



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

Umenie a kultúra – výtvarná výchova
Metodická príručka pre učiteľky materských škôl

Renáta Pondelíková

2014

Meno autora: PaedDr. Renáta Pondelíková
Názov publikácie: Umenie a kultúra – výtvarná výchova
Metodická príručka pre učiteľky materských škôl
Recenzenti: prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc.
doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-899-7

Obsah

Úvod	4
1 Psychologické východiská problematiky detského výtvarného prejavu	6
1.1 Procesy ovplyvňujúce detský výtvarný prejav	6
2 Metodologické východiská problematiky detského výtvarného prejavu	14
2.1 Procesy plánovania cielených vzdelávacích aktivít	14
2.1.1 Vývin a charakteristika výtvarného prejavu dieťaťa predškolského veku	14
2.1.2 Znaký detského výtvarného prejavu	19
2.1.3 Typológia dieťaťa podľa výtvarného prejavu	20
2.1.4 Ciele výtvarných vzdelávacích aktivít	23
2.2 Procesy realizácie cielených vzdelávacích aktivít	26
2.2.1 Metódy realizácie vzdelávacieho obsahu v oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova	27
2.2.2 Obsah vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova	37
2.2.3 Formy realizácie obsahu oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova	42
2.2.4 Výtvarné činnosti v materskej škole	43
2.3 Procesy evaluácie cielených vzdelávacích aktivít	46
Na záver	53
Zoznam bibliografických odkazov	54
Obrazová príloha	57

Úvod

„Aby sme vypestovali dar kreslenia, musíme stvoriť oko, ktoré vidí, ruku, ktorá poslúcha, dušu, ktorá dokáže cítiť.“ (Marie Montessori)

Z nášho pohľadu to znamená naučiť deti dívať sa na svet a vnímať ho, uplatňovať výtvarné aktivity, ktoré naučia ruku poslúchať, a výtvarné techniky a postupy, ktoré pomôžu deťom vyjadrovať svoje predstavy bez ohrozenia.

Východiskom metodologickej príručky výtvarnej výchovy je Štátny vzdelávací program pre materské školy (ďalej ŠVP), rok 2014.

Predkladaná koncepcia výtvarnej výchovy pre materské školy L. Čarného a J. Markofovej vychádza z prirodzeného záujmu dieťaťa o výtvarné vyjadrovanie svojich predstáv, využíva bohatosť detskej fantázie a obrazotvornosť dieťaťa, jeho zvedavosť a záujem o skúmanie nových možností. Výtvarné činnosti predstavujú pre dieťa hravú činnosť a možnosť vizualizovať vlastné predstavy.

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.

Učiteľka¹ materskej školy by mala riadiť výchovno-vzdelávací proces výtvarnej výchovy ako kompetentná profesionálka, čo znamená, že by mala vedieť plánovať, realizovať a hodnotiť dané procesy.

V procese plánovania by mala poznať psychologické východiská problematiky detského výtvarného prejavu a s tým súvisiace procesy výtvarného videnia, výtvarného cítenia a výtvarného myslenia. Mala by vedieť diagnostikovať úroveň detského výtvarného prejavu a s ním súvisiace prejavy vo forme znakov detského výtvarného prejavu. Mala by sa dobre orientovať v didaktike výtvarnej výchovy a v odbore výtvarného umenia.

V procese realizácie uplatňovať formy a metódy, ktoré umožňujú dieťaťu spoznávať výtvarný jazyk a jeho možnosti, hľadať a slobodne aplikovať tvorivé riešenia vlastnej výtvarnej

¹ Pojem učiteľka uvádzame na základe zdôvodnenia použitia tohto pojmu v ŠVP, aj keď si uvedomujeme, že v súčasnosti vo výchovno-vzdelávacom procese materských škôl pôsobia aj muži ako učelia.

výpovede, rozvíjať tvorivosť a fantáziu, vedieť hodnotiť vlastné úspechy a vytvárať si obraz o okolitom svete a jeho kultúre.

V procese hodnotenia výchovno-vzdelávacieho procesu vedieť navrhnúť a použiť metódy a nástroje spätnej väzby, vedieť navrhnúť kritériá hodnotenia výtvarných prác detí, navrhnúť korekciu vlastných metodických postupov na dosiahnutie stanovených cieľov v súlade so stanovenými cieľovými požiadavkami.

Na základe potreby úspešnej aplikácie uvedených procesov v cielených vzdelávacích aktivitách výtvarnej výchovy vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra sa v metodickej príručke podrobnejšie zameriame na tie stránky procesov, ktoré sú v iných metodických príručkách výtvarnej výchovy pre učiteľky materských škôl menej rozpracované a z nášho pohľadu sú nevyhnutné na realizáciu výtvarnej výchovy na úrovni predškolského vzdelávania.

Cieľom metodickej príručky je ukázať procesy výtvarnej výchovy zamerané na rozvoj výtvarného vnímania a videnia, výtvarného cítenia a výtvarného myslenia v súlade s ŠVP cez psychologické východiská, ktoré umožňujú učiteľke materskej školy porozumieť zákonitostiam detského výtvarného prejavu, a metodologické východiská, ktoré ponúkajú možnosti realizácie takých výtvarných aktivít, ktorých cieľom nie je „ľúbezný“ produkt, ale samotný výtvarný proces. Zámerom je „ukázať cestu“, ako uvedené procesy realizovať.

1 Psychologické východiská problematiky detského výtvarného prejavu

Poznatky z psychológie vytvárajú dobrý predpoklad pre učiteľku, aby mohla uplatňovať vo výchovno-vzdelávacom procese výchovné zásady, najmä zásadu individuálneho prístupu a zásadu rešpektovania vekových osobitostí dieťaťa. Umožňujú učiteľke pochopiť zákonitosti duševného života dieťaťa, poznať a aplikovať najefektívnejšie metódy a zásady výchovného pôsobenia a pozorovať a analyzovať výchovno-vzdelávací proces a na tomto základe tvorivo aplikovať výchovné a vzdelávacie požiadavky a ciele.

1.1 Procesy ovplyvňujúce detský výtvarný prejav

V. Roeselová (2004) uvádza, že výtvarná tvorba je podmienená schopnosťami, ktoré si prinášame na svet a ktoré sa vplyvom prostredia rozvíjajú. Sú to cítenie, pozorovanie, tvorivé myslenie, vedomé i nevedomé reagovanie. Ich prostredníctvom človek vníma estetické a významové odtiene, reaguje na účinky výtvarného jazyka, volí si materiál a nástroj, ktorý mu umožňuje autentickú výtvarnú výpoveď alebo prijímanie obsahu výtvarnej výpovede iných.

Pre výtvarnú činnosť detí sú nevyhnutné podnety. Schopnosť pociťovať podnety s čo najnižším pocitovým prahom a rozlišovať podnety s čo najmenším rozdielovým prahom sa nazýva **zmyslová citlivosť** (Štefanovič, In Ďurič, Kačáni, 1992). Zmyslovú citlivosť môžeme rozvíjať práve cez praktické činnosti, napríklad pri výtvarných aktivitách spojených s maľovaním podporujeme rozvoj zmyslovej citlivosti na rozlišovanie farieb. Pocity farby vznikajú pri zrakovom pociťovaní.

Na základe analyticko-syntetickej činnosti analyzátorov sa uskutočňuje **vnímanie**, ktoré je súčasťou analyzátorov pri odrážaní vonkajšieho sveta. Základné procesy vnímania sú počúvanie, videnie a hmatanie. Dieťa sa ich musí naučiť. S tým sú spojené ďalšie procesy. **Pozorovaním** nazývame plánovité a cieľavedomé vnímanie. Jeho účinnosť sa zvyšuje presným vymedzením jeho predmetu a úlohy pozorovania, plánovitým postupom, sústavnosťou pozorovania a je ovplyvnené hľadiskom a zámerom pozorovateľa. Spočívajú v schopnosti našich očí vedieť fixovať pohyblivé a stabilné ciele. Túto schopnosť sa dieťa tiež

musí učiť. Iné budú postrehy dieťaťa z vychádzky, ak ho pred vychádzkou upozorníme, aké javy a predmety si má všímať, ako keby sme šli s deťmi na prechádzku bez zadanej úlohy. Pri pozorovaní predmetu alebo javu upozorníme dieťa na postupnosť. Dieťa by malo dopredu vedieť, prečo má nejaký jav alebo predmet pozorovať, akú následnú činnosť na základe pozorovania bude vykonávať. To posilní účinnosť pozorovania. V tomto prípade ide o pozorovanie ako metódu získavania nových poznatkov.

Podnety z okolia hrajú pri vývoji optického vnímania rozhodujúcu úlohu. Súvisí s tým aj koordinácia očí a pohybov nášho tela alebo jeho častí, zvlášť koordinácia oko – ruka, pochopenie a interpretácia rytmu, diferenciacia zrkadlovo podobných tvarov, krátkodobá zraková pamäť a komplexnejšia zraková analýza, zraková diferenciacia, vizuomotorická koordinácia, rozlišovanie farieb a tvarov, zraková diferenciacia, zraková analýza a syntéza, zraková pamäť, rozlišovanie figúra – pozadie, rozlišovanie reverzných figúr. Pre predškolský vek je charakteristické globálne vnímanie, menej sa uplatňuje vnímanie analytické, zamerané na detaily a ich porovnávanie. U niektorých detí sa môžu vyskytnúť **nedostatky v rozlišovaní tvarov**. Vnímanie tvaru predstavuje vnímanie formy a veľkosti vnímaných objektov. Toto vnímanie prebieha prevažne prostredníctvom zraku podporované hmatovým vnímaním. Dominantnú úlohu pri vnímaní tvaru majú najmä horné časti predmetov. Toto tvrdenie je dokázané tým, že ak zakryjeme pri tlačennom písme umiestnenom v riadku dolnú polovicu písmen, sme schopní text prečítať. Ak zakryjeme hornú časť, text neprečítame.

Vnímanie priestoru vzniká vnímaním priestorových vzťahov vnímaných objektov prostredníctvom zrakového a pohybového analyzátoru, pričom zrak má dominantné postavenie. Významná je pri tom skúsenosť človeka. **Deti približne do 8. roku života sa zle orientujú v priestorových vzťahoch. Priestorová orientácia** je schopnosť orientovať sa v priestore a dávať do vzťahov seba s inými predmetmi a ľuďmi. Dieťa najprv chápe predmety v priestore vo vzťahu k sebe a až neskôr sa vytvára jeho schopnosť dávať predmety do vzťahu s inými predmetmi v priestore. Je dôležité, aby si učiteľka uvedenú skutočnosť uvedomovala pri plánovaní výtvarných činností.

Priestorové vnímanie zahŕňa aj vnímanie veľkosti a hĺbky. Vnímanie hĺbky je ovplyvnené skúsenosťou.

Vnímanie pohybu sa uskutočňuje prevažne zrakom a je podporované sluchom. Pohyb vnímame len pri istej rýchlosti, ale táto rýchlosť nemôže prekročiť určitú hranicu. Štefanovič (In Ďurič, Kačáni, 1992) uvádza na jednej strane príklad hodinových ručičiek, ktorý

nevnímame, a na strane druhej príklad pohybu letiacej delovej strely, ktorý tiež nestihneme vnímať. Z hľadiska ontogenézy je vnímanie pohybu u detí zaznamenané najskôr.

Vnímanie času sa zakladá na skúsenosti a **určovanie časových súvislostí robí deťom veľké problémy**. Je ovplyvnené faktormi, ako sú rýchlosť prebiehajúcich zmien, stupeň aktivity človeka a citový vzťah k vykonávanej činnosti. **Vo výtvarnej činnosti detí sa to odráža v problémoch v zobrazení časovej následnosti dejov.**

Ak výtvarná činnosť, ktorú deti robia, je pre ne zaujímavá, čas im plynie rýchlejšie, ako keď sa nudia. To isté platí i pri činnostiach, ktoré sú pre deti príjemné, a naopak, čas sa im zdá veľmi dlhý, ak prežívajú strach. **V ontogenéze sa vnímanie času vyvíja najneskôr.**

Učiteľka identifikuje deti podľa typu vnímania a pozorovania (analytický, syntetický, analyticko-syntetický a emocionálny), aby zvolila čo najefektívnejšie metódy sprístupňovania obsahu vzdelávania.

Poznávací proces detí ovplyvňuje **efektívnosť vnímania**, ktorú podmieňujú predovšetkým osobitosti vnímaných predmetov a javov. Bezprostredné vnímanie tvorí podľa Štefanoviča „prvý stupeň žiakovho poznania, na ktoré nadväzuje myslenie, teda zovšeobecňovanie, usústavňovanie zmyslových poznatkov, tvorenie pojmov a súdov, ktoré postrehujú a objasňujú vnútorné vzťahy a závislosti medzi predmetmi a javmi. „Efektívne vnímanie a pozorovanie ovplyvňujú podnety ako napríklad učiteľkina reč, ale aj reč detí. Ďalšie ovplyvňujúce činitele sú optimálna intenzita osvetlenia, veľkosť vnímaného objektu, jeho jednoduchosť či zložitosť, odlíšenie objektu od pozadia, bezchybná činnosť analyzátorov (nedoslýchavosť, krátkozrakosť, ďalekozrakosť, čiastočná alebo úplná farbosleposť a pod.) u detí. Preto je potrebné, aby bola dodržaná zásada, ktorú už Jan Amos Komenský (1991) uviedol vo Veľkej didaktike: „Preto nech je pre učiacich zlatým pravidlom, aby sa všetko podávalo všetkým možným zmyslom. Totiž veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, čuchateľné čuchu, chutnateľné chuti a hmatateľné hmatu; a ak možno niektoré veci vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerým... Poznanie sa musí začínať vždy od zmyslov (lebo nič nie je v rozume, čo by nebolo prv v zmysle).“

Úspešnosť vnímania ovplyvňuje aj predchádzajúca skúsenosť, vedomosť či poznatky o vnímanom predmete a jave.

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

Predstava je názorný obraz predmetov a javov, ktoré v danom momente nevnímame. Predstava je prechodným stupňom medzi vnemom a pojmom, t. j. názorným a abstraktným poznaním (Štefanovič, In Ďurič, Kačáni, 1992). **Predstava** je obraz utvorený vo vedomí bez priameho pôsobenia podnetov na zmyslové orgány.

Štefanovič ďalej uvádza, že predstavy spolu s pocitmi a vnemami tvoria stupeň zmyslového poznania skutočnosti. Sú do istej miery aj prechodom medzi zmyslovým a rozumovým (abstrahujúcim, zovšeobecňujúcim) poznaním, a to z toho dôvodu, že umožňujú už značnú abstrakciu a zovšeobecnenie obrazov časove a miestne vzdialených predmetov. Predstavy vznikajú na základe minulých pocitov a vnemov.

Proces utvárania predstáv a ich kvalita je závislá od presnosti vnímania a účasti myšlienkovej analýzy pri vnímaní, spojenej s pomenovaním predmetu a jeho časti. To umožňuje lepšiu fixáciu predmetu v pamäti. Ak sa predstavy a psychické zážitky združujú, hovoríme o **asociácii**. Vytváranie asociácií je jednou z podmienok úspešnosti procesov výtvarnej výchovy. Predstavy sa vo vedomí nevybavujú náhodne, ale sú podmienené asociačnými zákonmi.

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

Vývin fantázie geneticky predchádza vývinu myslenia. Dieťa, ktoré má málo skúseností s okolitým svetom, dopĺňa svoje medzery v poznaní fantáziou. Fantázia znamená odklon od skutočnosti. Napriek tomu sa však o skutočnosť nepriamo opiera na základe vytvárania asociácií. **Fantazijný strom si dieťa dokáže predstaviť na základe poznania iných stromov**. Činnosť fantázie teda spočíva v novom prepracovaní skutočných predmetov a javov do nových celkov a kombinácií. (Štefanovič, In Ďurič, Kačáni, 1992)

Z uvedeného vyplýva, že pojmy predstava a fantázia nemôžeme stotožňovať, čo sa v pedagogickej praxi výtvarnej výchovy priamo pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu často stáva. Nakresliť strom podľa predstavy predpokladá iné procesy, ako nakresliť strom podľa fantázie. V prvom prípade ide o kresbu, ktorú dieťa tvorí na základe predtým získanej skúsenosti pomocou vnímania daného predmetu, kým v druhom prípade pri kreslení zobrazuje niečo, čo ešte nikdy nevidelo, čiže vytvára si obrazy predmetov a javov, s ktorými nemá reálnu skúsenosť alebo reálnu skúsenosť dokáže posunúť na vyššiu úroveň.

Fantazijné predstavy svojou podstatou nie sú reprodukciou pôvodných zážitkov (pocitov a vnemov), ale tvorbou nových obrazov. Preto sa fantázia nazýva aj **obrazotvornosťou**. Hoci sa fantazijné predstavy opierajú o predchádzajúce skúsenosti a vznikajú osobitnou kombináciou zážitkov, predsa sa nedajú vysvetliť iba skúsenosťou, pamätaním. Predstavujú nové výtvary v oblasti názorných predstáv. Poznanie jednotlivých druhov fantazijných predstáv je predpokladom pre porozumenie procesom, ktoré sú súčasťou výtvarnej výchovy.

Činnosť rekonštruujúcej fantázie sa prejavuje vo vytváraní predstáv predmetov a javov na základe ich slovného opisu, grafického alebo symbolického zobrazenia.

Činnosť tvorivej (konštruujúcej) fantázie sa prejavuje v tvorbe nových, originálnych názorných obrazov, ktoré doteraz neexistovali. Tvorivá fantázia je súčasťou tvorivého procesu, ktorý je podstatnou zložkou výchovno-vzdelávacieho procesu výtvarnej výchovy.

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

Zrakový (vizuálny) typ si ľahko vytvára a vybavuje zrakové predstavy, ktoré dominujú nad ostatnými predstavami. Deti takéhoto typu si ľahko zapamätajú a vybavujú to, **čo je farebne rozlíšené**.

Sluchový (auditívny) typ si ľahko vytvára a vybavuje zvukové predstavy. Deti takéhoto typu si ľahko zapamätajú to, **čo počuli**.

Pohybový (motorický) typ si ľahko vytvára a vybavuje pohybové predstavy. Deti takéhoto typu si ľahko zapamätajú to, **čo si sami zobrazili, čiže činnosti, ktoré sami zrealizovali**. Výskumy preukázali, že vyhranené typy sú zriedkavé a väčšina ľudí predstavuje tzv. zmiešaný typ. Typy predstavivosti sa počas života môžu zmeniť v dôsledku prevládajúcej činnosti alebo cvičenia. Vytváranie predstáv u detí je zložitý psychický proces, preto mu učiteľka v procesoch výtvarnej výchovy musí venovať dostatočnú pozornosť.

V súvislosti s vytváraním predstáv sa stretávame s pojmom **prekoncept**. Predstavy detí sú často vzhľadom na ich nedostatočné skúsenosti nedokonalé. Takýmto predstavám (konceptom) hovoríme prekoncepty. Vytvárajú sa spontánnym učením, získavaním každodennej skúsenosti, uspokojovaním túžby po poznaní, po vysvetlení pozorovaných javov.

Prekoncept je systém, v ktorom neustále prebieha transformácia, integrácia a osvojenie nových alebo odlišných informácií alebo reprezentácií. Prekoncepty (spontánne koncepty) sa javia ako výsledok všetkých interakcií subjektu s jeho prostredím, ako tie vysvetlenia, ktoré sú subjektu vlastné a opisujú niektoré z jeho interakcií s týmto prostredím (Bertrand, 1998).

Prekoncepty nemôžeme chápať ako mylné predstavy o skutočnosti. Neustále sa vyvíjajú v súvislosti s novými poznatkami a skúsenosťami. Nové poznatky sú integrované do štruktúry poznatkov, ktorú už dieťa má.

Kým v kognitívne zameraných oblastiach poznávania sveta v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole deti prechádzajú od prekonceptov ku konceptom, vo výtvarnej výchove sú detské prekoncepty zdrojom rozvíjania fantázie, predstavivosti a podporou rozvoja tvorivosti. **Výtvarná výchova využíva teda opačný proces, od konceptov k prekonceptom, čím sa podporuje individuálne sebavyjadrenie dieťaťa.**

Koncepty a prekoncepty pomáhajú odkrývať náš vnútorný svet pomocou archetypálnych predstáv. Ak si dieťa námet dokáže sústredene a empaticky predstaviť, napadajú mu pojmy, ktoré z konceptov pochádzajú, a téma prestáva byť pre dieťa prázdny pojmom.

V. Roeselová (2003) uvádza, že od odkrytia konceptov je len krok k sebauvedomovaniu. S ním je spojený hlboký individuálny zážitok alebo predstava, ktoré tvoria základ prekonceptu. Inak povedané, prekoncepty vyjadrujú osobnú predstavu o konceptoch.

Špecifickými psychologickými procesmi sú **výtvarné videnie, výtvarné cítenie a výtvarné myslenie**. V predškolskom veku už dieťa dokáže pomenovať mnohé výtvarné podnety, ako sú napríklad línie, tvary, svetlo, farby, štruktúry a pod. Zároveň rozlišuje ich kvality ako veľkosť farebnosť a pod. Najprv sa sústreďuje na ich podstatné znaky, neskôr si všíma i vzťahy medzi nimi.

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

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

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

Vlastnosti výtvarného myslenia sú:

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

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

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

Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty (Zelina, 1997). Průcha, Walterová, Mareš definujú tvorivosť ako duševnú schopnosť vychádzajúcu z poznávacích a motivačných procesov, v ktorých hrá dôležitú úlohu fantázia, inšpirácia a intuícia. Prejavuje sa hľadaním takých riešení, ktoré sú nie len správne, ale súčasne nové, nečakané a neobvyklé.

Vo výtvarnej výchove sa ako najdôležitejšie javia tieto znaky tvorivosti (podľa J. P. Guildorfa In Banaš, 1989):

1. fluencia – schopnosť pohotovo, ľahko vytvoriť čo najviac psychických produktov určitého druhu,
2. flexibilita – pružne vytvárať rôznorodé riešenia problémov a prekonať myšlienkové zameranie,
3. originalita – schopnosť produkovať nekaždodenné odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách, alebo sú bystré, vtipné, prekvapujúce,
4. senzitivita – t. j. citlivosť na problémy, schopnosť rozpoznať praktické alebo teoretické problémy a schopnosť predvídať potreby alebo dôsledky situácie, všimnúť si to, čo si menej tvorivý človek nevšimne,
5. elaborácia – schopnosť vypracovať detaily, aby sa skompletizoval nejaký celok alebo nejaký plán,
6. redefinovanie – schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a použiť ho novým spôsobom. (Geró, In Banaš et al., 1989)

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

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

Vo výtvarnej výchove v materskej škole ide o zámerné vedenie dieťaťa k tvorivosti prostredníctvom laborovania s výtvarnými materiálmi a nástrojmi, objavovaním prvkov umeleckého diela a hravým skúmaním námetu.

2 Metodologické východiská problematiky detského výtvarného prejavu

Výtvarná výchova ako integračný predmet spája všeobecné znalosti dieťaťa s jeho emočným naladením, so vzťahom k ľuďom, k svetu a k umeniu, so zážitkami, ktoré z nich pramenia. Postupy hľadania ovplyvnili otázky formy, ktorá sa poučila zo širokej škály podôb výtvarného umenia. Nečakané spôsoby vyjadrovania nahradili ikonografické schémy detstva. Sú predpokladom ľahšieho zvládnutia kritického obdobia, tzv. krízy výtvarného prejavu, čím deti aj v neskoršom veku dokážu bez zábran výtvarne komunikovať, tvoriť, pýtať sa a tvorivo odpovedať. Môžeme predpokladať, že takýto smer výchovy bude pre spoločnosť nevyhnutný. (Roeselová, 2003)

2.1 Procesy plánovania cielených vzdelávacích aktivít

Predpokladom pre plánovanie a projektovanie výtvarných aktivít v rámci procesov výtvarnej výchovy v materskej škole je dobrá znalosť vývinových predpokladov dieťaťa v oblasti detského výtvarného prejavu a s tým súvisiacej problematiky znakov detského výtvarného prejavu² a typológie dieťaťa podľa výtvarného prejavu. Znalosť predpokladov a vývinových možností dieťaťa umožní učiteľke vhodne naplánovať cielené vzdelávacie aktivity výtvarnej výchovy, a tým podporiť všestranný rozvoj psychických i motorických funkcií rozvoja osobnosti dieťaťa.

2.1.1 Vývin a charakteristika výtvarného prejavu dieťaťa predškolského veku

Východiskom pre diagnostikovanie detského výtvarného prejavu je kresba.

Podľa J. Piageta je **kresba** formou semiotickej funkcie, ktorá má vo vývojovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obraznou predstavou. Podobne ako symbolická hra je kresba sprevádzaná funkčnou radosťou a má sama v sebe svoj cieľ. S obraznou predstavou spája

²Tejto problematike sa v odbornej literatúre venovalo veľa autorov (J. Uždil, B. Šupšáková, J. Banaš, R. Davido, J. Pogády, D. Valachová), preto jej venujeme kratší priestor a odporúčame preštudovať problematiku v odborných publikáciách uvedených autorov, ktorých diela uvádzame v zozname bibliografických odkazov.

snahu napodobniť skutočnosť. Luquet (In Davido, 2001) nazval kresbu hrou. Avšak ani vo svojich počiatočných podobách kresba neasimiluje hocičo k hocičomu a má, podobne ako obrazná predstava, bližšie k napodobňujúcej akomodácii. Medzi grafickým obrazom a obraznou predstavou existuje nespočetne veľa interakcií, pretože vznikajú priamo z napodobovania. Prvotný spôsob kresby nie je napodobeninou, je skôr súčasťou jednoduchej hry – cvičenia. Tak vyzerá čmáranica dvojročného dieťaťa, keď mu dáme do ruky tužku. Ale dieťa veľmi rýchlo v tejto bezcieľnej čmáranici rozpoznáva tvary a krátko na to sa snaží tieto tvary napodobniť spamäti, i keď grafické vyjadrenie sa z objektívneho hľadiska predlohe podobá len málo. Podľa toho môžeme usudzovať, že kresba je teda napodobeninou i predstavou.

Luquet vo svojich známych štúdiách o detskej kresbe vymedzil štádiá a podal ich výklad, ktorý dodnes zostáva platný. Pred ním zastávali autori dva protikladné názory. Jedni sa domnievali, že prvé detské kresby sú vo svojom základe realistické, že sa pridŕžajú skutočných predlôh a že kresby podľa predstavy sa objavujú pomerne neskôr. Druhí naopak zdôrazňovali, že prvé kresby idealizujú skutočnosť. Luquet ukázal, že detská kresba je do ôsmich až deviatich rokov vo svojom zámere v podstate realistická, ale že dieťa najprv kreslí to, čo vie o sebe alebo o predmete, potom oveľa neskôr graficky vyjadruje, čo na ňom vidí. To je základný postreh. Obrazná predstava je tiež najprv konceptom a až potom sa stáva kópiou vnímaného predmetu. Realizmus kresby podľa Luqueta (Davido, 2001) prechádza rôznymi **fázami**:

- 1. náhodný realizmus** – čmáranica, ktorej význam odhaľuje dieťa až počas kresby,
- 2. nepochopený realizmus** – dieťa nie je schopné syntézy, kladie prvky vedľa seba a nekoordinuje ich do celku,
- 3. intelektuálny realizmus** – kresba prekonala prvé problémy, ale znázorňuje len pojmové vlastnosti predlohy bez ohľadu na zrkovú perspektívu,
- 4. zrkový realizmus** – kresba zachytáva len to, čo vidieť z hľadiska určitej perspektívy, kresba prihliada k rozloženiu predmetu podľa celkového plánu a ich metrických pomerov.

Tieto Luquetove štádiá sú zaujímavé ako úvod do štúdia obrazných predstáv. Tie sú podriadené zákonom, ktoré sú bližšie zákonom konceptualizácie než zákonom vnímania.

U dvojročného dieťaťa je centrum grafického pohybu v **ramennom kĺbe**. Podľa toho vyzerajú aj čiary, ich sklon a prehnutie prezrádajú kývavý pohyb, ktorý by sa dal zrkadlovo doplniť do oválu. Po čase dieťa uplatňuje aj **lakt'ový a zápästný kĺb**, čiary sa otáčajú

v menšom oblúku, vznikajú husté kľbká. Objavujú sa už aj jednotlivé úsečky, ktoré väčšinou sledujú otáčavý pohyb. Kým dieťa drží grafický nástroj v dlani, prekračuje plochu papiera. Krúživým pohybom dieťa vytvára prvý nepravidelný ovál. Postupne k nemu priraduje druhú formu, ktorá je zložitejšia, je to akýsi kríž, ktorý zaznamenáva snahu dieťaťa o zmenu smeru stopy. Prvé obrázky domov majú však zaokrúhlené rohy.

Čmáranice majú mnoho podôb. Sú to krátke údery – body, kľbká jemných čiar a špirály. Sú prejavom hry s grafickým nástrojom zanechávajúcim stopu.

Niektorí odborníci si myslia, že podobnosť medzi kľbkovou čmáranicou a prototypom ľudskej postavy je spočiatku čisto náhodná. Výskumy potvrdzujú, že dieťa dodatočne dáva svojim kresbám obsah, ak sa ho dospelý opýta: „Čo si nakreslil?“. Dieťa často svoju prvotnú predstavu opúšťa a mení obsah vlastnej kresby. V tejto fáze dieťa nerozlišuje, čo je ľahké zobraziť, čo je náročnejšie a čo sa zobraziť vôbec nedá. V období hľadania obsahov dieťa označuje tvary a prirovnáva ich k neurčitým tvarom nachádzajúcim sa v prírode (spojenie oválu a rovných čiarok môže byť slniečko, chrobák, ale tiež človek).

Detské kresby, ktoré už majú vecný obsah a vznikajú vedome, zobrazujú najčastejšie len izolované predstavy dieťaťa. Symboly zobrazujúce tieto predstavy sú človek, dom, auto, kvet, strom. Naznačenie vzájomného vzťahu alebo ich spoločné zobrazenie vo vyjadrení dieťaťa znamená už veľký duševný výkon.

Najčastejšie zobrazovanou témou je **človek**, je stredom záujmu dieťaťa. Dieťa je **antropocentrické**. Podľa M. Prudhommeau (In Davido, 2001), keď dieťa kreslí postavu, kreslí samo seba, a to tak, ako sa cíti.

Na vytvorení typu ľudskej postavy sa podieľa hravá pohybová činnosť – detské kruhové čmáranie. Uzatvorený ovál dieťa nepocituje ako obrys hlavy. V postave **hlavonožca**, čo je prvé štádium zobrazovania ľudskej postavy, dieťa zobrazuje dôležité znaky človeka: oči, ústa, niekedy nos a vlasy, málokedy uši. K oválu sú pripojené končatiny. Dieťa nemá potrebu zobrazovať trup. Podľa J. Uždila (2002) to urobí až vtedy, keď hľadá miesto pre „krásny detail“, napr. gombíky. Symbolický význam hlavy určuje, že trup je menší ako hlava. Často má originálny tvar.

Niektoré deti hneď od začiatku zobrazujú predĺžený typ figúry, ktorá je dobre členená a má trup, niekedy aj krk. Trup môže byť mohutný alebo má tvar fľaše, kde je zúženou časťou už

naznačený aj krk. Začiatok kresby hlavonožcov môžeme zaradiť medzi 3. a 4. rok života dieťaťa, niekedy je to aj skôr. Trup sa začína objavovať okolo 5. až 6. roku. Postava je zobrazená spredu. Ruky bývajú pripojené v rôznej výške. Podľa štúdií až 71,5 % päťročných detí kreslí končatiny ako čiarku (Davido, 2001). Až okolo 6. roku je telo úplné so všetkými končatinami. Detaily na tele pribúdajú s rozvojom, s rastom mentálnej úrovne dieťaťa, s vnímaním vlastného tela. Až keď si dieťa uvedomí vlastnú telesnú schému, až vtedy začne kresliť samo seba (až získa predstavu o vlastnom tele a jeho umiestnení v priestore). Toto vedomie nie je vrodené, ale sa postupne utvára prostredníctvom rozmanitých a opakovaných skúseností.

Zo začiatku dieťa nerozlišuje pohlavie zobrazovanej postavy. Vývojom pribúdajú charakteristické znaky: sukňa, klobúk, ženský účes, topánky s vysokými podpätkami.

Pohyb postáv je naznačený vzájomnou blízkosťou predmetu a ruky – ruka drží predmet. Zobraziť pokrčené končatiny je pre dieťa veľmi náročné. Chôdzu naznačuje otočením nôh do profilu. Dochádza k dôkladným zmenám v chápaní ľudskej postavy. Vzniká **profil**. Je nesymetrický, a preto je pre dieťa veľmi náročný. Dieťa si predstavuje, ako vidieť postavu zo strany, nezakladá svoju kresbu len na zrakových spomienkach, nereprodukuje vnem. Kombináciou pohľadu spredu aj z boku vzniká **zmiešaný profil**, na ktorom je vidieť, že zobrazenie profilu nezávisí len od zrakovej spomienky, ale aj od predstavivosti dieťaťa. Toto obdobie je medzistupňom v duševnom vývoji dieťaťa.

S človekom vchádza do obsahu detského výtvarného prejavu aj jeho **prostredie**. Na vyjadrenie **priestoru** má dieťa niekoľko možností. **Plošné usporiadanie objemu** – jednotlivé pohľady dieťa spája do celku. **Zobrazenie vnútorného objemu** – zobrazuje predmety, akoby boli priehľadné. Obsah v nich je viditeľný. Zobrazuje veci, o ktorých vie, nezaoberá sa s tým, či ich reálne vidieť alebo nie. **Priestor, ktorý obklopuje predmety** – vo fáze čmáraníc dieťa rozptyľuje kresbu po celom formáte papiera. Priestor začne dieťa zobrazovať, keď si uvedomí spodný okraj papiera ako zem. Vtedy ukladá všetky predmety na túto čiaru. Problém vznikne vtedy, ak sa množstvo predmetov alebo postáv nevmestí na základnú čiaru. Jedna z možností, ktorú dieťa využíva, je umiestnenie na ďalších hranách, akési pokračovanie základnej čiary predstavujúcej zem. Inou možnosťou je doplnenie základnej čiary o ďalšiu v určitej vzdialenosti, rovnobežnú s okrajom papiera. Niekedy celá plocha papiera určuje zem a vtedy dieťa zobrazuje predmety tak, aby sa uplatnil ich charakteristický obrys a podkladová plocha

je zobrazovaná z nadhľadu. Deti niekedy využívajú pri zobrazení tzv. *obrátenú perspektívu*, keď predmety vzadu sú väčšie ako vpredu. Stretáme sa s tým vtedy, ak sa dieťa stotožnilo s niektorou z postáv na obrázku. Vtedy už obrazový priestor nie je chápaný ako javisko. U starších detí sa stretávame s pokusom naznačiť *horizont* a náznakom perspektívy pri zmenšovaní predmetov smerom do pozadia. Niektoré deti majú snahu vyznačiť *prázdny priestor* ako niečo reálne. Využívajú na to šrafovanie, bodkovanie, kľukaté čiary alebo neurčité škvrny. Dieťa je schopné vidieť, že kruh sa mení na elipsu, napr. pri pohľade na hrniec, ale nemá snahu takéto videnie zobrazovať. Pod vplyvom vedomia, že otvor hrnca je kruh, dieťa ho veľmi dlho takto zobrazuje a nemá potrebu toto zobrazenie meniť.

So zobrazovaním **zvierat** sa v detských prácach stretávame veľmi často. Majú veľa spoločných znakov s človekom. Odlišujú sa horizontálnou polohou tela a typickými znakmi – chvost, rohy. Niekedy ich dieťa zobrazuje aj vo vztýčenej polohe ako človeka, najmä vtedy, ak sú zvieratká postavami z rozprávok a konajú ako ľudia. Postava zvieratá vzniká z postavy človeka, jeden grafický typ z druhého. Dieťa predškolského veku zobrazuje zviera z profilu – telo, hlava býva zobrazená en face (spredu), zväčša so znakmi ľudskej tváre.

Dom dieťa zobrazuje so znakmi, ktoré charakterizujú jeho funkciu – bývanie. Má okná, dvere s kľučkou a komín, z ktorého sa dymí. Zväčša to býva typ dedinskej stavby s trojuholníkovou strechou. Neskôr sa v kresbách vyskytujú aj poschodové domy. Napriek tomu, že väčšina dnešných detí žije skôr v poschodových domoch, v ich zobrazení sa vyskytuje skôr typ dedinského domu.

Vývin kresby **stromu** má podobné znaky ako vývoj panáka. Spočiatku dieťa zobrazuje kmeň stromu ako čiaru, z ktorej hore v pravom uhle vyčnievajú kratšie rovné čiarky. Na nich sú umiestnené ovály – chumáče. Lístie a ihličie dieťa zatiaľ nerozlišuje. Neskôr konáre upúšťajú od kolmosti a rozvetvujú sa o menšie konáriky. Dieťa začína rozlišovať listnatý strom od ihličnatého. Na listnatom strome zobrazuje ovocie a listy, ktoré majú často dekoratívnu funkciu. Proporcie stromu v pomere k formátu i iným zobrazovaným častiam súvisia so symbolikou stromu.

Dopravné prostriedky dieťa zobrazuje na základe vlastnej skúsenosti veľmi rado. Sú vyjadrením pohybu, dávajú dieťaťu možnosť zobraziť dej. Dnešné deti majú veľa príležitostí a dopravné prostriedky sú súčasťou ich života. Preto nemajú problém s ich zobrazovaním

na základe predstavy. Niekedy môžeme vidieť aj zobrazenie toho, čo sa v nich odohráva, cestujúcich, vodiča ale i motor pod kapotou auta.

Zobrazovanie deja – simultaneita – tendencia zjednotiť niekoľko významných okamžikov určitého deja na jednej obrazovej ploche. Tento charakteristický znak stredovekých diel sa uplatňuje aj v detskom výtvarnom prejave. Dieťa z príbehu nevyberá len jednu sekvenciu pre svoju výpoveď, ale má snahu zachytiť celý dej súčasne na jednej ploche. Sú preň rovnako významné všetky časti deja, preto zobrazuje na obrázku napr. jednu postavu v rôznych dejových situáciách. Ide o **výtvarné rozprávanie**. Dieťa pri zobrazovaní znova prežíva príbeh, hrá sa.

2.1.2 Znaký detského výtvarného prejavu

Pri analýze detskej kresby môžeme detský výtvarný prejav diagnostikovať na základe znakov, ktoré sa v detskej kresbe objavujú. V období predškolského veku je výskyt a počet znakov v detskej kresbe prejavom vývoja osobnosti dieťaťa. Pri diagnostikovaní je dôležité všimnúť si proces, ktorým jednotlivé znaky prechádzajú, a preto je potrebné poznať charakteristiku znakov detského výtvarného prejavu. J. Uždil (2002), B. Šupšáková (1995) uvádzajú tieto znaky a ich charakteristiku:

- **lineárnosť, ucelenosť, uzavretosť, úspornosť ťahu** – vedená línia je stále definitívna,
- **kreslený (kresbový) zhluk, difúzna kresba** – dieťa nerešpektuje v kresbe polohu vecí a predmetov, ani časové súvislosti,
- **vytváranie grafických typov (grafických schém)** – dieťa si vytvára určitý spôsob zobrazovania jednotlivých vecí, ľudí, schémy opakuje,
- **antropomorfizmus, personifikácia** – prenášanie znakov z jednej predstavy na druhú,
- **deformácie, disproporcie, výtvarná nadsádzka** – pôsobivé veci dieťa rado zväčšuje, zdôrazňuje, výtvarné zjednodušenia majú charakter „skratky“,
- **zobrazovanie predmetov dôsledne vedľa seba a bez prekryvania** – dieťa kreslí to, čo o veciach vie, nie to, čo vidí, usiluje sa o čo najväčšiu názornosť a vyhýba sa prekryvaniu,
- **transparentnosť, priehľadnosť** – dieťa v kresbe zobrazuje aj predmety a ich časti, ktoré sú v skutočnosti zakryté, ale dieťa o nich vie,
- **výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby** – dieťa zobrazuje čas, následnosť viacerých dejov, ktoré sa za sebou odohrali, zobrazuje na jednej ploche,

- **zobrazenie priestoru, plošné usporiadanie** – snaha o plošné usporiadanie dovoľuje deťom vidieť veci jednej scény súčasne z viacerých pohľadov,
- **preklápanie, sklápanie** – dieťa zobrazuje scénu naraz z vtácej a žabej perspektívy,
- **viacpohľadovosť, zmiešaný profil** – dieťa spája pohľady z viacerých strán,
- **zaokrúhľovanie, grafoidizmus** – naklonenie kresby v smere písaného písma, zaokrúhľovanie ostrých a pravých uhlov,
- **R-princíp, zákon kolmosti** – návyk kresliť figúry a predmety kolmo k vodorovnej línii,
- **reálnosť prázdneho priestoru** – snaha vyznačiť prázdny priestor ako niečo reálne,
- **zobrazovací automatizmus** – dieťa niektoré prvky zmnoží toľkokrát, až odporujú skutočnosti,
- **nepravý, zdobený ornament** – zvládnutie niektorého prvku alebo snaha zakryť neschopnosť zobrazit' zložitejší tvar,
- **rytmus, opakovanie, symetria** – umiestnenie hlavného motívu na os, radenie motívu v pravidelných intervaloch,
- **citlivosť** – vyjadrenie citového vzťahu zobrazovaním vecí v netypických situáciách,
- **kolorit (farebnosť)** – subjektívna preferencia niektorých farieb.

Identifikácia znakov detského výtvarného prejavu vo výtvarných produktoch dieťaťa umožňuje pedagógovi analyzovať detský výtvarný prejav.

2.1.3 Typológia dieťaťa podľa výtvarného prejavu

Cieľom výtvarnej typológie je hlbšie poznanie dieťaťa, jeho predpokladov a schopností, ktoré sú dôležité pre diferencovaný prístup zo strany učiteľky pri plánovaní cielených vzdelávacích aktivít.

Ak má učiteľka rešpektovať individualitu jednotlivých výtvarných typov, musí ich vedieť rozlíšiť. To dokáže podľa znakov, ktoré sú typické a spoločné pre jednotlivé výtvarné typy. Je to náročný proces, lebo silne výrazné typy sa v detskej populácii vyskytujú ojedinele. Častejšie môžeme hovoriť o sklone k niektorému výtvarnému typu, čiže o prevažujúcich znakoch výtvarného typu u dieťaťa.

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

Sangvinik sa môže prejavovať vo výtvarnom prejave povrchný, citovo nezainteresovaný alebo aj menej vytrvalý. Podporujeme ho individuálnym prístupom, voľbou osobitnej motivácie, povzbudením a podnietením citových a vôľových faktorov alebo zmeníme zadanie úlohy.

Flegmatik môže prejavovať nezáujem, hlavne ak je spojený s neúspechmi vo výtvarných činnostiach. Takéto dieťa podporujeme vhodnou motiváciou, vedieme ho k väčšej zodpovednosti.

Choleric sa môže prejavovať narušaním vzdelávacieho procesu svojím impulzívnym správaním, ale na druhej strane sa vie ľahko nadchnúť pre aktivitu. Jeho práca môže byť povrchná, ale aj pozoruhodná. Môžeme u neho uplatniť metódu experimentovania.

Melancholik ťažko znáša pokarhanie, výčitky, kritiku a ironické poznámky. Vie však produkovať zaujímavé kompozície vychádzajúce z jeho pohrúženia sa do vlastných zážitkov. Tak ako cholerika, aj jeho treba často usmerňovať.

Poznanie uvedených typov detskej osobnosti môže učiteľke pomôcť zvládnuť náročné procesy v priebehu vzdelávania.

O vymedzenie výtvarných typov sa pokúsilo niekoľko autorov, napríklad H. Read, V. Löwenfeld, J. Itten, J. Uždil, J. Slavík, V. Roeselová.

V tejto metodickéj príručke uvádzame typológiu, ktorú na základe vlastnej praktickej skúsenosti vymedzila V. Roeselová. Vytvorila model troch základných typov prejavu – vizuálny, imaginatívny a dekoratívny. Z krajných polôh výtvarného vyjadrovania vzniká štvrtý typ prejavu – syntetický, zmiešaný, v ktorom sa stretávajú predchádzajúce tri typy prejavov. Dieťa tohto typu je univerzálne, no vyhranené vlastnosti jednotlivých typov sa u neho neprejavujú v plnej miere.

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

videné javy si pamätať. Jeho výtvarný prejav veľmi skoro stráca spontánnosť. Uvoľnený výraz si najdlhšie zachováva v modelovaní a v grafike, kde mu materiál a používané nástroje nedovoľujú zaznamenať presnú realitu. Obmedzená schopnosť vyjadriť iné hodnoty ho obmedzujú vo výtvarnom vyjadrení.

Prevažne imaginatívne cítiaci a reagujúci typ dieťaťa silne vníma zmyslové podnety, sústreďuje sa na svoje pocity a vzťah k svetu. Vo svojom výtvarnom vyjadrení využíva zveličenie, asociácie a symboliku. Kľúčovým pojmom pre tento typ je **tajomstvo**. Sústredenie dieťaťa na vlastný vzťah k námetu vedie k tomu, že jeho výtvarná výpoveď púta pozornosť v celej škále výtvarných činností.

Výtvarný prejav takéhoto dieťaťa je úzko spätý s emocionálnym chápaním sveta, a preto sa dieťa nedostáva do konfliktu s realitou, ale prispôsobuje ju svojmu vnútornému chápaniu.

U dieťaťa pri vyjadrení námetu prevažuje zveličenie a dieťa nepotrebuje perspektívne vyjadrovať priestor, čo v staršom veku spôsobuje problémy so študijnou kresbou. Nezaujímajú ho ani dekoratívne úlohy, ktoré mávajú málo spoločného s imagináciou.

Prevažne dekoratívne cítiaci a reagujúci typ dieťaťa dáva prednosť výtvarným hodnotám – líniam, farbám a tvarom, materiálu, gestu, spojenému s vedením nástroja. Kľúčovým slovom pre tento typ je **estetické potešenie**. Vo výtvarnom vyjadrení často používa až do dospelosti ikonografické znaky z detstva v bočnom alebo frontálnom pohľade, kde je štylizácia najviditeľnejšia. Kresba sa prejavuje štylizáciou, chýba objektívna charakteristika videného. Zameriava sa na kompozičné riešenia a nie na vyjadrenie reality alebo pocity a zážitky.

Dieťa zobrazuje motív ako štylizovaný znak, a preto má problémy so zobrazením reálnej skutočnosti. Má problémy s pochopením perspektívy. Ťažšie reaguje na senzitivnú motiváciu, lebo mu chýba schopnosť sústrediť sa na vlastné vnútorné stavy.

Prevažne syntetizujúci, zmiešaný typ dieťaťa v sebe spája vizuálny, imaginatívny a dekoratívny prístup v rôznom pomere. Kľúčovým slovom, ktoré ho vyjadruje, je **všestrannosť**. Takéto dieťa je spontánne a uplatňuje invenciu, je sebaisté, mnohokrát i manuálne zručné, má vzťah k skutočnosti a k výtvarným hodnotám línii, tvarov a farieb. Problémy mu robí perspektíva a tiež imaginácia. Jeho nevýhodou je veľká sebadôvera, ktorá sa prejavuje váhavou reakciou na nové podnety. Nechápe, prečo by malo svoj obvyklý spôsob

prejavu meniť. Pretože nemá problém s výtvarným vyjadrovaním, môže mať mierny sklon k povrchnosti.

2.1.4 Ciele výtvarných vzdelávacích aktivít

Cieľ je zamýšľaný a očakávaný výsledok, ku ktorému majú deti a učiteľka dospieť v procese cielenej vzdelávacej aktivity. Je vyjadrený v zmenách, ktoré deti dosiahnu vo vedomostiach, zručnostiach, vlastnostiach a celkovom osobnostnom rozvoji. Vychádza z celostného prístupu k rozvoju osobnosti dieťaťa a je vyjadrením integrálneho prepojenia procesu výchovy a vzdelávania (preto sa formálne nedelí na výchovný a vzdelávací).

Cieľ presne a jasne vymedzuje, čo sa má vo vzdelávacej činnosti dosiahnuť. V takomto prípade hovoríme o špecifických cieľoch, v ktorých definujeme vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré deti získajú prostredníctvom stanovených úloh v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu. Z uvedeného vyplýva, že ciele zaraďujeme do troch rovín: **kognitívnej oblasti** (vedomosti, mentálne zručnosti, spôsobilosti), **psychomotorickej oblasti** (motorické zručnosti, a návyky, pohybové zručnosti) a **afektívnej oblasti** (citová oblasť, postoje, hodnoty).

Podľa I. Tureka by mali ciele spĺňať tieto požiadavky:

konzistentnosť – podriadenosť nižších cieľov vyšším cieľom,

primeranosť – súlad medzi cieľmi a schopnosťami a možnosťami žiakov,

vyjadrenie v pojmoch žiackych výkonov – čo musí žiak vedieť vytvoriť, vymenovať...

jednoznačnosť – cieľ má byť formulovaný tak, aby nemal viacznačný výklad,

kontrolovateľnosť, merateľnosť – požadované výkony formulované v cieľi musia byť preukázateľné, mali by byť formulované aktívnymi, činnosťnými slovesami, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť,

rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu – existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva, ktorým sú prispôsobené aj ciele. Kritériom klasifikácie sú oblasti psychickej činnosti žiakov pri učení.

Ciele výtvarnej výchovy sa prelínajú všetkými tromi rovinami, preto uvádzame taxonómie všetkých oblastí, ktoré môžu pomôcť učiteľke porozumieť, na ktorej úrovni poznania chce procesy realizovať.

Revidovaná taxonómia B. Blooma, upravená L. A. Andersenovou a D. R. Krathwohlom v **kognitívnej** oblasti:

zapamätanie – znovuspoznanie, vybavenie z pamäti,

porozumenie – interpretovanie, uvádzanie príkladov, zhrnutie, usudzovanie, porovnávanie, vysvetľovanie,

aplikácia – realizácia, uplatnenie,

analýza – rozlišovanie, organizovanie, prisudzovanie,

hodnotenie – kontrola, kritika,

tvorivosť – generovanie, plánovanie, produkovanie.

Taxonómia v **kognitívnej** oblasti podľa B. Niemierka:

zapamätanie informácií – vybavenie, znovuspoznanie, reprodukovanie faktov, pojmov, vzťahov, zákonov, teórií, zásad činností, postupov a pod.,

porozumenie informáciám (poznatkom) – predloženie zapamätaných informácií (poznatkov) v inej podobe, ako si ich pamätáme, zostručenie, usporiadanie, rozpovedanie obsahu vlastnými slovami, vysvetlenie významu,

aplikácia informácií (použitie poznatkov) v typických situáciách – špecifický transfer – aplikovanie informácií podľa predloženého vzoru,

aplikácia informácií (použitie poznatkov) v problémových situáciách – nešpecifický transfer – formulácia problémov, vykonávanie analýzy a syntézy nových javov, sformulovanie postupov činnosti, hodnotenie podľa určitých kritérií, riešenie problémových úloh.

Taxonómia v **psychomotorickej** oblasti podľa R. H. Devea:

imitácia – napodobňovanie činnosti,

manipulácia – vykonávanie istej činnosti podľa pokynov, podľa návodu,

spresňovanie – vykonávanie činnosti s väčšou presnosťou,

koordinácia – koordinácia viacerých činností naraz,

automatizácia – objavujú sa automatizované prvky vedúce k psychomotorickým zručnostiam.

Taxonómia v **afektívnej** oblasti podľa Krathwohla:

prijímanie – vnímavosť – očakáva sa od žiaka, že je ochotný prijať novú skutočnosť, ktorá je mu ponúkaná,

reagovanie – predpokladá sa, že žiak dokáže aktívne prijať skutočnosť...

oceňovanie hodnoty – vytvorenie postoja,

integrovanie hodnoty – začína začleňovanie hodnoty do hodnotového systému žiaka,

začlenenie hodnoty do charakteristickej štruktúry, predpoklad, že žiak začína meniť svoje správanie na základe tejto hodnoty

Štvorstupňovú taxonómiu vytvoril belgický pedagóg J. H. de Block. Táto taxonómia má rovnaké úrovne pre všetky oblasti cieľov.

V **kognitívnej** oblasti:

znalosť – zopakovať, spoznať, definovať, ukázať, vymenovať,

porozumenie – opísať, charakterizovať, vyjadriť vlastnými slovami, vysvetliť, porovnať,

aplikácia – vyriešiť, vypočítať, vyčíslieť, preložiť, ilustrovať, vypracovať, analyzovať,

integrácia – navrhnuť, vytvoriť, zhrnúť, posúdiť, rozhodnúť, naplánovať,

V **afektívnej** oblasti:

znalosť – akceptovať poznámky, vedieť si uvedomiť a pod.,

porozumenie – akceptovať názory iných, správne reagovať na predpisy, klásť relevantné otázky a pod.,

aplikácia – akceptovať normy a hodnoty, spolupracovať v skupine, aplikovať normy a pravidlá a pod.,

integrácia – spontánne reagovať na pravidlá a predpisy, spontánne aplikovať normy a správať sa podľa pravidiel, iniciovať spoluprácu a pod.,

V **psychomotorickej** oblasti:

znalosť – ukázať, spoznať zvuk alebo vôňu, zaujať správny postoj, povedať správny postup a pod.,

porozumenie – zložiť alebo rozložiť niečo známe, vyskúšať, demonštrovať a zdôvodniť postup činnosti a pod.,

aplikácia – vyrobiť, zostrojiť, vyskúšať, opraviť, prispôbiť, zručne používať a pod.,

integrácia – pracovať presne a rýchlo, vykonávať činnosť bez zaváhania, robiť bezchybne a pod. (Turek, 2008)

V **prípravnej fáze** učiteľka vzhľadom na cieľ robí didaktickú analýzu učiva zameranú na:

pojmovú analýzu – učiteľ vyberá z učiva základné pojmy – známe a neznáme – snaží sa ich dať do vzájomných vzťahov a súvislostí,

operačnú analýzu – učiteľ analyzuje všetky činnosti, ktoré bude vykonávať so žiakmi,

analýzu medzipredmetových vzťahov – snaží sa nachádzať prepojenie na iné predmety alebo príbuznú látku.

Pri didaktickej analýze učiva by mala učiteľka uskutočniť tieto kroky:

- **ujasniť si tému** v súvislosti s témou týždňa, mesiaca a výtvarným problémom, ktorý chce s deťmi riešiť,
- **formulovať čiastkový (špecifický) cieľ**, ktorý vychádza z výkonových štandardov stanovených v ŠVP,
- **urobiť pedagogickú, resp. didaktickú diagnózu** triedy,
- **uskutočniť pojmovú, operačnú a medzi oblastami prierezovú analýzu** a na základe toho si vytvoriť základnú štruktúru cieľenej vzdelávacej aktivity (oporné body), zvážiť, ktoré myšlienkové pochody sú potrebné na osvojenie si obsahu žiakmi, premyslieť si didaktické stvárnenie obsahu (**výber metód, foriem, učebných pomôcok**).

2.2 Procesy realizácie cieľených vzdelávacích aktivít

Aj keď sa v období predškolského veku nestretávame s problémom tzv. krízy detského výtvarného prejavu a výtvarný prejav detí je prevažne spontánny, je práve toto obdobie dôležité z hľadiska nastavenia procesov pre neskoršie zvládnutie problematického obdobia výtvarného prejavu detí. Procesom, ktorým môžeme dospieť k prekonaniu tzv. krízy detského výtvarného prejavu, oslabiť jej dôsledky, sú stratégie a metódy, ktorých centrom pozornosti je téma, jej obsah a podoba. Pedagóg by mal vytvárať také podmienky, aby dieťa malo v každom námete možnosť nájsť iné spôsoby riešenia a nevytvárať si schematické znaky. Ak sa sústreďuje na premýšľanie a tvorbu, menej si uvedomuje príznaky vlastných problémov.

Niekedy využívame zážitkové metódy, inokedy analýzu alebo syntézu.

2.2.1 Metódy realizácie vzdelávacieho obsahu v oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova

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

Výtvarná výpoveď sa pôvodne nazývala práca z predstavy, ale dnes ju obohatila sebareflexia a pozornosť voči hlbším obsahom. Výtvarnou výpoveďou dieťa podáva správu o sebe samom vo vzťahu k okolitému svetu. Aby táto správa počas výtvarného prejavu vznikla, dieťa potrebuje vhodné podmienky na tvorbu. Dôležité je, aby pri motivácii pedagóg objavoval hlbšie hodnoty a odkryl povrchné vnímanie témy.

Výtvarná výpoveď sa viaže s niekoľkými základnými pojmami.

Výtvarné prežívanie obsahuje hlboké zážitky spojené s hľadaním vnútorného sveta človeka alebo s výtvarnou tvorbou. Prežívanie vzniká následkom hlbokého vnorenia do úvah a do výtvarnej činnosti. Objavy, ktoré dieťa pri pozorovaní, úvahách alebo pri výtvarnej činnosti prekvapujú, vyvolávajú vzrušenie a navodzujú potrebu sa o ne podeliť. Súlad medzi myšlienkou, výtvarnou formou a spontánnou radosťou z tvorby navodzuje túžbu znovu ho prežiť. Bez invencie a zanietenosti sa výtvarná výpoveď dostavuje len v malej miere. Vtedy hovoríme o nezájme dieťaťa, povrchnosti pri spracovaní témy, pasivite a stereotype.

Ak má dieťa možnosť výtvarného zážitku, narastá jeho záujem o výtvarnú tvorbu. Podľa V. Roeselovej (2003) je pre výtvarnú výpoveď „*významná hĺbka, do ktorej dieťa na ceste za poznaním zostupuje*“.

K výtvarnej výpovedi dieťaťa sa môžeme dopracovať rôznymi spôsobmi. Zvolíme si buď analytickú cestu, alebo intuitívnu.

Analytická cesta vychádza z hľadania a vyjadrenia podstaty predmetov, javov a príbehov. „Racionálne myslenie vo výtvarnej výpovedi neznamená niečo naučené, vedomosť, popis či ilustráciu odborných informácií, ale štruktúrované východisko k uvažovaniu a spomínaniu,

výzvu k spojeniu rôznych aspektov a ich výtvarnému pretaveniu.“ Dieťa analyzuje rôzne stránky reality a svojou predstavivosťou ich rozvíja, experimentuje.

Výtvarné diela v tomto procese ponúkajú inšpiráciu v podobe výtvarného jazyka, formy i obsahu. Dieťa má možnosť reagovať na dané podnety kombinovaním rôznych techník, použitím netradičných nástrojov a materiálov, objektovou alebo akčnou tvorbou, ktoré sú typické pre umenie 20. storočia.

Intuitívna cesta k výtvarnej výpovedi je založená na poznávaní a prežívaní zmyslových podnetov a na vyjadrení pocitov, nálad a myšlienok. Vnímanie, prežívanie a prejavovanie podporuje silná téma a motivácia. Vzniká navodením spomienok, zmyslovým podnetom, skutočným zážitkom, informáciou, súvislosťami medzi javmi alebo medzi vlastným pohľadom a pohľadom umelca.

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

„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.“ (Geró, 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 rozoznávame 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, princípmi organizácie (kompozičnými princípmi) – spôsobom usporiadania elementov – priestor a jeho organizáciu,

rytmus, rovnováhu, symetriu, napätie, pohyb a dynamiku, konštrukciu, mierku a proporcionalitu.

Bod je základný výtvarný prvok. Pôsobí centricky, dominuje, koncentruje pozornosť vnímateľa. Ako bod môže pôsobiť aj malý útvar. Ak sa v kompozícii vyskytujú dva nezávislé body, vytvárajú napätie a dochádza k vytvoreniu rytmického vzťahu. Použitie troch bodov vedie k vymedzeniu plochy a k rytmicky bohatším výrazovým možnostiam. Skupina bodov tvorí ohraničenú plochu.

Dva základné druhy **línii** sú priamky a krivky. Obrazové línie sa nazývajú kontúry. Orientácia línii vytvára špecifickú výtvarnú kvalitu. Horizontálne línie vyvolávajú pokoj, vážnosť a rovnováhu, podporujú vyjadrenie šírky. Vertikálna línia podporuje ľahkosť, štíhlosť, vyvoláva dojem rastu. Šikmá línia, diagonála, spôsobuje napätie, hlavne vo vzťahu k vertikále. Diagonálne prvky pôsobia dynamicky. Lomená línia je prejavom racionality v protiklade k vlnovke, ktorej význam je interpretovaný ako mäkký.

Plocha vyjadruje dvojrozmerné zobrazenie priestoru. Plocha je úzko spojená s pojmom priestor a tvar, ktorý zas ohraničujú línie. Vo výtvarnom umení má svoj význam z psychologického hľadiska vzhľadom na jej veľkosť a orientáciu. Významnou je plocha v súvislosti s farbou. Veľké plochy pôsobia dojmom stability a pokoja, vyrovnanosti a pevnosti, kým malé plochy pôsobia opačným dojmom. V súvislosti s tvarom ich môžeme definovať ako pravidelné a nepravidelné, jasne ohraničené alebo nejasne ohraničené, napríklad škrvny alebo tvrdé a mäkké. Vo vzťahu k priestorovému riešeniu kompozície rozlišujeme plochy rovinné a zakrivené, plochy vnútorné a vonkajšie. Psychicky uspokojujúcou proporciou plôch je zlatý rez. V tejto kompozícii je pomer menší diel v pomere k väčšiemu ako väčší k celku. Číselne to môžeme vyjadriť hodnotou $3/5$ alebo $5/8$ alebo $0,618$.

Objem je súčasťou priestoru, ktorý zaberá nejaké teleso a je vo vzťahu k trojrozmernému priestoru. Kvalita objemu sa prejavuje najviac v sochárskom umení a v architektúre. Priestorový objem chápeme nielen kvantitatívne ako veľký a malý, ale aj kvalitatívne. Veľké objemy pôsobia ako ťažké, pôsobia nehybne, staticky, alebo pomalé a nepružné. Malé objemy majú vlastnosti opačného charakteru. S ich vlastnosťami súvisí aj tvar a materiál.

Farba môže mať podľa Kulku (2008) vo výtvarnom obraze takéto uplatnenie:

- vecná charakteristika – farby nesú informačný obsah,
- emotívny význam – psychofyziologická povaha farieb,
- asociačný význam – väzba na konkrétne predmety,
- symbolický význam – v spojení s asociačným kontextom,
- výtvarná hodnota – farba je významným estetickým fenoménom, ktorý môže byť nezávislý od asociácie.

Kandinskij vo svojich výtvarných dielach skúmal vzájomné vzťahy farieb, ich psychologické pôsobenie a významy. Zaujímavé sú jeho asociácie farieb s hudbou.

Červenú farbu považoval za farbu typicky teplú a expanzívnu, ktorá pôsobí vnútorne veľmi živo a nepokojne, ale v porovnaní so žltou nevyžaruje do okolia tak silno. Teplá svetlá červená evokuje pocity sily, energie, cieľavedomosti, rozhodnosti. V hudbe pripomína fanfáry sprevádzané tubou, obťažujúci a prenikavý zvuk. V stredných polohách evokuje neochabujúce citové vzplanutie ako dlhotrvajúca vášeň alebo silná sebaistota.

Ak zosvetlíme teplú červenú farbu žltou, získame *oranžovú* farbu. Červená farba dodáva oranžovej farbe vážnosť. Podľa Kandinského znie ako stredne naladený kostolný zvon, ako silný alt, ako viola hrajúca largo.

Žltá farba vyžaruje, pôsobí transcendentálnym dojmom. Vlastnosti žltej farby, teda jej výrazný sklon k svetlým farbám sa dá vystupňovať až do polôh, ktoré sú pre ľudské oko i ľudské ucho skoro neznesiteľné. Takto preexponovaná žltá znie ako stupňujúci sa ostrý zvuk trúbky alebo vysoko naladené fanfáry. Z psychologického hľadiska by mohla stelesňovať šialenstvo, záchvat zlosti, slepú vášeň alebo deštruktívne pudy.

Zelená je zložená z dvoch farieb, žltej a modrej, teda dvoch pohybov, ktoré sa vzájomne paralyzovali, ale ktoré sa znova dajú aktivizovať. V zelenej je preto obsiahnutý potenciálny život.

Modrá farba vyvoláva dojem hĺbky. Je farbou typicky nebeskou. Vytvára element pokoja. Hudobným príkladom svetlomodrej farby je zvuk flauty, tmavomodrá pripomína zvuk čela a čím sú tóny farby tmavšie, tým viac sa približujú k tónom basy. Najtmavšie odtiene modrej sa podobajú hlbokým tónom organu.

Fialovú farbu tvorí studená červená a studená modrá, lebo kombináciou teplej červenej a studenej modrej sa fialová vytvoriť nedá. Pôsobí chladným a smutným dojmom. Podobá

sa zvuku anglického rohu a vo svojich najtmavších odtieňoch pripomína basové drevené nástroje, napríklad fagot.

Premysleným uplatňovaním *hnedej* môžeme dosiahnuť nezvyčajne vnútornú krásu: spočinitie.

Šedá farba je neznelá a nehybná. Predstavuje nedostatok priestoru, pridaním bielej sa priestor zväčšuje.

Čierna je podľa Kandinského ako definitívna pauza. Je absolútne neznelá a v spojení s ňou sa rozoznejú aj farby, ktoré osamotene znejú veľmi slabo.

Biela, hlavne pre impresionistov, podľa ktorých v prírode vôbec neexistuje, je považovaná za kvalitu nefarebnú. Pôsobí na dušu ako veľké ticho. Biela neznie, čo v hudbe zodpovedá pauzám.

Prostredníctvom **tvaru** sa presadzuje forma výtvarných diel, podobne ako sa prostredníctvom jednotlivých významov prejavuje ich obsah (Kulka, 2008).

Tvar je nadradený iným prvkom (bodu, línii, ploche, telesu), pritom je ale od nich neodlúčiteľný. Naše prekoncepty úzko súvisia práve s tvarom predmetu. Pri tvare teda rozlišujeme konceptuálny obsah a obsah expresívne symbolický. Konceptuálny obsah zobrazeného geometrického tvaru, napríklad trojuholníka, je jednoduchý, lebo je to tvar o troch rohoch a troch stranách. Expresívne symbolické kvality reprezentuje trojuholník ako mužský princíp, agresívnosť a pod. Geometrické tvary, útvary bez uhlov reprezentujú ženský princíp, poddajnosť. Ďalšími hodnotami sú napríklad plasticosť a plošnosť, pasivita a aktivita, tvrdosť (štvorec) a mäkkosť (kruh). Tvary vyvážené, pravidelné, symetrické pôsobia pasívne a staticky, asymetria, nepravidelnosť a nevyváženosť sú zdrojom pohybu, dynamizmu. Tieto vlastnosti sa prejavujú v súvislosti s konkrétnym vecným obsahom tvaru.

Teleso je tvarovaný objem. Ako zvláštna kvalita vstupuje do vzťahu aj povrch cez haptické vnemy. Trojrozmerné objemy sa vyskytujú v sochárstve a architektúre, maliarstve, grafika, a fotografia využívajú pri zobrazovaní telies iluzívne prostriedky. Telesá môžeme triediť na geometrické a negeometrické. Telesá môžu vyjadrovať tieto vlastnosti: otvorenosť – uzavretosť, aktívnosť – pasívnosť, statickosť – dynamizmus, tvrdosť – mäkkosť, vyváženosť – nevyváženosť. Sú však závislé od tvarových charakteristík telies a vzťahu k priestoru.

Vnímanie **priestoru** úzko súvisí so zobrazovaním perspektívy. Centrálna perspektíva býva nazývaná tiež lineárna. Perspektíva založená na premene parametrov farieb sa nazýva vzdušná perspektíva. Priestor je v úzkej súvislosti s kompozíciou.

Svetlo má v sochárstve a architektúre podpornú funkciu. Pomocou neho vidíme a vnímame, keďže svetlo predmety prijímajú, vyžarujú, odrážajú, lomí a rozptyľujú. V maliarstve je svetlo prostriedkom zobrazovania. Vyvoláva atmosféru, podporuje kontrast, vytvára tieň, modeluje tvary, podporuje výraz farby.

Podľa Kulku (2008) slovo **kompozícia** pochádza z latinského „composito“, čo znamená zloženie, usporiadanie, ale tiež dohodu, zmierenie. Výtvarná kompozícia sa dá pochopiť vo všetkých jej pôvodných významoch, lebo prvky výtvarnej reči sú v umeleckom texte usporiadané tak, aby vytvárali systém, vyváženú skladbu. Kompozícia je systém upravujúci vnútornú stavbu výtvarného diela, slúžiaci na preklenutie emocionálneho a racionálneho, subjektívneho a reálneho, meniaci alebo vytvárajúci spojenie medzi autorom, realitou a tradíciou výtvarného umenia.

Kompozíciu poznáme **lineárnu, farebnú, svetelnú a figurálnu**.

Obrazové prvky výtvarnej reči bývajú radené a zoskupované vo vzťahu k stredu kompozície. Môžu byť súmerne vyrovnané podľa vertikály, horizontály alebo diagonály, ktoré prechádzajú stredom obrazu. Súmerné a symetrické kompozície pôsobia staticky. Ich narušenie môže kompozíciu oživiť. Dynamicky pôsobia kompozície na diagonálu. Kompozícia budovaná do rozvíjajúcej sa špirály zvýrazňuje pohyb.

Psychologický význam pri budovaní kompozície majú aj ľavá, pravá a horná a dolná strana obrazu. Pri vnímaní sa uplatňuje ľavo-pravá orientácia, čo môže byť v súvislosti so zvykom čítania textu. Ľavá strana tvorí začiatok, pravá koniec. V tejto súvislosti je ľavá strana viac uzavretá, kým pravá strana je považovaná za aktívnejšiu, otvorenejšiu svetlu. Horná časť obrazu je svetlo, vzduch, kým dolná časť je tma, zem. Vzniká tu protipól významov ľahký a ťažký. V symbolike predstavujú duchovnosť, spiritualitu voči hmotnosti, zemitosti.

Umiestnenie objektu do centra vizuálneho poľa zvýrazňuje jeho význam. Umiestnenie horizontu tiež ovplyvňuje kompozíciu.

Kompozičné riešenie obrazu môže byť plošné alebo priestorové. Pri plošnom riešení nie je využitá perspektíva, obraz je budovaný v jednom pláne, minimalizuje sa rozdiel medzi

popredím a pozadím. Priestorové zobrazenie podporuje zdôraznenie perspektívy, rozlíšenie popredia od pozadia, farebné a svetelné rozdiely.

V kompozícii vstupujú prvky obrazu do vzťahov (proporcia, miera, mierka, kontrast, rytmus, veľkosť a tvar). Z významovej stránky niektoré prvky vystupujú ako dominantné, iné ako podriadené.

Osvojovanie výtvarného jazyka nie je založené na stupňovaní vedomostí. Dieťa získava skúsenosti, ktoré sa mu ukladajú do pamäti. Ak dieťa tvorivo poznáva výtvarné zákonitosti, dochádza podľa Roeselovej (2003) nielen k rozvoju výtvarného myslenia, ale tiež k ovplyvňovaniu vývojových problémov vizuálne orientovaných detí a detí zmiešaného typu so silnejšou vizuálnou zložkou.

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

Poznávanie zákonitostí výtvarného jazyka sa dobre uplatňuje vo výtvarnej hre.

Výtvarná hra je pre materskú školu základnou a dominantnou metódou výtvarnej výchovy. Je to aktívny poznávací proces. V procese hry dieťa objavuje možnosti výtvarných nástrojov a materiálov, výtvarných postupov a výtvarných vzťahov.

Hra s nástrojom umožňuje dieťaťu osvojiť si používanie nástroja, rozvíja jeho motorické zručnosti. Umožňuje mu skúmanie stopy po nástroji a možnosti jej využitia vo výtvarnej výpovedi. Zvládnutie nástroja vyvoláva u dieťaťa pocit úspechu, čo je predpokladom pre ďalšiu výtvarnú činnosť dieťaťa. Spôsoby zvládnutia jednotlivých nástrojov v súvislosti s fyzickými dispozíciami dieťaťa a jeho temperamentom vytvárajú predpoklady na individuálny rukopis dieťaťa.

Hra s materiálom umožňuje dieťaťu spoznávať známy i neznámy materiál, ktorý môže byť zdrojom inšpirácie, ale aj prostriedkom výtvarnej výpovede. Dieťa zisťuje, že materiál mu neponúka len jedno riešenie či stvárnenie.

Laborovanie je proces, pri ktorom deti robia jednoduché pokusy.

Experimentovanie je bádateľský prístup, pri ktorom si deti overujú postupy, hľadajú a objavujú nové riešenia. **Výtvarný experiment** ponúka dieťaťu skúmanie založené na pokusoch a objavoch. Prostredníctvom experimentovania dieťa objavuje rôzne postupy a variácie stvárnenia námetu v súvislosti so zvolenými výtvarnými prostriedkami.

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

Podľa V. Roeselovej výhodou výtvarných hier je to, že zo začiatku pomáhajú pri zoznamovaní sa s novými nástrojmi a materiálmi, zbavujú dieťa strachu z neznámeho nástroja alebo materiálu, neskôr sú inšpiráciou pre spontánnu tvorbu, keď dieťa bez zábran trhá, polieva, perforuje alebo kombinuje rôzne materiály. Čiastkové objavy posúvajú výtvarné hry k výtvarným etudám.

Výtvarná etuda je zameraná na vlastnosti obrazotvorných prvkov. Dieťa postupne objavuje zákonitosti výtvarného jazyka a učí sa ich uplatňovať vo vlastnej výtvarnej výpovedi. Východiskom je **výtvarný problém** ako podnet k riešeniu. Podľa Roeselovej môžeme výtvarný problém charakterizovať ako učebnú látku, s ktorou sa dieťa prirodzene stretáva v spojení s námetom a postupne si ju zaraďuje medzi svoje skúsenosti. Konštruuje si tak svoje vlastné poznanie.

Keďže sa výtvarný problém viaže k zákonitostiam výtvarného jazyka, jeho formulácia bude vychádzať z vlastností obrazotvorných prvkov výtvarného jazyka a ich uplatnení na ploche alebo v priestore.

Projektová metóda si vyžaduje tvorivý prístup. Učí deti tvorivo pristupovať k vedomostiam a samostatne ich uplatňovať. Ide o koncept výučby, keď učiteľ rozpracováva výtvarnú tému ako program na dlhšie časové obdobie a logicky spája jeho kroky spoločnou myšlienkou (Roeselová, 1997).

Pre úspešnú realizáciu výtvarného projektu je potrebné, aby bola zvolená vhodná **téma**, ktorá je aktuálna pre súčasné deti, dôležité je hľadať alternatívne pohľady na tému a výtvarné problémy s ňou spojené. Výtvarný rad ani projekt nebude úspešný, ak učiteľ opakovane strieda len výtvarné techniky a námet je stále ten istý, napr. list zobrazený frotážou, kresbou, maľbou, monotypiou. Ide tu len o technické variácie zobrazenia námetu. Čas trvania projektu je tiež dôležitý. Ak trvá veľmi dlho, unavuje.

V. Roeselová radí, aby učiteľka najprv volila krátke **výtvarné rady**, kde sa deti zaoberajú jedným aspektom témy. Pri väčších projektoch je potrebné prácu rozdeliť na viac celkov a poprepletať ju nesúvisiacimi úlohami alebo námet širšie rozvinúť na vedľajšie doplňujúce cesty. Niekedy pomáha riešiť niekoľko tém súčasne a postupne ich striedať po uzatvorení čiastkového celku.

Metóda tvorby výtvarných radov nie je pedagógom neznáma, ide v podstate o metódu pripomínajúcu metodický rad, keď sa na výtvarnej výchove postupovalo od návrhu k realizácii v materiáli.

Môžeme teda povedať, že **výtvarný rad je krátky a zrozumiteľný jav, rozvíjajúci námet alebo výtvarný problém**. Úlohy na seba navzájom nadväzujú a vytvárajú tak premyslenú koncepciu jednotlivých krokov. Pri výtvarných radoch môže dieťa zadané otázky lepšie pochopiť a zároveň sa k nim výtvarne vyjadriť. Ich výhodou je ich stručnosť, a tým aj možnosť pružne meniť výchovnú a výtvarnú problematiku alebo výtvarné postupy počas jedného školského roka.

Spôsob rozpracovania témy určuje typy výtvarných radov. Je na učiteľke, aby zvažila náročnosť zvoleného výtvarného radu vzhľadom na vek a schopnosti detí.

Kľúčové slová pre tvorbu výtvarných radov sú:

téma – obsahový problém – výtvarný problém – výtvarná technika

Individuálne spracovanie výtvarného radu vedie dieťa ku komplexnému osvojeniu si koncepčného uvažovania a k hľadaniu vlastnej výtvarnej formy.

Výber výtvarnej techniky úzko súvisí s témou, deti si samy môžu voľiť postup na vlastné vyjadrenie predstáv.

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

Príprava výtvarného projektu: zostavenie kaleidoskopu jednotlivých motívov, musí obsahovať zrozumiteľnú myšlienkovú líniu, voľiť učivo primerané veku detí, ich záujmom, rozumovým možnostiam a výtvarným schopnostiam, ktoré je pre deti dostatočne zaujímavé. Vhodne zvoliť výtvarné techniky a postupy, aby projekt nevyznel jednostranne.

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

Príprava výtvarného projektu je náročný proces, preto vyžaduje od učiteľky podľa V. Roeselovej:

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

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

Takéto chápanie procesov výtvarnej výchovy je nevyhnutnou súčasťou súčasného poňatia vzdelávacieho procesu výtvarnej výchovy.

2.2.2 Obsah vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova

„Výtvarná výchova v predškolskom vzdelávaní vychádza z prirodzených psychických dispozícií dieťaťa. Jeho tendencie vyjadrovať sa kresbou a v materiáloch súvisia s potrebou zanechať viditeľnú a hmatateľnú stopu a vyjadriť prostredníctvom predmetného artefaktu svoju predstavu alebo fantáziu. V rámci výtvarných činností sa dáva priestor dôležitým funkciám rozvíjajúcej sa psychiky dieťaťa: hľadaniu a vytváraniu si foriem na vyjadrenie svojho vnútorného sveta (stvárania svojich myšlienkových modelov) a rozvíjaniu schopností a zručností (technického zvládnutia nástrojov a materiálov).

V nadväznosti na detsky spontánne výtvarné vyjadrovanie sa metodicky vytvárajú predpoklady budúcej vizuálnej gramotnosti – teda schopnosti rozumieť vizuálnym vyjadrovacím prostriedkom, ktoré sú súčasťou súčasnej kultúry (prezentované všade navôkol – v knižnej ilustrácii, v médiách, na obrázkoch, v časopisoch a v reklamách, architektúre, filmoch, dizajne). Rozvíja obrazotvornosť dieťaťa. Pomáha dieťaťu znaky a symboly nielen spoznávať, ale aj kreovať vlastné symboly a znaky a vyjadrovať sa prostredníctvom nich. Výtvarné činnosti dieťaťa sú hrou. Pôsobenie učiteľky je v prvom rade rola spoluhráča, ktorý má na zreteli záujem dieťaťa a pomáha mu otvárať jeho možnosti. Individuálne aj kultúrne. Formuje u dieťaťa vzťah ku kultúre a umeniu (architektúra/najznámejšie pamiatky, maliarske diela, sochárske diela, ilustrácie v knižkách, filmy, tvary v dizajne atď.) cez verbálnu interpretáciu diela (opis diela dieťaťom rozvíja u dieťaťa schopnosť komunikovať a vyjadrovať vlastné myšlienky a postoje). Pozná riziká schematickosti prejavu, ku ktorej deti inklinujú – na druhej strane ale chápe potrebu istej miery komunikačnej konvencionality. Pripravuje deťom prostredie na objavovanie iných, nových ciest (tém, motívov, techník, materiálov, nástrojov), teda na tvorivý prístup, sleduje ich voľby a vedie s nimi dialóg.

Výtvarné činnosti možno veľmi dobre prepájať s ďalšími oblasťami poznávania sveta, s ďalšími druhmi umenia a činnosťami. Ich ciele i procesy sa prekrývajú nielen kvôli činnostnému charakteru učenia sa dieťaťa, ale aj v oblasti poznávania (napr. matematiky, prírody i jazyka); sú účinným prostriedkom integrovaného výchovno-vzdelávacieho procesu.“ (ŠVP, 2014)

Obsah výtvarnej výchovy sa v rámci **oblasti Umenie a kultúra** delí do **podoblastí**, v rámci ktorých sú nastavené výkonové, obsahové štandardy a evaluačné otázky.

Podoblasti:

1. **Narábanie s tvarom na ploche**
2. **Narábanie s tvarom v priestore**
3. **Narábanie s farbou**
4. **Spontánny výtvarný prejav**
5. **Synestézia (medzizmyslové vnímanie)**
6. **Vnímanie umeleckých diel**

„Výkonové štandardy v jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú vyjadrené v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch len **pre posledný ročník materskej školy** a majú podobu explicitných parametrov školskej spôsobilosti. Výkonové štandardy smerujú k štandardnému výkonu, nestanovujú výkonové optimum ani výkonový ideál. Výkonový štandard je dosiahnuteľný u väčšiny detskej populácie v rámci štandardných výchovno-vzdelávacích podmienok materskej školy.“ (ŠVP, 2014)

V podoblasti **Narábanie s tvarom na ploche** dieťa:

- Skladá tvary.
- Zachytí (fixuje) zostavu tvarov, ktorú prijme ako zmysluplnú.
- Pomenuje výsledný tvar.
- Vystrihuje časti obrázkov.
- Spája časti obrázkov lepením.
- Dokresľuje do zlepených kompozícií.
- Pomenuje výsledok.
- Dopĺňa (spresňuje) neurčitý tvar.
- Kreslí postavu.
- Porovnáva kresliace nástroje a vyberá si nástroj na kreslenie.
- Pomenuje obsah kresby.
- Vyjadruje hlavné časti postavy.

V podoblasti **Narábanie s tvarom v priestore** dieťa:

- Skladá priestorovú zostavu z rôznych materiálov.
- Zachytí (fixuje) zostavu priestorových útvarov, ktorú prijme ako zmysluplnú.

- Pomenuje ju.

V podoblasti **Narábanie s farbou** dieťa:

- Pomenuje základné a vymiešané farby.
- Vymieša farbu z dvoch základných farieb.
- Porovná niekoľko techník maľby.
- Vyberie si z niekoľkých techník maľby.
- Vedome použije farby vo vzťahu k téme.
- Hravo experimentuje s farbami.

V podoblasti **Spontánny výtvarný prejav** dieťa:

- Výtvarne vyjadruje svoje predstavy o svete.
- Výtvarne vyjadruje svoje pocity.

V podoblasti **Synestézia (medzizmyslové vnímanie)** dieťa:

- Frotážuje rôzne povrchy.
- Rozlišuje rôzny charakter povrchov.
- Adekvátne schopnostiam pomenuje hmatový pocit.
- Farebne vyjadruje zážitok z hudby (zvuku).

V podoblasti **Vnímanie umeleckých diel** dieťa:

- Slovné opíše obraz, sochu, dizajn (tvar predmetu) a architektúru.
- Reaguje výtvarnými prostriedkami na výtvarné dielo. (ŠVP, 2014)

„**Obsahové štandardy** sú ukotvené v konceptuálnych východiskách jednotlivých vzdelávacích oblastí pre štandardné podmienky vzdelávania v materských školách. Obsah vzdelávania nie je spracovaný výlučne ako výpočet tematických a pojmových jednotiek. Je prezentovaný na báze konceptuálneho prístupu k jeho štrukturácii, v každej vzdelávacej oblasti sa teda vychádza z určitých odborných a vedeckých východísk. Tieto východiská stanovujú špecifické princípy a zásady štruktúry obsahu. Znamená to, že pri obsahu vzdelávania je priestor na uvedenie zásadných a základných princípov práce s ním. Zároveň s cieľom zabezpečenia funkčného vzťahu medzi prvkami obsahu vzdelávania a výkonmi dieťaťa sú zohľadnené základné a minimálne podmienky práce so vzdelávacím obsahom.“ (ŠVP, 2014)

Obsahom podoblasti **Narábanie s tvarom na ploche** je:

Hravé skladanie nefiguratívnych tvarov do zloženého tvaru, vznik novotvaru (napr. plošných geometrických tvarov z farebného papiera) alebo skladanie kartónových tlačených písmen (do tvarov postavičiek). Nový zložený tvar možno na výkres obkresliť, ofrotážovať, prilepiť a pod. Je možné ho doplniť kresbou alebo maľbou.

Pozn. téma môže nadväzovať na tému z matematickej oblasti (rovinné útvary) – deti ale pracujú bez predlohy.

Skladanie častí figuratívnych tvarov, vznik novotvaru (napr. časti obrázkov/fotografií zvierat či postáv vystrihnutých z časopisov, ktoré dieťa spája na ploche výkresu do nových tvarov, možnosť dopĺňať tvary kresbou).

Uplatnenie predstavivosti pri pohľade na tvar bez významu – dokresľovanie alebo domaľovanie škvŕny, odtlačku farby – dekalku (škvŕna, ktorá vznikne roztláčením farebnej pasty, preložením a stlačením papiera, na ktorom je vytlačená), čarbanice, pokrčeného papiera – krkváže a pod.

Kresba postavy človeka alebo zvieratá, bez nárokov na vystihnutie proporcií. Pozorovanie hlavných detailov (napr. uši, krk, prsty na ruke, chodidlá) s dôrazom na vyjadrenie charakteristických prvkov a spontánny výraz detského výtvarného prejavu.

Používanie čiary, bodu (kreslenie vybraným nástrojom a materiálom; dieťa má možnosť vyskúšať si predtým rôzne kresliace prostriedky, napr. ceruzku rôznej tvrdosti, fixku, uhlík, rudku, štetec/drievko, tuš...).

Obsahom podoblasti **Narábanie s tvarom v priestore** je:

Objekt alebo architektúru vytvára z hotových prvkov (škatuľky, geometrické tvary, prírodniny, s využitím kartónu a iných materiálov), materiál spája lepením, upevňovaním lepiacou páskou, plastelínou... s dôrazom na predstavivosť dieťaťa.

Podľa inštrukcií dieťa vytvorí jednoduché papierové skladačky (napr. loďky, čiapka, lietadlo, nebo-peklo...).

Obsahom podoblasti **Narábanie s farbou** je:

Tematická maľba (napr. zážitok, udalosť, sviatok...). Možnosť výberu jednoduchej maliarskej techniky, napr. tempera – farby riediteľné vodou (s možnosťou miešania farebnej masy) alebo

vodové farby, farebné tuše, pastel, pastelky, fixky (farby s možnosťou výberu pripraveného farebného tónu); rozhovor o farbách a pocitoch, ktoré vyjadrujú; dôraz na výraz farieb (napr. teplé – studené, tmavé – svetlé) a na ich miešanie (v paste alebo prekryvaním). Názvy základných farieb a farieb vymiešaných (z dvoch základných farieb), svetlých a tmavých farieb.

Pozn.: učiteľka necháva dieťaťu priestor na vlastnú sebarealizáciu, objavovanie, experimentovanie a vyjadrenie fantázie s možnosťou prepojenia na nasledujúci tematický okruh.

Obsahom podoblasti **Spontánný výtvarný prejav** je:

Spontánná maľba, kresba, modelovanie alebo priestorové vytváranie – voľba vlastnej témy, techniky; s dôrazom na sebvýjadrenie a uplatnenie svojich citov, vnemov, predstáv a fantázie. Dieťa má k dispozícii širšiu škálu technických prostriedkov, z ktorých si môže vybrať alebo ich kombinovať.

Obsahom podoblasti **Synestézia (medzismyslové vnímanie)** je:

Snímanie rozmanitých povrchov technikou frotáže (budovanie vzorkovníčka alebo tvarovej kompozície z frotážovaných povrchov). Ich pomenovanie.

Pozn.: téma môže nadväzovať na vzdelávaciu oblasť Človek a svet práce, podoblasť Materiály a ich vlastnosti.

Inšpirácia náladou hudobnej skladby; dôraz na vzťah zrakovej a zvukovej skúsenosti (krátka, výrazovo jednoznačná ukážka hudobnej skladby – reakcia ľubovoľnými výtvarnými prostriedkami).

Pozn. téma môže nadväzovať na tému z hudobnej oblasti.

Obsahom podoblasti **Vnímanie umeleckých diel** je:

Aktívne vnímanie výtvarného diela. Opis výtvarného diela dieťaťom. Rozhovor o výtvarnom diele. Výtvarné spracovanie podnetu z umeleckého diela (ukážky vybraných výtvarných diel – podľa výberu, príp. návšteva výstavy/galérie). Dieťaťu umožníme spontánne reagovať na umelecké dielo v rozmedzí od detskej „kópie“ až po parafrázu alebo inšpiráciu námetom alebo spracovaním (uplatnenie rôznych techník). (ŠVP, 2014)

2.2.3 Formy realizácie obsahu oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova

Obsah sa realizuje prostredníctvom cieľných vzdelávacích aktivít.

„**Cieľné vzdelávacie aktivity** sú hlavnými aktivitami vzťahujúcimi sa na sprostredkovanie plánovaných vzdelávacích obsahov materskej školy vyjadrených vo vzdelávacích oblastiach. V časovom harmonograme sú rozvrhnuté tak v dopoludňajšej, ako aj v popoludňajšej časti harmonogramu.

Cieľné vzdelávacie aktivity sú základnou jednotkou učebného plánu pre materské školy. V rámci cieľných vzdelávacích aktivít sa vytvára nosný priestor na realizáciu vzdelávacích štandardov, ako sú uvedené v štátnom vzdelávacom programe.

Dopoludňajšia cieľná vzdelávacia aktivita sa delí na **hlavnú cieľnú vzdelávaciu aktivitu a doplnkovú cieľnú vzdelávaciu aktivitu**. Hlavná cieľná vzdelávacia aktivita predstavuje nosnú časť vzdelávacích aktivít z danej vzdelávacej oblasti v takom rozložení vzdelávacích oblastí, ako to určuje učebný plán. Doplnková cieľná vzdelávacia aktivita sa spravidla volí z inej vzdelávacej oblasti, súčasne však môže slúžiť ako doplnenie tej vzdelávacej oblasti a tých vzdelávacích aktivít, na ktoré bola v daný deň zameraná hlavná cieľná vzdelávacia aktivita. **Popoludňajšia cieľná vzdelávacia aktivita** je vo vzťahu k výberu vzdelávacej oblasti výlučne na voľbe materskej školy. Doplnkové cieľné vzdelávacie aktivity a popoludňajšie cieľné vzdelávacie aktivity vytvárajú široký priestor na autonómnou profiláciu materskej školy.“ (ŠVP, 2014)

Štátny vzdelávací program stanovuje organizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole v podobe Odporúčaného harmonogramu denných aktivít a Rámcového učebného plánu vzdelávacích oblastí s časovou frekvenciou na jeden mesiac.

„Stanovené sú povinné mesačné časové frekvencie pre vzdelávacie oblasti, osobitne pre hlavnú cieľnú vzdelávaciu aktivitu, voliteľné časové frekvencie pre vzdelávacie oblasti v rámci doplnkovej cieľnej vzdelávacej aktivity a disponibilné časové frekvencie pre vzdelávacie oblasti, ktoré sa zaraďujú do popoludňajších cieľných aktivít. Pomer hlavnej vzdelávacej aktivity a doplnkovej vzdelávacej aktivity, ako aj kombinácia vzdelávacích oblastí pre jednotlivé dni závisí od špecifik vekových skupín, prípadne od úrovne dosiahnutých spôsobilostí v konkrétnej triede. Optimálne rozvrhnutie rámcového učebného plánu pre plánovanie vzdelávacej činnosti v materskej škole sa realizuje prostredníctvom mesačných plánov výchovno-vzdelávacej činnosti.

Miera dodržiavania učebného plánu je vykonateľná s ohľadom na celomesačné rozloženie výchovno-vzdelávacích aktivít v materskej škole. Znamená to, že príslušné požiadavky dané rámcovým učebným plánom je materská škola povinná zabezpečiť v horizonte jedného mesiaca.“ (ŠVP, 2014)

Pre plánovanie a realizáciu procesov obsahu výtvarnej výchovy to znamená, že učiteľka v rámci mesiaca plánuje pre oblasť Umenie a kultúra (hudobná výchova a výtvarná výchova) 4 hlavné cielené vzdelávacie aktivity a 2 – 4 doplnkové cielené vzdelávacie aktivity ako dopoludňajšiu cielenú vzdelávaciu aktivitu a k dispozícii má v rámci mesiaca v popoludňajších hodinách možnosť voľby zamerania popoludňajšej cielenej vzdelávacej aktivity.

2.2.4 Výtvarné činnosti v materskej škole

Výtvarné činnosti v rámci cielenej vzdelávacej aktivity môže učiteľka realizovať prostredníctvom **stratégie EUR**.

Ide o trojfázový model učenia sa a myslenia. V procese troch krokov má dieťa možnosť za pomoci učiteľa porozumieť poznatkom, ktoré sú definované v obsahových štandardoch, a dosiahnuť požiadavky výkonových štandardov.

Evokácia (E), evokovanie – je vyvolanie či vybavenie v myslí. V úvodnej fáze sa uskutočňujú dôležité kognitívne činnosti. Je to príležitosť, aby si deti uvedomili, čo o danej problematike vedia, t. j. aktívne si vybavujú vedomosti o danej téme. Proces evokácie by mal vzbudiť vnútorný záujem detí o daný problém, túžbu po objavovaní nových skutočností a súvislostí. Účelom tejto fázy je teda **aktivizovať dieťa**, je to proces **regenerácie predchádzajúcich vedomostí** o danej téme a proces **pochopenia účelu učenia**. Evokácia je oživenie skôr osvojených poznatkov súvisiacich s novými poznatkami. Vzbudzuje záujem detí o učenie, aktivizuje ich, uľahčuje pochopenie nových informácií i jeho trvalejšie zapamätanie. Vzbudenie záujmu môže učiteľka realizovať prostredníctvom hry, čítania alebo rozprávania príbehu, rozprávky, dramatizáciou, priamym zážitkom, ale aj experimentom a hádankou.

Uvedomenie si významu (U) – deti sa dostávajú do kontaktu s novými informáciami, s novými myšlienkami predstavujúcimi nové poznatky. Táto fáza vedie deti ku kritickému mysleniu. Kritické myslenie má zásadný význam pre efektívne učenie sa. V tejto fáze dieťa

v rámci činnostného procesu objavuje nové možnosti vlastného výtvarného vyjadrenia. Tu sa uplatňuje laborovanie s výtvarnými nástrojmi a materiálmi, experimentovanie a objavovanie.

Reflexia (R) – deti si uvedomujú, čo nové sa naučili. V tomto procese si upevňujú nové vedomosti a aktívne rekonštruujú svoje poznanie. Porovnávajú svoje súčasné poznanie s tým predchádzajúcim. Aj v procesoch výtvarnej výchovy je táto fáza procesu učenia sa nevyhnutnou súčasťou edukačného procesu. Súčasťou reflexie môže byť aj hodnotenie výtvarných prác za podmienky, že učiteľka dopredu stanoví kritériá hodnotenia a deti sú s nimi oboznámené a rozumejú im.

Celý proces výtvarných činností učiteľka realizuje prostredníctvom **výtvarných postupov a materiálov**.

Kreslenie, maľovanie, modelovanie, konštruovanie a aktívne vnímanie výtvarného diela sú základné výtvarné činnosti realizované v materskej škole. Prostredníctvom nich dieťa objavuje výtvarný jazyk a možnosti jeho uplatnenia vo vlastnej výtvarnej výpovedi.

Kreslenie je činnosť, pri ktorej vzniká stopa po použitom nástroji, spontánnym alebo zámerným pohybom dieťaťa.

Pre kreslenie je dominujúca línia, ktorá môže mať rôzne vlastnosti a s tým spojené významy. Prostredníctvom výtvarných etúd môže dieťa tieto vlastnosti a významy spoznávať. Línia, čiara tvorí tvary, ktoré dieťa spája a tvorí kompozície. Kresbu tvorí dieťa pomocou kriedy, pasteliek, ceruzky, uhlíka alebo hrušky, pierka alebo drievka namáčaného do tušu, fixiek, ale aj použitím iných netradičných nástrojov zanechávajúcich stopu, napríklad po namočení do farby a pod. (gul'ôčka, kolesá autíčka, hrebeň...).

Maľovanie sa spočiatku podobá kresleniu. Dieťa štetcom tvorí línie a pomocou línií tvary. Líši sa tým, že je zamerané na prácu s farbou. Maľovanie je spojené s uchopením štetca, ktoré je iné než uchopenie ceruzky. Procesy ťahov štetca namočeného do hustej farby zanechávajú v dieťati nové skúsenosti a pocity. Podnetom pre tvorivé riešenia sú výtvarné etudy zamerané na poznávanie vlastností farby, napríklad zapíjanie farieb do vlhkého podkladu, miešanie nových odtieňov farieb, nanášanie farby na plochu, prechod od lokálnej farby k novým odtieňom. Maľovanie je tiež spojené s vytváraním škvŕn, objavovaním a artikuláciou novotvarov, dekalkom. Výrazové možnosti farieb umožňujú vytvárať asociácie a vyjadrovať

pocity spojené s hudbou. Pre maľovanie sú vhodné temperové farby, vodové farby, farebné tuše, farebné pastely, fixky a pod. Pri maľovaní je však potrebné využiť vlastnosti jednotlivých druhov farieb, to znamená, ak maľujeme temperovými farbami, využijeme ich kryciu schopnosť a hustotu a nezamieňame si ich s vodovými farbami, ktoré majú iné vlastnosti. Vodové farby v kombinácii s masným pastelom alebo čiernym tušom môžeme vhodne využiť pri kolorovanej kresbe.

Pre maľovanie farbami môžeme použiť okrem rôznych širok a kvalít štetca aj iné nástroje, pomocou ktorých dieťa dokáže naniesť farbu na zvolený podklad, napríklad plastová kartička, špachtľa, špongia, kefa na umývanie riadu a pod.

Modelovanie a konštruovanie sú procesy, pri ktorých si dieťa uvedomuje tvar v priestore. Ide o trojrozmerné zobrazovanie a zdokonaľovanie manuálnych zručností, podporu jemnej motoriky, hmatového vnímania a predstavivosti. Dôležitým predpokladom sú pozorovacie schopnosti dieťaťa a pamäť pre tvar. Práca s materiálom podporuje sústredenie sa dieťaťa a jeho vytrvalosť. Výhodou je, že dieťa môže s tvarom manipulovať a opravovať ho, čo potláča pocit ohrozenia z nesplnenej úlohy. Tieto procesy sú náročnejšie na podmienky. Nevyhnutnou podmienkou je dostatok kvalitného materiálu. Máme na mysli kvalitu z pohľadu tvorivých možností daného materiálu. Pri práci môžeme využívať aj odpadový materiál, ale ten musí spĺňať hygienické a bezpečnostné normy. Cieľom modelovania, tak ako aj kreslenia a maľovania, nemá byť optická zhoda so skutočnosťou. Učiteľka do práce nezasahuje ani objekty nevytvára za dieťa. Podporuje dieťa pri činnosti do tej miery, aby podľa možností samo zvládlo uskutočniť svoju predstavu.

Vhodnými materiálmi pre modelovanie a konštruovanie sú hlina a rôzne modelovacie hmoty vrátane cesta, piesok, papier, kartón, prírodné materiály a pod.

Vnímanie výtvarného diela sa v materskej škole deje aktívnou formou. Porozumieť umeniu je jedným z cieľov výtvarnej výchovy práve prostredníctvom spoznávania a interpretácie umenia. To sa deje sprístupňovaním výtvarného umenia rôznymi formami a metódami. Učiteľka sprostredkúva výtvarné umenie deťom prostredníctvom výtvarného diela formou návštevy v múzeu alebo v galérii, tvorivej dielne, návštevy ateliéru umelca alebo v priestoroch materskej školy počas cieľenej vzdelávacej aktivity pomocou rôznych metód (animácie, besedy, analýzy výtvarného diela a následnej verbálnej a vizuálnej interpretácie).

Porozumenie výtvarnému dielu sa tak stáva cieľom edukačného procesu alebo výtvarné dielo môže byť prostriedkom a inšpiračným zdrojom pre výtvarnú výpoveď dieťaťa.

2.3 Procesy evaluácie cielených vzdelávacích aktivít

Evaluácia procesov realizácie cielenej vzdelávacej aktivity v oblasti Umenie a kultúra – výtvarná výchova je nevyhnutnou súčasťou procesov pedagogickej činnosti učiteľky v materskej škole. Zameriava sa na výtvarné videnie, výtvarné myslenie a výtvarné cítenie dieťaťa v súvislosti s rozvojom ďalších kognitívnych i nonkognitívnych zložiek osobnosti dieťaťa. Učiteľka sa zamýšľa nad priebehom zrealizovanej cielenj aktivity a po jej skončení robí **pedagogickú reflexiu**. **Pedagogická reflexia** je uvažovanie o výchovnej skutočnosti s pedagogickým cieľom.

Na diagnostikovanie úrovne uvedených procesov má učiteľka k dispozícii **evaluačné otázky**. „Evaluačné otázky ako tretia rovina ŠVP pre materské školy sú určené pre učiteľky s cieľom prispievať k riadenému a funkčnému procesu vyhodnocovania detského učenia a pokroku. Práca s týmito otázkami má posilniť schopnosť učiteľky presne stanoviť východiskovú situáciu vo vzdelávaní a plastickejšie zachytávať pokrok detí vo vzdelávaní a zachytiť tento pokrok v súvislosti s kultúrnym a sociálnym kontextom života konkrétnych detí či detských skupín (tried). Práca s evaluačnými otázkami predstavuje konkrétny nástroj na zabezpečenie inklúzie vo vzdelávaní, pretože umožňuje naplánovať dosahovanie štandardov predškolského vzdelávania s ohľadom na diferencie detí a detských skupín v triedach.

Konkrétne evaluačné otázky obsiahnuté v ŠVP (učiteľky si vytvárajú a kladú mnohé ďalšie) a ich používanie uzatvára základný cyklus organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu (sprostredkovanie obsahu – výkony dieťaťa – vyhodnocovanie procesu učenia – ďalšia práca s dieťaťom) a taktiež reaguje priamo na trendy projektovania štátnych programov pre predškolské vzdelávanie vo vyspelom svete, kde sa v ostatných rokoch v rámci ich revízií zaraďuje práve táto rovina s cieľom podpory evaluačných a autoevaluačných procesov vo vzdelávaní. Evaluačné otázky slúžia internému, vnútrotriednemu vyhodnocovaniu (t. j. evaluácii vykonávanej učiteľkou vo svojej vlastnej triede) s cieľom optimálnej podpory dieťaťa a rozvoja jeho spôsobilostí. Nejde o nástroj, ktorý by mal slúžiť externej evaluácii výchovno-vzdelávacieho procesu realizovanej napr. školskou inšpekciou.

Na využívanie evaluačných otázok sa nepoužíva žiadna pedagogická dokumentácia. Evaluačné otázky slúžia na zefektívnenie plánovania výchovno-vzdelávacej činnosti. Zároveň

majú tieto otázky podnietiť najmä rozvoj diagnostických a evaluačných nástrojov a ich uplatnenie v pedagogickej práci v materských školách.“ (ŠVP, 2014)

Príklady evaluačných otázok pre oblasť Umenie a kultúra – výtvarná výchova:

- v podoblasti **Narábanie s tvarom na ploche**

Uplatňuje dieťa pri činnostiach predstavivosť a fantáziu? Sú jeho riešenia nezávislé/závislé od predstáv ostatných detí (učiteľky)? Skladá dieťa zo segmentov figuratívne/nefiguratívne tvary? Akým spôsobom dokáže dieťa rozprávať o vytvorenom obrázku/objekte: nazvať ho (rozvinutejšia úroveň: charakterizovať ho, povedať o ňom príbeh)? Dokáže pomenovať artefakty iných detí? Ako sa o nich vyjadruje? Ako dieťa reaguje na neusporiadanú predlohu (napr. čarbanicu, krkváž): dokáže v nej vyhľadať inšpiráciu alebo vyjadriť svoju predstavu? Aký nástroj dieťa uprednostňuje: s vlhkou, suchou, prašnou, vláčnou, výraznou, jemnou stopou? Akým spôsobom dieťa používa nástroje, napr. nožnice, ceruzku, štetec... (držanie v ruke, spôsob a smer ťahu, prítlak...)? Dokáže dieťa vystrihnúť tvar podľa obrysu (napr. obrázka z časopisu)? Dokáže dieťa postrehnúť časti tváre alebo postavy samostatne (po upozornení učiteľky) alebo postavu štylizuje (zjednodušuje) v záujme vyjadrenia svojho zámeru? V akej miere vyjadruje detaily? Kde sú ich umiestnenia? Ako dieťa komponuje (usporiadanie častí v celku, rytmus – arytmia, symetria – asymetria)? Tvorí kresba uzavretý celok alebo sa rozpadá na detaily?

- v podoblasti **Narábanie s tvarom v priestore**

Ako dieťa modeluje plastický tvar (vychádza prevažne z celku alebo spája jednotlivosti – detaily)? Priradí dieťa zodpovedajúci nástroj a techniku (napr. štetec a temperu, drievko alebo pierko a tuš...) alebo experimentuje s používaním nástrojov? Ako kombinuje rôznorodé materiály? Vyberá si skôr geometrické, organické tvary alebo ich kombinuje? Je jeho priestorová kompozícia ucelená alebo fragmentarizovaná?

- v podoblasti **Narábanie s farbou**

Akým spôsobom dieťa pomenúva farebný nástroj alebo hmotu (pastelku, pastel, temperu, plastelínu...): názvom farby – rozoznáva základné farby alebo aj ich odtiene? Ako dieťa rozlišuje a triedi farby? Dokáže vybrať farby vyjadrujúce polaritu pocitov/vnemov (teplé – studené, suché – mokré, tmavé – svetlé, smutné – veselé...)? Ktorým farbám priradzuje pozitívne/negatívne významy (sympatie/antipatie)? Aký farebný materiál (pastelka, vodová

farba, tempera, voskový a suchý pastel...) dieťa uprednostňuje? Akým spôsobom dieťa experimentuje s farbami (mieša, používa lomené/čisté farby, riedke farby/pasty; ktoré tóny si vyberá)? Akú mimiku, gestá a temperament prejavuje dieťa pri maľovaní a kreslení? Ktoré témy (motívy) dieťa opakovane zobrazuje? Kedy dieťa interpretuje zobrazenie ako správu (príbeh) – kedy je preň symbolom niečoho?

- v podoblasti **Spontánny výtvarný prejav**

Akým spôsobom dieťa uchopuje symboly (značky, písmená, piktogramy, komiksové postavičky...) vo svojich vlastných výtvoroch. Ako uplatňuje fantáziu (vymýšľa si novotvary, vlastné farebné riešenia)?

- v podoblasti **Synestézia (medzizmyslové vnímanie)**

Rozlišuje a pomenováva kvality povrchu (napr. v polaritách drsný – hladký, jednoliaty – členený, mäkký – tvrdý...)? Aké pocity vyjadruje prostredníctvom rôznych povrchov? Zoradzuje frotážované vzorky vedľa seba mechanicky alebo ich radí podľa vlastnej hierarchie, rytmu, príp. z nich vytvára zobrazenie? Aké prostriedky (zobrazujúce – nezobrazujúce, farebné, tvarové, kompozičné) si dieťa volí na zobrazenie hudobnej nálady?

- v podoblasti **Vnímanie umeleckých diel**

Na ktorý druh vizuálneho umenia dieťa reaguje s najväčším záujmom (podnecuje jeho fantáziu)? Čo dokáže rozprávať o umeleckom diele, ktoré videlo (vecne ho opísať, povedať, ako naň pôsobí, pomenovať jeho druh)? (ŠVP, 2014)

V procese evaluácie podpornými metódami a nástrojmi na hľadanie odpovedí na evaluačné otázky sú **pozorovanie** a **analýza** detského výtvarného prejavu prostredníctvom portfólia detských výtvarných prác.

Portfólio detských výtvarných prác tvorí súbor výberových (vzhľadom na skúmanú problematiku) výtvarných produktov dieťaťa. Portfólio nám umožní zistiť, či sa dieťa vo svojom výtvarnom prejave vyvíja alebo stagnuje, čo odráža aj vývin osobnosti dieťaťa. Napr. ak chceme zistiť, ako sa vyvíja kresba zobrazujúca ľudskú postavu, zakladáme do obalu všetky výtvarné práce dieťaťa zobrazujúce ľudskú postavu. Takto postupujeme od nástupu dieťaťa do materskej školy. Cez portfólio môže aj rodič získať informácie o vývine svojho

dieťaťa. Portfólio umožňuje učiteľom základných škôl pri zápise dieťaťa do 1. ročníka posúdiť, ako sa kresba dieťaťa za predchádzajúce obdobie vyvíjala. (Pondelíková, 2011)

Pozorovanie ako diagnostická metóda nám umožní sledovať prejavy dieťaťa sprevádzajúce jeho výtvarný prejav. Môžeme pozorovať, ako dieťa spolupracuje pri výtvarných činnostiach, ako prejavuje záujem o výtvarné činnosti, ako manipuluje s výtvarnými nástrojmi a materiálmi (napríklad ako drží a používa grafický nástroj) a svoje zistenie porovnať s požiadavkami s cieľom vytvoriť podmienky pre možné korekcie.

Súčasťou výtvarných aktivít je práca s grafickými nástrojmi a nožnicami. Práve uchopenie a správne používanie ceruzky a nožníc je spojené s psychomotorikou dieťaťa a často robí dieťaťu veľké problémy. Vytváraním vhodných podmienok uľahčíme dieťaťu manuálnu činnosť s uvedenými nástrojmi a umožníme mu sústrediť svoju pozornosť na výtvarnú výpoveď.

Podmienky na správne uchopenie a používanie ceruzky vo vzdelávacom procese výtvarnej výchovy:

- Ceruzka leží v ideálnom prípade na prostredníku, drží ju palec a ukazovák.
- Základom správneho držania ceruzky či pera je úplná voľnosť svalov hornej končatiny.
- Ceruzku držia prvé tri prsty pravej ruky: palec, ukazovák, prostredník. Palec je mierne ohnutý a pridržiava písací prostriedok z pravej strany zhora. Ukazovák by mal prečnievať nad palcom a smerovať k hrotu. Prostredník ho pridržiava sprava prvým článkom. Posledné dva prsty (prstenník a malíček sú mierne ohnuté dovnútra dlane a mierne sa dotýkajú.
- Celá pravá ruka leží ľahko na prvých dvoch článkoch malíčka, aby sa pri písaní mohla voľne posúvať.
- Pri nácviku držania ceruzky vychádzame z polohy hore vyvrátenej dlane, na ktorej leží ceruzka tak ľahko, že by pri pohnutí spadla.
- U staršieho dieťaťa nie je možná korektúra chybného držania ceruzky, preto je potrebné akceptovať individuálne držanie nástroja.
- List papiera nepritáľovať blízko tela:
 - praváci od stredu tela doprava,
 - ľaváci od stredu tela doľava.

- Dieťa si samo určí uhol natočenia papiera.
- Nechať dieťa pracovať dominantnou rukou.
- V niektorých prípadoch je potrebné dať dieťa vyšetriť u ortopéda, očného lekára, prípadne dať vyšetriť sluch.

Podmienky na správne uchopenie a používanie nožníc vo vzdelávacom procese výtvarnej výchovy:

Vývojové štádiá, ktorými musí dieťa prejsť, než začne používať nožnice:

- **Držanie hlavy a práca ramien**

U detí sa riadenie pohybov vyvíja v smere od hlavy k päte. Pohyb hlavy a ramien sa deti naučia ovládať skôr než chôdzu a skôr než pohyby jemnej motoriky. Dieťa ovládne najprv pohyby kĺbov blízkych telu, až neskôr zvládne riadiť pohyby vzdialenejších kĺbov. Najprv bude vedieť ovládať ramená, až potom zvládne riadenie lakt'ov, zápästia a prstov.

- **Najprv stabilita, potom mobilita**

Schopnosť ovládať ramená sa vyvíja od dojčenského veku, keď dieťa leží na brušku a prenáša váhu zo strany na stranu, spredu dozadu. Táto schopnosť sa ďalej rozvíja pri lezení po štyroch. Hneď ako ramená dosiahnu stabilitu, pomáha práca lakt'ov a zápästia zameraná na nesenie či prenášanie váhy stabilizovať kĺby a na rad prichádza vývoj riadenia jemnej motoriky.

- **Rozlíšenie telesných pohybov**

Malé deti spočiatku „naťahujú“ za predmetom obe ruky, nohy, oči a dokonca i ústa. Postupne sa učia rozdeliť tieto pohyby tak, že jedna ruka, nohy i ústa môžu zostať v pokoji, zatiaľ čo druhá ruka po niečom cielene siaha. Pri uchopovaní používa dieťa najprv celú ruku. Všetky prsty robia to isté.

V ďalšom štádiu sa dieťa učí používať palec samostatne a v opozícii k ostatným prstom a používať prsty samostatne na konkrétne úlohy presného uchopenia.

Základné zručnosti potrebné na strihanie:

- **Rovnováha.** Dieťa musí byť schopné sedieť vo vzpriamenej polohe, s nohami pevne opretými o zem alebo o stoličku. Musí mať stabilitu a nesmie sa báť, že spadne na zem. Potom bude môcť sústrediť svoju aktivitu na prácu s nožničkami.
- **Ramenná stabilita.** Schopnosť stabilizovať a ovládať pohyby ramien je potrebná k siahaniu po niečom i k tomu, aby sa pri práci vytvorila opora pre prácu predlaktia, zápästia a prstov. Dieťa musí byť schopné ovládať obe ramená, aby ruky mohli vykonávať rozdielnu činnosť bez straty presnosti.
- **Ovládanie predlaktia.** Dieťa musí byť schopné pohybovať predlaktím od polohy s dlaňou otočenou dolu (pronace) cez polohu s palcom hore (neutrálna poloha) až k polohe dlaní hore (supinace). Na to nestačí mať len rozsah pohybov potrebný k dosiahnutiu týchto pohybov, pohyby musia byť tiež prevádzané ľahko a s prehľadom.
- **Stabilita zápästia.** Dieťa musí byť schopné udržať zápästie v určitej polohe a pozvoľna ho posúvať na stranu a späť do tejto polohy. Ak používame na strihanie obe ruky, obe zápästia sa pohybujú nezávisle po určitej dráhe. Jedna ruka, ktorá drží papier, sa posúva jedným smerom, druhá, držiaca nožnice, sa pohybuje iným smerom.
- **Úchop.** Pri strihaní je potrebná schopnosť zovrieť ruku. Jedna ruka musí držať papier, používa pri tom radiálnu (palcovú) stranu ruky. Druhá ruka musí byť schopná použiť palec, ukazovák a prostredník, ktoré ovládajú nožničky, zatiaľ čo druhá strana ruky je stabilizovaná.
- **Rozdelenie práce jednotlivých prstov.** Schopnosť oddeliť prácu palca, prostredníka a ukazováka umožňuje dieťaťu roztvoriť, stisnúť nožnice. Vyžaduje to veľké sústredenie.
- **Uvoľnenie úchopu.** Pri uchopení nožničiek a papiera je tiež dôležitá schopnosť tieto predmety z ruky uvoľniť. Najprv dieťa predmet zatvorením dlane „uchopí“, roztvorením dlane ho „uvoľní“. Tento pohyb sa prejavuje roztvorením a stisnutím nožničiek.
- **Práca oboch rúk.** Je potrebné používať obe ruky súčasne, jedna ruka zaisťuje stabilitu, druhá vykonáva činnosť ako vedúca ruka. Na to je potrebná aspoň trochu vyvinutá preferencia jednej ruky. V podstate musí byť stabilizačná ruka (tá, čo drží papier) mierne aktívna, zatiaľ čo dominantná ruka sa pri strihaní v rohoch a uhloch pohybuje. Tým sa strihanie ešte viac komplikuje.

- **Koordinácia paže, ruky a očných pohybov.** Schopnosť koordinovať očné pohyby s jemnými pohybmi ramien, lakt'ov, predlaktí, zápästia a prstov je pre dieťa, ktoré sa učí strihať, nevyhnutná.

Odporúčame:

- Zčať strihať pevnejší papier, neskôr prejsť k jemnejšiemu.
Výkres – kancelársky papier – papierové vreckovky.
- Najprv strihať malé papiere, ľahšie sa s nimi pohybuje, potom prejsť na väčšie formáty.
- Vybrať vhodný typ nožničiek. (Kirbyová, 2000)

Dôvodmi individuálneho prístupu pri diagnostikovaní dieťaťa sú individuálna variabilita rozvojových predpokladov, rozdielna sociálna skúsenosť, vekový rozdiel detí končiacich predškolskú etapu, rozdiely v pohlaví a rozdiely v nerovnomernom rozvoji.

Na záver

Predpokladom úspešnosti dieťaťa v procesoch výtvarnej výchovy v materskej škole je **rozvoj výtvarného vnímania a videnia, výtvarného myslenia a výtvarného cítenia**. Výtvarný prejav dieťaťa je reakciou na okolitý svet. Predškolské vzdelávanie vytvára podmienky pre tento rozvoj. Dôležitú úlohu zohráva v tomto procese **učiteľka**. Jej úlohou je chápať výtvarný prejav dieťaťa v súvislosti s celou jeho psychikou, rešpektovať individuálnosti výtvarného prejavu dieťaťa, jeho zobrazenia skutočnosti. Výtvarnému produktu, ktorý dieťa vytvorí, má prikladať vážnosť výtvarného diela, bez poznámok a irónie. Do výtvarnej práce nezasahuje, nepredkresľuje ani nedokresľuje. Rešpektuje výtvarné stvárnenie dieťaťa. Posudzuje úplnosť alebo neúplnosť výtvarnej výpovede dieťaťa v súlade s jeho psychickým a fyzickým vývinom. Vhodnou motiváciou podnecuje dieťa k výtvarnému prejavu, vedie s ním dialóg o zobrazenom námete. Pri hľadaní námětov využíva podnety súčasného výtvarného umenia, zoznamuje deti s dielami výtvarných umelcov a vedie ich k výtvarnej reakcii na uvedené diela. Sleduje vývoj výtvarného prejavu dieťaťa prostredníctvom portfólia detských prác. Deti pri hodnotení navzájom neporovnáva. Vytvára materiálne zabezpečenie pre rôznorodé výtvarné aktivity. Rovnomerne strieda rôzne výtvarné postupy, inovuje ich s ohľadom na dodržanie estetických kvalít ich výtvarnej výpovede. Zachováva postupnosť a dodržiava zásadu od jednoduchého k zložitejšiemu. Podporuje tvorivosť a slobodu dieťaťa vo výtvarnom prejave. V interakcii s dieťaťom vytvára pozitívnu klímu v triede.

Zoznam bibliografických odkazov

- BANAŠ, J. et al. 1989. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky*. Brno : Computer Press, 2006. ISBN80-251-0977-1.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál. 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BLAŠKO, M. 2006. *Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy* [online]. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2006. Dostupné na internete: <<http://www.tuke.sk>>.
- DAVID, J. 1993. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén*. František Polička. 1993. ISBN 80-901438-7.
- DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- ĎURIČ, L., KAČÁNI, V. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992. ISBN 80-08-00433-9.
- GUILLAUME, M., KOVÁČOVÁ, B. 2010. *Art vo vzdelávaní*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-8082-401-3.
- GUILLAUME, M. 2012. *Umenie v primárnom vzdelávaní. Študijný materiál pre študentov elementárnej pedagogiky*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-8082-565-2.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. 2005. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
- HLAVSA, J. 1986. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha : SPN, 1986.
- HORÁČEK, R. 1998. *Galerijní animace a sprostředkování umění*. Akademické nakladatelství Cerm, 1998. ISBN 80-7204-084-7.
- HUSÁR, J., SOKOLOVÁ, K. 2011. *Vizuálna kultúra a komunikácia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0300-8.
- HUSÁR, J. 2007. *Komunikácia vo výtvarnom jazyku*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-454-8.
- KANDINSKY, W. 1998. *O duchovnosti v umění*. Praha : Triáda, 1998. ISBN 978-80-87256-08-4.
- KIRBYOVÁ, A. 2000. *Nešikovné dítě*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., Pupala, B. (eds.) 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Velká didaktika*. Bratislava : SPN, 1991. ISBN 80-08-01022-3.
- KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MAŇÁK, J. 2003. *Nárys didaktiky*. Brno : MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MARTINCOVÁ-GARAJOVÁ, M., PONDELÍKOVÁ, R. 2010. *Škola v galérii & galéria v škole*. Banská Bystrica : Stredoslovenská galéria Banská Bystrica, 2010. ISBN 978-80-88681-61-8.
- PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-89018-05-X.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál, 1997.
- POGÁDY, J. et al. 1993. *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava : SAP, 1993. ISBN 80-85665-07-7.
- PONDELÍKOVÁ, R. 2008. *Rozvoj grafomotoriky cez výtvarné aktivity*. Banská Bystrica : MPC, 2008. ISBN 978-80-8041-539-6.
- PONDELÍKOVÁ, R. 2011. *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-379-4.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- READ, R. 1967. *Výchova umením*. ODEON, 1967. ISBN 01-521-67.
- ROESELOVÁ, V. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003.
- ROESELOVÁ, V. 1997. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : SARA, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V. 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha : SARA, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- Štátny vzdelávací program pre materské školy*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2014.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2000. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : DIGIT, 2000. ISBN 80-968441-0-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. a kol. 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. DIGIT, 2004. ISBN 80-968441-1-3.

- TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : Iura Edition, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.
- TUREK, I. 2002. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. ISBN 80-8052-136-0.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.
- UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v predškolskom veku*. Bratislava : SPN, 1984.
- VALACHOVÁ, D. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a mimoškolskej činnosti*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2778-7.
- VÍTKOVÁ, M. 1990. *Výtvarná výchova v ranom veku*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00094-5.
- ZELINA, M. et al. *Psychológia pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie 1*. Bratislava : SPN-Mladé letá, 2004. ISBN 80-10-00327-1.

Obrazová príloha

(archív detských prác PaedDr. Štefana Pondelíka)

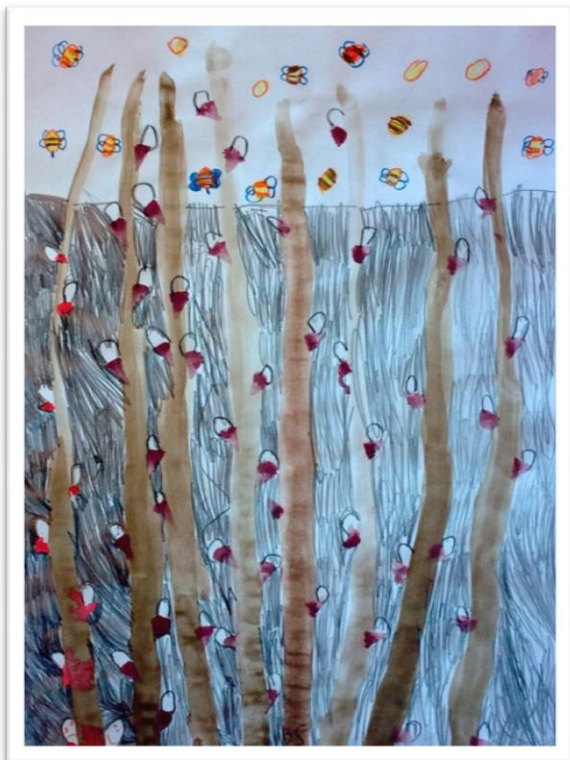
Kreslenie













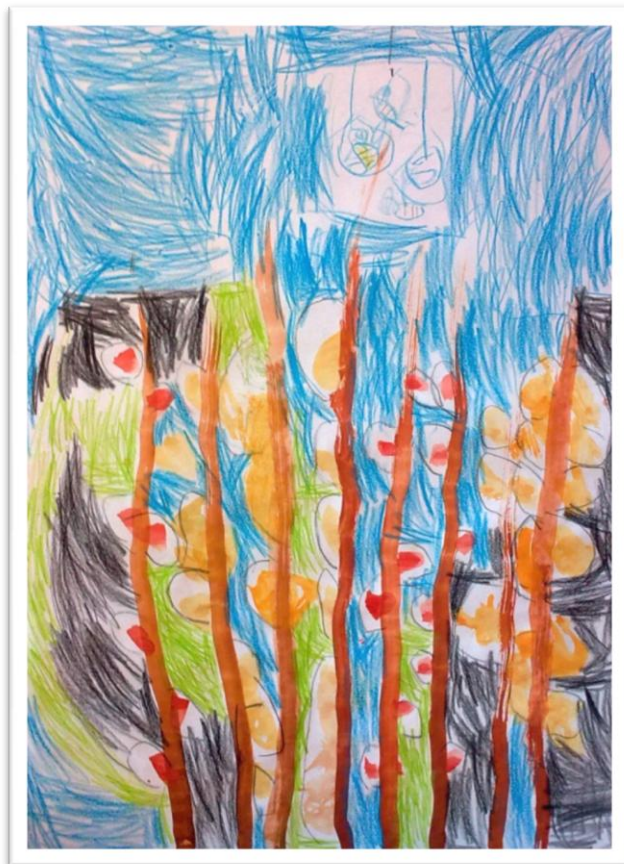
Maľovanie













Modelovanie







Koláž



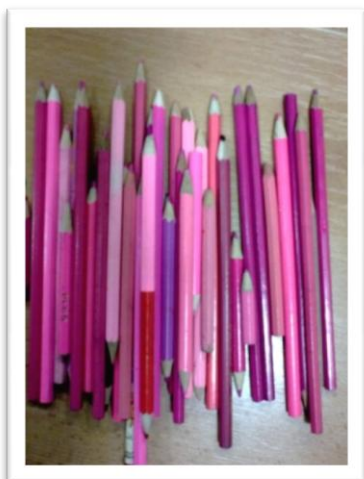
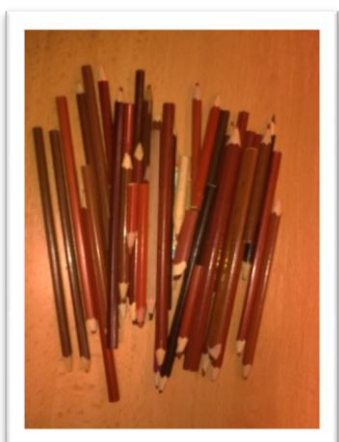
Otláčanie



Kombinovanie techník



Výtvarná etuda s farebnými pastelkami



Interpretácia výtvarného diela

