



Európska únia
Európsky sociálny fond

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

Renáta Pondelíková

Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti

Renáta PONDELÍKOVÁ

Bratislava 2015

Názov:	Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti
Autor:	PaedDr. Renáta Pondelíková
Recenzenti:	PhDr. Jana Kožušková, PhD. PaedDr. Štefan Pondelík
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2015
Počet strán:	48
ISBN	978-80-565-1358-3

Obsah

Úvod	5
1 Tvorivosť ako cieľ výtvarnej výchovy	7
1.1 Metódy skúmania tvorivej osobnosti v testoch tvorivosti	12
1.2 Výtvarné aktivity zamerané na tvorivé riešenie výtvarných problémov	16
1.3 Metodické postupy pri osvojovaní senzomotorických zručností	21
1.4 Pojmové mapovanie ako východisko pre výber námetu a výtvarnej techniky	22
1.5 Vzťah námetu a výtvarnej techniky	24
2 Výtvarné techniky	26
2.1 Kresba	29
2.2 Maľba	31
2.3 Grafika	33
2.3.1 Prípravné grafické techniky	35
2.3.2 Grafické techniky	36
2.4 Plastická a priestorová tvorba	39
2.5 Akčná tvorba	42
2.6 Ďalšie výtvarné techniky podporujúce rozvoj tvorivosti vo výtvarnom prejave žiaka	43
Záver	46
Zoznam bibliografických odkazov	47

Úvod

Cieľom vzdelávania by malo byť vytvárať ľudí, ktorí sú schopní tvoriť nové veci a nie opakovať to, čo robili predošlé generácie. Potrebujeme kreativitu a vynaliezavosť.

Jean Piaget

Edukačné procesy výtvarnej výchovy sú tvorivé procesy. Pozostávajú z vyjadrovacej, interpretačnej, výchovnej a vzdelávacej zložky. Tieto zložky sa vzájomne prelínajú. Východiskami tohto procesu sú zážitkové procesy, témy a námety a reflexia diel výtvarného umenia.

Výtvarná výchova je súčasťou vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a má prevažne činnostný charakter. Výtvarná výchova je integrujúci predmet. Práve prostredníctvom výtvarných činností žiak poznáva svet, vizualizuje svoje myšlienky, prostredníctvom výtvarného jazyka spoznáva a interpretuje okolitý svet. Výtvarný jazyk je dôležitým nástrojom sebaujadrnenia. Tak ako v iných predmetoch aj tento jazyk sa žiak učí, ak má na to vytvorené vhodné podmienky.

Cez pochopenie výtvarného jazyka rozumie žiak vizuálnym informáciám, ktorých je v súčasnom živote čoraz viac. Žije vo vizuálnej dobe. Ak im rozumie, nemôže byť manipulovaný. Ak nie, stáva sa nástrojom manipulácie médiami. Nesprávnym riadením procesov vyučovania výtvarnej výchovy sa toto poznávanie mení na manufaktúrnú výrobu suvenírov, prípadne obrázkov na reprezentáciu školy a v súčasnosti aj získavanie finančných ocenení na súťažiach. Stráca sa tvorivosť žiaka, dôležitý je produkt, nie proces.

Učiteľ profesionál hľadá rôzne možnosti, ako žiakom výtvarný jazyk sprístupniť, a tak im ponúknuť možnosť na sebaujadrnenie a seberealizáciu. Neponúka len jedno riešenie, ale otvára cestu k experimentovaniu a objavovaniu. Námety súvisia s poznávaním zákonitostí sveta. Stanovené sú pravidlá, doménou je sloboda prejavu. Nie je dôležitý výsledok, ale proces. Žiak má šancu zažiť úspech. Učiteľ ovláda technológie výtvarného stvárnenia, a tak môže žiakom poradiť pri prípadných technologických problémoch. Pri hodnotení sa nezameriava na výsledok práce, ale na proces. Má kompetencie výtvarného pedagóga, ktoré uplatňuje v procese výtvarnej edukácie, čím vytvára podmienky na výchovu tvorivého žiaka.

Podľa E. P. Torranceho je tvorivý človek zvedavý, schopný sa pýtať, nezávislý v myslení a konaní, má humor a fantáziu, je sebavedomý, asertívny, má dobré pozorovacie schopnosti, je citlivý a odmieta autoritárstvo.

Práve tvorivosť je jedným z cieľov výtvarnej výchovy. Hoci ju môžeme rozvíjať aj na iných predmetoch, práve výtvarná výchova ju rozvíja najviac. Podľa M. Zelinu sa rozvoj osobnosti realizuje cez KEM-SAK. Tento zaužívaný akronym vznikol zo začiatočných písmen procesov kognitivizácie, emocionalizácie, motivácie, socializácie, axiologizácie, kreativizácie.

Vo výtvarnej výchove môžeme uvedené zložky uplatniť nasledovne:

KOGNITIVIZÁCIA – ak žiak rieši výtvarný problém, poznáva súvislosti, vzťahy z rôznych oblastí poznávania sveta, osvojuje si poznatky prostredníctvom vlastnej tvorivej činnosti. Výtvarná výchova má najbližšie k činnostnému učeniu. Aby žiak vyriešil výtvarný problém, hľadá vlastné spôsoby riešenia. Učí sa kriticky myslieť. Vo výtvarnej výchove sa uplatňuje vo väčšej miere divergentné myslenie, no rozvíja sa aj konvergentné.

EMOCIONALIZÁCIA – za každým výtvarným prejavom žiaka stoja pocity, city a postoje. Sloboda výpovede pomáha personalizácii každého žiaka.

MOTIVÁCIA – experimentovanie a následné objavovanie motivujú k osvojovaniu si zákonitostí sveta.

SOCIALIZÁCIA – veľa výtvarných aktivít sa realizuje v rámci tímovej práce, pričom žiak získava zručnosti na spoluprácu. Akceptuje i konfrontuje názory iných.

AXIOLOGIZÁCIA – výtvarná výchova podporuje poznávanie hodnôt, vytváranie vlastného názoru na vizuálnu skutočnosť a schopnosť odolať manipulácii.

KREATIVIZÁCIA – výtvarná výchova rozvíja prostredníctvom slobodného výtvarného prejavu žiaka všetky faktory tvorivosti: fluenciu, flexibilitu, redefiníciu, senzitivitu, originalitu a elaboráciu.

1| Tvorivosť ako cieľ výtvarnej výchovy

Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty (Zelinová, Zelina 1990). Průcha et al. (2001) definujú tvorivosť ako duševnú schopnosť vychádzajúcu z poznávacích a motivačných procesov, v ktorých hrá dôležitú úlohu fantázia, inšpirácia a intuícia. Prejavuje sa hľadaním takých riešení, ktoré sú nielen správne, ale súčasne nové, nečakané a neobvyklé.

Slovník cudzích slov (online) uvádza, že pojem **tvorivosť** (kreativita) je odvodený z latinského slova *creatio*, čo v preklade znamená tvorbu (*create* – tvoriť, plodiť, rodiť). Pojmy *tvorivosť* a *kreativita* považujeme v tomto učebnom zdroji za synonymá, preto používame obidva výrazy.

Problematika tvorivosti je rozpracovaná v mnohých odborných publikáciách, preto pri vymedzení základných pojmov vychádzame z odbornej literatúry. Systematický vedecký výskum tvorivosti sa datuje od roku 1950, keď J. P. Guilford ako nastupujúci prezident americkej psychologickej spoločnosti predniesol prejav na tému kreativity. Odvtedy možno hovoriť o explózii výskumných poznatkov a aktivít z oblasti tvorivosti. Teoretické prístupy k vymedzeniu tvorivosti sú rôzne. Vychádzajú z rôznych teoretických koncepcií. Podľa I. Lokšovej a J. Lokšu (2003) „*mnohí autori chápu tvorivosť ako neobyčajné inšpirácie, intuitívneho génia, stav bytia, životné a kozmické sily z filozofickej perspektívy* (Kokot a Colman, 1997), *identifikáciu osobných charakteristík spojených s tvorivým správaním* (Singh, 1986), *základné kognitívne procesy a schopnosti* (Guilford, 1967, Stenberg, Lubart, 1991), *analýzu roly imaginácie a fantázie v tvorivom procese, realizáciu osobného potenciálu individua* (Rogers, 1969), *skúmanie environmentálnych sociálnych a kontextuálnych podmienok, ktoré ovplyvňujú tvorivosť, vytváranie interakčného modelu, v ktorom je tvorivé jednanie výsledkom komplexnej interakcie osobnosť – situácia* (Woodmann, Schoenfeld, 1990).“ E. Ullrich (In: Hlavsa 1986) vyjadril kreativitu ako „*schopnosť poznávať predmety v nových vzťahoch a originálnym spôsobom (originalita, nová kombinácia), zmysluplne ich používať neobvyklým spôsobom (flexibilita), vidieť nové problémy tam, kde zdanlivo nie sú (senzitivita), odchyľovať sa od navyknutých schém myslenia a nepojiť nič ako pevné (premennosť) a vyvíjať z noriem vyplývajúce idey aj proti odporu prostredia (nonkonformizmus), ak sa to oplatí, nachádzať niečo nové, čo predstavuje obohatenie kultúry a spoločnosti.*“

Podľa S. Arietiho (In: Hlavsa 1986) je tvorivosť funkciou ega, dáva životu a práci zmysel, je zdrojom hlbokého uspokojenia a je tak aj zdrojom pozitívneho sebahodnotenia. Podľa J. Piageta (online) naozaj kreatívne myslí iba dieťa. Piaget na základe svojich výskumov dospel k presvedčeniu, že deti disponujú takou možnosťou kreativity, ktorú im dospelí môžu iba závidieť.

Vo všeobecnosti sa tvorivosťou rozumie **schopnosť človeka vytvárať akékoľvek nové a pôvodné myšlienky, ktoré ich pôvodca predtým nepoznal**. Ak sa pozrieme na chápanie tvorivosti z historického hľadiska, tak najdlhšiu, už prekonanú tradíciu malo užšie chápanie tvorivosti ako elitnej aktivity talentovaných vyvolencov osudu zaoberajúcich sa umením, vedou a vynachádzaním. Dnes je už známe, že každý jedinec je prirodzeným spôsobom tvorivý. Tvorivosť nie je vlastnosť vopred daná len niektorým ľuďom, ale **každý človek má istý stupeň tvorivosti a tvorivosť sa dá do značnej miery rozvíjať**. **Tvorivosť ako ľudská činnosť** sa vyskytuje v každej ľudskej aktivite. Predpokladá sa, že tvorivé riešenia prinášajú vždy nové, neošúchané riešenie, nový uhol pohľadu na známe veci, spájanie doteraz nesúvisiacich prvkov a podobne. Nie je možné zakaždým vytvoriť produkt, ktorý tu ešte nebol, ktorý by zmeral našu tvorivosť. V prípade druhotnej (subjektívnej) tvorivosti jednotlivec samostatne vytvára produkt už kdesi známy, a pritom nevie o jeho existencii, alebo nemá k nemu prístup. B. Ghiselin (online) uviedol, že tvorivosť nižšieho stupňa sa zakladá na tvorení nových spojení, kombinácií z prvkov, ktoré už existujú, a na rozkladaní zásad, pojmov, ktoré sú už vytvorené, na aplikáciách v nových oblastiach. Tvorivosť vyššieho stupňa rodí nové, cenné prvky, ktoré sú potom materiálom na vnútornú tvorivosť. Teda niečo, čo tu ešte nebolo. To potvrdzuje, že nové výtvary človeka vznikajú na základe starých prvkov. Základným princípom tvorivého myslenia je výber, pretváranie a spájanie prvkov predchádzajúcej skúsenosti formou, ktorej výsledky zlučujú v sebe novosť s nejakou užitočnosťou. V literatúre sa uvádza, že tvorivosť musí okrem originalnosti spĺňať podmienku spoločenského prospechu, teda to, že je produkt užitočný, slúži rozumnému účelu, je akceptovateľný, prijateľný, hodnotný. Uvedené tvrdenie však ovplyvňuje časový činiteľ, ktorý zapríčiňuje, že spoločenské hodnotenie výtvoru podlieha zmenám, pričom neraz prechádza od začiatočného kladného prijatia cez rozličné fázy devalvácie alebo naopak.

M. I. Stien (online) uvádza, že tvorivosť je proces prinášajúci nový výtvar, ktorý v istom čase istá skupina hodnotí ako náležitý alebo neužitočný. Čiže to, či je produkt tvorivosti spoločensky hodnotný, je relatívne. Bláznivé (ak ho definujeme ako vyhýbajúci sa spoločenskej norme, teda až patologický), deštruktívne nápady sú síce protispoločenské, ale rovnako kreatívne.

J. Lokšová a J. Lokša (2003) definujú tvorivosť ako jav, ktorý je vo väčšine prípadov spájaný s originalitou (novosťou) a užitočnosťou. Uvádzajú, že aj Guilford vo svojom chápaní kladie dôraz na uvedené vlastnosti a E. P. Torrance vymedzuje pojem tvorivosti ako jav, keď dochádza k formovaniu myšlienok a hypotéz a ich overovaniu a prezentácii výstupov, pričom myšlienky sú doteraz neznáme a nikto o nich nič nevie. V najnovších výskumných prístupoch sa podľa autorov tvorivosť definuje ako originálna užitočná myšlienka.

Kritérium užitočnosti a originality môžeme posudzovať z dvoch hľadísk:

- a) subjektívneho, keď žiak objaví niečo nové a užitočné v rámci skupiny skôr než ostatní žiaci,
- b) celospoločenského, keď ide o celkom nový objav, ktorý prináša prospech celej spoločnosti.

Uvedené hľadiská ovplyvňujú úroveň tvorivosti. Tá je daná uznaním novosti a užitočnosti nápadu:

1. **najnižší stupeň** – tvorivosť, ktorá je nová a užitočná len pre samotný subjekt – subjektívna tvorivosť,
2. **vyššia tvorivosť** – keď nápad, riešenie, myšlienku uzná určitá skupina ľudí,

3. **ešte vyššia tvorivosť** – keď je užitočná a uznaná napr. národom, krajinou,

4. **najvyššia tvorivosť** – myšlienky uznané v celom svete.

Za dôležitý predpoklad tvorivosti sa považuje divergentné myslenie, ktoré sa vzťahuje na hľadanie rôznych spôsobov riešenia problémov. Dôležité je aj konvergentné myslenie, ak je potreba nájsť jedno správne riešenie. Z pedagogického hľadiska je dôležité, že tvorivé vyučovanie je proces, pri ktorom je nový produkt u žiaka iný ako u dospelého človeka. Od tvorivej práce žiaka nemôžeme očakávať celospoločenský prínos.

Od pojmu tvorivosť sa odlišuje pojem **tvorba** – znamená skôr výsledok dlhodobej činnosti, označuje celý komplex tvorivých produktov. Tvorivosť treba odlíšiť aj od produktivity, ktorá sa vzťahuje skôr na kvantitu, množstvo vytvorených produktov (ktoré nemusia byť tvorivými), kým tvorivosť znamená vysokú kvalitu zvláštneho druhu. L. Ďurič (1986) rozlišuje štyri základné komponenty psychológie tvorivosti: tvorivý produkt, tvorivá osobnosť, tvorivý proces, tvorivé prostredie a klíma.

V pedagogickej praxi v školách sa často zamieňa pojem **tvorivý proces** s procesom tvorenia, vytvárania produktov aj bez prítomnosti znakov novosti a originality.

Tvorivý produkt môžeme chápať ako produkt, ktorý je jedinečný, pokrokový, hodnotný a komunikovateľný. Tvorivosť produktov rôzneho druhu môže mať rozdielny stupeň. Najvyšší stupeň predstavujú epochálne objavy, vynálezy, vynikajúce umelecké diela. Do najnižšieho stupňa môžeme zaradiť rôzne malé zlepšenia, modifikácie, zdokonalenia a nepatrné zmeny už existujúceho produktu. Podľa toho, či je produkt nový len z hľadiska jednotlivca alebo spoločnosti, sa rozlišuje individuálna a sociálna, subjektívna alebo objektívna tvorivosť.

Pre komplexnú povahu tvorivosti, ktorá presahuje oblasť kognitivity, bol vytvorený pojem tvorivá osobnosť, ktorý vyjadruje širšie osobnostné súvislosti tvorivosti.

Tvorivá osobnosť je označenie takeého jednotlivca, ktorého súhrn tvorivých vlastností a schopností umožňuje či podporuje vznik nového originálneho, tvorivého produktu alebo postupov. Tvorivo nadaní ľudia majú zvyčajne vysoký intelekt. Priama závislosť medzi intelektom a talentom však nejestvuje, i keď sa niektorí autori domnievajú, že tvorivý potenciál sa môže naplno prejaviť len u jedincov s IQ vyšším ako 120. Hodnota tvorivého potenciálu osobnosti sa určuje podľa získaných a samostatne vypracovaných schopností a návykov, podľa pripravenosti na činy, podľa realizácie vlôh v oblasti činnosti. Najnovšie výskumy však ukázali, že existuje aj priamy vzťah medzi tvorivosťou a EQ (emocionálna inteligencia).

Ak si však položíme otázku, aká má byť tvorivá osobnosť, môžeme jednoznačne povedať, že pri konkrétnom subjekte nás musí zaujímať: čo vie a ako to vie, čo hodnotí a ako to hodnotí, čo tvorí, ako to tvorí a čo už vytvoril, s kým spolupracuje a ako spolupracuje. Osobnosť môže byť teda tvorivá, ak je originálna, ak sa vyznačuje tvorivým spôsobom myslenia a konania a reálnou tvorbou originálnych hodnôt. Tvorivý človek na rozdiel od tvorivej osobnosti využíva len prirodzený, teda cielene a úmyselne ešte nerozvinutý tvorivý potenciál. Tvorivé vlastnosti vznikajú vedomým odrazom objektívnej reality v procese aktívneho pôsobenia tvorivej osobnosti.

Vlastnosti tvorivej osobnosti tvoria vždy ucelený, usporiadaný a integrovaný systém, ktorý však možno z psychologického hľadiska dekomponovať na viacero psychických subvlastností, ako sú napríklad

vlohy, schopnosti, spôsobilosti, charakter, záujmy, motívy, seberealizácia, postoje a ďalšie. Tvorivý jedinec prejavuje záujem o formu a eleganciu, ktorá ho vedie k tomu, že nie je spútaný presnosťou a opatrnosťou. Tvorivá osobnosť je intuitívna a empatická, je psychicky náladová alebo má záujem o ľudské konanie, je skôr otvorená než usudzujúca, viac vníma, než usudzuje a nachádza záľubenie v nových prístupoch, je esteticky senzitívna, tvorivá osobnosť je emocionálne a sociálne senzitívna.

M. Zelina (1996) vymedzuje tvorivú osobnosť týmito charakteristikami:

- percepčné schopnosti – vyššia senzibilita,
- intelektové charakteristiky – vysoká inteligencia a kreativita,
- emočné charakteristiky – emocionálna zrelosť,
- motivačná vyspelosť – vnútorná motivácia, motivácia výkonu, úspechu,
- socializácia osobnosti – komunikatívnosť, schopnosť spolupráce,
- hodnotová vyspelosť – zameranosť na hodnoty tvorivosti a všeľudskej morálky,
- životný štýl – štýl regulácie charakterizovaný heuristickým spôsobom seberealizácie.

Podstatným znakom tvorivej osobnosti je autonómia a snaha o seberealizáciu. Takýchto súhrnných znakov sa nachádza v odbornej literatúre veľké množstvo. Jurčová (1984) uvádza, že problém nie je v tom, či zistené charakteristiky vystihujú tvorivú osobnosť, alebo nie, ale aká je ich jedinečná konštelácia u jednotlivcov a ich prepojenie na situácie a reálne činnosti.

Slabbert (In: Szobiová 2004) uvádza, že tvorivosť sa skladá zo štyroch komponentov: tvorivého produktu, tvorivého procesu, tvorivej osobnosti a prostredia rozvíjajúceho alebo potláčajúceho tvorivosť.

Podľa Torranceho (In: Jurčová 1984) sa v myslení tvorivých jedincov uplatňujú 4 základné schopnosti:

- fluencia – plynulosť myslenia a schopnosť produkovať veľké množstvo nápadov,
- flexibilita alebo pružnosť – schopnosť vytvárať rôzne psychické obsahy,
- originalita – zvláštna schopnosť produkovať vtipné, bystré a prekvapivé riešenia, objavovať skryté vzťahy a súvislosti, nachádzať neobvyklé a nápadité kombinácie a vytvárať také riešenia, ktoré sa v populácii vyskytujú veľmi zriedkavo,
- elaborácia – schopnosť prepracovať riešenie problému do detailov.

Tvorivý proces je aktuálne prebiehajúci dej alebo sled psychických aktov, ktorých výsledkom je produkt, ktorý má znaky novosti a vhodnosti. Podľa Ďuriča (1986) má tvorivý proces 4 fázy:

1. **preparácia** – zhromažďovanie informácií, materiálov, oboznámenie sa s problémom;
2. **inkubácia**, fáza pokoja – človek sa nezaoberá činnosťami, ktoré súvisia s problémom, pracuje nevedome;
3. **iluminácia** – osvetlenie, vynorenie sa nového nápadu, aha efekt;
4. **verifikácia** – riešenie sa kriticky preskúmava, hodnotí sa kvalita nápadov a riešení.

Tvorivú klímu chápeme ako súhrn vonkajších podmienok pôsobiacich priaznivo či blokujúco na tvorivý výkon jednotlivca alebo skupín. Tieto vonkajšie vplyvy sa uplatňujú v troch hlavných smeroch: rodina, pracovné prostredie, školské prostredie. Ich pôsobenie je determinované širokým spoločenským prostredím, ktoré vplýva na všetkých príslušníkov spoločnosti a v najvšeobecnejšej podobe utvára predpoklady na ich tvorivosť, alebo ich svojimi účinkami potláča.

Tvorivá klíma na vyučovaní predstavuje súhrn kvalít školy a ich vzájomnú interakciu, v ktorej prebieha proces vyučovania a vzdelávania. Medzi činitele utvárajúce tvorivú klímu patria: systém pravidiel, povaha učebných úloh, metódy vyučovania, učiteľ a jeho interakcia so žiakmi. E. P. Torrance zosummarizoval princípy vytvárania tvorivej klímy v škole nasledovne:

1. Vedomosti si žiaci osvojujú samostatným hľadaním, skúmaním, experimentovaním.
2. Učiteľ zaujíma pozitívny postoj k tvorivým prejavom žiakov, podporuje nezvyčajné nápady a odpovede.
3. Pripúšťajú sa individuálne rozdiely, jednotlivci sa podporujú v postupovaní spôsobmi, ktoré sú pre nich najpriateľnejšie.
4. Nevytvárať bariéry tvorivosti, naopak prekonávať existujúce bariéry.
5. Podporiť získavanie vedomostí z rôznych zdrojov.
6. Učiť sa vzájomne sa počúvať, rešpektovať a akceptovať, vytvárať priestor na diskusiu.
7. Utvárať motiváciu, poznávať a riešiť problémy, provokovať myslenie.
8. Učiteľ je spolutvorcom, spoluobjaviteľom.
9. Spontánnosť, myšlienkovú slobodu a hravosť vyvažovať pestovaním disciplinovanosti a zodpovednosti.

Identifikovať u žiakov tvorivosť je špecifický problém. Podľa doterajších výskumov je subjektívne hodnotenie tvorivosti u učiteľov odlišné od objektívnych meraní, ktoré sú realizované psychodiagnostickými metódami. Pri hodnotení sa učitelia niekedy dopúšťajú „haló efektu“, lebo poznajú známky žiaka a preferujú žiakov s lepším hodnotením, inteligentný žiak je podľa nich žiak s lepšou tvorivosťou. V edukačnom procese je dôležitá informácia, že vzťah **tvorivosti** a **všeobecnej inteligencie** (IQ) vykazuje nízku pozitívnu koreláciu (vzájomný vzťah medzi premennými známkami alebo vlastnosťami dvoch alebo viacerých javov, veličín; súvzťažnosť javov, veličín). Obvyklé testy inteligencie merajú iba konvergentné myslenie a nie divergentné myslenie, ktoré je podstatou tvorivosti. Je známe, že vysoko inteligentné osoby sa nevyznačujú vždy aj vysokou úrovňou tvorivosti, ale vysoko tvoriví jedinci bývajú aj vysoko inteligentní. Vysoko inteligentní ľudia môžu byť vysoko tvoriví, ale i celkom konvenční. Ľudia s priemernou inteligenciou môžu byť vysoko tvoriví, priemerne tvoriví i nízko tvoriví.

Objektívne posúdenie tvorivých schopností je veľmi dôležité pre rozvoj každého žiaka. Podľa Mihálíka (In: Lokša a Lokšová 1999) tvorivý žiak sa prejavuje ako vodcovský typ, je pohyblivý a dynamický, prejavuje záujem o poznanie, odvážne sa púšťa do riešenia nových, náročných nekonvenčných problémov, pri ich riešení prejavuje samostatnosť, nápaditosť, tvorivú fantáziu a iniciatívu, problémy sa snaží riešiť divergentne a uvažuje o racionálnom spôsobe riešenia. V triednom kolektíve sa často prejavuje ako nedisciplinovaný až hyperaktívny. Prejavuje averziu voči šablónam, stereotypom a mechanickému učeniu sa zameranému na zapamätanie. V snahe poznať podstatu veci kladie učiteľovi veľa otázok. Prejavuje ochotu pomôcť spolužiakom. Je odvážny, optimistický, ale i hravý. Vie zovšeobecňovať a tvoriť závery. Je citlivý na problémy a ľahšie ich dokáže identifikovať. Má zmysel pre dobrodružné príbehy, niekedy aj pre dobrodružné konanie.

1.1| Metódy skúmania tvorivej osobnosti v testoch tvorivosti

V súčasnej pedagogike chýba ucelená koncepcia pedagogického výskumu. Táto skutočnosť sa prejavuje aj v jeho nedostatočnej koordinácii a cieľovej orientácii z hľadiska realizácie strategických zámerov spoločnosti v oblasti edukácie. Chýbajú predovšetkým výskumy, ktoré by umožnili objektívne zhodnotiť efektivnosť zmien vo vyučovaní v nadväznosti na proces transformácie školského systému. (Lokša a Lokšová 2003)

Doterajším východiskom sú nástroje, ktoré používajú psychológovia na meranie osobnosti jedinca. Tvorivosť sa dá merať pomocou rôznych testov tvorivosti. Najznámejšie a najpoužívanéjšie psychologické metódy merania sú Guilfordove a Torranceho testy tvorivého myslenia (ďalej TTCT), ktoré vykazujú dobrú validitu a reliabilitu. Testy TTCT majú väčšinu položiek s otvoreným koncom, preto sú pomerne náročné na administráciu a vyhodnotenie. Napriek tomu sú u nás i vo svete používané najčastejšie.

J. P. Guilford bol jedným z prvých priekopníkov testov s divergentnými úlohami, napr. **Guilfordov test neobvyklého použitia**. J. P. Guilford stanovil psychometricky definované faktory tvorivosti. Špecifické schopnosti, ktoré patria do tejto kategórie, sú odvodené z analýz významných tvorivých osobností.

Test fluencie, v ktorom majú žiaci za úlohu napísať za stanovený čas čo najviac slov, ktoré obsahujú nejaké písmeno, alebo doplniť do vety štyri slová, ktoré sa začínajú určitými danými písmenami. V úlohe „tehla“ má žiak vymyslieť čo najviac možných využití tehly.

Urbanov test tvorivosti – princíp spočíva v nedokončených obrázkoch, ktoré majú žiaci dokresliť. Je to neverbálny test.

Torranceho figurálny test tvorivého myslenia sa používa najčastejšie. Figurálna verzia má 3 úlohy – tvorenie obrázka, neúplné figúry (10 obrázkov) a kruhy. Pri tejto úlohe sa dáva žiakom hárok s 30 kružnicami usporiadanými v radoch na jednej strane hárka. Žiak má kresliť tak, aby kružnice tvorili súčasť jeho kresby.

Rorschachov test je jedným z nástrojov všestrannej diagnózy osobnosti. Skladá sa zo série obrázkov symetrických atramentových škvŕn. Žiaci, ktorí dosahujú lepšie výsledky v špeciálnych testoch tvorivosti, sa v tomto teste vyjadrujú originálnejšie, prejavujú menej realistický spôsob vnímania, majú fantastickjšie a čudnejšie interpretácie.

Guilford uvádza **test konzekvencie neobyčajných udalostí**, ktorý vyžaduje uviesť maximálny počet rozličných fantastických udalostí. Napríklad: „Napíš krátke a výstižné príklady na to, čo by sa stalo, keby sme mohli lietať.“

Test kresliarskej originalnosti

V teste má pokusná osoba urobiť ľubovoľné kresby, pričom má vychádzať z čiar, ktoré sú uvedené v každom štvorčeku.

Odborníci uvádzajú mnoho kritických poznámok ku klasickým testom tvorivosti. Zhrnieme ich do troch pripomienok:

1. testy merajú len určitú časť tvorivosti,
2. umelá situácia pri teste nemusí byť dostatočne motivujúca,
3. časové limity pri teste môžu pôsobiť nepriaznivo.

Podľa odborníkov je na identifikáciu tvorivosti vhodnejšie využívať metódy dôsledného a objektívneho pozorovania žiakov ako klasické testy a údaje získané testami použiť len ako doplnok k údajom získaným pozorovaním. Vo výtvarnej výchove môžeme na identifikáciu prvkov tvorivosti podľa Lokšovej a Lokšu (2003) použiť tieto škály kritérií:

- **Vyjadrenie výrazu – neovládnutie vyjadrenia**

Hodnotí sa hlavne technika ovládnutia témy, myšlienky, materiálu, umeleckosť, adekvátnosť výrazu, ovládnutie remeselných prvkov tvorby.

- **Kompozícia – rozbitie, deštrukcia**

Ide hlavne o výstavbu námetu, deja, myšlienky, plochy, času. Vyvažovanie okolo osi, centier, proporcionality prvkov, výrazových prostriedkov, umiestnenie na ploche, striedanie svetla a tieňa a pod. U málo tvorivých žiakov sa dobrá kompozícia objavuje iba v malom percente prípadov.

- **Kontrastnosť – bezproblémovosť, nektrastnosť**

Zaoberá sa s aktívnymi a pasívnymi prvkami, farebný kontrast, dramatickosť, dynamika, pohyb, protiklady a protirečenia. Tvoriví jedinci vykazujú vo svojich kresbách viac kontrastov, čo môže byť prejavom väčšieho počtu záujmov, všestrannosti, orientáciu na dynamiku zmien situácie a pod.

- **Intencionalita – bezsnažnosť, bezcieľnosť**

Hodnotí sa hlavne sociálny, intencionálny náboj kresby, činnosť a citová angažovanosť tvorcu, zaujatosť pre vec, myšlienku. Posudzuje sa emocionálny a racionálny náboj kresby, ich pomer, smer a intenzita.

- **Originalita – všednosť, konvencia, zvyčajnosť, schematickosť**

Originalitu určuje neobvyklosť, novosť, zvláštnosť, objavnosť, imaginácia prvkov, témy, riešenia, postojov a pod. Ide o frekvenciu výrazových a tematických prostriedkov. U tvorivých osôb je originalita výtvarných produktov výrazne vyššia než u málo tvorivých jedincov.

Na hodnotenie výskytu uvedených kritérií vo výtvarných produktoch žiakov a hodnotenie sily znaku autori odporúčajú jednoduchú štvorbodovú stupnicu:

- 0 bodov – kritérium sa nevyskytuje,
- 1 bod – mierny prejav, náznak kritéria,
- 2 body – zreteľný, citelný výskyt kritéria,
- 3 body – kritérium sa vyskytuje veľmi výrazne.

Na základe uvedeného autori uvádzajú na identifikovanie tvorivosti v kresbe žiakov nasledujúce kritériá: **kompozícia, originalita, kontrastnosť.**

Na identifikáciu výtvarných schopností žiakov slúžia kritériá: **farba, presnosť zachytenia tvaru, línia, kompozícia, originalita, vyspelosť postáv.**

Netreba zabúdať, že na kreativitu majú vplyv **bariéry**, ktoré môžu skresliť výsledky testov. James L. Adams vytvoril všeobecne uznávanú kategorizáciu bariér tvorivého myslenia, ktoré rozdelil do štyroch skupín:

- percepčné bariéry,
- bariéry kultúry a prostredia,
- emočné bariéry,
- intelektové a výrazové bariéry.

Bariéry vnímania skutočne môžu brániť človeku správne pochopiť informácie, ktoré potrebuje na riešenie problému, alebo naopak pochopiť aj samotný problém. Podľa Adamsa poznáme tieto percepčné bariéry:

- **nedokonalé vymedzenie problému** – problém musí byť jasne a zreteľne formulovaný, dobre vymedzený a správne ohraničený,
- **zlé vymedzenie problému** – ak je problém príliš široko alebo príliš úzko vymedzený, zapadne do spleti súvisiacich problémov,
- **príliš veľmi autokritický riešiteľ** sa zahrabe do riešenia problému a napokon nerieši ani podstatu problému,
- **neschopnosť posudzovať problém z viacerých hľadísk** – ak chceme komplexne riešiť problém, musíme rozhodne uplatniť viac kritériálne hľadiská a multidimenzionálny prístup,
- **problém vidíme tak, ako iní chcú, aby sme ho videli** – správny riešiteľ si nedá implantovať riešenie od niekoho iného, ale dokáže sa na problém pozrieť nekonvenčne a aj ho riešiť nonkonformne; stereotypnosť je hrobom tvorivého prístupu,
- **presýtenosť a nadbytočnosť (redundantnosť) informácií** – veľa informácií, ktoré navyše dochádzajú ešte aj počas riešenia problému, oslabuje tvorivú aktivitu riešiteľa,
- **slabé využívanie všetkých zmyslov** – mnohé inšpiračné podnety môžeme získať aj inými zmyslami ako zrakom alebo sluchom, a preto sa ich tiež usilujeme využiť.

Bariéry kultúry a prostredia:

- **fantázia je zbytočná** – to však nie je pravda, lebo bez nej je tvorivosť nezmyselná, lebo bez nej je tvorivosť nemysliteľná, podporuje ju intelekt a emócie,
- **hravosť je len doménou detí?** – rozhodne nie, lebo mnohé veľké diela vznikli práve v hravej atmosfére kultúrnej aktívneho prostredia,
- **pôsobí humor stimulujúco?** – určite, lebo vytvára srdečnú, priateľskú, otvorenú a často veľmi podnetnú atmosféru „otvorených duší“,
- **tradícia alebo dynamická zmena?** – tradície majú svoj historický význam v mnohých odvetviach, ale v tvorivom rozlete a inovatívnosti pôsobia skôr bariérovito ako podnetne, lebo sa usilujú udržať predchádzajúci stav,
- **podmienkou riešenia problému je tvorivé myslenie a dostatok prostriedkov** – tvorivé myslenie môže posunúť naše poznanie preto, lebo je založené na vedeckom prístupe, realizovať však veľké a originálne myšlienky si neraz vyžaduje dostatok finančných prostriedkov,
- **tabuizovanie prístupov** – tvorivý rozlet by nemal poznať nedotknuteľné, zakázané a tabuizované oblasti, tvorivý človek by mal byť natoľko kritický, aby včas rozpoznal, čo je spoločensky prospešné a čo nie.

Emočné bariéry často pôsobia ako brzda, najmä ak tvorivý človek kriticky skúma svoje nápady. Sú to:

- **strach urobiť omyl, zlyhať a riskovať** – strach je zlý radca a veľmi brzdí tvorbu nápadov; bojázlivý človek sa bojí riskovať, bojí sa neúspechu a zlyhania, radšej tvorí len v malom rozsahu, kde je menšie riziko, ale to nie je ono; tvorivosť potrebuje iskru, zápal a odhodlanie,
- **nechuť preniknúť do zdanlivého chaosu** – synergetika nás naučila inak sa pozeráť na chaos, ktorý chápeme ako východiskový stav, do ktorého vnášame systém; tvorivý človek musí vynikať úsilím usporiadať novým spôsobom to, čo iní označujú ako chaos,
- **je ľahšie nápady posudzovať, ako ich tvoriť** – tvorivý človek neoblubuje, ak niekto hodnotí jeho prácu kontinuálne, po etapách, lebo tým vlastne do riešenia vnáša stres termínov, predčasné hodnotenie zbavuje riešiteľa snahy hlbšie preniknúť do riešenia problému,
- **neschopnosť relaxovať a spať nad problémom** – problém nie je možné riešiť systémom štart – cieľ, skúsený riešiteľ ráta s inkubačnou dobou, počas ktorej relaxuje a čaká na dozrievanie riešenia, ak to nevie, kvalita výsledku je evidentne horšia,
- **nereagovanie na výzvu** – ak nikto aj napriek výzve nereaguje na ponuku riešiť problém, príčinou môže byť neschopnosť vnímať problém, prípadne malá alebo nulová motivácia,
- **veľká zainteresovanosť na rýchlom riešení** – ak motivujeme riešiteľov napríklad neúmerne vysokou odmenou, bude riešenie síce rýchle, ale rozhodne nie kvalitné,
- **chybná predstavivosť** – tvorivosť vyžaduje znalosť dokonalej manipulácie s predstavami, ich vzájomné kombinovanie, spájanie, alebo aj fantazírovanie,
- **odlíšiť realitu od fantázie** – fantázia musí byť fantáziou, lebo ak sa veľmi priblíži k realite, stratí túto vlastnosť, tvorivý človek nemôže existovať bez fantázie.

Intelektové bariéry vyplývajú z nedostatočných intelektuálnych predpokladov a chybnnej mentálnej taktiky. Výrazové bariéry sú prejavom nedostatku interpretovať myšlienku niekomu, ale často aj sebe samému. Sú to:

- riešenie problémov nesprávnym jazykom – netreba podliehať vízii ustáleného a jediného riešenia problému,
- použitie chybnnej stratégie na riešenie problému – ku každej zámke možno nájsť pravý kľúč, len to vyžaduje zvoliť vhodnú stratégiu, ktorá nemusí byť len jedna,
- nevhodný jazyk na zaznamenanie myšlienky – myšlienku musíme vždy vyjadriť vhodným jazykom, myšlienku, na vyjadrenie ktorej potrebuje spisovateľ 2 – 3 strany textu, vie napr. ilustrátor vyjadriť jednou kresbou.

Iracionálne presvedčenia ako bariéra tvorivosti

Ako špecifický prípad bariér kreativizácie osobnosti či prostredia bola sledovaná miera iracionálnych presvedčení. Zvýšená miera iracionálnych presvedčení sa ukázala ako potenciálna bariéra tvorivosti. Súvisí negatívne s originalitou a fantazijnou zložkou myslenia. Rozlíšili sa dva typy tvorivého hypoteticko-interpretáčného štýlu: 1. s uplatnením fantázie, 2. vedecký štýl. Kvalitatívna analýza potvrdila diferencované vzťahy medzi oboma štýlmi (typmi).

Konformita ako bariéra tvorivosti

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

Hodnotenie kreativity ako bariéra tvorivosti

Na vyhodnotenie tvorivých produktov treba mať vedomosti a istú skúsenosť. Prirodzene, zle hodnotia tvorivosť tí učitelia, ktorí neumožňujú žiakom, aby boli na vyučovaní tvoriví. Práca žiakov je stereotypná a učitelia vyžadujú najmä reproduktívne, konvergentné odpovede. Táto neschopnosť pramení z hlboko zakorenených postojov a hodnôt. Toto všetko sú takisto bariéry tvorivosti, s ktorými sa neustále stretávame. Dôkazom tohto stavu je E. P. Torrance, ktorý realizoval 20 neúspešných štúdií zameraných na skúmanie metód, prostredníctvom ktorých by učiteľom pomohol rozvíjať kreativitu u žiakov základných škôl. Sám považuje za príčinu nasledujúce skutočnosti:

- osobnostné rysy učiteľov a ich názor na to, čo sa od nich očakáva, prekážajú zmenám v štýle vyučovania,
- zmena je náročná, pretože priemerný učiteľ predpokladá kritizuje a opravuje prácu svojich žiakov, namiesto toho, aby bol naklonený neobvyklým nápadom; bolo zistené, že priemerný učiteľ často prerušuje žiakov počas rozprávania, aby učinil hodnotiacu poznámku týkajúcu sa spôsobu ich myslenia a snažiacu sa napraviť ich prácu,
- učitelia nepodporujú zaujímavé, originálne odpovede asi preto, že ich ako také nie sú schopní rozpoznať,
- učitelia niekedy nedokážu chrániť žiakov s výnimočnými schopnosťami tvorivého myslenia, ktorí sú často vystavení tlakom redukujúcim ich produktivitu a originalitu a ktorým sa často dostáva menej dôvery, než akú by si zasluhovali za svoj pozitívny prínos k úspechu skupiny.

Spracované podľa: http://sk.wikipedia.org/wiki/Kreativita#Bari.C3.A9ry_kreativity

1.2| Výtvarné aktivity zamerané na tvorivé riešenie výtvarných problémov

Pre rozvoj tvorivosti žiakov sú dôležité podnety učiteľa vo forme zadávania úloh na tvorivé riešenie výtvarných problémov. Učiteľ by si mal uvedomovať, ktorý z faktorov tvorivosti chce prostredníctvom zadanej úlohy riešiť, a podľa toho úlohu formulovať. Napríklad:

1. Nakreslite čo najviac predmetov, ktoré tvoria iba priamky.
2. Nakreslite čo najviac obrázkov, ktoré tvoria iba krivky.
3. Nakreslite čo najviac predmetov, ktorých súčasťou je elipsa.
4. Vymiešajte čo najviac rôznych odtieňov teplých farieb.
5. Vymiešajte čo najbohatšiu škálu od čiernej po bielu.
6. Frotážou vytvorte čo najviac zaujímavých štruktúr, napíšte, čo pripomínajú.
7. Doplňte vytvorené štruktúry na zmysluplný originálny objekt.
8. Rôznym spôsobom kombinujte prvky (štvorec, obdĺžnik, trojuholník, kruh) tak, aby ste vytvorili požadovaný originálny objekt.
9. Vytvorte čo najviac odtlačkov rôznych predmetov. Pomenujte, čo všetko môžu pripomínať.
10. Namiešajte čo najväčší počet farieb tak, aby v sebe obsahovali červenú.
11. Vytvorte čo najviac verzií, aká môže byť obloha, a pomenujte ich.
12. Z určeného počtu rôznorodých prvkov vytvorte asambláž.
13. Vymyslite originálne logo pre profesiu policajt, baník, kováč, učiteľ.
14. Vytvorte kresbou, kolážou alebo maľbou voľnú kompozíciu s tým, že v nej využijete charakteristické znaky predmetov, ktoré sú predložené.
15. Vytvorte čo najviac štvorcov s rôznou štruktúrou.
16. Namaľujte zostavené pestrofarebné zátišie tak, ako keby ste mali na palete vytlačenú len čiernu a bielu farbu.
17. Namaľujte letnú krajinu tak, ako keby ste nemali ani jednu tubu zelenej farby.
18. Napíšte, čo iné by mohli znamenať tieto dopravné značky: železničné priecestie, zúžená cesta, nerovnosť na vozovke (značky zobrazené na tabuli).
19. Z obrázkového materiálu z časopisov vytvorte montáž.
20. Dokreslite alebo domaľujte chýbajúcu časť roztrhnutého obrázka.
21. Namaľujte obrázok bez použitia štetca a pastelky.
22. Vytvorte škvrnu kvapnutím atramentu na papier z výšky a dotvorte ju na zmysluplný originálny objekt.
23. Nakreslite vec, ktorú tu mohli zanechať návštevníci z vesmíru.
24. Namaľujte alebo nakreslite fantastické zviera, ktoré sa volá „psačkandíldafárik neobyčajný“. Dotvorte prostredie, v ktorom žije.
25. Vytvorte originálnu prikryvku hlavy z papiera.
26. Vytvorte originálny grafický spôsob zaznamenávania hudby. Pokúste sa o hudobnú interpretáciu.
27. Vytvorte originálny symbol pre historickú udalosť (30-ročná vojna, SNP).
28. Vytvorte originálne geodetické symboly do legendy mapy.
29. Ozvláštňte exteriér budovy na obrázku.
30. Nakreslite podľa hmatového vnemu, ako vyzerá neznáma vec.

Niektoré výtvarné aktivity boli krátkymi vstupmi do širšieho výtvarného problému, iné riešili výtvarný problém celú vyučovaciu hodinu. (Pondelík 2009) Faktormi tvorivosti, ktoré môže učiteľ uplatniť pri rozvoji tvorivosti u žiakov, sú *fluencia*, *flexibilita*, *originalita*, *elaborácia*, *senzitivita* a *redefinícia*.

Originalita a elaborácia sú faktory tvorivosti, ktoré pôsobením vonkajších činiteľov môžu meniť svoju kvalitu. Hlavná pozornosť žiaka pri stimulovaní originality nie je sústredená na generovanie množstva nápadov, ako je to pri **fluencii**, či ich rôznorodosti, ako je to pri **flexibilitate**. V tomto prípade je dôraz položený na jedinečnosť, zvláštnosť, originálnosť nápadov. Preto sa v zadaní objavuje: čo by nikto nevymyslel, aby to bolo najdôvtipnejšie, neobvyklé, nie bežné, netradičné, prekvapujúce, najoriginálnejšie, také, aby na to nik neprišiel, čo by nikto nenašiel, na čo by nikto neprišiel, čo si iní nevšimnú. Podnety na tvorbu úloh:

- vymysli čo najneobyčajnejšie využitie...,
- vymysli čo najoriginálnejší spôsob, ako...,
- vymysli originálny, vtipný obrázok...,
- vymysli, čo by nikto nevymyslel, aby to bolo najdôvtipnejšie, neobvyklé, nie bežné, netradičné, prekvapujúce, najoriginálnejšie, také, aby na to nik neprišiel.

Elaborácia súvisí so schopnosťou skompletizovať celok, utvárať z častí prvkov zmysluplné celky. Podnety na tvorbu úloh:

- dopln, dokresli obrázok...,
- domysli detaily...,
- zaznamenaj rôzne detailne kroky, ktoré sú potrebné na vypracovanie plánu práce v jeho hlavných črtách,
- dolož detaily k danej časti, aby sa celok stal úplným, aby sa stal účelným.

Redefinícia je schopnosť produkovať transformácie, zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti, zmeniť, modifikovať, redefinovať informácie.

Senzitivita, citlivosť na problémy, je schopnosť vidieť medzery, nedostatky riešení.

Schopnosti sú vlastnosti, ktoré umožňujú človeku naučiť sa určité činnosti a dobre ich vykonávať.

S pojmom schopnosti súvisia aj ďalšie psychologické pojmy, napríklad vloha, nadanie, talent, zručnosť a tvorivosť. **Vloha** je biologický, vrodený predpoklad na rozvinutie schopností. To znamená, že schopnosti nepovažujeme za vrodené, sú to vlastnosti rozvinuté na podklade vrodených vlôh v priebehu vývoja jedinca, učením a činnosťou, v závislosti od spoločenských podmienok vrátane výchovy a vzdelávania. Zatiaľ však nedokážeme adekvátne zisťovať vlohy. V ľudských výkonoch zisťujeme vždy len viac alebo menej rozvinuté schopnosti.

Nadanie je súbor dobre rozvinutých schopností pre určitú oblasť ľudskej činnosti. Stretávame sa aj s tým, že pojem nadanie sa používa pre súbor vlôh. Výrazom **talent**, prípadne genialita sa označuje zvlášť vysoký až celkom výnimočný stupeň schopností či nadania. Zručnosti a schopnosti spolu tesne súvisia a nie je ľahké ich presne odlíšiť.

Tvorivosť sa tradične pokladá za celkom mimoriadnu schopnosť, ale skôr vrodenú vlohu, ktorá je daná výnimočným jedincom. Tvorivé riešenie závisí do značnej miery od zhromaždenia rozsiahlych skúseností, od silnej motivácie a vytrvalej práce. Veľa záleží na vedomostiach a zručnostiach, skúsenostiach, motivácii, vytrvalosti a sebaovládaní, zodpovednosti. Toto potvrdzujú aj špeciálne psychologické výskumy venované kreativite.

Vzťah medzi úrovňou kreativity a inteligencie nie je priamo úmerný, čo znamená, že osobnosť s nadpriemernou inteligenciou nemusí byť zároveň vysoko kreatívna a v kreativite ju môže predstihnúť osobnosť s nižšou úrovňou všeobecnej inteligencie.

Myslenie má dve formy: elementárnejšie myslenie konvergentné, pri ktorom jedinec postupuje podľa zadanej schémy a smeruje k jedinému správne riešeniu, výsledku, a myslenie divergentné, pri ktorom je viac možností riešenia náročnejších úloh a je možné postupovať niekoľkými cestami a dostať sa k niekoľkým možným riešeniam.

Tvorivé osobnosti sa v prevažnej miere prejavujú divergentným myslením. Okrem tvorivého myslenia sú dôležitou súčasťou tvorivého procesu výtvarnej výchovy aj senzomotorické činnosti.

Senzomotorická činnosť je učením získaný predpoklad na adekvátne pohyby na dosiahnutie určitého cieľa, na plnenie určitej úlohy. Základným ukazovateľom, či si človek osvojil určitú senzomotorickú zručnosť, sú predovšetkým:

1. kvalita priebehu činnosti a jej výsledkov (správne plnenie úlohy, dosiahnutie cieľa, zmenšenie počtu chýb, zvlášť odstránenie hrubých chýb);
2. rýchlosť, zvýšenie výkonu;
3. zníženie únavy;
4. dobrá metóda vykonávania činnosti, spôsob, štýl činnosti.

Pri osvojovaní senzomotorických zručností a pri výkone náročných senzomotorických činností veľa záleží na myslení, vedomostiach, poznatkoch, všeobecne na všetkých kognitívnych momentoch a spracovaní skúsenosti. Senzomotorické činnosti sú tiež závislé od motívov a emócií.

Motív je vnútornou príčinou správania. Je to dispozícia, ktorá vzbudzuje, udržuje a zaciľuje správanie na dosiahnutie určitého cieľa.

Emócia je širší pojem ako cit. Je to psychologický proces zahŕňajúci subjektívne zážitky pohody a nepohody, sprevádzané fyziologickými zmenami, motorickými prejavmi, stavmi menšej či väčšej pohotovosti. (Hartl, Hartlová 2000)

Na motívy a emócie zároveň pôsobí kladné hodnotenie od druhých a kladné sebahodnotenie. Zručné vykonávanie pohybov rôzneho druhu prináša uspokojenie. Z toho vyplýva, že sú spojené so všetkými psychickými procesmi a tiež ovplyvňujú sociálny status jedinca.

Samotná fyzická činnosť je veľmi zložitý dynamický systém s autoreguláciou. Množstvo procesov v orgánoch tela, vo svaloch a vo vnútorných orgánoch je regulované nervovým systémom na podklade informácií prichádzajúcich z prostredia i z organizmu. Regulácia pohybov využíva spätnú väzbu, informácie o priebehu pohybu a o čiastkových výsledkoch.

Dosiahnutie cieľa pohybovej činnosti predpokladá koordináciu organizmu s množstvom podmienok prostredia a tomu zodpovedajúcu koordináciu vo vnútri organizmu. Toto zabezpečuje nervová sústava. Psychologické aj fyziologické procesy tvoria zložitý systém senzomotorických činností a zručností. Senzomotorických činností a zručností je veľké množstvo a sú rôznorodé.

Osvojené metodické postupy, ktoré sme uplatnili pri niektorých činnostiach, nemusia byť úspešné pri iných činnostiach. Z toho dôvodu určujeme dve základné kategórie senzomotorických zručností:

1. reprodukívne,
2. produktívne.

Pri reprodukívnych ide o stereotypné opakovanie reťazca pohybov, algoritmu. Pri produktívnych ide o činnosť vysoko premenlivú až tvorivú, pri ktorej nestačí jednoduchý algoritmus, ale činnosti s využitím všeobecnejších princípov a stratégií. Reprodukívne zručnosti sú typickejšie pre uzavreté úlohy a produktívne zručnosti pre otvorené úlohy, pri ktorých nevieme dopredu predvídať požiadavky prostredia.

Komplexná zručnosť je využitá pri zložitej činnosti. Tá obsahuje komplex čiastkových zručností, ktoré sú nevyhnutné na zvládnutie danej činnosti. Pri analýze čiastkových úloh môžeme hovoriť o piatich hlavných skupinách senzomotorických činností:

1. rozlíšenie, diskriminácia podnetov alebo pohybov,
2. senzomotorická koordinácia,
3. stereotypný sled pohybov,
4. časové charakteristiky pohybov,
5. prispôsobenie pohybovej činnosti, jej menenie, prípadne voľba rôznych úkonov podľa premenlivých podmienok.

Pri osvojovaní senzomotorických zručností rozlišujeme tieto štádiá:

1. prevažne kognitívna fáza

Je to prípravná, orientačná fáza, ktorá má kľúčový význam. Je dôležitá pre ďalšie fázy a jej zanedbanie má vplyv na nasledujúce fázy osvojovania si senzomotorických zručností. Najprv sa orientuje v úlohe, požiadavkách, činnosti a podmienkach súvisiacich s vykonaním úlohy. Vytvárame si obraz a plán činnosti, ktorú chceme realizovať. Je to náročná úloha pre vnímanie, predstavy, pamäť, myslenie a reč, pre všetky kognitívne procesy. Dôležitá je kombinácia názorných ukážok, inštrukcie a napodobňovania so slovným vysvetlením a prvými pohybmi, pokusmi o realizáciu.

2. počiatočné vykonávanie činnosti s detailnou vedomou sebakontrolou

V tejto fáze si osvojujeme základné metódy príslušnej činnosti. V tomto procese je dôležitá práca s chybou a autoregulácia s využitím spätnej väzby a podpora a adekvátne metodické vedenie učiteľa.

3. ďalšie opakovanie, zdokonaľovanie, prípadne až automatizovanie činností

Nadalej pracujeme s názornou ukážkou, inštrukciou a pod., ale vzhľadom na už do istej miery osvojené zručnosti mení sa rozsah i forma uvedených momentov. Zachováva sa samostatnosť učiaceho sa. Znižuje sa moment kontroly, činnosti sa postupne automatizujú. Bezmyšlienkovité a nemotivované opakovanie činností alebo ich častí je málo efektívny spôsob učenia sa a môže viesť k odporu. Ak sa senzomotorické učenie stalo zaujímavou činnosťou s možnosťou využiť myslenie, zvyšuje sa efektivita osvojovania senzomotorickej činnosti. S podporou kognitívnych a emočných momentov pri opakovaní senzomotorických činností sa zvyšuje kvalita i výkon a znižuje sa únava. Po zvládnutí základných zručností sa prechádza k dokonalejšej metóde, ktorá bola pre začiatočníkov nedostupná.

Práve prechod k efektívnejšej metóde, účinnejšiemu štýlu vykonávania činností má podstatný význam pri osvojovaní senzomotorických zručností. V priebehu osvojovania senzomotorických zručností dochádza k zmenám v psychických i fyziologických procesoch. Zdokonaľuje sa vnímanie a kontrola,

spätná väzba a na nej založená autoregulácia, napríklad zrakovo-pohybová koordinácia, pohyby sa stávajú presnejšie, pravidelnejšie a úspornejšie, jednotlivé pohyby sa spájajú v plynulú činnosť. Pri cyklicky sa opakujúcich pohyboch sa zdokonaľuje rytmus, čím sa znižuje únava a zvyšuje sa kvalita výkonu, mení sa úloha jednotlivých druhov vnímania, namiesto detailnej zrakovej kontroly nastupuje kombinovaná kontrola využívajúca aj zrak, aj hmat. Niektoré časti činnosti využívajú automatizáciu bez detailnej vedomej kontroly. Na jednej strane sa senzomotorické zručnosti zdokonaľujú, na druhej strane môže však dôjsť aj k ich oslabeniu. Príčinou tohto javu môžu byť vedľajšie rušivé podnety odvádzajúce pozornosť ako choroba, únava, zhoršenie vonkajších podmienok, dlhšia prestávka medzi činnosťami. Vo významnej miere to závisí od individuálnych rozdielov v schopnostiach, motivácii a odolnosti jedinca.

1.3| Metodické postupy pri osvojovaní senzomotorických zručností

Použitie názornej ukážky postupu je nevyhnutné z toho dôvodu, že si dieťa vytvára obraz nacvičovanej činnosti. Ukážka však musí byť doplnená slovným komentárom, aby bolo usmernené vnímanie dieťaťa na podstatné momenty v danej činnosti. Myšlienkové operácie analýzy a syntézy, porovnávania pomáhajú vytvoriť dieťaťu obraz prezentovanej činnosti. Samotné predvedenie činnosti učiteľom môže byť doplnené aj filmovým či fotografickým spracovaním postupu a jeho digitálnej prezentácie, čo umožňuje rozdelenie činnosti na menšie časti a opakovanie zložitejších častí postupu danej činnosti. Pri osvojovaní novej senzomotorickej zručnosti bežne využívame podobné zručnosti osvojené v skorších štádiách vývoja dieťaťa. To znamená, že využívame **transfer**.

Transfer môžeme charakterizovať ako prenos pri učení. Pri učení vstupuje do hry aj minulé skúsenosti. Ak uľahčuje zapamätanie si niečoho nového, hovoríme o pozitívnom transfere. Pozitívny účinok vzniká vtedy, keď sa novo nacvičovaná činnosť podobá predchádzajúcej. Ak minulé skúsenosti komplikuje zapamätanie si nového, hovoríme o negatívnom transfere, teda o **interferencii**. (Průcha et al. 2001)

Pri osvojovaní nových senzomotorických zručností deťmi si musíme uvedomiť, že existujú individuálne rozdiely v osvojovaní si rôznych činností a získavaní senzomotorických zručností u jednotlivých detí. Záleží na podmienkach mimo oblasti senzomotoriky, zvlášť na motivácii, aktuálnom fyziologickom stave a stabilite alebo labilitate osobnosti dieťaťa, čo úzko súvisí napríklad s trémou. Preto nemôžeme posudzovať predpoklady dieťaťa na vykonávanie určitej činnosti na základe začiatkových neúspechov pri vykonávaní činnosti. Z uvedeného vyplýva, že senzomotorické učenie sa závisí od individuálnych skúseností jednotlivých detí, od ich rozdielnych zručností a schopností a úlohou učiteľa je, aby vytváral adekvátne podmienky na efektívne zvládnutie daných činností.

„Každá komplexná ľudská činnosť sa realizuje a rozvíja v šiestich fázach: vízia – tvorba – komunikácia – inšpirácia – stabilizácia – realizácia. Ak človek nedisponuje umením používať každú z týchto fáz kompetentne a tvorivo, stáva sa jednostranným a menej efektívnym.“ (Robbinsonová, In: Lokšová, Lokša 2001)

„Tvorivé vyučovanie rozvíja schopnosti tvorivého myslenia, motiváciu k tvorivej činnosti a k učeniu sa, imagináciu a fantáziu, záujmy o tvorivé aktivity, tvorivé zručnosti a poskytuje možnosti prežívania pocitov sebauspokojenia, sebarealizácie a sociálneho ocenenia vlastnej tvorivej produkcie.

Tvorivé vyučovanie predstavuje významnú črtu procesuálnej stránky rozvoja teórie a praxe modernej edukácie. Jeho koncepcia vychádza zo všeobecnej, ale najmä z psychologickéj teórie tvorivosti. V procese tvorby a rozvoja koncepcie tvorivého vyučovania majú poznatky psychológie (osobitne pedagogickej psychológie) o osobnosti žiaka a o teoretických princípoch rozvíjania jeho motivácie, postojov, tvorivosti a aktivity v podmienkach školy východiskové postavenie. Ich intenzívnejšie využívanie v pedagogickej praxi prehlbuje odbornú úroveň a cieľavedomosť výchovného pôsobenia a je neodmysliteľnou podmienkou úspešnosti praxe tvorivého vyučovania.“

Špecifickou oblasťou výskumu tvorivosti s bezprostredným výstupom pre spoločenskú, najmä však pre pedagogickú prax je hľadanie a overovanie psychologických a pedagogických prostriedkov, ktoré umožňujú rozvíjať tvorivosť a konštruovanie rôznych špecifických programov rozvíjania tvorivosti. Detský výtvarný prejav zameraný predovšetkým na estetické hodnoty nesie so sebou problematiku ikonografického zobrazovania schém. Tieto schémy, ktoré si dieťa prenáša z raného detstva, mu umožňujú sústrediť pozornosť na dokonalé zvládnutie vyjadrovacích prostriedkov. Je tu však riziko opakovania schém, ktoré sa automatizujú, a dieťa nemá potrebu hľadať nové formy s novými obsahmi vlastnej výtvarnej výpovede. Dochádza k stagnácii výtvarného myslenia. Ako uvádza Roeselová (1997), vzniká rozpor medzi videním, zobrazením a prežívaním sveta alebo medzi technickou zručnosťou a malou schopnosťou vyjadriť svet výtvarne. Tvorivá aktivita dieťaťa stagnuje a dochádza k tzv. „kríze detského výtvarného prejavu“. Dieťa stráca schopnosť prirodzene slobodne výtvarne komunikovať. Jedným z predpokladov prekonania tohto rizika je práca s námetom. Nezvyčajné námety neumožňujú využívať vo výtvarnom prejave ikonografické zobrazenia, napríklad: voda – jej podoby, priehľadnosť, pohyb hladiny, premeny farieb, pocit chladu a vlhka...

Práca s pojmovými mapami umožní deťom hľadať súvislosti a vedie ich k výtvarnej a myšlienkovej aktivite.

1.4| Pojmové mapovanie alebo tvorba myšlienkových máp

Vizualizácia uľahčuje deťom a žiakom porozumenie učiva, prekódovanie do podoby, ktorá sa dá lepšie zapamätať, pamätanie učiva, vybavovanie si učiva a rekonštruovanie si učiva pri pribúdaní nových poznatkov. Deti a žiaci majú možnosť prostredníctvom pojmových máp vytvárať si „mentálne modely“ sveta. Je to zároveň aj učebná stratégia, ktorá ukazuje, ako si poradiť pri riešení novej zložitejšej témy. Podľa Buzana (2014) je myšlienková mapa jednoduchý spôsob, ako dostať informácie do mozgu a opäť ich z neho vyvolať.

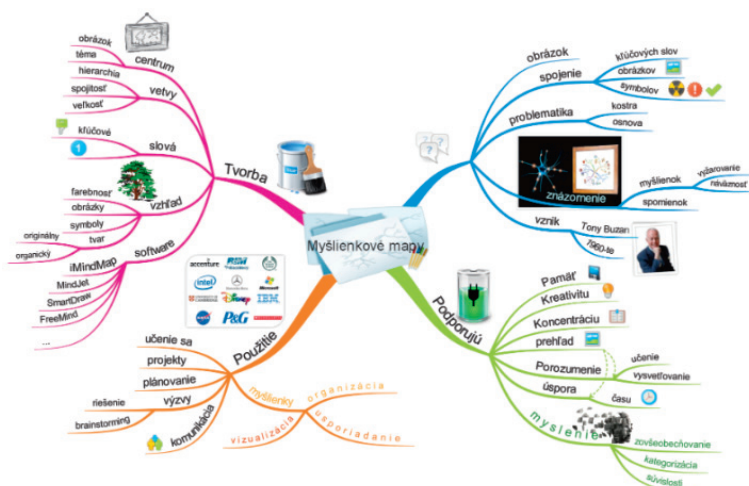
Myšlienková mapa je nový spôsob štúdia a opakovania, ktorý je rýchly a funguje.

Myšlienková mapa je spôsob písania poznámok, ktorý nie je nudný.

Myšlienková mapa je najlepší spôsob, **ako prichádzať s novými nápadmi a ako plánovať projekty.**

Náš mozog myslí a pamätá si v obrazoch.

- ✓ Na vytvorenie myšlienkovkej mapy potrebujeme nelinajkovaný papier a farebné ceruzky.
- ✓ Do stredu papiera nakreslíme obrázok, ktorý predstavuje hlavnú tému.
- ✓ Vytvoríme kľúčové vetvy, ktoré vychádzajú z ústredného obrázka. Kreslíme ich zakrivenou čiarou. Predstavujú hlavné myšlienky ústrednej témy. Pomenujeme ich kľúčovým slovom, prípadne dokreslíme obrázkom. Tak zapájame do procesu obidve hemisféry nášho mozgu.
- ✓ Od každej z hlavných myšlienok vedíme ďalšie čiary, ktoré sa rozvetvujú ako vetvy stromu. Tie doplníme o ďalšie pojmy. Spolu vytvárajú vetvy druhej úrovne a predstavujú detaily.



Obr. 1 Ukážka myšlienkovkej mapy

Zdroj: http://www.excellens.sk/images/web/05_my%C5%A1lienkov%C3%A9_mapy.png



Obr. 2 Na čo slúžia myšlienkové mapy

Dôležitou súčasťou tvorivého procesu je autentický zážitok. Aby bolo podporované výtvarné myslenie, ktoré je nevyhnutné pre tento proces, je potrebné, aby každý námet obsahoval okrem obsahovej roviny aj rovinu problematiky výtvarného jazyka. Hľadanie vlastností vyjadrovacích prostriedkov umožňuje vzájomnú komunikáciu. Ak komunikujeme výtvarným prejavom, je dôležité, či si navzájom rozumieme. Ak výtvarné prostriedky neovládame, prejav stráca zrozumiteľnosť.

Výtvarný jazyk so svojimi vlastnosťami a výrazovými možnosťami je základom neverbálnej komunikácie. Dôležité je, aby sme žiakom vytvorili také podmienky, aby sa mohli spontánne zoznamovať s výtvarnými materiálmi a nástrojmi a odkrývať pre seba samého ich výrazové hodnoty.

Roesselová (1997) odporúča, aby sme sa pri hodnotení výsledkov snažili chápať jednotlivé práce ako výraz dialógu, ako správu o objavoch, ku ktorým dieťa dospelo, o zážitku, ktorý v ňom námet vyvolal.

1.5| Vzťah námetu a výtvarnej techniky

Každá výtvarná technika má vlastné vyjadrovacie prostriedky. Metodicky môžeme uchopiť dva rôzne prístupy sprostredkovania vzťahu námetu a výtvarnej techniky. Jednou možnosťou je prístup zameraný na spoločné osvojovanie základov výtvarnej techniky. Na jednej strane je nevyhnutné, aby sa dieťa s výtvarnou technikou zoznámilo, nakoľko mu umožňuje sprostredkovať prostredníctvom vyjadrovacích prostriedkov zrozumiteľne obsah vlastnej výpovede, na druhej strane takýto postup prináša aj riziká. Nedostatočne rozvíja samostatné myslenie dieťaťa a jeho citové zaangažovanie sa do spracovania námetu, a preto výtvarná výpoveď dieťaťa stráca výtvarnú výrazovosť.

Princípom takéhoto metodického postupu je osvojenie si výtvarnej techniky a postupu povýšené na cieľ edukačného procesu. Dieťa sa výtvarnej technike pozorne venuje a zoznamuje sa s pracovným postupom. To však nestačí. Je potrebné, aby sa dieťa už od začiatku učilo hľadať svoj výtvarný názor, aby sa pokúšalo spoznať vlastnosti a výrazové možnosti materiálu a nástrojov a nájsť v súvislosti s námetom vlastné výtvarné stvárnenie.

Vzťah výtvarnej techniky a námetu by mal byť vyvážený. Na vyjadrenie námetu dieťa potrebuje vyjadrovacie prostriedky, ktoré mu sprostredkúva výtvarná technika. Tá však nie je dominantnou v procese sebvýjadrenia dieťaťa prostredníctvom výtvarnej výpovede. Voľba výtvarnej techniky závisí od námetu. Spracovanie deja je vhodnejšie prostredníctvom kresby a na vyjadrenie emócií je vhodná maľba. Ak nerešpektujeme vlastnosti výrazových prostriedkov a materiálov a zákonitosti vzťahu výtvarnej techniky a námetu, môže sa stať, že dieťa pri výtvarnej tvorbe nezažije pocit vlastnej úspešnosti a na výtvarný prejav rezignuje, alebo nahrádza jednu techniku postupmi inej. To znamená, že miesto postupov maľby zameraných na farebný výraz sa dieťa zameria na detaily a volí si kolorovanú kresbu štetcom.

Vhodné je, ak dieťa získa základné zručnosti v ovládaní výtvarnej techniky v spoločnom procese a neskôr svoje zručnosti obohacuje vlastným experimentovaním. Pri základnom osvojovaní výtvarnej techniky nekladíme dôraz na zložitý námet, využívame rôzne etudy na pochopenie výrazových prostriedkov danej techniky a s ňou spojených postupov a materiálov.

Vhodné je dôkladné zvládnutie niekoľkých základných techník a nie povrchné realizovanie množstva výtvarných techník bez hlbšieho pochopenia ich významu v procese výtvarnej výpovede, zameraných na výsledný efekt typu „toto tu ešte nebolo“.

Inou možnosťou pedagogického vedenia je kladenie dôrazu na spracovanie námetu, pri ktorom si žiak individuálne volí výtvarnú techniku a hľadá vlastné možnosti výtvarného vyjadrenia. Tento proces je náročný pre učiteľa z hľadiska materiálneho zabezpečenia vyučovacieho procesu i z hľadiska organizácie práce na hodine. Má však vzhľadom na žiaka a jeho výtvarný prejav veľký význam. Žiak sa hneď od začiatku rozhoduje slobodne a samostatne. Výtvarné prostriedky podriaďuje rodiacemu sa nápadu. Roeselová (1997) uvádza aj problémy, ktoré sa môžu pri takomto type pedagogického vedenia objaviť. Ak je žiak ponechaný na vlastné výtvarné cítenie, vyvíja sa spontánne a objavuje výtvarnú reč pre danú chvíľu. Vytvára si však len obmedzenú štruktúru vedomostí, zručností a postupov, ktoré objavil. V čase, v ktorom vznikajú jeho vlastné nároky na obsah a na formu výtvarného vyjadrenia, sa môže objaviť disharmónia. Aby sa dokázal zrozumiteľne vyjadriť, chýba mu skúsenosť alebo zručnosť. Počas dospievania tak vzniká rozpor medzi bohatstvom myšlienok a možnosťou ich stvárniť.

2| Výtvarné techniky

Jedným z cieľov edukačného procesu výtvarnej výchovy je podľa Roeselovej (2003) „**vypestovať schopnosť samostatne si voľiť cestu tak, aby vynikol výtvarný a myšlienkový zámer dieťaťa**“.

Výtvarná technika je technologický postup s využitím rôznych materiálov a nástrojov. Je to prostriedok výtvarného vyjadrovania, ktorým sa vyjadruje zmyslové a rozumové poznanie a estetický vzťah k okolitému svetu.

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

Východiskom pre výtvarnú výchovu je výtvarné umenie a jeho výrazové možnosti, výtvarný jazyk. S umením dokážeme komunikovať, len ak rozumieme jeho vyjadrovacím prostriedkom. Rozvíja sa naše výtvarné myslenie. Medzi výtvarnými umelcami a žiakmi je rozdiel vo výtvarnom myslení, teda aj uplatnenie výtvarného jazyka bude iné. Žiaci majú výtvarné myslenie zodpovedajúce svojmu veku, schopnostiam a vlastným skúsenostiam, tiež výtvarnému typu a technickým zručnostiam. Aj medzi žiakmi sú rozdiely vznikajúce na základe ich predchádzajúcich skúseností vyplývajúcich tiež z prostredia, v ktorom žijú.

„**Výtvarný jazyk tvorí súbor špecifických, v spoločenskom kultúrnom povedomí relatívne stabilizovaných pravidiel nadväzovania medzi znakmi vo výtvarnom umeleckom diele**. Výtvarný jazyk odráža stav výtvarného umenia v určitej konkrétnej historickej situácii.“ (Gero, In: Šupšáková 2004)
Základné stavebné (výrazové) prvky výtvarného jazyka sú línia, škvrna a hmota (kresba, maľba, sochárstvo).

Základné vyjadrovacie prvky sú tvar, svetlo, farba, materiál. Tieto prvky majú schopnosť meniť svoje kvality a vstupujú do vzťahov so základnými stavebnými prvkami, napr. línia má tvar, škvrna má farbu... Základné vyjadrovacie prvky vstupujú do kvalitatívnych vzťahov, ktoré môžu byť tvarové, svetelné, farebné a povrchové. Môžu vytvárať kontrasty, ak sú na opačných póloch, alebo harmónie, ak sa približujú.

Kvantitatívne vzťahy sa môžu uskutočňovať zmnožovaním elementov, princípami organizácie (kompozičnými princípami) – spôsobom usporiadania elementov – priestor a jeho organizácia, rytmus, rovnováha, symetria, napätie, pohyb a dynamika, konštrukcia, mierka a proporcionalita.

Bartko et al. (1986) uvádzajú, že výtvarným prostriedkom je to, pomocou čoho sa výtvarník vyjadruje, napr. pre maliara sú to farba, škvrna, plocha, svetlo a tieň, štruktúra povrchov. Grafik využíva

predovšetkým líniu a kontrast svetlých i tmavých plôch. Výtvarným prostriedkom sochára je objem a priestor, plocha, štruktúra povrchov. To všetko sa realizuje v určitom materiáli, preto hovoríme o materiálnych výtvarných prostriedkoch. Okrem materiálnych výtvarných prostriedkov sú výtvarnými prostriedkami aj výtvarné prvky: škvrna, bod, línia, farba, svetlo a tieň, plocha, štruktúra povrchov, objem a priestor. Tvoria základný stavebný materiál kompozície, z ktorého sa tvorí forma výtvarného diela. Autori ich nazývajú základnými prostriedkami výtvarného vyjadrenia.

Problematika uplatnenia výtvarných techník vo výtvarnej výchove nás neustále vedie k otázkam: Je potrebné, aby sa žiaci na hodinách výtvarnej výchovy učili výtvarné techniky? Sú výtvarné techniky cieľom alebo prostriedkom vyučovania výtvarnej výchovy? Do akej miery žiakov usmerňovať pri výbere výtvarných techník? Je potrebné, aby žiaci poznali všetky výtvarné techniky? Je nevyhnutné vyžadovať od žiakov presné postupy a ich dodržiavanie pri výtvarných technikách? Je dôležitý proces alebo výsledok? Je dôležitejší výtvarný výraz alebo kvalitne zrealizovaná výtvarná technika?

Takéto otázky by sme si mohli klásť aj ďalej v rôznych variáciách. Na niektoré z nich si už teraz vieme odpovedať, na niektoré len hľadáme odpovede.

Na Slovensku je v súčasnosti východiskom štátny vzdelávací program, ktorý definuje hlavný cieľ výtvarnej výchovy:

Žiaci sú prostredníctvom aktívnych činností uvádzaní do vizuálnej kultúry a komunikácie – na úrovni poznania i vlastného vyjadrovania.

Žiaci spoznávajú vyjadrovacie prostriedky vizuálnych umení – výtvarného umenia, fotografie, dizajnu, architektúry, videa a filmu, rozumejú im a získavajú základnú gramotnosť v ich používaní, rozvíjajú si pozorovacie schopnosti, schopnosti reagovať na vizuálne podnety a výtvarne ich spracovávať, rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu, spoznávajú a slovne pomenujú (výraz) formu, námet umeleckých diel a svoj zážitok z nich výtvarne interpretujú, poznávajú vybrané typické diela vizuálnej kultúry, reprezentujúce smery moderného a súčasného umenia a historické slohy, osvojujú si primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá; cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry – vo vzťahu k tradícii a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácie.

Obsah výtvarnej výchovy podporuje medzipredmetové väzby, interdisciplinárnosť vyučovania pri zachovaní špecifík spôsobu poznávania sveta prostredníctvom výtvarnej výchovy. Zapojené do vzťahu aj s inými, prevažne kognitívnymi predmetmi sú citovosť, afektivita, expresivita a obrazová konceptualizácia, ktoré sú vlastné výtvarnému vyjadrovaniu.

Prostredníctvom tvorivých výtvarných činností a aktivít sú pre žiakov vytvorené príležitosti na uplatnenie fantázie a predstavivosti, a tým aj priestor na ich sebarealizáciu. V tvorivých, umeleckých alebo hudobných činnostiach majú žiaci možnosť vyjadrovať svoje predstavy vyjadrovacími formami (jazykom) jednotlivých umení.

Výtvarná výchova vedie žiaka k spoznávaniu súčasného umeleckého vyjadrovania sveta, vizuálnej kultúry a kultúrnej tradície svojho regiónu, národa a krajiny. Obsah predmetu je členený do tematických celkov, ktoré kladú dôraz na rozvoj predstavivosti a fantázie, pozorovacích a vyjadrovacích schopností a zručností pri práci s vyjadrovacími prostriedkami vizuálnych umení.

Nesprávne pochopenie cieľa predmetu učiteľom a sústredenie sa len na jednotlivé okruhy výtvarných činností, ktoré je sprevádzané čistotou realizácie výtvarných techník, je rizikom pre rozvoj tvorivého potenciálu žiaka. Žiaci sú v tomto prípade od detstva vedení učiteľom viac k výtvarnému riešeniu a podaniu námetu než k obsahu. Spontánny záujem samotných žiakov o výtvarnú technológiu sa objavuje predovšetkým v období dospievania. Náročné postupy im vtedy prinášajú rad nových problémov spojených s analýzou výtvarných a technologických otázok. Pocit, že ich zvládnu, im prináša uspokojenie. Aby si žiaci dokázali osvojiť výtvarné techniky a ich výrazové prostriedky na kvalitnej úrovni, potrebujú na to základné informácie, s ktorými ich učiteľ oboznamuje v úvode hodiny a z toho dôvodu nezostáva čas na dôslednejšie premyslenie námetu.

Rizikom v takomto prípade je, ak učiteľ nahrádza motiváciu vlastnou predstavou riešenia daného námetu a svojimi názormi ovplyvňuje výtvarnú výpoveď žiakov.

V niektorých prípadoch je použitie výtvarných techník cieľom dosiahnuť čo „najzvláštnejšie“ a „najneobvyklejšie“ výsledky. Námet je len rámcom na použitie výtvarnej techniky. V takomto type hodiny chýba hlbšie pochopenie výtvarného problému.

Podľa A. Macka (1975) je **výtvarná technika** špecifický prostriedok výtvarného odrazu, ktorým sa vyjadruje zmyslové a rozumové poznanie a estetický vzťah k skutočnosti.

Výtvarná technika priamo súvisí s výtvarnými výrazovými prostriedkami, z ktorých vzniká výtvarná forma. Jednotlivé techniky umožňujú vytvárať plošné a priestorové, figuratívne a dekoratívne formy. V súvislosti s výrazovými prostriedkami (lína, farba, plocha) a výtvarnými formami zabezpečuje výrazovú funkciu. Prostredníctvom materiálu (farba, hlina, tuš...) a nástroja (štetec, pero, ceruza) vytvára podmienky na vytvorenie zmyslami vnímateľnej výtvarnej formy a jej obsahu.

Samotná čiara, farba a pod. sama osebe nemá nijaký význam. Ten nadobúda až vtedy, keď sa použije v kompozícii obrazu pri dodržaní určitých zákonitostí kompozície, ktoré sú modifikované zákonitosťami odvodenými z vlastností materiálu, pomocou ktorého sa žiak vyjadruje.

Výtvarná forma je organizáciou výrazových prostriedkov podľa určitých pravidiel súvisiacich s výtvarnými zákonitosťami. Výtvarná forma závisí od techniky a od výrazových prostriedkov jednotlivých techník.

Znakom tvorivej činnosti je stály rozvoj individuálnej formy, ktorá zabezpečuje zobrazenie a **výtvarný výraz**. Prejavuje sa v individuálnom výtvarnom rukopise, v originálnom spracovaní témy danou technikou.

Pojem **výtvarný výraz** je spojenie dvoch slov, z ktorých slovo *výtvarný* označuje istú vlastnosť, ktorú pripisujeme *výrazu*, teda nejakému javu, na ktorom sa táto vlastnosť prejavuje alebo tiež neprejavuje. Výtvarný výraz výtvarného diela podľa Bartka et al. (1986) spočíva v spôsobe použitia výtvarného materiálu a v spôsobe jeho spracovania, ako aj v rukopise umelca.

Každý umelec používa znaky vlastným spôsobom. Každý znak vyjadruje význam inak a túto vlastnosť znaku nazývame **výrazovosťou** (Prette a Capaldo 1979).

Výrazovosť výtvarného prejavu žiaka môže byť podporená voľbou výtvarnej techniky. Základnými tradičnými výtvarnými technikami, ktoré vzhľadom na podmienky v škole môžeme uplatniť v procesoch výtvarnej výchovy, sú **kresba, malba, grafika, modelovanie a priestorové vytváranie**.

Každá z uvedených výtvarných techník má svoje špecifiká vychádzajúce z použitých postupov, nástrojov a materiálov. V súčasnosti sa okrem základných výtvarných techník uplatňujú vo vyučovaní výtvarnej výchovy aj postupy s využitím nových technológií, ako sú napríklad **počítačová grafika** a alternatívne postupy presahujúce zo súčasného umenia, ako napr. **land art**, **objektové umenie**, **akčné umenie** a podobne.

2.1| Kresba

Kresba je prirodzeným výtvarným prejavom dieťaťa. Tužka býva často prvým výtvarným nástrojom, ktorý dieťa dostane do ruky. Náhodne s ňou manipuluje a skúma vznikajúcu stopu. Cez symbolické znaky sa postupne vývojom dostáva k zobrazovaniu motívov. Hra prechádza do uvedomelej aktivity. Podľa V. Roeselovej (1996) sa kresba v detskom výtvarnom prejave objavuje v troch podobách. **Kresba z predstavy** smeruje k nájdeniu vlastného miesta vo svete prírody, ľudí a vzťahov – k výtvarnej výpovedi. Kresba z predstavy má na začiatku ilustratívny charakter. Dieťa zobrazuje svoje predstavy a zážitky. Podporuje skúmanie výtvarného jazyka a jeho vyjadrovacích prostriedkov.

Kresba motivovaná pozorovaním skutočnosti odкрýva rôzne podoby sveta a spája ich záznam s ďalšími výtvarnými otázkami. Spočiatku vyjadruje prvé dojmy z pozorovania, ktoré sú odrazom vzťahu dieťaťa k skutočnosti. Spojenie výtvarného záznamu s ďalším výtvarným problémom aktivizuje pozornosť dieťaťa. Žiaci sa učia vystihnúť podobu a súčasne výtvarne uvažovať, pozorne vnímať skutočnosť a vlastné reakcie na jej vlastnosti.

Návrhová kresba umožňuje pohotový záznam nápadu, rozvíjanie jeho výtvarných alebo funkčných variácií a prechod od predstavy k jej realizácii v materiáli.

Kresliarske techniky delíme na suché alebo mokré, a to podľa toho, či kresbovú stopu nanášame na podklad za sucha alebo za mokra, alebo podľa materiálu, ktorým stopu vytvárame pomocou rôznych nástrojov. Podľa týchto vlastností delíme techniky kresby na:

- **techniky kresby suchou stopou:** kresba tužkou, kresba rudkou, kresba uhlom,
- **techniky kresby mokrou stopou:** perokresba, kresba drevkom, kresba štetcom, kresba fixkami.

Pri kresbe dodržiavame tieto zásady:

- pred začiatkom práce volíme vhodný druh a formát papiera podľa kresliarskeho nástroja a námetu,
- v priebehu kresby dodržiavame správne návyky – správne sedenie, správne držanie nástroja a uvoľnenie paže,
- pri kresbe postupujeme od celku k detailom, od jednoduchého k zložitejšiemu, snažíme sa vidieť kresbu ako celok a rovnomerne ju rozpracovávame po celej ploche papiera,
- učíme sa odhadnúť, kedy je kresba hotová, nepreplňujeme ju zbytočnými detailmi.

Po technickej stránke delíme kresbu na **lineárnu**, **šrafovanú**, **tónovanú**, **lavírovanú** alebo **kolorovanú**.

Pri lineárnej kresbe je priestor a tvar predmetov vyjadrený v líniiach.

Šrafovanie vykonávame pomocou grafického materiálu čiarami, líniami. Začínáme väčšinou pri najtmavšej časti predmetu a postupujeme k svetlejšej.

Pri tónovaní modeláciu kresleného predmetu dosahujeme roztieraním kresliaceho materiálu na papieri. Šrafy roztierame do plynulých prechodov.

Lavírovanú kresbu tvoríme perom pomocou tušu, potom rozmývame zriedeným tušom, atramentom alebo farbou. Kresbu môžeme kolorovať tieňom pastelkami, akvarelovými farbami atď. Farba má len doplnkovú funkciu.

Na kresbu sa používajú rôzne materiály, najčastejšie je to však **papier**. Papiere používame väčšinou suché, niekedy ich však úmyselne namáčame, napríklad pri kresbe tušom na vlhký papier. Poznáme papiere rôzneho druhu, farby a kvality. Pri kresbe používame najčastejšie biely kresliaci papier, môžeme však kresliť aj na papiere zo skicára, kancelárske, kladivkové, baliace a pod.

Na kresbu môžeme používať rôzne nástroje. Najzákladnejšia kresliaca pomôcka je **ceruzka**. Podľa tvrdosti rozlišujeme mäkké, stredne tvrdé a tvrdé ceruzky. Pri kresbe používame najviac mäkké ceruzky.



Obr. 3 Kresba ceruzou

Pastelky sú obľúbeným nástrojom na kreslenie. Ich výhodou je farebnosť a ľahká použiteľnosť.

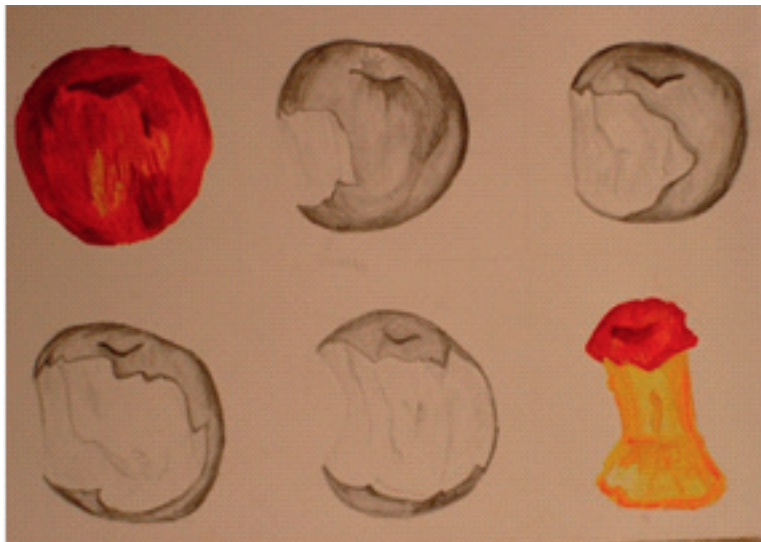
Pastely sa vyrábajú z mletých alebo plavených farebných pigmentov spojených rôznymi spojivami, podľa ktorých získavajú svoje vlastnosti aj pomenovanie. **Suché pastely** sa dajú ľahko rozmývať. Kresbu suchým pastelom musíme zafixovať fixatívom alebo lakom na vlasy.

Voskové pastely sú masné a nestierajú sa. Okrem kresby sa využívajú aj v grafike, v prípravných grafických technikách, napríklad pri odkrývacej technike.

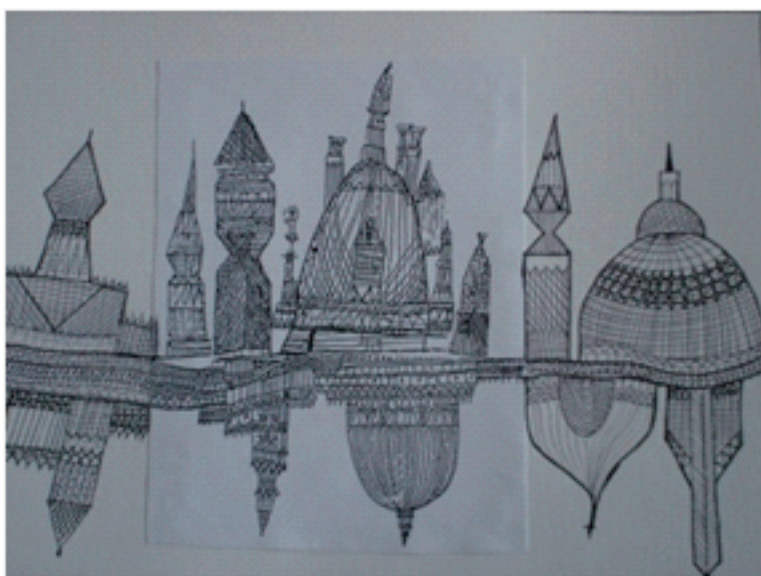
Uhoľ je suchý materiál, ktorý sa využíva najčastejšie na skicovanie. Kresba uhľom sa dá opravovať a mazať. Uhoľ môžeme používať buď prírodný, alebo umelý. Prírodný uhoľ je krehkejší ako umelý. Uhľová stopa sa dobre rozotiera. Roztieraním môžeme vytvoriť širokú škálu sivých tónov. Kresbu je vhodné fixovať fixatívom.

Rudka má niekoľko farebných prevedení, môžeme využiť hnedé, hnedočierne, červené, čierne a sivé prevedenie. Rudka zanecháva na papieri neprašnú stopu, ktorá sa dá ľahko rozmývať vodou.

Na kresbu môžeme využívať aj **čierny tuš alebo farebné tuše**. Na prácu s tušom využívame rôzne pomôcky, kresliť môžeme drevkami, perami, vetvičkami, ale aj netradičnými pomôckami, ako sú nite, kefy, hrebene, vatové tyčinky a ďalšie nástroje.



Obr. 4 Kresba pastelkami a ceruzou



Obr. 5 Kresba perom a tušom

2.2| Maľba

Ak žiakom zadáme úlohy typu – *Kolko modrých farieb má more? Kolko zelených farieb je na lúke?* – najvhodnejšou výtvarnou technikou na ich splnenie je maľba. Maľba je úzko spojená s výrazovými prostriedkami farby a umožňuje žiakom porozumieť danému výtvarnému problému. Je založená na

komponovaní farebných škvŕn a plôch, z ktorých žiaci budujú maliarsky celok. V maľbe sa žiaci zoznamujú s vlastnosťami farieb, overujú si ich výrazové možnosti. Hlavným vyjadrovacím prostriedkom maľby je farba. Inklinujú k nej žiaci dekoratívneho a extrovertného typu.

Maľba z predstavy podľa Roeselovej (1996) citlivo spája obsah a výraz vo výtvarnej výpovedi. Spočiatku je sústredená na líniu, tvar alebo podobu. V znakoch nadväzuje na kresbu. Ide skôr o kolorovanú kresbu ako o maľbu. Neskôr žiak objavuje výtvarné a výrazové hodnoty farieb a ich odtieňov a do jeho výtvarnej výpovede vstupuje farba ako samostatný prostriedok komunikácie. Kombináciou s inými výtvarnými postupmi sa žiakom otvára priestor na laborovanie a experimentovanie s vlastnosťami a výrazovými prostriedkami farieb.

Maľba motivovaná pozorovaním skutočnosti nadväzuje na kresbu podľa skutočnosti, ale nie je kópiou skutočnosti, ale skôr jej parafrázou. Záujem žiakov pútajú rôzne podnety, ako napríklad škála farieb, farebné kontrasty, vzťah motívu a pozadia, dekoratívnosť, stváranie objemu, zachytenie svetla a pod. Stávajú sa nosným prvkom vyjadrenia v maľbe žiaka. Oblúbeným námetom je zátišie. Kladenie dôrazu na vernosť maliarskeho prepisu videnej skutočnosti sa môže stať brzdou maliarskeho prejavu, preto Roeselová odporúča úlohy, ktoré kladú dôraz na samostatné objavovanie vlastností predmetného sveta. To znamená napríklad zameranie sa na detail, jeho zväčšenie, čo umožňuje nový pohľad na veci. Maliarsky prepis povrchov a rezov vyvoláva výtvarné alebo obsahové asociácie. Starší žiaci sa môžu zamerať na analýzu farebných vzťahov v maliarskej kompozícii, tvarové a farebné vzťahy medzi predmetmi navzájom alebo medzi motívom a pozadím. Môžu pozorovať zmeny spôsobené svetlom a hľadať alternatívne farebné riešenia.

Návrhová maľba umožňuje hľadať rôzne variácie návrhov určených na realizáciu v materiáli. Žiaci skúmajú rôzne vlastnosti farieb, ich výrazové alebo dekoratívne účinky prostredníctvom výtvarných etúd.

Rovnako ako pri kresbe aj pri maľbe rozlišujeme tieto techniky:

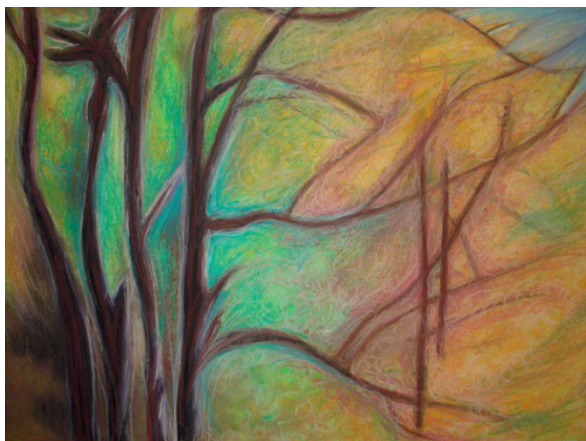
- **techniky kresby suchou stopou:** maľba pastelom (mastný a suchý pastel),
- **techniky kresby mokrou stopou:** maľba temperou, maľba akvarelom.

Maliarske techniky vhodné na prácu s deťmi sú **tempera** a **akvarel**.

Tempera je jedna z najstarších maliarskych techník. Temperové farby majú veľkú kryciu schopnosť. Ich miešaním môžeme vytvoriť celý rad farebných odtieňov. Na prácu s temperovými farbami potrebujeme paletu na miešanie farieb, rôzne druhy štetcov, nádobu na vodu. Ako podklad pre maľbu temperami môžeme voliť akékoľvek kresliace papiere, lepenku, kartóny. Záleží na tom, čo so žiakmi tvoríme.

Akvarel sa v školskej praxi používa ako maľba vodovými farbami. Akvarelové farby sa vyrábajú z farebných pigmentov, ktoré sa spájajú tekutým lepidlom, glycerínom, rybím glejom a riedia sa vodou. Pri tvorbe s vodovými farbami môžeme pracovať tak na suchom, ako aj na vlhkom podklade.

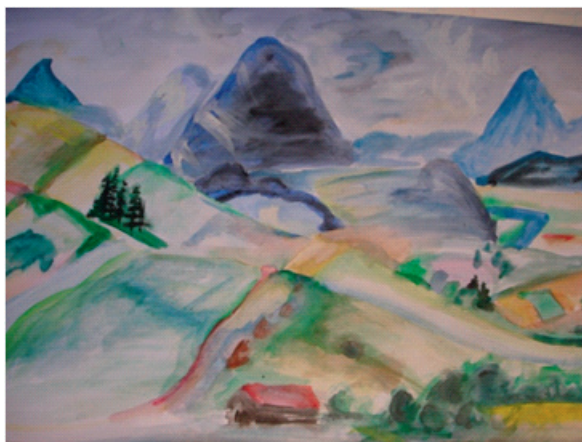
Pri maľbe na suchý papier kladieme farebné škvŕny vedľa seba, takže maľba skôr pripomína kolorovanú kresbu. Pri práci na mokrom podklade sa farby rozpíjajú a prestupujú sa. Na maľbu akvarelovými farbami používame mäkké vlasové štetce rôznych veľkostí. Vhodným podkladom je hrubozrnný akvarelový papier. Pre školskú prax stačí použiť biely kresliace kartón.



Obr. 6 Maľba pastelom



Obr. 7 Maľba temperou



Obr. 8 Maľba akvarelom

2.3| Grafika

Grafika je jedným z druhov výtvarného umenia. Grafikou nazývame dielo, pri ktorom autor použije jednu z grafických techník ako výtvarnú techniku na vyjadrenie námetu a dielo reprodukuje ručne na stanovený počet exemplárov. Počet exemplárov tvorí náklad, za ktorý umelec zodpovedá, a sám ich podpisuje. Každý z týchto grafických listov je považovaný za originál, nie za kópiu.

Grafiku môžeme deliť z rôznych hľadísk. Základné delenie je podľa druhu, a to na grafiku voľnú a úžitkovú.

Voľná grafika patrí k základom grafického vyjadrovania. Žiak sa v začiatkoch svojho výtvarného prejavu venuje výtvarnému prepisu vzhľadu predmetov, ľudí, živočíchov a životného prostredia alebo ilustrácii situácií či príbehov. Ak získa výbavu základných grafických skúseností, vedomostí a zručností, odváži sa vyjadriť aj menej konkrétne pocity a predstavy.

Voľnú grafiku začína chápať ako jeden z možných spôsobov vyjadrenia sveta a použije na to špecifické výrazové prostriedky. Najprv ide o jednoduché riešenia, keď prejav charakterizuje pozitívny alebo negatívny tvar, pozitívna alebo negatívna línia, doplnená dopracovaním niektorých plôch textúrami.

Ďalej objavuje zrkadlovo obrátený odtlačok, zisťuje zmenu výrazu, ktorú spôsobuje zrkadlové prevrátenie, a učí sa s touto skutočnosťou počítať v budúcich riešeniach výtvarných úloh. Prakticky skúša, ako využiť stopy grafických nástrojov, ako uplatniť kontúry či vyvážiť výrazné plochy, objavuje a uplatňuje v prejave grafický rytmus. Všetky aktivity učiteľa a žiaka smerujú k schopnosti žiaka predvídať účinky zvolenej grafickej techniky a ovplyvňovať ich tak, aby dospel k osobitému výrazu, a tým vlastne k slobodnému grafickému prejavu.

V pláne rozvoja grafického myslenia žiak objavuje, že do malej formy grafiky je nemožné zhrnúť všetky informácie, ktoré o stvárňovanej skutočnosti má. Preto je nútený selektovať, vyhľadávať a hodnotiť podstatné znaky reality a zbaviť ich nepodstatných detailov, čo ho orientuje na aktívne využívanie výrazových prostriedkov grafického prejavu, na rôzne formy nadsadenia, kontrastné vzťahy v kompozícii a na symboliku.

Voľná grafika (umelecká grafika) je grafikou, ktorá je celá duševným vlastníctvom autora. Umelec tvorí dielo podľa vlastnej predstavy. Vychádza pri tom z vlastného námetu, myšlienok i prevedenia. Do voľnej umeleckej grafiky nepatria plagáty, pohľadnice, knižné ilustrácie. V niektorých prípadoch je veľmi ťažké rozlíšiť pôvodnú grafiku od reprodukcie.

Úžitková grafika predpokladá už veľmi rozvinuté racionálne myslenie. Spontánny výtvarný nápad nepostačuje, je potrebné ovládať reč línií, tvarov, štruktúr aj farieb tak, aby bolo možné vytvoriť originálne riešenie. Už pri tvorbe návrhu je nutné uvažovať o funkcii predmetu a prispôbiť jej výtvarné riešenie, hľadať ďalšie varianty riešenia. K schopnosti vyjadriť výtvarnú predstavu patria aj výtvarné zručnosti v danej technike. Ide o grafiku, ktorú autor vytvára na praktické použitie. Rozlišujeme pri tom, či ide o originál, ktorý autor vytvoril sám, alebo bol návrh autora reprodukován v tlačiarňi ako **reprodukčná grafika**. Do tejto skupiny patria novoročenky, exlibris, pozvánky, svadobné oznámenia, ale i plagáty, knižné obaly ap.

Úžitková grafika nadväzuje na výtvarné skúsenosti, ktoré žiak získal pri tvorbe voľnej grafiky. Mysleniu dieťaťa je najbližšia knižná grafika, v ktorej sa postupne môže zamerať na vzťah písma a ilustrácie, na spojenie slova a obrázka môže využiť známkovú tvorbu alebo exlibris.

S oblasťou úžitkovej grafiky súvisí riešenie dekoratívnej plochy, realizované v začiatkoch ako hravé experimentovanie s náhodnými stopami – odtlačkami, neskôr s geometrickými aj štylizovanými tvarmi, ktoré žiak opakuje, prekrýva, vrství. Hľadá a objavuje kompozičné princípy výstavby dekoratívnej plochy – hustotu a proporciu prvkov, rytmus, symetriu, asymetriu.

Prípravné grafické techniky: gumotisk, rytá kresba, odkrývacia technika na voskovom podklade, kreslený monotyp, odtlačky.

Techniky tlače z výšky: tlač zo šablóny, tlač z koláže, papierorez, sadroryt, linoryt, drevorez, drevoryt.

Techniky tlače z hĺbky: papieroryt, suchá ihla, lept, rytina.

Techniky tlače z plochy: litografia, sieťotlač, xerografia.

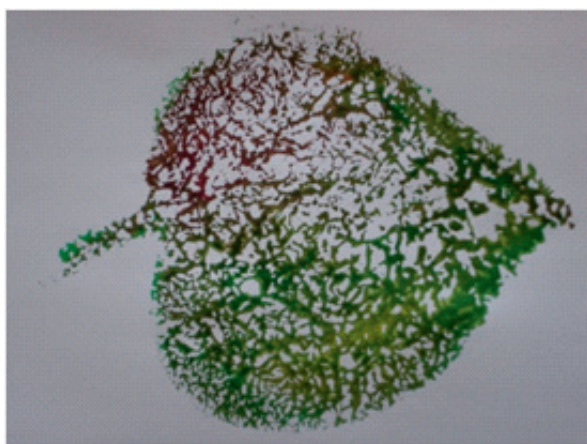
Počítačová grafika je grafika tvorená na počítači pomocou grafických editorov.

2.3.1| Prípravné grafické techniky

Monotyp je známa grafická technika. Jeho špecifickosťou, na rozdiel od všetkých ostatných grafických techník, je to, že pri ňom vzniká jedinečný, neopakovateľný výtlačok. Druhým veľmi významným momentom je fakt, že na odtlačenie monotypu nepotrebujeme žiadny grafický lis ani iné podobné zariadenie. Vďaka tomu sa táto technika stáva dostupnou aj pri realizácii v domácom prostredí, resp. v školách, ktoré nemajú grafický lis.

Výhodou monotypu je jeho relatívne malá časová náročnosť, ktorá umožňuje okamžite reagovať na výtvarné podnety. Práca s inými grafickými technikami, ako sú linoryt, suchá ihla alebo lept, je časovo náročná a vyžaduje si špecifické pomôcky a priestor. Monotyp ponúka širokú škálu spôsobov, pomocou ktorých ho môžeme realizovať. Svojím zaradením patrí ku grafickým technikám tlače z plochy. Najprv pripravíme podložku, na ktorú budeme nanášať farbu. Táto podložka svojím povrchom ovplyvňuje charakter štruktúry, ktorú dosiahneme po odtlačení. Pokiaľ chceme dostať detailnú kresbu, je vhodné používať podložky s hladkým povrchom, ako sú sklo, kovová platňa alebo plastová podložka. Výtvarne bohatšiu kresbu dosahujeme pomocou podkladov so špecifickou štruktúrou. Takto môžeme použiť drevenú dosku, hrubý kartón alebo aj pevnú textíliu. Štruktúrovaný podklad sa môže stať zároveň aj námetom, ktorý v technike monotypu zrealizujeme. Na odtlačenie monotypu odporúčame používať tlačiarenskú olejovú farbu. Monotyp je pôvodne monochromatická technika. Podľa zámeru je však možné použiť aj viacero farieb. Tieto farby môžeme naniesť súčasne vedľa seba na rôzne časti podložky, čím dosiahneme efekt, pri ktorom sa bude meniť farba jednotlivých liniek a plôšok podľa toho, z ktorej časti podložky sú odtlačené. Druhou možnosťou je použiť viacero podložiek, napríklad aj s rôznou štruktúrou a na každú môžeme naniesť inú farbu. Výsledný efekt bude taký, že každá čiara v celej svojej dĺžke bude mať rovnakú farbu, a to podľa toho, z ktorej plochy bola odtlačená. Hustotou čiar získavame veľmi peknú a bohatú farebnú/kresbovú štruktúru. Ak nemáme k dispozícii tlačiarenskú farbu, môžeme použiť aj temperovú farbu, ktorú zmiešame s malým množstvom ľanového alebo glycerínového oleja. Tento olej výrazne spomalí zasychanie farby, čím získame dostatok času na realizáciu monotypu. Olej vo farbe plní aj funkciu separátora. Ak predpokladáme, že na jednej strane papiera máme načrtnutú skicu plánovaného odtlačku, alebo ak máme jasnú predstavu o tom, čo ideme realizovať, môžeme papier jemne navlhčiť zo strany, ktorá obsahuje kresbu. Takto navlhčený papier zmäkne, čím zvýšime jeho priľnavosť k ploche s farbou, zároveň sa zníži riziko odtlačenia farby na miestach, ktoré máme záujem nechať čisté. Voda nasatá v papieri sa nespojí s olejom vo farbe, a preto kresbová štruktúra vzniká len na miestach dotyku písacieho nástroja s papierom. Pri technike monotypu nedokážeme presne regulovať výsledný výtvarný efekt a každý odtlačok je z veľkej časti vecou šťastia a náhody, ktorej ale môžeme zámerne pomôcť. Medzi podporné drobnosti, ktoré pomáhajú náhode a experimentu, patria napríklad rôzne predmety, ktorými môžeme kresliť po papieri a ktoré zanechávajú špecifický ťah. Podľa ich tvrdosti a mäkkosti tak dosahujeme rôzne poltónové hodnoty. Tu nám môže pomôcť napríklad tlak ruky, hrana nechta, drsná textília, špachtľa. Pomôckami, ktoré majú viacero hrotov ako vidlička a hrebeň, dosahujeme jednoduchým spôsobom veľmi príjemnú xylografickú štruktúru. Pri snahe získať jemnú kresbu nanášame farbu valčekom, ktorý nám vytvorí rovnomerný film, pri nanášaní farby štetcom nám vznikajú ťahy, ktoré po odtlačení zase vytvárajú

príjemnú maliarsku štruktúru. Po dokončení je vhodné papier, ktorý počas práce obschol, znova navlhčiť zo strany, na ktorú sme kreslili (nie zo strany odtlačku) a prilepiť ho na dosku. Takto nalepený a obschnutý monotyp môžeme dodatočne kolorovať vodovými farbami. Pri použití akvarelových alebo anilínových farieb nehrozí premaľovanie monotypovej štruktúry, pretože tá odstreďuje vodu a súčasne aj farbu. Ak sme použili pri odtlačku tlačiarenskú farbu, tak nám okolo tlačných liniek pri kolorovaní vzniká príjemný jemný biely lem, ktorý je tiež spôsobený prítomnosťou oleja. Po obschnutí oddelíme prácu od dosky skalpelom alebo orezávačom. V predchádzajúcom texte sme opísali klasický postup tvorby monotypu. Výtvarné možnosti monotypu majú oveľa väčšiu škálu postupov. Ako podklad môžeme použiť plastovú podložku, na ktorú pomocou grafického valčeka nanesieme podkladovú farbu. Zobrazujúce prvky dosiahneme subtraktívnou metódou, teda metódou odoberania pomocou rozličných nástrojov. Touto metódou vznikajú biele plochy a línie, a to najčastejšie vytieraním pomocou handričky.



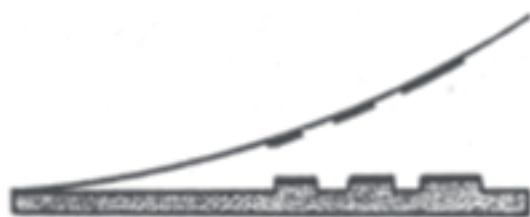
Obr. 9 Monotypia



Obr. 10 Odtlačanie

2.3.2| Grafické techniky

Tlač z výšky



Obr. 11 Schéma tlače z výšky

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Grafick%C3%A9_techniky

Ide o najstaršiu grafickú techniku. Po prenesení kresby na štočok postupne pomocou rôznych druhov rydiel a dlát odoberáme materiál okolo kresby. Miesto, kde urobíme odobratím zásah, bude na výslednom grafickom liste biele. Farbu nanášame pomocou grafického valčeka na vyvýšené miesta matrice,

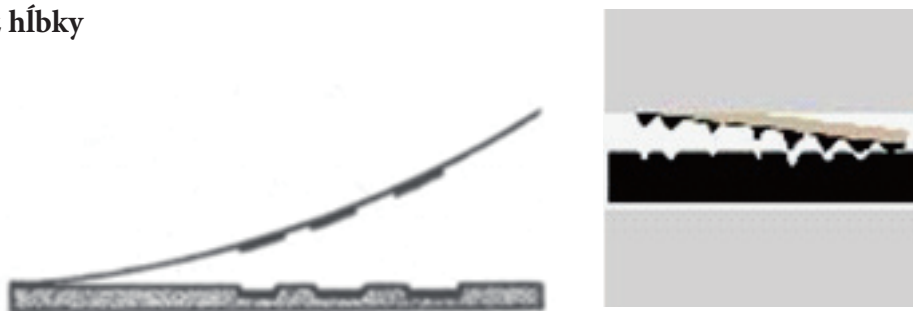
z ktorých ju pomocou tlaku snímeme na papier. Môžeme použiť grafický lis alebo môžeme tlačiť ručne, napr. pomocou lyžice. Záleží na druhu grafickej techniky z výšky. Tlač z výšky je nenáročná grafická technika. Pri tlači nie je vyvíjaný veľký tlak, preto materiály, z ktorých je matrica, nie sú náročné na opotrebovanie. Kníhtlač alebo pečiatková tlač sú tiež tlače z výšky. Papier môže byť rôznej kvality a hrúbky. Používa sa suchý papier.

Linoryt používa ako podkladovú plochu gumové linoleum. Pomocou rydiel sa vyberá rytím stopa, ktorá môže vytvárať zaujímavé štruktúry, línie alebo väčšiu bielu plochu. Tlačí sa farba nanesená na vyvýšených miestach. Na tlač sa používa klasický biely papier.

Drevorez si vyžaduje veľkú rozvahu a plánovanie. Do drevenej dosky sa reže po rokoch, takže drevo sa musí štiepať, preto je materiál náročný na prípravu.

Drevoryt alebo xylografia sa od *drevorezu* odlišuje štruktúrou dreva, ktorá je vytváraná priečnym rezom kmeňa cez letokruhy. Využíva sa drevo čerešne alebo hrušky, stromov, ktoré majú rovnomernú hustotu. Povrch dosky, do ktorej sa ryje, je *vyhladený*. Na rytie používame rydlá s rôznym profilom, zabrúsené na konci do ostrých hrán. Tlakom ruky na nástroj vzniká ryha, ktorá je pri tlači bielej farby, keďže sa farba pri nanášaní grafickým valčekom zachytáva na vyvýšených miestach.

Tlač z hĺbky



Obr. 12 Schéma tlače z hĺbky

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Grafick%C3%A9_techniky

Pri tejto grafickej technike ryjeme stopu nástrojom do matrice, a to buď priamo, alebo do vopred naneseného krytu, ktorý sa potom leptá kyselinou. Do vytvorenej stopy nanášame farbu vtieraním. Na matricu položíme papier a pomocou hĺbkotlačového grafického lisu list odtlačíme. Používame pri tom navlhčený papier. Pod veľkým tlakom sa tlačia tie línie, ktoré boli vyryté nástrojom. Matrica býva kovová, tvrdá, zinková alebo medená. Ak chce autor tlačiť vysoký náklad, volí ako materiál oceľ. V školských podmienkach sú vhodné plastové fólie. Papier je najvhodnejší ručný, ale môžu sa používať aj iné druhy papiera. Lepšie je, ak sú málo glejované. Zaujímavé grafické listy vznikajú na vlastnoručne vyrobenom ručnom papieri. Pred tlačou sa papier namáča do vody, aby nasiakol. Prebytočná voda sa vysaje, aby bol papier vlhký, nie mokrý a aby bol poddajný a dobre kopíroval povrch matrice.

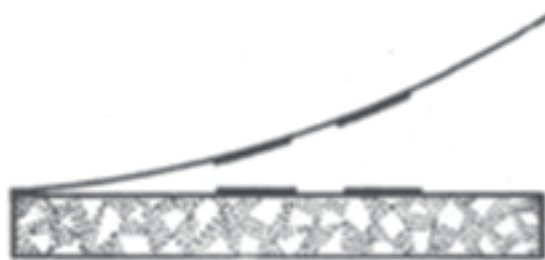
Rytina je najstaršia technika tlače z hĺbky. Je veľmi náročná a dnes veľmi vzácna. Základným princípom tejto techniky je ostro vedená čiara, ktorá nepripúšťa improvizáciu. Postup tejto techniky sa odvíja od zlatníckeho rytia do kovu. Ryje sa obvyčajne do medi. Pri rytí do kovu sa vytvára po stranách rytín vyvýšenina, ktorá sa odborne nazýva hrebienok alebo grádok. Niekedy sa zbrusuje a inokedy sa

necháva, aby vytvorila zmäkčujúci tón pri tlači. Med' používaná na rytinu má hrúbku 1 – 2 mm, okraje dosky sú zaoblené, majú tzv. fazety, aby netrhali papier. Pri tlači sa doska zaryje do papiera a okraje sú dobre viditeľné. Platí to pre všetky tlače z hĺbky.

Suchá ihla patrí k najobľúbenejším hĺbkotlačovým technikám pre jej dostupnosť. Najviac sa približuje kresbe voľnou rukou, aj keď materiál matrice kladie menší odpor nástroju na rytie. Vyrytú čiaru nie je možné odstrániť, je definitívna. Táto technika má najbližšie k rytine. Na rozdiel od nej sa nerobí rydlom, ale ako nástroje sa používajú grafické ihly, šidlá, rulety a pod. Na rozdiel od leptu sa ihlou nekreslí, ale priamo ryje do kovovej dosky. Ryje sa kolmo na povrch dosky, čím sa vytvára stopa po nástroji. Pre suchú ihlu je charakteristická mäkká stopa vytvorená zdrsneným povrchom okolo ryhy. Táto technika znesie asi 40 – 50 kvalitných tlačí, ale potom už kvalita tlače rýchlo upadá. Suchú ihlu je možné kombinovať napríklad s farebnou akvatintou.

Lept vznikol z potreby väčšej voľnosti pri tvorbe. Dnes je lept jednou z najpoužívanejších techník. Materiálom je medená doska, na ktorú sa naniesie asfaltový kryt, do ktorého kreslí umelec pomocou ocelevej ihly. Pri tejto technike nie je potrebné vyvinúť väčší tlak na nástroj. Dosku potom ponorí do kyseliny dusičnej. Kyselina pôsobí na odkryté miesta, ktoré leptaním prehĺbuje, a tak vytvára ryhy na zachytenie hĺbkotlačovej farby. Pri tlači vzniká obraz, ktorý grafik nakreslil na doske.

Tlač z plochy



Obr. 13 Schéma tlače z plochy

Zdroj: http://cs.wikipedia.org/wiki/Grafick%C3%A9_techiky

Sieťotlač je grafická technika. Umelecká sieťotlač sa nazýva aj serigrafia. Sieťotlač je moderná grafická technika. Využíva sa pri rýchlej tlači vo veľkých sériách. Vo veľkej miere používali túto techniku predstavitelia POP ARTU, napr. Andy Warhol. Dnes má svoje uplatnenie aj vo voľnej grafike, zjednodušené ide o tlač zo šablóny. Na rám sa napne drôtené sito a na napnuté sito nakreslíme zriedeným tušom požadovaný obrázok. Acetónový lak prifarbíme bielou práškovou farbou a vykryjeme všetky miesta, ktoré majú pri tlači zostať biele. Lak musí byť taký hustý, aby zalepil otvory v site, no nesmie vytvárať svojou hustou konzistenciou kopčeky. Širším štetinovým štetcom namočeným v nezriedenej temperovej farbe prechádzame po site. Sito prepustí farbu len na tých miestach, kde nebol nanesený lak. Pri viacfarebnej sieťotlači sa používa jedno sito na každú farbu.

Litografia využíva ako podkladový materiál kameň. Na kameň sa masnými litografickými kriedami nakreslí námet. Povrch kameňa sa leptá pomocou kyseliny a na miestach pokrytých kriedami sa zachytáva farba, ktorá sa odtláči na papier v špeciálnom litografickom lise.



Obr. 14 Linoryt



Obr. 15 Tlač z papierovej matrice

2.4| Plastická a priestorová tvorba

Je založená na hmatovom vnímaní. Schopnosť sústredene vnímať vlastnosti povrchov a objemov podporuje predovšetkým **modelovanie a tvarovanie**. Od spoznávania vlastností materiálov cez hru a experimentovanie vedieme žiaka k zámernému tvarovaniu a meneniu materiálu, k plastickému prejavu. Prvotné skúsenosti s tvarom v súvislosti s objemom dieťa získava pri hre so stavebnicou.

Modelovanie a priestorové vyjadrovanie sa zaoberá výtvarným stvárnením predstáv žiaka alebo vyjadrení skutočnosti. Vyjadrenie môže byť **voľné** alebo **reliéfne**.

Modelovanie a tvarovanie z predstavy vychádza z výtvarného námetu a zo spôsobu jeho plastického prepisu. Prvým námetom, ktorý dieťa zaujíma, je zobrazovanie figurálne, ktoré neskôr vystrieda zobrazovanie prírodných motívov. To žiakom poskytuje skúmanie základných stavebných princípov, ako je vyváženosť, stabilita a labilita, plné a prázdne tvary, plastické textúry, rytmus a kontrast. S týmto procesom úzko súvisí predstavivosť žiaka. Najvhodnejším materiálom na modelovanie a priestorové stvárnenie je sochárska a keramická hlina. Oba druhy hliny sa od seba líšia farbou a kvalitou. Žiaci pri práci používajú rôzne nástroje, ako sú napríklad drevené špachtle a kovové očka. Na tvarovanie je vhodným materiálom papier, ktorý môže žiak nechať v prírodnej forme alebo ho dotvárať. Starší žiaci môžu používať na tvarovanie aj iné materiály, napríklad kovové fólie, špagáty, drôt alebo pletivo. (Roeselová 1996)

Modelovanie motivované pozorovaním skutočnosti využíva postupy a témy podobné kresbe a maľbe. Vhodné je zamerať sa na prepis prírodných tkanín, odtláčať rôzne povrchy materiálov a modelovať ich. Zamerať sa tiež na zväčšený detail rôznych predmetov, čo môže viesť k zaujímavým tvarovým objavom pre žiaka. V staršom veku sa uplatňuje študijné zobrazovanie portréту a figúry.

Výtvarné hry a priestorové etudy vedú žiaka k poznávaniu vlastností rôznych materiálov. Pri výtvarných hrách má žiak možnosť spoznať cez hmatové vnímanie reč výtvarných materiálov a neskôr ju uplatniť vo vlastnom výtvarnom vyjadrení.

Pomocou kompozičných hier žiak spoznáva súvislosti plastického prejavu a priestorovej formy. Súčasťou je aj konštruovanie z daných prvkov, čo u žiaka podporuje rozvoj tvorivého myslenia.

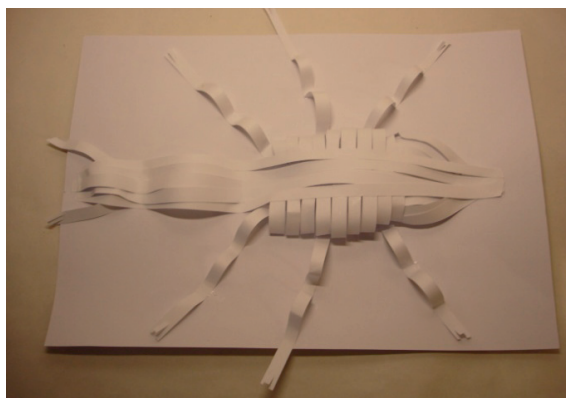
Techniky plastickej a priestorovej tvorby: modelovanie z hliny, modelovanie a tvarovanie zo sadry, kaširovanie a odlievanie zo sadry, modelovanie a tvarovanie z polystyrénu, zo školskej kriedy a pod., keramika, tvarovanie z papiera strihaním, krčením, skladaním, kaširovaním, prerezávaním, spájanie lepením.

Iné plošné a lineárne materiály: kovové a plastové fólie, textil, drôt, prírodné materiály.

Konštruovanie z prvkov: papierové škatulky, drevené hranoly, odpadový a prírodný materiál.



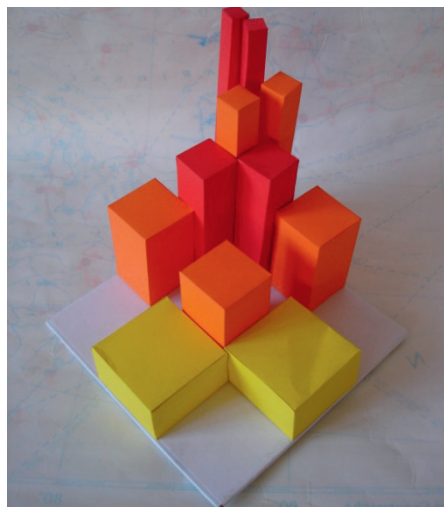
Obr. 16 Výtvarné etudy – tvarové možnosti papiera



Obr. 17 Papierový reliéf



Obr. 18 Tvarovanie z papiera



Obr. 19 Konštruovanie z papiera



Obr. 20 Konštruovanie z plastov



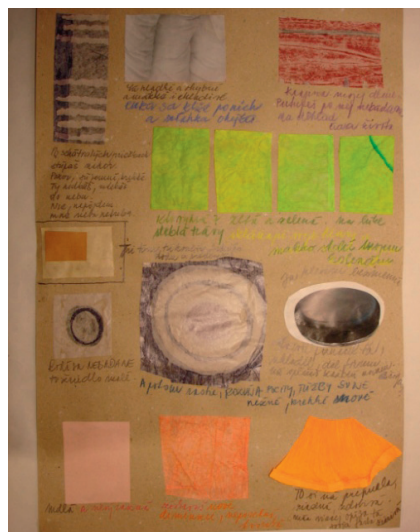
Obr. 21 Modelovanie z hlíny



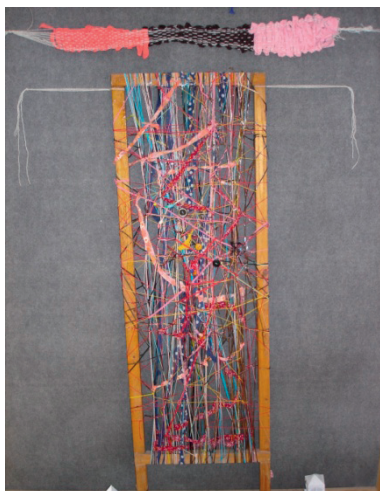
Obr. 22 Modelovanie z drôtu



Obr. 23 Návrhy šperkov



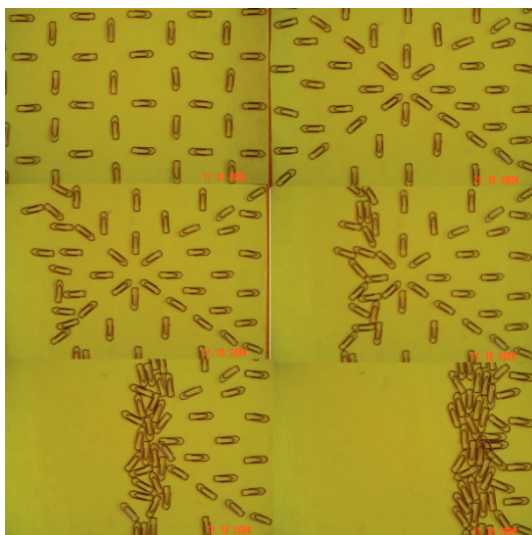
Obr. 24 Poznávanie vlastností papiera



Obr. 25 Textilná tvorba



Obr. 26 Výtvarné etudy – skúmanie a porovnávanie vlastností materiálov



Obr. 27 Výtvarné hry

2.5| Akčná tvorba

Akčná tvorba sa orientuje na zážitok, ktorý je úzko spätý s prežívaním okamihu. Prostredníctvom nej žiak skúma svoje pocity pomocou tém, akými sú napr. priestor, čas, pohyb, dotyk a pod. Ide o komunikáciu žiakov nielen s okolím, ale aj so sebou samým, sústredenie sa na vnímanie vlastných pocitov, zážitkov a citlivé reagovanie. Žiak sa otvára vonkajším podnetom, sústreďuje sa na ich prežívanie, vníma svoje vlastné reakcie.

V akčnej tvorbe sa môžeme zamerať na návraty k prírode, land art, ale i skúsenosti vlastného tela. Využívame fyzické prežívanie ako možnosť na nové poznávanie prírodných prvkov, na splynutie s krajinou. Výtvarná akcia umožňuje žiakom komunikovať s prírodou, vnímať farby, tvary, povrchy, zvuky, pohyby, vône, teploty a ich následné výtvarné spracovanie. Žiaci môžu zaznamenávať rytmy alebo pozorovať prírodu a vytvárať zbierky vzoriek, plániky nálezísk, frotáže, tvoriť kreslené alebo písané denníky, môžu zasahovať do okolia, meniť ho pomocou umiestňovania rôznych neobvyklých predmetov, zamieňať materiály či vkladať plochy do iných prostredí.

Ozvlášťňovanie krajiny vedie žiakov k zamysleniu. Ďalšími možnosťami sú zanechávanie stôp v krajine prostredníctvom prírodných materiálov, vytváranie básní v krajine pomocou prírodnín, pohybov alebo slov, porovnávanie kontrastu pôvodnej krajiny s krajinou, ktorú ozvláštnime. Dôležitým momentom pri výtvarných akciách v krajine je to, že musíme používať výtvarné materiály, ktoré nie sú príliš trvalé a v krátkom časovom období z krajiny zmiznú. Pri práci s trvalejšími materiálmi musíme po sebe všetky donesené materiály upratať.

Skúsenosti vlastného tela vyplývajú z uvedomovania si vlastného tela z kontaktu s prostredím, z kontaktu s druhým človekom, z prežívania priestoru alebo z prežívania času.

Neobvyklé pohľady na seba samého vedú žiakov k sebauvedomovaniu a sebapoznávaniu. Vnímaním seba samého sa žiak sústreďuje na vnímanie vlastného tela, na pozorovanie a zaznamenávanie dejov

vnútri tela, napr. rytmus tepu, dychu, chôdze. Ďalšími výtvarnými akciami sú napríklad obkresľovanie siluety, vrhnutého tieňa, ich porovnávanie, prežívanie, predvádzanie a rozlúštenie gest v sochách z ľudských tiel, bezprostredný kontakt vlastného tela so skutočnosťou, týkajúci sa zmyslových zážitkov, ktoré vnímame hmatom naslepo, napríklad ťarcha, členitosť, veľkosť, chlad, povrchové kvality a pod., sledovanie a prepis zvukov, počúvanie zvukov prírody, ulice a ich pohyb v priestore, zostava zvukov ako hudobná skladba, kreslené partitúry, prežívanie priestoru, napr. mimikry, rozvíjanie chuťových a čuchových podnetov, hádanky pre oči a čuch, komunikácia dotykom s iným účastníkom akcie, skúmanie ruky alebo tela druhého človeka, jeho mimiky, zanechávania stôp po hre alebo rituály, plošné alebo plastické odtlačky tela, premena seba samého, zmena identity žiaka, zmena vzhľadu žiaka, maľba na telo, masky zakrývajúce tvár, masky zdôrazňujúce žiakovo vnútro, rôzne preoblečenia. Dôležitá je pripravenosť učiteľa na vyučovanie, spojená s vhodnou motiváciou, prípravou potrebných pomôcok a rekvizít. Zásadou úspešnej realizácie akcií je tiché a pokojné prostredie. Po ich ukončení by mala prebiehať reflexia.

2.6| Ďalšie výtvarné techniky podporujúce rozvoj tvorivosti vo výtvarnom prejave žiaka

Akumulácia – vzniká hromadením identických alebo podobných objektov prilepením do zostáv na vhodný poklad alebo umiestnením do škatúl či zasklených vitrín. Takto zostavený album nesie v predmetnej forme asociácie na fyzické zachovanie stôp prežitého a dávno minulého života v symbolickej rovine pracovného prostriedku a ľudskej identity, ktorá je a bola s ním v kontakte.



Obr. 28 Akumulácia

Antikoláž – oproti klasickému vrstveniu a naliepaniu častí na seba, ktoré je typické pre koláž, tvorí jej protiklad. Je to zmiznutie, odstránenie ústrednej dominanty na všeobecne známej reprodukcii umeleckého diela. Sám akt odstránenia dominanty vytvára prázdno, ktoré diváka núti hľadať, spomínať a vybavovať si vizuálnu predstavu totálne známeho motívu.

Asambláž – (assambler = spájať) výtvarná technika, pri ktorej sa spája priestor obrazu s priestorom reálnym v trojrozmernom diele. Trojrozmerné dielo, ktoré je vytvorené spájaním – lepením, viazaním, lisovaním rôznych materiálov a predmetov každodenného života. Využívala sa v dadaizme, surrealizme, konštruktivizme a jej výrazné uplatnenie je zjavné v neodadaizme a pop arte päťdesiatych rokov.



Obr. 29 Asambláž

Dekoláž – výtvarná technika, pri ktorej sú z niekoľkých na seba nalepených vrstiev plagátov (novín, reklamných letákov...) strhávané horné vrstvy tak, aby presvitali, alebo sa čiastočne odkryli spodné vrstvy. Vzniká efekt postupného odhaľovania, dotyku a prelínania sa významov vystupujúcich obrazov, štruktúr a častí slov a ich vzájomného významového spolupôsobenia. Objaviteľom tejto techniky je Mimmo Rotella, taliansky maliar, predstaviteľ pop artu.

Empaketáž – ozvlášťňovanie predmetov alebo častí prírodného terénu prebalmi, obalmi (z franc. *qu-eter* = zabaliť). Drobné predmety, ale aj celé budovy alebo časti prírodného terénu sú balené alebo zakrývané (umelec Christo).

Environment – (z angl. *environment*, fr. *environnement* – prostredie, okolie) včasná forma syntetického umenia, v ktorej dominuje výtvarný objekt tvoriaci priestorový a časový celok s radom vizuálnych, sluchových, taktilných a iných efektov rozširujúcich vnímanie a aktívnu participáciu diváka. Jedným zo znakov environmentu bola jeho interaktívnosť vytvárajúca priestor na aktívny podiel diváka na jeho vytváraní.

Fotomontáž – kombinovanie fotografických výstrižkov s obrazom alebo textom.



Obr. 30 Fotomontáž

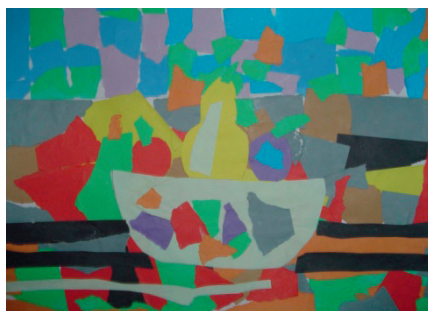
Frotáž – výtvarná technika, pri ktorej sa získava zaujímavá plocha v obraze pomocou pretláčania štruktúry cez papier, najčastejšie trením ceruzkou, uhlom alebo rudkou (z franc. *frotter* = trieť, stierať). Na frotáž môžeme využiť štruktúry dreva, textil, podrážky topánok.

Chiasmáž – jej princípom je skladanie, zliepanie typografických a notových fragmentov, častí máp, plánov, farebných útržkov alebo nastrihaných častí, ktoré aplikujeme na plochu obrazu alebo na rôzne priestorové objekty. V celkovej poskladanej mozaike vznikajú zaujímavé spoje medzi jednotlivými časťami. Majú vizuálnu tendenciu pohybu, mihotania a hmýrenia.



Obr. 31 Chiasmáž

Koláž – (z franc. *coller* = lepiť) postup, pri ktorom sa na obrazovú plochu alebo na priestorový objekt vkladajú a lepia rôzne časti tapiet, látky, novín, fotografií, nálepiek atď. Vzniká tak obdoba plošnej a priestorovej montáže. Často je kombinovaná s kresbou alebo maľbou.



Obr. 32 Koláž

Muchláž – vzniká deformáciou obrazu krčením.

Proláž – je variantom roláže s tým rozdielom, že východiskom nie je jedna, ale dve alebo viaceré predlohy, ktoré sa vo výslednej skladbe navzájom prelínajú. Najúčinnnejšie je rozdelenie obrazov na pruhy a striedavé umiestňovanie pásikov z prvej a druhej reprodukcie do skladby nového obrazu, ktorý v rytimizácii pásikov je akoby natiiahnutím pôvodného obrazu.

Roláž – výtvarná technika, pri ktorej je reprodukcia alebo predloha rozrezaná na úzke pásy, malé štvorce, obdĺžniky. Jednotlivé časti sú opäť poskladané, zlepené podľa presne zvoleného systému skladby, príp. posunu.

Stratifi – vrstvenie.

Ventiláž – koláž s voľne zaveseným detailom.

Zmizíky – výtvarná technika, pri ktorej sa časť obrazu vymaže.

(Pondelíková 2015)



Obr. 33 Roláž

Záver

Umenie tu nie je preto, aby zosúladiť chvíľe nášho voľna a dávalo svoje tvorivé potvrdenie našim pocitom, nášmu vkusu. Umenie je tu preto, aby narúšalo zvyky, návyky a zlozvyky našich zmyslov. A ich lenivosť.

Miroslav Horníček

Učebný zdroj *Výtvarné techniky na rozvoj tvorivosti* je podporným materiálom pri samoštúdiu zameranom na procesy vyučovania výtvarnej výchovy v škole i mimo vyučovania.

Problematika tvorivosti a jej rozvoja je podrobne rozpracovaná v mnohých pre učiteľov dostupných publikáciách, preto sa v tejto publikácii zameriavame na základné pojmy súvisiace s tvorivou činnosťou žiakov.

Tvorivosť je súčasť procesov výtvarnej výchovy a je jej cieľom. Medzi možnosti, ktoré ponúka výtvarná výchova na rozvoj tvorivosti, patria výtvarné techniky a ich tvorivé uplatnenie vo výtvarnom prejave žiakov. V tomto procese je dôležité vhodné pedagogické vedenie vyučovania, model, ktorý si tvorivý učiteľ vytvára sám na základe schválených učebných osnov.

Tvorivosť a odbornosť učiteľa sa prejaví v tom, že podporuje žiakov k výtvarnej komunikácii a pomáha im vytvárať si vlastný výtvarný názor prostredníctvom spoznávania zákonitostí výtvarného jazyka a jeho výrazových možností. Umožňuje im slobodne myslieť a výtvarne vyjadrovať svoje myšlienky, reagovať na okolitý svet na úrovni vlastného poznania a tvorivej aktivity. Umožňuje žiakovi laborovať s výtvarnými materiálmi, hľadať ich výrazové možnosti, experimentovať. **Objavovať cesty, ktoré žiaka vedú k novému poznaniu a k tvorbe nových, pre žiaka významných hodnôt.**

Výsledky tohto procesu ukážu správnosť zvolenej cesty. Prejaví sa vo vzťahu žiaka k výtvarnému umeniu a výtvarnej tvorbe.

Zoznam bibliografických odkazov

- BANAŠ, J. et al., 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00013-9.
- BARTKO, O. et al., 1986. *Výtvarná príprava pre 1. a 2. ročník strednej umeleckopriemyselnej školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- BARTKO, O. et al., 2008. *Výtvarná výchova s metodikou. 1. diel pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie, pedagogické a kultúrne akadémie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 978-80-10-01566-5.
- BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teórie vzdelávania*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BUZAN, T., 2014. *Myšlenkové mapy pro děti*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0258-6.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ĎURIČ, L., J. GRÁC a J. ŠTEFANOVIČ, 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis. ISBN 80-8068-334-4.
- ĎURIČ, L., 1986. *Psychológia tvorivosti: (základné problémy)*. Bratislava: Ústav rozvoja vysokých škôl SSR.
- ĎURIČ, L. a V. KAČÁNI, 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00433-9.
- FONTANA, D., 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HLAVSA, J. et al., 1986. *Psychologické metódy výchovy tvorivosti*. Bratislava: SPN.
- JURČOVÁ, M., 1981. Psychologické charakteristiky úloh tvorivého charakteru. In: *Jednotná škola*. Roč. 33, č. 7, s. 644-659.
- JURČOVÁ, M., 1984. *Torranceho figurálny test tvorivého myslenia: príručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- KOMENSKÝ, J. A., 1991. *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01022-3.
- KOŽUCHOVÁ, M., 1995. *Rozvoj technickej tvorivosti*. Bratislava: UK, 1995. ISBN 80-223-0967-2.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 2003. *Tvorivé vyučovanie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0374-2.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 1999. *Pozornosť, motivácia, relaxácia a tvorivosť detí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- LOKŠOVÁ, I. a J. LOKŠA, 2001. *Teória a prax tvorivého vyučovania*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-89040-04-7.
- MACKO, A., 1975. *Výtvarné techniky I*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- MACKO, A., 1976. *Výtvarné techniky II*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- MAŇÁK, J., 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvorivosti žiakov*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1880-1.
- MIHÁLIK, L., 1989. *Rozvíjanie myslenia, reči a základných zručností*. Bratislava: SPN.
- NAKONEČNÝ, M., 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
- PIAGET, J. a B. INHELDEROVÁ, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-608-X.
- PONDELÍK, Š., 2009. *Vplyv výtvarných aktivít na rozvoj tvorivosti žiakov 5. ročníka v ZŠ Jilemnického vo Zvolene: písomná záverečná práca k 2. kvalifikačnej skúške*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. Nepublikované.
- PRETTE, M. C. a A. CAPALDO, 1979. *Tvorivosť, tvar, farba*. Bratislava: Mladé letá.
- PRŮCHA, J. et al., 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- ROESELOVÁ, V., 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-129-X.
- ROESELOVÁ, V., 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-1-X.
- ROESELOVÁ, V., 2004. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-5-2.
- ROESELOVÁ, V., 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
- SMÉKAL, V., 1996. Tvorivost a škola. In: *Tvorivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. ISBN 80-85931230.
- SZOBIOVÁ, E., 2004. *Tvorivosť. Od záhady k poznaniu*. Bratislava: STIMUL. ISBN 80-88982-72-3.
- TORRANCE, E. P., 1967. *Education and the creative potential*. Minneapolis: Minnesota Press.
- ZELINA, M. a M. ZELINOVÁ, 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M., 1995. *Výchova tvorivej osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-0713-0.

Internetové zdroje:

<http://citaty.nakazdyden.eu/kategoria/o-tvorivosti>

<http://www.motivacnecitaty.sk/category/vlastnosti/predstavivost-a-tvorivost/>

sk.wikipedia.org/wiki/Kreativita

<http://slovníkcudzichslov.eu/slovo/kreativita>

V publikácii sú použité obrázky z archívu žiackych prác PaedDr. Štefana Pondelíka a autorky textu.