaci počujú, že sa to zlepšuje a povedia mi to. Stalo sa to aj po koncerte. Dokonca mi povedala jedna pani profesorka, že bola prekvapená ako som zahrála, že nečakala taký dobrý výkon“ (žiačka 3. ročníka).

„Myslím, že sú spolužiaci v nižších ročníkoch šikovní. Určite budú teraz viacej rozmýšľať nad tým, čo robia a myslím, že budú aj aktívnejšie cvičiť. Mne sa z tých všetkých aktivít najviacej páčila myšlienková mapa. Ja potrebujem všetko vidieť veľmi názorne a aj farebne odlíšene, aby som tomu rozumela.“ (žiačka 5. ročníka).

Reflexia pedagóga k vybraným realizovaným aktivitám:

Práca na Myšlienkovvej mape bola veľmi zaujímavá a podnetná, žiaci obsiahli celú problematiku, od správneho sedenia pri klavíri, cez uvoľnený hrací aparát, všetky zložky klavírnej techniky. Pre nás bolo zaujímavé zistenie, že majú dostatok teoretických vedomostí, ale málo ich dokážu aplikovať do praxe. Pre všetkých to bola prvá skúsenosť s touto metódou.

System prehrávok. Žiaci mali dopredu určené termíny prehrávky s tým, že sa každý pokúsil dokončiť skladbu, aby bola schopná verejnej produkcie aj v prípade, že nebola interpretovaná spamäti. Frekvenciou obohrávania skladieb získavajú väčšiu voľnosť pri hre, utvrdzuje sa pamäťová istota, budujú si zdravé sebavedomie, nakoľko ak sa výkon nevydarí, majú možnosť pri ďalšom hraní opraviť nedostatky, učia sa analýze vlastnej hry a následnému overovaniu zistených poznatkov. Posilňuje sa tým stránka kognitívna - predovšetkým pamäť, vnímanie, myslenie a psycho-motorická, zahŕňajúca oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov (Turek, 2014, s. 49). Zmyslom tejto metódy je časté verejné hranie rôznych skladieb. Sťaženými podmienkami a ich postupným prekonávaním v „domácom prostredí“ vytvárame vhodné podmienky pre uplatnenie jednej z potrieb, potreby seberealizácie a úspechu (Turek, 2014, s. 166). Je to veľmi jednoduchá a účinná metóda, pre učiteľa je náročná na časovú koordináciu. Zosúladiť žiakov, ktorí majú práve hotové skladby je náročné, rovnako je tu otázka celodenného rozvrhu. Osvedčil sa systém začať prehrávky najskôr menších skladieb a tiež spôsob zadania presného termínu prehrávky. Žiak si mohol zvoliť vlastné tempo práce. Tým, že mal dopredu informácie o termíne prehrávok, mohol si zvoliť sám, ktorú zo skladieb chce ku konkrétnemu termínu dokončiť, aj to, či ju bude interpretovať z nôt, alebo spamäti. Pozitívne

bolo to, že má možnosť hrať a v prípade vlastného pocitu neúspechu na najbližšej prehrávke skladbu znova zahrať. Žiakom pripravujeme stále ťažšie podmienky, ale keďže je to stále akoby v chápajúcom „domacom prostredí“, má to dôležitý psychologický efekt. Sám sa presvedčí, že takéto situácie dokáže zvládnuť, už ich pozná, niekoľkokrát ich riešil a zvládol a záťažové situácie skúšok, interných a verejných koncertov potom zvláda oveľa lepšie.

Diskusia rozvíja schopnosť aktívneho počúvania, schopnosť odborne sa vyjadriť k problému, hľadať riešenia. Vhodné je, aby sa pedagóg vyjadril ako posledný. Neovplyvní tým názor žiakov, ktorí by sa mohli obávať vysloviť vlastný názor a v niektorých prípadoch je možná korektúra, alebo vysvetlenie okolností.

„Výzva“ vyplynula z myšlienky, že pre žiaka je interpretácia skladby predhrávaná pedagógom nedostupná. Ale ak vidí a počuje hrať rovnakú skladbu svojho spolužiaka v závislosti na úrovni ho buď motivuje k ďalšej činnosti, alebo si uvedomí, že jeho hra je motivačná pre niekoho iného. Preto sme zvolili rovnakú skladbu, vedomí si toho, že pre vyššie ročníky bola práca na nej jednoduchšia, čiže nižšie ročníky videli ako ju budú v blízkej budúcnosti schopní zahrať, a vyššie ročníky si uvedomili, že majú silnú konkurenciu.

ZÁVER

V období informačných technológií, množstva informácií a podnetov, ktoré na žiakov vplývajú v dynamizujúcej spoločnosti, je samostatná koncentrovaná niekoľkohodinová denná príprava pri nástroji stále náročnejšia. Motivácia tu hrá veľmi dôležitú úlohu. Našou snahou bolo nájsť metódy práce, ktoré by žiakom priniesli nové inšpirácie, prostredníctvom kooperácie zabezpečiť aktívnu výmenu informácií – *peer teaching*, kedy sa žiaci učia jeden od druhého (Hansen Čechová, 2009, s. 33), vytvoriť priestor na diskusiu o problémoch, ktoré prináša proces cvičenia, ale aj proces verejnej produkcie, teda koncertu.

Už v priebehu realizácie aktivít bolo zrejmé, že žiakov zaujali a analýza rozhovorov a verejného koncertu potvrdili opodstatnenie ich využitia. Použité metódy odporúčame pre použitie do praxe. Sú jednoduché, ich prostredníctvom je možné vychádzať z potrieb jednotlivých žiakov a zároveň ponechávajú väčšiu slobodu a priestor na tvorivosť a dokazujú, že pedagóg môže ich prostredníctvom motivovať svojich žiakov.

LITERATÚRA

- [1] Droščák, M. (2014): *Aktivizujúce vyučovacie metódy v praxi vyučovania strednej školy*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava
- [2] Gavora, P. (2008): *Úvod do pedagogického výskumu*. Vydavateľstvo UK, Bratislava
- [3] Hansen Čechová, B. (2009): *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Portál, Praha
- [4] Hanuš, R., Chytilová, L. (2009): *Zážitkově pedagogické učení*. Grada Publishing, Praha
- [5] Kostrub, D. (2016): *Základy kvalitatívnej metodológie. Keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. Vydavateľstvo UK, Bratislava
- [6] Mistrík, E. (2013): *Estetický slovník*. Album, Bratislava. Dostupné na internete: www.estetickyslovník.sk

- [7] Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013): *Pedagogický slovník*. Portál, Praha
- [8] Sitná, D. (2009): *Metody aktivního vyčování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál, Praha
- [9] Švaříček, R. Šedová, K. (2007): *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách*. Portál, Praha
- [10] Švec, Š. a kol. (1998): *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Iris, Bratislava
- [11] Timakin, J. M. (2012): *Návyky koordinácie vo vývoji pianistu*. VŠMU, Bratislava
- [12] Turek, I. (2014): *Didaktika*. Wolters Kluwer, Bratislava
- [13] Zelina, M. (1997): *Ako sa stať tvorivým*. Fontana Kiadó, Šamorín
- [14] Zelina, M. (2011): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Iris, Bratislava

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Dana Hajóssy

Katedra hudobnej výchovy, Pedagogická fakulta, UK v Bratislave,

Račianska 59, 813 34 Bratislava,

Kontakty: 0907 182 276, danahajossy@gmail.com

VÝTVARNÉ NADANIE DETÍ

UČITEĽOV INDIVIDUÁLNY KONCEPT NADANIA

LENKA LIPÁROVÁ A RENÁTA PONDELÍKOVÁ

Abstrakt: Príspevok je čiastkovým výstupom projektu VEGA 1/0179/17 „Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže“. Prezentuje model učiteľovho individuálneho konceptu výtvarného nadania vychádzajúci z čiastkovej sondy zameranej na názory učiteľov v problematike výtvarného nadania detí a žiakov.³¹

Kľúčové slová: nadanie, výtvarné nadanie, identifikácia výtvarného nadania, podmienky pre rozvoj výtvarného nadania

Abstract: Paper is a partial output of the project VEGA 1/0179/17. It presents the concept of teachers' individual concept of artistic talent based on the partial teacher's opinions research in the field of artistic talent of children and pupils.

Key words: talent, artistic talent, identification of artistic talent, conditions for the development of artistic talent.

ÚVOD

Text je jedným z čiastkových výstupov projektu VEGA 1/0179/17 „Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže“. V rámci výskumu sme sa podieľali na snímaní názorov učiteľov na problematiku výtvarného nadania žiakov na viacerých úrovniach vzdelávania. Interview, ktoré poslúžilo ako zdroj údajov pre nasledovný text bolo realizované s učiteľmi materských škôl a základných umeleckých škôl. U učiteľov predprimárnej edukácie sa neočakáva výtvarne zamerané vzdelanie, aj keď niektorí sú sami absolventi základných umeleckých škôl, majú rôznu mieru vedomostí a postojov k výtvarnému umeniu a výtvarne nadaným žiakom. Preto doplníme tieto názory aj o názory učiteľov výtvarného odboru, pretože aj oni majú skúsenosti s deťmi predškolského veku. Na základe čiastkovej sondy formulujeme náčrt ukotvenej teórie individuálnej koncepcie výtvarného nadania v ponímaní učiteľov, ktorí sa venujú deťom v predškolskom veku. Domnievame sa, že by mohol pomôcť pri hľadaní identifikátorov výtvarného nadania detí, čo je jedným z hlavných cieľov projektu.

PRIENIKY KONCEPTOV O VÝTVARNOM NADANÍ DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU VO VÝPOVEDIACH UČITEĽOV

V predchádzajúcich príspevkoch sme naznačili teoretický rámec výtvarného nadania. Koncept výtvarného nadania sa v odbornej literatúre vyvíja. Pre prax je nesmierne dôležitý individuálny koncept výtvarného

³¹ Príspevok vznikol v rámci riešenia výskumného projektu VEGA1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

nadania, ktorý sa u každého učiteľa vyvíja rôzne, závisle od osobných skúseností a rozdielnosti poznatkov. Tento koncept je súčasťou širšie poňatej individuálnej koncepcie výučby (Švec, 1995). Učiteľov individuálny koncept nadania (podobne ako individuálna koncepcia výučby) pri výtvarnej edukácii pozostáva z troch zložiek: myslenia, konania, pocitov a postojov (kognitívnu, konatívnu a postojovú). Ako taký je niekedy ťažko uchopiteľný. Je dobré, ako si ho učiteľ dokáže prostredníctvom sebareflexie uvedomiť a tak porozumieť sebe a svojmu postoju k deťom a z tohto pohľadu. (viac Kasáčová, 2014). S nadaním ako takým sa budúci učitelia počas pregraduálnej prípravy zaoberajú v predmetoch orientovaných na pedagogickú diagnostiku. Téma výtvarného nadania býva súčasťou didaktiky výtvarnej edukácie.

V nasledovnej časti zosumarizujeme výsledky prieskumu realizovaného prostredníctvom rozhovorov. Výpovede učiteľov sa pokúsime utriediť do systému podľa konštruktu subjektívneho poňatia nadania ako javu, týkajúceho sa výučby. Ak hľadáme identifikátory nadania, máme na mysli tie znaky, ktoré je schopný vidieť, rozpoznať, triediť a klasifikovať učiteľ výtvarnej výchovy vo svojej bežnej praxi. Aby sme vedeli vytvoriť sústavu znakov, o ktoré by sa mohol učiteľ vo svojej praxi oprieť pri identifikácii nadaných, chceme si vytvoriť najprv predstavu o tom, aké sú poznatky a vedomosti učiteľov o nadaní a výtvarnom nadaní, aké sú jeho postoje k javom a prejavom nadania a pochopiť, akú má učiteľ tendenciu konať v špecifických situáciách.

ČO UČITELIA POVAŽUJÚ ZA VÝTVARNÉ NADANIE?

Nielen v teoretickej rovine, ale aj v chápaní učiteľmi vládne veľká **nejednotnosť v chápaní toho, čo je výtvarné nadanie**. Podľa učiteľov, ktorí nám odpovedali na našu otázku, čo považujú za výtvarné nadanie, definovali výtvarný talent pohybujúc sa v nasledovných kategóriách:

Túžba výtvarne sa vyjadrovať je jedným z prejavov výtvarného nadania, ktoré sa dajú pozorovať už u malých detí. U nadaných detí je taká výrazná, že často slúži učiteľom ako jeden z prvých príznakov rozvíjajúceho sa nadania. Medzi najčastejšie prejavy vyššej miery výtvarného nadania učitelia uvádzajú **samostatnosť pri tvorivej práci, invencia** „*sám vyhľadáva hm... možnosť, alebo čas na to, že si chce kresliť*“.

Kreativita. Fantázia. Obrazotvornosť. Predstavivosť. Niektoré respondentky označovali slovom **dar** – popisujú výtvarné nadanie ako bližšie nešpecifikovaný dar, niečo čo dostáva človek „*do vienk*“, čo mu umožňuje vnímať vizuálnu stránku reality do väčšej hĺbky a vyjadrovať sa vo vizuálnej rovine s väčšou úspešnosťou. Učitelia intuitívne cítia, že dieťa je v tomto smere „*nadané*“, má výraznejší talent, ako jeho vrstovníci. „*... je to podľa mňa veľmi vizuálne, keď si napríklad rozdelia papier na štyri štvorčeky a nakreslia komiks samé od seba a nikto predtým im neukazoval, že takto to funguje, alebo sme to od nich nechceli, tak toto napríklad bolo niečo, čo som mala pocit, že áno, že toto dieťa je v tom dobré...*“ Koncept „talent ako daru“ sa ujal vďaka Dočkalovi (Dočkal – Duchovičová, 2017).

Estetický cit. Súhrnným názvom označujeme výpovede, ktorými učitelia upozorňujú na vyššiu mieru kvality vizuálneho vnímania dieťaťa, ktorá sa väčšinou manifestuje práve cez jeho výkon. Dieťa tvorí zaujímavé práce, práve preto, že má rozvinutý estetický cit. Zmysel pre farebnú kompozíciu, schopnosť vystihnúť proporcie.

Tvorivý zámer. Pri výtvarnej činnosti sa odzrkadľuje úroveň aj obsah myslenia. Učitelia vypovedali o vyššej miere **premýšľanosti a zámernosti výtvarnej činnosti nadaných detí v porovnaní s ostatnými**

Učitelia hovoria o **viacerých nadaniach**. V predškolskom veku, keď sa len začínajú formovať zručnosti základných domén ľudských činností nie je možné jednoznačne odlišiť výtvarné nadanie od všeobecného.

Učitelia mali tendenciu označovať výtvarné nadanie cez **jeho charakteristické prejavy**. Týmto sa budeme bližšie venovať a pokúsime sa ich tiež logicky usporiadať:

AKÉ PRÍKLADY CHARAKTERISTICKÝCH PREJAVOV NADANÝCH DETÍ UVÁDZAJÚ UČITELIA?

Preferencie výtvarných činností. U výtvarne nadaných detí pozorujeme väčšiu mieru **vnútornej motivácie**. Nie všetky deti, ktoré rady v tomto veku kreslia sú aj výtvarne nadané. Učitelia sa zhodujú vo výpovediach, že *„dieťa, ktoré má výtvarné nadanie, oveľa častejšie vyhľadáva výtvarné činnosti...“* Tiež vykonávajú výtvarnú činnosť bez očakávania odmeny. Je u nich zjavná **motivácia k tvorbe**, ako aj **motivácia samotnou tvorbou**. Učitelia sa tiež zhodujú vo výpovediach, že u výtvarne nadaných detí pozorujú **iniciatívu pri voľbe výtvarnej činnosti**, ako aj väčšiu mieru **samostatnosti pri tvorivej práci**, *„všimla som si, že ešte s tým obrázkom pracuje, vracia sa k nemu“*. Toto je aj nasledujúcim znakom.

Vytrvalosť pri výtvarných činnostiach. Uvádzajú učitelia: *„... aj keď kreslí, tak venuje tomu dlhší čas, ako iné dieťa.“*, *„oveľa častejšie potom s tým obrázkom nejako ďalej pracujú, pokračujú...“*, *„... niektoré deti dlho rozmýšľajú kým začnú kresliť, to sú deti, u ktorých mám pocit, že im na tých obrázkoch viac záleží a teda tiež by som povedala možno, že to sú tie, ktoré majú viac výtvarného nadania, aj keď nie vždy...“*. i keď vytrvalosť nie je vždy spojená s nadaním, pre tieto prípady je významným príznakom, lebo proces tvorby sa nevyhnutne spája s prekonávaním prekážok a vytrvalosťou, ktorú podnecuje **tvorivý impulz**.

Lahkosť pri nachádzaní inšpirácie. Ako sme spomínali vyššie, psychické predpoklady výtvarného nadania ako sú **fantázia, obrazotvornosť, predstavivosť** sú hlavným motorom, pohnútkou inšpirácie. Učitelia si všimli, že tieto deti samé prichádzajú s podnetmi, inšpiráciou aj formou stvárnenia námetu: *„...predstava niečoho, nejakej rozprávky, bytosti, postavy a potom následne na to prichádza, že potrebuje to dať na papier...“*

Zdatnosť vo výtvarnom prejave. Často vypovedali o **zvládnutí témy** kvalitatívne na vyššej úrovni v porovnaní s rovesníkmi (nadpriemerné zvládnutie detailov, precíznosť kresby, proporcionalita...). Učitelia prisudzovali deťom mieru výtvarného nadania najmä na základe dlhodobého pozorovania ich výtvarného prejavu. Na základe jedného výtvoru ťažko usudzovať o výtvarnom nadaní jedinca. Uvádzali určité charakteristické črty ich prejavu. Napríklad výraz sa **vyznačuje úprimnosťou, bezprostrednosťou a originalitou**. Je zjavná **invencia** a to tak v **obsahovej** rovine ako aj po **formálnej** stránke. Dieťa sa dokáže vysporiadať aj s väčšími formátmi pri plošnom vyjadrení. Tvorí kompozície, ktoré upútajú. Prítomnosť **osobnej invenčnej štylizácie** vo výtvarnom prejave (na rozdiel od stereotypného opakovania grafických typov). Dieťa môže inklinovať skôr k farebnému, či kresebnému vyjadreniu. *„kresba je u týchto detí obsažnejšia, je detailnejšia, dokážu kresliť už v pohybe, kresba je aj farebnejšia...“*. Iné deti sa prejavujú skôr v priestore pri modelovaní, či konštruovaní. *„keď sa (napríklad) hrajú s legom, stavebnicami alebo modelujeme z hmoty“*. Výtvarne nadané dieťa

prekvapuje svojou nadpriemernou **zručnosťou** a **jemnou motorikou** aj pri iných činnostiach, manipulácii s nitkami, korálikmi, zrnkami, sú upriamené na detaily, ktoré si iní nevšimnú.

Chuť experimentovať a púšťať sa **do nových techník**. Deti „...majú potrebu to dotiahnuť do takej dokonalosti, že im nestačí nechať to iba tak na papieri, že to chcú dať do trojrozmernej podoby, ako keby ožila tá kresba.“ Nadané deti majú **záujem o nové** (pre ne) **techniky, postupy a materiály**. Z rozhovorov s učiteľmi je zrejmé, že rozpoznávajú nadanie dieťaťa zväčša pozorujúc ho pri kresbe, ktorej sa týkalo najviac ich výpovedí. Kresba je v materských školách istotne najrozšírenejšou a najdostupnejšou formou výtvarného vyjadrenia. Výtvarné nadanie však otvára deťom cestu aj k vyjadreniu sa celkom inými výrazovými prostriedkami.

Horeuvedené charakteristické prejavy majú všeobecnú povahu, sú triedené skôr z hľadiska osobnostných vlastností dieťaťa. Následne sa zameriame na to, ako sa manifestujú v jednotlivých fázach didaktických výtvarných a pracovných činností. Vo vzťahu k cieľu tohto projektu, ak chceme hľadať identifikátory výtvarného nadania už v predškolskom veku, považujeme utriedenie prejavov v ich časovej postupnosti za dôležité pre učiteľa a jeho diagnostikovanie.

PREJAVY PRED ZAČIATKOM VÝTVARNEJ ČINNOSTI

V znakoch ktoré uvediem chceme upozorniť na niektoré **paradoxy**, ktoré okrem iného znamenajú, že detské prejavy výtvarného nadania nemusia byť pre učiteľky ľahko dešifrovateľné

Entuziazmus, nadšenie očakávanej tvorivej činnosti. Deti s nadaním sa púšťajú do práce skôr, než zaznie pokyn a inštrukcie. Pre učiteľku to môže mylne znamenať, že je netrpezlivé, nesústredené, neposlušné a pod. tento znak je akoby v protiklade k nasledujúcemu, čo však priamo závisí aj od povahy dieťaťa, jeho preferencií a osobnostnej dynamiky.

Na druhej strane sa však u nich prejavuje väčšia **ochota premýšľať** pred začiatkom práce. „... niektoré deti dlho rozmýšľajú, kým začnú kresliť, to sú deti, u ktorých mám pocit, že im na tých obrázkoch viac záleží a teda tiež by som povedala možno, že to sú tie, ktoré majú viac výtvarného nadania, aj keď nie vždy...“. tento prejav je spojený s predčasnou tendenciou plánovať si činnosť, premyslieť a mať predstavu o konečnom výsledku.

Tvorba bez obáv a strachu z toho ako bude ich práca prijatá. Deti vopred nerozmýšľajú, či sa ich práca bude páčiť. Robia si po svojom a nie kvôli uznaniu učiteľa. Na druhej strane zadaná úloha je pre ne výzvou urobiť to čo najlepšie. Často sa pýtajú na **technické podrobnosti postupov**. Schopnosť produkovať **viac nápadov**. Na rozdiel od iných detí, hneď pri zadaní témy, námetu, úlohy, slovne produkujú svoje nápady. Čo by sa dalo inak a ako.

PREJAVY POČAS VÝTVARNEJ ČINNOSTI

Z výpovedí učiteľov môžeme vybrať:

Zahĺbenie sa. Sústreďenie. Väčšia miera ponoru do činnosti sa prejavuje až ignorovaním pokynov počas činnosti, usmerňovania, dieťa sa hnevá ak mu učiteľka povie, že to má robiť inak. Z výpovedí učiteľiek: „... sú deti, ktoré počas kreslenia vôbec nerozprávajú a ruší ich keď na nich niekto hovorí“, „... (dieťa) sa dokáže zahĺbiť,

pozoruje čo sa deje na tej jeho ploche, niekedy ho ani nepočujem, ostatné deti komunikujú...“ „mám pocit, že nemôžem to dieťa vyrušiť od tej činnosti, keď práve kreslí,... keď sa musí sústrediť a domaľovať obrázok.“

Schopnosť pozorovania. Pozornosť, sústredenosť na detail sa prejavuje buď v zameranosti na detail svojej práce, alebo v schopnosti pozorovať realitu a preniesť to do kresby. Napríklad snaha o vyjadrenie pohybu, priestoru.

Originálne myslenie. Pre vek netypické sú náznaky nástupu k abstraktnému mysleniu, dokáže svoje skúsenosti zovšeobecniť vo výrokoch o svojej tvorbe. Vie napríklad zobrazíť pocity. Vie presadiť svoj názor. Nenechá sa ľahko ovplyvniť, alebo sa vôbec nesnaží vyhovieť učiteľovej predstave. Prejavuje sa jeho vlastná silná predstavivosť. Dieťa má veľa prekvapivých nápadov, prípadne kladie nečakané, niekedy ťažké otázky.

PREJAVY PO SKONČENÍ VÝTVARNEJ ČINNOSTI

Potreba spätnej väzby. Deti v predškolskom veku túžia po pozornosti. Nadané dieťa má niekedy menší záujem o spätnú väzbu od učiteľa, čo závisí aj od povahy dieťaťa a učebného štýlu učiteľa. To môže byť spôsobené tým, že nadané deti často odmietajú konvencie a sú kritické k autoritám, vlastná tvorba ich uspokojí viac ako pochvala. Spätnej väzbe a jej rôznym formám, ktoré sme zaznamenali vo výpovediach učiteľov sa budeme venovať neskôr.

Negatívne sebahodnotenie. Nadané deti sa vyznačujú niekedy nadmieru kritickým postojom k svojej práci: „...niektoré deti napríklad nevedia nakresliť postavu tak, aby s ňou boli spokojné, povedia „ja to neviem“, ale vytvarovať z hmoty, dom, auto, lietadlo dokážu krásne...ale postavu – to majú problém.“ Ani uistenie učiteľky, alebo rodičov nepresvedčí dieťa, že ich dielo je dobré, ak s ním nie sú sami spokojné.

AKÉ PODMIENKY POVAŽUJÚ UČITELIA ZA DÔLEŽITÉ ZABEZPEČIŤ NADANÝM JEDINCOM?

Materiálne zabezpečenie. Špeciálny priestor na výtvarné aktivity, kvalitné materiály. Učiteľka povedala: „...tieto deti uprednostnia pastelky pred voskovkami, neuspokojuje ich, že nedokážu spraviť detaily“.

Dostatok času a pokoja. Z výpovedí: „skôr mám pocit, že lepšie ju nechať samú, aby si to dokončila v pokoji, ako keby mala (...) zostať nervózna, alebo nepokojná z toho, že si ho nemôže dokončiť“. Pretože dieťa premýšľa o svojej tvorbe.

Podnetné prostredie. Podnetné prostredie nie je len materiálne vybavenie ale predovšetkým **podnetní partneri**. Ako sa vyjadrila jedna učiteľka: „aby to dieťa videlo, že máme záujem o to, že nám chce o tom porozprávať, tak nepovie (rodič), že nemám čas, že neskôr, alebo choď si to odniesť do skrinky, ale vypočuť to dieťa, keď ti chce povedať.“

Sloboda tvorby. Sloboda v rozhodovaní. Objavovanie, experimentovanie. Deti s intelektovým aj výtvarným nadaním majú tendenciu veriť svojim nápadom a nemajú potrebu kopírovať iných, ani im vysvetľovať prečo to robia tak ako robia. Preto môže byť predkladanie vzorov vo výtvarnej činnosti brzdiacim elementom.

AKÝ PRÍSTUP VOLIA UČITELIA K DEŤOM S VÝTVARNÝM NADANÍM?

Učitelia vypovedali o svojom prístupe k nadaným žiakom. Je zrejmé, že pre objektívnejšie poznanie odpovede na túto otázku by sme museli naše zistenia porovnať so zisteniami získanými inými spôsobmi (napríklad kombinovaním dotazníka a pozorovaním učiteľov vo výchovno-vzdelávacom procese). Preto považujeme túto časť len za vstupnú exploráciu problému.

Za jednu z hlavných podmienok rozvoja nadania považujú učitelia **slobodu v tvorbe**. Tá sa týka do istej miery aj ich vlastnej voľby **vo výtvarnej činnosti**. Jednak ide o voľbu (z dostupných možností) **materiálnych podmienok tvorivej práce** (možnosť vybrať si samostatne materiál, techniku, formát, miesto pre prácu), ako aj **nemateriálnych podmienok tvorby** (slobodná voľba témy, času na tvorbu). „*Snažím sa neobmedzovať im tému príliš, aj keď práve tieto nadané deti, často nedodržia celkom tému, spravia niečo navyše, ako to ony vnímajú...*“

Zabezpečenie tejto základnej podmienky si vyžaduje od učiteľa ochotu prispôbiť **organizáciu činností** jednotlivým potrebám viacerých detí súčasne, čo nie je ľahká úloha. Viaceré učiteľky vypovedajú o snahe vyhovieť deťom v ich potrebách, čo predpokladá **individualizáciu manažovania didaktických situácií**. „*snažím sa vytvoriť im dostatok príležitostí, čo nie je vždy ľahké, keď máme 23 detí, ale aby sa mohli vrátiť k svojej práci aj po skončení výtvarnej aktivity, práce im odkladám a dám im možnosť sa k tomu vrátiť, dopracovať...*“

Nasmerovanie nadaného dieťaťa v **ďalšom vzdelávaní**. Cesta vedie od **identifikácie výtvarného nadania**. Učiteľ si všíma prejavy detí, dokáže žiaka sledovať, dávať mu príležitosti a podnety. Tiež pozná výber a ponuku dostupných možností rozvíjania nadania daného žiaka (ponuka základnej umeleckej školy, záujmových krúžkov a pod.), a ponúkne postup v **komunikácii s rodičmi**.

MÁ PODĽA UČITEĽOV PRE NADANÉ DETI VÝZNAM SPÄTNÁ VÄZBA ?

Učitelia sa zhodujú v tom, že spätná väzba jednoznačne pre dieťa má veľký význam. Citujeme jednu učiteľku: „... (spätná väzba význam) určite má, ale aj som si všimla, že tieto nadané deti, ktoré mám teraz v triede, ako keby niekedy tú moju reakciu až tak nepotrebovali...“ Ako výstižne uviedla jedna učiteľka, je potrebná „spätná väzba, od učiteľa, ktorý nesúperi...“ Viaceré učiteľky sa zhodujú v názore, že deti vo všeobecnosti rady komunikujú o svojich výtvoroch. Rozprávajú o tom čo zobrazili, čo chceli zobrazit'. U predškolských detí pretrváva silná **potreba pozornosti**, deti si spätnú väzbu často vyžadujú aj v priebehu práce (niektoré deti aj niekoľkokrát). Učitelia pozorovali u výtvarne nadaných detí paradoxne menšiu potrebu hovoriť o svojej práci, menej si pýtať usmernenie, potvrdenie: „... deti, ktoré až tak nemajú potrebu veľa kresliť, alebo nejako zaujímavo kresliť, chodia za mnou viac a viac o tom svojom obrázku rozprávajú“.

AKÚ SPÄTNÚ VÄZBU UPLATŇUJÚ UČITELIA V PRAXI?

Rôzne výpovede učiteľov na túto otázku sme sa rozhodli utriediť podľa dvoch kritérií, pričom obe sú rovnako dôležité a ťažko oddeliteľné:

Akceptácia – teda pozitívne prijatie práce dieťaťa je nesmierne dôležité z hľadiska utvárania jeho vzťahu: k výtvarnej činnosti, viery v svoje schopnosti a sebavedomia pri vstupovaní do komunikácie.

1. **Pochvala práce.** Veľmi často uvádzaná forma spätnej väzby na výtvarnú prácu dieťaťa. Zase je kladený dôraz na to, aby pochvala nebola mechanická bez skutočnej akceptácie práce, teda učiteľ sa snaží „dešifrovať posolstvo“ detskej práce a to sa deje cez interpretáciu.
2. **Výtvor ako dar pre niekoho.** Forma praktického prisúdenia významu produktu. Dieťa samé usúdi, komu chce výtvor venovať. Dôležitý je intímny charakter tejto formy akceptácie. Má afektívny rozmer v zámere urobiť radosť niekomu inému.
3. **Vystavenie práce.** V materských školách veľmi využívaná forma „verejnej“ akceptácie, ktorou sú výstavy prác detí.

Interpretácia v zmysle nadviazania na posolstvo, ktoré dieťa vo svojom produkte vyslalo.

5. **Otázky na dieťa o práci rozhovor.** Niektoré deti potrebujú pri verbálnej interpretácii povzbudiť, vtedy učiteľ kladie otázky o práci.
6. **Sebahodnotenie.** Systematicky sa začína uplatňovať až vo vyššom veku, je však veľmi dôležité viesť deti k hodnoteniu svojej práce formou interpretácie svojho výtvoru už v predškolskom veku. Treba sa vyhýbať hodnotiacim súdom, aby dieťa nenadobudlo voči sebahodnoteniu nechúť (nátlak, zahanbenie,...).
7. **Vzájomné hodnotenie žiakov.** Je nebezpečné, aby v tomto veku boli deti vedené k vzájomnému hodnoteniu z hľadiska hodnotiacich súdov, cennejšie je aby chápali výtvor každého ako súčasť celku. V súvislosti s hodnotením je ťažké nájsť kritériá hodnotenia prác detí. Individuálny prístup považujú učitelia v období predškolského veku za veľmi dôležitý. Snažia sa o prispôsobenie jazyka úrovni dieťaťa. Uvádzajú, že s výtvarne nadanými deťmi rozhovor trvá dlhšie.

NÁČRT INDIVIDUÁLNEJ KONCEPCIE UČITEĽOV O VÝTVARNOM NADANÍ

Dovoľujeme si navrhnúť empiricky vyskúšaný koncept individuálneho poňatia výtvarného nadania učiteľom, ktorý pozostáva z týchto súčastí:

A. Myslenie – zahŕňa všetko to, čo si učitelia myslia o výtvarnom nadaní. Tu sa do veľkej miery reflektuje odborný diskurz, no v povedomí učiteľov pretrvávajú aj názory v odborných kruhoch už prekonané (práca nadaného dieťaťa je úhľadná, technicky zvládnutá a rešpektuje estetické kritériá). Súvisí to úzko s poznatkami o nadaní a to nie len tradičných, ale aj tých najaktuálnejších.

B. Konanie zahŕňa všetko ako pristupujú k nadaným deťom, či ich nejako špecificky vedú, či sa im snažia vytvoriť nejakú špeciálne podmienky, môžu ich ovplyvňovať pozitívne, ale aj negatívne. Napríklad *dobré mienené rady* typu: „aký smutný obrázok, skús to spraviť veselšie...“ môžu pôsobiť ako brzda v rozvoji výtvarného nadania dieťaťa. Konanie sa však týka aj toho, ako usmerňujú a radia rodičom. Často je to práve učiteľka, ktorá upozorní rodičov na výtvarné nadanie ich dieťaťa a odporúča odborné vedenie.

C. Postoje sa prejavujú v tom, ako učitelia emočne prežívajú kontakt s výtvarne nadanými deťmi je pomerne stabilná a ťažko ovplyvniteľná stránka tohto vzťahu. Afektívna stránka, teda všetky postoje, pocity, predsudky, sú jednak ovplyvnené tým, čo o výtvarne nadaných deťoch vedia (oblasť myslenia), ale aj oblastou

konatívnu. A to nie len konaním učiteľa voči dieťaťu, ale aj dieťaťa voči učiteľovi. Táto oblasť je ťažšie poznateľná ako predchádzajúce dve. Z rozhovorov s učiteľmi sa prejavujú ich postoje ako všeobecne pozitívne. Učitelia prejavujú ochotu a vôľu pomáhať nadaným deťom v rozvoji ich talentu. Vyjadrujú snahu o vytváranie vyhovujúcich podmienok, pokiaľ im to umožní organizácia výučby a potreby ostatných žiakov. Treba pripomenúť, že rovinu postojov nemožno oddeliť od úrovne myslenia. To čo učiteľ považuje za prejavy nadania určuje, ktoré deti vyhodnotí ako výtvarne nadané a k nim bude pristupovať len podľa toho, čo o výtvarnom nadaní vie a dokáže posúdi. Môže sa stať, hlavne ak je správanie žiaka nejakým spôsobom rušivé (nedrží sa témy, nerešpektuje rady, výtvarne sa prejavuje aj keď nemusí), že ho učiteľ nevyhodnotí ako výtvarne nadaného.

ZÁVER

Práca s nadaným dieťaťom nebýva vždy ľahká. Z odpovedí našich respondentov cítiť vzájomnú zhodu pozitívne naladených učiteľov voči deťom, ktoré môžeme tak ako deti s inými formami nadania, či naopak znevýhodnenia považovať za deti so špeciálnymi potrebami.

Predstavili sme náčrt ukotvenej teórie individuálnej koncepcie výtvarného nadania v ponímaní učiteľov na základe informácií z rozhovorov realizovaných s učiteľmi, ktorí sa venujú deťom v predškolskom veku. Domnievame sa, že by mohol pomôcť pri hľadaní identifikátorov výtvarného nadania detí, čo je jedným z hlavných cieľov výskumného výstupom projektu VEGA 1/0179/17 „Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže“.

LITERATÚRA

- [1] Dočkal, V. – Duchovičová, J. (2017): *Talent v škole*. Bratislava : 2017. ISBN 978-80-8140-267-8.
- [2] Kasáčová, B. – Doušková, A. (2014): *Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica : 2014. ISBN978-80-557-0788-4.
- [3] Švec, V. 1995. *Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě*. Pedagogika, Praha: PedF UK, 1995, roč. 44, č. 2, s. 164-170. ISSN 0031-3815.
- [4] Valachová D. - Gregušová, H. (2015): *Determinanty rozvíjania výtvarného nadania u jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí*. Bratislava : PF Univerzita Komenského, 2015. ISBN 978-80-97-1646-7-6.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.,

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Katedra výtvarnej kultúry,

Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská republika,

Kontakty: lenka.liparova@gmail.com, renata.pondelikova@umb.sk

NÁZORY UČITEĽOV NA PROBLEAMTIKU VÝTVARNÉHO NADANIA A TALENTU

DANIELA VALACHOVÁ

Abstrakt: príspevok prezentuje výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na riešenie problematiky výtvarného nadania a talentu detí a mládeže. Uvádžame názory učiteľov na problematiku výtvarného nadania a talentu. Respondenti prezentovali svoje názory v dotazníkovom šetrení, kde mali možnosť vyjadriť svoje názory.³²

Kľúčové slová: nadanie, talent, učiteľ, škola, výtvarný prejav, žiaka, dieťa.

Abstract: the article presents results of a research focused on solving the issue of artistic talent in youth and children. We mentioned opinions of teachers on issues of artistic gifts and talent. Our respondents presented their opinions in a questionnaire, where they had the opportunity to express their opinions.

Key words: talent, teacher, school, art expression, pupil, child.

ÚVOD

Ak hovoríme o talente alebo nadaní, zvyčajne máme na mysli iné oblasti ľudskej činnosti ako je umenie. V odbornej literatúre nájde skôr informácie o kognitívnom alebo inom druhu nadaní. Špecifické výskumy a publikácie o výtvarnom nadaní absentujú. To bol jeden z dôvodov, ktorý nás priviedol k systematickému riešeniu problematiky. V rámci výskumného projektu sa zameriavame na problematiku výtvarného nadania a talentu. Prostredníctvom viacerých výskumných metód sme pripravili a zrealizovali viaceré výskumné šetrenia. V príspevku sa budeme venovať jednej výskumnej metóde a výsledkom, ktoré sme zistili.

VÝTVARNÉ NADANIE A TALENT

Pri pokuse o vymedzenie vedeckého pojmu výtvarného nadania je nevyhnutné mať snahu, alebo ambíciu odhaliť podstatu javu, čiže odpútať sa od znenia slova i od asociácií z hovorového jazyka (Kováčová, B. a kol. 2018, s 8).

Naším záujmom je výtvarné nadanie, ktoré patrí medzi umelecké nadanie. Dočkal (2005) tvrdí, že žiadnu umeleckú činnosť nemožno úspešne vykonávať pri nedostatočnej úrovni intelektových schopností. Jednoznačné stanovenie druhu nadania v detskom veku je zložitá. Adekvátne rozvinuté intelektové schopnosti umožňujú rozvíjanie umeleckého talentu.

³² Príspevok vznikol v rámci riešenia výskumného projektu VEGA1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Ku všeobecným znakom detí predškolského veku s nadaním zodpovedá veľa vitality, široké spektrum záujmov, bohatý slovník, včasná schopnosť čítania a písania, používanie abstraktných pojmov, vynikajúca pamäť a pozornosť, impulzivnosť, výbušnosť, prudké reakcie, emocionálna citlivosť a zraniteľnosť (Lehotayová, B. 2018 s. 34).

Celkovo možno skonštatovať, že identifikácia výtvarného nadania je dlhodobým procesom. Identifikáciou sa starostlivosť a podpora dieťaťa s výtvarným nadaním nekončí. Podporné opatrenia a stratégie sú nevyhnutnými k tomu, aby informácia o výtvarnom nadaní bola využitá v prospech samotného dieťaťa a jeho ďalšej kvality života.

Otázkam súvisiacim s kritériami sa venovalo už viacero autorov. R. Sternberg (1985) vymedzil päť všeobecných kritérií, ktoré je možné použiť aj ako kritériá na rozoznanie umeleckého nadania:

- excelentnosť – chápaná ako potenciál a výkon jedinca, to znamená že konkrétny jedinec je v oblasti umeleckého zobrazovania vynikajúci oproti vrstovníkom,
- vzácnosť – vyskytuje sa v súvislosti s predchádzajúcim. Okrem toho že jedinec vykazuje excelentnú úroveň výtvarného zobrazovania, zároveň je to aj vzácné, teda nevyskytuje sa to bežne v populácii,
- produktivita – posudzuje sa ako výnimočnosť produkovať a vytvárať komplexnejšie diela,
- demonštrovateľnosť – znamená že výnimočnosť musí byť preukázateľná,
- hodnotnosť a užitočnosť – znamená že výnimočné diela sú aj užitočné a zmysluplné.

V súvislosti s umeleckým nadaním nám najviac vyhovuje sociálno-kultúrny prístup k štúdiu nadania. Najvýznamnejšími autormi, ktorí sa zaslúžili rozvoju tohto prístupu sú H. Gardner svojou teóriou rozmanitých inteligencií, ďalej A. J. Tannenbauma, M. Csikszentmihalyi a R. E. Robinson.

Koncepcia M. Csikszentmihalyiho a R. E. Robinsona pri definovaní konceptu nadania vychádzajú z dvoch základných atribútov:

- talent nepovažujú za osobnostný rys alebo za vlastnosť osobnosti ale za výsledok vzájomného vzťahu medzi kultúrne determinovanými možnosťami pre činnosť alebo jednanie, alebo spôsobilosť jedinca k tomuto jednaniu alebo činnosti,
- talent nepovažujú za stabilný rys, pretože individuálne spôsobilosti k jednaniu sa menia v priebehu života a súčasne sa menia kultúrne podmienky, ktoré umožňujú podávanie výkonu.

DOTAZNÍKOVÉ ŠETRENIE

Dotazník bol zameraný na skúmanie názorov a preferencií učiteľov k problematike výtvarného nadania a talentu. Bol štruktúrovaný celkom do ôsmich otázok, z ktorých prvé dve boli zamerané na identifikačné údaje (vzdelanie a počet rokov pedagogickej praxe), ďalšie dve sa dotýkali možnosti vzdelávania v skúmanej oblasti. Nasledovali štyri otázky, ktoré boli zamerané na skúmanie názorov a preferencií respondentov v oblasti výtvarného nadania a talentu.

V rámci dotazníkového šetrenia sa výskumu zúčastnilo celkom 372 respondentov v štyroch skupinách podľa miesta ich profesného pôsobenia (Tab. 1).

Tab. 1: štruktúra respondentov z hľadiska pôsobnosti

skupina	MŠ	Primárne vzdelávanie	VV nižšie sek. vzdel.	ZUŠ	N
N	106	122	86	58	372

MŠ – učitelia materských škôl, Primárne vzdelávanie – učitelia primárneho vzdelávania, VV nižšie sek. vzdel. – učitelia výtvarnej výchovy nižšieho sekundárneho vzdelávania, ZUŠ – učitelia základných umeleckých škôl.

Na základe informácií v tabuľke 1 je zrejmé, že najpočetnejšou skupinou v našom výskume bola skupina učiteľov primárneho vzdelávania, potom skupina učiteľov materských škôl. Menej početnou skupinou bol a skupina učiteľov ktorá učí výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Najmenej početnou skupinou bola skupina učiteľov základných umeleckých škôl. Zloženie aj početnosť jednotlivých skupín považujeme za dostatočnú, vzhľadom na charakter výskumnej metódy – dotazníka.

V rámci identifikačných údajov nás zaujímal počet rokov ich pedagogickej praxe (Tab.2).

Tab. 2: štruktúra respondentov jednotlivých skupín z hľadiska počtu rokov ich pedagogickej praxe

skupina	do 5	5-10	10-20	nad 20	N
MŠ	44	18	19	25	106
Primárne vzdelávanie	11	21	42	48	122
VV nižšie sekundárne vzdelávanie	26	19	25	16	86
ZUŠ	25	11	12	10	58
N	106	69	98	99	372

Do 5 – skupina učiteľov do 5 rokov pedagogickej praxe, 5-10 - skupina učiteľov ktorá mala 5 až 10 rokov pedagogickej praxe, 10-20 skupina učiteľov ktorá mala 10 až 20 rokov pedagogickej praxe, nad 20 - skupina učiteľov ktorá mala nad 20 rokov pedagogickej praxe.

Na základe údajov, ktoré sú uvedené v tabuľka 2, je zrejmé, že v jednotlivých skupinách učiteľov, bolo rozvrstvenie vzhľadom na počet rokov pedagogickej praxe rôzne. Na podrobnejšiu analýzu v tomto príspevku nie je priestor. Avšak môžeme jednoznačne konštatovať, že najpočetnejšími skupinami boli učitelia, ktorí mali do päť rokov pedagogickej praxe a učitelia ktorí mali viac ako 20 rokov pedagogickej praxe.

Nasledujúce dve otázky v dotazníku sa dotýkali možnosti získavania aktuálnych poznatkov v oblasti výtvarnej edukácie.

Učitelia materských škôl uvádzali, že informácie získavajú prostredníctvom samoštúdia (92%). Len malá skupina učiteľov uviedla semináre a iné podujatia, kde majú možnosť získavať nové poznatky. Zaujímavé bolo, že v tejto skupine učiteľov sa vyskytla jedna učiteľka, že žiadne informácie nepotrebuje, že nijakým spôsobom sa nevzdeláva. Takáto informácia sa nevyskytla v iných skupinách učiteľov.

V rámci obsahu vzdelávacích aktivít sa vyskytli dve skupiny odpovedí, jedna sa týkala výtvarných techník a materiálov (95,7 %). Len štyria respondenti (4,2%) sa vyjadrili, že ich obsah vzdelávania sa dotýka nových metód a foriem výučby v rámci výtvarnej výchovy v materskej škole.

Väčšina učiteľov primárneho vzdelávania (82%) odpovedalo, že informácie získavali prostredníctvom samoštúdia v odbornej literatúre. Učitelia pôsobiaci na nižšom sekundárnom vzdelávaní učitelia výtvarnú výchovu odpovedali inak. V tejto skupine sa vyskytli dva druhy odpovedí. Jedna skupina (42%) odpovedalo, že informácie o problematike nadania a výtvarného nadania získavajú prostredníctvom seminárov, prednášok organizovaných vzdelávacími inštitúciami. Druhú početnú skupinu (38%) odpovedí tvorili odpovede o získavaní informácii o nadaní a výtvarnom nadaní prostredníctvom samoštúdia.

Čo sa týka obsahu vzdelávacích seminárov a prednášok z oblasti výtvarného nadania, odpovede sa zhodovali v tom, že učitelia primárneho a učitelia výtvarnej výchovy na nižšom sekundárnom vzdelávaní obsahovo určili malý okruh týkajúci sa výtvarných techník a technológií. Tento údaj nás prekvapil, nakoľko uvedená oblasť len málo zapadá do kontextu výtvarného talent a nadania. Aj v rámci samoštúdia respondenti v oboch skupinách neuvádzali špecifické oblasti, ktoré by sa dotýkali problematiky výtvarného talentu a nadania.

Väčšina respondentov z prostredia základných umeleckých škôl odpovedala, že poznatky získavajú samoštúdiom (78%). V uvedenej oblasti uviedli zdroje ako internet, odborná literatúra, odborné časopisy. Vyskytlo sa niekoľko dotazníkov (9%), ktoré v tejto otázke vypísané neboli, teda sa nedá vyhodnotiť. Pre nás to znamená, že respondenti otázku alebo nepovažovali za podstatnú, ale na ňu odpovedať nevedeli alebo nechceli. Pravdepodobne oblasť výtvarného nadania nepovažujú za novšiu oblasť v rámci výtvarnej edukácie. Taktiež to môže naznačovať, že sa respondenti v oblasti výtvarnej edukácie nestretávajú s novšími poznatkami, nevzdelávajú sa a preto na otázku neodpovedali.

V piatej otázke sme sa dotazovali na to, čo sa prvé vybaví respondentom v súvislosti s pojmom výtvarné nadanie a talent.

V skupine učiteľov materských škôl sa vyskytovali odpovede, ktoré naznačovali, že pojem výtvarné nadanie a talent sa učiteľom spája s rozvíjaním výtvarnej zručnosti detí prostredníctvom výtvarných vyjadrovacích prostriedkov, s výtvarnými technikami, s obrazmi a galériami. Len päť respondentov uviedlo, že pojem sa im spája s rozvojom výtvarnej tvorivosti a sebavyjadrením dieťaťa.

V skupine učiteľov primárneho vzdelávania bol obsah odpovedí na túto otázku zameraný na oblasť ovládania výtvarnej techniky, technologického postupu a materiálnym oblastiam výtvarnej tvorby detí, podobne ako v skupine učiteľov materských škôl:

- rozvíjanie zručnosti detí,
- napredovanie vo výtvarnej činnosti,
- ovládanie rôznych výtvarných techník,
- progres v spôsobilosti výtvarného vyjadrovania,
- podporovanie radosti z tvorby.

V skupine učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania, ktorí učia výtvarnú výchovu sa odpovede líšili. Okrem odpovedí týkajúcich sa materiálnych oblastí a technologických postupoch sa objavilo niekoľko odpovedí dotýkajúcich sa:

- rozvíjanie spontánosti, fantázie, sebavyjadrenia,

- podpora nápaditosti, originality a jedinečnosti,

Analýza priniesla prekvapujúce výsledky predovšetkým vzhľadom k ostatným sledovaným skupinám učiteľov. Skupina učiteľov materských škôl a primárneho vzdelávania uvádzala odpovede smerujúce k materiálnym oblastiam a technologickým postupom. V skupine učiteľov nižšieho sekundárneho vzdelávania ktorí učia výtvarnú výchovu sa objavilo niekoľko odpovedí, ktoré naznačovali aj procesuálne oblasti rozvoja výtvarného talentu a nadania u detí. Táto oblasť dominoval v skupine učiteľov základných umeleckých škôl.

V skupine učiteľov základných umeleckých škôl bol obsah odpovedí na túto otázku zameraný na procesuálne oblasti rozvíjania výtvarného nadania a talentu detí a mládeže:

- rozvíjanie potencialít dieťaťa,
- napredovanie vo výtvarnej činnosti,
- progres v spôsobilosti výtvarného vyjadrovania,
- kreativita a originality

Analýza priniesla prekvapujúce výsledky predovšetkým vzhľadom k ostatným sledovaným skupinám učiteľov, kde prevládali odpovede smerujúce k materiálnym oblastiam a technologickým postupom.

V šiestej otázke sme sa pýtali na to, či učitelia cieľené rozvíjania výtvarného nadania a talentu u detí za dôležité. Svoju odpoveď mali zdôvodniť.

Po analýze odpovedí môžeme konštatovať, že v skupinách učiteľov sa vyskytli dve skupiny odpovedí.

V skupine učiteľov materských škôl 62% respondentov odpovedalo, že považujú cieľené rozvíjanie výtvarného nadania za dôležité. Ako dôvod uviedli že to pomáha rozvíjať osobnosť dieťaťa, zdokonaľuje grafomotoriku, ovládanie výtvarných techník a výtvarnej zručnosti. Len jedna respondentka sa vyjadrila, že to potrebné nie je, že stačí dať pomôcky a „ide to samo“.

V skupine učiteľov primárneho vzdelávania prevládal názor, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania považujú za dôležité. Až 75% učiteľov vyjadrilo nasledovné názory:

- poznávajú nové výtvarné techniky,
- rozvíjajú si výtvarnú zručnosť,
- potrebujú usmernenie.

Zo skupiny bolo 21% učiteľov, ktorý uvádzali, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania považujú za dôležité len príležitostne, alebo len vtedy, ak má dieťa záujem o výtvarnú činnosť.

V skupine učiteľov ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania sa taktiež vyskytli dve skupiny názorov. Väčšia skupina 68% učiteľov uvádzala, že cieľené rozvíjanie výtvarného nadania v tomto veku je vhodné príležitostne, vtedy keď majú žiaci záujem o výtvarnú činnosť. 28 % učiteľov uvádzalo, že rozvíjanie výtvarného nadania je dôležité a že je potrebné mu venovať pozornosť. Ďalej uvádzali nasledovné dôvody:

- rozvíja osobnosť vo všeobecnom rozvoji,
- patrí do všeobecného rozvoja,
- rozvíja sebavyjadrenie žiaka.

Len traja učitelia na uvedenú otázku neodpovedali.

Na základe analýzy odpovedí môžeme konštatovať, že učitelia primárneho vzdelávania uprednostňujú prístup cieleného rozvíjania výtvarného nadania u detí oproti učiteľom, ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Tí preferujú cielené rozvíjanie výtvarného nadania len v prípade, že žiak má o výtvarné činnosti záujem. Vzhľadom na vek žiakov s ktorými učitelia pracujú nás odpovede neprekvapili.

Po analýze odpovedí môžeme konštatovať, že všetci učitelia základnej umeleckej školy (100%) odpovedali, že cielené rozvíjanie výtvarného nadania a talentu považujú za dôležité. Vzhľadom na to, že išlo o učiteľov základných umeleckých škôl, sme tento výsledok neprekvapil. Ako zdôvodnenie svojho tvrdenia doplnili nasledovné:

- rozvíjanie fantázie dieťaťa,
- napredovanie vo výtvarnom rozvoji,
- vyhnutie sa stagnácii a krízy výtvarného prejavu,
- rozvíjanie nielen zručnosti ale rozvíjanie osobnosti dieťaťa.

Aj v tejto otázke sme zaznamenali názory, ktoré naznačujú, že učitelia základných umeleckých škôl v oblasti výtvarného nadania a talentu preferujú procesuálny aspekt pred technologickým. Učitelia uvedený názor nekonfrontovali s vekom dieťaťa, čo je taktiež zaujímavé vzhľadom k ostatným sledovaným skupinám učiteľov, kde sa tento aspekt veku dieťaťa v súvislosti s rozvíjaním výtvarného nadania a talentu objavil.

V siedmej otázke sme sa učiteľov pýtali na vzťah medzi výtvarným prejavom a nadaním a talentom. Respondenti mali možnosť sa k otázke aj voľne vyjadriť.

V skupine učiteľov materských škôl (106 respondentov) sa 10 respondentov (9,4%) k otázke nevyjadrilo. Vyskytli sa štyri odpovede, ktoré označili obe možnosti (3,8%). V uvedených dotazníkoch si odpovede navzájom odporovali, z čoho vyplýva, že respondenti neporozumeli otázke. Veľká skupina respondentov (73 respondentov, 68,8%) odpovedala, že výtvarné nadanie a nadanie ako také spolu súvisia. Zdôvodňovali to tak, že sa navzájom dopĺňajú, patria do jedného celku. 19 respondentov (17,9%) sa vyjadrilo, že výtvarné nadanie a nadanie ako také navzájom súvisieť nemusí. Zdôvodňovali to existenciou viacerých druhov nadania a preto sa môže stať že dieťa ktoré má kognitívne nadanie nemusí mať výtvarné a naopak.

Z celkového počtu 208 učiteľov oboch skupín sa len traja respondenti k otázke nevyjadril (1,4%). Väčšina názorov (65,5%) na otázku sa dotýkala toho, že nadanie úzko súvisí s výtvarným prejavom. Učitelia argumentovali že to „ide ruka v ruke“, alebo že jedno sa druhým ovplyvňuje, dopĺňa a rozvíja. Druhá skupina názorov, menšia (32,7%) argumentovala naopak, že uvedené dva pojmy nemusia spolu súvisieť. Nadanie nemá každé dieťa, ale výtvarne sa vyjadruje takmer každé dieťa. Rozdiely v jednotlivých skupinách neboli významné.

Z celkového počtu 58 učiteľov základných umeleckých škôl sa len jeden respondent k otázke nevyjadril (1,7%). Väčšina názorov (65,5%) na otázku sa dotýkala toho, že nadanie úzko súvisí s výtvarným prejavom. Učitelia argumentovali že to „ide ruka v ruke“, alebo že jedno sa druhým ovplyvňuje, dopĺňa a rozvíja. Druhá skupina názorov, menšia (32,7%) argumentovala naopak, že uvedené dva pojmy nemusia spolu súvisieť.

Nadanie nemá každé dieťa, ale výtvarne sa vyjadruje takmer každé dieťa. Rozdiely v jednotlivých skupinách neboli významné.

Posledná otázka v dotazníkovom šetrení bola štruktúrovaná do troch podoblastí. Dotazovali sme sa, ako ponímajú učitelia v procese rozvíjania výtvarného nadania a talentu detí čas, priestor a spätnú väzbu. Uvedené komponenty mali podrobnejšie vysvetliť.

V skupine učiteľov materských škôl sa v jednotlivých komponentoch vyskytli nasledovné odpovede.

Na komponent času učitelia materských škôl uvádzali:

- deti potrebujú dostatok času,
- je iný u rôznych detí,
- je individuálny.

Na komponent priestoru odpovedali:

- je to nástroj na ovplyvnenie dieťaťa,
- je vhodné mať ho dostatok na tvorbu,
- je dôležitý pre samotnú činnosť.

Na komponent spätnej väzby uvádzali:

- je dôležitá pre rozvoj dieťaťa,
- je to motivácia pre dieťa,
- nie je dôležitá.

Na komponent času učitelia materských škôl odpovedali, že v rámci edukácie v materských škôl majú málo času na výtvarné aktivity. Zároveň zdôrazňovali, že komponent času je individuálny pre deti. Chápeme to tak, že ak učiteľ má dostatok času, môže sa deťom individuálne venovať.

V rámci komponentu priestoru skupina učiteľom materských škôl zdôrazňovala že je to nástroj na ovplyvňovanie dieťaťa. Chápeme to v kontexte pozitívneho ovplyvnenia podnetným prostredím. Odpovede sa dotýkali aj materiálneho technického vybavenia v kontexte priestoru. Respondenti zdôrazňovali, že potrebujú dostatok priestoru na výtvarnú tvorbu.

Na komponent spätnej väzby sa skupina učiteľov materských škôl vyjadrila tak, že ju považujú za dôležitý moment motivácie dieťaťa. Vyskytla sa skupina respondentov (14,1%), ktorá sa vyjadrila, že dôležitá nie je ani pre dieťa, ani pre učiteľa. Toto zistenie sa nevyskytlo v iných skupinách respondentov a aj v tejto skupine nás prekvapil.

Na uvedenú otázku v skupine učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov výtvarnej výchovy na nižšom sekundárnom vzdelávaní neboli zásadné rozdiely.

Na komponent času učitelia oboch skupín odpovedali podobne:

- na základnej škole nie je dostatok času na výtvarnú výchovu,
- je dôležitý pri rozvíjaní kreativity,
- ovplyvňuje výsledok výtvarnej aktivity.

Na komponent priestoru odpovedali:

- podnetné prostredie je podstatné,
- potrebné je mať dostatok výtvarného materiálu,
- prostredie má inšpirovať.

Na komponent spätnej väzby respondenti odpovedali:

- je dôležitá pre dieťa aj pre učiteľa,
- rozvíja výtvarný prejav dieťaťa,
- je to motivácia pre žiaka.

Na kategóriu *čas* odpovedali respondenti tak, že ho považujú za dôležitý v procese tvorby dieťaťa/žiaka. Zároveň však zdôrazňovali, že v prostredí základnej školy nie je dostatok času sa špeciálne venovať talentovaným žiakom. Zároveň v tejto súvislosti písali, že je to práve čas, čo môže ovplyvniť výsledok výtvarnej tvorby žiakov.

Na kategóriu *priestor* sa v rámci skupín respondentov nevyskytli rozdiely. Skupina učiteľov sa vyjadrila, že priestor je pri výtvarnej tvorbe dôležitý a považujú za dôležité, aby prostredie bolo podnetné. Zároveň zdôrazňovali dostatok výtvarného materiálu, ktorého na základnej škole nemajú dostatok.

Na kategóriu *spätná väzba* sa vyskytli odpovede, ktoré zdôrazňovali to, že považujú spätnú väzbu za dôležitú pre ďalší rozvoj žiaka. Vyzdvihli aj potrebu pochvaly a povzbudenia pri výtvarnej tvorbe, ktorá je zároveň motiváciou pre žiakov.

Učitelia základných umeleckých škôl odpovedali nasledovne.

Na komponent času učitelia odpovedali že:

- je dôležité ponechať dostatok času na výtvarnú tvorbu detí,
- je dôležitý pri rozvíjaní kreativity,
- je dôležité aby bol efektívne využitý pri výtvarnej tvorbe detí

Na komponent priestoru odpovedali:

- vhodnosť materiálneho vybavenia,
- podnetné prostredie je podstatné,
- prostredie má inšpirovať.

Na komponent spätnej väzby respondenti odpovedali:

- spätná väzba rozvíja výtvarný talent dieťaťa,
- je dôležitá pre dieťa aj pre učiteľa,
- rozvíja osobnosť dieťaťa.

Na kategóriu *čas* odpovedali respondenti tak, že ho považujú za dôležitý v procese tvorby dieťaťa/žiaka. Uvádali, že dostatok času je podstatný pri výtvarnej tvorbe žiaka. Ďalej uvádzali, že ho považujú za podstatný v procese rozvoja výtvarného nadania a talentu. Vyskytla sa aj myšlienka, že čím viac času, tým tvorivejší produkt. V rámci kategórii respondentov sa nevyskytovali nijaké zásadné odlišnosti v odpovediach.

Na kategóriu *priestor* sa v rámci skupín respondentov vyskytli niektoré rozdiely. Skupina učiteľov základných umeleckých škôl sa vyjadrila, že priestor je pri výtvarnej tvorbe dôležitý a považujú za dôležité, aby prostredie bolo podnetné. Pri pojme priestor používali aj pojem prostredie. Podobné odpovede sme zaznamenali v ďalších skupinách učiteľov.

Na kategóriu *spätná väzba* sa vyskytli odpovede, ktoré zdôrazňovali to, že považujú spätnú väzbu za dôležitú pre ďalší rozvoj žiaka. Vyzdvihli aj potrebu pochvaly a povzbudení pri výtvarnej tvorbe.

Záver vyplývajúce z odpovedí učiteľov materských škôl a ich obsahovej analýzy vyplýva:

- z analýzy vyplýva že učitelia sa s pojmom výtvarné nadanie streli, ale vnímajú skôr v kontexte všeobecného rozvoja osobnosti dieťaťa,
- považujú za dôležité rozvíjať výtvarné nadanie u detí,
- väčšina učiteľov materských škôl nevníma rozdiel medzi všeobecným nadaním a výtvarným nadaním,
- v komponente času zdôrazňujú jeho nedostatok,
- v komponente priestoru zdôrazňujú materiálno technické vybavenie,
- a v komponente spätnej väzby sa vyskytla odpoveď, ktorá nás prekvapila a to že nie je dôležitá ani pre dieťa ani pre učiteľa.

Záver vyplývajúce z odpovedí učiteľov primárneho vzdelávania a učiteľov ktorí učia výtvarnú výchovu na nižšom sekundárnom vzdelávaní a ich obsahovej analýzy:

- z analýzy odpovedí vyplýva, že respondenti v skupine učiteľov odborne vhodne vnímajú pojem výtvarné nadanie a talent,
- skúmaný pojem skupina respondentov považuje za dôležitý, zdôrazňujú potrebu jeho rozvíjania
- zdá sa ako učitelia v súvislosti nadaním a talentom videli aj iné druhy nadania, nielen výtvarné,
- v komponente času zdôrazňujú jeho opodstatnenie k výtvarnej tvorbe,
- v komponente priestoru zdôrazňujú podnetnosť,
- a v komponente spätnej väzby zdôrazňujú jej nevyhnutnosť.

Záver vyplývajúce z odpovedí učiteľov základných umeleckých škôl a ich obsahovej analýzy:

- z analýzy odpovedí vyplýva, že respondenti v skupine učiteľov základných umeleckých škôl odborne vhodne vnímajú pojem výtvarné nadanie a talent,
- skúmaný pojem skupina respondentov považuje za dôležitý, zdôrazňujú potrebu jeho rozvíjania
- zdá sa ako učitelia v súvislosti nadaním a talentom videli aj iné druhy nadania, nielen výtvarné,
- v komponente času zdôrazňujú jeho opodstatnenie k výtvarnej tvorbe,
- v komponente priestoru zdôrazňujú podnetnosť,
- a v komponente spätnej väzby zdôrazňujú jej nevyhnutnosť.

ZÁVER

Príspevok prezentuje základnú analýzu zistení z dotazníkového výskumu. Jednotlivé skupiny respondentov sme analyzovali a ich odpovede sme podrobili komparácii. V príspevku prezentujeme len základné zistenia.

Podrobnejšia komparácia a analýza odpovedí v dotazníkovom šerení s ďalšími výskumnými metódami bude nasledovať.

Považujeme za dôležité sa problematike ďalej venovať a postupne riešiť výskum tak, aby sme mohli postupne informovať o zisteniach a navrhovať opatrenia.

LITERATÚRA

- [1] DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty, aneb nadání má každý*. Praha Nakladatelství Lidové noviny, 2005. ISBN 80-7106-840-3.
- [2] KOVÁČOVÁ, B. a kol. 2018. *Nadanie a výtvarné nadanie ako terminus technikus*. In: Kováčová, B. – Valachová, D.: Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma). Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1483-7.
- [3] LEHOTAYOVÁ, B. 2018 *Fenomén výtvarného nadania v období predškolského veku*. In. Kováčová, B. – Valachová, D.: Fenomén výtvarného nadania vo vývine človeka (teoreticko-výskumná paradigma). Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1483-7.
- [4] STERNBERG, R. J. 1985. *Beyon IQ: A triarchic theory of humen intelligence*. New York : Cambridge University Press, 1985.
- [5] VALACHOVÁ, D. 2018. *Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže*. In. Valachová, D. – Kováčová, B.: Fenomén výtvarného nadania vo výskumnej paradigme. Pdf UMB Banská Bystrica, 2018 ISBN 978-80-557-1484-4.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Katedra výtvarnej kultúry, Pedagogická fakulta,
Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica,
daniela.valachova@umb.sk*



**INAKOSŤ A INKLÚZIA V UMELECKOM
VZDELÁVANÍ**

MULTISENZORICKY ORIENTOVANÁ HRA AKO PODPORA VLASTNÝCH KOMPETENCIÍ RODINY

ZUZANA FÁBRY LUCKÁ

Abstrakt: Príspevok predstavuje problematiku multisenzoricky orientovanej hry s využitím kreatívnych prvkov vo vzťahu ku priamemu posilneniu rodinných vzťahov a väzieb a k podpore autonómnych kompetencií rodiny. Okrem teoretických východísk autorka príspevok dopĺňa o ukážky z aktuálne prebiehajúceho výskumu zameraného na využitie jednotlivých aspektov multisenzorických prístupov. Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA 1/0598/17 Evalvacia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike.

Kľúčové slová: multisenzorika, hra, kompetencie rodiny, silné stránky

Abstract: the paper presents the issue of multi-sensory play using creative elements in relation to the direct strengthening of family relationships and bonds and to support the autonomous competencies of the family. In addition to the theoretical background, the author complements the paper on examples of current ongoing research focusing on the use of individual aspects of multisensory approaches. The study was conducted under the project VEGA (1/0598/17) Evaluation of the effective factors of multisensory approaches in therapeutic education.

Key words: multisensory, play, family competencies, strengths

ÚVOD

Hra je prirodzenou súčasťou detského sveta. Je pre dieťa zamestnaním, aktivitou, ktorá ho rozvíja. V terapeutickom procese má veľký potenciál. Hra nikdy nie je jednoduchou aktivitou, obsahuje viaceré aspekty, ktoré na dieťa v rámci procesu učenia sa o vonkajšom svete pôsobia multifaktoriálne. Rodič zohráva v tomto procese významnú úlohu. Ak ide o dieťa, ktorého vývin sprevádzajú odlišnosti, je význam rodinného prostredia ešte o to významnejší. Rodina ako priestor pre intervenčné stratégie v takejto náročnej situácii potrebuje posilniť vlastné kompetenčné zdroje, aby mohla dieťa podporovať v prirodzených procesoch napriek emocionálne náročnej situácii, ktorú prežíva.

MULTISENZORICKÁ HRA

Multisenzorická hra je hra využívajúca viaceré senzorické podnety zamerané na podporu vývinu dieťaťa. Hra je prirodzenou činnosťou dieťaťa a ak vývin dieťaťa prebieha bežnou formou, hra ho sprevádza od skorého raného veku, stáva sa súčasťou detského sveta. Hra má prirodzene multifaktorický potenciál. Nie je nutné realizovať ju v technickom prostredí určenom pre realizáciu Snoezelen konceptu. Toto prostredie ale môže byť podnetné a prinášať do hry nové podnety a vyzývať dieťa ku ďalšej aktivite.

Multisenzorická hra je priestorom na učenie sa, relaxáciu, aktivizáciu aj v tom prípade, ak vývin dieťaťa prebieha spomalene, akcelerovane, alebo vo fázach. Ponechalová a Lištiaková (2010) zdôrazňujú individuálne

potreby, schopnosti a možnosti, ktoré je v multisenzorickom prostredí možné aktivizovať prostredníctvom pre dieťa prirodzenej činnosti – hry. Hra sa prirodzene spája s hudbou, pohybom, výtvarným či dramatickým umením.

Od narodenia dieťaťa rodič začína s ním komunikovať. Prihovára sa mu, využíva rôzne hudobné motívy, spieva mu či využíva tanec na upokojenie. Najmä v ranom veku dieťaťa je to spočiatku jediný spôsob komunikácie. Komunikácia sa stáva hrou medzi rodičom a dieťaťom. Dieťa postupne rozumie signálom, ak sa pravidelné činnosti odohrávajú v rovnakom čase a za rovnakých okolností, postupne ich dokáže predvídať a ritualizovaná činnosť spôsobuje pocit bezpečia. Hra spočiatku nie je klasickou hrou, ako ju poznáme, ale využíva všetky dostupné senzorické dráhy, aby uľahčila informácii vstup do mozgu.

Už v ranom veku je vhodné, aby rodič využíval viaceré zo zmyslových dráh, medzi ktoré zaraďujeme:

- zrak,
- sluch,
- chuť,
- čuch,
- taktilné vnímanie,
- vestibulárne vnímanie,
- propioceptívny systém.

Multisenzorická hra je hra zameriavajúca sa na viaceré zo senzorických oblastí. Môže kombinovať hru s auditívnymi a vizuálnymi podnetmi, olfaktorické a taktilné podnety, či vytvárať iné rôznorodé kombinácie. Paradoxne, v prípade dieťaťa bez zdravotných komplikácií rodič multisenzorickú hru vytvára podvedome, medzi časté formy patrí napríklad:

- sprevádzanie bežných denných aktivít spevom, vokálnym prejavom,
- vestibulárna stimulácia prostredníctvom nosenia dieťaťa, hojdania na rukách či v kolíske, hojdačke,
- podpora propioceptívneho systému prostredníctvom dotykov rôznej intenzity, masáží, sprostredkovanie podnetov rôznej kvality a štruktúry,
- sprostredkovanie vizuálnych podnetov prostredníctvom hry s maňuškami, s detským kolotočom.

Ak sa vývin dieťaťa odohráva s problémami, či už v oneskorení, zastavení, alebo naopak akcelerujúcim vývine, je práve hra vstupnou bránou ku podpore a neskoršej cielenej intervencii. Avšak v tomto prípade je rodič neistý a akoby zabúdal na vrodene inštinkty, fantáziu a vlastné myslenie. Vzniká priestor pre sprevádzanie s pomocou odborníka, aby rodič získal istotu vo vlastné schopnosti a posilnil vedomie vlastného „ja“.

Vytvorenie multisenzorického prostredia pre hru teda nie je ničím náročným. Nie je potrebné nákladné prístrojové vybavenie, je možné vytvoriť si takéto podnecujúce prostredie aj v domácom prostredí.

Multisenzorické prostredie má na dieťa aktivačný, stimulujúci a uvoľňujúci účinok. Je zvlášť vhodné v prípade ak dieťa má poruchy senzorického spracovania a potrebuje jednotlivé vnemy zosilniť tak, aby boli pre neho uchopiteľné a pochopiteľné na základnej úrovni. Senzorická integrácia je prirodzenou funkciou mozgu, ktorá je predpokladom účinného správania a umožňuje jeho prispôsobenie senzorickým spracovaním (Lessner Lištiaková, 2017). Stimulácia formou hry v prostredí, ktoré pôsobí prostredníctvom viacerých faktorov

je dostatočne intenzívna, aby vyvolala reakciu na vytvorenie prirodzeného komunikačného mosta. Komunikácia sa často neuskutočňuje v normálnej verbálnej forme, ale len na neverbálnej báze s minimálnymi signálmi.

V multisenzorickom prostredí dostáva termín hra úplne nový význam. Hra sa stáva súčasťou života, aj napriek odlišnostiam vo vývine a uľahčuje rodine zamerať a udržať pozornosť dieťaťa na dlhší čas, nakoľko kombinácia podnetov ich zväčšuje. Multisenzorické prostredie pre hru má zároveň aj inkluzívny charakter, nakoľko uľahčuje pochopenie vnemov z okolia aj napriek poruchám v senzorickom spracovaní či iným bariéram. Toto vedomie je pre rodinu kľúčové, nakoľko inkluzívny podtext zahŕňa aj prostredie dieťaťa.

Multisenzorické prostredie je vlastne pripraveným prostredím pre intervenčné stratégie. Mitašíková (2017) tvrdí, že pripravené prostredie ako fenomén nie je novým trendom ktorý nastal pri budovaní špeciálnych multisenzorických miestností, ale už Maria Montessori ho využívala ako priestor pre vyjadrenie sa dieťaťa.

V multisenzoricky orientovanom prostredí má každé dieťa možnosť hrať sa, aj v prípade kognitívnych, senzorických či telesných bariér. Toto prostredie samo ponúka stimuly a dáva možnosti na individuálne reakcie a podporu autonómie dieťaťa. Multisenzorická stimulácia je prirodzenou súčasťou zdravého vývinu, a ak je vývin dieťaťa z nejakého dôvodu ohrozený, spomalený či nerovnomerný, je potrebné podporovať všetky jeho zložky a dieťaťu umožniť spracovať vnemy z okolia všetkými dostupnými spôsobmi.

RODINA A JEJ ZDROJE ZVLÁDANIA

Narodenie dieťaťa s ohrozeným vývinom je pre každú rodinu náročnou životnou situáciou. Častokrát rodina prechádza zložitým procesom zmierenia sa so situáciou, najmä ak je táto situácia pre ňu prekvapivá, udeje sa náhle a od jej vzniku nie je odborníkmi komunikovaná. Táto situácia býva sprevádzaná tiež neistotou rodičov, najmä v prípade, ak ide o prvé dieťa a rodičia nemajú žiadne skúsenosti so starostlivosťou ani ak vývin prebieha štandardne. Tu je priestor pre odborníka aby rodinný systém podporil v jeho komplexnosti a spoločne s rodinou vybudoval nové koncepčné stratégie a podporil ich vlastné rodičovské kompetencie.

Pre odborníka to znamená najmä poznať rodinu v jej biografii, diagnostikovať jej zvyky, vzťahy, podmienky a špecifiká. Len poznanie môže byť základným kameňom pre vybudovanie spolupráce vedúcej ku podpore rodiny ako systému.

Tichá (2017, s. 121-122) identifikovala základné potreby dieťaťa s ohrozeným vývinom v rodine nasledovne:

- poskytovať podporu rodine od obdobia zistenia vývinového rizika dieťaťa,
- klásť dôraz na prvotné informovanie rodičov o diagnóze dieťaťa,
- poskytovať podporu všetkým členom rodiny (matka, otec, súrodenci, širšia rodina),
- byť rovnocenným členom tímu odborníkov,
- spoznať rodiny v rovnakej životnej situácii a vzájomne zdieľať svoje príbehy a rady,
- podporovať vnútorné zdroje rodiny a kompetentnosť rodičov rozumieť vlastnému dieťaťu,
- porozumieť, akceptovať, prijať a prežívať vlastnú rolu rodiča,
- poskytovať podporu pre rodinu, v rodine a s rodinou.

Každá rodina je jedinečná, vzniká spojením dvoch ľudí, z ktorých každý pochádza z odlišných podmienok s vlastnými pravidlami a osobitosťami. Novovytvorená rodina si niektoré z pôvodných pravidiel ponechá, niektoré upraví alebo priamo zaradi do svojich zvykov.

Goldenberg a Goldenbergová (2013, s.1) tvrdia že rodina je okrem základných charakteristík špecifická tiež:

- vyvinutím vlastných vnútorných pravidiel,
- obsahom mnohých, špecifických, rodinou pridelených rolí každému členovi,
- organizačnou štruktúrou, jedinečnou pre každú rodinu,
- obsahom zjavných a nezjavných foriem komunikácie,
- obsahom mnohých spôsobov, ako efektívne riešiť bežné problémy v rodine.

Rodič s dieťaťom, ktorého vývin je rizikový, má sťaženú situáciu v každej z uvedených špecifik. V prvom rade je potrebné, aby mu odborník formou sprevádzania pomohol identifikovať vlastné silné stránky a podporil jeho rodičovské kompetencie.

Odborník sprevádza rodinu spoločným prekonaním problémov, a to v oblastiach:

- podpory manželstva, jeho intimity, identifikácie rolí jednotlivých partnerov;
- podpory rodičovstva, v zmysle kompromisných riešení týkajúcich sa napr. výchovy;
- podpory sťaženej výchovy, v prípade ak sa rodičom narodí dieťa so znevýhodnením, ide o sprevádzanie zmierením sa so situáciou, rekodifikáciou rolí rodičov, a nájdením účinných kompenzačných mechanizmov, pre rodinu vlastných.

Pre rodinu s dieťaťom s rizikovým vývinom je najmä v tomto prípade dôležité získať dostatok informácií o problematike, získať podporu odborníka, možnosť napláňovať ďalšie možnosti pomoci. Tu je kľúčovým momentom poradenstvo rodine. Prevendárová (2001, s. 15), popisuje rodinné poradenstvo ako proces, ktorý umožňuje:

- klientom čo najlepšiu orientáciu v ich situácii;
- optimalizáciu fungovania rodinného systému;
- optimalizáciu života každého jednotlivca.

Všetky z uvedených krokov procesu, ktoré sa uskutočňujú aj s dieťaťom, je možné realizovať v prirodzenej interakcii prostredníctvom hry v pripravenom prostredí.

HRA V MULTISENZORICKOM PROSTREDÍ – ZÁVERY Z VÝSKUMNÉHO BÁDANIA

Vzhľadom ku potrebe preskúmania vplyvu multisenzorického prostredia na jednotlivé zložky vývinu je v súčasnosti realizovaný výskum zameraný na aspekty multisenzorického prostredia. Výskumné bádanie prebieha od roku 2017 v špecifických multisenzorických miestnostiach, pre klientelu s vývinovými problémami v oblasti senzorického spracovania. Multisenzorické miestnosti, v ktorých je výskum realizovaný, je plne technicky vybavený prístrojovou technikou akou je napríklad bublinostroj, vodná hudobná posteľ, bublinkový valec, aromadifuzér a podobne. To je však len jedna jeho časť. Nakoľko pozornosť venuje tiež spolupráci s rodinným prostredím, sústreďuje sa tiež na fakt, ako multisenzorické vplyvy preniesť do rodinného prostredia aby sa stali prirodzenou podporou počas bežných denných činnosti v rodine formou rituálov.

Na základe výskumných zistení z prvej fázy výskumu vyplynulo, že podpora v zmysle multisenzorickej hry je realizovateľná najmä v týchto oblastiach (Obrázok 1).

- vizuálne spracovanie
- auditívne spracovanie
- vnímanie vlastného tela
- vnímanie priestoru



Obr.1. Podpora prostredníctvom multisenzorickej hry

Podpora **vizuálneho spracovania** je v domácom prostredí možná prostredníctvom jednoduchých prvkov, zvyrazňujúcich okolité prostredie, osoby a predmety. Podpora v multisenzorickej hre smerovaná na podporu vizuálneho spracovania vyžaduje aplikáciu:

- výraznej farebnosti, v ranom veku je vhodná najmä čierna, biela a červená farba
- kontrastu farieb v rámci jedného predmetu – priestoru – nepoužívať farby na jednej stimulačnej pomôcky v odtieňoch, ale naopak vo výrazne odlišnej farebnosti,
- rôznej intenzity osvetlenia v miestnosti určenej pre hru, napríklad svetelné odlišenie v priestore na aktivizáciu (výrazné osvetlenie) a v priestore pre relaxáciu (jemné osvetlenie bez výrazných podnetov),
- využitie jednoduchých geometrických tvarov s 3D efektom,
- úpravu podmienok vo veľkosti podnetov a v ich materiálovom vyhotovení,
- zapojenia sa rodiča do tejto „vizuálnej hry“ prostredníctvom vlastného zvyraznenia biela farba na tvári, vo svetlom prostredí oblečenie tmavých tónov a naopak.

Auditívne spracovanie a jeho podpora prostredníctvom rôznych vnemov môže byť v domácom prostredí realizovaná prostredníctvom:

úpravy vokálneho prejavu rodiča (hlas ako vlastný nástroj bez potreby náročného prístrojového vybavenia) vzhľadom ku prebiehajúcej situácii v hre,

využívanie nástrojov vydávajúcich zvuk v rôznej intenzite (nejde o klasické hudobné nástroje, ak nie sú dostupné, rodič do multisenzorickej hry môže využívať napríklad varechy, hrnce, kľúče, a pod.),

- využívanie zvukov ktoré vie rodič vytvoriť vlastným telom – tleskanie, lúskanie prstami, búchanie dlaňami do kolien, dupanie nohami a podobne,
- v neskoršom veku je vhodná tiež hra so zvukom, ktorého sprostredkovateľ je schovaný a dieťa určuje, odkiaľ zvuk prichádza, identifikuje ho a kontroluje prostredníctvom zraku.

Vnímanie vlastného tela súvisí s budovaním sebaobrazu. Najmä v prípade ak ide o dieťa, ktoré nemá možnosť aktivovať telo do pohybu vlastnými schopnosťami, stráca alebo ani nenadobudlo poznanie o vlastnom tele a jeho hraniciach. Na uvedomovanie si tela je vhodné využívať v rodinnom prostredí:

- rituálne hry na telo spojené s riekankami či pesničkami,
- masáže s podnetmi rôznej štruktúry, z rôzneho materiálu (napríklad ponúkať kontrast stimulácie balónom a tvrdou tenisovou loptou).

Vnímanie tela v priestore je ďalšou z identifikovaných kategórií s potrebou podpory v domácom prostredí. Na základe záverov z tejto fázy výskumného bádania je možné toto vnímanie podporiť:

- umiestňovanie podnetov do blízkosti dieťaťa, ktoré pri dotyku vydávajú zvuk,
- umiestňovanie vizuálnych podnetov do blízkosti dieťaťa, ktoré má možnosť premiestňovať a manipulovať s nimi,
- pri relaxácii a odpočinku využívať rôznorodé podklady aj s využitím prírodných materiálov akými sú gaštany, kamene či piesok.

Hra s využitím tvorivého potenciálu pripraveného multisenzorického prostredia je realizovateľná aj v bežnom domácom prostredí rodiny s dieťaťom s rizikovým či ohrozeným vývinom. Aj počas tohto procesu je však potrebná spolupráca s odborníkom, ktorý rodinu v procese sprevádza a pomáha identifikovať vlastné zdroje, z ktorých rodina môže čerpať do ďalšieho životného obdobia. Multisenzorická hra je hrou, ktorá má maximálne využiteľný potenciál a čerpá podnety pre rôzne senzorické dráhy a ich následné spracovanie. Pripravené prostredie je bezpečné, štruktúrované a napriek tomu ponecháva priestor na kreativitu rodiča pri tvorbe nových podporujúcich aktivít. Rodič je najväčším odborníkom na svoje dieťa, najmä ak v rodine dieťa trávi najviac času. Pozná jeho prejavy aj napriek tomu že komunikácia nemusí byť pre okolie pochopiteľná a stáva sa tak i tľmočníkom medzi dieťaťom, ktoré potrebuje intervenciu a odborníkom, ktorý ju poskytuje.

LITERATÚRA

- [1] Goldenberg, H., Goldenberg, I. (2013). *Family Therapy. An overview*. MPS Limited: Macmilan company.
- [2] Lessner Lištiaková, I. (2017). *Multisenzorické prístupy*. In Lessner Lištiaková, I. (Ed.). (2017). *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- [3] Mitašíková, P. (2017). *Teoretické východiská multisenzoriality v príprave prostredia pre potreby liečebnopedagogickej terapie u detí*. In Lessner Lištiaková, I. (Ed.). (2017). *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Univerzita Komenského. Bratislava.
- [4] Prevendárová, J. (2001). *Rodinná terapia a poradenstvo*. Humanitas, Bratislava

- [5] Tichá, E. (2017). *Multisenzorické prístupy vo včasnej intervencii orientované na rodinu*. In Lessner Lištiaková, I. (Ed.). (2017). *Multisenzorické aspekty liečebnopedagogických terapií*. Univerzita Komenského. Bratislava.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD.
Katedra liečebnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského,
Šoltésovej 4, Bratislava,
Kontakt: lucka4@fedu.uniba.sk*

POSUDZOVANIE ESTETICKO-VÝCHOVNEJ OBLASTI VO VOĽNOM ČASE U ŽIAKOV V PRIESTORE INKLÚZIE (Z PRIESKUMU)

BARBORA KOVÁČOVÁ

Abstrakt: Príspevok popisuje využívanie záujmových útvaroch v základných školách ako súčasť neformálneho vzdelávania. Na základe získaných údajov z prieskumu je bližšie analyzovaná esteticko-výchovná oblasť.³³

Kľúčové slová: výskum, neformálne vzdelávanie, umelecká oblasť

Abstract: The paper describes the use of interest groups in elementary schools as part of non-formal education. Based on the survey data analyzed the aesthetic and educational area.

Key words: research, non-formal education, art area.

ÚVOD

Voľný čas je dôležitou a významnou súčasťou života každého človeka. Plní pre jednotlivca i pre spoločnosť dôležité funkcie, ktoré vypovedajú o jeho mnohovýznamnosti. Dôležitý je primeraný rozsah voľného času v dennom režime detí a mládeže, ktorý im poskytne možnosť odpočinku, uvoľnenia, ale aj neorganizovaných spontánnych aktivít, čo vyplýva zo zdravotno-hygienickej funkcie voľného času (Kratochvílová, 2002; Kratochvílová, 2004). Čas venovaný deťom (žiakom) vo voľnočasových aktivitách je krátkodobá a zároveň dlhodobá investícia do ich budúcnosti (Posse, Melgosa, 2002). Ide o výchovu, v ktorej ide o „cieľavedomé a zámerné vytváranie a ovplyvňovanie podmienok umožňujúcich optimálny rozvoj každého človeka v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou“ (porov. Kratochvílová, 2004, s. 113). Ide o čas, ktorý by mal byť vytváraný pre všetkých, pre každého. Kušnírová (2018) tvrdí, že práve vytvorenie priestoru a otvorenie možností využívať záujmové činnosti pre všetkých bez odlišnosti je možné považovať za inklúziu vo voľnom čase. Prispôbiť záujmové činnosti znamená otvoriť priestor minimálne pre sociálnu dimenziu inklúzie, kde sa účastníci stretávajú na základe spoločného záujmu bez toho, aby riešili svoj školský výkon. Neformálne vzdelávanie v porovnaní s podmienkami, ktoré boli autorkou príspevku opisované (Kováčová, 2008) sú pozmenené v prospech inklúzie.

³³ Príspevok je parciálnym výstupom z projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

ZÁJMOVÁ ČINNOSŤ V PROSTREDÍ ŠKOLY

V príspevku máme ambíciu predstaviť ponuku zájmových útvarov, ktoré sú poskytované žiakom prostredníctvom vzdelávacích poukazov v prostredí základnej školy. S prihliadnutím na parciálnu úlohu projektu sme svoju pozornosť zacielili na esteticko-výchovnú oblasť z atribútu inkluzívneho prístupu.

Na Slovensku sa vzdelávacie poukazy začali používať začiatkom školského roka 2004/2005 (t.j. od 1.9.2004), bolo to po prvý krát, kedy sa táto forma zájmového vzdelávania začala oficiálne uskutočňovať v školách a školských zariadeniach. Vzdelávacie poukazy sa stali súčasťou financovania mimoškolského zájmového vzdelávania zo štátnych prostriedkov a zároveň reprezentovali nástup tzv. kupónového systému financovania (voucher system). **Vzdelávací poukaz** podľa Zákona č.597/2003 Z. z. je **prostriedkom**, ktorý poskytuje štát ako finančný príspevok na zájmové vzdelávanie žiaka, ktoré zabezpečujú *poskytovatelia* (ZŠ, SŠ a školské zariadenia). Každý vzdelávací poukaz reprezentuje osobitný ročný príspevok štátu na zájmové vzdelávanie pre jedného žiaka vzdelávajúceho sa v základnej alebo strednej škole. Výber akéhokoľvek zájmového útvaru je na rozhodnutí samotného dieťaťa, ktoré má možnosť zvoliť si alternatívu prežívania voľného času dvomi spôsobmi :

- **produktívne** pod dohľadom pedagóga (alebo vedúceho krúžku) s ponukou variabilných činností a aktivít;
- **neproduktívne** bez akéhokoľvek záujmu o ponúkanú činnosť. V takomto prípade je potrebné hľadať dôvody prečo dieťa nemá záujem o zájmovú činnosť.

ZÁMER PRIESKUMNEJ SONDY

Cieľom prieskumnej sondy bolo na základe zozbieraných materiálov posúdiť:

- reálny podiel zájmových útvarov z hľadiska esteticko-výtvarnej zložky vo vybraných základných školách v jednotlivých regiónoch Slovenska (1)
- podiel konkrétnych zájmových útvarov zameraných na oblasť výtvarnú alebo iný druh umenia v kombinácií s výtvarnou zložkou (2)
- zistiť obsahovú náplň a možnú skúsenosť so žiakom s umeleckým, resp. výtvarným nadaním (3).

PRIESKUMNÁ VZORKA

Prieskumu sa zúčastnilo 173 základných škôl (72 % z celkovej pošty. Z každého kraja SR (N=3) bolo oslovených 80 základných škôl a zber dát prebiehal v prvom kroku korešpondenčnou formou, neskôr osobnou aktivitou autorky tohto príspevku.

Zisťovali sme počty zájmových útvarov, ktoré poskytuje každá základná škola, analyzovali sme obsahové náplne jednotlivých zájmových útvarov pre všetkých žiakov bez rozdielov.

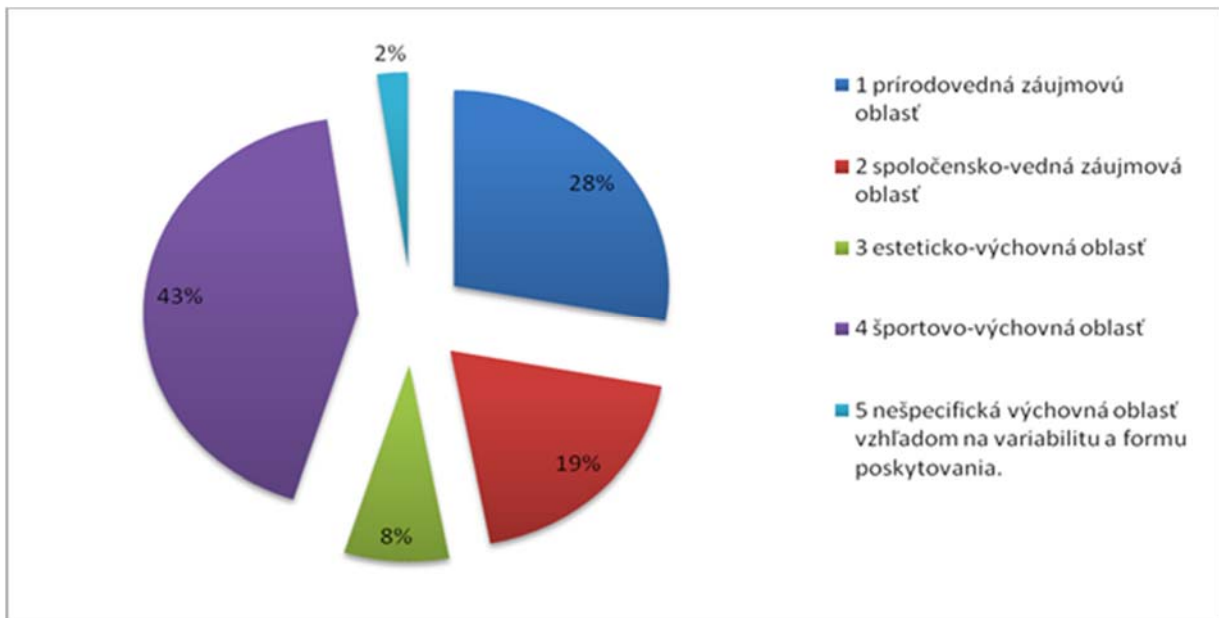
PRIESKUMNÉ ZISTENIA A ICH INTERPRETÁCIA

1. Parciálnym cieľom prieskumnej sondy bolo zistiť: Reálny podiel zájmových útvarov z hľadiska esteticko-výchovnej zložky vo vybraných základných školách v jednotlivých regiónoch Slovenska

Charakter záujmovej činnosti resp. krúžkov (ako sa tento pojem zaužíval v praxi) umožňuje voľnejšie organizovať činnosť, čo sa odzrkadlilo aj v pomerne variabilnom výbere konkrétnych záujmových útvarov najmä na 2.stupni ZŠ (pravdepodobne z toho dôvodu, že žiaci 1.stupňa zväčša navštevujú ŠKD). Na základe získaných podkladov možno záujmové útvary rozdeliť do nasledovných nosných oblastí, ktoré sú totožnými s oblasťami, ktoré spomína aj Kratochvílová (2002). Ide o:

- prírodovedná záujmovú oblasť,
- spoločensko-vedná záujmová oblasť,
- esteticko-výchovná oblasť,
- športovo-výchovná oblasť,
- nešpecifická vzhľadom na variabilitu a formu poskytovania.

Každá zo spomínaných záujmových oblastí má širšie vymedzenie zamerania podľa predmetu záujmov a obsahu činnosti (Graf 1). Na základe nami selektovaného záujmu sme sa zamerali na oblasť esteticko-výchovnú.



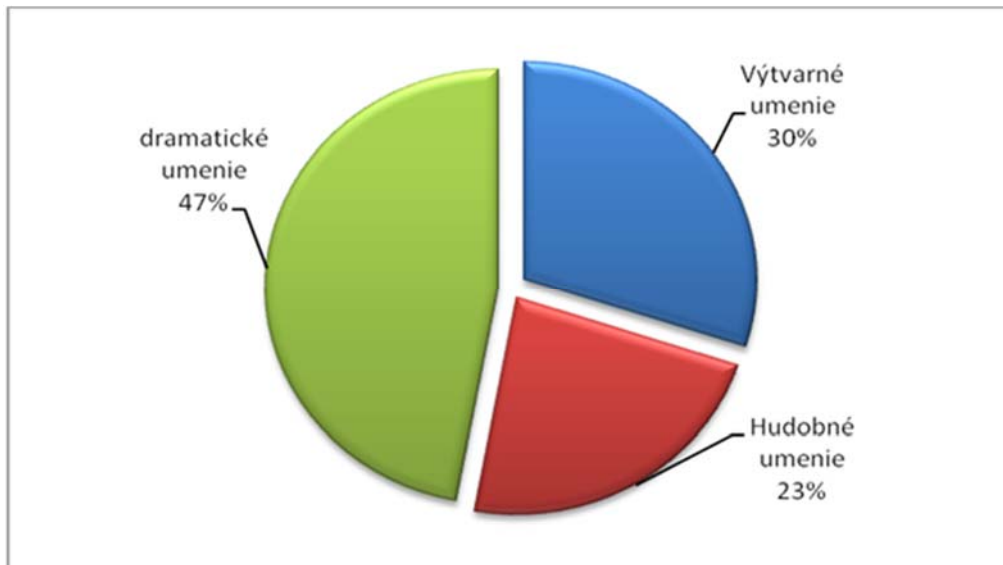
Graf 1: Sumárny stav záujmových oblastí v neformálnom vzdelávaní. Zdroj: vlastné spracovanie

2. Parciálnym cieľom prieskumnej sondy bolo zistiť: Podiel konkrétnych záujmových útvarov zameraných na oblasť výtvarnú alebo iný druh umenia v kombinácii s výtvarnou zložkou.

Záujmové činnosti v rámci **esteticko-výchovnej oblasti** utvárajú a formujú estetické vzťahy žiakov k prírode, spoločnosti a k ich materiálnym a kultúrnym hodnotám. Činnosti sú zamerané na rozvoj výtvarného, hudobného, literárneho dramatického a hudobno-pohybového prejavu, na kultúru správania, výchovu vkusu a rozvoj tvorivosti (por. Pávková, 2002; Kratochvílová, 2004).

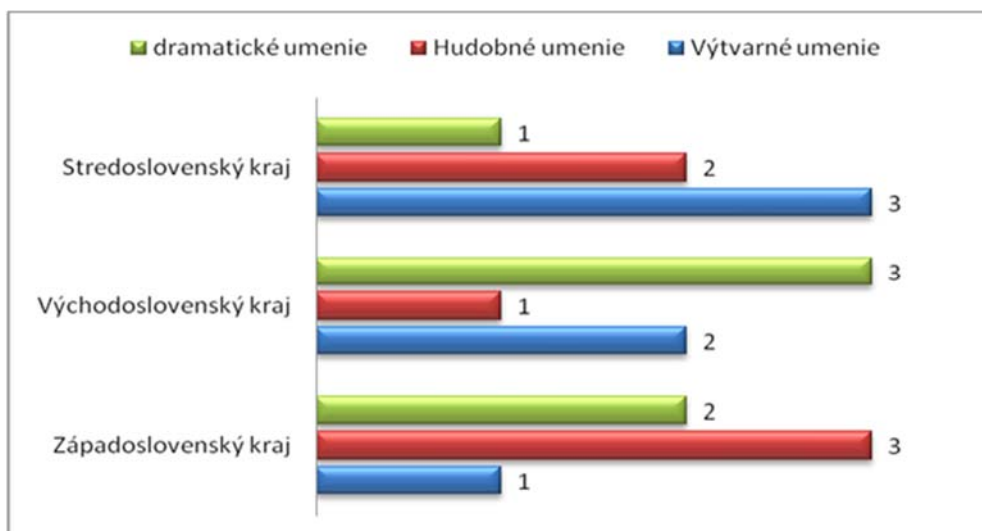
Esteticko-výchovná oblasť (Tabuľka 1) sa zameriava najmä na oblasť umenia, kultúry a estetickej výchovy s využitím v neformálnom vzdelávaní. Zaujímavým faktom je pozorovateľný prienik k činnostiach, ktoré poskytuje Ľudová škola umenia (napr. v oblasti hudobného umenia hra na konkrétny nástroj, a i.).

Esteticko-výchovná oblasť **patrí k najmenej zastúpeným oblastiam v rámci ponuky záujmových útvarov** v kontexte popisovanej prieskumnej sondy (bližšie Graf 1). Aj kvôli prehľadnosti sme záujmové útvary z esteticko-výchovnej oblasti rozdelili do troch oblastí umenia. Išlo o oblasti dotýkajúce sa **dramatického, výtvarného a hudobného umenia** (Graf 2). Vyplyvalo to z celkovej ponuky záujmových útvarov, ktoré boli súčasťou ponuky jednotlivých škôl a boli v danom školskom roku poskytované školou v rámci vzdelávacích preukazov a následne aj realizované učiteľmi škôl, prípadne externými spolupracovníkmi.



Graf 2 Rozdelenie esteticko-výchovnej oblasti v rámci záujmového vzdelávania. Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci zastupiteľnosti jednotlivých umení v rámci esteticko-výchovnej oblasti v záujmovom vzdelávaní sú pozorovateľné viaceré rozdiely. Pravdepodobne ich umiestnenie rezonuje s kultúrou a umeleckým dianím v jednotlivých regiónoch na Slovensku. Západoslovenský kraj na základe ponuky v záujmových útvaroch sa orientuje na oblasť hudobného umenia, Stredoslovenský kraj na oblasť výtvarného umenia a Východoslovenský kraj na oblasť dramatického umenia (Graf 3).



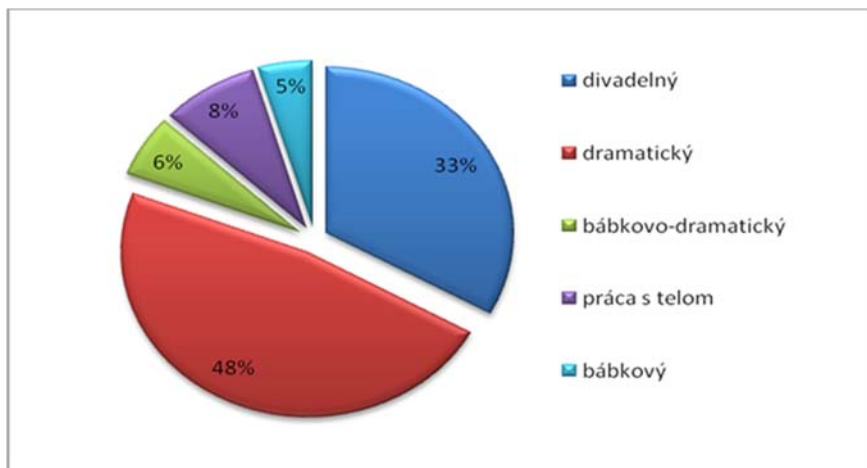
Graf 3 Podiel zložiek umenia v esteticko-výchovnej oblasti v jednotlivých krajoch v SR. Zdroj: vlastné spracovanie

Každú z oblastí budeme následne charakterizovať vzhľadom na náplň jednotlivých záujmových útvarov a metód/techniky, ktoré sú vedúcimi záujmových útvarov používané.

OBLASŤ DRAMATICKÁ V ZÁUJMOVEJ ČINNOSTI - ZISTENIA

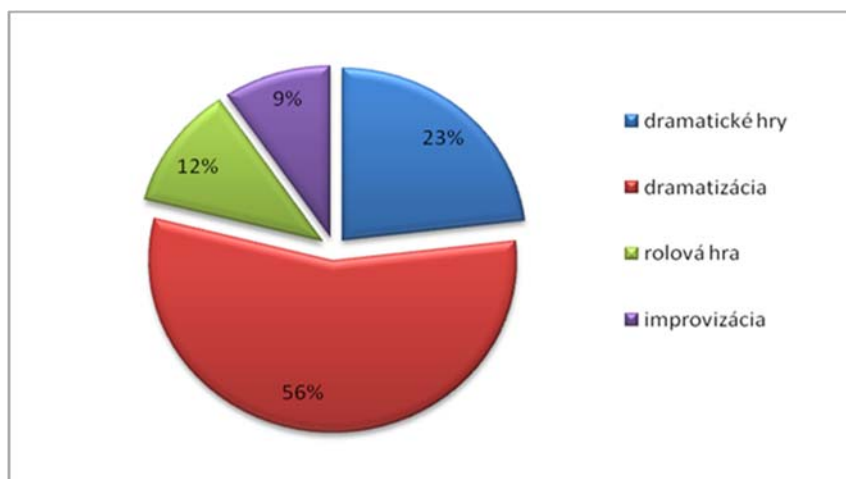
V oblasti ponuky záujmových útvarov z oblasti dramatického umenia (Graf 4) vzniká snaha učiteľov viesť dramatický záujmový útvar s charakterom nácviku na rôzne príležitosti a slávnosti. Zvyčajne sa pracuje s hotovými textami (scenármi), príp. sa pracuje s textami rozprávok a príbehov.

Z celkového počtu v tejto oblasti len 5% záujmových dramatických útvarov je orientovaných na voľnú tvorbu a rozvíjanie kreativity (...) *umenie je samo o sebe tvorivým* (z výpovede pedagóga, vedúceho záujmového útvaru). S vlastnou tvorbou ako možnosťou rozvíjať potenciálne nadanie dieťaťa s postihnutím sa v dramatickej oblasti sa nestretávame.



Graf 4 Rozdelenie záujmových útvarov z hľadiska dramatického umenia. Zdroj: vlastné spracovanie

Najvyššie zastúpenie majú záujmové útvary z hľadiska dramatického umenia, ktorých náplňou je dramatická činnosť (48 %). Zvyčajne v nich ide o prehrávanie hier, ktoré rozvíjajú dramatické konanie účastníkov. Na záver je zvyčajne nacvičený produkt, predstavenie, ktoré je prezentované ako súčasť školských vystúpení (Graf 5).

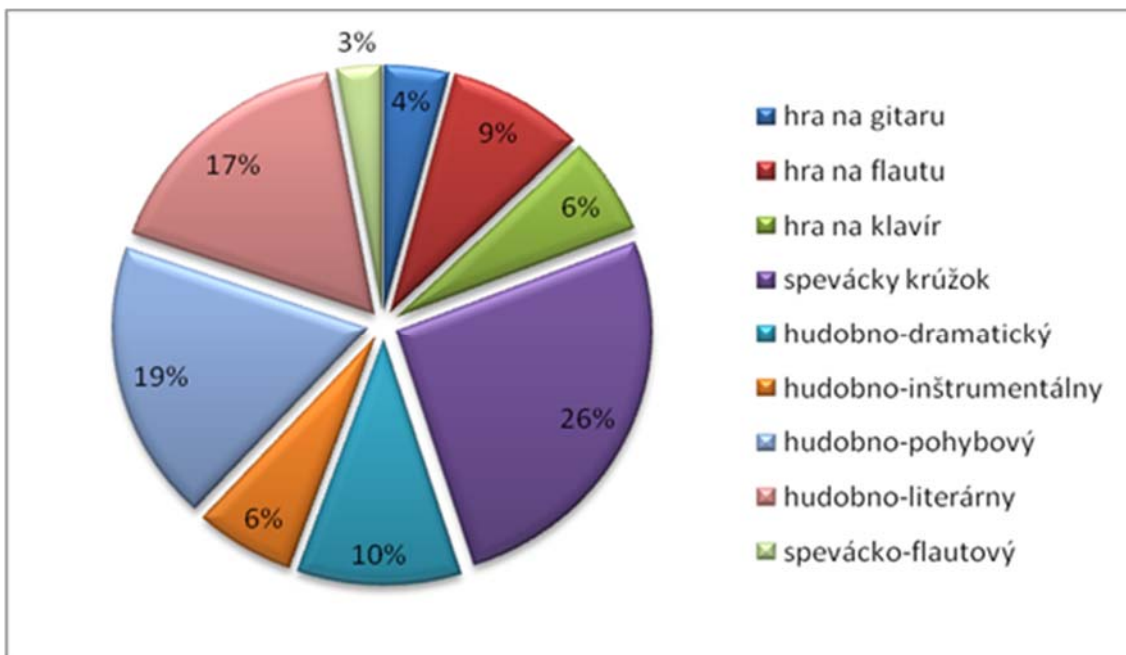


Graf 5 Techniky používané v záujmových útvaroch – dramatické umenie. Zdroj: vlastné spracovanie

Najčastejšie je využívaná dramatizácia, ktorá reálne poukazuje na skutočnosť, že zvyčajne tento typ záujmových útvarov nahrádza skupiny, ktoré v minulosti zabezpečovali na slávnostiach a rôznych podujatiach vystúpenia. Zvyčajne aj charakter náplne záujmového útvaru je rozdelená podľa ročných období alebo sviatkov tak, aby korešpondoval s dopytom dediny, či mestskej časti. Dokonca sme sa stretli aj s konkrétnymi pásmami, s ktorými navštevujú rôzne inštitúcie ako súčasť prezentácie školy. Ani jeden zo záujmových útvarov sa nepripravuje a ani nezúčastňuje súťaží, ktoré sú vyhlásené rôznymi inštitúciami.

OBLASŤ HUDOBNÁ V ZÁUJMOVEJ OBLASTI - ZISTENIA

Najčastejšie sa stretávame s tým, že záujmové útvary orientované na potenciál žiaka a sú podporované v priestoroch škôl, s vyučujúcimi, ktorí majú hudobné vzdelanie, ale nepôsobia ako učители (ani ako externí spolupracovníci) v ľudových školách umenia.



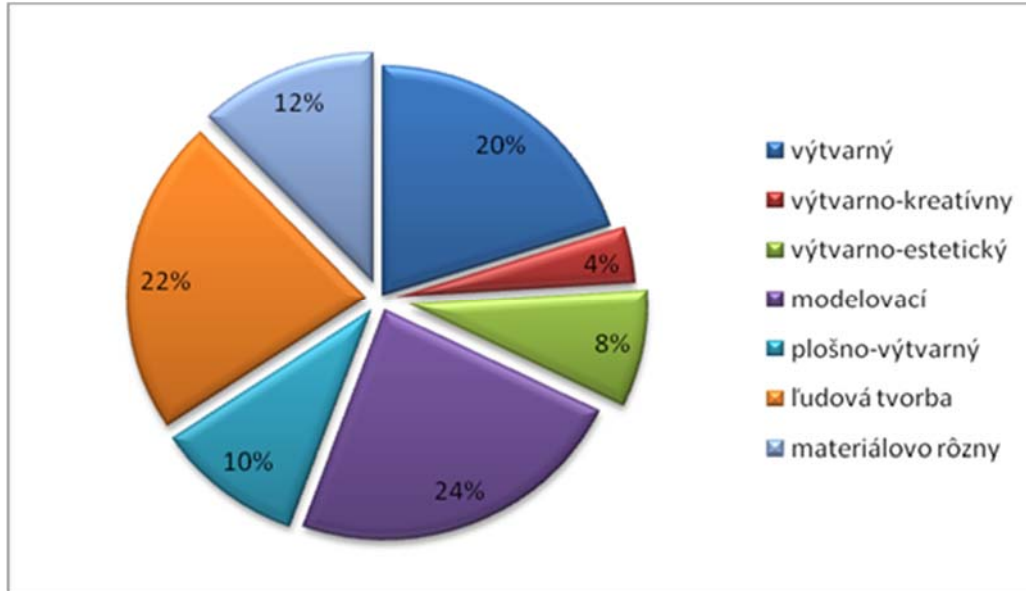
Graf 6. Rozdelenie záujmových útvarov – hudobné umenie. Zdroj: vlastné spracovanie

Zastúpenie jednotlivých záujmových útvarov v oblasti hudobného umenia je pomerne rôznorodé. Môžeme ich diferencovať na záujmové útvary bez hudobného nástroja, alebo s čiastočným doprovodom (n=6) a záujmové útvary s hudobným nástrojom (n=4).

Najvyššie zastúpenie (Graf 6) majú záujmové útvary z hľadiska hudobného umenia. Ponuka je variabilná a reálne preberá zameranie ľudovej školy umenia. Až 26% záujmových útvarov sa orientuje na spievanie a rozvíjanie kultúry a zvykov regiónu. Žiaci, ktorí sa zúčastňujú tohto typu záujmového útvaru majú snahu a sú aj podporovaní zúčastniť sa speváckych súťaží. Najnižšie zastúpenie v oblasti záujmu zo strany žiakov mali záujmové útvary, v ktorých je tendencia zlúčiť hru na hudobný nástroj a hry so spevom.

OBLASŤ VÝTVARNÁ V ZÁUJMOVEJ OBLASTI - ZISTENIA

Oblasť výtvarná v záujmovej oblasti sa najviac približuje k podobe neformálneho vzdelávania. Záujmové útvary nemajú nácvikový charakter, ani nie je tendencia učiť ich jednotlivým technikám. Skôr ide o vytváranie vzťahu k výtvarnému prejavu ako k prirodzenému v živote človeka.



Graf 7. Rozdelenie záujmových útvaroch – výtvarné umenie. Zdroj: vlastné spracovanie

Zastúpenie jednotlivých záujmových útvarov v oblasti výtvarného umenia je pomerne bohaté (Graf 7). Napriek príbuznosti v názvoch (výtvarný, výtvarno-kreatívny, výtvarno-estetický) sú záujmové útvary pomerne rozdielne v obsahovej náplni.

Výtvarný záujmový útvar sa orientuje na výtvarné spracovanie rôznych tém spojené s rozprávaním. Do týchto záujmových útvarov sa hlásia aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (zúčastňujú sa bez rozdielov, všetky aktivity spracovávajú bez „vyslovených“ úľav, pozn.). Vedúci záujmových útvarov nevidia rozdiel medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Významný záujem zo strany tejto skupiny žiakov sa objavuje o prácu s rôznymi modelovacími hmotami. Tento typ záujmového útvaru je však finančne náročný, nakoľko materiál nedokážu pokryť z finančných prostriedkov školy. Časť materiálu je z tohto dôvodu dotovaná rodičmi a zákonnými zástupcami žiakov, ktorí sú účastníkmi v takto zameraných záujmových útvaroch. Patrí sem práca s hrnčiarskou hlinou, plastelínou, s hmotami, či modelínou.

V týchto záujmových útvaroch sú aj žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí tento typ práce obľubujú. Ďalším zo záujmových útvarov sú útvary zamerané na ľudovú tvorbu. Primárne ide o uchovávanie ľudových zvykov daného regiónu (až 85 % ich je zabezpečovaných externými pracovníkmi). V týchto záujmových útvaroch sa orientujú na umeleckú tvorbu spojenú s konkrétnym zvykom s využitím výtvarných a pracovných techník.

Parciálnym cieľom prieskumnej sondy bolo zistiť: Obsahovú náplň a priamu skúsenosť so žiakom s umeleckým, resp. výtvarným nadaním.

V esteticko-výchovných činnostiach sa dôraznejšie prejavuje bezprostredná, detská osobnosť, jej cítenie a chápanie životnej reality (v porovnaní s inými činnosťami). Schopnosť detského vnímania sa vplyvom celého spôsobu života zvyšuje, a preto by táto skutočnosť zohľadňovaná najmä v rozvíjaní žiakov. Je nevyhnutné splňať nasledovné požiadavky, a to:

- brať do úvahy vek detí, správne odhadovať ich možnosti a postupovať od jednoduchého k zložitému
- začínať od elementárnych spôsobov práce, voliť jednoduché techniky, ľahko spracovateľný materiál
- striedať verbálne hodnotenie so vzájomnou diskusiou o procese tvorby,
- pri všetkých činnostiach rozvíjať schopnosť detí vyjadrovať emócie výrazovými prostriedkami umenia.

Na základe zrealizovaných interview s vedúcimi záujmových útvarov a analýzy náplní záujmových útvarov v oblasti výtvarného umenia môžeme konštatovať, že v rámci jednotlivých popisov boli uvedené skutočnosti, ktoré poukazujú na prienik inklúzie do priestoru voľného času:

- a. rozvíjať a stimulovať zručnosti talentovaných žiakov (výskyt 21 %)
- b. podporovať žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v oblasti jemnej motoriky, písania, samostatnej tvorby a výtvarného vyjadrovania (výskyt 11 %)
- c. umenie využívať ako inú formu ako je edukácia. Rozvíjať žiaka so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami v oblasti seriality, reprodukovania a vyjadrovania sa (výskyt 5%).

V popisovanej oblasti sa nevyskytli žiadne záujmové útvary, ktorý by mali segregačný charakter (len pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami), ani útvary, v ktorých by bolo podmienkou výkonnosť žiaka.

ZÁVER

Je nevyhnutné zdôrazniť, že **organizácia voľného času pre všetkých, tzn. bez rozdielov sa opiera o rovnaké zásady**. Aktuálne sa uprednostňujú podobné formy využívania voľného času, čo má podstatný význam z hľadiska sociálnej integrácie. Nesmieme zabudnúť, že podmienky záujmových útvarov sú odrazom kvality, kvality života všetkých zúčastnených nielen z perspektívy pedagogiky voľného času. Na základe výsledkov prieskumu možno konštatovať, že sa upustilo od vytvárania záujmových útvarov, ktoré sa orientovali na skupinu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a mali segregačný charakter. Naopak objavujú sa aj snahy (potvrdzujúce v náplni záujmových útvarov, pozn.) rozvíjať práve v tejto skupine žiakov talent a nadanie. Výrazne je to pozorovateľné v oblasti esteticko-výchovnej v porovnaní s ostatnými oblasťami výchovy vo voľnom čase.

LITERATÚRA

- [1] KOVÁČOVÁ, B. (2007). Vzdelávacie poukazy a ich využívanie v zmysle záujmového vzdelávania na ZŠ. In: *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť* [elektronický zdroj]. - Bratislava : Univerzita Komenského. s. 537 – 543 [CD-ROM]. - ISBN 978-80-223-2295-9.
- [2] KOVÁČOVÁ, B. (2010). Problematika integračného a inkluzívneho prístupu vo výchove vo voľnom čase. In: *Mládež a spoločnosť*, 16 (4), s. 15 – 22.

- [3] KOVÁČOVÁ, B. (2017). Inklúzia vo voľno čase žiakov základných škôl (Nepublikovaný materiál z prieskumnej sondy realizovanej v rokoch 2017-2018 v spolupráci s vedením základných škôl a vedúcimi záujmových útvarov).
- [4] KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2001). *Voľný čas a pedagogika voľného času*. In: *Vychovávateľ*, 2001, 45 (5), s. 2 – 5.
- [5] KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2002). *Voľný čas a pedagogika voľného času (Organizačné formy v čase mimo vyučovania)*. In: *Vychovávateľ*, 47 (9), s. 2 – 4.
- [6] KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2004). *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: Pedagogická fakulta trnavskej univerzity v Trnave. 372 s. ISBN 978-80-8082-171-5.
- [7] KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2004). *Výchova v čase mimo vyučovania – neformálna výchova a vzdelávanie*. In: *Vychovávateľ*, 51 (5), s. 2 – 7.
- [8] KUŠNÍROVÁ, V. (2018). *Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase*. Ružomberok: Verbum. 140 s. ISBN 978-80-561-0541-2.
- [9] PÁVKOVÁ, J. a kol. (2002). *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
- [10] POSSE, R., MELGOSA, J. (2002). *Umenie výchovy*. Banská Bystrica: Život a zdravie, 197 s. ISBN 80-88960-89-4.

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTORA:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1A, Ružomberok,
Kontakt: barbora.kovacova@ku.sk

VLIV HUDBY V ŽIVOTĚ CHLAPCE S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA A DALŠÍMI PŘIDRUŽENÝMI DUŠEVNÍMI PORUCHAMI V ČASOVÉ PERSPEKTIVĚ

JANA MRÁZKOVÁ

Abstrakt: Kazuistika se věnuje vlivu hudby v životě chlapce s poruchou autistického spektra a dalšími přidruženými duševními poruchami v časové perspektivě od jeho narození do období rané dospělosti. Příspěvek mapuje užívání receptivních i aktivních forem hudby, které jednak chlapec realizoval spontánně a jednak mu tyto formy byly zprostředkovány v rámci podpory zkvalitňování jeho života a rozvoje, ať již rodinou, školou, či dalšími spolupracujícími odborníky a institucemi. Příspěvek pracuje s vlastní reflexí chlapce, jeho rodiny a učitelů hudby. Shrnuje také funkce hudby, které měly pozitivní vliv na jeho život.³⁴

Klíčová slova: Aspergerův syndrom, paranoidní schizofrenie, ADHD, funkce hudby

Abstract: Case study focuses on the role of music in the life of a young boy with autistic spectrum disorder and other disabilities. The study covers the period from his birth to his early adulthood. It maps out both active and passive usage of music, whether they were realised by the boy spontaneously, or they were provided by family, school, specialists, or other institutions. The study works with boy's own reflection as well as his family's and teachers' reflections. It also outlines the positive impact of music on his life.

Key words: Asperger syndrom, Paranoid schizophrenia, ADHD, Functions of music

ÚVOD

"Hudba je duševní potrava, která nemůže být nahrazena ničím jiným. Ti, kteří ji neužívají, umírají na duševní anémii. Není zdravého, duševního života bez hudby. Existují sféry ducha, kam pouze hudba vnáší světlo." (Zoltán Kodály). Hudba je stenografie emocí. Emoce, které se nedají tak jednoduše popsat, jsou lidské bytosti objasněné právě v hudbě. V tom je jejich síla a význam." (Lev Nikolajevič Tolstoj). Tato slova významných evropských skladatelů dobře uvádějí kazuistiku, kterou chceme představit vliv hudby na život chlapce s Aspergerovým syndromem a další duševní poruchou. Teoretická část popisuje funkce hudby, představuje zdravotní, rodinou a školní anamnézu chlapce a zabývá se také popisem jeho diagnóz. Následuje vlastní

³⁴ Text je výstupem výzkumného projektu grantu Grantové agentury Univerzity Karlovy v Praze, č. 1300317 s názvem *Postoje školních speciálních pedagogů a ředitelů škol v inkluzivním procesu (The Attitudes of Schools Special Educators and Principals Towards Process of Inclusion)* řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

kazuistika následovaná diskusí nad faktory, které přispěly k dobrému začlenění chlapce do společnosti i zlepšení jeho prožívání a životní pohody.

METODOLOGIE

Respondenti byli vybráni cíleně pro zaměření příspěvku, jako informační zdroje posloužily zprávy lékařů, individuální vzdělávací plány, rozhovory s matkou a samotným chlapcem – Šimonem, dále rozhovory s učitelkami z mateřské školy, základní školy, s učitelkou základní umělecké školy a s profesorkou konzervatoře, ke které v současnosti dochází na soukromé lekce.

TEORETICKÉ VYMEZENÍ TÉMATU

Funkce hudby v životě jedince

Hudba provází člověka už od jeho narození, dítě reaguje na zvuky z okolí, později také na samotnou hudbu. Samo zvuky také vydává – pobrukuje si, rytmitizuje, postupně intonuje. Můžeme tedy hovořit o tom, že hudba je přirozenou součástí života jedince. Má také svoje funkce, které souvisí s prospěšností pro fyzický i psychický stav jedince a tím i jeho subjektivní pohodu (welbeing). Pro účely tohoto textu se budeme zabývat funkcemi, které se nejvíce vztahují k prezentované kazuistice.

Hudba konstruuje a upevňuje identitu a koncepci sebe sama, je činitelem vlastní kontroly, kompetence a vlastního ocenění, má vliv na mezilidské vztahy (pocit sounáležitosti i pocit soukromí) a ovlivňuje také emoční pole – přináší radost, potěšení a reguluje emoce (Laiho, 2004). Ruuda (2010) formuluje funkce hudby z hlediska prostoru. Hudba navozuje uvědomění si vnitřního, soukromého prostoru a zažití autenticity, přičemž pocity zvládnutí a úspěchu mohou zvyšovat mínění o sobě samém. Z hlediska sociálního prostoru hudba posiluje interpersonální výměnu a pocit sounáležitosti. Aktivní i receptivní formy hudby se realizují vždy v konkrétním místě a čase, tento prostor času a místa pak posiluje zapamatování si klíčových událostí života. Poslední typ prostoru je nadosobní. Hudební zkušenosti mohou navozovat pocity a kontakt s něčím nekonečným a nepopsatelným, co přesahuje naši zkušenost a jazyk.

Komunikační funkce hudby je zmiňována mnoha autory. Hudba se může přibližovat k emocím více jako řeč (Juslin & Svoboda, 2010). „Tam, kde končí slova, začíná hudba.“ řekl již kdysi W. A. Mozart. Hudba má tedy i funkci modelovací, kdy hudbou modelujeme svoje prožitky a city (Schnierer, 1995). Hudební řeč je vnímána jako prostředek sebevyjádření a komunikace, ať již mluvíme o percepci, interpretaci či vlastní produkci hudby (Gajdošíková Zeleiová In Krbaťa, 2008). Králová (2013a) sumarizovala poznatky o potenciálu hudby, které formulovali autoři Ruud (2010), Stensæth a Bonde, eds. (2011), Gavrielson (2011) a Kantor a kol. (2009). Podle nich hudba slouží jako prostředek upevnění a uzdravení vztahů. Hudba upevňuje a zvyšuje sebedůvěru, mínění o sobě samém a sebestříjetí, směrem k druhým pak posiluje vzájemné vztahy, život a soudržnost ve skupině. Dále hudba působí jako prostředek psychického a fyzického zdraví – reguluje náladu a emoce, snižuje napětí, bolest, upravuje spánek, stimuluje energii a zvyšuje odolnost. Hudba také může být prostředkem k prozkoumání hodnot, k relaxaci, k meditaci. Výše uvedený vliv hudby na emoce popisuje také Sedlák (1974).

Ten vidí funkciu hudby ako primárne emocionálnu, ktorá je ďalej spojená s funkciou poznávací a s intelektuálnymi procesy. Schnierer (1995) popisuje funkciu výchovnou a delí ju na ďalšie dílčí funkcie – vzdelávaciu, iniciačnú, didaktickú, inštruktívnu, poznávaciu a dokumentárnu. Tieto funkcie sa uplatňujú individuálne či prostredníctvom rodiny, majú však svoje miesto i vo forme vzdelávania rámci školského systému (hudebná výchova).

V rámci funkcií fyziologicko-psychologických, ktoré pôsobia na neuropsychický systém, musíme zmieniť funkciu terapeutickú, pôsobiť bezprostredne na regeneráciu psychiky po vypjatých stavoch v náročných povolaniach alebo po prestálých stresech v osobnom živote. (Kantor a kol. 2009). *Muzikoterapie je použitie hudby a/nebo hudebných elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procese, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby.*" (In Kantor a kol. 2009, s. 27) Táto terapia sa realizuje individuálne i skupinovo, aktívne i receptívne. V rámci muzikoterapie existujú rôzne prístupy, niektoré existujú samostatne, niektoré sa cieľne snažia obohatiť terapiu ďalším terapeutickým konceptom z oblasti umenia – teda arteterapií, ergoterapií tanečnými a pohybovými terapiami, biblioterapiami, terapiami fotografií, filmovou terapiou (Stejskalová, 2012).

Stručné, ale prehľadné delenie funkcií poskytuje napr. Kulka (1990). Pod biologickou funkciou prezentuje funkciu stimulačnú, relaxačnú. Hudba môže vyvolávať také napätie a ovplyvňovať rôzne fyziologické funkcie (biorytmus, obehový systém, apod.). V rámci psychologických funkcií môžeme vidieť funkcie kognitívnu (poznávaciu), expresívnu (vyjadrovaciu), formatívnu, výchovnú a abreaktívnu (uvolnenie odreagovaním sa), emocionálne motivačnú, psychoterapeutickú, apod. Popisuje tiež funkciu sociálnu, ekonomickú, kultúrnu, v rámci ktorej môžeme zaradiť i funkciu estetickú. Tu Linka (1997) považuje za zcelo primárnu. Vidíme teda, že existuje celá rada delení funkcií hudby a jednotliví autori formulujú rôzne závery o poradí dôležitosti jednotlivých funkcií.

Zmíňme ešte funkcie hudby z hľadiska potrieb jedinca, kedy hovoríme o potrebe nových dojmů (stimulácia), potrebe bezpečia a istoty (identifikácia), potrebe uznania a sebaregulácie (Poledňák, 1984).

Diagnóza chlapca

Zpracovávaná kazuistika predstavuje chlapca s poruchou autistického spektra, resp. s Aspergerovým syndromom v komorbidite s paranoidnou schizofreniou a syndromom ADHD. Predstavme si teda krátke jednotlivé diagnózy.

Aspergerův syndrom patrí medzi poruchy autistického spektra. Uvádime definíciu podľa znenia Medzinárodnej klasifikácie nemocí – MKN10, podľa ktorej je v Českej republike diagnóza stanovovaná. Diskutovaným témom medzi odbornou verejnou je, kto je kompetentný diagnostovať Aspergerův syndrom, pretože diagnostika probíha na úrovni zdravotníckych i školských inštitúcií. Diagnostika Aspergerova syndromu je v ideálnom prípade medzioborovou záležitosťou, podíli sa zpravidla psychológ, psychiatr, neurológ, prípadne špeciálni

pedagog, nicméně definitivní potvrzení je v rukou psychiatra. Aspergerův syndrom je klinickou diagnózou a je potřeba z hlediska diferenciální diagnostiky vyloučit jiné příčiny projevů a potíží.

Kritéria pro stanovení diagnózy Aspergerův syndrom podle MKN10:

1. Absence klinicky významného opoždění v oblasti produkce a porozumění řeči či kognitivního vývoje. Diagnóza vyžaduje, aby dítě bylo před dosažením druhého roku schopno vyslovovat jednotlivá slova a nejpozději do tří let si v komunikaci osvojilo užívání řečových obrátů. Sebeobslužné dovednosti, adaptivní chování a zájem o okolí mají kolem třetího roku dosahovat normální úrovně intelektuálního vývoje. Motorický vývoj může být poněkud opožděný. Pohybová neobratnost je častým, nikoli však nezbytným diagnostickým rysem. Častá je přítomnost izolovaných specifických dovedností, mnohdy v souvislosti s neobvyklou činností, avšak pro diagnózu není nepostradatelná.

2. Nápadné kvalitativní rysy v rámci sociální interakce se projevují nejméně dvojím způsobem z níže jmenovaných: a) Neschopnost navázat a udržet přiměřený oční kontakt, nedostatečná mimika a nonverbální komunikační projevy (tělesný postoj), omezené užívání gest v rámci sociální interakce; b) neschopnost navázání vztahů s vrstevníky, sdílení zájmů, činností a pocitů; c) nedostatečná socioemoční vzájemnost, nevyhovující či výstřední reakce na pocity druhých, s ohledem na sociální kontext nepestré projevy v chování, nebo nedostatečné začlenění sociálních, emočních a komunikačních projevů v chování; d) chybí spontánní přání sdílet s druhými radosti a zájmy, např. nezájem přinést nebo zmínit druhému předměty, které jsou pro postiženou osobu důležité.

3. Neobvykle silný, specifický zájem, nebo omezené, stereotypní vzorce chování, zájmy a činnosti, projevující se v nejméně jedné z následujících oblastí:

a) soustředěné zabývání se stereotypními a omezenými zájmovými vzorci, nápadný obsah či oblast, nebo jeden či více zájmů, které jsou nápadné intenzitou a specifickou povahou; b) specifické, nefunkční rutiny a rituály, obsedantní lpění na jejich provádění; c) stereotypní pohyby, třepání nebo otáčení rukou, prstů nebo celým tělem; d) zabývání se částmi objektů, jejich složkami nebo materiály hraček (barvou, pocitem, který vyvolává kontakt s povrchem, vůní, případně zvukem nebo vibrací, kterou způsobují).

4. Odchytky nejsou způsobeny jinými vývojovými poruchami, jako jsou: schizofrenie, schizotypní osobnost, anankastická porucha osobnosti nebo obsedantně kompulzivní porucha osobnosti, dále reaktivní porucha přičylnosti v dětství či porucha přičylnosti v dětství dezinhibovaná.

Paranoidní schizofrenie je závažným duševním onemocněním z kategorie psychóz, charakterizovaným přetrvávajícím kognitivním deficitem, pozitivními a negativními příznaky, které typicky začínají v mládí, podstatnou variabilitou v projevech a průběhu a strukturální, funkční a neurochemickou alterací mozku (včetně dopaminergní deregulace). V klinických projevech je psychóza charakterizována bludy, halucinacemi, dezorganizovaným slovním projevem a chováním, v širším pojetí také poruchou vnímání reality (Češková, 2012). Dle MKN 10 musí být pro diagnostiku schizofrenní poruchy přítomen alespoň jeden z těchto příznaků: manipulace s myšlenkami (vkládání, slyšení, odnímání, vysílání vlastních myšlenek), bludy ovládnutí, sluchové halucinace, či jiné halucinace a bludy. Případně mohou být definovány alespoň dva z dalších příznaků: formální

poruchy myšlení, katatonní príznaky (negativismus, mutismus, strnulost v pozíciách, stupor, vosková ohebnosť), negatívni príznaky (apatie, ochuzenie reči a emočných reakcií), nápadné kvalitatívne zmeny chováni (ztráta zájmu, sociálna sťaženosť).

Paranoidní schizofrenie je pak najčastejším typom schizofrenie, kde dominujú bludy a halucinácie. Poruchy nálady, vôle a reči buď nejsú prítomny alebo nejsú dominantní. Kromě pozitívnych príznakov (halucinácie, bludy) a negatívnych príznakov (viz výše) je prítomná kognitívna dysfunkcia spočívajúca predovšetkým v poruše pamätei, pozornosti, exekutívnych funkcií (schopnosť iniciovať, plánovať a riešiť úkoly).

Z hľadiska prognózy môžeme hovoriť o tom, že zhruba 1/3 nemocných sa vracia ke zcela normálnemu fungovaniu, nemoc teda u nich ustoupí, u ďalšej tretiny sa strieda obdobie remisie a relapsu (znovu propuknutí) nemoci. Ne vždy sa nemocní môžu vrátiť ke svému zamestnaniu. Poslední tretina pacientů zůstává v chronickej fázi a není schopna samostatného života. Nepříznivými faktory pro prognózu jsou: mužské pohlaví, nízký věk v začátku onemocnění, nenápadný začátek, premorbidní život bez partnera, špatné sociální fungování, schizofrenie v rodinné anamnéze, oploštělá emotivita, prevaha negatívnych príznakov, zneužitie drog, život v nefunkčnej rodine s vysokým stupňom emočnej atmosféry (Češková, 2012).

Porucha pozornosti s hyperaktivitou – syndrom ADHD je ďalšou diagnózou, ktorá byla chlapci z kazuistiky pridelená. Dle Malé (2001) je ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) z behaviorálneho hľadiska poruchou exekutívnych (sebe-regulujúcich funkcií), ovšem i na zobrazovacích metodách môžeme vidieť zmeny. Tato diagnostická kategorie prošla svým terminologickým vývojem od ľahkej detskej encefalopatie, přes minimálnu mozkovú dysfunkciu (v oblasti školství spíše ľahké mozkovú dysfunkciu – LMD) po termín ADHD a podle MKN 10 poruchu aktivity a pozornosti či hyperkinetickou poruchu chováni. Příznačné pro posun v pojmenování diagnózy je příklon k popisu obtíží. Tato porucha je sociálně-psychiatricko-školní problém. Bývá narušena motorika, percepcie, kognícia i chováni, a to u dieťa, ktoré má príměřený intelekt. Pozornosť je rozptýlená, dieťa teda není schopno usměrnit pozornost k podstatným informacím, protože neumí vyselektovat to, co je podstatné. Má obtíže dokončit úkol, organizovat si práci, strukturovat volný čas. Dieťa obtížně relaxuje, má problémy koordinovat motoriku. To vše vede k poruše emocií a labilitě. Dieťa je dráždivé, výbušné a impulzivní, není schopno odložit akci a jedná bez ohledu na následky. Nevyužívá naplno svůj intelektový potenciál, neinternalizuje svoje exekutívni funkcie (stále komentuje nahlas svoju činnosť). Dochází též k sociální maladaptaci, kdy pro neadekvátní kontrolu, familiárnosť nepřiměřenou věku a malou schopnosť souhry s vrstevníky je dieťa často odmítáno téměř ve všech prostředích, ve kterých se pohybuje. Mezi přitěžujícími faktory pro vznik poruchy patří zneužitie návykových látek, předčasný či protražovaný a jinak komplikovaný porod a úrazy hlavy.

Kritéria jsou u hyperkinetického syndromu vymezena takto (dle DSM IV): vrtí se na místě, hraje si s prsty na rukou či nohou, houpe se na židli, má velký pocit neklidu, neumí si hrát – speciálně tam, kde je vyžadováno ticho a soustředění, stále je „jako na pochodu“, stále mluví, stále se ptá. Vyhrkne odpověď dřív, než je dokončena otázka, nevydrží čekat, než na něj přijde řada, přerušuje, obtěžuje ostatní.

Pro syndrom poruchy pozornosti jsou kritéria následující: nesoustředění se na okrajové detaily, pracuje ledabyle s chybami, zabývá se při jednom úkolu i dalšími aktivitami, neudrží pozornost při úkolu či hře,

neposlouchá instrukce, dělá zbrklé závěry, neumí si uspořádat školní práci, svoje místo, zdá se duchem nepřítomný, neumí si plánovat úkoly, nové aktivity, vyhýbá se aktivitám, které vyžadují mentální úsilí, ztrácí potřebné pomůcky do školy, hračky, sportovní pomůcky, okamžitě reaguje na zevní aktivity, zapomíná na denní aktivity, které má splnit.

METODOLOGIE

Respondenti byli vybráni cíleně pro zaměření příspěvku, jako informační zdroje posloužily zprávy lékařů, individuální vzdělávací plány, rozhovory s matkou a samotným chlapcem – Šimonem, dále rozhovory s učitelkami z mateřské školy, základní školy, s učitelkou základní umělecké školy a s profesorkou konzervatoře, ke které v současnosti dochází na soukromé lekce.

KAZUISTIKA

Chlapec, říkejme mu třeba Šimon, je osmnáctiletý mladý muž, který úspěšně studuje na gymnáziu, má rád hudbu, chemii, angličtinu, ale zajímá se o spoustu další oborů lidské činnosti. Žije v Praze se svými rodiči a sourozenci. Přes tato uvedená pozitiva mu život komplikuje porucha autistického spektra, psychotické onemocnění a syndrom ADHD. Existuje více faktorů, které hrají pozitivní roli při zvládnání jeho obtíží (funkční, velmi podporující rodina a škola, vysoký intelekt a povahové vlastnosti chlapce), jedním z důležitých faktorů pro zvládnání obtíží je však téměř od narození hudba.

OSOBNÍ A RODINNÁ ANAMNÉZA

Osobní anamnéza (citováno z lékařských zpráv, zkráceno): „Dítě z 1. fyziologické gravidity, předčasný porod v 34.-35. týdnu, spontánní, záhlavím, porodní hmotnost 2300 g, porodní délka 49 cm, nekříšen, poporodní adaptace dobrá, novorozenecký ikterus výrazný, fototerapie ano, zvažována transfúze, nedostatek železa. Psychomotorický vývoj: dráždivý novorozenec, velmi krátká doba spánku, nepravidelnost v režimu, matka si myslela, že bude hyperaktivní. Motorický vývoj v pásmu normy, chůze cca v 14 měs., mírně neobratný, trvá dosud. Vývoj řeči urychlený, řeč ve větách kolem 2 let, častá záměna zájmen, slovesa v infinitivu, neologismy. Hygiena: občas noční pomočování ještě i ve školním věku. Výživa: od raného věku má vlčí hlad, rodina se ho snaží omezovat, kolem 10 let rychlejší nárůst hmotnosti. Častější nemocnost – katary horních cest dýchacích, alergické potíže. Dispenzarizace: alergologie, neurologie, dětská psychiatrie, APLA, resp. NAUTIS (Národní ústav pro autismus). Úrazy: úraz hlavy VII/2012 – krátkodobá amnézie (10 min).“

Rodinná anamnéza: v rodině ze strany matky paranoidní schizofrenie (bratranec babičky Šimona), ze strany otce Tourettův syndrom (nyní již minimálně vyjádřený). Šimon má dva mladší sourozence (aktuálně sedmnáctiletého bratra a jedenáctiletou sestru), Bratr zcela zdravý, sestra před dvěma lety léčena pro depresivní obtíže, nyní již bez medikace. Šimon bydlí s rodiči a sourozenci, po přestavbě bytu má vlastní pokoj.

Školní anamnéza: MŠ začal chlapec navštěvovat ve 3,5 letech, obtížně se adaptoval, již tam byly za zaznamenané projevy pervazivní vývojové poruchy (podezření na poruchu autistického spektra), ZŠ: nastupoval bez odkladu (učitelky z MŠ, rodiče ani odborníci nepovažovali za žádoucí odklad školní docházky), v 1.-2. třídě

pracoval bez asistenta, od 3. třídy se ukázala podpora asistentem pedagoga jako nezbytná pro zvýšenou unavitelnost, pro problémy se soustředěním, organizováním činností, s navazováním adekvátního kontaktu se spolužáky. ZŠ dokončil s výborným prospěchem, nyní studuje na gymnáziu v posledním ročníku. V průběhu studia bylo diagnostikováno mimořádné nadání v oblasti chemie, tudíž Šimon je posuzován jako žák s dvojitou výjimečností – kromě handicapu má u výrazné nadání v jedné oblasti, ale i v dalších předmětech si vede velmi dobře. Až na gymnáziu je ve větší interakci s vrstevníky, zvládá již lépe reciprocitu komunikace, spolužáci jsou pro něj intelektuálně zajímavější než spolužáci na ZŠ, přes tento intelektuální zájem pak objevuje i další rozměry, pro které je zajímavé spolužáky kontaktovat (společné zájmy, vztah k dívce apod.)

Psychologická/psychiatrická/neurologická anamnéza: Ve čtyřech letech na neurologii diagnostikováno ADHD, v šesti letech u klinického psychologa a speciálně-pedagogickém centru diagnostikován Atypický autismus, resp. později Aspergerův syndrom. V sedmi letech hospitalizován pro výrazné tikové projevy se závěrem Tourettův syndrom (znovu později nepotvrzeno). V 10 letech první ataka paranoidní schizofrenie, od té doby proběhlo dalších 7 hospitalizací. Poslední byla v 15 letech, v 9. ročníku ZŠ. Nyní je chlapec 18 let.

Zájmy: hudba (aktivně i receptivně), chemie, strategické PC hry, poslech audioknih, filozofie, politologie, angličtina.

Vztahy: dříve působil jako emočně plochý, resp. emoce projevoval velmi zvláště, nyní je více empatický se snahou o porozumění vztahům (přes racionalizaci, vytvoření schémat). Kromě rodiny se občas „vidá“ přes internet se spolužáky bratra, jedním z nich ho pojí přátelství, se spolužáky ve škole vychází dobře, ale nenavazuje s nimi vztahy mimo školu, před půl rokem se zamiloval do spolužačky (platonický vztah).“

ŠIMON A HUDBA V OBDOBÍ DO 6 LET

Šimon se potkával s hudbou určitě již před narozením. Jeho matka ráda hudbu poslouchá, ale také ji aktivně provozuje – hraje na klavír, zrovna tak v její původní rodině jsou všichni muzikanti – tedy aktivně hrají minimálně na jeden hudební nástroj. Sama matka uváděla, že Šimon ještě v bříše na hudbu reagoval pohybem. První měsíce byly poznamenány Šimonovým předčasným narozením. Péče o něj byla pro rodiče velmi náročná, byl dráždivý, plačtivý, velmi špatně spal, bylo obtížné mu stanovit nějaký režim. Jako skoro všechny děti však reagoval na pozitivní emoční promluvy a popěvky. Matka si také všimla, že se alespoň částečně zklidní při poslechu jedné konkrétní melodie z točícího se kolotoče umístěného nad dětskou postýlkou.

Ve dvou letech mluvil ve větách, spíše však hovořil sám pro sebe, nestál příliš o reciprocitu v komunikaci. Té však byl schopen skrze rytmus a hudbu. Rád opakoval rytmus předvedený matkou na bubínku, pomocí vařeček, ťukáním. Také aktivně komunikaci touto cestou navazoval – vkládal matce do ruky bubínek, sám produkoval rytmus a chtěl, aby ho matka opakovala. To, že Šimona uklidňují určité zvuky, si všimla celá rodina a vědomě začala využívat propojení zvuku s vizualizací v situacích, které byly původně pro Šimona nějak nekomfortní. Šimon např. zvládal velmi špatně cestu přeplněným autobusem či tramvají, do doby, než si matka všimla, že se výrazně zklidní, pokud vidí a slyší zvukové a světelné upozornění na zavírající se dveře. Pro cesty těmito dopravními prostředky pak tohoto jevu cíleně využívala. Kočárek se Šimonem a později místo k sezení bylo vybráno tak, aby tento zvuk dobře slyšel, viděl jeho signalizaci a mohl zvuk také velmi věrně opakovat.

Zvukové znělky obecně mu pak pomáhaly se orientovat v čase i v očekávání, která s sebou určitá situace nesla. Takovou situací bylo například zachycení znělky televizního pořadu „Sama doma,“ který si matka často pouštěla po obědě. Šimon velmi věrně reprodukoval znělku, intonačně i rytmicky, říkal tomu „zpívání pro maminky.“ Ačkoliv běžně se v sociálních vztazích a v účelech jednání orientoval obtížně, přes hudbu byl schopný sociální vztahy rozklíčovat. V rozhovoru na toto téma řekl: *kdykoliv jsem slyšel tu znělku, věděl jsem, že se máma jde dívat, nevzpomínám si, že by mi to nějak vadilo, spíš naopak, věděl jsem, co se bude dít, tou znělkou byla pro mě situace přehledná, víc, než kdyby mi to máma řekla.“*

Do mateřské školy nastoupil Šimon ve 4 letech. Adaptace nebyla jednoduchá, Šimon se nezapojoval přiměřeným způsobem do žádných skupinových aktivit, preferoval buď vlastní činnost nebo se snažil sociální interakci řídit bez ohledu na to, zda to bylo ostatním dětem příjemné. Postupně se začalo ukazovat, že do hudebních a rytmických aktivit se zapojí rád. Rád hrál na Orffovy nástroje, rád jako nástroje používal i běžné předměty a hračky. Toho začaly využívat cíleně učitelky v mateřské škole, když vytvořily určité hudební znělky pro různé přechodové situace (cinkání na zvonek před jídlem, úryvek z písničky před spaním po obědě, společné zpívání s Šimonem, když začínal být nervózní např. cestou na zahradu). Jistým problémem se ukazovala společná hudební produkce ve skupině dětí. Šimon špatně snášel, když ostatní děti neintonovaly dobře, zpívaly mimo rytmus nebo do nástrojů příliš hlasitě bušily. To pak docházelo i k afektivním záchvatům. K jejich snížení přispěla postupná kultivace celé dětské skupiny, o což se učitelky vědomě snažily, i stavění Šimona poblíž učitelky či dětí, které měly rovněž pro hudbu cit. Šimon sám popsal funkci písniček takto: *„Písničky byly ve školce jediná aktivita, kdy jsem zůstal v klidu, sice jsem se u toho vlastně taky nějak hýbal a kýval do rytmu, ale to bylo uklidňující. Pohyby, které jsem často ve školce dělal mimo písničky byly spíš takové impulsivní, různým třepáním a poskakováním jsem se sice taky jako by uklidňoval, ale pořád tam bylo dominantní to napětí. Kdežto u písniček mi bylo dobře.“*

V mateřské škole se také řešilo, jak propojit Šimona více s vrstevníky – kontakty s nimi spíše nenavazoval. Opět se tedy zkusilo navázat kontakt přes hudbu. Dětem bylo vysvětleno, že Šimon bude klidnější a pro společnou aktivitu naladěnější, když mu nabídnou společný zpěv písničky či rytmizování na bubínek. Přes tuto hudební „vstupní bránu“ již dokázal s dítětem mnohdy dál pokračovat v konverzaci či hře.

V předškolním věku se ukázalo, že přes hudbu je Šimon schopen si lépe uvědomit emoce, resp. běžně užívané emoční výrazy, které však on sám nedokázal přiřadit k prožívané emoci, se mu dařily lépe uchopit přes hudbu. Jako příklad poslouží líčení následující situace matkou: *„Jednou jsem přišla pro Šimona do školky a on plakal. Ptala jsem se, jestli je smutný a proč a on odpověděl: „Nevím, padaly mi slzy.“ Nedokázal popsat situaci, ani emoci. Asi o týden později jsem doma hrála úryvek z Love story a on mnou přišel a říkal. „To je stejné, jako když mi padaly ty slzy ve školce.“ Vysvětlili jsme si tedy pojem „smutný,“ situace, kdy se tak děje, malovala jsem mu emotikony a hledala obrázky. Pak tomu rozuměl lépe.“*

Lze také říci, že i Šimonovy nejranější vzpomínky souvisí s hudbou a také s klavírem: *„Pamatuji si, jak mě drží děda na klíně a hraje u toho na klavír.“* Na konci předškolního roku už o něj projevoval neutuchající zájem. Sám si vyhledával melodie, které slyšel. Nastal tedy čas přihlásit Šimona do základní umělecké školy. Tento plán byl pro rodinu o to jednodušší, že Šimon nastupoval do třídy k učitelce, u které hrála v dětství na klavír matka i obě

její sestry. Paní učitelka tedy rodinu dobře znala a věděla o tom, že Šimon není úplně běžné dítě. Takže zpočátku velmi respektovala projevy, které by byly pro mnoho učitelů neakceptovatelné. Šimon na to vzpomíná takto: *„Občas jsem se potřeboval válet pod klavírem, cítil jsem v tu chvíli zcela fyzickou potřebu si takto odpočinout, bolelo mě celé tělo a potřeboval jsem pod klavírem vydávat různé neartikulované zvuky. Občas jsem vylezl sám a pokračoval, občas mě paní učitelka vyzvala a já byl pak schopen zase s chutí pokračovat v hraní. A tak jsem při vstupu do školy hrál už své první skladbičky.“*

ŠIMON A HUDBA V OBDOBÍ DOCHÁZKY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLU

V průběhu prvního stupně školní docházky pokračovalo vzdělávání v hudební škole, paní učitelka konstatovala, že i přes Šimonův handicap se jedná o hudebně velmi nadané dítě, zároveň dodávala své výuce doslova terapeutický rozměr, který komentovala takto: *„Hra na nástroj je vlastně psychoterapie, člověk se učí regulovat sám sebe, učí se sebeřízení, musí si uvědomovat potřebné postupy, možnosti, ale i limity, trénuje si vůli, lépe si uvědomuje své emoce a jak s nimi zacházet, a to mu nakonec přinese velkou radost.“* Šimon tuto schopnost paní učitelky dávat jejich společné práci terapeutický přesah reflektuje takto: *„Zlomem pro mě bylo, když mi paní učitelka řekla, že aby skladba zněla opravdově, je potřeba do ní vložit tu emoci. Učila mně uvědomovat si ty emoce, představit si to ve fantazii a pak to zahrát. Od představy konkrétního motivu (např. vlak, koloběžka) po představení charakteristik (rychlá jízda, rytmus vlaku) po tu emoci a jak jí hudebně vyjádřit.“* Také učitelka si uvědomovala specifické potřeby Šimona, ale také cíle, které je pro jeho další rozvoj dobré mít a sledovat: *„Šimon vůbec nebyl v kontaktu se svými emocemi, resp. emoce ho občas ovládaly, ale neuměl je popsat či využít ve svůj prospěch, pracovali jsme hodně s tóninovými kontrasty – dur pro radost, a mol pro smutek. Šimon si sám uvědomil, že má rád mírně smutnou hudbu, že ho uklidňuje, lépe se prostřednictvím takové hudby koncentruje ale i relaxuje. Skrze hudbu se učil ovládat, čím byl starší, tím lépe věděl, že problém s ovládním mu komplikuje život. Když mu např. něco nešlo, zařazovali jsme i různá dechová cvičení, pojmenovávali, jak se cítí a co může udělat proto, aby se cítil lépe, pracovali jsme s organizací hodiny tak, aby se učil odkládat své momentální impulsy a soustředil se na to, co bylo potřeba. V prvních letech docházky do základní umělecké školy se ukázalo, že problémem je někdy i Šimonova neochota změnit prostředí, opustit domov a docestovat na hodinu klavíru. Pokud byl matkou přemluven, nastaly dva scénáře. Někdy i přes počáteční neochotu přijet, proběhla výborná hodina, kdy od začátku dobře spolupracoval, jindy nebyl po vstupu do třídy příliš naladěný na spolupráci. To učitelka vyřešila tak, že respektovala jeho aktuální neochotu hrát, ale zároveň ho motivovala samotnou hudbou, aby mohla společná práce začít: „Někdy jsme hodinu zahájili tím, že Šimon si lehl pod klavír a já mu hrála. On ležel, poslouchal, netlačila jsem na něj. Bylo vidět, že se tak adaptuje na prostředí třídy i skutečnost, že je na hodině klavíru. Když jsem se po chvíli zeptala, zda už může jít hrát, většinou odpověděl, že ano. Ve zbytku hodiny pak již Šimon normálně pracoval a spokojení jsme tak mohli být oba.“* Tedy učitelka respektovala jeho emoční rozpoložení, ale nespokojila se s tím, že by hodina neproběhla. Na dotaz, co obecně považovala za stěžejní pro úspěšnou práci se Šimonem odpověděla takto: *„Přijmout ho takového jaký je, nespěchat, být trpělivá. Základem je vztah a vytvoření dobré atmosféry ve třídě, je důležité poskytnout mu prostředí, které důvěrně zná a neměnit ho.“*

Hudba má samozřejmě také funkci socializační, jak bylo prokázáno u Šimona již ve školce a jak si to dobře uvědomovala i Ondrova učitelka klavíru a skrze výuku sledovala i potřebu snížení Šimonovy vysoké

emocionální reaktivity, která negativně ovlivňovala jeho vztahy s okolím. K socializaci patří, že žák je schopen absolvovat hudební koncert, dodržovat u něj určitá společenská pravidla. To bylo zpočátku pro Šimona velmi obtížné. Místnost plná cizích lidí a poměrně dlouhý program koncertu byly okolnosti, které mu bránily se plně těchto aktivit účastnit. Zpočátku bylo nutné respektovat, že Šimon většinu času tráví na chodbě před koncertním sálem a do místnosti vstupuje až na část, kdy sám na nástroj hraje. „*Vůbec jsem se nemohl soustředit, pořád jsem těkal, běhal, ale když jsem se posadil za klavír, tak najednou se ta pozornost automaticky zapnula.*“ Postupně se prodlužovala doba, kterou mohl trávit uvnitř sálu. Přestože měl stále problém v reciproční komunikaci, nebyl a dosud není plně schopen číst z reakcí svého komunikačního partnera (nedívá se vždy do očí, nenaladí se na téma druhého), prostřednictvím hudby se toto dařilo lépe. Nepotřeboval se při koncertě dívat do not, ale navazoval kontakt s publikem a sledoval, jak na jeho hru publikum reaguje, byť to místy působilo zvláště. Hudba také sehrála roli v navazování a udržování přátelství. Hudbu společně provozoval se svými přáteli, také se o ní bavili. Ať už se jednalo o děti sousedů, které hrály na klavír a violoncello nebo kamaráda Šimonova bratra, též klavíristu. Tato přátelství trvají dodnes.

Zhruba kolem 9 let rodina zpozorovala, že Šimon často hraje na klavír hned po příchodu ze školy, začíná aktivně poslouchat hudbu a daleko častěji také zpívat. „*Hodně jsem si uvědomoval hudbu v pohádkách, filmech a počítačových hrách, zpíval jsem si to, bylo to pro mě důležité, doprovodná hudba mi dávala větší povědomí o emoční atmosféře než výrazy postav.*“ Hudba sloužila jako relaxace i jako prostředek, kterým komunikoval a sám se dozvídal mnohé o druhých. Postupně se začal rozšiřovat repertoár preferované hudby. „*Ve školních hodinách HV platilo to samé jako v MŠ, měl jsem rád lidovky, některé muzikály – Johanku z Arku Krysař, Drákula. Líbily se mi písničky od Nerezu a jiných českých folkových skupin, až v dospívání jsem si však všiml, že některé písně mají zajímavé texty. Hlavně jsem ale začal poslouchat klasiku. Na základní škole jsem rád poslouchal především ty skladatele, od kterých jsem hrál i klavírní skladby – Mozarta a Bacha. Zjistil jsem také, že velmi dobrá hudba je komponována i k moderním počítačovým hrám. Naopak nevyhledával jsem populární hudbu.*“

Když bylo Šimonovi 10 let, propukla u něj první ataka paranoidní schizofrenie. Toto závažné duševní onemocnění se navíc projevilo ve skutečně nízkém věku, což nedávalo příliš dobrou prognózu. Šimon byl dlouho dobu hospitalizován na psychiatrické klinice. Vlivem medikace, terapie (včetně muzikoterapie) a režimových opatření se dařilo nemoc dostávat pod kontrolu. Lékaři původně rodinu nabádali, ať omezí Šimonovy aktivity včetně aktivit hudebních, aby nedocházelo k přetížení chlapce, což může vést k znovupropuknutí nemoci. Ovšem během Šimonova pobytu na oddělení tuto radu přehodnotili. Ukázalo se, že v době rekonvalescence je aktivně provozovaná hudba na klavír, prostřednictvím zpěvu, či v rámci skupinové aktivní muzikoterapie i užívání receptivních forem muzikoterapie velmi nosným prvkem napomáhajícím k uzdravě. Šimon to komentoval takto: „*Nevím, co bych si bez té hudby počal, když mi bylo nejvíc blbě, tak to jsem nebyl schopen jí poslouchat ani provozovat, ale když mi už bylo o něco lépe, tak tam mně prostě zachránila...byla to úleva.*“ Šimon také zajímavě reflektuje uzdravnou funkci hudby na pozadí probíhajícího chorobného myšlenkového procesu: „*Hudba vychytávala nepozorný a nadbytečný myšlenky, v psychóze, resp. na cestě z ataky jsem hrál strašně často. Hudba odfiltrovala chaotické myšlenky, zaplnila tu část mysli, ve které se tvořily a měly tendenci bloudit a blouznit. Ta hudba mě kotvila zpátky zpět k realitě.*“ Určitý typ hudby však u Šimona evokuje právě probíhající psychózu a poslech takové hudby je pro něj nepříjemný až nemožný.

Jedná se o některé typy velmi moderních klasických či jazzových skladeb, které u něj vyvolávají pocit zmatku a chaosu, který je tak příznačný pro psychotické onemocnění. Šimon to sám komentuje slovy: *„Je hudba, která mi nepomáhá a vyčerpává mě. Hudba, která pro mě nemá pravidla, jasný rytmus a harmonii, kdy se jednotlivé motivy o sebe třísťí, není mi jasné, které jsou hlavní a které vedlejší, nedrží to pro mne tvar, rozpadá se to jako starý chrám. Někoho inspiruje, mně zneklidňuje. Pro mě je to hudební obraz té psychózy.“*

V tuto chvíli si velmi příznivý vliv hudby na synovo duševní zdraví a fungování v běžném životě velmi uvědomovala i rodina, matka to reflektovala takto: *„Věděli jsme už od začátku, že pro Šimona je hudba důležitá, ale postupně jsme si víc a víc pojmenovávali, že její provozování i poslouchání je něco, bez čeho nemůže být a co mu pomáhá, aby fungoval. Takže jsme se rozhodli ho v tom maximálně podpořit. Na hodiny jsem ho vozila autem, aby se v městské dopravě nevyčerpal a byl schopen hrát, postupně jsme našetřili na nový, kvalitní nástroj, vybírali jsme koncerty, které by se mu mohly líbit, zajišťovali jsme podmínky, aby se jich mohl zúčastnit. Stálo to za to, jemu prostě hudba přináší radost a pomáhá mu zvládat jeho problémy.“*

Kromě toho, že hudba měla pro Šimona funkci relaxační, abreaktivní, ukázala se být také dobrým komunikačním pojítkem i při opakovaných hospitalizacích – navozovala pocit známého a bezpečného prostředí a ulehčovala komunikaci Šimona s pracovníky nemocnice i s ostatními pacienty. *„Bylo fajn, když sestřičky říkaly, že se jim stýskalo po mé hře na klavír a že se těší, co nového jim zas zahraju. Taky mi dělalo dobře, když se někdo ze spolupacientů zajímal o mou hru na klavír nebo když nás na klavír hrálo víc a mohli jsme si hrát navzájem. Těšil jsem se na svou muzikoterapeutku a této terapii jsme říkali hudební lázně.“*

Po návratu z hospitalizace do školního prostředí využíla úzdravné, relaxační funkce hudby také škola. Šimon měl např. v individuálním vzdělávacím plánu zaznamenanu možnost odejít hrát do školní auly, a to i během vyučovací hodiny, pokud si bude potřebovat tímto způsobem odpočinout. Ukázalo se totiž, že vyčerpání, které vlivem chlapcových duševních obtíží nastává daleko rychleji než u běžné části populace stejně starých žáků, se dá snadněji redukovat, pokud je Šimonovi umožněno odpočinout si u klavíru. A tento hudební odpočinek mu umožňuje rychlejší návrat zpět do vyučovací hodiny, než kdyby odpočíval jen pasivně. V období konce základní školy však hudba neplnila příliš funkci socializační ve vztahu ke spolužákům, protože z pohledu Šimona spolužáci poslouchali hudbu, která ho vůbec neoslovovala, a naopak klasická hudba zas neoslovovala většinu spolužáků. V té době se doslova zamiloval do Bacha: *„Je to komplikované, ale je v tom systém, je to jako matematika, kterou mám taky rád.“*

Poslední rok docházky do základní umělecké školy, kdy byl Šimon v 9. třídě, byl velmi poznamenán dekompenzací jeho psychického stavu a dvěma delšími hospitalizacemi. I tak byla docházka na hodiny klavíru nepravidelná a posléze, v době hospitalizace, neprobíhala vůbec. Nebylo tedy jasné, jak zvládne ročník dokončit a zda bude moci vystoupit na absolventském koncertu, což se v jedné chvíli jevilo jako nemožné. To, že se to nakonec podařilo, je důsledkem přístupu všech podporujících osob. Jednak během pobytu na psychiatrii personál podpořil Šimona ke hře na klavír tak, že Šimon z vlastní vůle a chuti hrál i tam každý den. Dále ho podpořila jeho učitelka, která ho dokázala povzbudit, vysvětlit, jak takový koncert probíhá a zároveň zprostředkovat, že i jemu samotnému a ostatním, kdo ho mají rádi, to může přinést velkou radost. Sama a tomto okamžiku hovoří takto: *„Už jsem moc nevěřila, že by se Šimon mohl absolventského koncertu zúčastnit.“*

Ale když se vrátil z nemocnice, viděla jsem, že i v nemocnici hrál a zlepšoval svůj výkon, takže Bachovo Preludium C moll v Šimonově podání bylo velmi dobré. Technicky i výrazově. Proto jsem s ním o tom mluvila a motivovala ho. Ten okamžik, kdy najednou vyskočil a řekl: „Tak jo, jdu do toho, zahraju tam.“ byl pro mne velmi silný a budu si ho pamatovat celý život.“ Pro úplnost dodejme, že Šimon skutečně na koncertě hrál spolu s ostatními absolventy hudební školy. Podpora byla značná i ze strany rodiny, kdy matka tento okamžik komentovala takto: „Říkala jsem mu, že když na ten koncert nepůjde, tak to pochopím, protože chápu, že se koná na pro něj neznámém místě a bude tam hodně cizích lidí. A že se třeba tak krátce po návratu z nemocnice na to necítí. Ale ať to ještě zvaží, že by to byla škoda. Pomohla paní učitelka, která to ještě více zpřesnila a mluvila o tom, že tím udělá radost sobě i nám. A on si to takto postavil, na koncertě už nebyl nervózní, s radostí zahrál a my jsme měli slzy v očích.

ŠIMON A HUDBA V OBDOBÍ STUDIA NA GYMNÁZIU

Po absolvování základní školy byl Šimon přijat na pražské gymnázium, které dále pracovalo jak s jeho nadáním (v oblasti hudební, ale také chemické), tak umělo dobře uchopit jeho speciální vzdělávací potřeby. Uplatňovaly se prvky, které již byly funkční na škole základní. Tedy Šimon opět využíval možnosti relaxovat prostřednictvím hry na klavír ve školní aule. Šimon také často pobýval spolu se svým asistentem ve speciální místnosti, kde měl větší klid na dopisování testů, ale také na relaxaci prostřednictvím receptivních forem hudby. Z tohoto důvodu často v oné místnosti hrálo rádio Vltava, které je zaměřeno na klasickou hudbu. Škola také cíleně využívala Šimonův vztah k hudbě, aby ho podpořila k většímu kontaktu se spolužáky a k návštěvám celoškolských akcí, které má Šimon tendence příliš nenavštěvovat. Šimon se tak zapojil do hudebních dílen v rámci celoškolské školy v přírodě, ve třetím ročníku hrál na klavír v rámci divadelního představení, ve kterém by asi jiným způsobem nebyl ochoten účinkovat. Také matka sledovala zapojení svého syna do školních akcí: „Nevěřila bych, že se takto zapojí, jsem na něj hrdá, ale myslím že hrdý je i on, že je součástí té školy, třídy.“ Na začátku čtvrtého ročníku sám aktivně vstoupil do školní kapely složené ze studentů a vyučujících. Má s nimi tak další společnou a pravidelnou aktivitu.

V průběhu středoškolského studia začal Šimon také více zpívat, zatím nedochází nikam organizovaně, ale zpěv opět přináší uvolnění, relaxaci, byť ne vždy Šimon rozliší, kdy a za jakých okolností je vhodné zpívat a kdy nikoliv. Spolužáci však toto respektují jako něco, co k Šimonovi patří a dokáží ho citlivě usměrnit tam, kde samotný Šimon neodhadne situaci. Ve svém posledním roce středoškolského studia začal také Šimon docházet do tanečních kurzů. Dobrý smysl pro rytmus a smysl pro pravidla kompenzují horší pohybové dovednosti. Při samotném tanci tedy nepůsobí nijak nápadně a je schopný svoji taneční partnerku dobře vést. Určité obtíže má během přestávky (je rozvolněná struktura tohoto času, pravidla, je pro něj hůře čitelné, jak se má chovat a projevovat), i tyto obtíže nakonec překonává již osvědčeným způsobem – pobrukuje si, zpívá, případně je mu umožněno hrát během přestávky na klavír, protože taneční mistr je sám nadšený klavírista.

Šimon po ukončení základní školy a absolutoriu v hudební škole dál pokračoval v soukromém studiu hry na klavír, tentokrát u profesorky pražské konzervatoře. Ta se s ním zaměřila ještě více na oblast hudebního přednesu a společně vybírají skladby blízké Šimonovu založení. „Děláme stále složitější věci, cítím jak i můj výkon jde nahoru, hlavně si ale hraní užívám.“ Reflektuje také vývoj výběru skladeb: „Jako by se vzrůstajícím věkem ze mě opadala ta hyperaktivita v životě i ve vybíraných skladbách, čím mladší jsem byl, tím jsem potřeboval

energičtější, rytmičtější skladby, teď se zklidňuji, chci mít víc času na klidnější prožitek. Moc rád hraju jakéhokoliv Bacha, ale třeba také Beethovenovu Měsíční sonátu.“ Sama profesorka klavíru říká, že v současnosti se s Šimonem pracuje moc dobře, mimo jiné proto, že dostala do rukou „dobré zboží“ a také, že při práci s ním uplatňuje to, co k ostatním žákům a co jí funguje: „*Vždy pečlivě vybíráme, co a jak budeme hrát, Šimon některé věci prožívá více emocionálně, musí tam nastat to souznění mezi námi. Je důležitá osobnost, moje i jeho, trpělivost, čas. Zjistit, co mu vyhovuje a nevyhovuje.*“

Z hlediska užívání receptivních forem hudby je pro Šimona přirozené jednak poslouchání určité hudby jako kulisy, která mu umožňuje se lépe soustředit při učení, dále pak soustředěné poslouchání oblíbených skladeb (aktuálně Mozartovo či Dvořákovo Requiem, koncerty Rachmanina, Chopina, Dvořáka). Šimon je schopný také absolvovat koncerty našich předních hudebních tělesech v Rudolfinu či Obecním domě. Potřebuje jen jedinou úpravu, která působí jako prevence proti nápadnému, resp. nevhodnému chování (vydávání repetitivních pohybů či zvuků). Šimon potřebuje sedět buď na kraji řady nebo ve vlastní lóži, protože pozice uprostřed plné řady lidí v něm stále vzbuzuje úzkost. Při zajištění této podmínky je schopen procítit přednášenou hudbu a zároveň neobtěžovat své okolí zvuky a pohyby, které při velké úzkosti z prostoru a velkého množství lidí není schopen zcela eliminovat. Šimon se také pravidelně účastní klavírních koncertů, které pořádá pro své žáky jeho soukromá profesorka klavíru. Na každém koncertu hraje, většinou si také sám uvede hranou skladbu.

V současné době je Šimon čerstvě dospělý mladý muž. Hudba mu v poslední době pomohla ještě v jedné věci. Zamiloval se do spolužačky a tento cit zpracovává opět způsobem, kterému rozumí – tedy skrze hudbu. Učitelka klavíru mu pomohla vybrat skladby, které odráží jeho vnitřní prožívání zamilovanosti. Společně je poslouchali a vybrali ty, které odpovídají jeho prožitkům. Šimon je teď sám hraje, aby si, jak sám říká, „*uvědomil co k dívce cítí a v jakém rozpoložení se aktuálně nachází.*“ Skrze hudbu si s učitelkou říkají, jak takové vztahy popsat. Vztah k dívce však měl Šimon potřebu vyjádřit ještě vlastní hudební produkcí – složil pro ni skladbu, kterou jí věnoval a zahrál.

ZÁVĚR A DISKUSE

Hudba se stala zásadní součástí života tohoto mladého muže. Můžeme jmenovat mnoho funkcí, které pro něj hudba má. Hudba zcela zásadním způsobem přispěla k jeho socializaci ale též úzdravě v době závažných psychických obtíží. Výše v textu se hovoří o muzikoterapii, která je-li vedena kvalifikovaným muzikoterapeutem, tak usnadňuje a rozvíjí komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci tak, aby byly naplněny tělesné, emocionální, mentální, sociální a kognitivní potřeby (Kantor, 2009). Můžeme však konstatovat, že tyto funkce v případě tohoto chlapce zajišťovalo v průběhu jeho života mnoho lidí a institucí, nejen muzikoterapeutů. Zásadním se ukázalo, že tito lidé – rodina, učitelé, lékaři, terapeuti – identifikovali hudbu jako významný nástroj pro práci s chlapcem, která mu umožňuje lépe se začlenit do společnosti, zlepšit prožívání a která má také dobrý vliv na jeho kognitivní výkon, tolik potřebný pro další uplatnění na pracovním trhu. Hudba poměrně významně přispěla k regulaci Šimonovy vysoké emoční reaktivity zejména v dětství, prepubescenti a pubescenci, což mělo vliv na lepší přijímání Šimona vrstevníky. Je prokázáno, že děti méně impulsivní a s lepší sebekontrolou patří ve vrstevnickém kolektivu k oblíbenějším

(Langmaier, Krejčířová, 2006). A právě impulsivita, malá sebekontrola byla především v době předškolní docházky a docházky do základní školy problémem, který komplikoval vztahy Šimona s okolím.

I když je jasné, že Šimona bude jeho handicap ovlivňovat celý život – jak sociálně, tak např. při uplatnění v profesi, kde budou jisté limity dané zvýšenou unavitelností, horší adaptabilitou, oproti původním prognózám bude pravděpodobně schopen se zapojit do pracovního procesu a zároveň prožívat i naplněný soukromý život. I když nevíme, jak bude do jeho života dále zasahovat přítomné psychotické onemocnění, které je nyní dobře kompenzováno medikací i zajištěním adekvátních podmínek pro studium a dobrým, stabilním rodinným zázemím, je jasné, že při případném relapsu nemoci to bude zase hudba, která bude součástí léčby a úzdravy. Hudba výrazně redukuje u Šimona míru stresu, únavu, přispívá k jeho duševní pohodě, sociální adaptaci, dobrému sebepojetí a podporuje i jeho kognitivní rozvoj. Všichni odborníci i rodina respektovali to, co vyplývá např. z výzkumu Králové (2013b), tedy že pro optimální způsob výchovy je důležitý pozitivní emoční vztah k dítěti a kladení přiměřených požadavků. Hovořili o trpělivosti, dostatku času, respektování limitů dítěte, která však jde ruku v ruce s podporou možností tak, aby Šimon mohl hudbu provozovat na úrovni, které je díky svému hudebnímu nadání schopen. Dalším faktorem byla i vlastní pokora všech zúčastněných, výstižně jí vyjádřila první Šimonova učitelka hudby: *„Byla to pro mne velká výzva, sama jsem se učila za pochodu, hodně jsem Šimona pozorovala. Považuji se za zkušeného učitele, ale i pro zkušeného učitele to bylo velké poznání. Na druhou stranu se domnívám, že to, co jsem se naučila při práci se Šimonem, mohu s úspěchem používat i u zdravých dětí, i ty z toho profitují.“*

Dodejme, že součinnost mezi rodinou, školou a učitelem hudby vytvořila podmínky, které umožnily i přes výrazný handicap toho chlapce jeho poměrně dobré zařazení do života a společnosti. Celou kazuistiku můžeme uzavřít citací jeho současné profesorky klavíru: *Kupte mu lepší klavír, to už je vášeň, on už nikdy hrát nepřestane. A třeba to Rudolfinum jednou vyprodá, i když to vlastně není vůbec důležité. On žije s hudbou a v hudbě. A zopakujme slova samotného Šimona: Nevím, kdy bych bez hudby byl, je to součástí mého já, je to moje potřeba, stejně jako vzduch. A navíc jí mám k smrti rád.*

LITERATÚRA

- [1] Češková, E. (2012). Schizofrenie a její léčba: průvodce ošetřujícího lékaře. Maxdorf Jessenius. Praha.
- [2] Gabrielsson, A. (2011). Strong experiences with music: Music is much more than just music. Oxford University Press. Oxford.
- [3] Gajdošíková-Zeleiová, J. (2008) Kontext filozoficko-psychologický: Paradigmy hudby v historii, Funkce hudby v životě člověka. In. Krbaňa, P. Psychológia hudby nielen pre hudbníkov. Od hľadanie vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu. s. 259 - 295. Elektro, Varín.
- [4] Králová, E. (2013a): Hudobné činnosti ako prostriedok zníženia pocitu osamelosti u detí v tranzitívnom období. Zdravotnicke listy. Ročník 1, číslo 4, 69 -79.
- [5] Králová, E. (2013b): Priaznivé a škodlivé účinky hudby na psychiku a zdravie dieťaťa. Zdravotnicke listy. Ročník 1, číslo 4, 80 -95. Trenčín.

- [6] Kulka, J. (1990): Psychologie umění. SPN, Praha.
- [7] Laiho, S. (2004): The psychological functions of music in *Journal of music therapy*, 13(1), 47-63.
- [8] Langmaier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada publishing as, Praha.
- [9] Linka, A. (1997). *Kapitoly z muzikoterapie*. Gloria, Rosice u Brna.
- [10] Malá, E. (2001). *Hyperkinetické poruchy*. [online] [cit. 2018-10-21] Dostupné z:
www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2001/03/06.pdf
- [11] NEMOCÍ, M. K. (1992). 10. REVIZE. *Duševní poruchy a poruchy chování*, 3.
- [12] Poledňák, I. (1984): *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Supraphon, 1984.
- [13] Ruud, E. (2010). *Musical Identity in a Developmental Perspective*. *Ruud Music Therapy: A Perspective from the Humanities*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 37-53.
- [14] Sedlák, F. (1974): *Hudební vývoj dítěte: Analytická studie*. Supraphon, Praha.
- [15] Schnierer, M. (1995): *Společenské funkce hudby*. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. České Budějovice.
- [16] Sloboda, J. A., & Juslin, P. N. (2010). *At the interface between the inner and outer world*. *Handbook of music and emotion*, 73-97.
- [17] Stensæth, K., & Bonde, L. O. (2011). *Musikk, helse, identitet*. Norges musikkhøgskole.
- [18] Stejskalová, M.: (2012) *Psychoterapie uměním*, Presto Publishing, Praha

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Jana Mrázková

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, katedra speciální pedagogiky,

M.D.Rettigové 4, Praha 1,

Kontakt: 777 596 470, jana.mrazkova@pedf.cuni.cz

ARTETERAPIA U DETÍ S AUTIZMOM

ALENA SEDLÁKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá históriou a arteterapiou problematiky v oblasti autizmu. Prináša prierez histórie autizmu, narušenou oblasťou sociálnej interakcie, narušenou oblasťou komunikácie, či špecifikami výtvarného prejavu u detí a žiakov s autizmom. Príspevok je súčasným vyjadrením k danej problematike a je stručným prierezom autizmu a arteterapie pre deti a žiakov s vybranými formami autizmu. Predkladá zároveň jednoduché riešenie s náhľadom na prvky arteterapie.

Kľúčové slová: arteterapia, autizmus, prvky arteterapie, špecifiká výtvarného prejavu, individuálne schopnosti.

Abstract: The paper deals with the history and arttherapy of autism issues. It brings a cross-section of the history of autism, a disturbed area of social interaction, a disturbed area of communication, or the specifics of art expression in children and pupils with autism. The contribution is a contemporary expression on the subject and is a brief cross-section of autism and arttherapy for children and pupils with selected forms of autism. It also presents a simple solution with a look at the elements of arttherapy.

Key words: arttherapy, autism, arttherapy elements, specifics of artistic expression, individual abilities.

ÚVOD

Proces definovania autizmu úzko súvisí s vývojom vied, ktoré sa danou poruchou zaoberajú v širšom kontexte s vývojom ľudského poznania a spoločnosti. Z mnohých faktorov, ktoré na vývoj definovania vplývajú, je možné spomenúť sumu poznatkov a postoje spoločnosti, ktoré sa z historického hľadiska menili na základe nových vedomostí.

HISTORICKÝ KONCEPT AUTIZMU

V dejinách špeciálnej pedagogiky sa stretávame z historicky podloženými opismi ľudí, ktorí na seba púťali pozornosť okolia zvláštnosťami svojho správania a komunikácie. Divé deti, ktoré sa našli v prírode, mimo ľudskej spoločnosti, bez saturácie sociálnymi podnetmi, sú známe z legiend takmer každej kultúry (Rusko, Francúzsko, India pod.). Boli to väčšinou chlapci a práve v súčasnosti podľa viacerých autorov Thorová (2015) a Ostatníková (2015) je výskyt poruchy autizmu dodnes viazaný viac na mužské pohlavie. Je prirodzené, že k samostatnému pomenovaniu diagnózy chýbajú mnohé fakty, najmä ak sú tieto zmienky uvádzané v ľudových zdrojoch ako odbornej literatúry. Obrat nastal v prvej polovici 20. storočia, keď sa niekoľko odborníkov začalo zaujímať o skupinku detí zo zvláštnym vzorcom správania (Belušová, Šedibová 2014).

Ako prvý, termín autizmus použil v roku 1911 švajčiarsky psychiater E. Bleuler, ktorý pojem používal v súvislosti výskytu symptómov v oblasti myslenia a komunikácie u schizofrenických pacientov. Pre históriu autizmu sú dôležití psychiatri L. Kanner a H. Asperger, ktorí venovali pozornosť výskumu, opísať jedincov so sociálnymi a emočnými obmedzeniami v správaní. Upozornili na rozdiel autizmu a schizofrenie ako dvoch

rozdielnych porúch. L.Kanner (1943) opísal 11 prípadov (8 chlapcov a 3 dievčatá) zo svojej klinickej praxe, ktoré publikoval v článku Autistická porucha afektívneho kontaktu. V ňom popisuje príznaky, ktoré sa prejavovali neschopnosťou nadviazať kontakt so sociálnym prostredím, častými stereotypnými záujmami a neschopnosťou nadviazať očný kontakt. Práve neschopnosť nadviazať kontakt s ľuďmi ovplyvňuje ich správanie vo všetkých oblastiach fungovania. K základným črtám priradil problém zovšeobecňovania aj jazykové zvláštnosti, ako typické mechanické a monotónne opakovanie naučených slov, čo v súčasnosti Thorová (2006) označuje ako echoláliu. Kanner poruchu označil, ako Kannerov raný detský autizmus (Adamus 2014; Thorová 2012). V približne rovnakej dobe, v roku 1944 zverejnil H. Asperger prácu Autistická psychopatia v detstve o štyroch detských pacientoch, ktorí preukazovali podobné prejavy ako u Kannerovho syndrómu, poruchy sociálnej interakcie či stereotypné záujmy, ale ich kognitívna úroveň bola výrazne vyššia. Mali dobre rozvinutú reč a normálnu, či vysokú inteligenciu. Takúto poruchu nazval Aspergerov syndróm. Prejavy identifikované oboma psychiatrami boli podobné, ale nie identické. Jedinci s Aspergerovým syndrómom mali rovnaké deficity v sociálnej interakcii, naopak mali silnejšiu jazykovú zručnosť a nadpriemernú znalosť vysoko technických poznatkov než u jedincov Kannerovho syndrómu. Prevratné roky z aspektov celospoločenského vnímania autizmu boli v roku 1962 a 1994. Problematika sa posunula do pedagogickej roviny a vznikali inštitúcie pre deti s autizmom. V roku 1962 vznikla Národná autistická spoločnosť (NAS) vo Veľkej Británii, prvá dobrovoľná organizácia pre rodičov a odborníkov. Orientovaná bola na Kannerov autizmus a neskôršie aj na celú škálu podobných prejavov u detí. Podobne sa menili názory v oblasti vnímania autizmu aj na Slovensku. V roku 1994 skupina rodičov a odborníkov založili občianske združenie Spoločnosť na pomoc osobám s autizmom.

NARUŠENÁ OBLASŤ SOCIÁLNEJ INTERAKCIE

Počas prvých rokov života u dieťaťa nastupuje proces socializácie a upevňovania v sociálnej oblasti, správania sa a rozoznávania svojho okolia prvým sociálnym úsmevom, či očným kontaktom. Práve prvou problémovou oblasťou u detí s PAS je sociálna interakcia a sociálne správanie, ktoré u jedincov s autizmom absentuje. Podľa Jelínkovej (2010) problémy v sociálnych vzťahoch patria k najzávažnejším zo všetkých narušení, ktoré sa pri autizme vyskytujú. Narušenie sociálnej interakcie ovplyvňuje rozvoj dieťaťa s autizmom, nadviazanie či formovanie vzťahov, ktoré je postavené na medziludskej komunikácii. Kvôli nedostatkom v oblasti komunikácie, nadväzovanie kontaktov a vzťahov u jedincov s autizmom nemôže prebiehať na funkčnej úrovni (Žampachová, Čadilová 2015). Narušenie v oblasti sociálnych vzťahov a porozumenia je prvým znakom autizmu ktorý je prítomný od začiatku poruchy. Spontánnym dôsledkom tohto deficitu sú jeho prejavy v tejto oblasti (Hrdlička, Komárek 2014).

NARUŠENÁ OBLASŤ KOMUNIKÁCIE

V poradí druhou oblasťou z triády je narušená komunikácia. Deficity v oblasti komunikácie sú rôznorodé, prejavujú sa v oblasti verbálnej a neverbálnej komunikácie ako aj narušením všetkých rovín reči. V konečnom dôsledku nemusí byť u jedincov s autizmom reč narušená, ale v celkovom vývine sa budú vyskytovať

abnormality. Rečový prejav neodpovedá mentálnemu veku dieťaťa, čo môže byť prvým príznakom pre rodičov, že niečo nie je v poriadku (Bazalová 2011; Thorová 2012).

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ARTETERAPIE

Pojem arteterapia pochádza zo spojenia dvoch slov, od latinského slova *artis*, čo znamená umenie a gréckeho slova *thérápón*, čo v pôvodnom význame je vyjadrením ošetrovateľa bohov. V doslovnom preklade je arteterapia liečba umením.

Samotné umenie má vo svojej podstate terapeutický potenciál. Či ide o tendenciu napodobniť poznanú skutočnosť, pretransformovanie príliš silného citu alebo ho chápeme, ako prostriedok pre rozvoj zručností, vnímavostí a formovanie osobnosti človeka (Šicková 2006). Ako ďalej pokračuje autorka, máme k dispozícii množstvo informácií, avšak často nám chýba vysvetlenie zmyslu bytia. V tomto úsilí podľa niektorých odborníkov je nutné poznávať a poznať najskôr samého seba, a práve toto je prioritou a aj jedným z cieľov arteterapie. Pozerať sa na seba a svoj život s určitého nadhľadu, cez výtvarné symboly, hľadať skryté významy, ktoré tým, že dostanú konkrétnu vizuálnu alebo plastickú podobu, sa stanú zrozumiteľnými a ľahšie uchopiteľnými, a tak pomôžu hendikepovanému i zdravému človeku hlbšie spoznať seba aj svoje pocity (Šicková 2006).

Je nutné konštatovať, že zatiaľ neexistuje jednotná definícia arteterapie, avšak väčšina autorov sa zhoduje na poslaní arteterapie ako liečbe, ktorá umožňuje vyjadrenie emócií, pocitov a pomáha porozumieť človeku samotnému aj jeho okoliu prostredníctvom výtvarného umenia. V terapeutickej praxi je cieľom arteterapie predovšetkým priebeh výtvarných aktivít pomocou sebavyjadrenia, rozvíjania tvorivosti, schopnosti komunikovať, čím môžeme dosiahnuť odstránenie alebo zmiernenie ťažkostí postihnutého jedinca (Borbélyová 2013).

Využitie arteterapie v praxi je v istom slova zmysle obširne. Táto diagnostická a terapeutická disciplína využíva najmä prvky výtvarného umenia najmä na liečebné účely a naopak v nediagnostickú podobu ju môžeme považovať za formu relaxu. Dokáže analyzovať povahové rysy človeka a podieľa sa na jeho vnútornom obohatení, jeho vzdelávaní a rozvoji. Odborníci ju využívajú ako prostriedok pri komunikácii, pretože navodiť slovný prejav dieťaťa je veľmi namáhavé, najmä keď ide o dieťa s autizmom. Je typické, že dieťa prostredníctvom verbálnej komunikácie nedokáže vyjadriť to, čo vie pomocou kresby, hry a pohybu. Vo svojej práci arteterapia využíva najmä výtvarné prostriedky, ktorými sú kresba, maľba, modelovanie, sochárstvo, grafika či tvorba masiek. Kresba či maľba dokáže vypovedať to, čo je ukryté v detskej mysli (Lhotová 2010). Z tohto pohľadu pri terapeutickej činnosti za dôležité väčšina odborníkov považuje výber cieľov arteterapie, ktoré sú dané jednak teoretickými východiskami a potrebami klienta. Nižšie popisujeme niektoré hlavné arteterapeutické ciele u detí, takto:

- sebarealizácia klienta, tvorivosť a zvyšovanie motivácie,
- vyjadrenie pocitov, emócií a konfliktov,
- relaxáciu a celkové odreagovanie a rozvoj osobnosti,
- práca s fantáziou,

- komunikácia, nadviazanie kontaktov a kooperácia v skupine,
- umožňuje nahliadnutie do jeho života,
- pomáha navodiť kontakt s dieťaťom,
- zmierniť sebadeštruktívne správanie (Šicková-Fabrici 2006, Liebmann 2004).

ARTETERAPIA U DETÍ S AUTIZMOM

V súčasnej dobe o arteterapii u detí s autizmom nie je dostupná žiadna odborná literatúra. Sú skôr známe len určité zmienky v rámci všeobecnej arteterapie. Podľa nášho názoru ide o veľmi náročnú oblasť, práve kvôli veľkej rôznorodosti týchto klientov a veľkej variabilite prejavov u detí s autizmom. Avšak niektoré teoretické východiská arteterapie sú použiteľné aj na túto skupinu klientov s prihliadnutím k špecifikám danej poruchy. Arteterapeutická práca u detí s autizmom musí byť tak isto rôznorodá, ako je rôznorodá táto skupina. Každé dieťa s autizmom je jedinečné, preto je potrebné pracovať s ním individuálne a na základe toho je potrebné voliť ciele arteterapie.

Jedným so špecifických prejavov autizmu je narušená oblasť komunikácie. Slovné seba-vyjadrovanie a reč sú obzvlášť ťažké.

Deficity v oblasti sociálnej interakcie sa prejavujú narušením komunikácie a kontaktu s okolím. Komunikácia pre deti s autizmom je často stresujúca a zastráajúca. Práca s terapeutom tak môže byť pre dieťa menej stresujúca, ak sa obaja zameriavajú na tvorbu umenia. Môže sa vytvoriť silná väzba bez počiatkovej interakcie, pomocou konkrétnych záujmov. Napríklad, ak k reštriktívnym záujmom dieťaťa patria automobily, arteterapeut môže využívať obrázky áut na budovanie vzťahu s dieťaťom. Naopak využívať aj sociálne príbehy s animovanými personifikovanými autami, cez ktoré môže viesť komunikáciu s dieťaťom s autizmom.

Metódy arteterapie:

- Imaginácia
- Animácia
- Koncentrácia
- Reštrukturalizácia
- Rekonštrukcia
- Transformácia

U detí sa vytvárajú individuálne schopnosti pre aktuálne zvládanie maximálnych možností, pre ďalšie osvojovanie si primeranej štruktúry kresbových a grafomotorických aktivít (Dvořák, 2001). Podľa autoriek Lisej a Kňourkovej (1986, s. 180) „v kresbovom prejave deti postupujú od jednoduchého schematického načrtnutia, k stále dokonalejšiemu zobrazeniu situácií a dejov so zdôraznením detailov a významných prvkov, až postúpia k bohatej syntetizujúcej kresbe.“ Napriek tomu, že takto načrtnutý vývin kresbového prejavu zodpovedá určitému vývinovému obdobiu, ho nemožno považovať za platné kritérium v rámci všetkých detí. Individuálne rozvojové dispozície detí spôsobujú, že v tom istom vekovom období môžu niektoré napredovať rýchlo a iné naopak vo vývine kresby postupujú pomaly. Týmto možno dochádzať k pochybnostiam, či problémy nie sú aj v inej oblasti ich osobnostného vývinu. Samozrejme sú individuálne rozdiely medzi deťmi, ktoré podmieňuje

psychická činnosť, ako aj kvalita podnetov z prostredia. V poznávaní dieťaťa preto nie je dôležité jeho zatriedenie do určitého vývinového stupňa, ale získanie čo najobjektívnejších informácií o jeho dispozíciách aj potencialitách, ako podklad jeho optimalizovanej a efektívnej edukácie. Ontogenetický prístup je tak diagnostickou pomocou, nie striktným meradlom úspešnosti a šikovnosti dieťaťa. Preto sa ním nezaoberajú len odborníci v oblasti umenia, ale predovšetkým psychológovia (Lipnická, Ujčíková 2012).

Detská kresba je v súčasnosti psychológmi považovaná za jednu z možných diagnostických metód. A to najmä v oblasti intelektu a formy porúch osobnosti. Pre určenie odchýlky je dôležité stanovenie normy- to čo v určitom veku deti v kresbe reflektujú. Až potom je možné porovnávať normu s odchýlkami, ktoré sa objavujú vo výtvarnom prejave, teda kresbách detí s kognitívnymi a emocionálnymi problémami. Každému veku zodpovedá špecifický typ kresby.

ŠPECIFIKÁ VÝTVARNÉHO PREJAVU U ŽIAKOV S AUTIZMOM

U detí s autizmom sa nedá jednotne povedať, že všetky deti v tomto spektre rady kreslia. Rovnako, ako u intaktných detí, je možné nájsť autistov, ktorí výtvarnú prácu odmietajú, naopak tí čo ku kresleniu majú neustranný postoj a napokon tých, čo kreslia či maľujú s nadmerným záujmom o výtvarnú činnosť, čomu venujú všetok svoj voľný čas. U detí s autizmom môžeme zaznamenať vo výtvarnej činnosti zreteľné oneskorenie, naopak sa vo výtvarnej oblasti môžeme stretnúť s mimoriadne nadanými jedincami obdarených „geniálnym talentom“. Tu možno spomenúť britského umelca Stephena Wiltshira (1974) s výnimočným talentom, ktorý ako autista si pre jeho neobvyklú vizuálnu pamäť dokáže za niekoľko minút zapamätať zložité scény budov, ulíc, miest zo všetkými detailmi, ktoré premení do podoby kresby. Jeho kresby pôsobia dospelo aj keď je jeho IQ na úrovni dieťaťa (https://sk.wikipedia.org/wiki/Stephen_Wiltshire).

Spôsob kresby je rigidný, kedy obľuba určitej témy, či spôsob kreslenia pretrváva až niekoľko rokov. Nachádzame v kresbe nezvyčajné poňatie ľudskej postavy tzv. paličkovitú kresbu, ktorej chýbajú detaily prípadne s kombináciou častí tela a človeka s obľúbenou témou, či predmetom, čím môže dochádzať aj k antropomorfizmu.

NÁMETY PRE ARTETERAPIU

V rámci nášho príspevku tu navrhujeme niekoľko tradičných výtvarných tém k vedeniu arteterapie, ktorú môžeme využívať na hodinách výtvarnej výchovy s cieľom relaxácie. Téma Nakresli, čoho sa najviac bojíš by mohla byť tvorená ceruzkou alebo tušom. Tiež sa tu môže zrealizovať maľba temperovými alebo akvarelovými farbami. Žiakov nenútime k presnému zrealizovaniu tvarov, ale ponechávame voľný výber prvkov, ktoré tak zrealizuje. Práca v technike muchláž. Tu ide o pokrčenie kresliaceho kancelárskeho alebo farebného papiera a jeho následného vyrovnania. V tejto technike môže autor hľadať krčením vytvorené obrazce a tie zakresliť na pokrčenom papieri alebo len ponechať čistý pokrčený papier. Nakreslite aj svoju postavu, tu môže žiak kresliť ceruzou alebo tušom vlastnú postavu. Pri každej úlohe sledujeme záujem o tému a techniky spracovania. Žiakov pochválime za zrealizovanie každej činnosti. Ďalej môžeme navrhnúť maľbu plôch temperovými

farbami ako vlastné vyjadrenia pocitov. Používame veľké štetce a temperovú alebo akrylovú malbu na veľký formát výkresu. Sledujeme záujem o farbu a jej tvorbu rôznych odtieňov. Práca je abstraktná a voľná.

ZÁVER

Náš príspevok sa týkal problematiky autizmu a žiakov trpiacich touto poruchou. V závere sme navrhli niekoľko voľných námetov na realizáciu výtvarných prác. Práce si samozrejme môžeme vyhodnotiť v rozsahu predmetu výtvarnej výchovy a znakov detského výtvarného prejavu. Vždy sa ale snažíme na pokojnom prejave, teda do činnosti nenútime ale voľne tému realizujeme spolu so žiakom. Práce sa môžu realizovať aj v menších skupinkách ale ideálom je aj individuálny prístup.

LITERATÚRA

- [1] Adamus, P. (2014): *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě: Repronis s.r.o. Ostrava, 2014.
- [2] Bazalová, B. (2011): *Poruchy autistického spektra. Teorie, výzkum, zahraniční zkušenost*. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- [3] Borbélyová, D. (2013): *Metodika výtvarnej výchovy pre materské školy*. Metodicko- pedagogické centrum. 2013 ISBN: 978-80-8052-543-9.
- [4] Belušková, D., Šedibová, A. (2014): *Autizmus v praxi*. vyd. 1. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 42.s.
- [5] Čadilová, V., Žampachová, Z. (2015): *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.
- [6] Hrdlička, M., Komárek, V. ed., (2014): *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. 2014. 211. s.
- [7] Jelínková, M. (2001): *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. 101 s.
- [8] Lhotová, M. (2010): *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Scientia, 2010. 216 s.
- [9] Liebmann, M. (2005): *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. 280 s.
- [10] Lipnická, M., Ujčíková, V. (2012): *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- [11] Sedláková, A. (2016): *Arteterapia a svet výtvarných odpovedí*. Prešovská univerzita v Prešove, 2016. ISBN 978-80-555-1620-2.
- [12] Sedláková, A. (2017): *Výtvarná reflexia v arteterapii*. In: *Kreatívne vzdelávanie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Mateja Bela.
- [13] Šicková-Fabrici, J. (2002): *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- [14] Thorová, K. (2006): *Poruchy autistického spektra*. 1.vyd. Praha: Portál, 456 s.

- [15] Ostatníková, D. a kol., (2015): Autizmus - aktuálna vedecká a spoločenská téma IN: *Psychiatria*. roč.22, č.1, s.20-25.
- [16] Lisá, L. , Kňourková, M. *Vývoj dieťaťa a jeho úskalí*. Vyd. 1. Avicenum, zdravotnícké nakladateľstvá, 1986. 274 s.
- [17] https://sk.wikipedia.org/wiki/Stephen_Wiltshire

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Alena Sedláková, PhD.

Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove,

Adresa pracoviska: Ul. 17. Novembra 15, 080 01 Prešov,

Kontakt: alena.sedlakova@unipo.sk

UMENIE V REEDUKÁCI ZRAKU

KATARÍNA TICHÁ A HELENA ORIEŠČIKOVÁ

Abstrakt: Učitelia v materských školách sa čoraz viac stretávajú s deťmi s poruchami zraku. Reedukačný proces je najúčinnnejší práve v predškolskom období. Tento proces využíva pleoptické a ortoptické cvičenia, ktoré sa u detí každodenným vykonávaním rýchlo zautomatizujú a často sa pre nich stávajú neatraktívne. Uvedený príspevok je zameraný na ukážky z praxe, ako skvalitniť a zatriktívniť metódy reedukačného procesu u detí s poruchami binokulárneho videnia aplikovaním netradičných výtvarných techník do reedukačného procesu v praxi.

Kľúčové slová: Materské školy. Poruchy zraku. Redukácia. Výtvarné techniky.

Abstract: Teachers in kindergartens are increasingly confronted with children with sight impairment. The re-education process is most effective in the pre-school period. This process uses pleoptic and orthoptic exercises that are rapidly becoming automated in children's daily activities, often becoming unattractive for them. This paper focuses on practical examples of how to improve and make more attractive the methods of re-education in children with binocular vision disorders by applying non-traditional art techniques to the re-education process in practice.

Keywords: Kindergartens. Sight impairment. Re-education. Art techniques.

ÚVOD

Pleoptické a ortoptické cvičenia sú častokrát pre deti menej atraktívne, ale z pohľadu liečby sú nenahraditeľné. Príprava pomôcok a prostredia nie je náročná a preto sa tieto cvičenia dajú bez problémov aplikovať každý deň vo viacerých organizačných formách.

Ak sa tieto metódy navzájom striedajú a dopĺňajú aj s inými inovatívnymi metódami môžeme konštatovať, že u detí je rozvoj binokulárneho videnia účinnejší, komplexnejší a kvalitnejší. K zaujímavým činnostiam pre deti patrí aj výtvarná výchova, experimentovanie s farbami, materiálom.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova vytvára špecifický priestor, ktorý umožňuje a sprostredkováva vnútorné premeny dieťaťa, premeny jeho psychických procesov. Výtvarná výchova je jednou z ciest budovania hodnôt - hodnôt tvorivých, zážitkových a postojových. Dieťa sa narušením stereotypov učí citlivejšie vnímať okolitý svet, pretvárať ho, dávať mu nový význam (Šupšáková, 2001).

Pre učiteľa je detská kresba výpoveďou dieťaťa o jeho okolí, problémoch, starostiach, ktoré nevie vyjadriť rečou. Je nielen monológom, ale aj dialógom medzi dieťaťom a ním poznávanou skutočnosťou (Pogády et al, 1993).

Tradičná pleoptika využíva niektoré výtvarné činnosti, ale výtvarné umenie poskytuje oveľa viac možností a zaujímavých aktivít. Pomocou výtvarných aktivít môžeme u detí s poruchou binokulárneho videnia kladne

ovplyvniť predstavivosť a myslenie o okolitom svete a pozitívne vplývať na rozvoj jednotlivých zložiek zrakovej činnosti ako je: *rozvoj zrakového vnímania, rozvoj zrakovej pozornosti, rozvoj optickej pamäti, nácvik spresňovania predstáv, rozvoj plastického a priestorového vnímania*. Netradičné aktivity u detí rozvíjajú aj jemnú motoriku, tvorivosť, fantáziu, predstavivosť, myslenie, vnímanie okolitého sveta a hlavne poskytujú priestor pre seberealizáciu. Výtvarné činnosti môžeme chápať ako doplnkovú reedukačnú metódu. Samotná výtvarná činnosť a jej vydarený výsledok zvyšujú sebavedomie a priaznivo pôsobia na duševnú pohodu dieťaťa (Lopúchová, 2010).

Súčasťou výtvarných techník u detí s poruchou binokulárneho videnia je reedukácia obrázkami ako je napr.: *kreslenie podľa vlastnej fantázie, na danú tému, podľa predlohy alebo skutočného vzoru; vyfarbovanie obrázkov; spájanie bodov do jednoduchého tvaru; dokresľovanie chýbajúcich častí alebo detailov na obrázku; prekresľovanie podľa šablóny; bludiská a labyrinty; porovnávanie veľkosti obrázkov; priestorové rozdelenie detailov na obrázku; skladanie rozstrihaného obrázka; zoraďovanie obrázkov podľa deja; vypichovanie predkresleného obrázka ihlou; koláže; nalepovanie* a iné (Pondelníková, 2014). Hlavným cieľom ukážkových aktivít bolo zatriktívniť reedukačné metódy netradičnými výtvarnými technikami a poskytnúť deťom zážitok a radosť z práce.

VÝTVARNÉ AKTIVITY

Nácvik vnímania plochy

Pleoptické cvičenia na nácvik vnímania plochy:

- Vystrihovanie predkreslených predlôh.
- Vytváranie mozaiky z rôznych materiálov.
- Vyplňovanie plochy vyfarbovaním.
- Dokresľovanie obrázkov v rade podľa určitej postupnosti, alebo vlastnosti.
- Zoraďovanie obrázkov vertikálne a horizontálne pomocou pracovných listov, alebo lepením obrázkov na ploche.
- Označovanie predmetov, vecí a osôb na ploche pracovných listov podľa miesta umiestnenia.
- Skladanie obrázkov do celku na rôznych pracovných plochách (na stole, na podlahe, na papieri).
- Prekresľovanie obrázkov.

Výtvarné nástroje: pastelky, fixky, nožnice, ceruzky

Výtvarné materiály: papier, lepidlo, odpadový a prírodný materiál, stavebnice-mozaiky

Výtvarná aktivita 1

Výtvarná technika: Tlač z výšky – tlač z kartónovej koláže

Koláž (z franc. coller- lepiť) je výtvarná technika , pri ktorej lepíme vystrihnuté kúsky papiera, látok, novín, fotografií a pod. do obrazu. Často je kombinovaná s kresbou alebo maľbou.

Výtvarný námet : Veľkonočné vajíčko (Kirchnerová a Rubešová, 2009).

Týždenná téma: Už sa pletú korbáče

Obsahový celok : Umenie a kultúra – výtvarná výchova

Podoblast' : Výtvarné činnosti s tvarom na ploche

Výkonový štandard : *Skladá tvary a skladaním vytvorí novotvar (nové zobrazenie).*

U3-U2 Geometrické/amorfne tvary z farebného papiera, kartónu, látky a iných materiálov usporadúva na ploche uplatňujúc určité kompozičné princípy, rešpektujúc formát papier a výtvarnú techniku.

Obsahový štandard : Učiteľka podnecuje hravé skládanie rôznych materiálov na ploche. Nový zložený tvar možno na výkres obkresliť, ofrotážovať, prilepiť, alebo otláčiť a je možné ho doplniť kresbou alebo maľbou.

Oblasť z hľadiska pleoptiky : Nácvik vnímania plochy

Ciele rozvíjajúce zrakové funkcie (špecifické ciele):

- Prakticky uplatňovať zrakovú diferenciáciu pri práci na ploche
- Uplatňovať zrakovú pozornosť pri vyhľadávaní rozdielov v obrázkoch

Kompetencie : psychomotorické, osobnostné, komunikatívne

Metódy : motivačné, slovné, manipulačné, názorné

Forma : individuálna

Organizačná forma : edukačná aktivita dopoludnia

Veková skupina : 3-6 ročné deti

Pomôcky: tvrdý papier A4, tenký papier A3, kartónový papier, špagát, odpadový materiál, temperová farba, špongia, nožnice, lepidlo, lyžica

Metodický postup:

Príprava prostredia a pomôcok- pripravíme stôl, ktorý prikryjeme obrusom, deti si pripraví zástery, pripravíme ostatné pomôcky

Evokácia – V kruhu na koberci položíme deťom otázku „ Čo sa môže vyliahnúť z vajička?“ Deti hádajú. Navedieme deti k tomu, že z vajca sa nemusí vždy vyliahnúť len kuriatko. Vedeeme rozhovor o vajičku ako symbole zrodenu nového života, ktorý oslavujeme na sviatok „Veľká noc“. Porozprávame deťom o význame veľkonočného vajička. Vyzveme deti aby si aj oni skúsili vyrobiť obrázok takého vajička.

Uvedomenie si významu- 5-6 ročné deti si nakreslia vajičko pomocou šablóny a vystrihnú ho. Z kartónu si deti vystrihnú drobné detaily vajička a kruh znázorňujúci žltok. Na maketu vajca si podľa vlastnej fantázie nalepujú tvary, špagát, odpadový materiál. Mladšie deti 3-4 ročné vystrihnú tvar predkresleného vajca a nalepujú kúsky už pripravených kartónov za pomoci učiteľky. Pomocou špongie si deti na ozdobené vajce nanesú temperovú farbu tzv. tupovaním (tukaním po podklade). Na takéto vajce si priložia tenký papier.

Šúchavým pohybom lyžicou urobíme otláčok vajca. Po zaschnutí si k otláčenému vajčičku prilepíme originál a dotvoríme pozadie suchým pastelom. Deti jednotlivé vajčička porovnávajú, hľadajú rozdiely a spoločné znaky.



Obr. 1. Tlač z kartónovej koláže - Veľkonočné vajčičko

Výtvarná aktivita 2

Výtvarná technika: Premeny plochy rolážou - posúvaním, preklápaním

„Pravouhlé, trojuholníkové, viacuholníkové a kruhové tvary členíme strihaním pomocou zvislých, vodorovných, oblúkových, pravidelných a nepravidelných línií. Jednotlivé časti posúvame, vyklápane a lepíme do nových plošných kompozícií. Musíme použiť všetky časti. Neprikladáme ani neuberáme, ale experimentujeme a hľadáme ďalšie varianty. Môže sa kombinovať s kolážou – lepenie vystrihnutých, vytrhnutých kúskov papiera, látky a pod. do obrazu“ (Lacová, 2003, s. 10).

Výtvarný námet : V krajine Geometrikovo

Týždenná téma: Geometrické tvary

Obsahový celok : Umenie a kultúra – výtvarná výchova. *Pozn. Aktivity môžu nadväzovať na aktivity z matematickej oblasti (rovinné útvary) – deti ale pracujú bez predlohy.*

Podoblasť : Výtvarné činnosti s tvarom na ploche

Výkonový štandard : Spája časti obrázkov lepením.

- U1 Vystrihnuté, vytrhnuté tvary z rôznych materiálov pripevní na plochu papiera lepením.
- *Skladá tvary a skladaním vytvorí novotvar (nové zobrazenie).*
- U2 Intuitívne vytvára nové tvarové variácie – geometrické (rovinné) útvary.
- *Vystrihuje časti obrázkov.*
- U3-U2 Vystrihuje predkreslené tvary a časti obrázkov.

Obsahový štandard: Učiteľka podnecuje hravé skladanie nefiguratívnych tvarov do zloženého tvaru, vznik novotvaru (napr. plošných geometrických tvarov z farebného papiera) Nový zložený tvar možno na výkres obkresliť, ofrotážovať, prilepiť a pod., a je možné ho doplniť kresbou alebo maľbou.

Oblasť z hľadiska pleoptiky : Nácviik vnímania plochy

Ciele rozvíjajúce zrakové funkcie (špecifické ciele):

- Využívať zrakové vnímanie a zrakovú ostrosť pri orientácii na ploche
- Využívať zrakovú pamäť pri spájaní obrázku do novotvaru
- Uplatňovať zrakovú koordináciu pri sledovaní línie

Kompetencie : kognitívne, psychomotorické, osobnostné

Metódy : motivačné, slovné, manipulačné, názorné

Forma : individuálna

Organizačná forma : edukačná aktivita dopoludnia

Veková skupina : 3-6 ročné deti

Pomôcky: farebný papier, nožnice, ceruzy, lepidlo, tvrdý papier A4

Metodický postup:

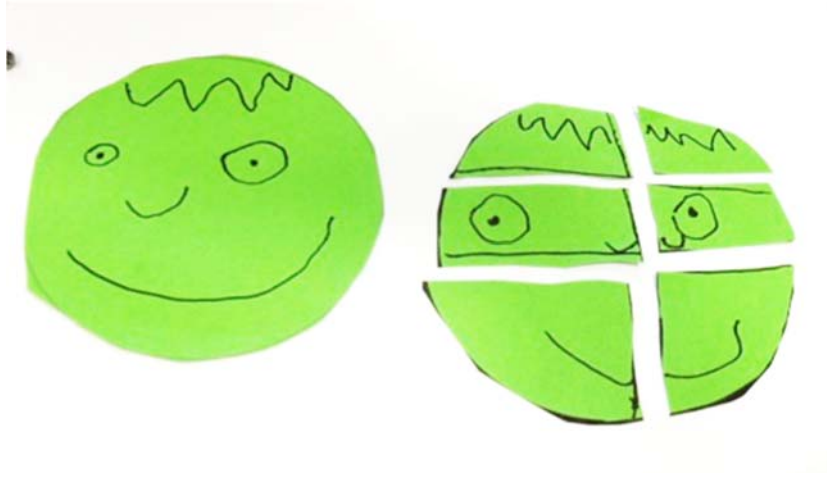
Príprava prostredia a pomôcok : pripravíme pomôcky, na farebný papier nakreslíme základné geometrické tvary, podložky, deti si oblečú zástery, obrusom zakryjeme stôl

Evokácia- S deťmi vedíme rozhovor o cirkuse a o atrakcii „Krivé alebo smiešne zrkadlá“. Zistíme ktoré deti už videli seba v smiešnych zrkadlách. Pýtame sa ich ako vyzerali (tučný, kriví, vysoký , nízky...). Deťom premietneme rozprávku „ No počkaj zajac

*Uvedomenie si významu -*Deti si vystrihnú dva rovnaké predkreslené tvary. Deti majú možnosť výberu farby a tvaru. Jeden tvar nalepia na plochu papiera. Druhý tvar podľa vlastnej predstavy pokreslia rôznymi čiarami a rozstrihajú ho podľa jednotlivých línií. Postupne tieto tvary skladajú do novotvaru posúvaním a preklápaním rozstrihaného tvaru a následne nalepia. Mladšie deti rozstrihajú tvar podľa predkreslených čiar maximálne na 3-4 časti. Dbáme na to aby odstrihnuté časti najskôr poskladali na papieri a nalepovali



Obr. 2. Premena plochy preklápaním



Obr. 3. Premeny plochy posúvaním Dom s anténou a pivnicou

Nácvik vnímania priestoru a orientácie v ňom

Pleoptické cvičenia na nácvik vnímania priestoru a orientácie v ňom sú:

- Hľadanie obrázkov, hračiek a predmetov v priestore.
- Rôzne pohybové aktivity, prekonávanie prekážok v priestore.
- Modelovanie s rôznymi modelovacími hmotami.
- Maľovanie v rôznych polohách.
- Konštruovanie pomocou Lego plánikov a s rôznymi stavebnicami.
- Konštruovanie z odpadového a prírodného materiálu.
- Kreslenie do piesku, múky.
- Kreslenie na interaktívnej tabuli v programe RNA.

Výtvarné nástroje: pastelky, fixky, nožnice, štetce, vlastné ruky, interaktívna tabuľa s perom, stavebnice

Výtvarné materiály: papier, plastelína, lepidlo, odpadový a prírodný materiál, piesok, múka, múkové cesto, novinová hmota, tekutý piesok.

Výtvarná aktivita 3

Výtvarná technika: Land – art

Land – art je akčné umenie, ide o výtvarné akcie priamo v prírode , v exteriéry. Umelci zámerne zasahujú do prírody a využívajú prírodné materiály (hlina, piesok, drevo...). Výsledný produkt je často zaznamenaný iba na fotografiách (Vondrová, 2007).

Výtvarný námet : Gaštankovia

Týždenná téma: Jeseň, pani bohatá

Obsahový celok : Umenie a kultúra – výtvarná výchova.

Podoblasť : Výtvarné činnosti s tvarom v priestore

Výkonový štandard: *Skladá priestorovú zostavu z rôznych materiálov.*

- U1 Tvary náhodne kladie vedľa seba, kombinuje hotové prvky do jednotného celku a nazve výsledný celok.
- U3-U2 Spájaním prírodných materiálov a ich domalovaním a dodekorovaním vytvára figurálne (napr. zvieratá, rozprávkové postavy) objekty.

Obsahový štandard: Učiteľka vedie deti, aby objekt alebo architektúru vytvárali z hotových prvkov (prírodniny)s dôrazom na predstavivosť dieťaťa.

Oblasť z hľadiska pleoptiky : Nácvik vnímania priestoru a orientácie v ňom

Ciele rozvíjajúce zrakové funkcie (špecifické ciele):

- Uplatňovať zrakové vnímanie v priestore
- Využívať súhru okohybných svalov
- Uplatňovať zrakovú pamäť v priestore
- Uplatňovať vizuomotorickú koordináciu pri sledovaní línie

Kompetencie : psychomotorické, osobnostné, komunikačné

Metódy : motivačné, slovné, manipulačné, názorné, hodnotiace

Forma : individuálna alebo skupinová

Organizačná forma : edukačná aktivita dopoludnia na pobyte vonku

Veková skupina : 3-6 ročné deti

Pomôcky: kriedy, prírodný materiál – gaštany

Metodický postup:

Príprava prostredia a pomôcok: s deťmi nazbierame gaštany, pripravíme suché kriedy na chodník materskej školy.

Evokácia: Dopoludnia v triede spievame pieseň „ Padajú, padajú zrelé gaštany“. Počas pobytu vonku s deťmi nazbierame gaštany v neďalekom parku. Deti zbierajú gaštany formou súťaže – Kto najviac nájde, nazbiera ? Vedíme s deťmi rozhovor o možnostiach využitia gaštanov. Jedna s možností je vytvoriť si obrázky z gaštanov.

Uvedomenie si významu – Po príchode na školský dvor si deti nakreslia obrázok kriedami na chodník podľa vlastnej fantázie. Po nakreslení ukladajú gaštany na línie obrázka, alebo gaštanmi vyplňajú plochu obrázku. Mladším deťom môžeme pomôcť pri kreslení usmernením , alebo názornou ukážkou. Staršie deti (predškóľáci) pracujú samostatne. Deti pomenujú výsledný produkt.



Obr. 4. Práca dieťaťa s prírodným materiálom



Obr. 5. Práca s prírodným materiálom, Land art - slniečko

Výtvarná aktivita 4

Výtvarná technika: Kašírovanie

Kašírovanie je napodobňovanie rozličných predmetov nalepovaním papierových vrstiev.

Výtvarný námet : Klobúky a šiltovky (Petržela,2008).

Týždenná téma: Čo si obliekam

Obsahový celok : Umenie a kultúra – výtvarná výchova

Podoblasť : Výtvarné činnosti s tvarom v priestore

Výkonový štandard : Skladá priestorovú zostavu z rôznych materiálov.

- U2 Konštruuje objekt spájaním rôznorodých tradičných a netradičných materiálov – lepením, skladaním, upevňovaním, lepiacou páskou, plastelínou a inými hmotami, zväzovaním.
- U3-U2 Spájaním/lepením materiálov (odpadových, prírodných materiálov) a ich domaľovaním a dodekorovaním vytvára figurálne (napr. zvieratá, rozprávkové postavy) a nefigurálne objekty.

Obsahový štandard: Podľa inštrukcií učiteľky dieťa vytvára jednoduché papierové skladačky (napr. loďky, čiapka, lietadlo, nebo-peklo...), alebo produkty

Oblasť z hľadiska pleoptiky : Nácvič vnímania priestoru a orientácie v ňom

Ciele rozvíjajúce zrakové funkcie (špecifické ciele):

- Uplatňovať koordináciu zraku a oka pri grafických činnostiach
- Uplatňovať zrakové vnímanie v priestore
- Využívať súhru okohybných svalov
- Uplatňovať zrakovú pamäť v priestore

Kompetencie : psychomotorické, kognitívne, osobnostné

Metódy : motivačné, slovné, manipulačné, názorné , hodnotiace

Forma : individuálna, skupinová

Organizačná forma : edukačná aktivita dopoludnia počas niekoľkých dní

Veková skupina : 3- 6 ročné deti

Pomôcky: novinový papier, biele lepidlo, štetec, motúz, stuha, temperové farby, obrus

Metodický postup:

Príprava prostredia a pomôcok – stôl prikryjeme obrusom , biele lepidlo zmiešame s vodou do konzistencie mlieka, pripravíme novinový papier a štetce, deti si oblečú zásterky, ďalšie dni si pripravíme misky s temperovými farbami

Evokácia – Vedeíme rozhovor o oblečení , odevoch ,ktoré nosíme podľa ročných období. Deti vymenujú rôzne druhy oblečení, ktoré si obliekame. Upozorníme na to, že v lete musíme nosiť pokrývku hlavy. Deti vymenujú rôzne druhy letných pokrývok hlavy ako šiltovka, klobúk, šatka. Vyzveme deti, či by si aj oni nechceli urobiť také klobúky a šiltovky.

Uvedomenie si významu – Na pevnú podložku si deti roztvoria dvojstránku novín a natrú ju lepidlovým roztokom a priložia ďalšiu dvojstránku. Strany ukladajú vejárovito do kruhu aby získali väčšiu plochu. Navrstvia 6-8 stránok novín na seba. Zo zlepeného papiera vystrihnú čo najväčší kruh. Tento kruh (ešte mokrý) nasadia na svoju hlavu, za pomoci učiteľky odkopírujú veľkosť hlavy a zafixujú motúzom. Klobúk opatrne zložia z hlavy a na stole vyformujú okraje klobúka. Pri výrobe šiltovky zastrihnú okraje šiltovky podľa naznačeného obvodu hlavy. Nechajú ich poriadne vyschnúť. Potom si deti klobúky a šiltovky sami vyfarbia temperovými farbami podľa vlastnej fantázie. Po ukončení práce si urobia módnu prehliadku. Deti sa navzájom hodnotia.



Obr. 6. Práca detí pri kaširovaní a maľovaní klobúkov



Obr. 7. Výsledný produkt kaširovania - Klobúk a šiltovka

Výtvarné techniky netradičného charakteru sú pre deti atraktívnejšie, zaujímavejšie a okrem rozvíjania zrakových funkcií sa u detí rozvíja aj tvorivosť, kreativita a obrazotvornosť. Výtvarné aktivity kladne ovplyvňujú detskú predstavivosť, fantáziu a myslenie o okolitom svete. Tvorivý proces netradičných výtvarných techník umožňuje deťom vnímať a objavovať svet všetkými zmyslami, poskytuje priestor pre seberealizáciu, oslobodzuje deti aj učiteľa od stereotypov, aktivizuje všetky deti, nielen výtvarne nadané. Tieto aktivity obohacujú inšpirujú, poučujú, provokujú fantáziu a odvalu detí. Pre deti sú tieto aktivity zážitkovým a radostným procesom, o čo svedčia aj prezentované aktivity a ukážky.

LITERATÚRA

- [1] Kirchnerová, V., Rubešová, R. (2009): *Hravá tvoření pro malá stvoření*. 1. vydanie. Portál, Praha.
- [2] Lacová, K. (2003): *Výtvarná výchova netradične*. Iuventa, Bratislava.
- [3] Lopúchová, J. (2010): *Reedukácia a komplexná rehabilitácia zraku u jedincov so zrakovým postihnutím*. 1. vydanie. IRIS, Bratislava.
- [4] Petržela, Z. (2008): *Nové nápady pro starý papír*. 1. vydanie. Portál, Praha.
- [5] **Pogády, J., a kol. (1993): Detská kresba v diagnostike a v liečbe**. SAP - Slovak Academic Press, Bratislava.
- [6] Šupšáková, B., a kol. (2001). *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Univerzita Komenského, Bratislava.
- [7] Vondrová, P. (2007): *Výtvarné techniky pro děti*. 2. vydanie. Portál, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

*Katarína Tichá
Materská škola,*

*Čajaková 4, 010 01 Žilina,
Kontakt: katka.mrazik@gmail.com*

*PhDr. Helena Oriechiková, PhD.
Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
helena.oriescikova@ku.sk*

ARTETERAPIA PRI LIEČBE TRAUMY

ZUZANA ŤULÁK KRČMÁRIKOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá témou traumy v širšom teoretickom kontexte s následným spracovaním konkrétnych možností, kedy môžeme v kontexte celkovej liečby (terapie) traumy využiť arteterapiu. Vo všeobecnej teoretickej časti sa venuje mechanizmom vzniku traumy a možným reakciám na traumy. Zaoberá sa možnosťami ako s následkami traumy pracovať a dôvodom, prečo je liečba prežitej traumy dôležitá. Vychádzajúc z teoretických i praktických poznatkov o traume a jej terapii popisuje možnosti ako môže byť arteterapia pri liečbe traumy nápomocná, na čo sa zameriava a ako zapadá do celkového obrazu pomoci človeku po prežitej traume.

Kľúčové slová: trauma, traumatický zážitok, roztrieštenie, strach, arteterapia.

Abstract: The article is concerned with the topic of trauma in a broader theoretical context, subsequently processing specific opportunities, in which art therapy can be used in the context of overall treatment (therapy). In the general theoretical part, we discuss the mechanisms causing trauma and possible reactions to trauma. It deals with the possibilities of how to work with the impact of trauma and the reasoning why it is important to heal from the experienced trauma.

Key words: trauma, traumatic experience, fragmentation, fear, art therapy.

ÚVOD

Trauma nie je ojedinelý stav, väčšina ľudí počas svojho života zažije viac či menej traumatizujúce udalosti. Nie u každého sa táto skúsenosť rozvinie do posttraumatickej stresovej poruchy. Závisí to od mnohých faktorov, ktoré súhrne voláme reziliencia (nezdolnosť). Traumatický zážitok už môže zažiť dieťa v prenatalnom období, Wolynn (2017) o nej hovorí ako o nechcenom dedičstve, počas pôrodu, tesne po ňom a potom v podstate hocikedy počas života. Čím je človek mladší a čím menej skúseností (a tým aj nástrojov na jej zvládanie traumatického zážitku) má, tým horšie môžu byť jej dopady a následky do jeho budúceho života. Traumatická udalosť môže prísť náhle, neočakávane, môže byť výsledkom "poslednej kvapky", v dlhodobom trvajúcom procese traumatizácie a môže ísť o traumy zo straty (zdravia, partnera, dieťaťa, rodiča...). Autori venujúci sa tejto téme sa zhodujú na tom, že trauma má na človeka devastačné dopady, ktoré môžu byť telesné, duševné a duchovné. Naše telo i mozog sa bránia a tieto skúsenosti štiepia. V podstate ide o proces, kedy sa mozog snaží roztrhať daný zážitok či skúsenosť na malé kúsky a porozhadzovať ich na rôzne miesta tak, aby bolo zloženie príbehu do pôvodnej podoby takmer nemožné. Aby však človek traumy prekonal, potrebuje zložiť aspoň väčšiu časť tohto príbehu, aby mohol porozumieť, získať náhľad a zmeniť nefunkčné spôsoby narábania so sebou v záťažových situáciách. Tento proces je dôležitý najmä eliminácie opakovanej retraumatizácie.

TRAUMA

Autorka Lewis Herman (2001) upozorňuje na dlhú a bohatú históriu výskumu traumy. Výskum psychickej traumy je náročný, pretože znamená stretnúť sa zoči-voči s ľudskou bezbrannosťou vo svete, v ktorom žijeme a zároveň aj so schopnosťou ľudskej bytosti páchať zlo. Skúmať psychickú traumu, pracovať s človekom, ktorý ju prežil znamená prinášať svedectvo o hrozných udalostiach. Ak je príčinou traumatického zážitku prírodná katastrofa, alebo udalosti neovplyvniteľné človekom (niekto to môže chápať ako "božie skutky"), ľudia akosi samozrejme sympatizujú s obeťou/ obeťami. Ak sú však traumatické udalosti výsledkom ľudskej činnosti, tí, čo sa stali svedkami takýchto udalostí, bývajú zatiahnutí do konfliktu medzi obeťou a páchatelom. V tomto konflikte nie je možné zachovať si z morálneho hľadiska neutralitu. Nezáúčastnený divák či náhodný svedok je nútený zaujať stanovisko.

Harms (2015) uvádza, že z vedecko-výskumného i praktického pohľadu je zrejmé, že trauma sa týka mnohých rôznych udalostí, od tých, ktoré sa udejú jedenkrát až po chronické a komplikované posttraumatické stresové zážitky. Okrem určitej spúšťacej udalosti, môže ísť o vplyv a následok skúseností, kde sa začína zamieňať poňatie traumy ako expozície a traumy ako odpovede.

Traumatickou udalosťou nie sú len udalosti, ktoré sú zjavné a jasne uchopiteľné ako nešťastie, ktoré má dopad na konkrétnych ľudí. Traumatickou udalosťou môže byť i navonok neškodná udalosť, správanie nejakej osoby, ktoré môžu a často i prebiehajú skryto. To znamená, že traumatickou udalosťou nemusí byť len prírodná katastrofa, vojna, nehoda, choroba, strata a pod., teda udalosti, ktoré si aj iní ľudia spájajú s negatívnymi dopadmi, ale i konfliktné rodinné, školské, pracovné prostredie, šikana, odmietanie, inakosť a pod. Podľa Levina a Klineovej (2014) je trauma faktom života a môže k nej prísť následkom udalosti, ktorá je mimoriadna (násilie, zneužitie a pod.), ale i bežnej udalosti ako sú nehody, pády, lekárske vyšetrenia a zákroky, rozvod a pod. Levine a Fredericková (2001) upozorňujú na fakt, že traumatické následky zapríčinené bežnou udalosťou sú rovnako oslabujúce ako následky, ktoré prežívajú vojnoví veteráni alebo obeť sexuálneho zneužívania v detstve. Zároveň hovoria o tom, že traumatické následky nie sú vždy zjavné okamžite po udalosti, ktorá ich vyvolala. Symptómy môžu zostať neprebudené, môžu sa roky či desaťročia akumulovať. Neskôr sa môžu bez varovania prejavíť v stresujúcom období alebo ako následok inej udalosti. Nemusí byť prítomná žiadna indikácia, čo by upriamila pozornosť na pôvodnú príčinu. A tak aj na pohľad nezávažná situácia/udalosť, môže vyvolať náhly zlom, podobný tomu, ktorý môže spôsobiť katastrofická udalosť.

Podľa Levina a Klineovej (2012) k traume dochádza, keď človeka zasiahne akákoľvek situácia ako blesk z čistého neba. Prehltní ho, v jej dôsledku je iný a odpojený od svojho tela. Všetky jeho obranné mechanizmy, ktoré mal, sú podkopané a človek cíti bezmocnosť a zúfalstvo.

Prežívanie traumy je pre diváka (niekoho, kto nie je priamo účastný traumatickej udalosti, len sa o nej dozvie) ťažko uchopiteľné, bráni sa negatívnym pocitom. Konštatuje, že je to hrozné, smutné, prejaví ľútosť no nevie úplne uchopiť to, čo prežíva človek, ktorý je v takejto situácii priamo účastný. Niekedy prežíva (divák) pocit úľavy, že je mimo ohrozenia (mňa sa to netýka), alebo môže prežívať pocity viny (ja sa mám dobre a oni trpia, on trpí a ja sa len dívam, nepomohol som...), prípadne sa "zbavuje zodpovednosti" (môžu si za to sami). Ak sa deje zlo, ktorého sme svedkami, láka nás podľa Lewis Herman (2001) pridať sa na stranu páchatela.

V takejto situácii je jediné čo páchatel' chce, aby sa svedok nijako neprejavil, naopak obeť od náhodného diváka očakáva (požaduje), aby s ňou zdieľal jej bolesť a prípadne jej pomohol. Páchatel' vie často veľmi dobre argumentovať a obhajovať svoj čin, čo obeť stavia do pozície, že si za to môže sama a situáciu vyprovokovala a teda nedalo sa to riešiť inak a pod. Obeť je ako obeť i človek spochybňovaná.

Traumatické udalosti podľa Lewis Herman (2001) ničia a ochromujú zvyčajné systémy starostlivosti, ktoré poskytujú ľuďom pocit bezpečia, vzájomnosti a zmyslu. Stávajú sa bezmocnými voči sile, ktorá ich premáha a ničí. Sila (ukrutnosť) traumatických udalostí sa nedá zmerať nejakou mierkou. To, čo jeden vníma ako traumatickú udalosť (situáciu), iný môže vnímať ako malú nepríjemnosť. Spoločným menovateľom psychickej traumy sú pocity intenzívneho strachu, bezmocnosti, straty kontroly a hrozby zániku. Levine a Fredericková (2001) uvádzajú štyri zložky traumy, ktoré sa do istej miery vždy prítomné u traumatizovaného človeka: zvýšená dráždivosť, stiahnutie, disociácia a zamrznutie (znehynenie), spojené s pocitom bezmocnosti. Spolu tieto zložky tvoria jadro traumatickej reakcie a objavia sa ako prvé. Ak sa tieto zložky u človeka vyskytujú spolu dlhšiu dobu, je to takmer istý znak toho, že daný človek zažil niečo, čo u neho zanechalo nevyriešený zvyšok traumy. Zostal v nej akoby uväznený.

Trauma je niečo, čo nás nečakane a nemilo prekvapilo a má vplyv na naše vnútorné prežívanie. Ľudia, ktorí ju zažili sa cítia bezmocní, a nech sa deje čo sa deje, nedokážu to zastaviť, nemôžu (nevedia) si poradiť. Držia to v sebe. Druhou vecou je, že majú strach. Teda cítia sa bezmocní a boja sa. Majú rôzne prejavy, ako zvládajú svoj hnev. Hnevom môžu zvládať strach. Javia sa ako agresívny no pod touto agresiou a hnevom je citlivá, zranená duša, volajúca o pomoc.

Autori venujúci sa traume zhrnú niekoľko faktov o traume. *Trauma je subjektívna realita*. Čo je trauma pre jedného, nemusí byť traumou pre druhého. Traumu vytvára vplyv, nie samotná trauma. Pre mnohých je traumou *poníženie*. U detí, ktoré sú opakovane ponížované niekým, na kom im záleží (napr. rodičia, pestúni...) sa toto poníženie postupne nazbiera a získa znaky (prvky) traumy. Vplyv tohto opakovaného poníženia je akoby prežili veľkú traumou. *Traumy sa akumulujú*. Nieкто, kto prežil jednu traumou za život, bude mať táto na neho menší vplyv, ako na toho, kto ich prežil viac (nabaľujú sa na seba). Kto ich prežil viac, môže byť citlivý na malé podnety, ktoré my nevnímame ako traumatické (traumu), oni vnímajú ako veľkú traumou (veľmi traumatizujúce). *Nemôžeme zmeniť vonkajšie vplyvy traumy*. Našou úlohou je zistiť, čo sa deje v ich vnútri, v ich svete, nájsť spôsob ako vypustiť negatívne vplyvy, ale aby využívali svoju vnútornú energiu, silu, aby sa sami seba vedeli milovať, akceptovať... aby na základe toho mali zdravé vzťahy s inými. Neposudzujeme, či je trauma veľká, malá a či je traumou.

MECHANIZMUS VZNIKU TRAUMY

Normálnou ľudskou odozvou na nebezpečenstvo je súbor telesných aj psychických reakcií. Ak nastane ohrozenie, najprv sa aktivuje sympatický nervový systém, ktorý spôsobuje, že osoba, ktorá sa ocitla v nebezpečenstve, pociťuje nával adrenalínu a dostane sa do stavu pohotovosti. Ohrozená osoba sa zároveň sústreďuje výlučne na momentálnu situáciu. Ohrozenie môže zmeniť zvyčajný spôsob vnímania (osoba si

neuvedomuje hlad, únavu či bolesť) a napokon vyvoláva intenzívne pocity strachu a hnevu. Ide o normálne adaptačné reakcie organizmu. Mobilizujú človeka k aktívnej reakcii útoku alebo úniku (Lewis Herman, 2001).

Mobilizujú sa autentické a inštinktívne časti ľudského mozgu a nervového systému, ktoré máme takmer identické s mozgom cicavcov a dokonca i plazov. Levin a Fredericková (2001) definujú ľudský mozog ako trojdedinný, pozostávajúci z troch integrálnych systémov. Tieto tri časti sú známe ako mozog plazov (inštinktívny), mozog cicavcov či limbický mozog (emocionálny) a ľudský mozog alebo neokortex (racionálny). V situáciách vnímaných ako život ohrozujúce sú aktivované tie časti mozgu, ktoré máme spoločné so zvieratami.

Traumatické reakcie nastupujú vtedy, keď človek nemá možnosť prejsť k akcii. Keď nemôže ani klásť odpor, ani uniknúť, ľudský obranný systém sa preťaží a zároveň rozvráti (Karr-Morseová, Wileyová, 2013). Ak sa nemohla dostaviť reakcia, pretože nemala zmysel, každý komponent normálnej reakcie na nebezpečenstvo má tendenciu pretrvávajúť v pozmenenej a zveličenej podobe ešte dlho potom, čo už skutočné nebezpečenstvo pominulo. Traumatické udalosti spôsobujú hlboké a trvalé zmeny vo fyziologickej vzrušivosti, emóciách, poznávacích a pamäťových schopnostiach. Traumatické udalosti môžu tieto inak integrované funkcie oddeliť jednu od druhej (Lewis Herman, 2001). Levine a Fredericková (2001) toto rozvrátenie popisujú ako nerozhodnosť či konflikt medzi našim zvieracím a ľudským (racionálnym) mozgom. Keď je človek konfrontovaný so situáciou ohrozujúcou jeho život, racionálny mozog môže byť zmätený, pričom vytesní inštinktívne impulzy (útek a útok). Prichádza ku stavu, ktorý voláme "komplex Medúzy" alebo zamrznutie. Človek akoby skamenie a nevie sa pohnúť. Toto zamrznutie existuje aj u zvierat, keď sú rovnako v život ohrozujúcej situácii a útok či útek nie sú možné. No na rozdiel od zvierat, ktoré sa po odoznení ohrozujúcej situácie doslova otrasú (fyziologicky je zamrznutie popisované ako zablokovanie energie "vyzerám neživo", ktorá sa po prekonaní ohrozujúcej situácie opäť rozprúdi a odoznej v podobe chvenia a zviera pokračuje vo svojom bežnom živote bez následkov), človek túto časť odoznievania (chvenia) racionálne potlačí a tým vo svojom tele zablokuje prežitý traumatický zážitok a výsledkom je vytvorenie traumatických symptómov, ktoré môžu dlhodobo a hlboko ovplyvňovať jeho ďalší život. Traumatický zážitok môže človek vytesniť do podvedomia a nepamätať si naň, no môže sa prejavovať tak, že má človek pocit psychického strádania a nevie prečo. Berceli (2017) hovorí o tom, že človek môže mať pocit, že sa mu jeho vlastný život vymyká z rúk, z pod kontroly. Nič nie je tak, ako by si želal a pritom sa okolo neho (v jeho súčasnom živote) nedeje nič, čo by ho ohrozovalo. No v skutočnosti sa práve v jeho živote odohráva niečo, nejaký okamžitý podnet, ktorý oživuje traumatické zážitky a skúsenosti z minulosti a to sa prejavuje či vynára ako duševná tieseň.

NÁSLEDKY TRAUMY (TRAUMATICKÉHO ZÁŽITKU)

Ako sme už spomínali, ľudia reagujú na traumatizujúce udalosti rôzne. Čo jeden bez problémov prekoná bez následkov, je pre iného hlboko traumatizujúcim zážitkom, ktorý sa tiahne jeho životom. To ako dané situácie (ne)zvládame, (ne)prekonávame závisí od viacerých faktorov.

Levin a Fredericková (2001) schopnosť človeka vhodne reagovať v situácii, keď čelí nebezpečenstvu a hrozbe, uvádzajú tieto determinujúce faktory:

- **udalosť samotnú** – nakoľko je ohrozujúca, ako dlho trvá, ako často k nej dochádza....
- **životný kontext v čase traumatizujúcej udalosti** – (ne)podpora rodiny a priateľov, zdravotný stav, dlhodobý stres, únava, nedostatočná výživa...
- **fyzické charakteristiky jednotlivca** – vek, fyzická kondícia, úroveň fyziologického vývoja
- **naučené zvládacie schopnosti/mechanizmy**
- **dôvera vo vlastnú schopnosť čeliť nebezpečenstvu** – ovplyvnenú externými a internými zdrojmi, ktorých prítomnosť či neprítomnosť ovplyvňuje pocit sebadôvery pri zvládaní danej situácie
- **zlyhania či úspechy v minulosti**

Traumatické udalosti, nech už ich spôsobí príroda alebo človek, si nevyberá svoju daň len na životoch a telesnom zdraví. Devastuje človeka po všetkých stránkach – telesnej, duševnej i duchovnej. Rothschild (2007) popisuje traumu ako psychofyziologickú skúsenosť a to aj vtedy, keď traumatickú udalosť nespôsobila žiadne telesné zranenia. Traumatická udalosť stojí telo i myseľ určitú daň. Lewis Herman (2001) uvádza, že traumatizovaní ľudia sa cítia a konajú tak, ako keby ich nervový systém bol oddelený od súčasnosti.

Berceli (2017) uvádza, že len asi u jednej štvrtiny ľudí, ktorí prežili traumatickú udalosť sa rozvinie posttraumatický syndróm. No zároveň upozorňuje na fakt, že počet traumatizovaných ľudí stúpa.

Rozmanité symptómy posttraumatickej stresovej poruchy možno podľa Lewis Herman (2001) rozdeliť do troch kategórií, ktorými sú zvýšená dráždivosť, intrúzia (vtieravé symptómy) a ustrnutie (zamrznutie).

Zvýšená dráždivosť je odrazom ustavičného očakávania nebezpečenstva. Človek sa ľahko vyľaká aj pri malých podnetoch reaguje veľmi rozrušene a zle spí. Patria sem i nočné mory a desy, psychosomatické problémy.

Intrúzia odráža nezmazateľné stopy traumatického momentu. Ešte dlho potom, čo nebezpečenstvo pominulo, prežívajú traumatizovaní ľudia onú udalosť znovu, ako by sa v súčasnosti znovu opakovala. Nedokážu ďalej normálne žiť svoj život, pretože im v tom opakovane bráni trauma. Je to tak, ako keby sa vo chvíli traumy zastavil čas.

Ustrnutie je ochromenie, nehybná reakcia na obklúčenie. Bezmocná osoba neuniká zo svojej situácie prostredníctvom akcie v reálnom svete, ale skôr zmenou stavu svojho vedomia.

Podľa Rothschild (2007) môžu byť následky traumy a posttraumatickej stresovej poruchy veľmi odlišné. Závisia podľa nej od veku obete, druhu traumy, reakcie na traumu a o toho, aká podpora je pre obeť dostupná po traumatickej udalosti. Vo všeobecnosti sa však dá povedať, že ľudia, ktorí sa trápia s posttraumatickou stresovou poruchou, trpia zníženou kvalitou života. K nej dochádza najmä kvôli vtieravým symptómom, ktoré obmedzujú našu schopnosť fungovať. Keďže telo trpí následkami traumaticky zvýšenej dráždivosti, môžu sa v ňom striedať obdobia prílišnej aktivity s obdobiami vyčerpania.

LIEČBA TRAUMY

Traumatické zážitky sú našim mozgom spracovávané inak ako pozitívne vnemy. Pretože sú rušivé a spôsobujú zahlcujúcu excitáciu systému, nezaznamenávajú sa ako celok, ale v útržkoch. Tieto útržkovité dáta

sa potom izolovane ukladajú v senzoričných oblastiach mozgu. Berceli (2017) vysvetľuje, že problémom je, že táto oblasť mozgu už obsahuje miliardy dát, ktoré musí asociovať s pocitmi, spomienkami a emóciami a potom ich odoslať do poznávacích systémov, aby z nich zostavili príbeh. Pokiaľ sú tieto čriepky dát uchovávané v senzoričných častiach mozgu, zostávajú chaotické a nerozriešené.

Traumatizované správanie nie je možné napraviť krízovo intervenčnými postupmi, ktoré apelujú na rozum, pretože traumatizované správanie je iracionálnou, inštinktívnou reakciou, nad ktorou nemá mozog kontrolu.

Traumatické spomienky nemožno podľa Bretta a Ostroffa (1985, in Lewis Herman, 2001) sformulovať do slov a chyba im kontext. Skôr bývajú zakódované do podoby sugestívnych vnemov a predstáv.

Lewis Herman (2001) zhrnula proces liečby respektíve uzdravovania z traumy do piatich štádií:

1. Liečivý vzťah – prvým princípom pre vyliečenie z traumy je posilnenie osoby, ktorá traumy prežila. Práve ona musí byť autorkou, ale aj arbitrom svojho vlastného procesu uzdravenia. Ostatní môžu poskytnúť radu, pomoc, náklonnosť a starostlivosť, ale nemôžu vyliečiť. Takýto človek potrebuje vrátiť sebakontrolu. Profesionálna pomoc pri liečbe traumy má viesť k tomu, aby sa človek dokázal uzdraviť sám. Spoločne s terapeutom (odborníkom) má objaviť a posilniť svoje vlastné schopnosti potrebné k prekonávaniu traumy a pripraviť sa tým na budúce traumy (Berceli, 2017).

2. Bezpečie - v prvom období je najdôležitejšou úlohou zaistiť pre človeka, ktorý zažil traumy, bezpečie. V literatúre môžeme nájsť aj pojmy stabilizácia a dôvera.

3. Spomínanie a smútenie – vyrozprávanie príbehu traumy. Rekonštrukcia, transformácia, integrácia spomienok. Konfrontácia a posilnenie.

4. Obnovovanie kontaktov – vybudovanie nových vzťahov, zmena alebo posilnenie presvedčení, obnova viery a nádeje. Aktívne zapájanie sa. Starostlivosť o seba (o svoje telo, najbližšie okolie, materiálne potreby, vzťahy...). Osobnostná reintegrácia a rehabilitácia, rozvíjanie nových obranných schopností.

5. Návrat do spoločenstva – traumatické udalosti ničia životodarné väzby medzi jednotlivcom a spoločenstvom. Tí čo prežili traumy, sa postupne učia, že pocit vlastného Ja, vlastnej hodnoty a ľudskosti závisí od pocitu spokojnosti s inými. Solidarita skupiny poskytuje najsilnejšiu ochranu pred hrôzou a zúfalstvom, ako aj najsilnejší protipól pre traumatickú udalosť.

Rozprávaním o traume môže človek zo seba akoby striasť časť tohto zážitku, ale zvyčajne slová nestačia na presné vyjadrenie toho, čo traumatizovaný človek prežíva. Majú pocit, že žijú v osobnom pekle, aké nemôže prežívať žiadny iný človek. Napriek tomu, že to v skutočnosti nie je pravda, podľa Levina a Frederickovej (2001) je takéto ich vnímanie presné.

Náš strach preskúmať následky traumy je v rozpore s našou prirodzenou potrebou vývoja. Táto zábrana nám uberá životnú energiu a obmedzuje našu schopnosť vnútorne rásť, meniť sa a využívať predchádzajúce skúsenosti v súčasnom živote. Pokiaľ túto zábranu neprekonáme, nepodarí sa nám sceliť svoju roztrieštenú identitu (Berceli, 2017).

Keďže trauma prebieha v tele a zostáva trauma alebo jej časť zamrznutá v našom tele a najčastejšie sa jej neprekonanie odzrkadľuje v telesných pocitoch a symptómoch, väčšina autorov sa pri liečbe traumy zameriava najmä na liečbu tela (Levin, Berceli).

Autori Siegel a Brysonová (2015) hovoria o tom, že ak sa nachádzame v pre nás v náročnej či traumatickej udalosti, reagujeme najmä emocionálne, zasiahnuté sú naše vnímanie a emócie. V takomto momente pracuje intenzívne naša pravá hemisféra, ktorá je holistická a neverbálna, vysiela a prijíma signály, ktoré nám umožňujú komunikovať: výrazy tváre, očný kontakt, intonácia hlasu, držanie tela a gestá. Stará sa o celkovú podobu – význam a atmosféru zážitku – a špecializuje sa na obrazy, emócie a osobné spomienky. Túto stranu mozgu (pravú) „technicky“ ovplyvňujú telo a nižšie oblasti mozgu, ktoré jej dovoľujú prijímať a interpretovať emocionálne informácie. Okrem toho, že je neverbálna a emocionálna, je empirická (založená na skúsenostiach) a autobiografická. Ľavá časť mozgu je logická, lingvistická, lineárna a literárna. Potrebuje poriadok a dáva zmysel.

Aby sme mohli žiť vyvážený, zmysluplný a tvorivý život prepojený hlbokými vzťahmi, je kľúčové aby obe hemisféry spolu spolupracovali. Ak sme teda v situácii, ktorá je pre nás traumatická reagujeme cez telo a primitívnejšie (nižšie) časti mozgu a pravá časť mozgu zareaguje silno emocionálne. V takomto momente nie je človek schopný reagovať logicky a obzvlášť v prípade ak sa jedná o dieťa. To, že nemáme v takomto momente „prístup“ k logike (ľavej hemisfére) spôsobí, že sa ocitáme v emocionálnej záplave. Ak sa chceme s človekom v takejto situácii spojiť, potrebujeme integrovať obe časti jeho mozgu, tzn. v tomto prípade zapojiť logickú časť. Potrebujeme sa k nemu najskôr priblížiť cez emócie a postupne prechádzať k logike a vysvetleniu, pochopeniu. To je priestor využiť expresívne techniky. Najmä u menších detí (ale i u dospelých) sa osvedčilo kreslenie a rozprávanie príbehu. Pravá polovica mozgu spracúva emócie a životopisné spomienky a ľavá polovica dáva (dodáva) týmto pocitom a spomienkam zmysel. Spamätanie sa z ťažkých zážitkov nastáva vo chvíli, keď ľavá hemisféra spolupracuje s pravou na rozprávaní našich životných príbehov (cez obrazy, pomocou nich, rozprávaní o tom čo je na obraze, samotné rozprávanie príbehov...).

ARTETERAPIA PRI PRÁCI S TRAUMOU

Pri práci s traumou sa sústreďujeme na to čo prináša klient. Možnosti arteterapeutickej práce sú široké. Môžeme využiť vybrané metódy, spôsoby spracovania, materiály i témy. Z metód je možné využiť imagináciu, transformáciu, rekonštrukciu, animáciu. Spôsob spracovania rozbitého príbehu môže byť pomocou kresby, maľby, sochy, kombinácie a presahy s biblioterapiou (rozprávanie príbehov). Rovnako i použitie materiálu je široké – hlina alebo iná tvarovacia hmota, prstové farby, pastely, aquarelové, temperové, akrylové farby...

Cieľom je nevnášať do jeho práce a príbehu naše príbehy, každý človek je jedinečný a rovnako svojim jedinečným pohľadom a spracovaním sa výtvarne (symbolicky) vyjadruje. Potrebuje nájsť jednotlivé útržky, ktoré sa mu objavujú, ale jednotlivo nedávajú zmysel. Tým, že sú nejasné a nedávajú mu zmysel, sú pre neho desivé, pretože si ich nemá s čím spojiť, okrem negatívnych pocitov v tele, pocitu strachu a hnevu, ktoré nevie priradiť. Preto je dôležité ich poskladať a doplniť prípadné chýbajúce časti do zmysluplného celku.

HLINA A INÉ TVAROVACIE HMOTY

Hlina a iné tvarovacie hmoty (plastelína, modurit, fimo hmota, slané cesto a pod.) sprostredkovávajú človeku krásny zážitok dotyku. Tento mäkký materiál môžeme opakovane tvarovať, vytvárať z neho figúrky / postavičky, následne ho zničiť a vyrobiť niečo iné, niečo nové. Vďaka jej tvárnosti a kvalite môže človek pri kontakte s ňou pocítiť, ako sa veci menia, pretvárajú. Môže vytvárať rôzne tvary, symboly, postavy. V prípade postáv je možné najmä u detí, povzbudiť komunikáciu medzi postavičkou a ním. Môže tejto postavičke povedať všetko to, čo nemá odvahu povedať v bežnom živote. Môže vytvárať i postavy, ktoré už tu nie sú, napríklad v dôsledku úmrtia, rozvodu či opustenia. Niekedy stačí len možnosť udierať do hliny a zažiť tak víťazný pocit moci nad čímkol'vek, čo hlina v tej chvíli predstavuje. Využívame potenciál hliny (tvarovacích materiálov) na transformáciu. V ponímaní Šickovej-Fabrics (2016) spočíva metóda transformácie v transformovaní pocitov z vnímania jedného druhu umeleckého média do iného. Hlina však môže poskytnúť možnosť i transformácie pôvodne negatívnych pocitov a symbolov do príjemných, bezpečných a zdrojových pocitov. Napríklad môžeme použiť techniku (ktorú používa i Šicková-Fabrics), kedy klienta vyzveme najskôr k tomu, aby sa s hlinou ako materiálom zoznámil. Preskúmal jej kvality (mäkkoť, teplota, tvárnosť, farba, chuť...), nechal ju na seba pôsobiť, uvedomil si ju vo svojich rukách (využívame jej senzomotorický potenciál). Môže ju hádzať, udierať, stláčať... Po zoznámení sa s materiálom vyzveme človeka/klienta, aby vytvaroval to, čoho sa najviac bojí, z čoho má najväčšie obavy a zároveň si uvedomoval všetky svoje pocity (môže pomenovať, interpretovať, diskutovať o svojom výtvore). Vytvorený artefakt následne zničí (deštrukcia) a z toho istého kusa hliny vymodeluje opak, teda to, čo ho robí šťastným, čo ho posilňuje, čo je pre neho zdrojom príjemných pocitov a opäť ho vyzveme k uvedomovaniu si toho, čo sa s nimi pri tom deje na úrovni pocitov duševných i fyzických. Ide o aktívne spracovanie metafory procesu, ktorý sa odohráva pri liečbe traumy. Pre niektorých ľudí je práca s hlinou nepríjemná, neradi sa zašpinia, alebo sa im spája s negatívnou skúsenosťou. Zaujímavé je pozorovať ľudí v momente, kedy dielo, ktoré prácne vytvorili nejde na vypálenie, ale majú ho zničiť a vrátiť do pôvodnej hrudy hliny. Pre mnohých je to konfrontácia s ich vlastnou smrteľnosťou, konečnosťou a zmyslom bytia. Trauma prináša človeku do života strach, ktorý sa spája s hnevom. A práve hlina je materiál, ktorý pojme veľa hnevu, agresie, zlosti, výčitiek, konfliktov. Môžeme do nej udierať intenzívne, dlho, až do vyčerpania. To môže priniesť nesmiernu úľavu, ak sa dlhodobo neriešený a nahromadený hnev a frustrácia môžu dostať von. Hlina je hromozvod pre negatívne emócie, kanál, ktorým odteká všetko to, čo je pre nás toxické, pokazené, nepotrebné, bolestné...

MAĽBA A KRESBA

Kresba i maľba sú pre nás zdrojom informácií, ktoré zostali nevyslovené, pretože bolo nemožné vysloviť svoj príbeh, prežívanie slovami. Slová často prechádzajú sitom vlastnej cenzúry. Obraz je vyjadrenie sa bez cenzúry. Traumatický zážitok je vytesnený, v danom momente o ňom nevieme, nemáme k nemu obsahový prístup. Kreslenie či maľovanie nepotrebuje vedomé informácie, pomocou neho sa dostávajú na povrch aj nevedomé, potlačené obsahy, obrazy, ktoré sa obtlačili do mozgu, boli odložené do „depozitára vedomia“ a čakali na svoje vystavenie. Cez kresbu a maľbu si človek môže sprítomniť potlačené obsahy (skryté, odložené obrazy) a získať náhľad do svojich pocitov, zvedomniť si zážitky, ktoré mu spôsobujú stav, ktorý Berceľi (2017)

nazval duševnou tiesňou. Spoznáva svojho nepriateľa. Ak poznáme svojho nepriateľa vieme nachádzať stratégie ako nad ním vyhrať. U detí môžeme využiť prstové farby. Tie ponúkajú rovnako ako hlina haptický zážitok, ktorý pomáha deťom uvedomiť si seba samých a svoje prežívanie, vyjadriť emócie a spracovať svoje problémy. Pýtame sa na to, čo je na obraze. Nedávame rady, nevysvetľujeme ani neposudzujeme. Pýtame sa a načúvame odpovediam. Pýtame sa na to ako sa ľudia či zvieratá na ich obraze cítia. Ak sa tam nachádzajú predmety, požiadame ich, aby nám niečo o nich povedali a zaujímame sa o to, aký vzťah majú k postavám na obraze. Všímame si, či človek/dieťa nakreslil/o samé seba. Ak tam nie je, tak sa ho pýtame na to, či sa cíti rovnako ako niektorá osoba na obraze, ktorú nakreslil.

Môžeme pracovať s voľnou témou, teda tým čo jedinec sám prináša, s jeho vlastnými obsahmi, ale môžeme témy zadávať. U detí (ale i u dospelých) môžeme začať aj čmáraním. Vyberie si jednu farbu a voľne čmára, môžeme sa ho pritom pýtať o čo ide, akú má náladu, pocit. Neskôr si môže vybrať inú farbu a opäť ňou čmárať, pričom sa pýtame, ako sa mení jeho nálada. Voľná kresba je spôsobom ako jedinec môže vykresliť to, čím sa aktuálne zaoberá, čo je jeho vnútornou témou, ktorá ho ovplyvňuje (podobne ako voľná hra). Pri zadávaní tém si musíme uvedomiť citlivosť celej situácie, musíme vedieť pomôcť to, čo sa dostane na povrch spolu s daných človekom zvládnuť. Základnou témou je nakreslenie príbehu, toho čo sa mu stalo. Kreslenie príbehu čo sa mi stalo, vyplňa človek medzery, ktoré vytesnil, vyjadruje svoje emócie, zadržanú (zamrznutú časť) energie, čo vedie k transformácii. Ide o bezpečný spôsob pre deti i dospelých, ako môžu bezpečne preskúmať svoje pocity a porozumieť im. Umelecká sloboda často prináša emocionálnu slobodu. Môžeme zvoliť i tému, kde dieťa/dospelý kreslí /maluje svoje pocity strachu, obáv a hnevu. Jedinec dostane k dispozícii dva papiere (alebo si jeden prehne na dve časti). Na jeden papier má nakresliť/namaľovať obrázok, ktorý vyjadruje jeho obavy, strach, hnev (zdroj negatívnych pocitov) alebo to čo mu bráni cítiť sa dobre. Na druhý papier má nakresliť/namaľovať opak, teda to, čo mu dáva pocit útechy, nádeje, dobra, šťastia, bezpečia alebo uvoľnenia. Nezáleží v akom poradí ich nakreslí, necháme rozhodnutie na ňom. Keď sú obrázky dokončené, rozprávame sa s nimi o tom, aké vnemy a emócie pri pohľade na jednotlivé obrázky cítia. Pracujeme postupne raz s jedným a raz s druhým obrázkom. Na záver obrázok strachu prekryjeme obrázkom jeho opaku. Opäť je priestor pýtať sa ho, ako sa jeho vnemy a emócie menia.

TECHNIKY ZAMERANÉ NA ZDROJE A POCITY

Vychádzajúc z teoretických poznatkov, že traumatický zážitok sa uchováva v tele a preto je dôležité ľuďom postihnutým traumatickým zážitkom pomôcť prekonať následky a dopady traumy cez telo a uvedomeniu si, čo cítia, ako a kde ohrozujúce situácie v rámci tela prežíva, je práca s telom a telovou schémou vhodnou voľbou. Jednou možnosťou je „Mapa telesných vnemov“, ktorú môžeme použiť ako u detí, tak i dospelých. Prvým krokom je obkreslenie postavy dieťaťa/ dospelého na veľký papier. Vyberieme niekoľko vnemov a emócií, ku ktorým priradíme farbu, prípadne i tvar znázornenia. U detí, ktoré ešte nevedia čítať môžeme priradiť k farbe emotikon (smajlíkov). Napr. modrá znázorňuje smútok, oranžová čmáranica nervozitu, ružové bodky šťastie, červená zlosť a horúčosť a pod. Keď máme tieto vysvetlivky hotové, necháme dieťa/dospelého, vyplniť podľa toho ich vlastný obrys tela. U dospelých do obrysu doplníme silné stránky (to čo nám v ťažkých chvíľach

pomáha, o akú časť tela sa opierame či spoliehame), zraniteľné miesta (miesta na tele, kde cítime, že nás niečo ranilo, zasiahlo, kde cítime nepohodu, rozrušenie, úzkosť...).

TECHNIKA OBSAHOVÉHO PRÍBEHU NÁHODNÉHO TEXTU

Ide v podstate o metaforu toho, čo sa odohráva v ich mozgu. Vieme, že jednotlivé útržky obrazu a príbehu traumatickej udalosti sa rozbijú a uložia na rôzne miesta. Nie vždy sa nám podarí objaviť všetky časti, ale môžeme vychádzať z tých, ktoré máme a doplniť ich. Pokúsime sa teda o získanie podvedomých informácií. Potrebujeme na to akúkoľvek knihu. Úlohou klienta je vytrhnúť z nej ľubovoľnú stranu. Už táto fáza procesu býva niekedy náročná. A to z rôznych dôvodov. Mám niečo poškodiť, zničiť, znevážiť... Nieкто vytrhne stranu bez zaváhania, nieкто toho nie je schopný. Zaujímavé však je, že ak zistia, že kniha už je poškodená, tak to ide jednoduchšie (ak už raz nieкто kopol, je jednoduchšie sa pridať). Ak už získal vytrhnutú stranu knihy, požiadame ho aby očami prebehol text (nemá ho čítať) a vyznačil (napr. podčiarknutím, zakrúžkovaním a pod.) slová, ktoré pritiahli jeho pozornosť. V ďalšom kroku má začierniť zvyšný text tak, aby zostali na strane len vyznačené náhodné slová. V tejto fáze ešte môže slová ďalej selektovať až do momentu, kedy je spokojný s tým, čo mu tam zostalo. Zo slov, ktoré mu zostali má namaľovať obraz (obrazový príbeh). Pri tejto technike je dôležitý celý proces. Ako pre pozorovateľa (terapeuta) tak i pre jednotlivca (klienta). Častokrát prichádza veľké prekvapenie z toho, čo im z neznámeho textu zostalo a ako to dopĺňa ich príbeh. Priblížili sme tieto informácie pomocou kreatívnej pravej polovice mozgu a od chaosu sme pomohli danému človeku prejsť do ľavej logickej polovice, ktoré potrebuje zmysel a poriadok. Chaos sme odstránili a zostali holé a jasné informácie a obraz, ktorý dáva zmysel a náhľad. Jeho vlastný obraz je zdrojom ďalších informácií, u ktorým sa môže vracieť a dopĺňať ich.

ZÁVER

Načali sme náročnú a do značnej miery stále i kontroverznú tému. Ako dokazujú výskumy a i zo záverov väčšiny autorov, ktorí sa zaoberajú terapiou traumy a jej následkov, pri liečbe traumy sa nemôžeme spoliehať na pamäť a len na verbálne terapie. Trauma zasiahne celého človeka a je s ním spojená fyzicky, duševne i duchovne. Preto aj pomoc musí prichádzať týmto smerom, teda cez telo, vnímanie, emócie, pocity. Využívajú sa i rôzne expresívne techniky a terapie. U detí je najprirodzenejší spôsob pomoci hra. Ale veľký potenciál má i arteterapia, biblioterapia, dramatoterapia, muzikoterapia a psychomotorická terapia a ich kombinácia, pretože spájajú v sebe presne tie aspekty, ktoré človek po prežitej traume potrebuje preskúmať, bezpečne nachádzať, uvedomiť si a uzdraviť sa. Ale ako už zdôrazňovali vyššie spomínaní autori, dôležité pre úspešnú liečbu a vyliečenie je, aby to pre seba urobil človek sám.

Príspevok je parciálnym výstupom projektu VEGA 1/0598/17 Evalvácia efektívnych faktorov multisenzorických prístupov v liečebnej pedagogike.

LITERATÚRA

- [1] Berceľ, D. (2017): *Revoluční metoda uvolňování traumatu : Překonej své nejtěžší krize*. Maitrea, Praha.
- [2] Brett, E. A., Ostroff, E. (1985): *Imagery in Post-Traumatic Stress Disorder: An Overview*. In Lewis Herman, J. (2001): *Trauma a uzdravenie : násilie a jeho následky – od týrania v súkromí po politický teror*. Aspekt, Bratislava.
- [3] Harms, L. (2015): *Understanding trauma and resilience*. Palgrave, London.
- [4] Karr-Morseová, R., Wileyová, M. S. (2013): *Zraněné dětství : Vliv dětského traumatu na onemocnění v dospělosti*. Triton, Praha.
- [5] Levin, P.A., Fredericková, A. (2001): *Prebúdzanie tигра : Liečenie traumy*. Pro Familia, Humenné.,
- [6] Levine, P.A., Klineová, M. (2012): *Trauma očima dítěte : Probouzení obyčejného zázraku léčení*. Maitrea, Praha.
- [7] Levine, P.A., Klineová, M. (2014): *Prevence traumatu u dětí : Průvodce k obnovení, důvěry, vitality a odolnosti*. Maitrea, Praha.
- [8] Lewis Herman, J. (2001): *Trauma a uzdravenie : násilie a jeho následky – od týrania v súkromí po politický teror*. Aspekt, Bratislava.
- [9] Rothschild, B. (2007): *Paměť těla : Psychofyziologie a léčba traumy*. Pro Familia, Humenné.
- [10] Siegel, D. J., Bryson, T.P. (2015): *Rozvíjajte naplno mozog svojho dieťaťa : 12 revolučných stratégií, ako kultivovať dušu vášho dieťaťa a pomáhať rastu jeho EQ*. CPress, Brno.
- [11] Šicková-Fabricsi, J. (2016): *Základy arteterapie*. Portál, Praha.
- [12] Wolynn, M. (2017): *Trauma nechtěné dědictví : Jak nás formuje zděděné rodinné trauma a jak je překonat*. Triton, Praha.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

Mgr. Zuzana Ťulák Krčmáriková, PhD.

Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Katedra liečebnej pedagogiky,

Račianska 59, 813 34, Bratislava,

Kontakty: 0909 159 900, tulak@fedu.uniba.sk

PODPORA REZILIENCIE RODÍN S DIEŤAŤOM SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM V RÁMCI VČASNEJ INTERVENECIE

SILVIA TULÁKOVÁ

Abstrakt: Autorka sa zaoberá možnosťami ako podporiť rezilienciu v rodinách s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením v rámci včasnej intervencie. Prináša pohľad na realizáciu včasnej intervencie z pohľadu liečebného pedagóga v podmienkach zdravotníckeho zariadenia, vychádzajúc z rešpektovania konkrétnej situácie v rodinách pri narodení dieťaťa s rizikovým vývinom, reakcie rodičov na novovzniknutú krízovú situáciu, ich adaptáciu na zmeny a možný vplyv na vývin dieťaťa. Vychádzajúc z praktických skúseností autorky sú identifikované možnosti úspešnej podpory reziliencie rodín s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením diagnostikovaným už v raných vývinových obdobiach. Ide o konkrétne možnosti terapeuta podporovať rezilienciu v jednotlivých fázach procesu včasnej intervencie.³⁵

Kľúčové slová: Rodina. Dieťa so zdravotným znevýhodnením. Včasná intervencia. Reziliencia.

Abstract: The author discusses the possibilities to promote resilience in families with a child with a physical handicap in the context of early intervention. It brings perspective on the implementation of early intervention from the perspective of a medical educator in terms of medical equipment on the basis of respect for the specific situation of the families in the birth of a child at risk response development, parents on the new the crisis situation, their adaptation to changes and the potential impact on the development of the child. Based on the practical experience of the authors are identified options for successful support of families with a child with disabilities at a disadvantage already established resilience in the early developmental periods. This is a particular therapist support resilience at the various stages of the process of early intervention.

Key words: Family. Medical handicapped child. Early intervention. Resilience.

ÚVOD

Význam poskytovania včasnej intervencie (ďalej len ECI – Early Child Intervention) pre deti s rizikovým vývinom a ich rodiny je nesporný. Dynamika a charakter vývinových zmien v týchto prvých mesiacoch života dieťaťa sú neporovnateľne výraznejšie ako v neskorších vývinových obdobiach. Tak ako sa nám môže podariť včasne a cielene podporiť tieto zmeny vhodnými intervenciami a cvičeniami, tak ignorovaním a bagatelizovaním zaostávania a chybných pohybových vzorcov môžeme stratiť vzácny čas a v budúcnosti môžu byť následky už nezvratné.

³⁵ Predložený príspevok je parciálnym výstupom projektu APVV-14-0646.

To, že zmeny musia prebiehať v najbližšom sociálnom prostredí samotného dieťaťa – teda v jeho rodine, je nesporné. Skutočnosť, že v rámci starostlivosti o dieťa s rizikovým vývinom sa čím ďalej tým viac zaoberáme jeho rodinou komplexne, považujeme za významný posun v chápaní systematického prístupu vo včasnej intervencii.

Nakoľko ide neraz o prvotnú skúsenosť rodiča, ktorý prichádza za odborníkom s určitými očakávaniami, je dôležité už pri prvokontakte klásť dôraz na vzájomnú komunikáciu, ktorá je základom vybudovania vzájomného vzťahu, počiatku vzájomnej spolupráce. Vzhľadom k tomu je potrebné zadávať vhodné a jasne formulované otázky, správne pochopiť a následne interpretovať rodičovské odpovede, vedieť v odpovediach „čítať aj medzi riadkami“, správne vyhodnocovať aj neverbálne prejavy v komunikácii a hlavne aktívne, s účasťou počúvať. V zmysle: „*Nepostačuje počúvať len ušami. Pomáhajúci musí načúvať aj očami a srdcom...*“ (J. Křivohlavý, 1993, str. 23).

Našou snahou je, aby vzťah, ktorý sa postupne medzi terapeutom a klientom (rodinou) vytvára bol vzťahom chápaným, nehodnotiacim, tolerujúcim. Uvedomujeme si, že pri sprevádzaní rodiny je terapeut vždy viac či menej zdieľajúci, prežívajúci s klientom ich životný príbeh. Preto požadovaný empatický vzťah je predpokladom, aby mohlo vôbec dôjsť k zmene. Jeho vytvorenie a dynamiku sledujeme od prvej chvíle stretnutia.

VČASNÁ INTERVENCIA MÁ BYŤ „VČASNÁ“ A KOMPLEXNÁ

Včasná intervencia poskytovaná liečebným pedagógom v našom zariadení je súbor intervencií diagnostických, poradenských a terapeuticko-výchovných. V praxi to funguje tak, že v rámci prvých pobytov (keď má dieťa neraz len niekoľko mesiacov) sa dieťaťu lekárom indikuje liečebno-pedagogická starostlivosť – v zmysle včasnej intervencie. Zámerne uvádzame „prvý pobyt“, nakoľko naši najmladší pacienti sú obyčajne deti s rizikovým vývinom, a možno predpokladať, že pobyty v našom zariadení sa budú opakovať. Tieto opakované pobyty sú cennou ľudskou aj odbornou skúsenosťou zo sprevádzania rodiny v rôznych fázach ich neštandardného rodičovstva.

Úlohou liečebného pedagóga je zahájiť prvotnú spoluprácu s rodinou (resp. s matkou, ktorá je s dieťaťom na pobyte). Rodičia detí s narušeným vývinom majú svoje nenahraditeľné miesto v procese včasnej intervencie. Rodičia nevnímame len ako zdroj informácií o dieťati, stáva sa neoddeliteľnou súčasťou našich diagnostických, poradenských či terapeutických intervencií.

Počas celého procesu je potrebná úzka spolupráca s rodičom, je neustále informovaný s aktuálnym stavom a vývinovým profilom svojho dieťaťa a možnosťami smerovania ďalšej intervencie. Vždy je prítomný na jednotlivých intervenciách. Prípadné otázky, nejasnosti, námety spolu následne prekonzultujeme a nachádzame/ navrhujeme nové stratégie. V rámci intervencií si všímame aj individuálne zdroje zvládania konkrétnej rodiny, čo sú ich silné stránky – protektívne faktory, prípadne aké vplyvy sú rizikové pre ich rodinnú rezilienciu. Cieľom je, aby po skončení ich pobytu sme spoločným úsilím našli nové stratégie zvládania životnej situácie, našli možnosti ako podporiť rodiča v jeho rodičovských kompetenciách.

Každá rodina je iná, má svoje špecifiká, svoje individuálne problémy a následne svoje konkrétne stratégie zvládania, ale majú aj veľa spoločného v rámci hľadania vhodného prístupu k svojim deťom, hľadania odborníkov, ktorí im poskytnú odpovede na ich otázky. Cítia naliehavú potrebu správneho nasmerovania čím skôr – najlepšie hneď po identifikovaní problému, aby sa nič „nezanedbalo“ a náprava prišla čo najskôr.

Každodenná prax nám dokazuje, že narodenie dieťaťa s ťažkým zdravotným znevýhodnením do rodiny prináša so sebou napätie súvisiace najmä s nejasnými očakávaniami a so strachom z budúcnosti. Jednotliví členovia rodiny prežívajú náhly emocionálny stres, obavy z ohrozenia funkčnosti rodiny či jej existencie v novovzniknutých podmienkach. Nie vždy rodičia disponujú takými schopnosťami, danosťami, aby vzniknutú krízu prekonali bez zainteresovanej pomoci z vonku – bez sprevádzania odborníkom úskaliami začínajúceho „neštandardného rodičovstva“. V záujme všetkých členov rodiny a hlavne samotného dieťaťa je túto potrebu čo najskôr objektívne vyhodnotiť a aktívne sa podieľať na hľadaní nových stratégií rodinného fungovania v zmenených podmienkach.

V poslednom období sa viacerí odborníci, pracujúci s rodinami v rámci včasnej intervencie, začínajú zaoberať možnosťami podpory reziliencie (odolnosti) rodiny s dieťaťom s rôznymi zdravotnými znevýhodneniami. Aby si takéto rodiny už na začiatku svojho „neobyčajného rodičovstva“ dokázali uvedomiť svoje možnosti, prednosti, prípadne limity, ktorými ako rodina disponujú a aby spoznali faktory, ktoré ich odolnosť voči krízovým obdobiam determinujú.

AKO CHÁPEME REZILIENCIU V KONTEXTE RODINY?

Pojem reziliencia sa všeobecne prekladá ako nezdolnosť, húževnatosť. I. Šolcová (2009, str. 10) uvádza, že „pôvodný, skôr statický termín (odolnosť, nenáchylnosť – invulnerability) sa postupne začal nahrádzať termínom reziliencia, ktorý už vo svojom pôvodnom význame (pružnosť) navodzuje dynamický pohľad.“ M. Horňáková (2010) dopĺňa, že reziliencia sa chápe ako:

- danosť (individuálne dispozície človeka pre udržanie zdravia a tiež vonkajšie okolnosti života),
- dynamický proces úspešnej adaptácie v nepriaznivých okolnostiach.

V kontexte rodiny ju možno definovať ako „schopnosť rodiny konštruktívne pristupovať k riešeniu problémov, pričom jej jednotliví členovia dokážu spoločne konštruktívne zareagovať na výzvy života v rámci dynamiky rodinných vzťahov s využitím vnútorných a vonkajších zdrojov“ (M. Slaninová, 2008).

Podporovať rezilienciu v rodinách s dieťaťom s rizikovým vývinom je jej aktivácia, pomoc pri aktívnom hľadaní nových stratégií, zrealnení pohľadu na novovzniknutú situáciu a podpora kompetencií konať, riešiť problémy, rozhodovať sa a prebrať zodpovednosť pri iniciovaní zmien. Pomoc v rámci včasnej intervencie spočíva v pomoci pri orientácii rodiny na vlastné zdroje zvládania, na vlastnú rezilienciu – ako individuálnu a jedinečnú schopnosť každej rodiny, ktorá sa aktivizuje vtedy, keď sa vyskytne problém, ktorý treba akútne riešiť.

V zdravom rodinnom prostredí sa dieťa cíti dobre, príjemne, je spokojné a šťastné. Slovné spojenie „zdravé rodinné prostredie“ v našom chápaní znamená prostredie, v ktorom členovia rodiny nachádzajú to, čo potrebujú pre svoje psychické zdravie a pre rozvoj svojej osobnosti: lásku, oporu, sebaovládanie, uznanie

osobného úspechu, vedomie spolupatričnosti a pocit dôvery. Rodina je ideálnym miestom pre zdravý vývin dieťaťa, keď cíti, že je prijaté rodičovskou láskou. Láskou dopredu danou a „nezaslúženou“, bezvýhradnou a bezpodmienečnou, keď je dieťa milované a prijímané také – aké je, aj s prípadnými svojimi „nedostatkami“ či obmedzeniami. Láskavé napĺňanie individuálnych potrieb dieťaťa by malo byť rodičov to najdôležitejšie.

VPLYV RODINY NA VÝVIN DIEŤAŤA

Základné výchovné funkcie rodiny sú všeobecne známe, rovnako ako názor, že je ako výchovné prostredie jedinečná a nenahraditeľná. V ranom období by si dieťa malo osvojiť základnú dôveru v život. Vychádzajúc z Eriksonovej teórie sociálneho zrenia dieťaťa (porov. I. Pešová, M. Šamalík, 2006, S. Matúšová, 2017) si človek rieši na každom vývinovom stupni určitý psychosociálny konflikt. Prvý konflikt je dôvera verzus nedôvera. Pocit dôvery získava dieťa v láskyplnom napĺňaní a uspokojovaní jeho potrieb matkou. Deti, ktorým z rôznych dôvodov toto nie je umožnené, ktoré sú zbavené kontinuity materskej starostlivosti, túto dôveru v okolitý svet získavajú ťažšie, pomalšie, resp. táto frustrácia ich sprevádza celým ďalším životom. Význam zdravej atmosféry v rodinnom prostredí - a potreba prvých mesiacov obrazne povedané strávených v materskom náručí - je významná najmä pri prekonávaní krízových situácií.

J. Prekopová (2008) v ranej výchove zdôrazňuje tiež hlavne bezpodmienečnú rodičovskú lásku, prijatie, vzťahovú väzbu medzi matkou a dieťaťom. Podľa nej (ibidem, s. 12) „*potreba väzby je rozhodujúcim spôsobom napĺňaná v prvých troch rokoch života dieťaťa.*“ V rámci vzťahovej väzby je podľa Bowlbyho teórie (J. Hašto, 2005) rozhodujúca tzv. „vzťahová osoba“ – v ideálnom prípade biologická matka, pri ktorej dieťa vie, že sa v stresových či úzkostných situáciách môže spoľahnúť na jej emočnú a aktívnu podporu. Základom tejto teórie je, že dojča má primárnu pudovú tendenciu vyhľadávať vzťahovú osobu, keď sa cíti osamelé, neisté, plačlivé. Aktivizuje sa u neho „pripútavacie správanie“, ktorého cieľom je, aby bola „vzťahová osoba“ opäť prítomná (J. Hašto, ibidem).

Už M. Montessoriová zdôrazňovala význam raného detstva a ranných skúseností. M. Montessoriová považovala obdobie do 6. rokov za najdôležitejšiu periódu vývinu dieťaťa. V správnej rodinnej výchove v tomto období videla prostriedok pre zmenu sveta k lepšiemu. Etapu do troch rokov pomenovala ako tzv. psychické embryo. Patrí sem aj prenatálne obdobie. Tu sa utvára základ psychického prežívania a kognitívnych schopností.

Podľa I. Šolcovej (2009) prijímané dieťa, obklopené pozitívnymi emóciami je po narodení schopné napodobňovať mimiku matky, rozvíja tým tzv. zrkadliace neuróny, ktoré mu umožnia chápať sociálne reakcie a predvídať ich. Mozgové štruktúry, zodpovedné za citové prežívanie, sa formujú oveľa skôr než mozgová kôra, sú našim nástrojom na prežitie.

Kognitívne schopnosti majú pôvod v najranejších emocionálnych zážitkoch, lebo tieto ovplyvňujú štruktúru mozgového tkaniva. Prijemné emócie provokujú záujem a vedú k poznávaniu (D. Ostatníková, 2010, s.101). Neuróny sú od narodenia pripravené pre učenie potrebujú prísun podnetov, aby mohli asociačné okruhy riadne pracovať. Deti, ktoré majú problém rozvíjať a kontrolovať svoje city, majú problém s pozornosťou a diferencovaním podnetov. To ich obmedzuje v kognitívnom vývine. Neuspokojivý raný vzťah

medzi dieťaťom a matkou negatívne ovplyvňuje aj jeho zdravie a vývin a má pre dieťa vždy dlhodobé negatívne dôsledky. Znamená chronický stres a ten vedie k špecifickým zmenám vo viacerých častiach mozgu, ktoré sú vybavené receptormi na glukokortikoidy. Potom dieťa nedokáže dobre korigovať funkcie spojené so zvládaním stresu – klesá schopnosť orientovať sa a vybavovať si fakty (CH. Walsarová, 2010, s.6).

Podľa J. Vymětala (2004) je základnou univerzálnou psychosociálnou potrebou, potreba bezpodmienečnej akceptácie zo strany najbližších ľudí – v prípade rodinného spoložitia – zo strany rodičov. Ide o úplne prijatie dieťaťa a pozitívny vzťah týchto osôb k dieťaťu, ktoré tieto kvality musia prejavovať tak, aby ich dieťa skutočne zreteľne vnímalo. Ak dieťa takéto prostredie nezažíva má to negatívny dopad na jeho zdravý vývin. J. Bowlby v úzkej spolupráci s M. Ainsworth tvrdí, že nie je v konečnom dôsledku dôležitá kvantita interakcie, ale kvalita vzťahu (spracované podľa A. Heretik, 2007). Ak je dieťa v ranom detstve emocionálne frustrované, môže v rôznych oblastiach zaostávať, jeho vývin je oneskorený, alebo aj trvale narušený.

V ranom vývine dieťaťa dvojnásobne platí pravidlo, že dieťa je potrebné najprv pochopiť, empaticky vnímať, sledovať jeho individuálne stratégie, ktoré používa v interakcii s prostredím... a až potom vychovávať. Už M. Montessoriová vedela, že správna „diagnostika“ spočíva v sledovaní dieťaťa pri hre, pri učení. Úlohou vnímavého rodiča je ponúkať každodenne dieťaťu také podnety, ktoré práve potrebuje, aby získavalo čo najviac nových skúseností práve v dôvernom prostredí svojej rodiny. Nevyhnutné je pritom v úcte rešpektovať dieťa s jeho možnosťami, ale i prípadnými obmedzeniami. Podľa M. Horňákovej (2010), *„tie nie sú interpretované ako negatíva, ale skôr ako jedinečné možnosti pre rozvoj a učenie.“*

DIEŤA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Pokrok lekárskej vedy umožňuje, že sa stále viac rodí a prežíva detí narodených veľmi nezrelých – nedonosených (ide veľakrát o extrémnu nezrelosť – dieťa narodené pred 27. týždňom tehotenstva). Tieto deti prežívajú, ale často s ťažkými následkami – rôznymi vážnymi zdravotnými obmedzeniami. Pri ťažkých kombinovaných postihnutiach (zrakovom, telesnom, mentálnom a rečovom) nie je „pacientom“ len samotné dieťa, „pacientom“ sa stáva, v širšom zmysle slova, celá rodina.

Stanovením diagnózy a následnej nepriaznivej prognózy dieťaťa sa pre rodinu spúšťa nekonečný kolobeh rôznych zdravotných, sociálnych, ekonomických a výchovných záťaží. Stupeň náročnosti a emočnej záťaže je úmerná druhu a stupňu znevýhodnenia konkrétneho dieťaťa.

V praxi v rámci včasnej intervencie pracujeme s deťmi s tzv. rizikovým vývinom. Ide o deti, u ktorých už prakticky od narodenia identifikujeme či predpokladáme, že vývin bude iný, oneskorený či výrazne obmedzený. Obyčajne sú to deti predčasne narodené, extrémne nezrelé a málokedy mávajú len jedno postihnutie z jednej oblasti. Celkovo môžeme povedať, že u týchto detí je vyššie riziko vrodených vývinových chýb. Ide o deti, ktorým sa neskôr diagnostikujú motorické, zrakové, mentálne, sluchové a rečové obmedzenia. Jedná sa o deti s tzv. ťažkým kombinovaným zdravotným postihnutím. V našej práci budeme používať pojem – zdravotné znevýhodnenie.

Podľa M. Horňákovej (2010, s. 32) *„zdravotné znevýhodnenie znamená výrazné obmedzenie pri dosahovaní zrelosti, rovnováhy a kvality života v rovine sebaaprežívania, sebarealizácie a životnej perspektívy.“*

Každé dieťa sa rodí s vlastným potenciálom a s vybavením pre svoj ďalší vývin. Vývin každého dieťaťa napreduje jednak podľa všeobecných zákonitostí, rovnako však s individuálnym akcentom. Ak dieťa vo vývine brzdia určité obmedzenia, je potrebné ich vnímať, brať do úvahy a pri podpore rešpektovať. Každé obmedzenie spôsobuje vo vývine prekážky. Nerešpektovanie týchto súvislostí má za následok vážne narušenie vzájomnej interakcie dieťaťa so svojim okolím. Ak nie je takáto nesprávna interakcia včas odstránená a nahradená vhodnejšími výchovnými a komunikačnými stratégiami – môže to mať za následok dlhodobú depriváciu dieťaťa v dôsledku neadekvátnych podnetov pre jeho vývin.

Úlohou včasnej intervencie u detí je objektivizovať aktuálny stav vývinu dieťaťa, rešpektujúc jeho aktuálne možnosti, limity a na základe toho zostaviť primeraný stimulačný program. Samotný program, a parciálne cvičenia sú vždy individuálne „ušíť na mieru“ konkrétneho dieťaťa. Ono a jeho konkrétna rodina je vždy jedinečným systémom a konkrétna pomoc, ktorú si vyžaduje sa nedá odvodiť len z „diagnózy“. Je potrebné vnímať širšie súvislosti.

Pri práci s rodinou v rámci včasnej intervencie rešpektujeme Vygotského zónu aktuálneho a zónu najbližšieho možného vývinu. Vychádzame z toho čo už dieťa vie, pozná a smerujeme k tomu čo nasleduje. Zóna aktuálneho vývinu zahŕňa už plne rozvinuté funkcie a schopnosti, kým zóna najbližšieho vývinu obsahuje tie schopnosti a funkcie, ktoré sa v najbližšom čase rozvinú – za pomoci dospelého (rodiča či terapeuta). Zóna najbližšieho vývinu - mentálny vývin jednotlivca prebieha v určitých etapách, ktoré nezačínajú náhle a nemenia sa skokom, ale organizmus sa na prechody k vyšším vývinovým etapám dopredu pripravuje. Obdobie, ktoré tesne predchádza novej vývinovej etape, býva vnímavejšie, pohotovejšie zareagovať na vnútorné podnety, takže sa v ňom dá nástup zmien urýchliť. Podľa L. S. Vygotského (1976, s.223) *„môže byť zóna najbližšieho vývinu chápaná ako obdobie, keď sa dieťa blíži k novej vývinovej etape, ale ešte ju nedosiahlo, ale za určitých podmienok – za pomoci dospelého- ju môže dosiahnuť rýchlejšie, než by tomu bolo pri spontánnom vývine.“* V tomto zmysle má vhodne zvolený individuálny program rešpektujúci vývinové zákonitosti dieťaťa nesmierny význam. Jednotlivé cvičenia programu (v kontexte terapeutických konceptov pomoci) sa zameriavajú preto hlavne na posilňovanie vnímania – sprístupňovania vnemov (Kováčová, 2018b). Stimulačný program, ktorý saturuje potreby dieťaťa so znevýhodnením, má byť motivačný, počítajúc s vývinom ako s procesom, s reálnymi očakávaniami. Napríklad v ranej biblioterapii je nevyhnutné počas intervencie/poradenstva prepájať časovo kratšie dialógy (zvyčajne otázky zo strany rodičov, názory rodičov, príp. ich skúsenosti) s využívaním verbálnej i psychickej podpory rodičov v tom, čo robia (*Áno je to veľmi dobré, teším sa, že tak postupujete. Je to úžasné, že ste takýto pokrok s Luckou spravili. Pozrite, ona začína byť sama iniciátorkou!*, Kováčová, 2018a). Dobrou spätnou väzbou je spokojnosť a radosť dieťaťa, jeho celkové prosperovanie a tiež spokojnosť rodičov z dosahovania pozitívnych zmien a čiastkových úspechov.

NARODENIE DIEŤAŤA SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM DO RODINY

Očakávania rodičov pri narodení každého dieťaťa sú prirodzene pozitívne. Rodičia očakávajú narodenie zdravého dieťaťa. Je prirodzené, že rodičia sa na všetko, čo s výchovou a rastom ich milovaného potomka súvisí, tešia. Čím ambicióznejšie plány s dieťaťom rodičia majú, tým viac sú sklamaní, frustrovaní, keď nie všetko sa začne odvíjať podľa ich predstáv. Narodenie dieťaťa s rôznymi zdravotnými znevýhodneniami prináša

rodine psychický stres a je to zároveň nesmierna skúška ich rodičovskej a osobnej zrelosti. Pochopiteľne, že na tieto životné zmeny a okolností nikto nikdy nie je „primerane“ pripravený.

Rodičia dieťaťa so znevýhodnením zažívajú bezprostredne po jeho narodení šok. Po prekonaní prvého otarasu prichádza úzkosť, strach, obavy z budúcnosti, široká škála rôznych depresívne ladených nálad... Negatívne sú ovplyvnené aj ich vzájomné vzťahy. I. Dickman, S. Gordon (2006) uvádzajú, že hlavnou príčinou dezintegrácie rodiny nie je samotné poškodenie dieťaťa, ale spôsob, akým rodina zareaguje na túto skutočnosť.

Rodiny, ktoré sa vyznačujú rezilienciou sú typické tým, že po nejakej stresujúcej udalosti, ťažkom období, ktoré nečakane zasiahlo ich rodinné fungovanie, dokážu úspešne pokračovať v pôvodnom fungovaní. Podľa viacerých autorov je reziliencia kapacitou sledovaných cieľov, ktoré dávajú nášmu životu zmysel pokračovať ďalej v nastolenom životnom „kurze“.

V rámci ECI je dôležité podporiť rodinnú rezilienciu, aby rodina čo najskôr zvládala sama riešiť ťažkosti, zadaptovať sa a ďalej pokračovať pokiaľ možno v čo najoptimálnejších podmienkach pre špecifický vývin ich dieťaťa. Niekedy ani enormné úsilie odborníka nestačí na zmiernenie napätia v rodine a neraz narazíme na skryté či otvorené odmietanie. Sú rodiny, ktoré objektívne vykazujú väčšiu mieru reziliencie ako iné. Faktory, ktoré sa osvedčujú ako pro-reziličné sú:

- funkčná komunikácia medzi členmi rodiny, spojená s otvoreným prežívaním emócií,
- kvalitné vzťahy v rodine, založené na vzájomnej dôvere, tolerancii a vzájomnej láske,
- kvalitné vzťahy aj mimo rodiny (priateľské, rodinné, pracovné...),
- schopnosť rodiny vedieť flexibilne, pohotovo riešiť nové situácie, prijať aj nečakané zmeny, ktoré zvládnu pretransformovať na akési životné výzvy,
- súdržnosť rodiny, ktorá sa prejavuje aj štýlom ako trávia spoločný voľný čas či v dodržiavaní nejakých rodinných rituálov,
- spiritualita, viera, že „veci“ sa dejú, okolnosti prichádzajú rôzne... či pozitívne nastavenie, ladenie... pozitívny pohľad do budúcnosti,
- sociálna podpora, starostlivosť, schopnosť orientácie sa v spleti sociálnych zákonov a poznať možnosti pomoci.

Ďalšie faktory, ktoré značne determinujú prijatie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením a podieľajú sa na reziliencii, sú:

- druh a stupeň zdravotného postihnutia dieťaťa,
- kedy, za akých okolností k poškodeniu došlo... a akým spôsobom rodičom tieto skutočnosti boli oznámené,
- vek rodičov,
- dosiahnuté vzdelanie rodičov,
- poradie v akom sa dieťa do rodiny narodilo (či ide o prvorodené, či je jedináčik, alebo ide o viacdennú rodinu...),
- dokonca aj bydlisko (či býva rodina na dedine, či v meste – kde je väčšia anonymita),
- úplnosť/ neúplnosť rodiny,

- spiritualita.

Aj rodiny, ktoré nedisponujú z rôznych dôvodov pro-reziliennými faktormi, resp. rodiny, ktoré následkom narodenia dieťa so zdravotným znevýhodnením vykazujú už znaky dysfunkčnosti, môžeme správnym prístupom a v správnom čase podporiť a pomôcť im. Stretnutia s odborníkom, ktoré absolvujú v rámci včasnej intervencie sú ideálnym miestom na takýto druh pomoci (Slaná et al., 2017). Táto rodina, ktorá má ťažkosti zvládať krízu, by možno nikdy cielene nevyhľadala odbornú pomoc. Ale v rámci pomoci, ktorú vnímajú ako orientovanú len na ich dieťa, je možné sa úspešne na rodinu napojiť a prehodnotiť problém spoločne a komplexne a to v rámci ktorejkoľvek fázy procesu ECI:

1. Oboznámenie sa s problematikou – *anamnestická fáza*.
2. Zisťovanie aktuálneho stavu - *diagnostická fáza*.
3. Vytváranie cieľov, plánovanie, voľba vhodnej terapie a samotná realizácia terapeutických intervencií – *terapeutická fáza*.
4. Intervencie zamerané na rodiča – *poradenská fáza*.

PODPORA REZILIENCIE RODÍN V RÁMCI ANAMNESTICKEJ FÁZY PROCESU ECI.

Podporiť rodinu k ďalšej spolupráci a k jej reziliencii v rámci anamnestickej fázy ECI je možné prostredníctvom spoločného „zreálnenia pohľadu“ na aktuálnu situáciu. Dostávajú pomoc pri nachádzaní odpovedí na aktuálne otázky. Pre nasledujúcu vzájomnú spoluprácu, pre vzťah, ktorý je potrebný, je kľúčové pôsobiť na rodiča ako kompetentný a dôveryhodný odborník, ale aj ako človek – empatický, neformálny, s optimistickým a nádejným očakávaním pozitívnej zmeny. Rodič vstupuje do interakcie s odborníkom so svojimi aktuálnymi potrebami a očakávaniami a ten ponúka konkrétne úlohy a ciele v rámci intervencií.

V nasledujúcom prehľade uvádzam potreby a očakávania rodiča a následné úlohy a možnosti podpory reziliencie, ktoré sa k nim vzťahujú v rámci anamnestickej fázy procesu:

Potreby a očakávania rodiča	Úlohy, ciele a podpora reziliencie terapeutom
Potreba vypočutia, porozumenia (bez hodnotenia), akceptácie, empatického zdieľania... adekvátne interakcia s odborníkom.	Vytvoriť akceptujúci, empatický vzťah v dôvere a aktívne vypočuť, porozumieť, zhodnotiť aktuálnu situáciu a následne svoje možnosti pomoci. Ubezpečiť rodiča o svojom úprimnom záujme byť veci prospešný.
Potreba formulovať svoje emócie, svoje očakávania zo spolupráce s terapeutom.	Podporovať rodiča v jeho kompetenciách, v jeho emocionálnej otvorenosti. Ubezpečiť ho, že ho prijímate bez výhrad. Pozorne počúvať a odpovedať na otázky „očakávaní“. Určiť si hranice a kompetencie. Zreálniť očakávania.
Potreba dostať informácie o ponuke zo strany terapeuta. Dostať odpoveď na svoje otázky: „Čo sa ide diať?“ „Čo mi môžete ponúknuť?“	Poskytnúť informácie o svojej odbornej kompetentnosti v zmysle, ubezpečenia rodiča, že sa problematike profesionálne venujeme, že sa v nej orientujeme, že máme dostatok skúseností. Poskytnúť informácie o ďalších krokoch, postupoch intervencií...

<p>Potreba počuť „prognózu“, ubezpečenie, že mu pomôžeme. Potreba optimistického povzbudenia, radostného pohľadu do budúcnosti – <i>mať cieľ, zmysel!</i></p>	<p>Poskytnúť reálny pohľad na situáciu. Ubezpečiť rodiča, že sa posnažíme byť veci prospešný v najväčšej možnej miere v rámci svojich možností, kompetencií a limitov. Úprimne sa tešiť z každého úspechu, ktorý sa dostaví a optimisticky ho zakomponovať do ďalších pozitívnych plánov. Svojim reálnym optimizmom mobilizovať vnútorné zdroje rodiny.</p>
<p>Potreba ubezpečenia, že doteraz konal správne, že nič nezapríčinil on, že nič nezanedbal...</p>	<p>Ubezpečiť rodiča, že každý koná najlepšie ako vie v danej situácii. Nemáme dosah na okolnosti, ktoré sa už udiali, ale sme kompetentní meniť prítomnosť a budúcnosť. V nás nachádza plnú podporu, aby sme ho sprevádzali pri hľadaní nových zdrojov a stratégií efektívnejšieho zvládania.</p>

PODPORA REZILIENCIE RODINY V DIAGNOSTICKEJ FÁZE PROCESU ECI

Už v priebehu prvých stretnutí – v anamnestickvej fáze - v rámci orientácie v situácii rodiny, sa vytvára komunikačný priestor pre rodičov. Rodič prechádza rôznymi fázami – od počiatočného uvedomenia si problému až po postupné prijatie reálnej skutočnosti a hľadanie novej životnej orientácie, uskutočňovanie zmien. Rozhodujúcou fázou v ich živote je neraz fáza diagnostická – priama konfrontácia s realitou, a síce, že ich dieťa má závažné zdravotné obmedzenie s dôsledkami na jeho ďalší vývin.

Diagnostika v rámci ECI je vždy *procesuálna* (o tom informujeme aj rodiča, aby nebol sklamaný, keď výsledkom diagnostického procesu v rámci ECI nebude hneď konkrétna „diagnóza“, ale skôr analýza aktuálneho smerovania dieťaťa, jeho vývinové tendencie). Diagnostické závery sa obyčajne v rámci ECI formulujú hypoteticky, aby bol vytvorený priestor pre jej ďalšie priebežné overovanie, dopĺňanie a prípadnú modifikáciu podľa nových skutočností. Treba postupovať zodpovedne už pri prvotnom hodnotení dieťaťa a vyjadrovaní ďalšej prognózy, nakoľko včasnou diagnostikou a následnou stigmatizáciou v podobe určenia diagnózy (alebo len podozrenia) možno výrazne ovplyvniť ďalší život dieťaťa, ako aj jeho rodiny.

Významnú úlohu tu zohráva aj čas. Je veľmi dôležité, aby to bolo v živote dieťaťa čo najskôr, najlepšie v priebehu prvého roka života dieťaťa.

Z *etiologického hľadiska* ide zvyčajne o symptomatickú diagnostiku, nakoľko pri pozorovaní sú v ranom vývine manifestné len niektoré prejavy u dieťaťa, ktoré následne vyžadujú dôslednú diagnostiku na potvrdenie alebo vyvrátenie podozrení – hypotéz.

Môžem povedať, že zmyslom včasnej diagnostiky je v našom chápaní preto:

- pomôcť porozumieť podstate konkrétneho zdravotného obmedzenia dieťaťa a možným ďalším problémom,
- ukázať nové cesty efektívneho prístupu, možností a terapie pre rodičov.

Potvrdenie diagnózy dieťaťa je zároveň okamihom začatia odbornej intervencie v rodine. Je vhodné, aby rodičia v tomto období spolupracovali s odborníkmi. Ich „neobyčajné rodičovstvo“ si vždy vyžaduje profesionálnu podporu, obzvlášť v čase, keď prijímajú novú životnú situáciu a prispôbujú sa jej. Včasnú diagnostiku a skorý vstup profesionálnej starostlivosti do rodiny považujem za rozhodujúce psychologické

faktory zvládania rodičovského stresu pri narodení dieťaťa so zdravotným obmedzením a rovnako je dôležitou efektívnou stratégiou zvládania a podpory rodinnej reziliencie (por. Slaná et al. 2017).

V nasledujúcom prehľade uvádzam potreby a očakávania rodiča a následné úlohy a podpora reziliencie, ktoré sa k nim vzťahujú v rámci diagnostickej fázy procesu ECI:

Potreby a očakávania rodiča	Úlohy, ciele a podpora reziliencie terapeutom
Potreba čo najskôr poznať a porozumieť podstate obmedzenia ich dieťaťa a možnostiam, ktoré z toho vyplývajú. Poznať odpoveď na otázku: „Čo môžem ako rodič urobiť pre svoje dieťa?“	Poskytnúť potrebné informácie ohľadom diagnostických možností, obmedzení, limitov. Objektívne zhodnotenie situácie z viacerých uhlov pohľadu – s otvorenou prognózou. Dostupnosť k týmto informáciám by mala byť čo najskôr – tým sa značne redukuje napätie a stres v rodine.
Potreba orientácie do budúcnosti. „Čo bude?“ „Čo môžeme očakávať vzhľadom k reálnym možnostiam?“	V rámci ECI sa prognóze v zmysle medicínskom terapeut vyjadruje skôr o „vývinových tendenciách dieťaťa“, nevychádza iba z diagnózy. Určité limity sú známe, stále zohľadňujeme možnosť prebiehajúcich vývinových zmien. V rámci ECI je dôležité spôsob oznámenia diagnostických zistení a následných možností – s motivačnými víziami.
Možnosť zdôveriť sa so svojim strachom a obavami z budúcnosti, z neschopnosti prijať reálnu situáciu. Strach zo životnej perspektívy dieťaťa, aj celej rodiny.	Rodič má právo odmietajú skutočný stav ohľadom svojho dieťaťa – najmä, ak jeho obmedzenie ešte nie je „viditeľné“. Má tendenciu neveriť reálnemu stavu, popierať závery zistení, odmietajú realitu. Úlohou terapeuta je tieto pocity prijať, zdieľať a snažiť sa pomôcť rodine, aby toto odmietanie bolo zdrojom zvládania, nie deštrukciou.
Potreba novej orientácie pre seba, pre rodinu vychádzajúce z diagnostických zistení. „Čo ďalej?“ „Ako konkrétne ďalej?“	Aktivácia rodiny. Pomoc pri hľadaní nových stratégií, zrealnení pohľadu na novovzniknutú situáciu. Podpora kompetencií konať, riešiť problémy, rozhodovať sa a prebrať zodpovednosť pri iniciovaní výchovných zmien. Pomoc pri orientácii na vlastné zdroje zvládania.
Vytvoriť si nový, reálny obraz o možnostiach a limitoch svojho dieťaťa.	Podat' reálny obraz o dieťati a tým predísť nereálnym očakávaniam, prípadne zabrániť prestimulovanosti dieťaťa, čo je u malých detí častým problémom. V rámci podpory rodiny je našou snahou nesústrediť sa na konkrétne obmedzenia dieťaťa, na symptóm, ale posilňujeme kompetencie rodičov rozumieť svojmu dieťaťu, prijať ho bez výhrad, dokázať sa z neho tešiť, radosť sa z jeho pokrokov.

PODPORA REZILIENCIE RODINY V TERAPEUTICKEJ FÁZE PROCESU ECI

V nadväznosti na diagnostickú fázu procesu zostavujeme súbor liečebno-pedagogických stimulačných cvičení. V prítomnosti rodiča prebiehajú cvičenia individuálne, vo forme krátkych praktických zamestnaní vo forme čo najprirodzenejších situácií, v ktorých má dieťa možnosť reagovať spontánne a jemu vlastným spôsobom.

Terapeutické intervencie v rámci ECI nemajú formu tréningu, ale si vyžadujú interaktívne zapojenie sa všetkých zainteresovaných - spoluprácu medzi dieťaťom, terapeutom a rodičom. Sú koncipované tak, aby rešpektovali aktuálne dosiahnutý vývinový stupeň dieťaťa, aby boli prínosné pre praktický život, aby boli podnetné pre rodiča a dostatočne atraktívne pre dieťa.

Vo včasnej intervencii sa niekedy nedá oddeliť diagnostická fáza od terapeutickej. Samotné hrové aktivity s dieťaťom sú spravidla „diagnostickou terapiou“ a „terapeutickou diagnostikou“.

V nasledujúcom prehľade uvádzame potreby a očakávania rodiča a následné úlohy a podporu reziliencie, ktoré sa k nim vzťahujú v rámci terapeutickkej fázy procesu ECI:

Potreby a očakávania rodiča	Úlohy, ciele a podpora reziliencie terapeutom
<p>Príprava na intervenciu, potreba dostať inštrukcie, konkrétne informácie čo môžem od intervencie očakávať, aké sú možnosti praktického využitia...</p>	<p>Zreálnenie, prispôbenie očakávaní v súlade s reálnymi možnosťami. Jasne formulovať naše ciele, ktoré intervenciou sledujeme – stimulácia dieťaťa, ale rovnako aj usmernenie rodiča prostredníctvom praktických zážitkov.</p>
<p>Prakticky predviesť spôsob interakcie, hry, cvičenia³⁶, komunikácie s mojim dieťaťom, aby sme zažili pozitívnu zmenu.</p> <p>(Rodič je neraz dezorientovaný v prejavoch svojho dieťaťa, ktoré často nesprávne vyhodnocuje. Je presvedčený, že jeho dieťa „nevie, nezvláda“, porovnáva ho s inými deťmi, s rôznymi kritériami... Rodič sa „stráca“ v spleti nejasností.)</p>	<p>Terapeut vychádzajúc z diagnostických zistení zvolí primerané cvičenie. Cvičenia sú postavené na aktuálnych schopnostiach dieťaťa – teda čo „už zvláda“ a orientuje ich k schopnosti dosiahnuť vyšší vývinový stupeň. Cvičenie by malo byť vždy „o level vyššie“ (ale musí byť zvládnuteľné), aby bolo pre dieťa dostatočne motivujúce.</p> <p>V priebehu th. intervencie sa dg. zistenia priebežne aktualizujú prostredníctvom novo-zistených skutočností. Prostredníctvom nich sa prehodnocuje adekvátnosť zvolenej intervencie a v prípade potreby sa korigujú, dopĺňajú.</p>
<p>Potreba zažiť s dieťaťom niečo radostné, optimistické, sledovať úspech svojho dieťaťa pri konkrétnej činnosti. Tieto malé radosti, pokroky dodávajú rodičovi nádej, že je možné s ich dieťaťom dospieť k vývinovým pokrokom.</p>	<p>Zvoliť primerané cvičenie, ktoré musí pôsobiť na dieťa stimulačne, motivačne a dostatočne atraktívne, aby v ňom zotrval. Atmosféra musí byť radostná, očakávajúca pozitívnu zmenu, optimistická. („Ostrov nádeje“ v zažití radostných okamžikov neraz rodič retrospektívne hodnotí ako výraznú podporu ich vlastnej reziliencie.)</p>
<p>Potreba naučiť sa pravdivo vnímať, „dešifrovať“ potreby svojho dieťaťa počas spoločne strávených chvíľ. Vedieť sa do hry primerane zapojiť – naučiť sa „správne“ zareagovať. Reagovať primeraným spôsobom vzhľadom k dosiahnutému stupňu vývinu dieťaťa (nie vzhľadom k fyzickému veku – ten môže byť oveľa vyšší) a tým poskytnúť svojmu dieťaťu emocionálnu podporu – eliminovať úzkosť a obavy z jeho oneskorenia vo vývine.</p>	<p>Viesť rodiča k tzv. „pozitívnemu rodičovstvu“ – prijať svoje dieťa také – aké je, bezpodmienečne. Odsledovať ho v zmysle pocitovom (či sa teší, raduje z hry), nie v zmysle porovnávacom (čo by „mal vedieť“ vzhľadom k veku).</p> <p>Pracovať s rodičom v posilňovaní jeho rodičovských kompetencií, naučiť ho zrkadliť emócie svojho dieťaťa – je to pre dieťa výborná spätná väzba ich kvality vzťahu. Dieťa potrebuje veľa „cítiť“, nakoľko „počutému“ ešte nemusí správne rozumieť.</p>
<p>Očakávania konkrétneho, praktického výstupu – implementovať skúsenosti do ich každodenného života.</p> <p>Čo najviac sa „naučiť“ od odborníka, čo najviac vypozerovať pri sledovaní svojho dieťaťa v interakcii s cudzou osobou.</p>	<p>Komplexne napomôcť rodine pri praktickom zvládaní ich situácie ohľadom dieťaťa v zmysle:</p> <p>Orientácie v špecifických výchovných a komunikačných stratégiách,</p> <p>Orientácia pri mobilizácii adaptívnych vyrovnávacích stratégiách,</p> <p>Orientácia sa vo svojich, často ambivalentných pocitoch pri výchove dieťaťa.</p>

³⁶ s využitím napr. knihy ako súčasť koncenzu v rámci ranej intervencie. Podľa Kováčová (2018a, s. 22-24) raná biblioterapia sa orientuje na dieťa s rizikovým alebo potenciálnym rizikovým vývinom ako podporná i doplnková metóda, ktorá uplatňuje princíp podpory silných stránok, pozorovanie vývinu klienta a vytváranie vhodných podmienok na dosiahnutie čo najvyššej miery optimálneho stavu vo vývine, v raste, v zrení ako i nasledovanie zóny najbližšieho vývinu

PODPORA REZILIENCIE RODINY V PORADENSKEJ FÁZE PROCESU ECI

Náplň poradenstva vo včasnej intervencii má široký záber a rozmanitosť. Prakticky počas celého procesu ECI sa priebežne vyskytujú rôzne situácie, kedy poradenský vstup je nevyhnutný. Aj tu je základom úspešnej pomoci vzťah. Nakoľko základom poradenského procesu je komunikácia, dôverný vzťah medzi rodičom a odborníkom je nevyhnutnosťou. Komunikácia by mala byť otvorená a jasná ako strany rodiča, tak aj zo strany odborníka by malo byť zrozumiteľné formulovanie nových stratégií a hypotéz. Vzťah medzi odborníkom a rodinou býva neraz premenlivý a prechádza rôznymi fázami.

Cieľom poradenstva je poskytnúť rodičom informácie, sprevádzanie pri riešení problémov, posilnenie ich samostatnosti a rodičovských kompetencií a predovšetkým umožniť rodine lepšiu orientáciu vo svojej ťažkej životnej situácii. Je náročné viesť poradenský proces spôsobom čo najempatickejším, aby to nebolo len o zadávaní akýchsi rád a odporúčaní, ale o spoločnom nachádzaní nových riešení a orientácii, po dôkladnej analýze ich životnej situácie. Prax nám dokazuje, že rezilienciu týchto rodín podporuje už samotný fakt, že je tu „niekto“ kto je nápomocný, ochotný pomôcť, poradiť, viesť.

Podľa M. Habalovej (2010, s. 40): *„sú indikáciou na realizáciu poradenstva vo včasnej intervencii výchovné výzvy, presahujúce možnosti a kompetencie rodičov, konkrétne problémy súvisiace so správaním dieťaťa a podpora stratégií výchovy na dosiahnutie maximálneho možného rozvoja zručností a schopností dieťaťa.“* Úlohou odborníka v rámci poradenského procesu je zanalyzovať situáciu a korekciami zlepšiť výchovné stratégie, podpora kompetencií rodiča, zladenie jednotlivých výchovných vplyvov v prístupe ku dieťaťu, riešenie krízových situácií, orientácia v systéme pomoci a predchádzanie ťažkostiam dieťaťa v rámci preventívnych opatrení. Napr. tým, že rodičia sa naučia nielen konštruktívne pracovať so získanými informáciami, ale budú aj vedieť ich aktívne vyhľadávať prostredníctvom literatúry, internetu, v podporných skupinách...atď. V neposlednom rade dôležitou pomocou pre tieto rodiny je ich napojenie na systém sociálnej pomoci, poskytujúcej rodine finančnú podporu, prístup k sociálnym dávkam, sprostredkovanie kompenzačných pomôcok... a pod. Toto sú dôležité aspekty, ktoré tiež významne podporujú ich rezilienciu.

Zhrnutie terapeutických možností podporiť rezilienciu rodiny v poradenskej fáze ECI:

- vytvorenie dôverného vzťahu medzi terapeutom a rodinou,
- vnímať a prijímať jedinečnosť rôznych pocitov a predstáv rodičov,
- aktívne počúvanie a následné venovanie pozornosti všetkým výpovediam a podozreniam rodičov,
- poskytnúť rodičom to čo aktuálne potrebujú počuť, vedieť, zažiť...či ide o informácie, návody alebo ich podporu a posilnenie, či umožniť lepšiu orientáciu, usmerniť ich výchovné pôsobenie,
- zaktivizovať rodinu,
- byť empatický, podporujúci, optimistický a prirodzený,
- vyvarovať sa v poradenstve tzv. indukovanému pocitu viny – typu: „keby som to bol skôr vedel...“ – pocit, že prišli neskoro, že niečo sa zanedbalo,
- zaradenie rodičov do rodičovskej diskusnej skupiny – medzi rodičov, ktorí riešia podobné problémy.

ZÁVER

Našou snahou je interpretovať praktické skúsenosti s rodinami v rámci včasnej intervencii. Na základe toho môžeme zobjektívizovať základné východiská úspešnej včasnej intervencie:

- úspešné napojenie sa na rodinu a vytvorenie čo najkvalitnejšieho profesionálneho vzťahu medzi rodičom a odborníkom,
- proces-orientovaná diagnostika dieťaťa a následné zhodnotenie aktuálneho stavu ako východisko pre nové, účinné, výchovné stratégie, nové možnosti pre rodinu a dieťa, návrh opatrení, ktoré je vhodné absolvovať,
- lepšia orientácia rodiny vo svojej novovzniknutej situácii – zrealnenie obrazu o dieťati - pokiaľ možno s očakávaním pozitívnych zmien, zrealnenie možností, ale aj limitov, ktorými disponuje ako dieťa, tak aj rodina ako systém,
- realizácia konkrétnych terapeutických cvičení, krokov nápravy a opatrení, zameraných na predchádzanie ťažkostiam, či ich nápravu, stimuláciu vývinu a podporu toho zdravého v dieťati.

Niekedy ani enormné úsilie odborníka nestačí pri zmiernení napätia v rodine a neraz narazíme na skryté či otvorené odmietanie. Sú rodiny, ktoré objektívne vykazujú väčšiu mieru reziliencie ako iné. Faktory, ktoré hodnotím ako pro-rezilientné sú:

- funkčná komunikácia medzi členmi rodiny, spojená s otvoreným úprimným prežívaním emócií,
- kvalitné vzťahy v rodine, založené na vzájomnej dôvere, tolerancii a vzájomnej láske,
- schopnosť rodiny vedieť flexibilne, pohotovo riešiť nové situácie, prijať aj nečakané zmeny, ktoré zvládnu pretransformovať na akési životné výzvy,
- súdržnosť rodiny, ktorá sa prejavuje aj štýlom ako trávia spoločný voľný čas,
- spiritualita, viera, že „veci“ sa dejú, okolnosti prichádzajú rôzne...či pozitívne nastavenie, ladenie... pozitívny pohľad do budúcnosti,
- dodržiavanie rodinných rituálov,
- sociálna podpora, starostlivosť, schopnosť orientácie v spleti sociálnych zákonov a poznať možnosti pomoci.

Ďalej ešte doplníme zistenia, ktoré máme vyzorované a patria rovnako medzi faktory, ktoré značne determinujú prijatie dieťaťa so zdravotným znevýhodnením a podieľajú sa na reziliencii:

- druh a stupeň zdravotného postihnutia dieťaťa,
- kedy, za akých okolností k poškodeniu došlo... a akým spôsobom rodičom tieto skutočnosti boli oznámené,
- vek rodičov,
- dosiahnuté vzdelanie rodičov,
- poradie v akom sa dieťa do rodiny narodilo (či ide o prvorodené, či je jedináčik, alebo ide o viacdetnú rodinu...),
- dokonca aj bydlisko (či býva rodina na dedine, či v meste – kde je väčšia anonymita),
- úplnosť/ neúplnosť rodiny.

Aj rodiny, ktoré nedisponujú z rôznych dôvodov pro-reziliennými faktormi, resp. rodiny, ktoré následkom narodenia dieťa so zdravotným znevýhodnením vykazujú už znaky dysfunkčnosti môžeme správnym prístupom a v správnom čase podporiť a pomôcť im. Stretnutia s odborníkom, ktoré absolvujú v rámci včasnej intervencie sú ideálnym miestom na takýto druh pomoci. Ako rodina, ktorá má ťažkosti zvládať krízu a ktorá by možno nikdy cielene nevyhľadala odbornú pomoc, ale v rámci pomoci, ktorú vnímajú ako orientovanú striktné len na ich dieťa je nám umožnené sa úspešne na rodinu napojiť a prehodnotiť problém komplexne. Táto skutočnosť je veľkou výhodou nami poskytovanej včasnej intervencii.

Ďalšie skutočnosti, ktoré hodnotíme ako pozitíva nami poskytovanej ECI v našich podmienkach sú:

- komplexný servis, ktorý zabezpečuje tím odborníkov (lekár, fyzioterapeut, liečebný pedagóg, klinický psychológ, logopéd, ergoterapeut...),
- využitie časového priestoru – intervencie sú pravidelné, intenzívne, vzájomne sa dopĺňajúce aj s inými druhmi procedúr vyplývajúce z absolvovania kúpeľného režimu (rehabilitácia, masáže, plávanie, cvičenie...),
- intenzívny kontakt s rodinou prakticky počas 24 hodín,
- aktívne spoluprežívanie ťažkostí podobného charakteru rodiča s ostatnými rodičmi, ktorí sú spoločne na pobyte,
- zapojenie rodiča do rodičovských diskusných skupín – získajú nadhľad, nové informácie, praktické rady, kontakty...

Prax nám potvrdzuje, že väčšina rodín zvláda svoje záležitosti veľmi dobre. Sme presvedčení, že ľudia sú oveľa viac rezilienní než by sme predpokladali. Najmä v krízových, nečakaných stavoch sa rodič dokáže psychicky zmobilizovať a preukázať obdivuhodnú odolnosť. Keď ide „o dieťa“ rodič doslova zvláda aj dlhodobu „fungovať na kyslíkový dlh“. Preto sa domnievame, že väčšina rodín nepotrebuje žiadnu psychoterapiu (ako sa neraz predpokladá), tieto rezilienné rodiny potrebujú len dostatočnú podporu okolia – a to je aj našou snahou, stratégiou, ktorú v rámci intervencií preferujeme.

LITERATÚRA

- [1] DICKMAN, I.- GORDON, S. (2013): One miracle at a time: How to get help for your disabled child – from the experience of other parent. In: HAVENS, A.I. *Becoming a resilient family: Child disability and the family system*. National center on accessibility, [citované 15.03.2013] Dostupné na internete: <http://www.indiana.edu/~nca/monographs/17family.shtml>.
- [2] HABALOVÁ, M. (2010): *Výchovné poradenstvo – formy, metódy a prostriedky v rámci včasnej intervencie*. Doktorská dizertačná práca. Pdf UK Bratislava.
- [3] HAŠTO, J. (2005): *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín, Vydavateľstvo F. ISBN 80-88952-28-X.
- [4] HERETIK, A. a kol. (2007): *Klinická psychológia*. Vydavateľstvo: PSYCHOPROF, Nové Zámky. ISBN 978-80-89322-00-8.

- [5] HORŇÁKOVÁ, M. (2010): *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava, UK v Bratislave. ISBN 978-80-223-2915-6.
- [6] KOVÁČOVÁ, B. (2018a): Prolegoména k danej biblioterapii. In Kováčová, B., Valešová, Malecová, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 18- 39. ISBN 978-80-223-4487-6.
- [7] KOVÁČOVÁ, B. (2018b): Saturácia potrieb dieťaťa v ranej biblioterapii. In Kováčová, B., Valešová, Malecová, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 40- 67. ISBN 978-80-223-4487-6.
- [8] KŘIVOHLAVÝ, J. (1993): *Povídej, naslouchám*. Praha, Návrat. ISBN 80-85495-18-X.
- [9] MATUŠOVÁ, S. (2017). Aktuálnosť psychosociálnej teórie H. Eriksona. In: *Studia scientifica facultatis pedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 16 (3), 2017, p. 16-27.
- [10] OSTATNÍKOVÁ, D. (2010): *Neurobiologická východiska inkluzívnej pedagogiky*. In Lechta V. (ed.). *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha, Portál 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [11] PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ CH. (2008): *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha, Portál. ISBN 978-80-7367-495-3.
- [12] SLANÁ, M. et al. *Včasná intervencia. Vývoj, súčasný stav a teoretické východiská*. Trnava: Trnavská univerzita, 2017. 198 s. ISBN 978-80-56800-84-3.
- [13] SLANINOVÁ, M. (2008): *Reziliencia rodín so znevýhodnením*. In *Revue liečebnej pedagogiky* 3/2008 roč. II s. 3. ISSN 1337-5563.
- [14] ŠOLCOVÁ I. (2009): *Vývoj reziliencie v detsvtví a dospelosti*. Praha, Grada. ISBN 978-80-247-2947-3.
- [15] VYGOTSKIJ, L. S. (1976): *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství.
- [16] VYMĚTAL, J. (2004): *Úzkost a strach u dětí*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-830-9.
- [17] WALSER, CH. (2010): Auswirkungen von chronischem Stress auf das Gehirn und Lernen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. Jg.16.

KONTAKTNÉ INFORMÁCIE AUTORA:

PaedDr. Silvia Tuláková
Špecializovaný liečebný ústav Marína,
Špecializovaný liečebný ústav Marína, Kováčová – kúpele 962 37,
externý doktorand, Trnavská univerzita v Trnave,
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce, Katedra sociálnej práce,
Kontakt: ssilvia@centrum.sk

- Zostavili: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.
Mgr. Lenka Lipárová, PhD.
Mgr. Júlia Gašperová
- Recenzenti: doc. Mgr.art. Xénia Bergerová, ArtD. (Sekcie 1. a 4.)
Pedagogická fakulta UK Bratislava
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Sekcie 2. a 3.)
Pedagogická fakulta KU Ružomberok
- Grafický návrh: Mgr. Patrik Holotňák (obálky a predelové strany)
- Vydavateľ: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
- Rozsah: 299 strán
- Rok: 2018

ISBN 978-80-557-1519-3

www.konferencia.kreativnevzdelavanie.sk

Zborník je jedným z parciálnych výstupov z projektu VEGA 1/0179/17 Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.