

PhDr. Ján Belko, PhD.

Emócie, emocionalita a emocionalizácia vo výtvarnej výchove.

Abstrakt

Východiskom úvah o hľadaní zmyslu výtvarnej výchovy (ďalej vv) je názor, skúsenosť B. Filana o rozpačitom vyučovaní vv na našich školách. Vo vv sa nemá hodnotiť genetický základ žiaka (ž.) – mali by sa poskytovať zážitky z výtvarných aktivít a z interpretácie, či animácie výtvarných diel. Na základnej škole má vv položiť základy vizuálnej gramotnosti, t.j. umožniť vzťah k vizuálnej podobe sveta cez emócie, viesť k emocionálnemu sebauvedomeniu a ovládaniu emócií. Pri práci na výtvarnej úlohe ž. vyjadruje svoj vzťah k téme, svoje sebahodnotenie, rozvíja si expresívne neverbálne zručnosti, vyjadruje svoj postoj – niečo, čo nevie alebo nechce vyjadriť slovami.

Carl Rogers avizuje tri roviny emocionalizácie (e.) osobnosti dieťaťa (akceptácia, kongruencia a empatia). Keďže sebahodnotenie ž. je v určitej diskrepancii s hodnotením ž. - vzniká subtilný priestor citového prežívania. Cit sebahodnotenia možno považovať za štvrtú rovinu emocionalizácie ž. Nevyhnutnou podmienkou e. je sloboda. Nutnou zásadou v úsilí, aby sa žiak stal samým sebou je nevnucovanie sa učiteľa.

Vznikajúca názorová pluralita je preukazným dôkazom akceptácie, kongruencie a empatie učiteľa, jeho rešpektovania citu sebahodnotenia ž., slobody a dodržiavania zásady nevnucovania sa.

Výtvarné požiadavky- kritériá zohrávajú pri hodnotení a sebahodnotení ž. dôležitú úlohu. Sú to špecifické pedagogické

požiadavky, ktoré kladieme na žiaka spravidla pred začatím samostatnej tvorivej práce.

Výskum

Výskum emocionalizácie v rámci priebežnej praxe vysokoškolskej prípravy učiteľov. Naším cieľom bolo dokázať, že žiaci „cvičnej“ školy nezaostávajú v osobnostnom rozvoji za žiakmi iných škôl. Ďalším cieľom bolo potvrdiť špecifickú pedagogickú potencialitu výtvarnej výchovy aplikáciou rogersovského prístupu k emocionalizácii žiaka. Uviedli sme metodológiu, hypotézy a závery výskumu.

Načo nám je výtvarná výchova?

Výtvarná výchova je dvojslovným pomenovaním školského predmetu, ktorý už vo svojom názve avizuje dvojpólovosť svojho sveta. Napriek tomu, alebo možno práve preto, nám niekedy nie je jasné, aký má výtvarná výchova zmysel v systéme školských predmetov, aký má zmysel v našom živote.

V tejto súvislosti nás zaujala neveľká esej filozofujúceho básnika a poetizujúceho filozofa Borisa Filana. Citujme z nej: „Predmet výtvarná výchova sa vyučoval aj vyučuje na našich školách rozpačito. Nikomu nebolo jasné, čo sa máme na hodinách výtvarnej výchovy naučiť – či rozumieť výtvarnému umeniu alebo získať základy výtvarnej techniky (Filan, 2003, s.164). Na ďalšej strane Filan zavŕšil svoje nekončiace nedorozumenia s výtvarnou výchovou s pocitom krivdy: „Ja som dostal zaslúženú trojku a ešte viac som zanevrel na školu.“ Čítali sme dobre. Výtvarná výchova, tento predmet, ktorý sa na vysvedčení krčí v jeho najspodnejšej časti – utvrdil malého Borisa (možno výtvarne nenadaného) v tom, že odmietal školu. Škola ho odmietala, nuž nečudo, aj on odmietal školu. A paradoxne, teraz školí Filan celé Slovensko. Učí nás d í v a ť s a a rozlišovať ľudské od

neľudského. Robí to s vtipom, nementorsky, určite inakšie a zhovievavejšie ako voľakedy jeho učili učitelia výtvarnej výchovy. S podobným postojom k výtvarnej výchove sa stretávame častejšie. Dávnejšie pred Filanom sa nám, svojim študentom, priznávala naša premúdra učiteľka syntaxe s pocitom viny, že na výtvarnú výchovu mala obe ruky ľavé... Napriek tomu sa nám nemstila: dopriala nám nádherné zážitky z kreatívnej činnosti na svojich seminároch. Áno, z á ž i t k y ! To je presné slovo! S jeho pomocou môžeme odpovedať na jemne trpké výčitky Borisa Filana. Ozaj! Načo nám je taká výtvarná výchova, ktorá pri hodnotení dieťa tak deklasuje, že si to pamätá desiatky rokov! Zážitky a predovšetkým pozitívne zážitky treba umožniť deťom na hodinách výtvarnej výchovy.

Medzi základné metódy z á ž i t k o v é h o u č e n i a zaradujeme diskusné aktivity, pohybové, písomné a hudobné a aj aktivity výtvarné (Kariková – Poliach, 2000,s.14).

Nech je zážitkom pre žiaka stretnutie s umeleckým dielom v galérii, alebo aspoň s ilustráciou v knihe. Nech je zážitkom každé stretnutie s novou výtvarnou technikou. Nech sa deťom otvárajú oči od úžasu, keď sa im ľahko darí vymiešavať stále krajšie a zaujímavejšie farebné škvrny. Veď na to nikto nemusí byť umelcom. Áno, do výtvarnej výchovy patria výtvarné techniky aj úsilie porozumieť výtvarnému umeniu, ale neblokujme žiakov hodnotením práve vtedy, keď im chceme u m o ž n i ť v z ť a h k tomu, čo im má obohatiť život, k tomu, čo im pomáha na ceste od obyčajného pozerania sa k v i d e n i u ! Umožniť vzťah k vizuálnemu prostrediu a k jeho kreatívnemu spoluvytváraníu – tam by sme mali hľadať a nachádzať opodstatnenie výtvarnej výchovy v systéme všeobecno-vzdelávacích predmetov.

Mimochodom, berieme na vedomie známy fakt, že 4% z populácie tvoria nadaní ľudia. Prečo ale podrobujeme aj ostatných 96 % populácie požiadavkami a kritériami vhodnými iba pre spomínané 4 %! Nie je to ani múdre a priznajme ani spravodlivé. Práve toto je neuralgickým bodom akceptácie výtvarnej výchovy. S odstupom času

mali všetci tí, čo boli takto postihnutí výtvarnou výchovou pocit, že pri spomínanom (pomýlenom) hodnotení sa hodnotil, alebo dokonca známkoval genetický fond žiaka.

Domnievame sa, že už nemôžeme vnímať umenie iba ako niečo, čo znázorňuje povrchovú podobu vecí a javov tohto sveta – hoci tento postoj k umeniu zatiaľ v našej spoločnosti prevažuje (mimetický princíp), ale aj ako niečo, čo vyjadruje ľudský obsah, vnútro vecí a javov tohto sveta (princíp expresie). Navyše tu máme ako bonus konceptuálne umenie, zdôrazňujúce samotnú myšlienku, nápad ako umelecký prejav, ponúkajúce návrh (koncept) na podnietenie divákovej obrazotvornosti. Pre výtvarnú výchovu je tu ešte jeden vďačný zdroj inšpirácie – postmoderné akčné umenie s prvkami dramatiky, teda zážitkovosti. Treba ešte poznamenať, že je nielen vhodné a inšpirujúce, ale až nevyhnutné využívať medziumelecké vzťahy a presahy (Fridman, 2004).

Načo je nám teda výtvarná výchova na základných školách?

Dopovedzme to, čo sme naznačili. Na základných školách sa kladú základy ďalšieho rozvoja osobnosti dieťaťa. V našom prípade pôjde o základy vizuálnej gramotnosti, vizuálnej kultúry cez starostlivo zostavený reťazec vizuálnych podnetov, zážitkov, výtvarných úloh, ktoré dieťa prežíva na hodinách výtvarnej výchovy. V spojení so slovenským jazykom (literárna výchova, sloh), hudobnou výchovou, etickou a náboženskou výchovou, ale aj telesnou výchovou vytvára výtvarná výchova na škole tvorivú a emocionálnu atmosféru, v ktorej sa deti nehanbia vyjadrovať svoje pocity a city najrôznejším spôsobom. Slovom, pohybom, farebnou škvrnou, úsmevom, dotykom, aby sme označili tie najpreukaznejšie podoby emocionality a kreativity. Deti sa pri tom učia chápať a rozlišovať svoje pocity a city ako prirodzenú súčasť svojej osobnosti. Výtvarná výchova má umožniť deťom viesť dialóg so svetom výtvarnými prostriedkami (Fila, 2003, s.42). V tom im pomáha výtvarná výchova. Vytvára podmienky, v ktorých sa deti okrem iného učia *emocionálnemu sebauvedomeniu a ovládaniu emócií* (Šupšáková, 2001, s.31).

Špecifikum výtvarnej výchovy je v jej zameraní na vizuálnu gramotnosť. Žiaci sa učia čítať vizuálne vnemy ako abecedu znakov, ako signály iných ľudí (signály neverbálnej komunikácie) a na druhej strane sa učia písať (teda tvoriť) vizuálne príbehy prezentujúce myšlienky, nápady, city svojho autentického prežívania života.

Za podstatný aspekt výtvarnej pedagogiky možno považovať rušenie dichotómií. Učiteľ výtvarnej výchovy by mal preto pestovať tradíciu neprotirečivosti minulého a budúceho v priesečníku prítomného. Asimiláciu prijímaných podnetov bez rozporov medzi emotívnym a racionálnym, umelým a prirodzeným, vnuknutým a naučeným. Iniciováť onú podivuhodnú schopnosť výtvarnej tvorivosti, ktorá umožňuje fixovať najvzácnejšie okamihy a „zmrazovať čas bez straty vitamínov“ (Fila, 2003,s.53).

Z iného aspektu ide o vizuálne vnímanie materiálnych hodnôt a vnímanie premien života v jeho každodennosti. Premeny počasia a ľudí, rytmus dní a nocí, ročných období a vekových zvláštností človeka. Je to aspekt rozvoja inteligencie zmyslového vnímania, rozvoja citu pre farbu, tvar, materiál, čo prináša so sebou radosť z vonkajšej krásy ľudí, vecí a javov, teda regeneráciu zmyslov premáhajúcu každodennú šedivosť života. To je *zmyslová výchova*.

Doplňujúcim a kontrastným aspektom vnímania materiálnych hodnôt je vyjadrovanie svojho vnútra, projikovanie a rozlišovanie emócií, vzťahov k sebe, k iným ľuďom, prežívanie a štrukturovanie vnútorných, duchovných hodnôt. Vyjadrovanie sebauvedomenia a sebahodnotenia, svojho vzťahu k predloženej téme, výtvarnej úlohe. Je to aspekt rozvoja expresívnych neverbálnych zručností, kedy dieťa vypovedá o tom, čo sa nedá, alebo to nevie vypovedať slovami. Častokrát ide o vyjadrenie empatie, vhladu a vcítienia sa do iných osobností. Ide o rozvoj schopnosti vyjadriť postoj, myšlienku, pocit, hodnotenie cez výrazové prostriedky ako priestor, pohyb, farba, tvar atď. Ide o rozvoj kreatívnej inteligencie, kde nezáleží na výtvarnej úrovni výpovede - veď nám to prináša radosť z vnútornej krásy ľudí, vecí a javov. Dieťa prezentuje svoju duševnú múdrosť – čo o svete vie

a ako ho má rado. Ide o vnímanie a vytváranie duchovných hodnôt. To je *duchovná výchova*. Uvedomovanie si duchovnej spolupatričnosti človeka a sveta (Pohnerová 1992, s.1)

V oboch uvedených aspektoch určenosti a zmysluplnosti výtvarnej výchovy tušíme silu jej pedagogického potenciálu.

Nazdávame sa, že výtvarná výchova je a bude stále napojená na životodárnu potrebu dieťaťa urobiť stopu s následnou reakciou radosti z tohto činu. Výtvarný prejav je autentickým výrazom záujmu dieťaťa o reálny svet, ktorý neskôr spája s hľadaním a potvrdzovaním sebaidentity (viď grafitti ako nový folklór mestských múrov – Uždil,1990). Oba výtvarné prejavy, hoci aj nemajú spoločnú lokalitu výskytu – prvý je v školskom a druhý mimoškolskom prostredí – sprevádza silné emocionálne vzrušenie, teda zhodná emocionálna báza.

V uvedenej súvislosti musíme konštatovať, že každý učiteľ výtvarnej výchovy má šancu v prostredí výtvarnej výchovy vytvoriť atmosféru, v ktorej vládne dôvera a úplne obyčajná úcta k sebe a každému členovi výchovného spoločenstva, ktorého hlavným hýbateľom a prirodzeným manažérom je učiteľ. Ten učiteľ, ktorý si zvnútorní a do kontaktov so žiakmi premietne *pravdivosť, pochopenie a vzájomnosť*. Sú to tri najdôležitejšie predpoklady vytvorenia dobrého fungujúceho vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Platí to naozaj pre všetkých učiteľov bez „rozdielu váh, pohlavia, náboženského vyznania, tzv. odbornej profilácie a stupňa školy, kde pôsobí“.

V uvedených troch predpokladoch nám Carl Rogers avizuje tri roviny, v ktorých sa uskutočňuje emocionalizácia osobnosti dieťaťa: *kongruenciu, empatiu a bezpodmienečnú akceptáciu*. Pravdivosť nám avizuje kongruenciu, pochopenie empatiu a vzájomnosť - bezpodmienečnú akceptáciu.

Domnievame sa, že diskrepancia medzi hodnotením žiaka a sebahodnotením žiaka vytvára napätie a priestor na citové prežívanie nezhôd medzi hodnotením a sebahodnotením žiaka, čo má výrazný procesuálny a emotívny charakter. Práve tento proces prežívania stretu citu sebahodnotenia s hodnotením možno považovať za štvrtú rovinu

emocionalizácie žiaka (je to spravidla stret osobností učiteľa a žiaka). Cit sebahodnotenia je tou „ústrednou jednotou nášho bytia, na ktorú všetko vzťahujeme“ (Birkenbihlová, 1999,s.30). Práve tento cit je senzorom kongruencie, empatie a akceptácie cez ktorý jedinec vníma a prežíva svoje pocity, emócie, teda seba samého v interakciách s ľuďmi a so svetom.

Ide potom o štyri spôsoby emocionalizácie – zmeny človeka prostredníctvom citového prežívania. Obrazne povedané – ide o štyri svetové strany emocionalizačného procesu.

Jedna podmienka a štyri spôsoby emocionalizácie

„Hlavnou radosťou môjho života bola radosť z tvorby.
Tvorba to je jediný a nádherný pocit slobody“

P. Holoubková,
prvá slovenská fotografka

„Keď dodržíme zásady nevnučovania,
ľudia sa stanú sami sebou“

C. Rogers

Na to, aby sme umiestnili do záhlavia kapitoly práve tieto dva citáty sme mali viacero dobrých dôvodov. Oba citáty majú skrytú súvislosť s pojmom podmienka v názve kapitoly. Prvou a jedinou podmienkou avizovaných štyroch spôsobov je sloboda. Chceme tým zdôrazniť - tak dôrazne ako sa dá - že príbehy výtvarnej výchovy sa rozvíjajú na rozhraní pedagogického a výtvarno-kreatívneho procesu. V tomto rozhraní je sloboda dieťaťa tou najdôležitejšou podmienkou. Iba v maximálnej slobode dieťaťa sa všetky výtvarno-pedagogické prostriedky použité na jeho rozvoj stanú skutočne zmenotvornými na

ceste ozajstného osobnostného rozvíjania. Tu myslíme na každú zdanlivo banálnu výtvarnú úlohu, každé slobodné rozhodovanie pri problémoch, ktoré sa pred ním zjavujú pri výtvarnej práci a pri ktorých ho učiteľ iba podporuje v tom zmysle, aby žiak prežíval zmysel každého svojho rozhodnutia, aby sa učil niest' zodpovednosť za tvorivú slobodu, ktorú takto prežíva.

Ono „iba“ nám však otvára priestor nesmierne dôležitej úlohy, ktorú pri dialógu so žiakom zohráva učiteľ. Je to priestor partnerského vzťahu, v ktorom dieťa akceptuje učiteľa ako svojho staršieho a múdrejšieho partnera vždy pripraveného pomôcť mu. V týchto chvíľach je zásada nevnučovania sa, zásada nevnučovania svojich akokoľvek odborne fundovaných „výtvarných“ názorov dieťaťu najvyšším etickým princípom. Učiteľ sa vlastne musí absolútne poprieť, aby naozaj podporil rozvoj jedinečných vlastností jedinca. Zo svojich skúseností nakoniec môže naznačiť ako a prečo by problém riešil on, ale potom nájstojčivo pripomína, že rozhodnutie musí realizovať žiak sám. Iba vtedy žiaka naučíme prežívať tvorbu (podobne ako p. Holoubková) ako nádherný pocit slobody a iba vtedy *sa žiak stane samým sebou*.

Tu nejde iba o to, že učiteľ rešpektuje názor jedného žiaka, ktorý sa odlišuje od jeho názoru. Ide tu o viac: učiteľ pomáha na svet iným názorom. Ide o názor každého jedinca z výchovného spoločenstva. Vznikajúca názorová pluralita je najpreukaznejším dôkazom slobodného myslenia, cítenia a rozhodovania v triede.

Na základe predchádzajúcich konštatovaní si dovoľíme vysloviť paradoxný predpoklad: učiteľ dieťaťa v prostredí výtvarnej výchovy dosahuje pedagogické majstrovstvo neustálym sebazapieraním. Pri sebazapieraní prestáva vnímať seba - začína vnímať dieťa, aby ho sústredene poznával a dokázal ho efektívnejšie podporovať. Je to zložitá a náročná *cesta profesionalizácie učiteľa*. Je to cesta vplyvu žiaka na učiteľa a vplyvu učiteľa na žiaka. Vieme si predstaviť, že je jednoduchšie a pohodlnejšie (dodajme, že lákavé a direktívne zároveň) presadzovať jeden názor, ako napríklad presadzovať 24

rôznych názorov v triede – ak je v učebnom spoločenstve 24 žiakov. Divergencia výtvarnej úlohy nám v slobodnej atmosfére prináša 24 rôznych výtvarných výsledkov, teda názorovú pluralitu ako priamy výsledok učiteľovho prístupu ku žiakovi. Takýto výsledok je zmysluplným vysvedčením práce učiteľa vo výtvarnej výchove.

Výtvarné požiadavky-kritériá

kladieme ich spravidla do úvodu každej lekcie výtvarnej výchovy. Jasne tým deklaruujeme, podľa čoho budeme žiacku výtvarnú činnosť usmerňovať a hodnotiť. To, že sme k tomuto pojmu pripojili atribút „výtvarné“, nech nehovorí iba o snahe odlíšiť sa, ale o jazykovom úsilí byť významovo presný.

Výtvarné požiadavky sú špecifické pedagogické požiadavky, ktoré kladieme na žiaka spravidla pred začatím samostatnej tvorivej práce na podporu plnenia výtvarnej úlohy lekcie.

Pri konkretizácii výtvarných požiadaviek vychádza učiteľ predovšetkým z výtvarnej úlohy, problému lekcie (viď Fridman, 2004) a jej výchovno-vzdelávacieho zacielenia, z námetu, z použitej výtvarnej techniky, teda za všetkých výtvarných a didaktických prostriedkov, ktoré dávajú lekcii výtvarnej výchovy odborný charakter. Uplatňovanie výtvarných požiadaviek vo výučbe výtvarnej výchovy je dlhodobý proces osvojovania pravidiel výtvarnej hry a prostriedkov výtvarnej komunikácie. Je to proces osvojovania si výtvarných princípov a zásad výtvarnej výpovede prostredníctvom manipulácie s výtvarnými výrazovými prostriedkami do výslednej zmysluplnnej výtvarnej formy. Možno povedať, že tento proces osvojovania pravidiel výtvarnej hry má v konkrétnej lekcii najskôr verbálnu podobu (učiteľ ich vysvetlí žiakovi v úvode lekcie) a potom podobu praktickú, keď v samostatnej tvorivej práci žiaci organizujú výtvarné výrazové prostriedky rešpektovaním výtvarných pravidiel. Pri konkretizovaní výtvarných požiadaviek pomôže začínajúcemu učiteľovi účinným spôsobom bežná, seriózna príprava pred hodinou.

V nej si učiteľ prakticky rieši výtvarnú úlohu, ktorú chystá pre svojich žiakov, aby si sprítomnil výtvarné ťažkosti a úskalia výtvarnej úlohy. Robí to preto, aby si uvedomil, v čom budú jeho žiaci potrebovať pomoc. Učiteľ odborne analyzuje výtvarnú úlohu z hľadiska vyskytujúcich sa výtvarných problémov, ťažkostí. Každá ťažkosť avizuje určitú požiadavku. Verbalizácia ťažkostí učiteľovi vymedzuje a konkretizuje výtvarné požiadavky. Uvedomenie si požiadaviek pomáha žiakovi pri orientácii v úlohe a inšpiruje ho pri riešení úlohy (Belko, 2001, s.24). Treba však konštatovať, že tak, ako neexistuje iba jedna správna cesta v rozvoji žiaka tak neexistujú iba jedny správne požiadavky pre jednu a tú istú výtvarnú úlohu.

V lekcii výtvarnej výchovy možno uplatniť niekoľko výtvarných požiadaviek. No výchovne užitočné by bolo určiť jednu ako prioritnú a ostatné ako menej dôležité, čo však neznamená nerešpektované. Na prvom stupni ZŠ je účelné klásť jednu, maximálne dve požiadavky a v ďalších stupňoch ich žiaci dokážu rešpektovať viac .

Možno tvrdiť, že konkretizácia výtvarných požiadaviek je výtvarno-pedagogická činnosť, ktorá kladie vysoké nároky na odbornú erudíciu učiteľa, konkrétne na znalosti výtvarných princípov a zásad v napojení na detský výtvarný subjekt a hlavne v poznaní možností rozvoja detského subjektu. Myslíme si však, že ešte vyššie nároky kladie na učiteľovu predstavivosť, na jeho schopnosť predstaviť si nielen výsledok žiakovej výtvarnej projekcie, ale i cesty, ktorými sa môžu žiaci uberať, teda na celý proces vzniku výslednej výtvarnej formy.

Pedagogický zmysel výtvarných požiadaviek sme si už naznačili. Dodajme ešte, že žiak sa ich prostredníctvom dozvedá o brehoch a smerovaní svojej výtvarnej činnosti a to je pre perspektívu jeho momentálneho pracovného zaujatia veľmi dôležité. Navyše sa výtvarné požiadavky stávajú v procese hodnotenia celkom prirodzene kritériami, podľa ktorých hodnotíme výkon žiaka za plnenie výtvarnej úlohy, resp. problému, alebo projektu. Výtvarná aktivita žiaka sa takto premostňuje logickým oblúkom, na konci ktorého nečaká žiaka

nepríjemné prekvapenie v podobe kritických hodnotiacich poznámok na jeho adresu za nesplnenie podmienok úlohy. Nemožno predsa hodnotiť žiaka bez toho, aby sme mu najskôr nepovedali, čo od neho očakávame a aké máme na neho požiadavky (!). Výtvarné požiadavky - kritériá majú pri plnení výtvarnej úlohy výrazne podporujúcu funkciu. Emocionálne vzrušivá atmosféra hodnotenia pomáha významnou mierou utvoriť hodnotový systém žiaka, jeho výtvarný názor a estetické cítenie, orientácie vo veciach vkusu a nevckusu, rozlišovania umenia a gýča.

Dôležité pri tom je, že vychovávateľ nehodnotí city, prežívanie dieťaťa, ale „odráža“ cítenie, zrkadlí to, čo asi dieťa cíti a akcentom vo vyjadrovaní *usmerňuje* narábanie s výtvarnými prostriedkami pričom *akceptuje* prežívanie a vyjadrovanie citov druhého človeka (Belko, 2001).

Hovoríme o predmete, ktorý má pevné vzťahy so životom každého jedinca, so svetom výtvarného umenia a navyše silné prostriedky kreativizácie a humanizácie každej ľudskej bytosti.

PROJEKT VÝSKUMU

6.1.2 Úloha a výskumné ciele výskumu

Našou úlohou bolo skúmanie emocionalizácie žiaka v podmienkach učiteľskej prípravy v prostredí priebežnej pedagogickej praxe na hodinách výtvarnej výchovy.

Naším cieľom bolo dokázať, že dobre riadená pedagogická prax poslucháčov Katedry výtvarnej výchovy FHV UMB v Banskej Bystrici nie je stratou pre žiakov „cvičnej“ triedy – triedy experimentálnej, že ich osobnostný rozvoj pokračuje tempom porovnateľným s tempom žiakov kontrolnej triedy.

Tento zámer sme chceli dokázať na zachytených zmenách v rozvoji emocionalizácie žiakov. Sprievodnými javmi takto zameranej výtvarnovýchovnej edukácie bol rozvoj kreatívnych schopností

a prosocionálneho správania žiakov experimentálnych tried – probantov nášho výskumu.

Druhým cieľom nášho výskumu bolo potvrdenie špecifickej pedagogickej potenciality výtvarnej výchovy podporovanej rogersovským prístupom v emocionalizácii probantov.

Rozhodujúcimi činiteľmi na dosiahnutie našich zámerov boli vhodné typy osobností uvádzajúcich učiteľov, adekvátne typy tímov kandidátov učiteľstva, aplikácia rogersovského prístupu v emocionalizácii probantov a z toho vyplývajúce vytvorenie nedirektívnej klímy (tvorivo-humanistická koncepcia) počas uplatňovania tradičných a menej tradičných výtvarnových úloh (zmenotvorné aktivity).

Výskumná vzorka. Výber experimentálnej a kontrolnej triedy v náväznosti na osobnosti učiteľov týchto tried.

Zvláštnosťou nášho výskumu bolo, že sme nepotrebovali iba jednu experimentálnu triedu – ako je to zaužívané, ale dve triedy ako dva podsúbory jedného experimentálneho súboru. Obe triedy boli z druhého stupňa, no líšili sa v aspekte časovej dotácie výtvarnej výchovy. V prvom podsúbore, kde sme začínali výskum, je časová dotácia jedna hodina týždenne (ôsmy ročník). V druhom podsúbore je časová dotácia dve hodiny týždenne (piaty ročník).

Toto bola veľmi dôležitá podmienka výberu, pretože na odlišení našich dvoch experimentálnych podsúborov je postavená piata hypotéza významne ovplyvňujúca závery výskumu.

Pre prvý experimentálny podsúbor (ôsmaci) sme sa rozhodli pre ich stabilizovaný vzťah k výtvarnej výchove a kvôli tomu, že uvádzajúca učiteľka dlhšiu dobu nezaznamenávala v tejto triede väčšie výchovné problémy – praktikanti sa teda mohli sústredenejšie venovať vybratým zmenotvorným činnostiam zameraným na ďalšiu emocionalizáciu (so sprievodnými efektami kreativizácie a socializácie).

V oboch triedach mala výtvarnú výchovu v úväzku rovesníčka učiteľky kontrolných tried, ktorú sme poznávali dlhšiu dobu v rámci priebežnej pedagogickej praxe. Pre nás bolo určujúce, že obe vychádzali z tradičnej pedagogiky výtvarnej výchovy. Obidve učiteľky sú rovnako skúsené a s priateľským vzťahom k žiakom.

Druhý experimentálny podsúbor (piataci) vznikol zlúčením dvoch tried v rámci integrácie dvoch škôl v Banskej Bystrici. Pre nás to bola nielen vedeckovýskumná výzva – možnosť progresu v premenných, ale aj pedagogická výzva – nutnosť progresu premenných v socializačnom procese triedy.

Pri výbere kontrolných tried bola pre nás smerodajná osobnosť učiteľky výtvarnej výchovy, ktorú sme už dlhšie poznali v rámci priebežnej praxe. Jej prístup k žiakom reprezentoval nivó tradičnej pedagogiky so všetkými pozitívnymi možnosťami. Druhým aspektom výberu bola približne rovnaká veľkosť oboch kontrolných podskupín s podskupinami experimentálneho podsúboru.

Výskumné hypotézy

H1 – Predpokladáme, že výsledky pracovnej skupiny kandidátov učiteľstva v experimentálnej triede v rámci priebežnej pedagogickej praxe budú na porovnateľnej úrovni s výsledkami kontrolných tried, v ktorých riadia výtvarnovýchovnú edukáciu skúsení pedagógovia.

H2 – Predpokladáme, že v experimentálnej skupine (ďalej EXP) bude trend znižovania úrovne psychického stresového zaťaženia výraznejší ako v kontrolnej skupine (ďalej KO).

Predpokladáme, že sa tak stane v troch premenných:

H2.1 - vo vzťahu k partnerovi (expresia modrej farby),

H2.2 - v aspekte sebausmerňovania a sebahodnotenia jedinca (expresia zelenej farby),

H2.3 - v charakteristike aktivity, motivácie a reagovania na zaťaženosť úlohami (expresia červenej farby).

Ďalej predpokladáme, že v poslednej premennej :

H2.4 – v postoji k očakávaniu a prístupu k budúcemu vývinu a k novým stretnutiam (expresia žltej farby) bude nekompatibilný vývoj v podskupinách piataci a deviataci.

H3 a H4 dotýkajúce sa kreativizácie a socializácie v tomto príspevku neuvádzame z priestorových dôvodov.

H5 – Predpokladáme, že v EXP podskupine s vyššou hodinovou dotáciou výtvarnej výchovy (súbor piataci) zaznamenáme štatisticky významnejší nárast v sledovaných funkciách osobnosti žiaka (mimo H2.4 – aspekt emocionalizácie, expresia žltej farby) ako v EXP podskupine s nižšou týždennou hodinovou dotáciou (súbor deviataci) napriek tomu, že EXP podskupina deviatkov bola vystavená aplikácii rogersovského prístupu k emocionalizácii v rámci výtvarnových činností v druhom polroku ôsmeho a v prvom polroku deviateho ročníka, kým EXP podskupina piatakov bola vystavená aplikácii rogersovského prístupu v rámci výtvarnových činností iba v jednom školskom polroku.

H6 – Predpokladáme, že pozitívny trend premenných v rámci rozvoja funkcií emocionalizácie, kreativizácie a socializácie osobnosti jedinca bude podnietený aplikáciou rogersovského prístupu v rámci výtvarnových činností. Predpokladáme teda, že sa nám sprostredkovane potvrdí špecifický pedagogický potenciál výtvarnej výchovy.

Výskumná metodika.

1. Procedúra voľby farieb

Pre naše zámery výskumnej práce v oblasti emocionalizácie jedinca sme vybrali Lüscherovu procedúru voľby farieb. Validitu a reliabilitu procedúry overujeme už cca štyri roky, dva roky vedieme systematický denník s grafickými záznamami zo šetrenia študentov výtvarnej

výchovy (výskumnej vzorky so zrejme nadštandardnou senzibilitou na farby).

Procedúra prof. dr. Maxa Lüschera nás zaujala nielen tým, že pracuje s farbami – v edukácii výtvarnej výchovy ide o dôležité výtvarné výrazové prostriedky – ale hlavne pre schopnosť jeho testov: vyjadriť vnútorné citové rozpoloženie človeka. Voľbou poradia významnosti štyroch špeciálne stanovených odtieňov modrej, zelenej, červenej a žltej farby získame podrobnú a presnú analýzu emocionálnej osobnosti probanta (Lüscher bez v.,s.6). Táto analýza vystihuje štyri dimenzie emocionálnej osobnosti probanta:

- charakteristiku pocitu spolupatričnosti, vnútornej spätosti a vzťahu k partnerovi cez voľbu modrých nuáns (pre naše zámery ide o veľmi dôležitý aspekt partnerského vzťahu),
- charakteristiku sebausmerňovania, schopnosti uplatňovať vôľu a prežívať pôžitok cez voľbu zelených nuáns (ide o sebapoňatie, sebahodnotenie probanta),
- charakteristiku aktivity, motivácie a reagovania na zaťaženosť úlohami cez voľbu červených nuáns,
- postoj k očakávaniu /anticipácia/., prístup k budúcemu vývinu a k novým stretnutiam cez voľbu žltých nuáns.

Z hľadiska našej zameranosti na emocionalizáciu osobnosti žiaka nás mimoriadne zaujali prvé dve charakteristiky získané cez expresiu modrej a zelenej farby.

Z hľadiska možnosti kvantitatívneho vyjadrenia nás zaujalo, že vyhodnocovacie texty, ktoré opisujú nadmernú psychickú stresovú záťaž, sú podľa stupňa závažnosti označené jednou až tromi hviezdikami pričom:

- * - znamená tendenciu ku konfliktu,
- ** - znamenajú aktuálne nebezpečenstvo konfliktu,
- *** - predstavujú značne zaťažujúcu konfliktovú situáciu.

Uvedený systém „hviezdičiek“ diferencujúce rôzne stupne emocionálnej záťaže osobnosti nám dal do rúk merací nástroj na zisťovanie emotionality probanta v kvantitatívnom vyjadrení. Nie

je nám známa exploatacia Lüscherovej procedúry v použitej aplikačnej kvantifikujúcej forme

Výtvarno-edukačné činnosti

V ôsmom, resp. v deviatom ročníku:

Dátum: Námet, úloha, technika:

15.5.2003 – Egyptský reliéf ako inšpirácia na vyjadrenie príbehu.

05.6.2003 – Karikatúra spolužiaka, požitie nadsádzky a vtipného textu.

12.6.2003 – Chodiaca reklama, skupinová práca v priestorovom vytváraní.

16.10.2003 – Zátiešie, výber kompozičného princípu.

14.11.2003 – Zátiešie, koláž.

27.11.2003 – Hudba vo výtvarnom prejave, návrh na obal LP,CD.

11.12.2003 – Výraz ľudskej tváre, transformácia na masku.

V piatom ročníku:

16.10.2003 – Návrh na kalendár, brainstorming, práca v skupinách, príp. jednotlivo.

23.10.2003 – Olympijské hry, vyjadrenie športového pohybu figúrou, kolorovaná perokresba.

06.11.2003 – Ochrana zvierat, vytvorenie nového druhu zvierat pomocou koláže.

13.11.2003 – Vytvor imaginárny prístroj, robota.(Možnosť práce v skupinách a jednotlivo).

20.11.2003 – Portrét blízkej osoby, príp. autoportrét.

27.11.2003 – Vytvoriť model sídliska, alebo figúru zo škatuliek. Spolupráca v skupinách.

04.12.2003 – Reklamný plagát filmovej osobnosti, práca v skupinách.

Charakteristika prístupu k aktivitám a žiakom.

Uvedené pracovné aktivity boli konkretizované praktikantami tak, aby dávali šancu každému žiakovi na úspech. Výtvarno-pedagogické požiadavky-kritériá upozorňovali na výtvarné problémy úlohy, orientovali pozornosť žiaka na originalitu spracovania úlohy a avizovali hodnotiace kritériá. V rámci hodnotenia boli prostriedkom metód povzbudzovania založeného na pozitívnej motivácii (Krystoň, b.v. s.140). Motivačno-inšpiračný rozhovor v úvode lekcií mal zámer vyvolať určitý prežitý zážitok daného námetu vo vedomí žiakov, (prípadne podnietiť vznik nového spoločného zážitku). Prežívanie realizácie výtvarnej úlohy v súkromí žiakovho vedomia však bolo nosným výtvarno-estetickým zážitkom lekcie.

Uvedené výtvarno-edukačné aktivity boli realizované v nedirektívnej klíme.

Každý praktikant sa usiloval o bezpodmienečnú akceptáciu každého žiaka tak, aby ani jeden žiak nemal pocit odmietania zo strany učiteľa.

Praktikanti sa správali k žiakom bezprostredne a kongruentnými vyjadrovacími prostriedkami. Zaznamenali sme nielen priateľský, ústretový postoj, ale aj zvýšený hlas praktikantky vtedy, keď žiak prekročil normy slušného správania voči spolužiakovi.

Pri korigovaní a usmerňovaní mali praktikanti vždy snahu vcítiť sa do výtvarných a iných problémov žiaka a následne byť nápomocní.

Dvaja praktikanti boli zamestnaní aplikovaním Flandersovho systému pri pozorovaní riadiaceho pedagogického štýlu vystupujúceho praktikanta. Ostatní praktikanti sa počas samostatnej tvorivej práce (bez osobitného príkazu didaktika katedry) venovali usmerňovaniu žiakov a ich priebežnému podporujúcemu hodnoteniu. Vytvorila sa prirodzená vzájomne spolupracujúca pracovná klíma podporujúca vznik pozitívnych emócií, uvoľňujúca tvorivé schopnosti žiakov a mimovoľne podnecujúca spoluprácu medzi žiakmi.

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Skúmaniu podrobíme najskôr výsledky jednotlivých testov, ktoré sme štatisticky spracovali podľa stanovených hypotéz. Zaujímalo nás, aké zmeny nastali v skóre premenných v rámci retestov na pozadí vstupných testov. V interpretácii uvádzame príčinné súvislosti medzi výsledkami experimentálnych a pokusných tried.

V druhom porovnávacom aspekte nás zaujíma pomer zmien medzi podsúbormi experimentálnych tried podľa stanovených hypotéz.

Za prioritné výsledky z použitej batérie testov považujeme výsledky procedúry voľby farieb zameranej na porovnávanie psychickej stresovej záťaže probantov. Ide o hlavnú stratégiu nášho výskumu. Výsledky sociogramov a testov kreativity v tomto príspevku z priestorových dôvodov neuvádzame.

Z hľadiska našej témy považujeme Lüscherov test voľby farieb za dominujúci a výsledky ostatných testov nás zaujímali iba potiaľ ako súviseli s našim testom dominujúcim batérii použitých testov. Batéria testov pozostáva z deviatich subtestov, z toho štyri obsahuje práve procedúra voľby farieb. Z nich majú prioritu prvé dva subtesty, ktoré komunikujú o partnerskom vzťahu (modrá farba) a o cite sebahodnotenia (zelená farba).

Každého probanta sme teda podrobili trom testom, aby sme objektivizovali status jeho východzieho stavu a status, v ktorom sa nachádzal bezprostredne po našich výtvarno-edukačných aktivitách. Každý probant sa stal v určitej chvíli priesečníkom troch testov a túto okolnosť považujeme z hľadiska objektivizácie nášho výskumu za dôležitú.

Analýza a interpretácia výsledkov emocionalizácie
podľa údajov zozbieraných v procedúre voľby farieb
-Lüscherov test

1. Výsledky štatistického spracovania trendu psychického stresového zaťaženia v aspekte vzťahu k partnerovi (expresia modrej farby)

Tabuľka 1 (T1) Výsledky prvého testu a retestu
vo voľbe poradia významnosti odtieňov modrej farby

MODRÁ farba	spolu		Mann-Whit	ss1/ss2	0,05	0,05	m.významný
	EXP				0,042	0,05	m.významný
	KO				0,3206		nevýznamný
	spolu	5	Mann-Whit	ss1/ss2	0,0027	0,01	významný
	EXP				0,0189	0,05	m.významný
	KO				0,0475	0,05	m.významný
	spolu	9	Mann-Whit	ss1/ss2	0,3096		nevýznamný
	EXP				0,3528		nevýznamný
	KO				0,1291		nevýznamný

Vysvetlivky:

spolu - experimentálna a kontrolna skupina

EXP- experimentálna skupina

KO – kontrolna skupina

ss1/ss2 – posun medzi výsledkami testu a retestu

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia vo vzťahu k partnerovi (expresia modrej farby) bol v súbore experimentálnych tried na

- štatisticky významnej hladine 0,05 oproti

štatisticky nevýznamnej hladine súboru kontrolných tried.

Hypotéza H2.1 sa potvrdila.

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia vo vzťahu k partnerovi bol v podsúbore piatakov experimentálnej triedy na

- štatisticky významnej hladine 0,05

oproti štatisticky nevýznamnej hladine podsúboru experimentálnej triedy deviatkov.

Hypotéza H5 sa potvrdila.

2. Výsledky štatistického spracovania trendu psychického stresového zaťaženia v aspekte sebausmerňovania a sebahodnotenia jedinca (expresia zelenej farby)

T2 Výsledky prvého testu a retestu

vo voľbe poradia významnosti odtieňov zelenej farby

ZELENÁ farba	spolu		Mann-Whit	ss1/ss2	0,1689		nevýznamný
	EXP				0,0427	0,05	m.významný
	KO				0,4004		nevýznamný
	spolu	5	Mann-Whit	ss1/ss2	0,1984		nevýznamný
	EXP				0,1716		nevýznamný
	KO				0,4099		nevýznamný
	spolu	9	Mann-Whit	ss1/ss2	0,2967		nevýznamný
	EXP				0,0734		nevýznamný
	KO				0,2765		nevýznamný

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v aspekte sebausmerňovania a sebahodnotenia jedinca bol v súbore experimentálnych tried na

- štatisticky menej významnej hladine 0,05
oproti štatisticky nevýznamnej hladine súboru kontrolných tried.

Hypotéza H2.2 sa potvrdila.

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v aspekte sebausmerňovania a sebahodnotenia jedinca bol v podsúbore piatakov experimentálnej triedy na štatisticky nevýznamnej hladine
oproti štatisticky nevýznamnej hladine podsúboru rovnako ako v experimentálnej triede deviatakov.

Hypotéza H5 sa nepotvrdila.

3. Výsledky štatistického spracovania trendu psychického stresového zaťaženia v aktivite, motivácii a reagovania na zaťaženosť úlohami (expresia červenej farby).

T3 Výsledky prvého testu a retestu

vo voľbe poradia významnosti odtieňov červenej farby

ČERVENÁ farba	spolu		Mann-Whit	ss1/ss2	0,4552		nevýznamný
	EXP				0,2553		nevýznamný
	KO				0,3264		nevýznamný
	spolu	5	Mann-Whit	ss1/ss2	0,0785		nevýznamný
	EXP				0,0065	0,01	významný
	KO				0,3353		nevýznamný
	spolu	9	Mann-Whit	ss1/ss2	0,0787		nevýznamný
	EXP				0,0372	0,05	m.významný
	KO				0,4286		nevýznamný

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v aktivite, motivácii a reagovania na zaťaženosť úlohami bol v súbore experimentálnych tried na

- štatisticky nevýznamnej hladine rovnako ako v súbore kontrolných tried.

Hypotéza H2.3 sa n e p o t v r d i l a.

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v aktivite, motivácii a reagovania na zaťaženosť úlohami bol v podsúbore piatakov experimentálnej triedy na

- štatisticky významnej hladine 0,01
oproti štatisticky málo významnej hladine 0,05
podsúboru experimentálnej triedy deviatakov.

Hypotéza H5 sa potvrdila.

4. Výsledky štatistického spracovania trendu psychického stresového zaťaženia v postoji k očakávaniu, prístupu k budúcemu vývinu a k novým stretnutiam (expresia žltej farby)

T4 Výsledky prvého testu a retestu

vo voľbe poradia významnosti odtieňov červenej farby

ŽLTÁ farba	spolu		Mann-Whit	ss1/ss2	0,0717		nevýznamný
	EXP				0,0757		nevýznamný
	KO				0,2705		nevýznamný
	spolu	5	Mann-Whit	ss1/ss2	0,3686		nevýznamný
	EXP				0,2307		nevýznamný
	KO				0,367		nevýznamný
	spolu	9	Mann-Whit	ss1/ss2	0,0327	0,05	m.významný
	EXP				0,0781		nevýznamný
	KO				0,1109		nevýznamný

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v postoji k očakávaniu, prístupu k budúcemu vývinu a k novým stretnutiam bol v súbore experimentálnych tried na

- štatisticky nevýznamnej hladine rovnako ako v súbore kontrolných tried.

Hypotéza H2.4 sa potvrdila.

Posun medzi údajmi vstupného testu a retestu zaznamenávajúci trend psychického stresového zaťaženia v postoji k očakávaniu, prístupu k budúcemu vývinu a k novým stretnutiam bol v podsúbore piatakov experimentálnej triedy na

- štatisticky nevýznamnej hladine rovnako ako v podsúbore experimentálnej triedy deviatokov.

Hypotéza H5 sa potvrdila.

5. Výsledky štatistického spracovania štyroch farieb (modrej, zelenej, červenej a žltej) v súhrne.

T5 Výsledky prvého testu a retestu

vo voľbe poradia významnosti odtieňov všetkých farieb

skupina	trieda	test	variable	P-value	hl.vyzn.	Rozdiel	
spolu		Mann-Whit	ss1/ss2	0,02	0,05	m.významný	
EXP				0,0036	0,01	významný	
KO				0,4082		nevýznamný	
spolu	5	Mann-Whit	ss1/ss2	0,0062	0,01	významný	
EXP					0,0019	0,01	významný
KO					0,2853		nevýznamný
spolu	9	Mann-Whit	ss1/ss2	0,3678		nevýznamný	
EXP					0,2245		nevýznamný
KO					0,4182		nevýznamný

Posun medzi súhrnnými údajmi vstupných testov a retestov zaznamenávajúce trend celkového psychického stresového zaťaženia bol v súbore experimentálnych tried na

- štatisticky významnej hladine 0,01

oproti štatisticky nevýznamnej hladine súboru kontrol. tried.

Hypotéza H2 sa potvrdila.

Posun medzi súhrnnými údajmi vstupných testov a retestov zaznamenávajúce trend celkového psychického stresového zaťaženia bol v podsúbore experimentálnej triedy piatakov na

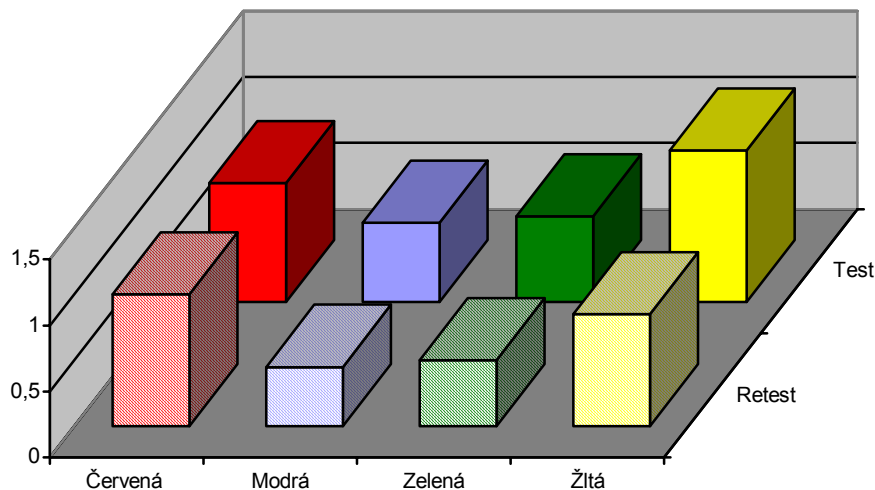
- štatisticky významnej hladine 0,01

oproti oproti štatisticky nevýznamnej hladine podsúboru experimentálnej triedy deviatkov.

Hypotéza H5 sa potvrdila.

Interpretácia uvedených výsledkov v rámci porovnania súborov experimentálnych a kontrolných tried.

Porovnanie priemerov skóre testu a retestu EXP a KO skupiny v Luscherovom teste farieb



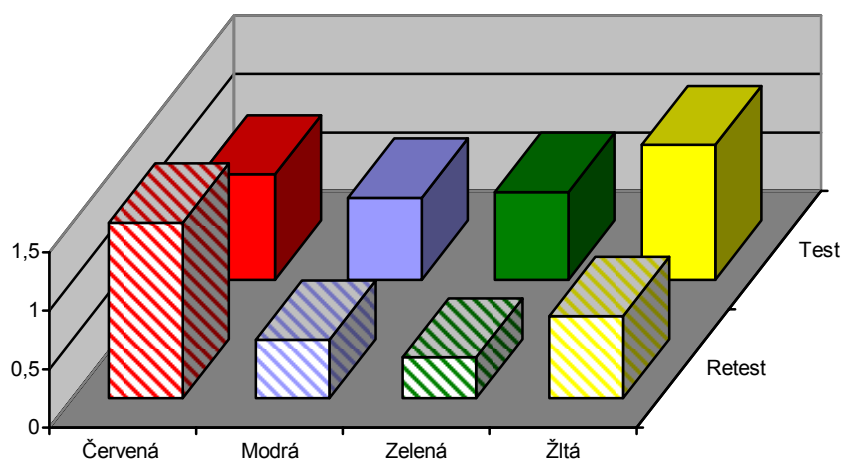
Podľa súhrnného spracovania výsledkov preferencie všetkých štyroch farieb bol ústup psychického stresového zaťaženia v súbore experimentálnych tried na štatisticky významnej hladine oproti štatisticky nevýznamnej hladine ústupu psychického stresového zaťaženia súboru kontrolných tried. Platí to najmä v tých aspektoch, ktoré nás z pedagogického hľadiska zaujímali najviac – v aspektoch vzťahu k partnerovi a k sebe samému (z pozície probanta) teda v rámci sebahodnotenia a sebausmernenia. Potvrdili sa nám hypotézy H2.1, H2.2 a H2.4. Nepotvrdila sa hypotéza H2.3 v charakteristike aktivity, motivácie a zaťažnosti úlohami, hoci paradoxne oba podsúbory experimentálnych tried mali výsledky štatisticky významné oproti štatisticky nevýznamným výsledkom oboch kontrolných tried.

Vzhľadom na uvedené výsledky možno emocionalizáciu probantov experimentálnych tried (prostredníctvom rogersovského prístupu k emocionalizácii) považovať za vydarenú a pôsobenie praktikantov – kandidátov učiteľstva za úspešné (hypotéza H1).

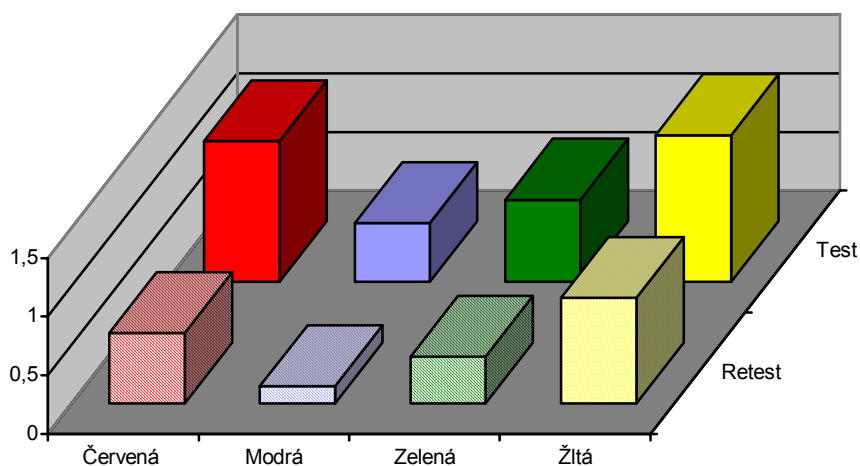
Aplikované zmenotvorné výtvarno-edukačné aktivity zamerané na rozvoj emocionality potvrdili svoju pedagogickú potencialitu (hypotéza H5).

Interpretácia výsledkov podsúborov experimentálnych tried

Porovnanie priemerov skóre testu a retestu v experimentálnej skupine deviatakov v Luscherovom teste farieb



Porovnanie priemerov skóre testu a retestu v experimentálnej skupine piatakov v Luscherovom teste farieb



Intervencie zmenotvorných výtvarno-edukačných činností sústredené pri piatakoch do polovičného časového pásma (oproti deviatakam) priniesli do tohto experimentálneho podsúboru štatisticky zachytenú zmenu: piatakom sa výrazne znížila úroveň psychického stresového zaťaženia.

Ten istý počet približne rovnako hodnotných zmenotvorných emocionalizačných aktivít aplikovaných deviatakom v dvojnásobne širšom časovom pásme ako pri piatakoch sa vo svojom pôsobení rozriedil v širšom časovom pásme tak výrazne, že stratil svoj účinok.

Záver:

Výsledky praktikantov v rámci rogersovského prístupu k emocionalizácii žiakov „cvičnej“ školy boli porovnateľné s výsledkami skúsenej uvádzajúcej učiteľky. Priebežná pedagogická prax výtvarnej výchovy je teda prínosom pre rozvoj žiakov „cvičnej“ školy.

Rogersovský prístup k emocionalizácii žiakov v podaní praktikantov vplýval priaznivo na znižovanie úrovne psychického stresového zaťaženia probantov.

Možno konštatovať, že podskupina experimentálneho súboru s dvojhodinovou týždennou hodinovou dotáciou (piataci) zaznamenala štatistický významnejší progres ako podskupina s jedn hodinovou dotáciou napriek tomu, že bola vystavená pôsobeniu rogersovskej emocionalizácii počas jedného časového bloku kým podskupina s jedn hodinovou dotáciou bola vystavená pôsobeniu rogersovskej emocionalizácii počas dvoch časových blokov.

Ergo: týždenná hodinová dotácia výtvarnej výchovy znehodnocuje efektivitu pedagogického pôsobenia výtvarnej výchovy.

Výsledky výskumu potvrdili pedagogický potenciál výtvarnej výchovy v rámci emocionalizácie osobnosti žiaka základnej školy a naznačujú, že možnosti pôsobenia umenia vôbec sú veľké, silné a viacrozmerne, presahujú edukáciu umenia a estetiky, dokážu formovať osobnosť človeka spôsobom silných zážitkov (Fridman,2003).

Literatúra:

- BELKO, Ján. 2001. Profesionálne zručnosti výtvarného pedagóga v humanistickej škole. Banská Bystrica: FHV UMB, 2001, s. 64. ISBN 80-8055-564-8.
- BIRKENBIHLOVÁ, Vera, F. Umenie komunikácie. Bratislava: 1999, 319 s. ISBN 80-88915-20-1.
- FILA, Rudolf. 2003. Cestou. Bratislava: Petrus, 2003, 330s. ISBN 80-88939-58-5.
- FRIDMAN, L. 2003. Možnosti hudobnej a estetickej výchovy pri realizácii cieľov multikultúrnej výchovy na strednej škole. Banská Bystrica: FHV UMB 2003. ISBN 80-8055-877-9
- FRIDMAN, L. 2004. Problémové vyučovanie v esteticky zameraných predmetoch. Banská Bystrica: MPC 2004. ISBN 80-8041-464-5
- FRIDMAN, L. 2004. Budúcim a začínajúcim učiteľom esteticky zameraných predmetov. In: Pedagogické rozhľady 3/2004, s. 25.
- KARIKOVÁ, Soňa - POLIACH, Vladimír. 2000. Výtvarné aktivity v zážitkovom učení. In: Zborník – katalóg, Banská Bystrica: FHV UMB, 2000, 126 s. ISBN 80-8055-430-7.
- KRYSTOŇ, M. b.v. Estetická výchova. In: Višňovský, Ľudovít-Kačáni, Vladislav a kol. b.v. Základy školskej pedagogiky. Bratislava: Iris, b.v. ISBN 80-89018-25-4.
- LÜSCHER, Max. b.v. Test voľby farieb k hodnoteniu osobnosti. Bratislava: Psychodiagnostika b.v. 145 s.
- POHNEROVÁ, Marta. 1992. Duchovní a smyslová výchova. Polička: Fantisk, 1992, 33 s. ISBN 80 85808-24-7.
- ŠUPŠÁKOVÁ, Božena a kol. 2001. Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy. Bratislava: 2001. ISBN 80-223-1570-2
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. Metodológia vied o výchove. Bratislava: 1998. ISBN 80-88778-73-5.
- UŽDIL, Jaromír. 1974. Výtvarný projev a výchova. Praha: 1974, 244 s.
- ZELINA, Miron. 1994. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: Iris, 1994, 161 s. ISBN 80-967013-4-7.

