



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Gabriela Droppová

## **Didaktika umenia z aspektu sociálno-konštruktivistickej teórie**

**2014**

Autor: PaedDr. Gabriela Droppová, PhD.

Názov publikácie: Didaktika umenia z aspektu sociálno-konštruktivistickej teórie

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-565-0027-9

## **Abstrakt**

Nie ako maľovať, nie ako zanechávať grafickú stopu, ale výučba umenia ako stretnutie učiteľa s každým dieťaťom, kde deti môžu experimentovať, vytvárať vlastný projekt a intervenovať za jeho realitu je obsahom edukačného materiálu. Ide o sociálno-konstruktivistický prístup učenia sa dieťaťa v 21. storočí. Z didaktického aspektu tejto teórie sa pozícia učiteľa konvertuje na konzultanta, poradcu a spolupracovníka.

**Kľúčové slová:** Didaktika, umenie, sociálno-konstruktivistický prístup, edukácia, artefiletika.

## **Abstract**

Not how to paint, not how to leave graphical pattern, but teaching art as a meeting of a teacher with every child, where children can do experiments, create their own project, intervene for its reality – that's the aim of this work. It's a social – constructional approach of learning of children in the 21st century. From the didactical aspect of this theory, position of the teacher converts into consultant, advisor and colleague.

**Key words:** didactics, art, social-constructional approach, education, artephiletics.

## Obsah

Úvod.....	6
1 Teória sociokonštruktivistickej výučby v materskej škole.....	9
2 Od hry k umeniu .....	12
2.1 Hra .....	12
2.2 Prostredie .....	15
2.3 Pomôcky a materiál.....	15
2.4 Učiteľ .....	16
2.5 Artefletika .....	18
2.6 Reflexia a dialóg .....	19
3 Od umenia k poznaniu .....	20
4 Od poznania ku komunikácii.....	27
5 Didaktika a edukácia .....	34
Záver .....	45
Zoznam bibliografických odkazov .....	<b>Chyba! Záložka nie je definovaná.</b>



## Úvod

Premietnuť kultúrne potreby súčasného sveta do kurikula materskej školy, pripraviť dieťa na plnohodnotný život v prostredí, v ktorom vizualita a vizuálna kultúra hrajú dôležitú a stále rastúcu úlohu, vedie k potrebe zaviesť nový spôsob výučby aj do **umelecko-expresívnej oblasti v materských školách**. Umelecko-expresívne kompetencie v zmysle odporúčani Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (Brusel, 2005) sú súborom spôsobilostí (**maľovania, modelovania, kreslenia, priestorového zobrazovania, dramatického stvárňovania, hudobného produkovania, tancovania, vyjadrovania rytmu**), ktoré umožňujú človeku spoznávať svet v umeleckom interpretovaní, sú špecifické estetickým poznávaním sveta, pomáhajú jednotlivcovi vytvárať si estetický vzťah k svetu, sú prostriedkom socializácie, komunikácie a akulturácie (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Lenginusová, T., Bruteničová, E. a kol., 2012). Uznávať dôležitosť tvorivého vyjadrovania myšlienok, zážitkov a emócií rôznymi formami včítane hudby, divadelného umenia, literatúry a vizuálneho umenia... schopnosti sa týkajú nielen porozumenia, ale aj vlastného vyjadrenia rôznymi výrazovými formami, v ktorých je dôležité svoju zručnosť, vlastné tvorivé a expresívne názory dávať do súvislostí s názormi iných.

Kultúrny vývoj deväťdesiatych rokov a v súčasnosti, vďaka zmenám ťažiskových médií komunikácie a tiež médií poznávacích procesov, znamená nárast dôležitosti **obrazu – statického aj dynamického, multimédia, dizajnu, architektúry a vizuálnych stratégií reklamy**. Navyše sa v tokoch informácií rôznej úrovne médiá spájajú a prepletajú. Zážitok i poznatok má intermediálny a často aj interdisciplinárny charakter. O estetickom vnímaní, vyjadrovaní sa prostriedkami umenia i interpretácii umeleckých artefaktov je možné uvažovať jedine v kontextoch, s inými modalitami vnímania, **spôsobmi vyjadrovania a oblastami interpretovania**, ktoré majú odlišné ciele od cieľov umenia.

**Cieľom umelecko-expresívnej oblasti** je umožniť dieťaťu vnímať samého seba a prostredníctvom seba pozorovať okolitý svet. Aby sa umenie stalo súčasťou poznávacieho procesu a stimulom expresívnej tvorby dieťaťa. Spôsobilosti detí v umelecko-expresívnej oblasti rozvíjajú, podnecujú, rozširujú, aktivizujú a skvalitňujú učitelia materských škôl edukačnými skúsenosťami **s výtvarným, hudobným, literárnym a i. zameraním** (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Lenginusová, T., Bruteničová, E. a kol., 2012).

**Cieľom edukačného materiálu** je priblížiť učiteľom materských škôl podstatu inovovanej didaktiky umenia z pohľadu sociokonštruktívnej teórie.

Mentálny vývin dieťaťa v období ku koncu predprimárneho vzdelávania dospeje do štádia, v ktorom dieťa svoje zmyslové zážitky a súlad svojho prejavu kontroluje so zmyslovou skúsenosťou. Vo vzťahu k výtvarnému vyjadrovaniu sa to prejavuje tak, že spontánne vyjadrovacie procesy sa dostávajú pod kontrolu vedomého prehodnocovania. Dieťa si viac uvedomuje, ako vyzerá videný svet. Porovnáva ho so svojou schopnosťou alebo neschopnosťou vyjadriť jeho vizuálnu a inú podobu. Svoj **výtvarný, dramatický, hudobný či literárny prejav** tiež porovnáva so zobrazovaním vo **vizuálnych či akustických umeniach výtvarným, dramatickým, hudobným a literárnym vyjadrovaním iných detí.**

Edukačné aktivity poskytujú deťom priestor na inšpiráciu, predstavivosť a aktívnu tvorivú produkciu (obr. 1, 2). Podporujú ich aktívny pozitívny vzťah k umeniu s tvorivým využívaním umeleckých výrazových prostriedkov. Umožňujú im tvoriť podľa vlastných predstáv, záujmu, hľadať čo najzaujímavejšie riešenia a postupy pri výtvarnom, dramatickom, hudobnom či literárnom produkovaní. Predstavujú základnú formu komunikácie umením nevyhnutnú na nadobudnutie informácií a poskytujú rôzne možnosti expresívneho vyjadrenia dieťaťa s rešpektovaním predchádzajúcich skúseností, postojov, názorov a pocitov dieťaťa. (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Lenginsová, T., Bruteničová, E. a kol., 2012).

Pretrvávajúci behavioristický prístup vyučovania, nedostatočný metodický prístup, keď dieťa nedostáva možnosť analyticky pochopiť jazyk (vyjadrovacie prostriedky) a následne ho



Obr. 1 Chlapec 6 rokov



Obr. 2 Chlapec 6 rokov

syntetizovať do obrazu v zmysle zobrazenia, vyjadrenia sveta bola oblasť nedostatočne zosúladená s psychickým vývinom dieťaťa. Deficit sa prejavil v tom, že škola neformovala v potrebnej miere kultúrny vývin detí (napríklad v oblasti vizuálnej a výtvarnej kultúry) – ten bol ponechaný viac na náhodné vplyvy prostredia, nanajvýš na skryté a neformálne kurikulum. Umelecko-expresívna oblasť sa oproti tradičnému ponímaniu podstatne zmenila najmä z hľadiska svojich spoločenských cieľov. Dá sa charakterizovať ako oblasť experimentovania s vyjadrovaním skutočnosti, a to nielen prostredníctvom vizuálnych vyjadrovacích prostriedkov, nakoľko umenie zapája do svojich realizácií aj zmysly (hmat, čuch, sluch a chuť).

Umelecko-expresívna oblasť bola považovaná najmä za predmety esteticko-výchovné, bola podcenená ich zložka poznávací a ich potenciál podporovať vývin myslenia vo vzťahu k vnímaniu, fantázii a intuícii. **V umení je potrebné celostné ponímanie osobnosti dieťaťa.** Rozvoj vnímania a cítenia je dôležitou súčasťou výchovy prostredníctvom umenia, ale možnosti napríklad výtvarnej edukácie sú oveľa komplexnejšie. Okrem funkcie estetickej (rozvoj zmyslovej reflexie a tvorba vlastného vkusu) má prostredníctvom výtvarných činností aj funkciu konštruktívnu (kreatívne laborovanie so znakmi, konštrukcia vlastného vyjadrovania) a funkciu poznávaciu a vzdelávaciu, t. j. objavovanie a poznávanie vzťahov na rôznych úrovniach: formálnych, obsahových, komunikačných; intermediálnych a interdisciplinárnych, poznávanie kultúrnych hodnôt.



## 1 Teória sociokonštruktivistickej výučby v materskej škole

Komplex vytvárajúcich sa gramotností v dobe pred nástupom do základnej školy sa nazýva **pregramotnosť** (raná gramotnosť, vznikajúca gramotnosť). Dieťa získava pregramotnosťou kompetencie postupne pred formálnym školským vyučovaním vďaka spontánnym aktivitám v sociálnych situáciách. Dieťa si ich osvojuje v interakcii s dospelými zo zvedavosti, čo je v tomto veku prirodzené. Deti vlastnou objaviteľskou činnosťou prichádzajú na podstatu učenia sa. Potrebu bohatých skúseností s učením sa u detí predškolského veku zdôrazňuje **sociálny konštruktivizmus**.

Sociálny konštruktivizmus nepripúšťa prenos hotových poznatkov z jedného človeka na druhého. Konštruktivisti predpokladajú, že každý jedinec už vlastní isté poznanie, ktoré je nutné brať do úvahy, ak chceme porozumieť procesu učenia sa. Konštruktivisti kladú vo vyučovacom procese veľký dôraz na zisťovanie predchádzajúcich (pôvodných) poznatkov dieťaťa o javoch, ktoré majú byť predmetom nového učiva. Tieto predchádzajúce poznatky detí sa v odbornej literatúre nazývajú prekoncepty učiva alebo naivné teórie dieťaťa (Gavora, 1997, citovaný podľa Tóthová, In Miňová, 2012. s. 135). Ide o sofistikované učenie, v ktorom učiaci si dáva nové vedomosti do vzťahu k už nadobudnutým pojmom, súvislostiam, ktoré si utvoril vo svojej kognitívnej štruktúre.

Spomínaná gramotnosť neznamená len psychomotorické vedomosti, ale tiež rozvoj vyjadrovacích schopností a rozvinutie slovnej zásoby, aktívne počúvanie a porozumenie reči. Základňou vzdelávacích obsahov sú modality gramotnosti (sociokultúrne profilované vzdelávacie oblasti), ktoré patria k jadrú kultúrnej gramotnosti človeka, v ktorých deti nadobúdajú komplex kompetencií, aby žili v symbióze s rôznymi súčasťami sociálnej, prírodnej, technickej, matematickej, digitálnej a inej reality (a to nielen vo vzťahu k prítomnosti, ale aj k minulosti a k budúcnosti). Tento sociokultúrny nadhľad nad gramotnosťou jednotlivca potom eliminuje ponímanie gramotnosti len ako schopnosti (pre) čítať alebo (pre) písať, prípadne sa podpísať a zaväzuje školy a učiteľov, aby náročnú kultúrnu adaptáciu a produkciu u detí uľahčovali a sprevádzali optimálnou a zodpovednou edukáciou. (Valášková, M., 2012.).

Podľa Bruceovej, T. (1996) na detstvo sa máme dívať ako na súčasť života, nie ako prípravu na dospelosť. Výchova má byť chápaná ako niečo prítomné, nie ako príprava a výcvik na neskoršie obdobie. Deti nie sú neschopné bytosti, ktoré potrebujú inštrukcie k tomu, ako dôjsť do dospelosti. Dieťa má schopnosť získavať poznatky zo svojho okolia a zároveň svojím

spôsobom aj obohacovať spoločnosť, ktorá ho obklopuje. Dieťa by sa malo brať ako celok. Pre jeho vývin je rovnako dôležité fyzické i psychické zdravie, ako aj pocity, myslenie a zážitky. Každá skúsenosť, ktorú dieťaťu sprostredkujeme, tvorí celok, či ju budeme dieťaťu predkladať od jednoduchého k zložitejšiemu (Bruceová, T., 1996, podľa Montessori), alebo (Bruceová, T., 1996, podľa Fröbela) od celku, v ktorom treba nájsť poriadok prostredníctvom koordinujúceho mechanizmu – hry. Napriek tomu, že obidva spôsoby sú odlišné, kladú tak ako Fröbel, tak aj Montessoriová dôraz na dieťa ako celok. Vzdelávanie dieťaťa by sme nemali rozdeliť, nakoľko jednotlivé oblasti učenia sú prepojené a všetky spolu súvisia. Rôzne aspekty detského vývinu ani rôzne oblasti učenia nemôžeme rozdeľovať, ani oddeľovať od zmysluplného kontextu vo vzťahu učiteľ – dieťa. Veľký význam má vnútorná motivácia, ktorá vyúsťuje do činnosti, ktorú dieťa samo dokáže iniciovať a riadiť. „Pri hre dieťa vždy jedná nad svoj priemerný vek, nad svoje každodenné správanie; pri hre akoby samo seba prekonalo, prerástlo o hlavu. V hre sú ako pod lupou obsiahnuté všetky vývinové tendencie dieťaťa v kondenzovanej forme a hra sama osebe je veľkým zdrojom vývinu“ (Bruceová, T., 1996, podľa Vygotskij, 1978, s. 102). Podľa Vygotského, keď sa dieťa zapojí do imaginatívnej hry, je ochotné sa podriadiť pravidlám, aby malo z hry radosť. Pri hre kladie dôraz na sebadisciplínu. Vývin dieťaťa môžeme rozdeliť na špecifické štádiá. Podľa Piageta (Bruceová, T., 1996, podľa Piaget a Inhelderová, 1969) schéma je organizácia (alebo štruktúra) činností, ktoré vyplývajú z ich neustáleho opakovania v podobných alebo analogických situáciách. Ako dieťa rastie, zložitosť schémy sa mení. Podľa Piageta v predškolskom veku sa dieťa nachádza v predoperačnom období (od 2 – 7 rokov), kedy dieťa začína používať symboly. Podľa Atkinsona, R. L. (2003) dieťa v materskej škole sa učí používať jazyk a vytvára reprezentácie objektov (poznáva význam slov pomocou predstáv a slov). Myslenie dieťaťa je egocentrické, kedy je dieťa zamerané na seba.

Preto učitelia v materských školách by nemali vyučovať obsah, ktorý závisí od ich nápadov, ale mali by sa sústrediť na výučbu, ktorej podstatou je rozpoznanie záujmov detí. Výchovu a vzdelávanie dieťaťa treba začať od toho, čo už dieťa vie a nie od niečoho, čo dieťa nevie. Znamená to vyzdvihnúť také činnosti, ktoré deti dokážu urobiť s citlivou, primeranou pomocou druhých.

Eriksonova teória vychádza z toho, že človek si na každom stupni vývinu vyrieši určitý psychosociálny konflikt (napr. prechod z materskej školy do základnej školy). Ak sa mu to podarí, môže postúpiť ďalej, v opačnom prípade je jeho vývin ohrozený a spomalený.

Predmetom jeho skúmania sú štádiá psychosociálneho vývinu, ktoré siahajú až do staroby, a teda nekončí svoje uvažovanie o vývine už v období dospievania. Podstata jeho ôsmich etáp psychosociálneho vývinu človeka spočíva v tom, ako človek jednotlivé fázy prekonáva a či má podporu okolia, aby na danom stupni vývinu dokázal určitý psychosociálny konflikt riešiť pozitívnym spôsobom. (Uváčková, I. a kol., 2012 podľa Langmaier a Krejčírová, 1998). Vygotskij zdôrazňuje, že keď sa dieťaťu poskytne vhodná pomoc, je schopné vyvíjať činnosť na vyššej úrovni, ako keď je ponechané bez pomoci. Učenie prebúdza u dieťaťa celý rad vnútorných vývinových procesov, ktoré však dokážu pôsobiť len vtedy, keď je dieťa v interakcii s ľuďmi zo svojho prostredia a keď spolupracuje so svojimi vrstovníkmi (Bruceová, T. 1996, podľa Vygotského, 1978, s. 90). Dieťa má svoj vlastný vnútorný život, ktorý sa vynára na povrch za priaznivých podmienok. Patrí doň tiež schopnosť reprezentácie. Pre dieťa sú veľmi dôležití ľudia (dospelí aj deti), s ktorými vstupuje do kontaktu. Vygotský, Bruner a Piaget prikladajú vzťahom veľký význam, ale najväčší dôraz kladú na poznanie. Podľa Vygotského sa vyššie funkcie rozvíjajú práve vďaka sociálnej interakcii (Bruceová, T., 1996, s. 52). Uspokojenie a radosť z hry s ostatnými deťmi i dospelými nemajú len kognitívny charakter. Psychický život dieťaťa sa nerozdeľuje len na emócie a poznanie, pretože všetky stránky psychického života dieťaťa sa navzájom prelínajú. Kľúčom k vývinu dieťaťa sú ľudské vzťahy. Preto princíp, v ktorom sa zdôrazňuje dôležitosť interakcie vnútorných psychických štruktúr osobnosti dieťaťa s vonkajším prostredím, je reprezentovaný ľuďmi a predmetmi. Výchova dieťaťa je chápaná ako vzájomné pôsobenie medzi dieťaťom a vonkajším prostredím, zahrňujúca ostatných ľudí i vedenie samého seba. Nejde len o to odhadnúť, na akom stupni vývinu sa dieťa nachádza (Piagetove vývinové štádiá so schémami alebo Vygotského dôraz na dozrievajúce štruktúry), prispôbiť tomu obsah kurikula, ale pochopiť spôsob, ako celú situáciu vníma dieťa. Teórie o usporiadaní činností dieťaťa prispievajú k tomu, aby bol celkový kontext a štýl výučby účinný. Jeho špirálovité kurikulum – vedieť, čo učiť a kedy učiť už nestačí. Treba vedieť, **ako učiť**. Preto na základe týchto princípov Brunerová, T. (1996, s. 163) navrhuje, aby sa väčší dôraz kládol na partnerstvo a spoluprácu medzi dospelými a deťmi. To od dospelých vyžaduje lepšie pochopenie zákonitostí detského vývinu i väčší vnútorný pohľad na rôzne oblasti učenia sa. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti, v ktorej dieťa sa stáva subjektom výchovy, pozornosť venujeme nielen jemu, ale celej jeho rodine. Dôraz sa má klásť na multiprofesionálnu spoluprácu nielen medzi pedagogickými zamestnancami, inými odborníkmi, ale aj s rodinou dieťaťa. Pochopiť termín „dobrá predprimárna edukácia, diagnostika a hodnotenie“ je úspechom pri pokračovaní cenných výchovno-vzdelávacích tradícií.

## 2 Od hry k umeniu

Oblasť umenia v materských školách má veľký vstupný potenciál, nakoľko umelecké činnosti patria k detským spontánnym hrám predškolského veku, a teda (pre väčšinu detí) sú činnosťami, ktoré sú automotivačné.

### 2.1 Hra

Hra ako základná ľudská činnosť je aktivita odrážajúca sociokultúrnu realitu v osobitnom spracovaní subjektom ako interindividuálne vyjadrenie spracovaného vplyvu reality na jedinca v imaginárnej a symbolickej situácii prostredníctvom vlastnej stratégie a za použitia herných symbolov, zameranej na proces hrania (nie na produkt) ako činnosť umožňujúcu prekonať rozpor medzi tým, čo môže, smie, vie, chce, jedinec realizovať, a medzi tým, čo nevie, nemôže, nesmie a nechce realizovať v realite. Hra je slobodnou a dobrovoľnou aktivitou založenou na sebauplatnení a sebarealizovaní jedinca/dieťaťa (Kikušová, S., 2012, s. 105).

Aj kresba je pre dieťa hrou. Pri hre rozvíja svoje motorické funkcie. V detskej kresbe dlho cítíme fyzické funkcie tela, ako je srdcový rytmus a činnosť mozgu. Dieťa však skúsenosťou naberá schopnosť tlmiť tieto telesné prejavy a zvyšovať svoje intelektuálne činnosti. Najdôležitejšie je, že táto veselá hra s pastelkami či farbami mu umožňuje spájanie rôznych funkcií: ruka, oko a rozum spolu začnú vytvárať harmóniu. Dieťa sa hrá, učí, rozvíja, a to všetko preto, lebo tvorí. Výtvarná hra učí dieťa tvorivosti. Umelecké vyjadrenie má svoje pramene v hre s líniou, tvarom, farbou, plochou a formou.

Výtvarné myslenie detí vychádza z pokusov, experimentovania, z úvah či myšlienok, ktoré smerujú k pochopeniu významu a obsahu (Šupšáková, B., 1999, s. 7).

Táto hra je pre dieťa životne dôležitá. Tak ako zvieratá v prírode sa hrou pripravujú na prežitie, dieťa sa hrou učí tvorivým postupom riešenia problémov, aby ich vedelo využiť, v živote. Pre dieťa je tvorba hrou, experimentovaním, pokusom i dialógom. Dieťa sa učí kombinovať, ale aj improvizovať. Tvorba dáva dieťaťu možnosť naučiť sa pracovať v skupine, ale aj samostatne nachádzať riešenia. Predpokladom tvorivosti sú určité vlastnosti ako zvýšená vnímavosť, uchovávanie dojmov, obrazotvornosť a imaginácia, schopnosť vyjadriť sa, dobrá pamäť.

Hra nie je len prostriedkom, s ktorým dieťa objavuje svet, je to činnosť, ktorá mu v útlom veku v najvyššej miere prináša psychickú rovnováhu. Hravá činnosť dieťaťa je odrazom jeho

vnútorného psychického života. Učitelia už dávno docenili veľký význam hry a vedci vyzdvihli jej cenu v mnohých stránkach. Výskumy s deťmi predškolského veku dokázali do najmenších podrobností, čo pre dieťa hra znamená. Hra je pre dieťa životne dôležitá, lebo v hre dieťa nachádza psychickú pohodu a môže rozvíjať svoje priania a fantáziu, aby ich integrovalo do osobnostného rozvoja.

Podľa Lowenfeldovej hra je výrazom telesných impulzov dieťaťa, ktorá ho učí chápať, poznávať jeho okolie, ktorá ho pripravuje pre život, ktorá mu umožňuje harmonicky sa zaradiť medzi svojich kamarátov. Považuje detskú hru za vonkajší prejav emocionálneho života dieťaťa. Hovorí, že hra má pre dieťa takú funkciu ako umenie v živote dospelých (Read, H. E., 1967, s. 184).

Hra je teda najprirodzenejšia životná aktivita pre deti predškolského veku. Je synkretická, plne zapája zmysly a fantáziu dieťaťa, umožňuje úplne sa vžiť do situácie a súčasne mať od nej odstup, umožňuje imitovať realitu a súčasne si ju prispôbovať podľa svojich predstáv.

Deti používajú svoju fantáziu, hry a snenie, aby mohli znovu prejsť zážitkom a premýšľať o ňom. Jednou z ciest, ako sa dostať k obrazu zafixovaného v amygdale, je **umenie**. To už samo osebe je médiom nevedomia. Emočné mozgové centrá sú vysoko vnímavé k symbolickým významom: k odovzdaniu prostredníctvom metafor, príbehov alebo mýtov. Freud nazval toto chápanie „primárnym procesom“. Niekedy práve umenie umožní deťom zdôveriť sa so zážitkami, o ktorých by sa inak neodvážili rozprávať (Goleman, D., 1997, s. 201).

U detí je hra najnápadnejšia formou voľného prejavu. Antropológovia a psychológovia sa neustále pokúšajú stotožniť všetky formy voľného prejavu detí s hrou. Voľným prejavom rozumieme rôzne fyzické i psychické činnosti.

Podľa Montessoriovej činnosti, ktoré robia deti, keď zoberú ceruzku alebo štetec a začnú maľovať alebo kresliť z vlastnej vôle, sú činnosti spontánne. Hovorí: „Nie je možné, aby existovali nejaké postupné cvičenia v kreslení, ktoré vedú až k umeleckej tvorbe. Tento cieľ môžeme dosiahnuť jedine rozvojom technických zručností a psychickej slobody. Z tohto dôvodu dieťa kresleniu priamo neučíme. Pripravujeme ho nepriamo, necháme ho slobodne sa priblížiť k tejto tajomnej a relaxačnej činnosti, tvoriť veci v súlade s jeho vlastným cítením. Takéto kreslenie uspokojuje potrebu rovnako ako reč, tanec, divadlo a takmer každá myšlienka môže hľadať umelecký prejav. Toto úsilie je spontánne (Read, H. E., 1967, s. 135). Vhodné je ponúknuť deťom výtvarné aktivity z každodenného života, ktoré deti inštinktívne priťahujú, činnosti s výtvarným materiálom za účelom zapojenia všetkých zmyslov. Deti si pri činnostiach budú spontánne vyberať výtvarný materiál bez asistencie dospelého (obr. 3, 4).



Obr. 3. Chlapec 6 rokov



Obr. 4. Dievča 6 rokov

Učiteľka môže materiál neustále obmieňať, vyberá jeho rozličné tvarové, farebné varianty a to, čo deti najviac používajú, čo najviac priťahuje ich záujem. Ak učiteľ dopredu pripraví činnosti, v ktorých sa deti môžu realizovať, deti budú pokojné, poriadkumilovné, s vhodným správaním, budú prejavovať veľký záujem o výtvarnú činnosť. Pokiaľ má dieťa v dostatočne stimulujúcom prostredí možnosť slobodného výberu výtvarnej činnosti, ktorej sa môže venovať tak dlho, ako potrebuje, po prechodnom období nezáujmu o jednotlivé pomôcky a činnosti dieťa stabilizuje svoju pozornosť a v činnosti so zvoleným materiálom dosahuje často stav hlbokého sústredenia, pri ktorom nevníma svoje okolie. Doba, počas ktorej dieťa zotrúva v stave koncentrácie, sa postupne predlžuje. Dochádza k urýchleniu vnútorného vývinu, organizácii psychického života, čo sa prejaví psychickou rovnováhou, prepuknutím spontánnej aktivity, obdivuhodnej pracovnej koncentrácie a zmenou správania a osobnostných rysov.

Aby boli deti šťastné a spokojné, aby fyzicky a psychicky rástli, potrebujú skúmať, poznávať, objavovať, robiť konkrétnu činnosť s konkrétnym materiálom, ktorou odpovedajú na svoju vnútornú potrebu vyvíjať sa. Učenie sa, zdokonaľovanie zručností a schopností je teda prirodzenou potrebou detí od ich najútlejšieho veku.

Dieťa hľadá podnety na svoj rozvoj vo svojom bezprostrednom okolí. Spontánne siaha po materiáli, ktorý zodpovedá jeho mentálnym potrebám, a venuje sa činnosti, ktorá stimuluje jeho vnútorný rast. V predškolskom veku existuje obdobie zvýšenej senzitivity pre schopnosť naučiť sa komunikovať. Ak v tomto období dieťa nebude mať podnety vo svojom okolí na rozvoj komunikácie, nikdy sa už nenaučí správne rozprávať. Senzitivne fázy vývinu

prebiehajú od narodenia po šiesty rok, keď sa mentálna činnosť dieťaťa prebiehajúca spočiatku podvedome dostáva postupne úplne pod dominanciu rozumu. Deti v predškolskom veku disponujú univerzálnou schopnosťou prijímať poznatky zo svojho okolia bez vedomého úsilia, nemusia sa učiť prostredníctvom priamej výučby a napriek tomu sa naučia neuveriteľne veľa.

Preto by mal učiteľ umožniť deťom pohybovať sa, dotýkať sa, manipulovať, skúmať, objavovať, poskytovať slobodu vybrať si vlastnú činnosť bez zbytočného zásahu dospelého. Dieťa je bytosť veľmi aktívna a pokiaľ sú podmienky, v ktorých žije, primerané, dieťa je spontánne aktívne a **má prirodzenú túžbu hrať sa a učiť sa.**

Úlohou učiteľa alebo rodiča je udržať a roznieť jeho spontánne nadšenie vytvorením „pripraveného prostredia“, v ktorom dieťa môže uspokojovať svoje potreby a ďalej sa rozvíjať.

## 2.2 Prostredie

Pripravené prostredie by malo byť vybavené materiálom, ktorý zodpovedá mentálnej úrovni dieťaťa. Učiteľ môže ponúkať aktivity, ktoré stimulujú záujem dieťaťa a uspokojujú jeho vnútorné potreby. Jednou z dôležitých vlastností pripraveného prostredia je to, že všetko zariadenie je rozmermi prispôsobené deťom: nielen stoly, stoličky, skrinky a ostatný nábytok, ale aj kľučky, obrazy a zrkadlá zavesené v úrovni detí. V skrinkách, vo výške prístupnej všetkým deťom, by mali byť uložené iba pomôcky, materiál a hračky, ktoré môžu deti používať. Nevhodný materiál by nemal byť v dosahu dieťaťa. Pripravené prostredie vyzýva dieťa samy k činnosti. Je potrebné, aby miestnosti, v ktorých sa deti po celý deň pohybujú, boli esteticky zladené, aby výzdoba bola jednoduchá, funkčná, (didaktická), aby zbytočne neodpútavala pozornosť dieťaťa.

## 2.3 Pomôcky a materiál

Pomôcky, materiál a hračky na výtvarné aktivity by mali mať estetický vzhľad, mali by byť príjemné na dotyk, aby dokázali vzbudiť pozornosť a motivovať dieťa; ktoré sú jasne štruktúrované, navzájom na seba nadväzujú a zároveň umožňujú vlastnú kontrolu chýb. Mali by byť umiestnené v otvorených policových skrinkách, kedykoľvek prístupné dieťaťu. Každá vec by mala mať určené miesto. Ak dieťa ukončí výtvarnú činnosť s materiálom, alebo hračkou, učiteľ ho vedie k tomu, aby vrátilo materiál či hračky na pôvodné miesto. Edukačné aktivity s materiálom, spočívajúce v usporadúvaní, postupnosti, klasifikácii, porovnávaní a

systematizácii, vedú dieťa ku koordinácii a kontrole pohybov a zároveň nastoľujú poriadok v jeho vnútri. Vďaka dômyselnému materiálu dieťa zapája do činnosti všetky zmysly, rozvíja svoju motoriku a zároveň rozvíja svoju inteligenciu (učí sa zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť). Dieťa sa hrá svojím vlastným tempom. Materiál mu umožňuje postupovať od jednoduchého k zložitejšiemu, od konkrétneho uchopenia k abstraktnému pochopeniu.

Vďaka svojim jedinečným schopnostiam v čase zvýšených senzitivít, v optimálnych podmienkach dieťa sa učí spontánne, bez úsilia. Úspechy v činnostiach, ktoré sú primerané jeho schopnostiam, mu pomáhajú rozvíjať svoj pozitívny obraz o sebe. Dieťa zdokonaľuje svoje schopnosti a zručnosti a stáva sa tak sebestačné a nezávislé na dospelom.

Takéto dieťa nepotrebuje usmerňovanie učiteľom k vhodnému správaniu. Každé dieťa si vyberá činnosť podľa svojho uváženia. Hrá sa podľa vlastného výberu, vlastným tempom, tak dlho, ako potrebuje.

## 2.4 Učiteľ

Učiteľ môže dieťaťu poradiť alebo ponúknuť aktivity, ktoré si nevie vybrať samo. Učiteľ pripravuje prostredie s výtvarnými aktivitami pred tým, než dieťa začne svoju činnosť vykonávať. Aktivity s deťmi realizuje individuálne alebo skupinovo. Do koncentrovanej činnosti dieťaťa nezasahuje, neopravuje chyby. Ak dieťa nevykonávalo činnosť správne, učiteľ spoločne s dieťaťom aktivitu zrealizuje. Dieťa samo príde na to, kde spravilo chybu. Ak učiteľ vidí, že dieťa činnosť nezvláda, nekritizuje ho, ale odloží výtvarný materiál s vedomím, že dieťa ešte nie je pre túto činnosť zrelé. Učiteľ nikdy negatívne nehodnotí snahu alebo výkon dieťaťa. Mohlo by ho to od danej činnosti odradiť. Dieťa potrebuje každý deň zažiť úspech a **učiteľ mu v tom pomôže** (dostupné: montessori.sk).

Čím je dieťa vyspelejšie, tým je pomoc učiteľa menej potrebná. Učiteľ pomáha dieťaťu, aby sa rozvíjalo svojimi vlastnými schopnosťami. Podporuje jeho nezávislosť a iniciatívu, motivuje ho k samostatnosti, spočiatku v drobných praktických aktivitách, neskôr v činnosti s náročnejším didaktickým materiálom, podporuje jeho vlastný názor a samostatný úsudok dieťaťa.



Učiteľ by mal iniciovať dieťa bez toho, aby nechával príliš pociť svoju prítomnosť, ale zároveň mal by byť pripravený na požadovanú pomoc. Nikdy by nemal vstupovať ako prekážka medzi dieťa a jeho skúsenosti. Aktívne motivovanie prebieha nepriamo cez prípravu vekovo primeraného a podnetného prostredia, v udržiavaní láskyplnej pokojnej atmosféry plnej dôvery. Učiteľ vystupuje nie ako autorita, ale ako facilitátor. Deťom by malo byť umožnené rozvíjať sa k samostatnosti v rôznych oblastiach praktického života, v starostlivosti o seba a svoje okolie. Veľký dôraz by sa mal klásť na ohľaduplné a zdvorilé správanie. Učiteľ a rodič by mali urobiť všetko pre to, aby sa obrovský tvorivý potenciál malého dieťaťa daný prírodou rozvinul naplno. V optimálnych podmienkach sa dieťa bude v súlade so svojimi záujmami sústredene venovať činnostiam, ktoré podporujú jeho vnútorný rast. Učiteľ i rodič môžu upriamiť svoju pozornosť skôr na úžasné úspechy detí a nie na chyby a nedostatky, ktoré sú často výsledkom nechoty alebo neschopnosti dospelých porozumieť deťom. Dospelí z pozície svojho poslania láskyplným a nerepresívnym prístupom k dieťaťu, odstraňovaním prekážok a zabezpečením stimulujúcej činnosti pre dieťa môžu kladne ovplyvniť jeho život.

Všetky druhy hier sú kinestetické pokusy o integráciu a z tohto hľadiska sú príbuzné s rituálnymi tancami primitívnych rás a obe treba považovať za zárodočné podoby vizuálneho umenia.

Podľa Junga dieťa v hre postupuje inak, ak je skôr zamerané intuitívne, inak, ak kladie dôraz na zmysly, inak, ak jeho doménou sú city, a opäť inak, ak u neho prevláda racionalizmus. Práve stretnutie s umením dáva príležitosť nadviazať rozhovor s videným, viesť dialóg, odkrývať seba i okolitý svet. V umeleckom zážitku sa dieťa stretáva s umeleckou formou a dopátra sa určitých obsahov. Preto máme využiť všetky možnosti pri poznávaní umenia a kultúry (Gero, Š., Tropp, S., 1999).

Ideálna kultúra a spoločnosť je taká, ktorá poskytuje ľudskej prirodzenosti maximum spoločensky prípustnej slobody prejavu a rozvoja, minimum obmedzovania a donucovania.

Tak ako umelec odhaľuje vo svete okolo seba vzťahy, poriadok, harmóniu, práve tak hudobník ich odkrýva vo svete zvukov, dieťa toto všetko nachádza v hre.

Kontakt s umením formou hry dieťa kultivuje, odhaľuje jeho osobnostné kvality, dáva mu slobodu prejavu. Umelecká činnosť je činnosť poznávací, motivačná, emocionálna, komunikatívna. Rozvíja senzibilitu, spája emócie a racionálny prístup. Dozrievaním dieťa sa učí porozumieť, ale aj spoznávať vlastné emócie.

Do umelecko-expresívnej oblasti môžeme zaradiť aj artefietiku, ktorej príznačným pracovným priestorom je oblasť vizuality (videnie ovplyvnené kultúrou, výtvarná tvorba

a vizuálna prezentácia). Teoretické a metodické princípy artefiletiky však vyhovujú aj ostatným typom umeleckých aktivít. Preto ich môžeme uplatňovať vo výtvarných, hudobných, literárnych alebo dramatických aktivitách, nakoľko tradičné hranice medzi jednotlivými oblasťami sa môžu prelínať.

## 2.5 Artefiletika

Artefiletika je reflexné, tvorivé a zážitkové poňatie vzdelávania, ktoré vychádza z umenia a expresívnych kultúrnych prejavov (výtvarných, dramatických, hudobných a pod.) a smeruje



Obr. 5 Dievča 6 rokov



Obr. 6 Dievča 6 rokov

k poznaniu a sebazoznaniu prostredníctvom reflexného dialógu o zážitkoch z expresívnej tvorby alebo vnímania umenia (Slavíková, V., Slavík, J., Eliášová, S., 2007, s. 15).

Artefiletika umožňuje využiť kultivované prežívanie a reflexiu v umeleckej tvorbe. Ľudia si v priebehu historického kultúrneho vývoja vypracovali rôzne spôsoby, ako si navzájom odovzdávať svoje zážitky. Zážitok je výberová situácia, z ktorej rôzni ľudia majú rôzne zážitky, a tak si ich aj odovzdávajú. Preto si ľudia cenia umenie. Umelecké činnosti sú jedinečné tým, že umožňujú objavovať, poznávať a tvorivo komunikovať o zážitkoch, ktoré sú individuálne naliehavé alebo ich môžeme odovzdávať iba sčasti (napr. hodnoty, city, zmyslové kvality, postoje). Preto sú umelecké činnosti vo vzdelávaní také vzácne (obr. 5, 6). O zážitkoch iných sa môžeme dozvedieť prostredníctvom komunikácie v sociálnom prostredí.

## 2.6 Reflexia a dialóg

Dôležité je, že artefietika umeleckú tvorbu detí pokladá len za prvú časť činnosti dieťaťa, na ktorú nadväzuje **reflexia a dialóg** medzi deťmi. V artefietickej terminológii to vyjadrujeme tvrdením, že každé dieťa, prípadne určitá skupina detí má svoju jedinečnú osobnú **skúsenosť**, t. j. osobitný *prekoncept* (pred – porozumením) pre určitý *koncept*, t. j. pre obsah, ktorý je témou dialógu. Skúsenosti jednotlivých detí sú ovplyvňované jednak najbližším sociálnym okolím, jednak pôsobením mediálnou komunikáciou (televízia, internet, médiá atď.), ktorá sprostredkuje širšie kultúrne a spoločenské súvislosti. V reflexnom dialógu sa deti učia niečomu konkrétnemu a zároveň rozvíjajú svoje komunikačné a sociálne skúsenosti. Reflexný dialóg v spojení so vzdelávacím obsahom je prirodzeným a základným zdrojom nielen poznávania, ale aj sebaznávania. Prepojenie poznávania sveta s poznávaním seba samého, spojeného s uvedomovaním i obohacovaním a prehľbovaním zážitkov. Sú to postoje, ktoré sa opierajú o koncepciu **sociálneho konštruktivismu**.

### 3 Od umenia k poznaniu

Sociokognitivistické poňatie učenia sa, zakladajúce sa na interpersonálnej interaktívnosti, komunikatívni, sociálnosti, kolaboratívni, kompetentnosti a kultúrnosti učiaceho sa v učiacej sa skupine, charakterizuje „dieťa ako spolutvorcu (spolukonstruktéra) poznania, identity a kultúry“ s ostatnými. Tento konštrukt upozorňuje na špecifiká dieťaťa zodpovedajúce skutočnosti, že dieťa je sociokultúrne spoluutvaraná bytosť. Pre svoj rozvoj a učenie sa nevyhnutne potrebuje iné deti a významných dospelých, s ktorými sa kontaktuje a vzájomne zdieľa spoločne uskutočňované aktivity a produkty pochádzajúce z nich. Interakcia a transakcia s ostatnými je predpokladom osobnostného rozvoja dieťaťa v skupine, do ktorej prináleží. Dieťa má spolupracovať s ostatnými v prospech rozvoja či prípadnej zmeny svojho spoločenstva. Detstvo je životným rámcom pre nadobúdanie hodnotných sociokultúrnych skúseností – kultúrnych nástrojov, ktorými bude dieťa intervenovať do reality so zámerom modifikovať a transformovať ju (Kostrub, D., 2009).

Informačná spoločnosť je prvou skutočnosťou, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou našich životov. Informačná spoločnosť je charakteristická pre symbolicky (u)pretváranú spoločnosť 21. storočia, čo znamená pre dieťa pohybovať sa v životnom prostredí plnom zo všetkých strán „poskytovaných“ rôznorodých a najmä protirečivých – navzájom si odporujúcich informácií. Už tu nie je akési objektívne poznanie (pravda), ktoré majú prijať všetci za svoje („osvojiť“ si ho); v tomto ohľade bola moderná epocha pre učiacich sa akosi jednoduchšia. V postmodernej dobe bude čoraz náročnejšie odlíšiť správne, úplné, žiaduce, potrebné informácie od nesprávnych, neúplných, nežiaducich, nepotrebných a predovšetkým zavádzajúcich informácií. Vďaka informačnému „boomu“ – explózií informácií sa stal svet globálnou „dedinou“, pretože vzdialenosti sa skracujú, je ľahšia a prístupnejšia možnosť získať stále väčšie množstvo informácií, ktoré sa stali dostupnejšími (Čavojský, I., 2012).

Deti v materskej škole by sa mali zoznámiť aj s takými dôležitými oblasťami vizuálnej kultúry, akými sú **dizajn, reklama, architektúra, fotografia, elektronické médiá, film a video**. Vo svojom praktickom živote budú užívateľmi týchto oblastí vo väčšej miere ako oblastí, ktorým je v štátnom vzdelávacom programe pre materskej školy venovaný veľký priestor. Nepôjde pritom o používanie formálne. V dobe, keď sú tieto médiá a ich znakové systémy prostriedkom intenzívneho spoločenského pôsobenia, je ich znalosť – gramotnosť v ich jazykoch – podmienkou ich dospelého používania. Znaky, ktoré na človeka sugestívne pôsobia, ale ktorým **nerozumie**, umožňujú jeho manipulovanie. Na tom je založený princíp pasívneho klienta, typický pre konzumnú spoločnosť, a tiež politické manipulovanie verejnej mienky. Deti sú v týchto oblastiach negramotné a v súčasnom spoločenskom kontexte má ich negramotnosť vážny kultúrny a neskôr politický rozmer.

Dieťa v súčasnosti nestojí na okraji spoločenského diania ako v minulosti len preto, že je (má status) dieťaťom. V súčasnosti je dieťa vyzývané aktívne sa zapájať do sociokultúrnych, (diskurzívnych) praktík už len z dôvodu, že vylúčiť ho z týchto praktík prakticky nie je možné. Je to skutočnosť, že deti sa stali integrálnou súčasťou konania a pôsobenia dospelých a dospelí ich čím ďalej, tým viac do svojho konania a pôsobenia vtahujú. Vedome sa stiera hranica medzi tým, čo je určené pre dospelých, a tým, čo je určené pre deti. Mení sa predovšetkým poňatie pozície dieťaťa v súčasnej spoločnosti, t. z. i v rodinách: dieťa sa stáva „exkluzívnym členom rodiny“, ktorý si dovoľia len niektorí (Tománek, P., 2012).

O princípe rozvoja osobnosti dieťaťa sa dozvedáme u Z. Helusa (1982, 2004), ktorý uvádza, že jedným z významných zreteľov je princíp rozvoja. Základnou charakteristikou tohto princípu je, že osobnosť operuje takými dispozíciami, ktoré umožňujú hodnotné spracovanie vonkajších úloh, postupné transformovanie ich rozvojatvorných incentív do dispozičného potenciálu, osobnostnej pripravenosti a kognitívneho rozvoja, dispozíciami, ktoré tvoria základ otvorených možností, dispozíciami, cez ktoré sú rozvíjané nielen vnútorné determinanty sociálnych a poznávacích činností, ale tiež v zmysle rozvoja sú spracúvané vonkajšie incentívy. Za predpokladu, že každý je subjektom tohto rozvoja a výchova a vzdelávanie sú v tomto ohľade rozvojatvornou okolnosťou (Kostrub, D., 2012).

Ako to je vo výtvarnom umení? Komunikácia s artefaktom sa začína už pohľadom na umelecké dielo, resp. výberom daného diela na komunikáciu. V druhej rovine sa s dielom dieťa oboznamuje, zisťuje, kto je jeho autorom, aký je názov. Niekedy nás ku komunikácii vedie výber takých diel, ktoré nás zaujmú na prvý pohľad alebo sú od našich obľúbených autorov. Ďalej nasleduje skúmanie názvu, ktorý často odhalí samotnú informáciu. Pri

komunikácii je dobré opísať aj spoločenskú situáciu, v ktorej dielo vzniká, a iné faktory, ktoré ovplyvnili tvorbu, napr. duševný stav umelca, materiálne podmienky ap.

K zážitku diela prispieva aj predstavivosť dieťaťa, vkus i vlastné očakávanie. Čím dlhšie a dôkladnejšie sa na obraz pozerá, tým viac mu dielo prezrádza. Zvláštne čaro obrazu je nevyzmatateľné a prehľbuje sa každým pohľadom. Niekedy je však ťažké porozumieť vizuálnemu jazyku, ktorým umelec hovorí, najmä vtedy, ak ho od diela delí časová a kultúrna bariéra.

Ak chce dieťa získať nový pohľad na umelecké dielo, môžu mu pomôcť odpovede na otázky týkajúce sa autorovej obraznosti, kompozície, farebnosti a štýlu, ako i na otázky o autorovi. Kto ním je? Kedy a prečo obraz namaľoval? Prečo si autor zvolil práve tento námet a ako ho spracoval? Akým štýlom obraz namaľoval? Vyzerá realisticky? Aký typ kompozície charakterizuje obraz? Aké farby prevládajú, svetlé alebo tlmené? Aký druh farieb použil? Na aký materiál obraz namaľoval? Aké pocity vo mne vyvoláva? Odpovede na tieto otázky hľadá učiteľ spolu s deťmi na základe zážitkov a skúseností zo života.

Učiteľ v umeleckej oblasti bude svoje deti a ich umenie brať úplne vážne. Toto možno znamená viac než čokoľvek iné a je prostriedkom, ktorý deti prinúti, aby zo seba vydali to najlepšie. Deti potrebujú mať v učiteľovi kamaráta. Chcú, aby ich presviedčal, keď si začínajú uvedomovať, že ich vlastné umenie stojí za to, a aby ich odhováral od prijímania umenia už hotového a z druhej ruky, ktoré ich zo všetkých strán obklopuje. K tejto vážnosti učiteľ môže dospieť, ak si predstaví, že jeho práca s deťmi mu nakoniec môže poskytnúť kľúč **k porozumeniu umenia** v jeho najširšom zmysle. Vzájomný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom je najdôležitejším činiteľom. Nárast dôvery, vzájomná spolupráca, kooperácia, to sú kompetencie, s ktorými by mal učiteľ disponovať (Droppová, G., 2010).

Umenie nie je výsledkom voľného úsilia, ale darom, najjednoduchšou a najprirodzenejšou vecou na svete. Všade, kde sú úprimní a slobodní ľudia, môže vytrysknúť umenie... Preto je najdôležitejšie, aby dieťa v prítomnosti učiteľa, ale aj inde, bolo šťastné, a preto dnešná škola je alebo má byť dokonalým **prostredím** pre detské umenie. Nepreháňame, ak povieme, že dokiaľ vzťah medzi učiteľom a dieťaťom sa nestane priateľstvom, je detské umenie, ako tomu teraz rozumieme, nemožné (Read, H. E., 1967, s. 266).

Deti, ktorých zvedavosť vedie neustále k poznávaniu nového, sa veľmi rady obracajú práve k umeniu. To im sprostredkúva informácie o skutočnosti cez ich zmyslové vnímanie, v úzkej súvislosti so zážitkami a skúsenosťami. Informácie o svete nie sú v umení triedené podľa formálnych kategórií ani podľa abstraktných kritérií. Preto sú deti schopné cez umenie získať oveľa viac informácií ako cez iné médiá.



Obr. 7 Dievča 6 rokov



Obr. 8 Dievča 6 rokov

Informácie o svete získané z umenia sa hneď stávajú súčasťou zážitkového sveta detí (obr. 7, 8). Informácie a poznanie sa nemusia zložito transformovať z racionálne skonštruovaných schém do živej a praktickej skúsenosti – sú v tejto podobe podávané okamžite. Navyše sú podávané metaforicky a symbolicky, takže pre ich vylúpnutie je potrebná práca fantázie. Deti tak pri práci s umením získavajú poznatky a súčasne sa rozvíja ich emocionalita aj predstavivosť.

**Získavanie poznania cez umenie** (cez umelecké diela) je preto pre deti veľmi prirodzeným poznávaním. (Mistrík, In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001). Umenie má prispieť k formovaniu človeka uplatniteľného vo svete a v našej európskej spoločnosti.

Výtvarné umenie má prinášať deťom hodnoty, ktoré sú pre ne naozaj potrebné. Nie je to len schopnosť kresliť, maľovať či modelovať, ale porozumieť vizuálnemu jazyku, vedieť tvorivo myslieť, dokázať zaujať k videnému stanovisko; patria k dôležitým hodnotám.

Stretnutie s umeleckým dielom môže byť vynikajúcou príležitosťou, ako prežiť umenie, učiť sa tolerovať rôzne spôsoby práce a rôzne názory. Nechceme vychovávať zo všetkých ľudí umelcov, ale intenzívny dotyk s dôležitými témami, ktorý rozvíja emotívne i racionálne zložky osobnosti dieťaťa.

Vzdelávanie v oblasti umenia má smerovať k pochopeniu umenia a špecifickému spôsobu **poznania a komunikácie**, k používaniu jazyka ako prostriedku na vyjadrovanie zážitku vo svete, k vytváraniu pozitívneho vzťahu k rôznym hodnotám na základe tolerance a kritickosti.

Deti sa pri interpretácii umeleckého diela učia pochopiť problémy v širších súvislostiach. Podobným spôsobom posudzujú správanie ľudí vo svojom okolí i svoje správanie, pri ktorom sa rozvíja a kultivuje napr. empatia. Preto vytváranie takýchto situácií učiteľom je prípravou detí na ďalší život. Môže tu ísť napríklad o vytváranie pozitívneho vzťahu k ľuďom, zvieratám alebo prírode.

Prebudiť záujem o umenie, prostredníctvom umenia poskytnúť citový zážitok, otvárať priestor na osvojenie si informácií o vývojových etapách dejín umenia, rozvíjať a precvičovať schopnosti „čítať“ hodnoty, význam umeleckého podania a hľadať svoj vlastný názor. Je to súhrn schopností, ktoré nazývame „emočnou inteligenciou“. Patrí sem predovšetkým **sebaovládanie, vytrvalosť, schopnosť vyvinúť úsilie a sám seba motivovať**. Čo nám čo pripomína je obyčajne omnoho dôležitejšie, než čo to naozaj je. V emočnom živote môže identita vecí pripomínať hologram, lebo jedna časť vyvoláva obraz celku. Seymour Epstein zdôrazňuje, že zatiaľ čo racionálna myseľ logicky spája príčinu a následok, naše emocionálne myslenie to takto väčšinou nerozlišuje: spája jednoducho len veci a situácie, ktoré sa v niektorých rysoch vzájomne nápadne podobajú (Goleman, D., 1997, s. 278).

Súčasťou výtvarnej výchovy je kognitívne silné a estetické uvažovanie, kritická interpretácia či historická dokumentácia. Kreativitu nechápeme len ako manipuláciu s umeleckým materiálom, ale aj ako účelovú aktivitu zahŕňajúcu zručnosti, technológie, materiály a najmä ako uplatnenie individuálnych schopností mysle, srdca a šikovnosti (zručností). Deti sa nesnažia napodobniť známe výtvarné dielo, ale predovšetkým vyjadriť alternatívny postoj, dojem v podobných situáciách, v akých sa kedysi umelci nachádzali alebo nachádzajú (Šupšáková, B., 1999, s. 12-13.).

K štandardnému vzdelaniu bude neodmysliteľne patriť aj vštepovanie takých základných ľudských cností, ako je sebaovládanie, empatia, sebauvedomenie a umenie počúvať, riešiť konflikty a spolupracovať.

Na verejnosti ešte stále prevláda názor, že výtvarné umenie a jeho podoby sú považované za nadštandardné. Zoznámiť sa s ním a porozumieť mu nie je až také dôležité pre bežný život. Práve tu je vhodná spolupráca múzeí, galérií a škôl, aby dosiahli spoločenské uznanie.

Návšteva múzea umenia s deťmi predškolského veku je naozaj veľmi náročná záležitosť. Sú tu praktické problémy spojené s cestou do galérie, finančné náklady, doprava, dozor a bezpečnosť pri preprave, ktoré môžu odradiť nejedného učiteľa od návštevy v múzeu. V súčasnosti sú však múzeá pripravené na návštevu so svojimi vzdelávacími programami, animáciami i výstavami určenými aj pre kategóriu detí predškolského veku. Návšteva múzea,



ak sa dobre pripraví v spolupráci s galerijným pedagógom, stane sa dobrou súčasťou výchovy umením.

Vo vzťahu k predškolskému veku majú osobitný význam ilustrácie rozprávok. Je to spôsobené nielen tým, že rozprávka nimi očarúva deti, ale aj sprievodnými možnosťami využitia fantázie a jej umeleckej realizácie vo forme a obsahu ilustrácie. Hlavné faktory súvisiace so vznikom ilustrácie k rozprávkovým predlohám sa dotýkajú fabuly rozprávky, prieniku ľudových prvkov do ilustrácie, zobrazenia neskutočného sveta rozprávkovej fantázie a napokon odhalenia psychického procesu života, životného úsilia v rozprávkovom svete. Výchovu umením a k umeniu smerujeme k výchove ozajstného vkusu. Na jeho rozvoji sa zúčastňuje pôsobenie prostredia, rozvíjanie poznania, šírka a hĺbka informácií o umení, cvičenia a ďalšie faktory. Individuálny vkus nemôže byť normou pre rás a charakter umeleckých podnetov, ktoré sa majú deťom dostávať. Ide o to poznať a brať do úvahy celý komplex činiteľov ovplyvňujúcich estetickú a etickú kultiváciu dieťaťa a skúmať ich význam pre obsah a zameranie výchovnej práce.

V každej materskej škole je triedna knižnica, ktorá je zároveň malou obrazárňou. V nej sa môže dieťa stretnúť s výtvarnými dielami popredných maliarov. Zatiaľ čo s textovou stránkou kníh prichádza do styku prostredníctvom dospelého interpreta, s ilustráciami sa oboznamuje priamo, bezprostredným stykom, pomocou nich si dieťa vlastne „číta“ knihu. Skutočnosť, že v detských knihách pre najmenších je niekedy všetko akoby vypovedané výtvarnou rečou, že sa obrázkami fabuluje dej, vedie niekedy dospelých ku klamnej domnienke, že stačí v práci s knihou deťom sprostredkovať text a s výtvarnou stránkou knihy pracovať netreba.

Pedagogická problematika práce s knihou je však oveľa zložitejšia. Výchova schopnosti rozumieť výtvarnej reči a citlivo vnímať rozličné typy a štýly ilustrácií neodmysliteľne patrí do oblasti umenia. Učiteľkina práca v materskej škole i v tejto oblasti sa má riadiť predovšetkým odbornými vedomosťami, jej vlastným estetickým vkusom, rešpektovaním taktného a citlivého vzťahu k umeleckému výtvarnému dielu, ale aj poznaním detí svojej skupiny a špecifickými cieľmi vyplývajúcimi zo Štátneho vzdelávacieho programu.

Prezeranie ilustrácií v materskej škole začíname ako voľnú, nijako neorganizovanú činnosť. Deti si samy vyberajú knihy, ktoré ich vonkajšími znakmi upútajú, listujú si v nich, v najmenšej skupine s nimi v hrových situáciách i manipulujú (napr. leporelá). Učiteľka môže naaranžovať knihy tak, aby vynikla krása obrázkov na obaloch, aby deti na prvý pohľad upúťali. Pri spontánnom prezeraní ilustrácií deti vyjadrujú svoje dojmy, navzájom si vymieňajú postrehy a tu sa začína pedagogická práca učiteľky počúvaním týchto rozhovorov. Postupne prechádza učiteľka k prezeraniu ilustrácií s deťmi v kooperatívnych skupinkách

v programe dňa. Nadviaže na detské rozhovory a nenásilne, vhodnými podnetmi zdokonaľuje ich schopnosť pozornejšie si ilustrácie všímať, rozvíja vnímavosť pre krásu farieb a tvarov, emocionálnu schopnosť potešiť sa pekným obrázkom. To môže viesť deti k porovnávaní známych ilustrácií na rovnaký námet od rozličných autorov.

S najmladšími deťmi sa učiteľka rozpráva napríklad o tom, čo vidia na obrázku, alebo vymýšľajú pre zvieratko na ilustrácii meno, hovoria, akú má farbu, porovnávajú svoje predstavy o zvieratku s inými ilustráciami. Rozprávanie učiteľka môže doplniť riekankou o zvieratku.

Staršie deti vedia už na tom istom obrázku vystihnúť náladu (je veselý, smutný), všímajú si detaily, charakteristické znaky, podobnosť, farebnosť, ktorý obrázok by si vybrali do svojej izby a prečo. Spájame výtvarné umenie s hudobným, literárnym alebo dramatickým. Učiteľka podporuje deti všímať si rôzne výtvarné štýly, usmerňovaním objavuje s deťmi zaujímavé detaily v ilustráciách, spája ich so životnými skúsenosťami detí.

Pri aktivitách s obrázkom deti spoločne s učiteľom vytvárajú súvislosti medzi jednotlivými oblasťami edukácie a ich vzájomné presahovanie do ostatných oblastí učenia sa. Spoločne vytvárajú v pedagogickom procese ideálnu súhru edukačných aktivít.

Najvhodnejším a najprirodzenejším východiskom pre výber námetov a cieľov vo výchovno-vzdelávacom procese sú vnímané javy, predmety, skutočnosti spojené so súčasnými poznatkami, zážitkami, skúsenosťami, s možnosťou zveličenia, personifikácie, fantazijného pretvárania, znakového a symbolického vyjadrovania, alegórie, štylizácie, zjednodušenia.

Každá nová skúsenosť spojená s vedeckými, historickými, literárnymi, matematickými, prírodovednými a inými poznatkami skrýva v sebe motív, ktorý ponúka výtvarné riešenia.
--

Povedané inými slovami, čím dieťa viac vie, tým viac umeleckých podnetov objavuje.

## 4 Od poznania ku komunikácii

Učiaci sa nie sú pasívnymi objektmi, ale sú aktívnymi subjektmi v procese výučby. Ťažisko je v interakciách, čo znamená, že pozornosť sa upriamuje na učenie sa detí a nie na učiteľovo učenie. Podľa Grudyho (1987) model procesuálneho kurikula považuje proces učenia sa dieťaťa za hlavný záujem (intenciu) učiteľa, čo zdôrazňuje interpretáciu a zmysel. Problém však vzniká v tom prípade, ak sa vyžaduje vyšší stupeň uniformity vo výučbe, ktorý je typický pre behaviorálne poňaté kurikulum a výučbu. Ďalším problémom sú učitelia a ich hlavné slabosti. Procesuálny model kurikula stojí a padá práve na kvalite učiteľov.



Obr. 9 Chlapec 6 rokov



Obr. 10 Chlapec 6 rokov

Tento model je totiž závislý od múdrosti a významovosti v triede. Ak učiteľ nedisponuje týmito schopnosťami, môže to znamenať určité obmedzenia vo výučbe (Kostrub, D., 2012).

Komunikovať znamená rozumieť si. Aby sme rozumeli umeniu, treba sa ním zaoberať. Medzi detským svetom a svetom umenia sa utvárajú živé vzťahy už v predškolskom veku (obr. 9, 10). V materskej škole má umenie (výtvarné, hudobné, literárne, dramatické a i.), reprodukcia či ilustrácia osobitú miesto. Umenie vie zaujať aj dieťa, lebo ukazuje svet v inej podobe. V podobe, akú mu dala umelcova predstavivosť.

Vytvoriť pozitívnu klímu v triede materskej školy, v ktorej budú umenie, reprodukcia alebo ilustrácia pre dieťa prítlačivé, nie je jednoduché. Záleží na prístupe učiteľa, ako vie vytvoriť prostredie, atmosféru, v ktorej dieťa začne vnímať dielo. Podľa spôsobu, akým učiteľ vie priblížiť deťom umelecké dielo, môže vyvolať v deťoch kladnú citovú odozvu. Ideálne je, ak začne s poznatkami, ktoré sú dieťaťu blízke, od známych poznatkov k neznámym.

Ide o Vygotského prístup k interpretácii pôvodu vyšších psychických funkcií a celkového kognitívneho vývinu dieťaťa, ktorý znamenal už vo svojej dobe značný posun v náhľade na tieto procesy. Jeho koncepcia bola a je mimoriadne inšpirujúca práve pre pedagogiku a didaktiku, kde ponúka pozoruhodný teoretický základ náhľadu na projektovanie obsahu a procesu školského vyučovania (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001).

Dieťa vie prejaviť radosť, keď spoznáva skutočnosť, ktorá sa v umení ešte znásobuje a zvyrazňuje. Deti rozprávajú o tom, čo ich napríklad na obraze najviac zaujme. Sú to najčastejšie predmety v popredí, aj keď nie sú najdôležitejšie. Zaujmu ich aj znaky, ktoré nie sú vôbec dôležité. Podstatné znaky si nevšimnú. Vtedy nastupuje úloha učiteľky, aby ich správne cielenými otázkami priviedla k percepcii a recepcii diela. Aby odhalili a pochopili námet diela, je potrebné vytvoriť správne **podmienky na reflexiu**. Dieťa má nedostatočne osvojené kompetencie vo výtvarnej terminológii, a tak učiteľka vedie s dieťaťom dialóg.

Dieťa si v procese sociálnych interakcií osvojuje nástroje regulujúce vzťahy medzi ľuďmi (nástroje a znaky), ktoré sa v procese interiorizácie menia na psychické funkcie – nástroje sebaregulácie. Znak a nástroj súčasne sprostredkujú efektívny kontakt medzi človekom a prostredím, to znamená, že dieťa si spolu so znakom osvojuje celý komplex historickej skúsenosti ľudstva, ktorú mu práve znak sprostredkúva. Vo svetle Vygotského koncepcie preto dochádza k špecifickému zvýznamneniu vzťahov medzi deťmi a dospelými, pretože dospelí „vťahujú“ deti do rozvinutých foriem sociálnych interakcií a regulácií, do štruktúry fungovania znakových sústav v ľudskom spoločenstve. Kontakt medzi dospelými a deťmi (či medzi kompetentnejšími a menej kompetentnými) je nevyhnutnou podmienkou kognitívneho rozvoja človeka, pretože v ňom sa generuje sociálna a následne psychologická kompetencia človeka. V tomto ohľade je úplne pochopiteľná jedna zo základných Vygotského myšlienok, že učenie (ako predovšetkým sociálny fenomén) predchádza vývinu dieťaťa. (Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 203)

Pri tom pôsobí aj detská zásoba pojmov a predstáv, priama skúsenosť, zážitok (napríklad dieťa zažilo podobnú situáciu, aká je na obraze), ale aj predchádzajúce stretnutia s umeleckým dielom, vedomie, že obraz vždy znamená niečo viac ako jednotlivé zobrazené veci. Pre dieťa je náročné zorientovať sa v priestorových vzťahoch a v perspektíve. Preto k percepcii a recepcii umeleckého diela v materskej škole učiteľka vyberie obrazy „čitateľné“. Učiteľka vedie deti k postupnému pochopeniu zobrazeného námetu, pričom sústreďuje pozornosť na tie veci, ktoré majú najväčší význam, napr. ústredná postava. Otázky typu: „čo je to, povedz, vymenuj prečo, uveď príklad, aké sú kroky, posúď, rozhodni, ako to cítiš, navrhni riešenie, nakresli podľa svojich predstáv...“ majú svoje opodstatnenie, lebo spájajú zobrazené

predstavy. Pri rozbere námetu si môžeme všimnúť niektoré zvláštnosti umeleckých výrazových prostriedkov. Blížšie predmety nemusia byť vždy väčšie. Tiež môžeme upozorniť na prekrývanie predmetov, ktoré môžeme vidieť aj v prírode. Na vychádzke môžeme deti pripraviť pozorovaním aj na farebné javy, ktoré sa na obraze bežne vyskytujú, napr. pozorovanie v hmle nám vytvára siluety postáv, ktoré nevidíme zreteľne, alebo budovy v diaľke majú sivomodrú farbu a z blízka sú farebné.

Pôsobivosť obrazu sa však začína až tam, kde umelec využíva svoje výrazové prostriedky na vyvolanie estetických emócií, ako sú kompozícia, farebná a svetelná harmónia, súlad proporcií, celkový výraz. V obrazoch hľadáme spojenie obsahovej stránky s myšlienkou diela. Učiteľ vytvára situáciu, v ktorej myšlienka nie je vzdialená od výrazových prostriedkov. Tmavé farebné tóny nám vytvárajú smutnú náladu, a preto na obraze hľadáme farebné tóny, ktoré pôsobia príjemne, teplo. Môžeme hľadať príčinu, prečo umelec vytvoril taký obraz, prečo na ňom umiestnil postavy v strede alebo na okraj ap. Obsah obrazu i umeleckú myšlienku učiteľ spoločne s deťmi prediskutuje a nájdené riešenia sumarizujú. Môžeme časť obrazu zakryť a deti navrhujú riešenia pri dotváraní celku z častí.

Umelecké dielo učiteľ predstaví tak, aby sa deťom objavilo ako krásny predmet i ako výsledok práce a myšlienok umelca. Pri percepcii umeleckého diela, ako krásne je obraz namaľovaný, spoločne s deťmi odhaduje, koľko si to vyžiadalo mimoriadnych schopností a nadania. Pri vnímaní viacerých obrazov od jedného autora poznávajú jeho osobité videnie skutočnosti a jeho výtvarné zobrazovanie. Učiteľ môže deti zoznámiť s umelcovým menom a porozprávať o jeho živote. Ak pozná nejaké zaujímavosti z umelcovho života, spríjemní ním rozprávanie o umeleckom diele. Výber obrazov, reprodukcii alebo ilustrácií má zodpovedať možnostiam detskej percepcie a recepcie. Vtedy má výtvarné dielo význam pre správne využitie vo výchove a vzdelávaní, vtedy deti získajú dobrý základ pri pochopení jeho osobitých znakov. Rozhovor učiteľ vedie s deťmi tak, aby usmerňované pozorovanie (percepcia, recepcia), rozprávanie skúseností a učiteľove slová postupne smerovali k umeleckému obsahu a forme výtvarného diela. Učiteľ strategicky podporuje výučbu detí tak, aby postupne prišli na nové riešenia samy, čo ešte nepoznajú a čo dovedy ešte nedokázali.

Vo výtvarnej výchove (Valachová, In Miňová, 2011, s. 180) je zmyslové vnímanie nielen trvalým zdrojom rozvoja predstáv a imaginácie, ale aj nenahraditeľným prostriedkom rozvíjania reči, výtvarného, ale aj logického myslenia a odhaľovania výtvarných vzťahov a súvislostí. Východisko z pomerne zložitého problému rozvoja vizuálnej gramotnosti vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní vidíme v týchto krokoch:

1. Vzťah výtvarnej výchovy v materskej škole a umenia. Zakomponovať a hlbšie zapojiť umenie do procesu výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní, a tak rozvíjať citlivosť a vnímavosť dieťaťa.
2. V rámci komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa vnímať umenie a výtvarné umenie ako kompatibilnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu.
3. Výtvarnú edukáciu v materskej škole realizovať prostredníctvom aktívneho zážitku s umením.
4. Vytvoriť a overiť vhodné metódy formy interpretácie a prístupov sprostredkovania výtvarného umenia a výtvarnej kultúry v predškolskej edukácii s dôrazom na rozvoj **vizuálnej gramotnosti dieťaťa**.

Rozvíjanie osobnosti dieťaťa v dnešnej spoločnosti potrebuje posilnenie citovej výchovy. Naučiť ľudí zvládať svoje city, riešiť konflikty a vychádzať s ostatnými. Učitelia si teraz stále viac uvedomujú, že u detí existuje iný, závažnejší nedostatok: emočná negramotnosť. Naš vzdelávací systém vyvíja snahu zlepšiť vedomosti detí v odborných predmetoch, ale na tento nový problematický nedostatok bežného školského vzdelávania celkom zabúdajú.

Spomeňme si napríklad na pozoruhodné úsilie H. E. Reada, ktorý chápe rozvoj osobitného jazyka citov (t. j. umelecké vyjadrovanie) ako prostriedok dorozumenia medzi ľuďmi a vo vizuálnom jazyku (t. j. vo výtvarnom vyjadrovaní) vidí cestu k obohateniu ľudského myslenia prehlbením fantázie. Read porovnáva dnešného preracionalizovaného človeka (myslí pri tom najmä na preindustrializované kultúrne oblasti európske a americké), ktorému vinou technickoracionálnej zložky života chýba vnútorná rovnováha. Obraz, reprodukcia či ilustrácia je pre dieťa živým a sústavným zdrojom schopnosti výtvarne sa vyjadrovať, je vzorom vizuálneho jazyka.

Readove názory by sme mohli doplniť myšlienkami Thomasa Munroa o výchove umením, ktoré mali svojich zástancov v Európe už pred dvoma generáciami. Syntéza Munroovho úsilia vedie k harmónii ľudskej osobnosti, k rozvoju záujmu o umenie a lásky k umeniu. Cez lásku k umeniu má človek dospieť k láske k životu a prostriedkom k tomu je citlivý vzťah a citlivé hodnotenie umenia, predovšetkým výtvarného (Read, H., E., 1967).

Dieťa už vo svojom ranom štádiu vývinu, pred vznikom verbálnej komunikácie, je schopné graficky sa vyjadrovať a pomocou týchto grafických znakov aj **komunikovať**, samozrejme na úrovni rozvoja detského myslenia. Schopnosť vizuálneho vnímania a vyjadrovania sa rozvíja postupne s rastom intelektuálnych schopností. Dieťa komunikuje cez výtvarné (hudobné, dramatické, literárne...) umenie.

Proces vizuálneho vyjadrenia vo svojej zložitosti obsahuje mnoho neočakávaných prekvapení pôsobiacich značným emocionálnym vzrušením najmä na začiatku a pri ukončení práce.

Schopnosť vizuálneho vnímania a vyjadrovania je úzko spojená aj s vnímaním farieb. Pretože svet je farebný, dieťa spolu s tvarmi vníma aj farby predmetov. Tieto sa učí rozlišovať a neskôr s rozvojom reči aj pomenovať. Na rozvíjanie farebného vyjadrovania treba citlivo analyzovať skutočnosť z hľadiska farebnosti, pripustiť subjektívne pohľady na farebnú stránku skutočnosti, farebne vyjadrovať určité subjektívne pocity alebo emocionálne stavy.

Napriek tomu, že dnešné deti používajú na svoje vyjadrenie iné pomôcky ako deti v minulosti, jazyk týchto aktivít zostáva konštantný. Deti sa riadia vývinom. Kreslia svet svojho vnútra a okolie, ktoré ich obklopuje. Detská kresba nám prináša dokument priestoru a času, v ktorom vznikala. Deti zaznamenávajú s nadšením všetko, čo sa okolo nich deje. Dôležité i menej dôležité, významné i všedné dni. Pre ne je všetko zaujímavé. S milou naivitou a jednoduchosťou odкрývajú nové pohľady, odкрývajú detaily, ktoré dospelému oku uniknú. Zaznamenávajú všetko, lebo sú zvedavé.

Detská kresba ako **prostriedok poznávania a komunikácie** poskytuje kritický pohľad na vývin dieťaťa. Psychológovia ju na jednej strane vnímajú ako „okno“ do detskej duše a na druhej ako schopnosť poznávať dieťa. Detskú kresbu používajú na meranie inteligencie. Je evidentné, že detský výtvarný prejav, podobne ako i umenie v celej histórii, sa interpretuje rôzne, dokonca niekedy sa stáva konfliktom záujmov a spôsobov interpretácie. Skupina bádateľov interpretuje detský výtvarný prejav z hľadiska edukácie. Ďalšia skupina ho vníma v spoločenskom, sociálno-kultúrnom či psychologickom kontexte. V každom prípade tieto interpretácie poskytujú obraz o dieťati, o motívoch, ktorými sa ono riadi v kognitívnom i ontogenetickom procese. Skupina vedcov nazerá na detský výtvarný prejav ako na detské umenie a prirovnáva ho k rôznym štýlom vo výtvarnom umení či k estetickým koncepciám. Špecifická forma interpretácie detského výtvarného prejavu vedie k pochopeniu sociálnych funkcií konkrétnych výtvarných znakov, k pochopeniu ich komunikatívneho uplatnenia a k vytvoreniu reálneho vzťahu týchto znakov k interpretovanej skutočnosti (Šupšáková, B., 2000, s. 24).

Dieťa kreslí, pretože sa hrá, pretože sa chce vyjadriť, lebo ešte nedokáže efektívne využívať reč v potrebnej šírke. Pri kreslení dieťa tvorí a vytvára, pretože si predstavuje a predstavou myslí a kresbou rozpráva.



Obr. 11 Chlapec 6 rokov



Obr. 12 Dievča 6 rokov

Deti kreslia od útleho veku bez zábran. Kreslia všetko, čo okolo seba vidia (obr. 11, 12). Mnoho detí kreslí dokonca skôr, než začnú hovoriť. Kresbou vyjadrujú myšlienky, ktoré nedokážu vysloviť. Používaním vizuálneho jazyka kresby sa u detí zvyšuje sebadôvera. Výtvarné diela najvýznamnejších slovenských a svetových umelcov by mali deti inšpirovať k osvojeniu si nových techník kreslenia. Zábavné projekty, ako je napríklad tvorba kreslených seriálov alebo hľadanie predlôh v prírode, môžu byť štartovnou čiarou pre prvé detské pokusy v kresbe. Nové nápady a námety objavujú svet prostredníctvom umeleckých diel. Fascinujúce možnosti kresby a maľby, množstvo štýlov a techník, využitie inšpirujúcich diel najznámejších umelcov pomôžu deťom odhaliť a rozvinúť ich vlastné umelecké zručnosti. A ako je to s maľbou? Tak ako rady deti kreslia, tak aj maľujú a obdivujú diela slávnych umelcov. Inšpirujú deti výtvarnými hrami, aby si vyskúšali rôzne techniky a štýly maľby. Podnecujú nové nápady pri experimentovaní s rôznymi druhmi farieb a štetcov, s miešaním farieb pri vytváraní vzorov a štruktúr či maľovaní postáv. Diela slávnych umelcov rôznych období a krajín sú inšpirujúce.

Pre deti predškolského veku funguje umenie ako **prostriedok komunikácie** dvoma smermi – od dieťaťa a k dieťaťu.

**Smerom od dieťaťa** funguje umelecká aktivita ako komunikácia vtedy, ak cez aktivity s umeleckým materiálom dieťa odovzdáva obsahy svojho vedomia druhým deťom alebo dospelým. Málokedy to robí vedome a cieľavedome. Umenie však dieťaťu poskytuje veľké možnosti na vyjadrenie jeho vnútorného sveta. Nemusí premýšľať o tom, ako pretaviť svoje zážitky do iného formálneho systému – do jazyka, čo by najmä menším deťom s ich nerozvinutými stylistickými schopnosťami spôsobovalo značné ťažkosti. Pomocou detskej tvorby môže dieťa vyjadrovať svoje pocity veľmi jasne, lebo toto vyjadrenie organizuje podľa



zákonitostí pocitov a predstáv, nie podľa abstraktných či formálnych princípov. V priebehu pedagogického procesu dieťa ovplyvňujú rôzne faktory. Pri hlbšej úvahe o dieťati je nevyhnutné uvedomiť si systémy a subsystémy, ktoré na dieťa pôsobia. To nám umožňuje vnímať dieťa v jednote biologickej, psychickej i sociálnej. Spoločnosť tvorí širší okruh, v ktorom prebieha výchova. Pôsobí na školský systém aj na podmienky, v ktorých funguje rodina. Pôsobenie rodiny, školy i spoločnosti sa premieta vo vývine dieťaťa a má naň vplyv v zmysle pozitívnom i negatívnom.

V centre pozornosti pedagogického procesu stojí dieťa. Jeho výkon je v určitom momente ovplyvnený schopnosťami, zručnosťami, talentom. Treba mať na mysli jednotlivé psychické funkcie (motorika, zrakové a sluchové vnímanie, reč ap.) a to, že výkon vzniká súčinnosťou týchto zložiek. Vo väčšine prípadov sa na výkone podieľajú aj ďalšie zložky (pracovné tempo, motivácia dieťaťa, úroveň grafomotoriky atď.).

**Smerom k dieťaťu** funguje umenie ako komunikácia vtedy, ak cez emocionálne nasýtené obrazy dieťaťa dostáva správy o vnútornom svete druhých ľudí. Pochopiteľne, tieto správy sa svojou jednoduchosťou nemôžu rovnať veľkým románom s ich mnohostrannou životnou skúsenosťou autora. Deti získavajú cez umenie skúsenosti o svete a o druhých ľuďoch cez čiastkové skúsenosti – zážitok z rytmu materinského jazyka v básni, morálne normy spoločnosti **cez rozprávky, cez hudbu, maľbu alebo cez bábkové divadlo**. Získavajú a prehlbujú si predstavu o zážitkovom svete druhých ľudí a pod. Umenie deťom odovzdáva ľudskú skúsenosť prostredníctvom umeleckých diel. Slúži tak ako veľmi dôležitý článok socializácie a enkulturácie, pretože deťom rozširuje obzor z úzkeho rodinného alebo školského prostredia na všeľudský obzor. V tomto procese zohráva dôležitú úlohu zmyslovo konkrétny estetický materiál a umenie v ňom i samotnom živote detí vystupuje najmä v troch funkciách: **ako hra, ako prostriedok poznania a ako prostriedok komunikácie**. Do detského sveta výrazne vstupuje i súčasná kultúra a nové elektronické médiá, ktorých výhody je vhodné kombinovať s tradičnými umeleckými prostriedkami (Mistrík, In Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001, s. 425). Umenie je prostriedkom komunikácie a ako jazyku možno mu aj porozumieť.

Umenie pomáha dieťaťu k sebakontrolu, sebauvedomeniu si, prepájaniu duševných a manuálnych zručností. Umenie upokojuje, vytvára nadhľad nad skúmaný problém, ktorý sa nedá vyjadriť slovom, čítaním a premýšľaním. Umenie je hrou, je tvorbou, je jazykom, ktorým možno komunikovať, je dokumentom, ktorý hovorí o sebe, kultúre a spoločnosti, v ktorej dieťa vyrastá.

## 5 Didaktika a edukácia

Didaktika (nie je len náuka o zákonitostiach procesu výučby, ale je najmä o nápadoch, čo je možné s výučbou a vo výučbe urobiť) – účastnícka, angažovaná didaktika (diskurzívna a proleptická výučba) znamená uvažovať o výučbe a realizovať ju tak, aby všetci jej účastníci a zároveň každý účastník mal príležitosť aktívne do nej zasahovať a spolu s ostatnými utvárať a pretvárať zodpovedajúcu didaktickú realitu. Didaktickú realitu utvára nielen učiteľ, ale aj deti. (Kostrub, D., 2012, s. 31).

Interpretácia a všetky jej formy nám ponúkajú hlbokú, dá sa povedať nevyčerpatelnú studnicu nápadov. Inšpirácia jednotlivými druhmi umenia je zjavná v minulosti, ako i dnes. Interpretácia umožňuje výchovu i vzdelávanie k umeniu prostredníctvom umenia. Napomáha prebudiť záujem o umenie, vyvoláva, vzbudzuje emocionálny zážitok, pomáha formovať vlastný názor, formulovať svoje myšlienky, ponúka priestor na osvojenie si informácií o vývojových etapách spoločenských dejín a dejín umenia.

Počiatkové zaujatie môže byť prvým krokom k dosiahnutiu vysokých cieľov, keď si dieťa postupne začne uvedomovať, že rozvíjanie vlastných schopností v umení je preň zdrojom radosti. Ak tieto schopnosti neustále rozvíjame, stane sa toto uvedomenie primárnou motiváciou pre zdokonaľovanie, ktoré **prináša dieťaťu pocit šťastia**. Schopnosť viesť svoje emócie smerom k tvorivému cieľu je do určitej miery nadradená vrozenému nadaniu. Nech už ide o ovládanie pohnutí, o odkladanie uspokojenia či o zmeny našej nálady tak, aby podporovala naše myslenie, nech už ide o nájdenie motivácie vydržať a nepoľaviť vo svojom úsilí, o schopnosť skúšať to zas a zas aj po neúspechoch či o schopnosť nájsť spôsob, ako odvieť ten najlepší výkon – všetky tieto rysy svedčia o schopnosti citov viesť nás k tvorivému úsiliu (Goleman, D., 1997, s. 98).

Z pohľadu edukácie a rozvoja osobnosti dieťaťa je umenie dôležité pre celý život. Poznanie a porozumenie umenia by malo slúžiť každému učiteľovi na zvýšenie vlastnej vzdelanostnej a kultúrnej úrovne, ale najmä ako prostriedok na realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi. Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať.

Pri príprave je nevyhnutné prihliadnuť na vek dieťaťa, fyzické a psychické potreby a spôsobilosti. Pri príprave aktivít by sme mali zvážiť možnosti dĺžky sústrediť sa, schopnosť fyzicky splniť úlohy. Je nevyhnutné vytvoriť priateľskú atmosféru, pozitívnu motiváciu, ktorá

povzbudí túžbu objavovať. Povzbudiť k aktivite všetky zmysly na rozvoj emocionálnej, intelektuálnej a senzitívnej časti ľudskej osobnosti. Aktivizačný program by mal byť prispôsobený potrebám dieťaťa, ale mal by byť aj dostatočne náročný a prínosný. Cieľ učiteľa bez ohľadu na tému by mal byť jasný. **Prebudit' záujem, citový zážitok, sprostredkovať informácie o dejinách, rozvíjať schopnosť čítať hodnoty a vyjadrovať vlastný názor.** Základnou metodickou požiadavkou je nachádzanie uvedomelej rovnováhy medzi teoretickou a empirickou časťou – zážitok a vnútorné prežitie. **Aj vnímať umenie je potrebné učiť sa.** Vizuálny jazyk je síce jazykom ľudskeho vyjadrovania sa, ale aj tak sa ho treba naučiť. Dieťa potrebuje pri recepcii a percepcii umenia podporu, potrebuje podporu učiť sa vidieť. Nie že by sa nepozeralo. Potrebuje vidieť to podstatné, lebo pozerat' sa ešte neznamená vždy aj vidieť. Aby sa to dieťa naučilo, potrebuje viesť dialóg s umením, podporu naučiť sa myslieť. Samotné umenie je impulzom pre ďalšie tvorenie.

Ak má umenie dôležitú úlohu pri vytváraní osobnosti každého človeka, mali by sme zväziť jednotlivé prvky výchovného pôsobenia učiteľa, ktoré ho obohacujú, umožňujú mu stať sa lepším človekom, schopnejším lepšie prekonávať svoje problémy a plniť rôznorodé povinnosti osobné i odborné.

Učiteľ uplatňujúci sociokognitivistické teórie učenia sa a učenia je súčasťou učiacej sa skupiny, čo znamená, že vyučuje vo vnútri tejto skupiny (je úplne prirodzené, že je súčasťou učiacej sa – hernej skupiny). Nepriamo a zámerne vyučuje prostredníctvom ním prevzatých rolí, ktoré korešpondujú s konaním a pôsobením členov učiacej sa skupiny a tieto roly nie sú voči nim antagonistické ani konfrontačné. To znamená, že sa zámerne vyhýba predkladaniu akýchsi modelov, vzorov, predlôh, úloh, cvičení ap., ale naopak spolu s učiacimi sa vy(u/pre)tvára modely, vzory, predlohy, originály, koncepty ap., ktoré mysleniu, konaniu a pôsobeniu skupiny najviac pre istú situáciu vyhovujú. Vy(u/pre)tvárajú tieto entity tak, že sa čím ďalej, tým viac približujú takým modelom, vzorom, predlohám, originálom, konceptom a pod., ktoré sú najviac v realite využiteľné a súčasťou spoločnosťou akceptovateľné a prijateľné pre ňu (Kostrub, D., 2012).



Obr. 13 Dievča 6 rokov



Obr. 14 Dievča 6 rokov

Učiteľ materskej školy je vo svojom odbore profesionál. Vo výchovno-vzdelávacej činnosti je kľúčovou osobou pri učení sa dieťaťa, ale nie je dieťaťu nadradený. Dieťa nediriguje, nepouča, nemyslí za dieťa, nekladie si otázky a zároveň si na ne neodpovedá (ako potvrdzujú výskumy v materských školách na Slovensku: Droppová, G., 2010), nevnučuje mu svoje stratégie a perspektívy učiva, neoslabuje jeho autonómiu, neurčuje dieťaťu, čo robiť má a čo nemá. Učiteľ v umení umožňuje dieťaťu „snívať“ (obr. 13, 14).

I napriek tomu, že učiteľ ostáva naďalej kľúčovým subjektom procesu výučby, jeho úloha spočíva na erudovanejšej príprave na proces s uvedomovaním si, že aktívne, autentické, kompetentné, autonómne subjekty sú deti, on ich má v tom podporovať, nie negovať ich osobnostné (mentálne) tvorivé úsilie. To od učiteľa vyžaduje mnoho.

Prostredníctvom interpretácie sa medzi učiteľom a dieťaťom vytvára „intímny“ vzťah. Učiteľ sa stáva dieťaťu partnerom, pomocníkom, facilitátorom. Vytráca sa poučný autoritatívny charakter. Učiteľ spolu s deťmi má nájsť diskusný, kamarátsky rovnocenný spôsob vymieňania informácií v skupinách, v kooperatívnom učení sa, v ktorom deti odvodzujú poznatky z vlastného zážitku. Odhaľuje sa vnútro oboch partnerov. Učiteľ vzbudí záujem a dieťaťu naniesie problém, vytvorí konflikt, ale neprezradí riešenie, postup ani výsledok. Deti problémy spoločne v skupinách riešia samy, vymieňajú si názory, spolupracujú; učiteľ deti situačne podporí, povzbudí či pochváli. Na záver učiteľ sumarizuje rôzne názory detí a spoločne sa dohodnú na zmene. Deti samy prichádzajú k niečomu novému, čo samy objavili, aké našli riešenia. Pri činnosti konajú spontánne a tešia sa z úspechov. Medzi deťmi často zaznie výkrik: „AHA“! Dieťa objavilo nepoznané vlastným úsilím. Spoločne s ostatnými deťmi tvoria závery na základe zistenia rôznych údajov. Dieťa sa do materskej

školy teší, lebo vie, že bude premýšľať nad úlohami, ktoré jeho poznatky obohatia a prehĺbia. Učiteľ vytvára vhodné prostredie každému dieťaťu, aby mohlo dosiahnuť čo najvyššiu úroveň (kognitívnu, sociálnu, operačnú) v spoločnosti všetkých detí. Vyprovokuje deti k rozhovoru vhodnými otázkami, ktoré si vopred pripraví, aby deti rozmýšľali.

Otázkou je, ako možno ovplyvniť pedagogické myslenia učiteľa/učiteľky? Jednou z možností sú aktivity ďalšieho vzdelávania sa učiteľov. Ide však o aktivity ďalšieho vzdelávania, ktoré sú realizované na báze aktívnych vstupov, procesov a výstupov samotných účastníkov. Podmienkou profesijnej zmeny pedagogického myslenia učiteľa je vovedenie učiaceho subjektu do situácií, ktoré mu umožnia vidieť a uvedomovať si, že jeho poňatie nie je zodpovedajúce charakteru situácií, v ktorých je aktívnym aktérom, konateľom. To vyžaduje od metodikov, lektorov pripravovať dômyselné učebné situácie, ktoré podporia vlastnú (seba)reflexiu učiteľa. Dômyselné učebné situácie zase vyžadujú uplatňovanie pedagogických a didaktických kompetencií (spôsobilostí), ktoré ovplyvňujú samotný profesijný výkon učiteľa. I tu je opodstatnené zdôrazniť premisu L. S. Vygotského (1976), ktorý tvrdí: Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je potrebné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je potrebné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje nadobúdanie a spracovávanie bezprostrednej skúsenosti (Kostrub, D., 2012).

Erudovanosť učiteľa materskej školy spočíva v nadobudnutí vedeckého – pedagogického poznania, na rozvinutí pedagogického myslenia a na ich didaktickej transformácii do svojho profesijného konania – vyučovania detí formou hry v učiacej sa skupine detí.

Úlohy pre učiteľa sú tieto:

- Plánovanie (vytváranie strategického edukačného plánu, jednotlivých tematicky, cieľovo i obsahovo rozmanitých kurikulárnych projektov a adekvátnych pedagogicko-didaktických aktivít).
- Pripravovanie (prostredia, podmienok, materiálov, učiteľa ako seba samého, tak i detí).
- Didaktické organizovanie procesu výučby spolu s deťmi – vedenie pedagogicko-didaktických aktivít v podobe aranžovania a animovania procesov učenia sa a učenia.
- Overovanie detských (edukačných) skúseností na báze akcie, reflexie, revízie a diskusie s (prediktívnou, formatívnu, sumatívnu) evalváciou.

- Organizovanie edukačného priestoru triedy i vonkajšieho otvoreného učebného prostredia a zodpovedajúceho didaktického materiálu.
- Organizovanie adekvátneho priestoru a prislúchajúceho času.
- Zabezpečovanie interakcie a transakcie učiacich sa a učiacich subjektov v samotnom procese výučby cez hranie – predstieranie prevzatých rolí ako základ interpersonálnej kolaborácie a kooperácie.
- Konštituovanie učebných centier – zón integrujúcich jadrá školského učenia sa a učenia.
- Otvorenie školy reálnemu svetu – ide o životný priestor, ktorý je možné didakticky využiť.

Kooperatívny (na báze spoluúčasti) a kolaboratívny (na báze spolupráce) význam uvedeného didaktického modelu spočíva v učiteľovom zabezpečovaní potreby vytvárať celkový dizajn výučby (organizovania pedagogicko-didaktických aktivít), v ktorých bude zabezpečený didaktický prienik všetkých edukačných oblastí zodpovedajúcich sociokultúrnym systémom, interpersonálna interakcia zúčastnených protagonistov, vzájomná komunikatívna výmena skúseností (transakcia), pochádzajúcich z riešenia tém/problémov, ako aj rozvoj a evalvácia (hodnotenie a posudzovanie) adekvátnych pedagogicko-didaktických aktivít.

Inak povedané: Učiteľ realizujúci výučbu v zmysle sociokognitivistických teórií učenia sa a učenia chápe, interpretuje a uskutočňuje ju ako epizódu vzájomných stretnutí všetkých zúčastňujúcich sa subjektov, ktorí sa spájajú a spolupracujú preto, aby spolu (spoločne) vykonávali spektrum rozmanitých činností, ktoré evokujú učiteľom navrhnuté (vopred koncepcno-metodicky premyslené) integrované a integrujúce pedagogicko-didaktické aktivity. Tieto pedagogicko-didaktické aktivity zodpovedajú na jednej strane konkrétnemu kurikulárnemu projektu a na druhej strane sú úzko previazané so životom v lokálnej (i národnej a nadnárodnej) sociokultúrnej realite, ktorej integrálnou súčasťou sú deti/žiaci/študenti, učitelia, školy, rodiny, blízke i vzdialenejšie sociálne i fyzické prostredia. Tieto aktivity integrujú osobnostný potenciál dieťaťa, ktorý je jeho vlastnou aktivnosťou a kompetentnosťou rozvíjaný. (Kostrub, D., 2012).

Pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí od najzákladnejších zo všetkých vedomostí, ako učiť sa. Sedem najdôležitejších aspektov tejto schopnosti sa viaže na **konštruktivistický prístup**, v ktorom si vedomosti každý človek konštruuje sám vo svojej mysli:

**Sebavedomie.** Dieťa by malo mať pocit, že kontroluje a dokáže zvládnuť svoje pohyby, správanie a okolitý svet. Malo by byť presvedčené, že keď sa do niečoho pustí, stretne sa jeho snaha s úspechom, a že mu dospelí v prípade potreby pomôžu.

**Zvedavosť.** Pociť, že je dobré a zaujímavé dozvedieť sa nové veci a že učenie je príjemné.

**Schopnosť konať s určitým cieľom.** Pranie a schopnosť ovplyvňovať dianie a jednat' vytrvalo. To súvisí s uvedomovaním si vlastných schopností.

**Sebaovládanie.** Schopnosť prispôsobovať a ovládať vlastné správanie spôsobom zodpovedajúcim veku: zmysel pre vnútornú kontrolu.

**Schopnosť pracovať s ostatnými.** Táto schopnosť je postavená na tom, ako dieťa dokáže byť chápané ostatnými a zároveň ostatným rozumieť.

**Schopnosť komunikovať.** Prania a schopnosť si prostredníctvom slov vymieňať myšlienky, pocity a predstavy. Táto vlastnosť úzko súvisí s dôverou dieťaťa v ľudí okolo seba a s príjemnými pocitmi plynúcimi z činnosti s ostatnými deťmi alebo s dospelými.

**Schopnosť spolupracovať** a nájsť pri spoločnej činnosti rovnováhu medzi vlastnými potrebami a potrebami ostatných.

Pre učiteľa je dôležité nadviazať komunikáciu, a to vzájomnú komunikáciu troch subjektov: dieťaťa, učiteľ a umenie. Je to jedna z podmienok úspechu a naplnenia cieľov stretnutia s umením. Deti zapojené do tohto komunikačného procesu síce nemôžu mať rovnaké zážitky, môžu však svoje zážitky vyjadrovať, a tak priblížiť svoje prežívanie ostatným zúčastneným. Vyjadrenie, expresia urobí zážitok jedného človeka bližší druhému. Ján Slavík (1997, s. 3) nazýva priestor podmienený expresiou „empatická bublina“. Je to priestor alebo skôr spojenie, ktoré sa vytvára v atmosfére vnútorného zdieľania, podobného citového naladenia, v ktorom sú jednotlivé subjekty schopné vyjadriť svoj zážitok.

Komunikujúce subjekty sa učia nielen vyjadrovať svoje prežívanie, súčasne sa učia aj rešpektovať názor a videnie iného. Každé dieťa sa vystavuje určitému riziku, ak dáva súhlas na vyjadrenie vnútorných pocitov a názorov. Učiteľ by mal byť flexibilný, etický pohotovo



Obr. 15 Chlapec 6 rokov



Obr. 16 Dievča 6 rokov

vedieť reagovať na každú vzniknutú situáciu. Dobrá komunikácia je možná len vo vzťahu rovnocenných partnerov a pri tejto komunikácii sú všetci rovnocenní. Zo strany učiteľa je dôležitá citlivosť, otvorenosť vyjadriť svoje názory, ale aj vypočuť si názory ostatných a byť pri nich úprimný. Pedagóg mal by byť pripravený odborne, teoreticky poznať dejiny umenia, kultúru, zvládnuť vizuálny jazyk, ale aj vedieť na úrovni komunikovať. Nezanedbateľná je i schopnosť sebareflexie, kritické hodnotenie vlastnej práce a snaha o zlepšenie v celoživotnom vzdelávaní.

Existuje i prístup pomocou tzv. synchronných prierezov do diachronie vývinu umenia, keď sa môžu deti dopracovať k omnoho hlbším poznatkom, ktoré vedú k formovaniu osobnosti dieťaťa. Prostredníctvom tohto spôsobu sa dieťa môže hlbšie vcítiť do atmosféry určitého obdobia, hľadať vzájomné súvislosti práce prostredníctvom vnímania a interpretácie.

V súvislosti s jednotlivými prístupmi je potrebné rozlišovať stupne vzdelávania a interpretácie podľa zóny aktuálneho vývinu dieťaťa, aby sa dostalo do zóny najbližšieho vývinu.

Špecifickosť interpretácie vo výtvarnom vzdelávaní je určená dvomi faktormi – učiteľom a dieťaťom:

- prehĺbenie poznania diela, v dôsledku toho výber estetického artefaktu pre didaktický proces,
- podklad pre rozpracovanie návodu na metódy, formy a postupy pri rozbere v konkrétnych školských podmienkach na hodinách výtvarnej a estetickej výchovy (Gero Š., 1993).

Edukačná aktivita sa dieťaťu prezentuje ako problém/problémová situácia (nie ako jednoznačne zadanie, úloha a pod.) Problém, problémová situácia je nastolenie nerovnováhy vychádzajúcej zo zóny aktuálneho rozvoja a mieriacej do zóny najbližšieho rozvoja (Kikušová, S., 2012 podľa Vygotského, 1976). Podľa niektorých autorov (Kostrub, Severini, Rehuš, 2012) edukačná/učebná aktivita ako problém prezentuje rozhranie označované ako zóna proximálneho rozvoja, ktorá prezentuje rozdiel medzi zónou aktuálneho rozvoja a zónou potenciálneho (najbližšieho) rozvoja. Stanovenie rozsahu tejto nerovnováhy, a teda charakteru problému je základom takejto výučby a dôležitým prvkom úspešného učenia sa kompetenciám (Kikušová, S., 2012).

Učiteľ počas edukačných aktivít deti pozoruje, podľa potreby deťom radí, povzbudzuje, konzultuje s nimi problémy, kladie otázky vo všetkých úrovniach od zapamätania, porozumenia, aplikácie, analýzy, syntézy, hodnotiaceho posúdenia. Každý deň dieťa (a nielen



dieťa) potrebuje zažiť úspech. Učí sa aj na chybách, ktorých sa pri učení dopúšťa. (Chyba nie je vina!) Chyba je spôsob, metóda, cesta k získaniu spôsobilostí.

Možnosti skúšania, pozorovania, experimentovania, overovania, vysvetľovania, bádania v reálnom kontexte umožňujú učiacim sa subjektom vytvoriť **autonómne reálne riešenia/vyriešenia** učebných situácií a následne umožňujú extrahovať z kontextu použitia vlastných osobných cieľov do mentálnych virtuálnych svetov (Kikušová, 2012, podľa Paper In Ackermann, 1996).

V umeleckom vyjadrovaní je rovnako zapojený intelekt, znalosti, pamäť, konvergentné a najmä divergentné myslenie. Umelecko-expressívna oblasť formuje osobnosť dieťaťa k integrite. Je to príležitosť premostiť svet detského spontánneho vyjadrovania s hľadaním autentického prístupu k svetu a formovaniu identity (obr. 15, 16).

Okrem spontánnej afektivity a expresie výtvarná edukácia poskytuje priestor a metodický rámec na vyjadrenie vlastných predstáv, fantázie, zážitku, príbehu, myšlienky, koncepcie, čím plní jedinečnú edukačnú funkciu.

Formou činného vyučovania uplatňuje líniu vnímanie – cítenie – fantázia – predstavy – pamäť – myslenie a jazyk. Zvlášť efektívne spája spôsoby prežívania a spôsoby jednania (vyjadrovania sa) (obr. 17, 18).



Obr. 17 Dievča 6 rokov



Obr. 18 Chlapec 6 rokov

Edukácia prostredníctvom výtvarného, hudobného, literárneho aj dramaticko-pohybového umenia vychádza z umení, ktoré majú rozdielne kultúrne ciele a používajú rozdielne, navzájom len čiastočne kompatibilné znakové systémy (jazyky). Aj v edukačnom procese

majú rôzne rozvíjajúce funkcie (formujú iné formálne, technické zručnosti, mentálne schopnosti a vedomosti – ale stretávajú sa pri formovaní postojov a kreativity). Umelecké aktivity môžu efektívne spolupracovať v interdisciplinárnych alebo multimedialných projektoch. Pôjde o využitie analýzy a syntézy spoločných, podobných a rozdielnych prvkov, hľadanie vzťahov a o komplexné vyjadrovanie sa prostredníctvom viacerých médií (napr. spájanie obrazu so zvukom, pohyb s hudbou, dramatizáciu s obrazom...).

Aj dieťa materskej školy je vystavené vplyvom umenia a jednotlivých médií v oblasti vizuálnej kultúry: ako každodenný užívateľ architektúry, dizajnu, elektronických médií, multimédií, ako cieľ reklamy a v každom prípade aj ako vnímateľ výtvarného umenia. Je potrebné, aby týmto vplyvným médiám rozumel, dokázal ich používať a postupne mal vlastný názor na ich produkciu.

### **Všeobecné očakávania v umelecko-expresívnej oblasti dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní:**

Dieťa má byť absolvovaním materskej školy spôsobilé:

- a) verbálne a neverbálne prezentovať poznanie o sebe cez zapájanie sa do aktivít napr. v maľovaní, hudbe, dráme a tanci,
- b) prezentovať základné poznatky a spôsobilosti nadobudnuté prostredníctvom objavovania umenia a umeleckých aktivít (obr. 19, 20),
- c) uplatňovať vlastné predstavy pri riešení problémov, nachádzať originálne odpovede a riešenia a obohacovať svoje expresívne možnosti pri estetickom poznávaní sveta prostredníctvom využívania a spracovávania rozličných materiálov, pomôcok prístupných vo svojom obsahu, ako aj oceňovania, hodnotenia rozmanitých diel a vlastných hodnôt,



Obr. 19 Chlapec 6 rokov



Obr. 20 Chlapec 6 rokov

- d) vyjadrovať vlastné postoje, myšlienky, pocity, skúsenosti a prania vzhľadom na rôzne druhy umenia i umenia iných kultúr,
- e) vyjadrovať sa, vytvárať významy a ich porozumenia cez rôzne druhy umenia. (Uváčková, I., Valachová, D., Lehotayová, B., Lenginsová, T., Bruteničová, E. a kol., 2012, s. 37).

**Zhrnutie:** Zážitky sú jedinou cestou, ktorou deti môžu pomocou reči a iných kultúrnych aktivít spoznávať alebo poznávať seba samého. Ide o zážitkové vzdelávanie. Poznávaci prínos je v tom, ako si svoje zážitky budú pamätať, ako si ich budú vykladať a čo si z nich do budúcnosti odnesú. Poznávanie sa začína už tým, ako svoje zážitky budú vedieť opísať a posúdiť. Na opise, prezentácii alebo posudzovaní sú založené poznávacie aktivity, zvlášť v súvislosti s **umením**. Umelecké dielo môže nadobudnúť kultúrny zmysel a hodnoty práve prostredníctvom reflexie, rozhovoru a diskusiou o ňom. Preto je dôležité naučiť deti rôznymi spôsobmi vyjadrovať, opisovať, posudzovať ich tvorivé aj obyčajné zážitky.

Tieto postoje sa opierajú o koncepciu **sociálneho konštruktivismu** (je to široký prúd vedeckých teórií a ich praktických aplikácií, ktoré vo vzdelávaní zdôrazňuje aktívnu úlohu subjektu, význam jeho vnútorných predpokladov pred – porozumením, osobnú skúsenosť a dôležitosť jeho tvorivého vzťahu so spoločenským alebo prírodným prostredím).

**Summary:** Experiences are the only way, how children can – thanks to the speech and other cultural activities get to know world around or themselves. It's experiential education.

Cognitive contribution reposes on the way we remember the experience, how we understand them and what do they mean to us into the future. Cognitivity starts in a way, where we can describe and name our experiences. Cognitive activities are established on the description and presentation, especially in connection with art. Object of art can gain cultural meaning and value thanks to self-reflection, dialogue and discussion about itself. That's why it's important to teach children to express, describe, and validate their creative or common experiences.

These attitudes include conception of social constructivism (wide stream of scientific theories and practical application, which express active role of subject in education, meaning of its inner supposes before understanding, personal experience and importance of its creative relationship with social or natural environment).

## Záver

Konstruktivistická paradigma v edukácii má svoje významné a nezastupiteľné miesto aj v didaktike umenia v materských školách (hlavne v artefietike).

Dnes sme v štádiu, keď si začíname uvedomovať výnimočnú úlohu, ktorú môže umenie zohrať vo výchove človeka a spoločnosti. Presvedčiť o tom všetkých dospelých znamená získať ich pre plnenie rozmanitých a všestranných čiastkových úloh, ktoré nám pomôžu našu predstavu realizovať. Vizuálne vnímanie a vyjadrovanie je nutné nielen pre výtvarníkov, tanečníkov, dramatikov atď., ale aj pre rôzne profesionálne činnosti, ktoré nemajú s umením nijaké styčné body.

Vieme, že prvoradou úlohou je prebudenie záujmu o umenie, teda hľadanie spojovacích prístupových ciest, ktoré budú adekvátne veku detí a ktoré presvedčivo ukážu, že umenie môže byť rovnako zaujímavé a vzrušujúce ako iné druhy činnosti. Prostredníctvom zaujímavých detailov umenie ponúka citový zážitok a otvára priestor pre osvojovanie si informácií o vývinových etapách dejín umenia a o nachádzaní súvislosti na vertikálnej aj horizontálnej osi dejín.

Interpretačné aktivity vytvárajú predpoklady formovania spôsobilostí za intenzívneho prelínania vizuálneho a haptického princípu, čím podnecujú navodenie komunikatívnej klímy a silných zážitkov. Navodenie zážitkov a skúseností v kontakte s kvalitami zakotvenými v umení učí deti prijímať hodnoty, ktoré presahujú ich doterajšie poznatky o zážitkovú sféru.

Pre všetkých učiteľov by malo slúžiť poznanie a porozumenie umeniu, okrem zvyšovania vlastnej kultúrnej úrovne, aj ako prostriedok výchovno-vzdelávacej práce. Umenie pomôže učiteľovi a prostredníctvom neho i deťom riešiť isté životné situácie, orientovať sa v nich, hľadať „kľúč“ k otázkam súčasného života.

Vnímanie a uvedomenie si umeleckých a kultúrnych hodnôt nás vedie k pochopeniu umenia ako súčasť nášho každodenného života, spoločnosti a v neposlednom rade k pochopeniu seba samého prostredníctvom vlastnej tvorby. Cez umenie môžeme nielen vychovávať k umeniu ako kultúrnemu dedičstvu, ale i stimulovať vizuálne vnímanie dieťaťa, to znamená vedieť prijímať i spracovávať informácie a súčasne mať uvedomelý nadhľad. Zároveň tak aktívne motivovať detskú tvorbu. Umenie, rovnako ako dieťa a jeho svet, je neustálym hľadaním

a objavovaním toho, čo vidíme, cítime a myslíme. Dieťa je schopné vnímať a prijímať umenie a je iba na nás, či mu v tomto smere vytvoríme vhodné podmienky.

Uvedenému je potrebné prispôbovať i proces výučby (učiteľovej výučby a učenia sa dieťaťa). Súčasťou tohto prispôbovania procesu výučby je otváranie priestoru, poskytovanie dostatočnej časovej dotácie, vytváranie a udržiavanie podmienok, ktoré podporujú interaktívne a aktívne učenie sa, s uplatňovaním **sociokonštruktívnej teórie**.

## Zoznam bibliografických odkazov

- ČAVOJSKÝ, I. 2012. Uplatnenie informačných a komunikačných technológií vo výučbe. In MMK, 2012. Elektronický zdroj. Hradec Králové : Magnanimitas, 2012.s. 3276-3280.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teórie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998.ISBN 80-7178-216-5.
- BRUCEOVÁ, T. 1996. *Předškolní výchova*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica : PF UMB, 2006. ISBN 80-8083-269-2.
- DROPPOVÁ, G. 2007. *Výtvarné umenie ako súčasť poznávacieho procesu a stimul detskej výtvarnej tvorby*. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, 2007.
- DROPPOVÁ, G. 2010. Učiteľka materskej školy v procese edukácie. In *Naša škola*. Bratislava : Pamiko. ISSN 1335-2733, 2010, č. 5-6. s. 18.
- DROPPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie učiteľiek materských škôl. In *Pedagogické rozhľady*. 3/2011. Bratislava : MPC. ISSN 1335-0404. Vyšlo 3.6.2011. Ev. č. 3414/09, s. 28.
- DROPPOVÁ, G. 2011. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*. Bratislava : MPC. ISSN 1335-0404, 3/2011. Vyšlo 3.6.2011. Ev. č. 3414/09, s. 28.
- FISCHER, R. 2004. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 174 s. ISBN 80-7178-966-6.
- GAVORA, P. 1990. Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-19882, 1990, roč. 42, č. 3, s. 210.
- GAVORA, P. 1992a. Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, XLII, č. 1, s. 95-103.
- GAVORA, P. 1992b. Žiak kreslí Európu (Interpretácia sveta dieťaťom a výchova). In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 1992, XLIV, č. 3, s. 196-208.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GERO, Š. 1990. *Úvod do štúdia výtvarnej výchovy*. Nitra : Pedagogická fakulta, 1990.

- GERO, Š., TROPP, Š. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-8055-426-9.
- GERO, Š., TROPP, Š. 1999. *Ako porozumieť výtvarnému dielu?* Bratislava : Kruh súčasného umenia. PROFIL, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
- GERO Š., HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. 1997. *Úvod do teórie výtvarnej kultúry*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, 1997. ISBN 80-8055-426-9.
- GERO, Š., HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. 2004. *Teória výtvarnej kultúry a stručný prehľad dejín umenia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2004, 128 s. ISBN 80-8055-867-1.
- HELD, Ľ., PUPALA, B. 1992. Didaktické aplikácie Piagetovej revue 44 (7), s. 504-515. ISSN 1335-1982.
- KIKUŠOVÁ, S., KRÁLIKOVÁ, M. 2004. *Dieťa a hra. Hra a rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Edukácia detí s autizmom*. 1. vyd. Bratislava : SOFA, 2004. 107 s. ISBN 80-89033-42-3.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed.) 1998. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa predškolského veku. In *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava : UK, 1998. ISBN 80-88868-43-2.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed.) 2003/2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2003/2004, roč. LVIII, č. 1, s. 1-4.
- KIKUŠOVÁ, S. (ed) 2007. *Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku : zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl v Prievidzi: „Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl“*. Prievidza : Aprint, s. r. o., 2007. ISBN 978-90-80969549-4-0.
- KIKUŠOVÁ, S. 2012. *Didaktické ovplyvňovanie rozvíjania kompetencií detí vo výučbe v materskej škole*. Prešove : Prešovská univerzita, PF SVSOPPV, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 456 s. 80-7178-585-7.
- KOSTRUB, D. 2008(a). Predprimárna edukácia v kontexte meniacich sa sociokultúrnych podmienok postmodernej doby (Pre-primary education in changing socio-cultural conditions of postmodern era). In *Vzdelávanie od útleho veku, šanca pre všetky deti. Education form early childhood, a chance for every child* (zborník z európskej konferencie, Bratislava 9. – 12. 4. 2008), s. 138-147. 2008. ISBN 978-80-89055-82-1 (optický disk).



- KOSTRUB, D. 2003. *Antididaktika materskej školy 20. storočia*. 1. vyd. Prešov : ROKUS, 2003. 39 s. ISBN 80-89055-38-9.
- KOSTRUB, D. 2008(b). *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. 1. vyd. Prešov : ROKUS, 2008. 171 s. ISBN 978-80-89055-87.
- KOSTRUB, D. 2007. *Dieťa a jeho edukácia v súčasnom svete a pre budúci svet*. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl, 13. roč.* (zborník z celoslovenského seminára, Prievidza 4. – 5. máj 2007). ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOSTRUB, D. 2008(c). *Súčasnú požiadavky didaktiky materskej školy*. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl, 14. roč.* (zborník z celoslovenského seminára, Poprad – Svät 15. – 16. 5. 2008). ISBN 978-80-969549-9-5.
- KOSTRUB, D. a kol. 2005. *Dizajn procesu výučby v materskej škole*. Prešov : Rokus, 2005. 168 s. ISBN 80-89055-56-7.
- KOSTRUB, D. 2008. *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* Prešov : Rokus, 2008. 170 s. ISBN 978-80-890-89055-87-6.
- KOSTRUB, D. 2009. *Skúmanie učiteľkinho vyučovania detí v materskej škole*. Prešov : SV OMEP, 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.
- KOSTRUB, D. 2012. *Didaktika akceptujúca princíp kolaborácie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, PF SVSOPPV, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava : SOFA, 1993. ISBN 80-85752-33-6.
- PIAGET, J. 1970. *Psychologie intelligence*. Praha : SPN, 1970.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, M., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozšírené vydanie. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PŘÍHODA, V. 1963. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1. vyd. Praha : SPN, 1963. 461 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- READ, H. E. 1967. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1967. 337 s.
- SPIPKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!* 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.

- SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialógu vo výchove. Artefiletika*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SVETLÍKOVÁ, I., FÜLÜPOVÁ, E., ALBERTY, L. 1998. *Kniha hier pre tvorivo-humanistickú výchovu*. Trnava : Educatio, 1998. ISBN 80-967532-3-1.
- ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2005. *Slovník cudzích slov*. Bratislava, Prešov : SAMO, 2005, 686 s. ISBN 80-89123-03-1.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – 2008. Predprimárne vzdelávanie/www.minedu.sk
- Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie/www.minedu.sk
- ŠMELOVÁ, E. 2009. *Preprimární edukace v kontextu školské reformy v České republice*. Zborník Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie. Prešov : Slovenský výbor OMEP, 2009. ISBN 978-80-555-0006-5.
- ŠTOFKO, M. 2004. *Nová koncepcia vyučovania výtvarnej výchovy na 1. a 2. stupni ZŠ*. Vlastný náklad, Bratislava, 2004.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 1999. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove. Gradient*. Prvé vydanie. Bratislava, 1999. 124 s. ISBN 80-967231-4-6.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : DIGIT, s. r. o., 2000. ISBN 80-968441-0-5.
- TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- TONUCCI, F. 1991. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Pedagogická fakulta UK, 1991, 50 s. ISBN 80-901065-1-X.
- TÓTHOVÁ, R. 2012. *Konstruktivismus v edukácii – prečo a ako?* Miňová, M. (ed) Prešov : SVSO SPPV, 2012. ISBN 978-80-555-0703-3.
- TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., SEVERINI, E. 2012. *Diagnostika individuálnej koncepcie vyučovania u študentov učiteľských odborov*. In *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012*. Sborník příspěvků X. mezinárodní konference. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012, s. 321-333. ISBN 978-80-7464-167-1.
- UVÁČKOVÁ, I., VALACHOVÁ, D., LEHOTAYOVÁ, B., LEGINUSOVÁ, T., BRUTENIČOVÁ, E. 2012. *Oblasti edukačných skúseností*. Stařeč : INFRA Slovakia, s. r. o. 2012. ISBN 978-80-86666-41-9.

VALACHOVÁ, D. 2008. Pedagogická diagnostika v materskej škole. 1. vyd. Bratislava : MPC, 2008. ISBN 978-80.8052-303-9.

VALACHOVÁ, D. 2011. *Význam a miesto výtvarného umenia v predprimárnom vzdelávaní*. Miňová, M. (ed) Zborník. SVSOPPV. ISBN 978-80-555-0385-1. EAN 9788055503851

VALÁŠKOVÁ, M. 2012. Význam prediktabilnej knihy vo vyučovaní čítania v 1. ročníku ZŠ. In *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc : Hanex, 2012, s. 277-281. ISBN 978-80-7409-050-9.

VYGOTSKÝ, S. L. 1976. Vývoj vyšších psychických funkcií. 1. vyd. Praha : SPN, 1976

**Iné zdroje:**

[www.montessori.sk](http://www.montessori.sk)

Fotografie detských kresieb sú z vlastného archívu autorky

(kresby detí sú z Materskej školy, Námestie Janka Borodáča č. 7, 010 08 Žilina).