MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY
EURÓPSKA ÚNIA
Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja
OPERAČNÝ PROGRAM ĽUDSKÉ ZDROJE

Flow vo výtvarnej výchove

Daniela Valachová

2022
Univerzita Komenského v Bratislave

Flow vo výtvarnej výchove

Daniela Valachová

2022
Univerzita Komenského v Bratislave

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VEDY, VÝSKUMU A ŠPORTU SLOVENSKEJ REPUBLIKY
EURÓPSKA ÚNIA
Európsky sociálny fond
Európsky fond regionálneho rozvoja
OPERAČNÝ PROGRAM ĽUDSKÉ ZDROJE

Publikácia vznikla vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje

© Autor
Daniela Valachová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra výtvarnej výchovy
2022

Recenzenti
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Technický redaktor: Ing. Roman Joštiak

Grafický návrh obálky: Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.

Rozsah 128 strán, 6,3 AH, prvé vydanie, vyšlo ako elektronická publikácia.

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou **Creative Commons CC BY** Commons Attribution **4.0.** Viac informácií o licencii a použití diela: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave

ISBN 978-80-223-5520-9

Obsah

Obsah 5
Úvod 8
1 Teoretická analýza tematiky 9
1.1 Špecifiká terminus technikus flow 9
1.2 História a význam flow 11
1.2.1 Vznik stavu flow 12
1.2.2 Koncepcia flow 16
1.2.3 Prekážky na ceste k dosiahnutiu prežitku flow 17
1.2.4 Výskumy o flow 19
2 Výtvarná výchova a fenomén flow 20
2.1 Výtvarná výchova na prvom stupni základnej školy 20
2.2 Výtvarná výchova na druhom stupni základnej školy 22
2.2.1 Rovina flow v procese výtvarnej výchovy 23
2.3 Pojem flow vo výtvarnej výchove 24
2.3.1 Proces flow vo výtvarnej výchove 25
3 Kreativita a flow 26
3.1 Pohľad na tvorivosť človeka 26
3.2 Teórií rozvoja tvorivosti 29
3.3 Znaky tvorivosti 33
3.4 Prekážky rozvoja tvorivosti 34
3.5 Inteligencia vo vzťahu k tvorivosti 36
3.6 Úrovne tvorivosti 37
3.7 Výtvarná kreativita 38
3.7.1 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v predprimárnom vzdelávaní 39
3.7.2 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní 40
3.7.3 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v sekundárnom vzdelávaní 41
3.8 Tvorivé prostredie 41
4 Motivácia a flow 44

4.1 Vymedzenie pojmu motivácia ... 44
4.2 Druhy motivácie ... 46
4.3 Teórie motivácie ... 49
4.3.1 Fyziologické prístupy k motivácii ... 49
4.3.2 Behaviorálne prístupy k motivácii ... 50
4.3.3 Humanistické prístupy k motivácii ... 52
4.3.4 Kognitívne prístupy k motivácii ... 53
4.3.5 Autodeterminačná teória ... 54
4.3.6 Atribučná teória ... 54
4.4 Metódy rozvíjania motivácie ... 55
4.5 Faktory ovplyvňujúce motiváciu ... 59
4.5.1 Osobnosť učiteľa ... 59
4.5.2 Motivácia vo výchovno-vzdelávacom procese ... 64
4.5.3 Motivačné faktory z pohľadu žiaka ... 68
5 Výskum flow vo výtvarnej výchove ... 69
5.1 Teoretické východiská výskumu ... 69
5.1.1 Ciele výskumu ... 69
5.1.2 Výskumné otázky ... 70
5.1.3 Metódy výskumu ... 70
5.1.4 Priebeh výskumu ... 71
5.2 Interpretácia a analýzy ... 72
5.2.1 Žiak ... 72
5.2.2 Pedagóg ... 76
5.2.3 Pozorovateľ ... 86
5.2.4 Analýza a zistenia z výskumu ... 94
5.2.5 Odporúčania pre ďalší výskum ... 95
Záver ... 96
Bibliografické odkazy ... 97
Prílohy ... 103
Príloha 1 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania ... 103
Príloha 2 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania ... 105
Príloha 3 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania ... 107
Príloha 4 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania ... 109
Príloha 5 – príprava na vyučovaciu hodiny z pozorovania ... 111

Príloha 6 – príprava na vyučovaciu hodiny z pozorovania 113
Príloha 7 – ďalšie ukážky výtvarnej tvorby z pozorovania 115
Abstrakt 119
Resume 120
O autorke 121
Register autorov 122

Úvod

Vedecká monografia je autorkou situovaná do dvoch obsahovo previazaných línií. Prvá línia popisuje teoretické východiská fenoménu flow vo všeobecnom kontexte v paralele s kontextom výtvarnej výchovy s dôrazom na vzdelávanie na základnej umeleckej škole.

Flow je tematika, ktorá zasahuje aj do širších oblastí, preto sme sa zamerali aj na ďalšie oblasti, ktoré sme podrobne rozpracovali. Venovali sme sa tvorivosti v rôznych kontextoch. Zároveň sme podrobne rozpracovali problematiku motivácie. Oba kontexty považujem za súvzťažné k fenoménu flow, ktorému je venovaná monografia.

Druhá časť vedeckej monografie prezentuje výskum, ktorý bol situovaný do prostredia základnej umeleckej školy so zameraním na výtvarnú výchovu. Výskum sa zameriaval na žiaka a fenomén flow, kontext pedagóga fenomén flow a kontext pozorovateľa a fenomén flov (alebo vnímanie fenoménu flow).

Monografia obsahuje aj obsiahlu prielohovú časť, ktorá priamo korešponduje s témou. Prílohy sú venované vyučovaciemu procesu výtvarnej výchovy. Uvádzame didaktické prípravy a ukážky výtvarnej tvorby žiakov.

Text monografie prezentuje výsledky výskumu flow, ktorý možno považovať v uvedenej podobe za jedinečný.

Autorka

1 Teoretická analýza tematiky

V živote človeka existuje množstvo faktorov, ktoré môžu ovplyvniť jeho úspech alebo neúspech v živote. V rámci predmetnej kapitoly analyzujeme faktory a konštrukty, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s fenoménom flow.

1.1 Špecifiká terminus technikus flow

Termín flow prekladáme z angličtiny ako *tok* alebo *prúd.* V kontexte s činnosťou alebo javom, ktorý vzniká pri aktivite tvorenou jedincom, hovoríme o *optimálnom prežívaní*. *„Optimálne prežívanie závisí od schopnosti mať v každom okamihu pod kontrolou to, čo sa deje vo vedomí, musí ho každý človek dosiahnuť na základe vlastného individuálneho úsilia a kreativity* (Csikszentmihalyi, 2015).*“*

Počiatky skúmania flow sa datujú do deväťdesiatych rokov minulého storočia a zároveň sú veľmi úzko spájané s predstaviteľom M. Csikszentmihalyi. Práve on sa zaujímal o skutočnosť (alebo mnohé skutočnosti záleží od uhla pohľadu), prečo sa niektorí jednotlivci (deti, dospelí, ...) vedia kvalitnejšie venovať určitej konkrétnej činnosti, aj napriek tomu, že nie sú za ňu odmenení (v zmysle bez toho, aby dostali odmenu participujú na úlohe a majú tendenciu ju ukončiť, pozn.).

Csikszentmihalyi (1990) na základe konkrétnych skutočností, definoval flow ako duševný stav, pri ktorom je daná osoba natoľko ponorená do konkrétnej činnosti, že dianie okolo seba nepovažuje za významné. Ide o okamih (bez časového ohraničenia), v ktorom sa buď telo alebo myseľ dostane aj k hraniciam vlastných možností a vedome sa snaží o dosiahnutie niečoho, čo stojí za to.

Mohli by sme zároveň konštatovať, že flow je stav úplne sústredenej motivácie. K danému stavu dochádza vtedy, keď má jedinec stanovené presné a blízke ciele a zároveň dostáva spätnú väzbu o svojom progrese a dosahovaní cieľov.

Stanovené ciele a výzvy, ktoré rozširujú už existujúce schopnosti človeka, sú na rovnakej úrovni ako kapacity alebo schopnosti jedinca (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002).

Flow môžeme definovať ako psychický stav, v ktorom sa človek cíti súčasne kognitívne efektívny, motivovaný a šťastný (Moneta, Csikszentmihalyi, 1996). Zároveň je možné konštatovať, že skúsenosť so stavom fow je natoľko príjemná, že jedinec je ochotný venovať tejto činnosti veľa času, energie a úsilia (Adil et al., 2020).

Kvasničková (2014) opisuje flow ako ponorenie a sústredenie sa na priebeh práce viacej ako na samotný výsledok. Počas celej činnosti sa mení vnímanie času, koncentrácia pozornosti ale aj zníženie pocitu úzkosti. Jedinec využíva široké spektrum schopností.

Keby sme flow zhrnuli a vytvorili si vlastné vysvetlenie tohto javu, chápali by sme ho ako prostriedok, ktorý je tvorený jedincom samotným, jeho schopnosťou koncentrácie a všeobecného rozhľadu v činnosti, ktorú chce vytvárať. Tieto všetky informácie mu napomôžu pracovať na sebe

samom s paradoxom, a to tým, že podstate zabúda na seba samého, lebo prestáva pociťovať hlad, smäd a stráca prehľad o čase.

Tab. 1 Dimenzie určujúce stav flow

rovnováha medzi náročnosťou úlohy a schopnosťami jedinca	úloha musí dostatočne stimulovať jedinca, tým že ju vníma ako výzvu, ale na druhej strane nemôže byť natoľko náročná, aby mu nespôsobovala úzkosť
jasné a konkrétne ciele	ak má činnosť určitú štruktúru je vyššia šanca, že pri jej vykonávaní budeme pociťovať radosť, čím sú ciele stanovené jasnejšie a konkrétnejšie, tým jednoduchšie sa v nich dokáže jedinec orientovať
jednoznačná spätná väzba	jedinec potrebuje vedieť nakoľko zvláda činnosť, ktorú vykonáva
zmena vnímania času	osoba získava nový zážitok plynutím času
strata sebauvedomenia	nastáva v prípade, ak sa plne odovzdáme vykonávanej činnosti
pocit kontroly nad vykonávanou činnosťou	súvisí s dimenziou straty sebauvedomenia, s narastajúcou kontrolou dochádza k poklesu strachu a úzkosti pri činnosti
sústredenie na aktuálne prežívanie	jedinec nerozdeľuje pozornosť medzi iné aktivity a je pohrúžený len do určitej činnosti a plne ju vníma
ponorenie sa do aktivity	je veľmi silným pozitívnym zážitkom a prináša jedincovi pocit šťastia a kompetentnosti
autotelická skúsenosť	jedinec je v tomto momente plne zameraný na svoje potreby a ciele

Zdroj: Csikszentmihalyi, 2008

V prípade, že činnosť, ktorú jednotlivec vykonáva, zahŕňa všetky tieto dimenzie, je pravdepodobné, že jej vykonávanie uvedie jedinca do stavu flow. U jednotlivcov je najväčšia pravdepodobnosť zažitia stavu flow, ak úloha, ktorej venujú svoju pozornosť, je najmä zaujímavá a primerane náročná. Ďalej ak úloha obsahuje jasný cieľ a jedinec dostáva okamžitú spätnú väzbu. Potom sa môže dostať do stavu plnej koncentrácie na danú činnosť. Pocit kontroly nad vykonávanou činnosťou a sústredenie sa na aktuálne prežívanie patria medzi najdominantnejšie indikátory flow (Rossin et al., 2009).

Flow je považovaný za rozhodujúci aspekt pri pozitívnom prezívaní aktivity. Ľudia prežívajú flow pri rôznych druhoch činnosti alebo v rôznych aktivitách ako je napr. šport, tanec a umelecká tvorba.

1.2 História a význam flow

Koncept flow považovali za užitočný psychológovia, ktorí sa zaoberajú skúmaním šťastia, spokojnosti so životom a vnútornou motiváciou. Flow však nie je iba akademickým predmetom. Len pár rokov po zavedení a zverejnení teória flow začalo využitie v mnohých oblastiach a podieľalo sa v odpovediach na viacero otázok. Kedykoľvek je cieľom zlepšiť kvalitu života, tak teória flow môže byť nápomocná. Bola stimulom k vytvoreniu experimentálnych školských osnov, pomocou ktorých sa školia vedúci pracovníci v navrhovaní voľnočasových aktivít a služieb.

Flow sa využíva v rôznych odboroch a odvetviach, napr. pre vytváranie nápadov a postupov v klinickej psychoterapií, rehabilitácii mladistvých delikventov, organizovaní aktivít v domovoch seniorov, navrhovaní exponátov v múzeách aj v pracovnej terapií pre hendikepovaných. Tieto stimuly a zmeny nastali v priebehu desiatich rokov po tom, čo sa v odborných časopisoch začali objavovať prvé články o flow (Csikzentmihalyi, 1990).

Z filozofického pohľadu Frankl (1994) vo svojej knihe píše, že človek je celým človekom len tam, kde sa celkom rozplýva v nejakej veci, kde je celý oddaný nejakej inej osobe. Na základe toho sa sebou stáva tam, kde prehliada sám seba a zabúda na seba.

Flow je považované za súčasť odboru pozitívnej psychológie, ktorá sa zaoberá pozitívnymi emóciami a kladnými životnými zážitkami, ako napr. radosť, šťastie, láska, ale za kladný životný prežitok môže byť považovaný aj stav flow. V psychológii sa slovo „flow“ používa ako technický pojem na opis vnútornej motivácie ľudí, ktorí trávia čas so zvýšeným úsilím pri zapojení do svojich obľúbených aktivít (Csikzentmihaly, 1990). Seligman (2012) potvrdzuje, že stav flow sa stal dominantnou témou v pozitívnej psychológii.

Csikszentmihalyi (1990, s. 36) definoval flow ako *„holistický pocit, ktorý ľudia cítia, keď konajú s úplným zapojením*.“ Křivohlavý (2013) píše, že flow znamená chytiť dobrú vlnu pri surfovaní na okraji mora a nechať sa ňou unášať čo najďalej. Deci, Ryan (1985) tvrdia, že flow predstavuje opisný rozmer, ktorý môže znamenať niektoré z čistejších príkladov vnútornej motivácie. Jackson, Eklund (2002) píšu, že prežitok flow vedie k zvýšenému zameraniu a zapojeniu sa do konkrétnej športovej činnosti.

Csikszentmihalyi (1990) zistil spoločné prvky, ktoré majú ľudia pri prežívaní stavu flow. Je to stav, kedy sa nachádzame tu a teraz, sme plne ponorení do konkrétnej činnosti. Jedinec nachádzajúci sa vo flow je ponorený do určitej činnosti tak, že ho niť neruší, ani jeho vlastné myšlienky. Nič iného ako aktuálne vykonávaná činnosť sa mu nezdá dôležitá a je „rozpustený“ do prítomného okamihu. Na základe tohto rozplynutia sa jeho telo a myseľ dostanú do módu hraničných možností vo vedomej snahe dosiahnuť niečo zložité, čo však stojí za to (Jelínek, Jetmarová, 2017). Ide o najlepší spôsob píšu Jackson (1995), ako dosiahnuť najlepšie výsledky. Podľa Jelínka, Jetmárovej (2017) každý jedinec vníma stav flow inak. Niektorí ho popisujú, ako by mali všetky zmysly posilnené a všetko vnímali naplno, iní si na pocity nevedia spomenúť, nič necítili.

Peifer et al. (2014) opisujú flow ako psychológiu špičkových skúseností.

Rhodes, Kates (2015) píšu, že v stave flow v skutočnosti stúpa potenciál k podpore cvičenia resp. fyzickej aktivity, avšak je dôležitá prítomnosť pozitívnych skúseností pre dlhodobú účasť v tomto stave. Stav flow súvisí so zvýšením motivácie, zlepšenou súťaživosťou a rastom individuálnych schopností.

Seligman (2012) hovorí, že v stave flow sa stotožníme s predmetom aktuálne vykonávanej aktivity. Domnieva sa, že sústredená pozornosť, ktorú stav flow vyžaduje, spotrebuje všetky naše kognitívne a emočné zdroje, ktoré zvyčajne tvoria myšlienky a pocity.

Jelínek (2019) píše, že vo flow náš mozog ako keby odpočíval, bol v uvoľnenom stave, akomsi otvorenom sústredení, alfa rytme.

Flow znamená *„zaplavovať dušu radosťou z toho, čo robím, a naplňovať ju tak šťastím, že doslova spolu splývajú"* (Křivohlavý, 2013, s. 96).

Blažej, Kostolanská (2020, s. 18) opisujú flow ako: *„akúsi energiu, ktorá dodáva životu na intenzite a zmysluplnosti. Teda za stav, kedy nudu strieda radosť a kedy dochádza k vnútornému naplneniu a uspokojeniu."*

Z dôvodu rozličných druhoch vykonávaných aktivít má termín flow mnoho iných názvov (synoným). Tie možno badať najmä v publikáciách, výskumoch, ktorých činnosť či zameranie sa odlišujú. Sú to názvy ako napr.: byť v zóne (in the zone), plynutie (flowing), byť v bubline (in the bubble), byť extrémne živý (super alive), mať pod kontrolou (in the control) či hrať na autopilota (on auto) (Csikszentmihalyi, 1990).

1.2.1 Vznik stavu flow

Za činnosti pri ktorých sa človek najčastejšie dostáva do flow sa považujú sex, šport, stravovanie a účasť na sociálnych interakciách (Hektner, Schmidt, Csikszentmihalyi, 2007 in Blažej, Kostolanska, 2020).

Csikszentmihalyi (1990) tvrdí, že primárnou funkciou aktivít, ktoré dostávajú človeka do flow je poskytovanie príjemných zážitkov. Môžu to byť hry, umenie, rozprávky, rituály či šport. Ide o aktivity, ktoré sú svojou koncepciou a spôsobom postavené tak, že umožňujú účastníkom a divákom dosiahnuť usporiadaný a príjemný stav mysle. Ich koncepcia je postavená na tom, aby pomáhali účastníkom a divákom dosiahnuť usporiadaný stav mysli, ktorý prináša veľké potešenie. Práve tieto vymenované činnosti bezprostredne súvisia s uspokojovaním základných potrieb človeka. Medzi ďalšie činnosti, pri ktorých sa človek dostáva do flow autor uvádza písanie, filozofovanie, umelecké smery ako napr. spev či maľovanie. Flow je možné zažiť prakticky v každej činnosti, ktorá konkrétnemu človeku dáva zmysel.

K navodeniu stavu flow nie je dôležité mať definovaný cieľ. Dôležité je, že naša pozornosť sa vďaka nemu sústredí a je zaujatá nejakou aktivitou, ktorá nám prináša radosť. Nie je to ani výsledok činnosti, ktorý rozhoduje o navodení optimálneho prežitku. Výsledok nemusí dopadnúť podľa predstáv dotyčného a flow aj napriek tomu môže byť v konkrétnej činnosti jedincom zaznamenaný (Csikszentmihalyi, 1990).

„Byť plne v prítomnom okamihu, to je ten kľúč" (Jelínek, 2019).

Seligman (2012) tvrdí, že ku stavu flow nevedú žiadne skratky. Človek musí zapojiť svoje najlepšie vlohy a schopnosti, aby tohto stavu dosiahol. K tomu aby jedinec dosiahol stav flow je potrebné, aby vedel rozlíšiť svoje silné stránky a naučiť sa ich vo svojom živote využívať. Niektorí psychológovia

opisujú flow ako denné snívanie alebo stav tranzu, ktorý je blízky deťom predovšetkým do šiesteho roku života.

Pre optimálny výkon sa potrebujeme dostať do zóny na rozhranie ani príliš ľahkého, ani príliš náročného. Úlohy nás musia podrobovať skúške, nie mučeniu.

Schopnosť prežívať flow môže byť spôsobená individuálnymi rozdielmi, ktoré sú čiastočne vrodené, ale určite sa to dá naučiť.

Tab. 2 Faktory ovplyvňujúce flow

Najdôležitejšie faktory ovplyvňujúce stav flow	fyzická a duševná príprava
	dôvera
	sústredenosť
	pocit počas výkonu
	napredovanie
	optimálna motivácia
	úroveň vzrušenia

Zdroj: Jackson, 1995

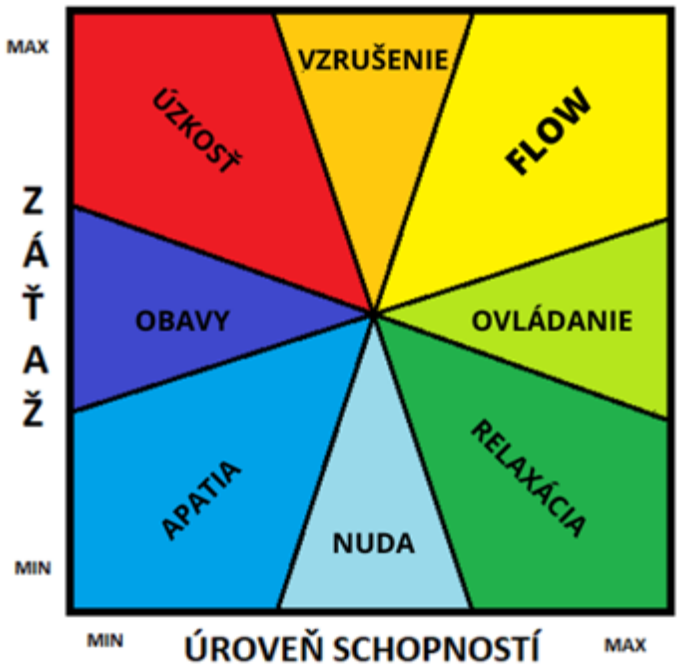
Kowal, Fortier (1999) skúmali motivačné determinanty flow v kontexte seba determinačnej teórie, ktorú uviedli Deci, Ryan (1985). Podstatou teórie seba determinácie je, že pohyboví aktivita môže byť prospešná aktivita, ktorá má pozitívny prínos a súvis so subjektívnym pocitom vitality a spokojnosti človeka.

Z výskumov, ktoré boli v rôznych oblastiach zamerané na zisťovanie flow vyplýva niekoľko spoločných znakov a záverov pre činnosti, ktoré sprostredkúvajú nadšenie.

Tab. 3 Spoločné znaky stavu flow

spoločné znaky	umožňujú spoznať a objaviť niečo nové
	prostredníctvom pocitov tvorivosti privádzajú človeka do inej reality
	posúvajú človeka, aby si zdokonalil svoje schopnosti a zručnosti na vyššiu úroveň
	vedú k predtým neznámemu a nepredstaviteľnému stavu vedomia

Zdroj: Csikszentmihalyi, 1990



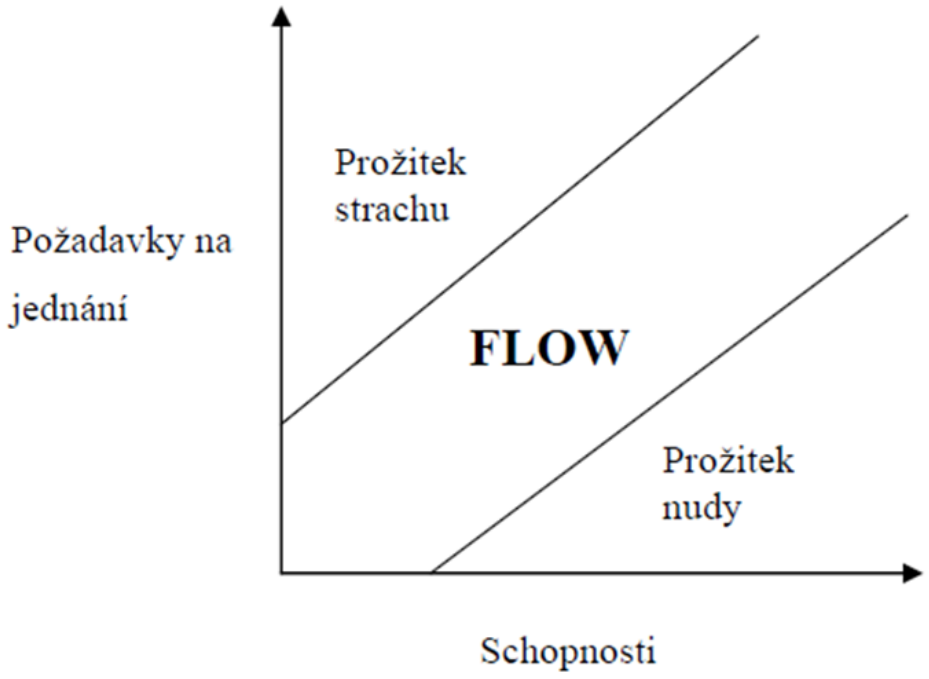
Obr. 1 Model fluktuácie opisujúci fázy zážitku (Csikszentmihayi, 1990)

Model fluktuácie zážitkov predstavuje osem fáz zážitku. Pre to, aby sme dosiahli stav flow, je dôležité byť v rovnováhe z hľadiska zaťaženia a úrovne schopností. Navodeniu resp. vzniku stavu flow predchádzajú rôzne štádiá pocitov (viď. Obr. 1.).

Tab. 4 Význam fáz fluktuácie zážitkov

význam fáz fluktuácie zážitkov	apatia	nízka náročnosť, nízka úroveň schopností
	nuda	nízka náročnosť, stredná úroveň schopností
	relaxácia	nízka náročnosť, vysoká úroveň schopností
	strach	stredná náročnosť, nízka úroveň schopností
	kontrola	stredná náročnosť, vysoká úroveň schopností
	úzkosť	vysoká náročnosť, nízka úroveň schopností
	vzrušenie	vysoká náročnosť, stredná úroveň schopností
	flow	vysoká náročnosť, vysoká úroveň schopností

Zdroj: Csikszentmihalyi, 1990



Obr. 2 Kanálový model stavu flow (Csikszentmihayi, 2015)

Kanálový model flow predstavuje možnosti zážitkov a ich jednotlivé fázy.

Flow sa dostavuje v prípadoch, kedy sú schopnosti jedinca a náročnosť činnosti v rovnováhe. Pokiaľ presahuje niektorý faktor, do flow bude obťažne sa dostať. No pokiaľ pôjdu tieto faktory ruka v ruke, flow nastane oveľa jednoduchšie.

Tab. 5 Podmienky navodenia stavu flow

podmienky navodenia stavu flow	vysoko vnímané výzvy
	vysoko vnímané zručnosti
	vedieť, čo robiť
	vedieť, ako to vieš robiť
	vedieť, ako dobre to vieš robiť
	vedieť, kam chceš ísť
	oslobodenie od rozptýlenia

Zdroj: Csikszentmihayi, 2015

Z uvedených teoretických poznatkov je zrejmé, že flow je univerzálnym javom naprieč rôznymi kultúrami a aktivitami.

Avšak rozdiely v tomto zmysle vznikajú až v závislosti na povahe aktivít, ktoré vedú k flow (Moneta, 2004; in Blažej, Kostolanská, 2020).

1.2.2 Koncepcia flow

Pôvodná koncepcia flow (Csikszentmihalyi, 1990) obsahovala štyri dimenzie zodpovedajúce tomuto prežitku.

Tab. 6 Pôvodné dimenzie

dimenzie flow	vnútorná motivácia
	koncentrácia na práve vykonávanú činnosť
	zvedavosť
	kontrola danej situácie

Zdroj: Csikszentmihalyi, 1990

Následne zaviedol koncepčnú teóriu flow, ktorá pozostáva z deviatich zložiek.

Tab. 7 Koncepčná teória flow

koncepčná teória flow	rovnováha medzi výzvami a zručnosťami
	okamžitá spätná väzba
	jasné ciele
	strata sebauvedomenia
	splynutie s aktivitou
	sústredenie sa na aktuálny prežitok
	kontrola situácie
	transformácia času
	autotelická osobnosť

Zdroj: Jackson, Csikszentmihalyi, 1999

Autotelická osobnosť

Prežitok flow vhodne uchopený výrazne prispieva k rozvoju osobnosti. S tým súvisí aj pojem autotelickej osobnosti (autotelic personality, „ja, ktoré je sebestačné do cieľa“).

Princíp autotelickej osobnosti je schopnosť človeka pretvárať potenciálne zdroje ohrozenia od podnetov, ktoré v sebe nesú naplňujúci a rozširujúci prežitok flow, čo v konečnom dôsledku prispieva k udržaniu vnútornej harmónie (Csikszentmihalyi, 1990).

Rysy autotelickej osobnosti sa najjasnejšie prejavujú u ľudí, ktorí sa vedia tešiť zo situácií, ktoré by obyčajným ľudom pripadali neznesiteľné.

Autotelickú osobnosť možno vysvetliť ako vzájomný komplex dispozícií pre prežívanie flow. V tomto ponímaní je človek vytrvalý a zvedavý, svoju pozornosť nezameriava len sám na seba, ale práve naopak, vníma a zaujíma sa o všetko, čo život ponuka. Aktivity, situácie v ktorých je zainteresovaný, vykonáva prvotne pre samotnú činnosť, bez toho aby riešil ako pri tom čo robí vyzerá, kto si čo o ňom pomyslí, či aké výhody mu z konkrétnej situácie vyplývajú (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2002).

Ľudia s autotelickou osobnosťou vedia zamerať svoje vedomie na to, čo im dáva potešenie a v čom vidia zmysel. Svojim konštruktom vedomia a spôsobom uvažovania o konkrétnej situácie sú schopní transformovať zdroje nepohody v príležitosti pre rozvoj a zdokonalenie v inej oblasti (Slezáčková, 2012).

„Taký autotelicky zameraný človek si hovorí: Musím ležať v posteli a nemôžem vyjsť z domu? No dobre, tak si konečne prečítam všetky knižky, ktoré sa mi nazbierali na nočnom stolíku" (Slezáčková, 2012, s. 65).

1.2.3 Prekážky na ceste k dosiahnutiu prežitku flow

K tomu, aby sme docielili stav flow, je potrebné odstrániť určité typy bariér, ktoré môžu byť súčasťou ľudskej prirodzenosti. Naša vnútorná nepokojnosť s kvalitou nášho života a z nej sršiace a všadeprítomné pocity frustrácie či chaosu okolitého sveta, ktorý nás vtláča do neustálej neistoty z hľadiska našej pozície v živote (Jelínek, Jetmarová, 2017).

Za limitnú prekážku dosiahnutia flow možno považovať prílišný nedostatok sebavedomia. Človek s nízkym sebavedomím si neustále robí starosti, ako ho ostatní príjmu, má obavy, alebo strach že spraví zlý dojem pred iným človekom /inými ľuďmi, alebo to čo robí určite sa mu nepodarí, nebude v tom úspešný.

Stav flow je problematický k dosiahnutiu aj u ľudí, ktorí sú príliš sústredení na seba. Majú tendenciu hodnotiť všetky informácie len podľa svojich predstáv. Osoby, ktoré sa vyznačujú týmito extrémami sa nevedia radovať, majú sústavné problémy s učením, čo má za následok stratu príležitostí pre vlastný osobnostný rast (Csikszentmihalyi, 1990).

Ak nastane zmena na úrovni zdrojov napr. v kontexte nerovnováhy alebo vyčerpania zdravých vzťahov medzi spoluhráčmi resp. členmi tímu alebo nedostatku vlastnej efektívnosti, môže dôjsť k ovplyvneniu úrovne pohody, výsledkom čoho môže byť negatívna schopnosť tejto osoby optimálne využiť svoje schopnosti a navodiť stav flow.

Medzi najväčšie brzdy nášho vnútorného prostredia, ktoré napr. športovcom bránia dostať sa do stavu flow sú zabudnúť na seba samého, myšlienky na neúspech, ktoré sú podhubím strachu (Jelínek, 2019).

Tab. 8 Prekážky na dosiahnutie stavu flow

prekážky	vnútorné procesy	úzkosť
		strach zo zlyhania
		negatívne emócie
		dysfunkčné myslenie
	osobnostné procesy	interpersonálne problémy
		emocionálne problémy
	najväčšie prekážky	vlastná myseľ

Zdroj: vlastné spracovanie

Dôležité je vnímať aj to, že aktivity, ktoré idú ruka v ruke s pozitívnym pocitom charakteristickým ako podhubie pre flow, môžu mať potenciálne negatívny efekt (Csikszentmihalyi, 2015).

Kľúčovým problémom teórie flow je skutočnosť či sa jednotlivec nachádza alebo nenachádza vo flow. Súvisí to s tým, ako vníma existujúce výzvy a povahu svojich zručností od skutočnej povahy výziev alebo zručností, ktoré sa mu ponúkajú.

Pokiaľ človek pravidelne vykonáva aktivity s charakteristickými črtami flow, tak sa z nich postupom času stane návyk, na základe čoho stráca širší uhol pohľadu. Jeho pozornosť sa zúži do menšieho resp. konkrétnejšieho okruhu, čo môže viesť ku vzniku napr. workoholizmu (Mühlfeit, Costi, 2017). Workoholik je prevažný čas v pracovnom flow, ale čo sa týka kvality jeho života, tak tento stav mu neprospieva, pretože ostatné rovnako dôležité oblasti jeho života sú deficitné tzn. zanedbáva ich, sú to oblasti ako napr. rodina, pohyb, stravovanie, regenerácia, priatelia. Z toho vyplýva, že flow sám o sebe nie je dobrý. Svoju prospešnosť má vtedy, ak náš život obohacuje, dodáva mu stabilitu, intenzívnosť a zmysluplnosť. Zároveň je dôležité aby posilňoval naše silné stránky a schopnosti a neškodí ničomu inému (Csikszentmihalyi, 1996; in Slezáčková, 2012).

Stav flow môže dosiahnuť aj skupina ľudí vykonávajúca jednu činnosť. Skupina však musí spĺňať niekoľko podmienok.

Tab. 9 Podmienky stavu flow pre skupinu

podmienky flow pre skupinu	kreatívny priestor: stoličky, nástenky, graf, ale žiadne stoly, aby skupina pracovala v pohybe
	paralelná, organizovaná práca
	zameranie skupiny na cieľ
	rozvoj existujúceho (prototypov)
	zvýšenie efektívnosti prostredníctvom vizualizácie.
	využívať rozdiely medzi účastníkmi ako prínos, nevnímať ich ako prekážku

Zdroj: Csikszentmihalyi, 1990

Ak si človek pri výkone akejkoľvek aktivity kladie až príliš veľký dôraz na to, čo si o ňom myslí jeho okolie, pravdepodobne sa do flow nikdy nedostane. Strata ega z pohľadu odosobnenia sa od okolitých sociálnych magnetov je veľmi dôležitým predpokladom dosiahnutia stavu flow.

1.2.4 Výskumy o flow

Niekoľko výskumov sa už venovalo skúmaniu vzťahu medzi flow a učením (Engeser, Rheinberg 2008; Mustafa et al., 2011; Adil et al., 2020). Vo výskume Mustafa et al. (2011) bol flow potvrdený ako pozitívny prediktor školského úspechu u študentov stredných škôl, ale zároveň nepredikoval to, či sa vôbec študenti zapoja do štúdia. Výskum Adil et al. (2020) potvrdil pozitívny vzťah medzi flow a akademickou úspešnosťou. Autori (ibidem) objasňujú, že popisovaný vzťah bol preukázaný najmä z dôvodu, že flow je hlboké zážitkové ponorenie sa do činnosti, kedy je naša pozornosť plne zameraná na stanovenú úlohu a preto ju plníme s maximálnym nasadením. Vnútorný motivačný faktor, ktorý tu vzniká, je veľmi silný a rovnako aj odmena, ktorá sa jedincovi dostáva v podobe prijemných pocitov, spôsobí, že jedinec bude mať dobré akademické výsledky a radosť z dosahovania vysokých výkonov. Podľa autorov práve toto poskytuje dôvod spojenia stavu flow s dobrými akademickými výsledkami.

Engeser, Rheinberg (2008) tvrdia, že flow je spojený s lepším výkonom z dvoch dôvodov. Prvým dôvodom je to, že flow je vysoko funkčný stav, ktorý by mal sám o sebe podporovať výkon. Druhým dôvodom je to, že pri tomto stave je jedinec motivovaný k tomu, aby ho zažil znovu, a tak si hľadá ďalšie náročnejšie úlohy. K vysoko funkčnému stavu dochádza preto, lebo jedinci sú intenzívne zameraní, ale zároveň optimálne vzrušovaní počas doby, ako majú kontrolu nad úlohou.

Aj podľa autorov Adil et al. (2020) funkčný aspekt je prepojením flow a akademickou úspešnosťou. Jedinec v stave flow podáva vysoký výkon a zároveň je vysoko motivovaný v pokračovaní a dokončení danej činnosti, keďže mu sama o sebe prináša prijemné pocity. Zároveň, podľa autorov, je pravdepodobné, že si do budúcna jedinec stanoví vyššie ciele, aby mohol tento stav flow zažiť znovu.

Flow podľa teória je jednoduchšie dosiahnuť, ak je vnímaná rovnováha medzi zručnosťou a výzvou. Zručnosti študenta prispievajú k danému vnímaniu. Ak študent dosahoval dobré výsledky v minulosti, je pre neho prirodzenejšie, že bude mať vysokú úroveň v preberanej látke. Ak študenti lepšie porozumejú učebným materiálom, budú sa môcť viac sústrediť na učebné činnosti a mať pocit, že majú všetko pod kontrolou. Tým, že študenti porozumejú prezentovaným materiálom, zvyšuje sa u nich šanca prežitia stavu flow (Guo et al., 2020).

Pokiaľ ide o flow pri vyučovaní, tak je to vo veľkej miere spojené s učiteľom, inštruktorom, ktorý navrhuje a implementuje učebné činnosti a úlohy (Dachner, Saxton, 2015). Ľudia ľahšie prezívajú flow, keď sa púšťajú do činností, ktoré ich zaujímajú (Abbott, 2000).

2 Výtvarná výchova a fenomén flow

Štátny vzdelávací program (2015) opisuje výtvarnú výchovu ako: „program aktivity žiakov, ktorý je koncipovaný tak, aby vytváral možnosti na tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmami, akými sú, hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie, lebo v nich spočíva základný predpoklad poznávania a porozumenia vo výtvarnej výchove.“ A teda podstata výtvarnej výchovy je v rozvoji osobnosti žiaka po jeho kognitívnej ale aj psychomotorickej stránke. Je to tvorivý proces, má schopnosť vyjadrovaciu, interpretačnú, výchovnú ale aj vzdelávaciu.

Vo výtvarnej výchove môže žiak podporiť svoj rozvoj predstavivosti, postojov, pocitov ale aj seba-vyjadrovanie. Taktiež si žiak osvojí dejiny výtvarnej kultúry a vytvorí si vlastné estetické cítenie, pomocou ktorého dokáže hodnotiť ľudské artefakty, vizuálne média ale aj rôzne iné výtvarné produkty. Na základe vedomostí, ktoré žiak nadobudne, je schopný svoje informácie aplikovať do výtvarných činností v rôznych témach a technikách.

2.1 Výtvarná výchova na prvom stupni základnej školy

Výtvarná výchova je v rámci primárneho vzdelávania zaradená ako jeden z povinných predmetov štátneho vzdelávacieho programu. Štátny vzdelávací program (2015) predstavuje záväzný národný rámec pre primárne vzdelanie – 1. stupeň základných škôl. Reprezentuje prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Je východiskovým dokumentom na prípravu školských vzdelávacích programov, ktoré predstavujú druhú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania. Ten dáva priestor každej škole, aby prostredníctvom školského vzdelávacieho programu dotvorila svoj obsah vzdelávania podľa špecifických regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek, ktoré vychádzajú z potrieb žiakov alebo rodičov.

Hlavným cieľom výtvarnej výchovy na prvom stupni základnej školy je poznanie a vyjadrovanie. Konkrétne ide o to, že "žiaci v nadväznosti na detský výtvarný prejav rozvíjajú svoju vizuálnu kultúru na úrovni poznania i vyjadrovania“ (Výtvarná výchova, PV, 2014). Ciele predmetu sú formulované s kontextom na žiaka a jeho rozvoj.

Tab. 10 Ciele výtvarnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania

CIELE VÝTVARNEJ VÝCHOVY	žiaci	rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu
		rozvíjajú si pozorovacie schopnosti
		spoznávajú základné prostriedky výtvarného vyjadrovania
		rozvíjajú tvorbu vlastných myšlienkových konceptov a ich formálnu a technickú realizáciu
		osvojujú si základné zručnosti pri práci s nástrojmi a materiálmi
		poznávajú umelecké diela a svoj zážitok z nich výtvarne vyjadrujú
		osvojujú si základné kultúrne postoje

Zdroj: Výtvarná výchova, PV, (2014)

Výtvarná výchova je súčasťou vzdelávacej oblasti umenie a kultúra. Zameriava sa na spoznávanie umenia a kultúry, pochopenie významu človeka a spoločnosti. Učí žiaka vnímať a chápať hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície a vyjadrovať sa rôznymi umeleckými prostriedkami vizuálneho, dramatického, hudobného umenia, písaného a hovoreného slova (Štátny vzdelávací program, s. 9, 2015).

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

Tab. 11 Metodické rady výtvarnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania

METODICKÉ RADY	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky
	Rozvoj fantázie a synestetické podnety
	Podnety moderného výtvarného umenia
	Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia
	Škola v galérii
	Podnety architektúry
	Podnety fotografie
	Podnety videa a filmu
	Podnety dizajnu a remesiel
	Podnety poznávania sveta
	Elektronické médiá (od druhého ročníka)

Zdroj: Výtvarná výchova, PV, (2014)

Prostredníctvom tvorivých výtvarných činností a aktivít žiak získava príležitosti na uplatnenie fantázie a predstavivosti, a tým aj priestor pre vlastnú sebarealizáciu. Vzdelávací štandard upravuje a stanovuje výkon a obsah vyučovacieho predmetu výtvarná výchova. Obsah predmetu v jednotlivých metodických radoch je konkretizovaný vo výkonovom štandarde. Výkon sa premieta do obsahového štandardu, ktorý predstavuje vymedzenie učebného obsahu. Avšak je možnosť uvedené obsahy modifikovať a upravovať podľa konkrétnej situácie rámci triedy žiakov.

2.2 Výtvarná výchova na druhom stupni základnej školy

Výtvarná výchova na druhom stupni základnej školy je povinným predmetom. Ako taký je zaradený vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra. Spolu s predmetom hudobná výchova.

Hlavným cieľom výtvarnej výchovy je *„prostredníctvom aktívnych činností uvádzaní do vizuálnej kultúry a komunikácie – na úrovni poznania i vlastného vyjadrovania“* (Výtvarná výchova, NSV, 2014).

Ďalšie ciele sú formulované smerom k žiakovi a jeho rozvoju.

Tab. 12 Ciele výtvarnej výchovy na druhom stupni základnej školy

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

Zdroj: Výtvarná výchova, NSV, (2014)

Obsah predmetu je, tak ako na prvom stupni, členený do metodických radov, ktoré tvoria obsahový rámce predmetu.

Tab. 13 Metodické rady – výtvarná výchova druhý stupeň základnej školy

METODICKÉ RADY	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky
	Možnosti zobrazovania videného sveta
	Podnety moderného a súčasného výtvarného umenia
	Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia
	Škola v galérii
	Podnety architektúry
	Podnety fotografie
	Podnety videa a filmu
	Elektronické médiá
	Podnety dizajnu
	Tradície a podnety remesiel
	Synestetické podnety
	Podnety poznávania sveta

Zdroj: Výtvarná výchova, NSV, (2014)

Výtvarná výchova na druhom stupni základnej školy sa zameriava na tvorbu žiakov s výtvarnými technikami a materiálmi. Zahŕňa proces tvorby od prvotného nápadu, cez tvorbu nachádzania formy až k procesu realizácie. Obsah predmetu je obohatený o obsah, prostredníctvom ktorého žiaci získavajú kompetencie porozumieť reklame, dizajnu, architektúre a pod.

2.2.1 Rovina flow v procese výtvarnej výchovy

Podľa Csikzentmihalyi (1990) je vizuálna schopnosť neustály prístup k radostným zážitkom. Keď sa zastavíme, niekde na prechádzke v prírode, pozrieme sa na okolitú prírodu, ktorú nám dotvorí zvuk zvierat a vetra, pociťujeme určitú voľnosť a cítime sa aj jej súčasťou. Csikzentmihalyi spomína starogréckeho básnika Menandera, ktorý vyjadril radosť a potešenie z prírody nasledovne: *„Slnko, ktoré svieti na nás všetkých, hviezdy, more, plynutie oblakov, záblesk ohňa – či žijete sto rokov alebo len pár dní, nikdy neuvidíte nič vyššie ako sú ony.“* Zároveň hovorí: *„Jednou z najlepších ciest rozvíjania týchto schopností je výtvarné umenie“* (Csikzentmihalyi, 1990).

Ktokoľvek môže mať radosť z tvorby, ale v pedagogike to súvisí hlavne s podvedomím alebo porozumením diela. Flow teda spája dve neoddeliteľné súčasti, ktoré vytvárajú kvalitatívnu stránku jeho prežívania – porozumenie ale aj citové zaujatie dielom.

S výtvarnou vdychovou sa stretávame už v rannom veku v kruhu rodiny. Vytvárame si rôzne estetické skúsenosti a názory čo sa nám páči a čo nie. Inštitúcií, ako základná škola a základná umelecká škola, kde sú prostredníctvom vyučovacieho procesu sprostredkované informácie z oblasti umenia. Tieto skúsenosti im rozvíjajú vizuálne a estetické cítenie, ktoré im pomáha prežívať flow už len pri pohľade na dielo (Valachová, 2020). Je veľmi dôležité vytvoriť vyučovanie veku a zručnostiam triedy primerané. Taktiež je vhodné prihliadať na rôzne inakosti detí a žiakov (Kováčová, 2019). Na vyučovaní výtvarnej výchovy by si mali žiaci obohatiť svoje poznatky o nové a rozšíriť si tým obzor úmerne s psychomotorickým rozvojom. Preto žiakovi, ktorý ešte nekreslil zátišie a ani nevie, čo to je, nemôžeme

postaviť niekoľko predmetov s drapériou a nechať ho bez vysvetlenia kresliť. Treba začať pomaly najprv vysvetliť, ukázať ukážky a potom začať kresliť od malých predmetov, až po kompozíciu.

Estetická skúsenosť, ktorú je možné porovnať v jej kvalitách s flow, ponúka interpretáciu po obsahovej ale aj formálnej stránke. Obsahom potešenia vo flow a estetickej skúsenosti je potešenie zmyslu, pocit poriadku v umení, emocionálna harmónia a pocit presahu každodennosti. Dôležité pre rozvoj osobného rastu v tvorbe teda spočíva v tom, aby žiak vo vzdelávaní systematicky prijímal vizuálnu stránku súbežne so zručnosťami, na úrovni jeho vekovej spôsobilosti.

Porozumenie umenia, možnosti zvyšovania schopností vo výtvarnej výchove s vizuálnou gramotnosťou a tvorenie vzťahu zaujímať sa o umenie, sú dôležitými prvkami výtvarného vzdelávania. Preto nie je správne podceňovať vzdelanie v oblasti umenia. Pomocou neho si žiaci osvoja rôzne myšlienky kultúry, ktorá im je blízka, a vytvoria si širší rozhľad o technikách, ktoré následne môžu aplikovať do svojej tvorby.

2.3 Pojem flow vo výtvarnej výchove

Základná úloha učiteľa v súvislosti so zmysluplnou výučbou je v zadávaní úloh žiakov vo výtvarnej výchove. Ide predovšetkým o rozvoj edukatívnych procesov s prirodzenými procesmi voľnej tvorby žiakov. Je vhodné využívať rôzne podoby vnútornej motivácie žiakov a taktiež nechať miesto na otázky žiakov týkajúce sa cieľa a procesu tvorby.

Učiteľ je v tomto kontexte mediátorom, ktorý sprostredkováva proces výtvarnej činnosti vo výučbe. On určuje výber výtvarných prostriedkov, poskytuje stimuly vo výtvarnej tvorbe žiakov a taktiež ich motivuje k nachádzaniu vlastnej cesty vo využívaní výtvarného jazyka. Učiteľ priebežne a v závere hodiny hodnotí nielen konečný artefakt, výsledný produkt, ale aj priebeh tvorby žiakov.

V procese výtvarnej činnosti sa môže vyskytnúť kvalitatívny posun, pocit flow, teda moment kedy žiak v rámci svojej výtvarnej činnosti tento pocit zažije a vie ho aj opísať, alebo ho učiteľ môže pozorovať. V uvedenom procese je množstvo psychickej energie, ktorú žiak mohol získať z experimentovania s rôznymi výtvarnými médiami a taktiež úsilia pri stvárňovaní vlastného motívu. Učiteľ môže podobné pocity zažívať podobné pocity, ak sa mu podarí vhodná motivácia žiakov a s tým súvisiaci estetický posun úrovne jeho výtvarného vyjadrovania. Tým je možné zvýšiť aj atraktivitu výučby vo výtvarnej výchove pre žiakov, ktorý sú výtvarne nadaní.

Učiteľ má možnosť aplikovať flow vo výtvarnej výchove tak, že umožní žiakom variabilitu prístupov k zadaným námetom, experimentovaniu v rámci námetu s tým, že bude rešpektovať technické možnosti zvoleného výtvarného média. K zavedeniu flow vo výtvarnej výchove je vhodné, aby žiaci dobre zvládli technické a technologické možnosti výtvarného média, aby bolo možné s nimi experimentovať a žiaci mohli využívať svoje vlastné námety a spôsoby stvárnenia námetu a jeho prispôsobenie vlastnému pohľadu.

2.3.1 Proces flow vo výtvarnej výchove

Každý žiak môže vnímať prínosy estetického a umeleckého pôsobenia rôzne, niekto viac či menej intenzívne. Preto je vhodné, aby si žiaci uvedomovali procesu flow ako procesu, ktorý je vlastne tvorivým procesom. Taktiež je vhodné, ale si žiak uvedomoval aj proces zastavenia pri výtvarnej tvorbe, kedy sa rozhoduje ako bude ďalej postupovať.

Za kľúčový moment tohto procesu môžeme považovať čas, kedy sa žiak rozhoduje o svojom koncepte, ako bude jeho tvorba smerovaná, spracovaná a prepracovaná a ako bude vyzerať jeho finálne dielo.

Je vhodné, aby boli žiaci vedení k experimentovaniu, využívali imagináciu a nenechali sa odradiť neistotou, ktorá môže súvisieť s vekom alebo neskúsenosťou.

Umelec netvorí náhodne, pretože to pre neho nie dostatočne uspokojivé. U umelcov a študentov umenia, ktorí cvičia na hudobný recitál bola preukázaná apatia, nuda a úzkosť (Fullagar, Knight, Sovern, 2013).

3 Kreativita a flow

Pri skúmaní fenoménu flow je vhodné sa zamerať aj na ďalšie oblasti a faktory, ktoré môžu stav flow ovplyvniť. Jedným z týchto faktorov je aj kreativita.

Pojem tvorivosť sa v prirodzenom jazyku spája predovšetkým s činnosťami, ktorých cieľom je transformácia.

Tab. 14 Transformácia v kreativite

kvalita subjektu ktorý transformáciu vykonáva	tvorivý jednotlivec
proces v ktorom sa transformácia uskutočňuje	tvorivá práca, činnosť
výsledok transformácie	tvorivý produkt

Zdroj: vlastné spracovanie

V psychologickom výskume sa prevažne kladie dôraz na tvorivosť ako kvalitu človeku, v pedagogike je dôraz kladený na rozvoj tejto kvality. Je pritom všeobecne prijímané, že všetky tri aspekty tvorivosti, teda tvorivý jedinec, tvorivá činnosť a tvorivý produkt je vhodné brať do úvahy.

3.1 Pohľad na tvorivosť človeka

Tvorivosť – kreativita je slovo odvodené od „creare“, čo znamená tvoriť, plodiť. V roku 1950 americký psychológ Guilford svojou prednáškou na tému tvorivosť podnietil psychológov skúmať túto oblasť ľudského intelektu. Ďalší americký psychológ, ktorého možno považovať za významného bádateľa v tejto oblasti je E. P. Torrance. On definuje kreativitu „ako proces, ktorého zložkami sú jednak medzery v poznaní, jednak citlivosť na prvky, ktoré v poznaní chýbajú, ďalej na disharmóniu, odhaľovanie problémov a hľadanie nových, originálnych postupov riešenia a konečne, na komunikáciu získaných výsledkov“ (Ďurič a kol., 1988).

Okrem toho v súčasnosti existuje viac ako 50 definícií a charakteristík o tom, čo to tvorivosť je. Uvádzame len niektoré.

Podľa Koršunova je „tvorivosť také aktívne vzájomné pôsobenie subjektu, pri ktorom subjekt cieľavedome mení prostredie, tvorí nové, sociálne významné v súlade s požiadavkami objektívnych zákonitostí“ (Hlavsa, 1985).

Tvorivosť je zložitý proces. Bean uvádza že „tvorivosť je proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy alebo média takým spôsobom, ktorý v ňom vyvoláva pocit uspokojenia, proces, ktorý vyústi v produkt, ktorý o tejto osobe, teda o svojom pôvodcovi niečo hovorí ostatným“ (Bean, 1999).

Ďalšími autormi, ktorí sa vyjadrujú k pojmu kreativity sú Kirst a Diekmeyer, títo hovoria, že „každý človek je kreatívny, len je potreba odvaha a určitý prehľad o možnostiach, ako kreativitu rozvíjať. Každodenný zhon, zvyky a tisíce predsudkov kreativitu potláčajú. Byť kreatívny znamená vyrovnávať sa s aspektom, možnosťami zajtrajška a dneška. Kreativita nie sú vzdušné zámky, je to produktívne zvládanie konkrétnych úloh. Len kreatívny prístup k riešeniu problému môže byť úspešný. Kreativitu je možné nacvičiť, rovnako ako odvahu k nej a schopnosť využívať každú príležitosť k jej rozvíjaniu“ (Kirst, Diekmeyer, 1998).

Tvorivosť je výzvou na prežitie produktívneho, kvalitného života. Uvedomenia si, že je viac byť, ako mať. Netýka sa to iba práce, ale aj umenia a voľného času. Dá sa aj tvorivo relaxovať. Tvorivosť provokuje a motivuje k poznaniu.

Hlavsa uvádza definíciu tvorivosti nasledovne: „Tvorivosť, to sú kvalitatívne zmeny v subjekto-objektových vzťahoch, pri ktorých syntézou vonkajších vplyvov a vnútorných stavov dochádza k alternácii subjektu, prostredníctvom intenzívnej a špeciálnej činnosti a k vývinu kreatívnych situácií a produktov, ktoré sú nové, progresívne, hodnotné, užitočné, pravdivé a komunikovateľné, čo spätne formuje vlastnosti subjektu“ (Hlavsa, 1985).

Kim uvádza, že „koreň tvorivosti je v schopnosti produkovať variácie na danú tému. Tvorivosť je viac definovaná problémom, či úlohou, než oblasťou, osobou alebo procesom. Výsledkom toho je, že tvorivosť je jav, ktorý je skôr otázkou stupňa ako kategórie“ (Kim, 1993).

M. Zelina tvorivosť vymedzuje takto: „Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet a vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty“ (Zelina, 1994).

Ak by sme uvádzali aj ďalšie definície a paradigmy chápania tvorivosti u rôznych autorov, pravdepodobne by sme mohli definovať dva základné atribúty, ktoré majú spoločné. Sú to novosť a hodnota. Novosť je to čo odlišuje tvorivosť od iných fenoménov a hodnota vypovedá o významnosti. Práve uvedené dva pojmy sú tou pravou esenciou tvorivosti.

Aby bolo možné rozvíjať tvorivosť človeka, je potrebné vedieť, aké psychické procesy sa odohrávajú v psychike človeka pri tvorivom procese, ktoré činitele sú pre tvorivosť rozhodujúce.

Autori Sternberg a Lubart (1999) hovoria o rôznych uhloch pohľadu na problematiku kreativity. Podľa nich problematika kreativity bola na okraji záujmu výskumu preto, lebo sa nevyužíval multidisciplinárny prístupu k problematike. Obaja autori sa odvolávajú na autorov Wehner, Csikszentmihalyi a Magyari-Beck (1991, s. 270) ktorí tvrdili že výskum kreativity je podobný príbehu o tom ako sa slepí snažia opísať slona dotykom jeho častí tela. Jeden sa dotýka chvosta a hovorí že je ako slimák a druhý sa dotýka slona z boku a hovorí že vyzerá ako múr.

Tab. 15 Spoločné prvky vo výskumoch o kreativite

spoločné prvky vo výskumoch o kreativite	tvorivosť má niektoré domény špecifické a niektoré spoločné
	na rozvoj niektorých častí tvorivosti je potrebné mať určité špecifické predpoklady ale sú niektoré oblasti tvorivosti ktoré sa vyznačujú zhodnými prvkami
	kreativita je do určitej miery merateľná
	kreativitu je možné rozvíjať
	kreativita nie je v bežnom živote oceňovaná, pretože sa pokladá za teoretický fenomén ťažko dokázateľný

Zdroj: Sternberg, 2006

Na základe výskumov definovali Sternberg a Lubart kreativitu ako schopnosť produkovať pôvodné a neočakávané výsledky činnosti tak, aby boli aj užitočné na vyriešenie problému.

Vo Veľkej Británii, Národný poradný výbor pre kreatívne a kultúrne vzdelávanie (NACCCE, 1999) publikoval správu, kde opísal veľmi podobnú definíciu tvorivosti.

Tab. 16 Procesy tvorivosti

procesy tvorivosti	tvorivosť je spojená s nápaditosťou, kde je nutným predpokladom predstavivosť. Je to proces generovania niečoho nového
	tvorivosť je účelná, fantázia ju uvádza do činnosti a je prítomná až do jej konca
	tvorivosť vyúsťuje do originality, ktorá mení predchádzajúcu činnosť
	tvorivosť má hodnotu vo vzťahu k cieľu. Zhŕňa nielen generáciu myšlienok ale aj hodnotenie

Zdroj: NACCCE, 1999

Sternberg (2006) uvádza zaujímavú definíciu tvorivosti a konkrétne aj skupiny tvorivých ľudí. Práve skupina tvorivých ľudí je taká, že sú ochotní a schopní lacno kúpiť a draho predať. Podľa tejto definícii tvorivosť vyžaduje šesť odlišných, ale vzájomne podmienených zdrojov: intelektové schopnosti, vedomosti, štýl myslenia, osobnosť, motivácia a prostredie. Uvedené zdroje by mali byť v rovnováhe.

3.2 Teórií rozvoja tvorivosti

Existuje viacero teórií rozvoja tvorivosti. Vychádzajú z poznania filozofií vzdelávania.

Tab. 17 Teórie rozvoja tvorivosti

teórie rozvoja tvorivosti	psychoanalytické teórie
	humanistické teórie
	kognitívne teórie
	sociálno – psychologické teórie
	teórie tvorivej osobnosti

Zdroj: vlastné spracovanie

Podľa psychoanalytických teórií sa blokovaný pohlavný pud presúva (sublimuje) zo psychických operácií, najmä do fantázie a jej zhmotnenie v podobe umeleckého diela prináša umelcovi náhradné uspokojenie.

Podľa humanistických teórií je tvorivosť predpokladom a výsledkom sebaaktualizácie, sebarealizácie človeka, jeho plného fungovania. C. R. Rogers (1995) hovorí, že tvorivosť je vrcholným prejavom ľudskej osobnosti, výrazom vrodenej tendencie k sebaaktualizácii a sebarealizácii. Je spojená s potrebou slobody a samostatnosti človeka, ktorého právom je ísť svojou vlastnou životnou cestou a objavovať na nej vlastný význam. Zástancom tejto teórie je aj A. H. Maslow (1970), ktorý hovorí, že sebaaktualizujúca tvorivosť kladie dôraz v prvom rade na osobnosť, nie na výkon, a tento výkon považuje za vedľajší jav osobnosti, teda vzhľadom na ňu sekundárny. Zdôrazňuje charakterové kvality ako priamosť, odvaha, sloboda, spontánnosť, jasnosť, integrácia, sebaprijatie.

Kognitívne teórie tvorivosti – americký psychológ J. P. Guilford (1971) vyslovil a verifikoval hypotézu, že *tvorivosť nie je totožná s inteligenciou* (meranou IQ testmi). Tvorivé schopnosti sa stanú jasnejšími a zmysluplnejšími, keď sa porovnávajú s inými schopnosťami a keď sa zistia vzťahy medzi nimi. Guilford vytvoril trojrozmerný model štruktúry intelektu, ktorého podstatu tvorí triedenie testov intelektových schopností podľa obsahov operácií a produktov.

Tab. 18 Model štruktúry intelektu

obsahy	figurálne	informácie sú v konkrétnej forme a postihujú veľkosť, tvar, farbu, štruktúru predmetu a smerujú k vizuálnym vnemom
	symbolické	informácie sú vyjadrené symbolmi, znakmi
	sémantické	informácie v podobe slovného významu – slovná komunikácia
	behaviorálne	nonverbálne informácie v medziľudských vzťahoch vyjadrujúce postoje, potreby, túžby, nálady, zámery
operácie	poznávanie	ide o pochopenie vnímaných informácií
	pamäť	uchovanie toho, čo si človek osvojil a objavil
	divergentné myslenie	generovanie informácií zo vstupnej informácie, pričom dôraz je kladený na množstvo a rôznosť výstupov z jedného zdroja
	konvergentné myslenie	generovanie informácií zo vstupnej informácie pričom dôraz sa kladie na jediný výstup
	hodnotenie	rozhodovanie o správnosti, vhodnosti, adekvátnosti toho, čo subjekt pozná, pamätá si, vytvorí v produktívnom myslení, konvergentnom a divergentnom
produkty	jednotky	
	triedy	
	vzťahy	
	systémy	
	transformácie	
	implikácie	

Zdroj: spracované podľa Guilforda, 1971

Sociálno – psychologické teórie tvorivosti sa sústreďujú na hľadanie podmienok, ktoré podporujú alebo brzdia tvorivý proces. Základné východisko týchto teórií spočíva v tom, že tvorivosť ako osobnostný predpoklad je v spoločnosti prítomný v ďaleko väčšej miere ako to spoločnosť dokáže využiť. A tak rozhodujúcim činiteľom je tvorivá atmosféra, ktorá je utváraná sociálnou makro, mezo i mikroklímou na pracovisku, alebo v procese.

Teórie tvorivej osobnosti sa zameriavajú na zisťovanie osobnostných čŕt ľudí, ktorých nezávislí posudzovatelia považujú za tvorivých na základe produktov ich činnosti. Tvorivú osobnosť robí tvorivou komplexnosť, teda zrelosť osobnosti, ktorá predstavuje samu seba. Je to tendencia myslieť a konať viac a lepšie ako ostatní.

Tab. 19 Prístupy k tvorivosti

prístupy k tvorivosti	mystický prístup k štúdiu tvorivosti
	pragmatický prístup k tvorivosti
	psychodynamický prístup k štúdiu tvorivosti
	psychometrický prístup k štúdiu tvorivosti
	kognitívny prístup k tvorivosti
	sociálno – personologický prístup k štúdiu tvorivosti
	konfluentný prístup k štúdiu tvorivosti

Zdroj: Sternberg, Lubart, 1999

Integrované poňatie tvorivosti predstavil vývinový psychológ Howard Gardner, ktorý sa zaoberal hĺbkovou štúdiou siedmich osôb z hľadiska integrácie charakteristík. Prihliadal na *historické súvislosti* a priaznivosť situácie pre tvorivú činnosť, *odbor činnosti* a *sociálne pole*. Významnými preňho boli „rané skúsenosti vedúce k úspechom v tvorivosti a rozvoj tvorivosti v priebehu života“ (Sternberg, 2002). Gardner uvádza, že tvorivé osoby vyrastali častejšie v prostredí, v ktorom absentovala vrelosť, prejavili skorý záujem o svoj odbor a „preskúmanie nezmapovaných teritórií“, ale spočiatku neboli výnimoční. Prelom nastal v dobe, kedy sa stali odborníkmi vo svojom odbore. Dôležitou bola zrejme aj emocionálna a intelektuálna podpora v konkrétnom čase. Častejšie venovali všetku energiu práci na úkor osobných vzťahov v dospelosti. Po počiatočnom prelomovom úspechu dochádza väčšinou k ďalšiemu prelomu, avšak už detailnejšiemu a komplexnejšiemu nie natoľko revolučnému. Úspešné pokračovanie tvorivej činnosti závisí podľa autora najmä na oblasti pôsobnosti. Pravdepodobne maliar alebo hudobník ešte prejde progresom, menej pravdepodobné je to z hľadiska oblasti u tvorcov poézie či vedcov (Sternberg, 2002).

Za zaujímavú považujeme *alternatívne integrovanú teóriu tvorivosti* (Sternberg, Lubart, 1999) ktorá hovorí o podstatnom spojení faktorov individuálnych a faktorov prostredia tak, aby sa ich účinok prejavil. Vysoká miera tvorivosti osoby je spôsobená skôr vzájomným pôsobením radu faktorov, než extrémne vysokou mierou určitého faktoru alebo špecifickým rysom osobnosti. Táto teória sa nazýva aj *investičná teória tvorivosti*, kedy tvorca vidí skrytý potenciál („lacný nákup“), rozvíja ho, a potom ho „vysoko predá“ („vysoký predaj“). Pozornosť presúva ďalej, a je charakteristický tým, že je o krok vpredu pred ostatnými.

Mimoriadne vysoká tvorivá produktivita je teda, podľa väčšiny bádateľov, celkom viazaná na spolupôsobenie, nie výnimočnosť niektorej z individuálnych charakteristík alebo jedného z faktorov prostredia. Výsledok nastáva spojením správneho pomeru zložiek tvorivého procesu a prostredia, vhodného času a osobnosti. Rast charakteristík ešte neznamená zvyšovanie schopnosti tvoriť. Nové nápady kohokoľvek musia byť ním analyzované. Dochádza k usudzovaniu a rozhodovaniu (Sternberg, 2002).

Tvorivý proces vplyvom motivačných činiteľov realizuje tvorivá osobnosť v priebehu určitých fáz, ktoré sa stanovili na základe štúdia a na základe výskumných údajov tvorivého procesu. Zelina (1994) formuluje nasledujúce fázy kreatívneho procesu.

Tab. 20 Fázy tvorivého procesu

fázy tvorivého procesu	prípravná	preparačná (získavajú sa relevantné poznatky)
	inkubačná	latentná (tlmenie, človek nepracuje na predmete tvorby)
	iluminačné	inšpiračná, „aha efekt“ (objavovanie nového nápadu, nové riešenie)
	overovacia	verifikačná (kritické preskúmanie, zhodnotenie a overovanie)

Zdroj: Zelina, 1994

V súvislosti s rozdelením kreatívneho procesu na uvedené fázy alebo etapy treba povedať, že tieto sa v priebehu tvorby prelínajú, že ťažko určiť, kedy končí jedna a začína druhá.

V prípravnej fáze si človek uvedomuje problém a hľadá prostriedky na jeho riešenie, zbiera informácie a uplatňuje predovšetkým kreatívne schopnosti, ako sú senzitivita, fluencia a flexibilita.

Inkubácia je rôzne dlhé obdobie, v ktorom sa z hľadiska vedomej účasti subjektu nič nedeje. Je to fáza, keď je mozog zdanlivo v pokoji, ale v skutočnosti v podvedomí preberá a skúma všetky možnosti. Tu má významnú úlohu intuícia.

Inkubačná fáza je momentom, keď sa zrazu porozumie a vyprodukuje sa dobrá myšlienka. Táto fáza býva sprevádzaná citovým vzrušením a považuje sa za vrchol tvorivého procesu. Uplatňuje sa tu fluencia, flexibilita a originalita.

Spôsob riešenia problému treba overiť. Správnosť riešenia musí byť potvrdená. Proces overovania správnosti riešenia autori nazývajú rôzne.

Tab. 21 Proces overovania podľa rôznych autorov

proces overovania	verifikácia	Hlavsa (1985)
	preverovanie záverov v praxi	Bruner (1981)
	kontrola správnosti riešenia	Kličková (1989)
	vyhodnotenie	Konigová (2007)

Zdroj: vlastné spracovanie

Overovacia fáza kreatívneho procesu má veľký význam vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole. Je silným motivačným činiteľom pre ďalšiu aktivitu detí. Uplatňuje sa tu aj konvergentné myslenie.

3.3 Znaky tvorivosti

Pod znakom tvorivosti rozumieme základný prejav tvorivej činnosti človeka. V odbornej literatúre sa často používa aj pojem faktor „ako synonymum slova znak“. Tento význam slova chápeme tak, že dieťa má tvoriť, produkovať, vytvárať svojou fantáziou, nadaním, schopnosťami, rôzne útvary, obrazy, ktoré sú jedinečné pre jeho osobnosť.

Znaky tvorivosti možno rozdeliť na intelektové a také, ktoré by sa dali podľa Zelinu (1994) nazvať metakognitívne. Podľa Guilforda (1971) sú fluencia, flexibilita a originalita zložkami intelektových schopností, kde predstavujú oblasť produktívneho myslenia.

Tab. 22 Znaky tvorivosti

znaky tvorivsti	flucencia	množstvo, plynulosť, kvantita myšlienok, fluencia sa môže prejaviť rôzne. J. P. Guilford hovorí o verbálnej, symbolickej, asociačnej, expresívnej, ideačnej, sluchovej a behaviorálnej fluencii
	flexibilita	pružnosť myslenia, najrozmanitejšie myšlienky, nápady, reakcie, flexibilita znamená nezotrvávať pri jednom alebo niekoľkých riešeniach situácie, problému, ale usilovať sa variovať prístupy riešenia
	originalita	je schopnosť produkovať nové, neobvyklé riešenia, odpovede, ktoré sa zakladajú na vzdialených asociáciách, alebo sú vtipné a vyznačujú sa prekvapujúcou vynachádzavosťou, je to jeden z najzakladanejších znakov tvorivosti, lebo sa tu utvárajú originálne produkty, pomocou originálneho tvorivého procesu riešenia, originalita vzniká aj na základe fantázie, imaginácie, predstavivosti

Zdroj: Zelina, Zelinová, 1990

Definované sú aj ďalšie faktory tvorivosti, ktoré sú uvedené v tab.23.

Tab. 23 Ďalšie faktory tvorivosti

ďalšie faktory tvorivosti	redefinícia	je to schopnosť produkovať transformácie, zmeniť funkciu predmetu, redefinovanie Guilford (1971) charakterizuje ako schopnosť zmeniť funkciu predmetu alebo jeho časti a používať ho iným spôsobom
	elaborácia	podľa Ďuriča a kol. (1988) je to schopnosť vypracovať detaily riešení, aby sa skompletizoval nejaký celok alebo plán, Turek (2008) hovorí, že je to schopnosť domyslieť, rozpracovať detaily riešenia, doviesť myšlienku do konca
	senzitivita	je citlivosť na problémy je to schopnosť vidieť medzery, nedostatky v riešení
	serendipita	je relatívne málo spomínaný faktor tvorivosti, ktorého podstatou je schopnosť nachádzať riešenia takpovediac na prvý pokus, bez dlhého skúmania, schopnosť ísť okamžite na podstatu veci, alebo problému

Zdroj: vlastné spracovanie

Tvorivosť je v každom človeku, len sa líši hĺbkou, rozsahom – niekto môže byť menej tvorivý, iný zase vysoko tvorivý. Tvorivosť v sebe skrýva veľkú, zázračnú moc, ktorá dokáže človeka emocionálne uspokojovať, citovo ho napĺňať, obohacovať. Zelina (1994, s. 129) tvrdí: *„Tvorivosť je proces napĺňania zmyslu života, tvorivosť je činnosť, ktorá sa uplatňuje všade tam, kde je človek, tvorivosť je základom, aby sme boli ľudskejší a produktívnejší, tvorivosť je prevenciou aj liekom proti tomu, aby naša planéta neskončila sebazničením, tvorivosť je sila, ktorá rodí nové hodnoty.“*

Tvorivosť sa dá učiť, cvičiť – predmetom takéhoto výcviku ani nie je tak konkrétny tvorivý produkt, ako skôr nácvik psychických funkcií a procesov, ktoré podmieňujú to, že človek môže zvýšiť svoju tvorivosť.

Tvorivá skúsenosť, tvorivé sebavyjadrenie môže prepájať oblasť intelektu, rozumu, s oblasťou citu, motivácie, hodnôt človeka. Tvorivosť v sebe skrýva tú veľkú, zázračnú moc, že nenapĺňa človeka iba tým, že pomocou tvorivosti tvorí hodnoty, peniaze evidentné navonok, ale tvorivosť človeka emocionálne uspokojuje, obohacuje, citovo, ale aj významovo ho napĺňa. Citová spokojnosť, či nadšenie, entuziazmus, ktoré sú nevyhnutným sprievodným znakom tvorivej práce, znižujú v človeku jeho napätie, redukujú úzkosť a odstraňujú strach a neistotu.

3.4 Prekážky rozvoja tvorivosti

Na tvorivosť vplýva celý rad podmienok, ktoré sú pozitívne, ale aj negatívne, ktoré sa nazývajú prekážky (bariéry) tvorivosti. Poznanie prekážok je veľmi dôležité a veľa autorov sa zmienilo o tejto problematike.

Tab. 24 Prekážky rozvoja tvorivosti

prekážky rozvoja tvorivosti	percepčné bariéry
	intelektové a výrazové bariéry
	emočné bariéry
	bariéry kultúry a prostredia

Zdroj: Adams, 1974

Percepčné bariéry sú prekážky vo vnímaní, citlivosti, bránia jasne vnímať problém alebo informácie potrebné na riešenie.

Patria sem:

- neschopnosť vidieť problém z rôznych hľadísk,
- nevyužívanie všetkých zmyslov,
- neschopnosť prekonať tradičný pohľad na objekt,
- neschopnosť predstaviť si, že objekt môže mať aj viac ako jednu funkciu.

Intelektové a výrazové bariéry predstavujú problém v komunikácií, neschopnosť správnej voľby k vyriešeniu problému.

Patria sem:

- neschopnosť rozlíšiť príčiny od dôsledkov,
- nedostatočná zručnosť pre vyjadrovanie,
- zaznamenávanie myšlienok, neprimerané využívanie intelektových stratégií pri riešení problému.

Emočné bariéry predstavujú rôzne obranné mechanizmy.

Sú to:

- nedostatočná motivácia,
- úzkostlivosť, veľké napätie,
- obava z osamotenia,
- obava z uvoľnenia vlastných nevedomých procesov,
- neschopnosť odlíšiť realitu od fantázie,
- neschopnosť relaxovať,
- neschopnosť tolerovať viacznačnosť,
- príliš veľká túžba po istote, bezpečí, poriadku.

Bariéry kultúry vytvára kultúrne prostredie, v ktorom žijeme.

Ide o bariéry, ktoré pôsobia ako predsudky:

- tradícia má prednosť pred zmenami,
- stabilita je lepšia ako tvorivosť,
- dynamika zmien,
- riešenie problémov je vážna vec, v ktorej nie je miesto pre humor,
- hravosť je len pre deti, fantázia a reflexia sú stratou času.

Bariéry mikroprostredia predstavujú nedostatok dôvery a spolupráce, nadriadení, ktorí si cenia len vlastné myšlienky, nedostatok podpory na realizáciu myšlienok všeobecne (Zelina, 1994).

Tab. 25 Bariéry tvorivosti z hľadiska procesu

prekážky pri vnímaní problémov, problémy senzitivity k tvorivosti
problémy pri šírke alebo úzkosti definovania problémov
bariéry metodologického postupu pri riešení problémov tvorivého charakteru
problémy s interpretáciou výsledkov – prekážky, ktoré spôsobuje autorova teoretická orientácia, napríklad psychoanalytická alebo kognitívna interpretácia a pod.

Zdroj: Adams, 1974

Významnú úlohu pri odhaľovaní a rozvíjaní tvorivosti, najmä v detstve, zohráva umenie. Umenie je vo svojej podstate vyjadrením tvorivosti a vyzýva, podnecuje k tvorivosti. Domnievame sa, že stále sa nedostatočne využívajú možnosti výchovy umením a rozvíjania tvorivosti prostredníctvom umenia. Jednu zo stránok kreativity predstavuje aj jej miesto v umení a výtvarnej expresii detí.

Tab. 26 Zvyšovanie tvorivosti

zvyšovanie tvorivosti	zlepšovanie, rozvíjanie všeobecných predpokladov pre tvorivosť
	rozvíjanie špecifických zručností pre tvorivosť, napr. vo vede, matematike, umení, vrátane výtvarného prejavu detí

Zdroj: vlastné spracovanie

3.5 Inteligencia vo vzťahu k tvorivosti

Inteligencia je to schopnosť jednotlivca učiť sa a pamätať si, identifikovať pojmy a ich vzťahy a adaptívne aplikovať získané informácie na svoje vlastné správanie (Ďurič, Bratská a kol., 1997). Vzájomné vzťahy inteligencie a tvorivosti sú diferencované v závislosti od úrovne inteligencie a profesie. Okrem rozumových schopností je tvorivosť, ako schopnosť produkovať nové nápady, náhľady, obrazy, riešenia, výrazne tiež podmienená osobnostnými a motivačnými charakteristikami, ako aj prostredím, ktoré prejavy tvorivosti podporuje či brzdí.

Tvorivosť je vyššia úroveň intelektových schopností človeka. Tento rozdiel výstižne charakterizuje J. Putnoky, podľa ktorého „schopnosť kreativity znamená vyznať sa nielen v nových problémoch, vo výbere spôsobov riešenia, v prechode z jedného zamerania a fixácie na iné, v mobilizácii predchádzajúcich skúseností, ale predovšetkým vo vymyslení nových originálnych a neobvyklých riešení. Ide tu teda o divergentný spôsob myslenia“ (Ďurič a kol., 1988, s. 137).

Tab. 27 Kritéria posudzovania vzťahu inteligencie a tvorivosti

kritéria posudzovania vzťahu inteligencie a tvorivosti	odlišnosť v osobných kvalitách
	odlišnosť v procese riešenia úloh
	odlišnosť v inteligenčných a v kreatívnych produktoch

Zdroj: Pogády, a kol., 1993

Tab. 28 Vzťah medzi tvorivosťou a inteligenciou z psychologického hľadiska

vzťah medzi tvorivosťou a inteligenciou z psychologického hľadiska	vysoká úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie
	vysoká úroveň tvorivosti a nižšia úroveň inteligencie
	nízka úroveň tvorivosti a vysoká úroveň inteligencie
	nízka úroveň tvorivosti aj inteligencie

Zdroj: Ďurič a kol., 1997

Child, (1977) podľa Tureka (2008) uvádza tri spôsoby definovania inteligencie a tvorivosti, ktoré sa iné a majú iný obsahový základ ako psychologické.

Tab. 29 Vzťah inteligencie a tvorivosti

biologické definície	zdôrazňujú inteligenciu ako schopnosť jedinca prispôsobovať sa novým podmienkam života, novým problémom, správne reagovať v novej neznámej situácií, aplikovať známe poznatky do neznámych súvislostí
psychologické definície	zdôrazňujú mentálnu výkonnosť a schopnosť abstraktného myslenia vyžadujúceho používanie symbolického jazyka, schopnosť učiť sa.
operacionálne definície	podľa nej je inteligencia to, čo merajú inteligenčné testy (IQ testy)

Zdroj: Turek, 2008

Rozdiel medzi inteligenciou a tvorivosťou výstižne vyjadril Jackson (1995), kde opisovali najcharakteristickejšie kvality a rekcie pri tvorivom a inteligentnom konaní:

Inteligencia – schopnosť pamätať si, pamätanie si obsahu, učenie sa predurčeného, zachovanie toho, čo je záujem o bežné, očakávané veci, preferovanie istoty, konvergentné myslenie, kontrolované myslenie.

Tvorivosť – schopnosť vynaliezať, produkcia nových, originálnych myšlienok, skúmanie neurčeného, ochota riskovať, divergentné myslenie, otvorenosť, záujem o nové veci.

3.6 Úrovne tvorivosti

V odbornej literatúre je možné nájsť úrovne tvorivosti. Uvádzame úrovne tvorivosti z vývinového hľadiska, ktoré majú päť vývinových úrovní.

Tab. 30 Vývinové úrovne tvorivosti

vývinové úrovne tvorivosti	expresívna tvorivosť
	produktívna tvorivosť
	objavovacia úroveň tvorivosti
	inovačná úroveň tvorivosti
	najvyššia (emergenčná) úroveň tvorivosti

Zdroj: Hlavsa, 1985

Expresívna tvorivosť, ktorá sa vyznačuje najmä spontánnosťou a voľnosťou. Je typická pre deti v predškolskom veku. Prejavuje sa v detských kresbách, v typických detských otázkach – prečo?, začo?, načo?, a pod. Pre rozvoj tvorivosti dieťaťa nič nie je obmedzujúcejšie, ako keď jeho prejavy dospelí nerešpektujú, keď ich zamietajú, alebo dieťa za ne trestajú.

Produktívna kreativita sa vyznačuje tým, že na základe expresívnej kreativity si jednotlivec osvojí isté spôsoby, techniky a výrazy pre svoje produkty. Spontánnosť a voľnosť ustupuje a tvorivý jedinec konfrontuje svoje produkty s realitou už na komunikatívnej úrovni. V škole je to už produkt žiaka, ktorý či už učiteľ, alebo aj sám žiak porovnáva s požiadavkami, prípadne s produktmi iných žiakov.

Objavovacia úroveň kreativity, kde tvorivá osobnosť už operuje s vlastnými komponentmi a kritériami tvorby. Podstatou tejto tvorivosti je už objav. Vo svojich starších vedomostiach jednotlivec už objaví niečo nové. Vidí v nich nové problémy, utvárajú sa nové problémové situácie, ktoré menej tvorivý jedinec nezbadá. U žiakov je tento objav ešte subjektívny, nevie o tom, že to už niekto pred ním objavil. Na pozadí tejto úrovne tvorivosti jednotlivca sú jeho predchádzajúce skúsenosti, ktoré si osvojil v procese učenia.

Inovačná úroveň tvorivosti sa vyznačuje tým, že jednotlivec už postrehne a pochopí princípy príčinno-následných vzťahov problémových okruhov, či už v oblasti umenia, vedy alebo praktickej činnosti. Len na základe pochopenia týchto princípov môže človek realizovať tie zmeny, ktorými inovuje a zdokonaľuje už jestvujúce na vysokej úrovni.

Najvyššia (emergenčná) úroveň kreativity. Na tejto úrovni vznikajú nové vedecké alebo umelecké teórie a smery. Túto úroveň dosiahne len veľmi málo ľudí. Je to úroveň tvorivosti geniálnych ľudí.

3.7 Výtvarná kreativita

Tvorivosť sa neodmysliteľne spája s výtvarným umením, dokonca som si dlhú dobu spájala tento pojem len s krásnom v umeleckých dielach. V našom živote však tvorivosť zohráva oveľa dôležitejšiu úlohu, než si uvedomujeme. Všetky naše vnútorné aktivity ako je napríklad sústredenie, meditácia,

filozofovanie, myslenie a pod. si v sebe premietame ako obrazy (Valachová, 2019). Vidíme ich šedo, farebne, pestro, pochmúrne a pod.

Obraciame na autorku Königovú (2007), ktorá hovorí: *"Umelecké dílo chápeme jako uměleckou hodnotu rozmnožující vnitřní členitost našich vztahu k životu. Je schopno vést naše myšlenky I naše city k vyšším cílům společenského vývoje. Má zvláštní schopnost působit na city lidí, rozbíjet vžitá názorová schémata, staví život do ostrého světla. To znamená, že zviditelňuje jeho vady a nepravosti, je schopné vyjadřovat národní symboly, ale i bojovat (napr. karikatura). Má funkci úžitkovou – keramika, porcelán, interiér bytu."*

Väčšina z nás vníma umenie cez zmysly, napr. línie, tvary, konštrukcie, farby. Farby majú veľký význam v našom živote, nie je neznáme, že existuje farebná symbolika.

Významnú úlohu pri odhaľovaní a rozvíjaní tvorivosti, najmä v detstve, zohráva umenie. Umenie je vo svojej podstate vyjadrením tvorivosti a vyzýva, podnecuje k tvorivosti. Domnievame sa, že stále sa nedostatočne využívajú možnosti výchovy umením a rozvíjania tvorivosti prostredníctvom umenia. Jednu zo stránok kreativity predstavuje aj jej miesto v umení a výtvarnej expresii detí.

3.7.1 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v predprimárnom vzdelávaní

Výtvarná v predprimárnom vzdelávaní má svoje špecifiká.

Tab. 31 Výtvarná výchova v predprimárnom vzdelávaní

výtvarná výchova v predprimárnom vzdelávaní	aktivita pri ktorej sú deti po celý čas aktívne, skoro všetko, čo je obsahom edukácie deti aktívne realizujú,
	snaží sa podporiť spontánne detské vyjadrovanie a prirodzený záujem o objavné laborovanie s materiálmi, nástrojmi, technikami a do istej miery aj s výrazovými prostriedkami a motívmi,
	umožňuje deťom vyjadrovať základné koncepty, od „archetypálnych" až po vlastné fantazijné koncepty sveta; zároveň im umožňuje tvoriť prostredníctvom symbolov, ktoré vyjadrujú ich predstavy alebo sa odvolávajú na vonkajšie skutočnosti.

Zdroj: vlastné spracovanie

Aby sme vo výtvarnej edukácii v predprimárnom vzdelávaní rozvíjali výtvarnú kreativitu odporúčame, aby učiteľ mal ujasnený zmysel výtvarnej edukácie a mal ujasnené postavenie vo vzdelávacom systéme a zároveň aby mal zostavený plán činnosti. Odporúčame aby sa deťom nepredkladali hotové formy a vzory, predkresľovacie systémy. Zároveň nie je vhodné aby učiteľ zasahoval do tvorby dieťaťa a aby používal priamy názor. Rozvoj výtvarnej kreativity nie je možný pri

veľmi voľnom vedení výtvarnej edukačnej aktivity v materskej škole ale zároveň nie je vhodný ani autoritatívny štýl učiteľa.

Prostredníctvom výtvarnej výchovy dieťa nielen poznáva svet, ale utvára si citové vzťahy k predmetom a ľudom (Valachová, 2020) . Dieťa je aktívne, reaguje na podnety zo svojho okolia. Pri výtvarnej výchove, ktorá je súčasťou estetickej výchovy, sa prirodzene integrujú obe základné zložky estetickej výchovy: aktívna a aj pasívna.

V rámci výtvarnej tvorby detí v materských školách je špecifickou skupinou heterogénna skupina detí (Kováčová, 2015). Je na učiteľovi, aby túto situáciu nielen skúmal, ale zároveň ju bral do úvahy pri rozvíjaní kreativity v tomto období.

Zároveň je obdobie predškolského veku vhodným obdobím pre rozvíjanie inkluzívneho vzdelávania (Kováčová, 2010), kedy aj výtvarné aktivity môžu byť procesu inkluzívneho vzdelávania nápomocné.

Tab. 32 Cieľ výtvarnej edukácii v rozvoji tvorivosti

cieľ výtvarnej edukácii v rozvoji tvorivosti	naučiť dieťa tvorivo riešiť výtvarné problémy a každodenné životné situácie
	podporovať úsilie dieťaťa o sebarealizáciu a sebavyjadrenie

Zdroj: vlastné spracovanie

3.7.2 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní, je predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou - intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebavyjadrovania - rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia - vedomých i nevedomých duševných aktivít.

Výtvarné aktivity prezentujú široké spektrum činností, ktoré vymedzujú prirodzený detský záujem, duševný a citový rozvoj a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy. Ďalej vymedzujú bohatosť vyjadrovacích foriem (jazyka), ktoré poskytujú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti. Výtvarná výchova v sebe aktuálne zahŕňa tradičné a nové výtvarné disciplíny aj ešte aj ďalšie druhy vizuálnych umení a to napr. dizajn, fotografiu, architektúru elektronické médiá a multimédiá.

Edukačný proces výtvarnej výchovy, ako tvorivý proces, zvyšuje nároky na vedomú operatívnosť s vyjadrovacími prostriedkami v priebehu postupného dospievania žiaka: vedie žiaka od detskej spontánnosti k svojbytnému vyjadrovaniu, čiže formuje vlastné spôsoby sebavyjadrovania a vlastné postoje a hodnotiace názory.

Na podporu rozvoja výtvarnej kreativity v primárnom vzdelávaní je vhodné vyhnúť sa zbytočnému verbalizmu a zásahu do realizácie výtvarných námetov žiakov. Zadávanie veľmi jednoduchých a ľahkých úloh znižuje myšlienkovú a tvorivú aktivitu. Avšak zadávanie veľmi ľahkých a náročných výtvarných úloh vedie k strate sebadôvery a strate záujmu o výtvarnú výchovu. Preto je vhodné

zadávať úlohy ktoré korešpondujú s teóriou Vygotského, zóny najbližšieho rozvoja. To znamená, aby výtvarná úloha bola taká aby ju žiaci zvládli, ale zároveň aby ich rozvíjala a obohatila.

3.7.3 Špecifická rozvíjania výtvarnej kreativity v sekundárnom vzdelávaní

Výtvarná výchova ma aj potenciál integrovať niektoré poznatky a procesy iných predmetov, pretože vo vizuálnom vyjadrovaní možno nachádzať analógie nielen s vyjadrovacími prostriedkami iných umení (hudba, literatúra, dramaticko-pohybové umenie) ale aj s mnohými prírodnými javmi, fyzikálnymi a biologickými procesmi, matematickými postupmi a pod. Predmet výtvarný výchova a jej ekvivalenty v sekundárnom vzdelávaní, vytvára tiež priestor pre uplatnenie zmyslových modalít čuchu, hmatu a chuti, ktoré nie sú zahrnuté v tradičnom obsahu nášho vzdelávania.

V sekundárnom vzdelávaní je vhodné oceňovať myslenie, tvorenie, hľadanie a experimentovanie v rámci realizácie predmetu výtvarná výchova. Zároveň je vhodné stimulovať originalitu riešenia a oceňovať nové myšlienky a postupy. Vek žiakov je vhodný zároveň aj na účasť všetkých členov skupiny na rozhodovaní a tvorbe budúcnosti výtvarného projektu. Výtvarná kreativita v tomto období školskej výtvarnej výchovy je ohrozená neznalosťou a nerešpektovaním učebných osnov a taktiež prílišnou snahou o výchovu umelcov.

3.8 Tvorivé prostredie

Pre rozvoj tvorivosti je nevyhnutné zabezpečiť atmosféru, klímu a sociálne vzťahy, ktoré vytvárajú priaznivé prostredie, v ktorom sa optimálne môžu prejaviť a rozvíjať tvorivé schopnosti jednotlivca i skupiny.

Tab. 33 Znaky tvorivej atmosféry

znaky tvorivej atmosféry	oceňuje sa myslenie, tvorenie hľadanie, experimentovanie, alternatívy
	umožňuje sa voľnosť myslenia, sústredenia sa na zlepšenie
	odporuje sa sebavedomie a sebahodnotenie členov
	stimuluje sa originalita, nové myšlienky
	podporuje a vyžaduje sa spontánnosť, aktivita, iniciatíva
	zdôrazňuje sa srdečnosť k iným, spolupráca, kritika
	vyžaduje sa účasť všetkých členov skupiny na rozhodovaní a tvorbe budúcnosti
	vyžaduje sa, aby sa všetci zúčastňovali na hodnotení práce, ľudí, vzťahov
	podporuje sa pozitívna orientácia na prácu, optimizmus, viera vo vlastné sily

Zdroj: Zelina, Zelinová, 1990

Ak chceme, aby sa deti okrem tradičného vzdelávania rozvíjali aj ako osobnosti, je potrebné posilniť tvorivú interakciu s deťmi, najmä smerom k nedirektívnosti samotného učiteľa.

Tab. 34 Učiteľ a tvorivá atmosféra

učiteľ a tvorivá atmosféra	akceptovať každé dieťa, klásť dôraz aj na slabšie dieťa
	podporovať sebavedomie a sebahodnotenie každého dieťaťa
	rozvíjať zvedavosť, predstavivosť
	dbať na istotu, atmosféru bez úzkosti, strachu, dbať na pohodlie, prejav úcty voči každému dieťaťu

Zdroj: vlastné spracovanie

Samotná osobnosť učiteľa a jeho komunikácia s deťmi má veľký vplyv na utváranie atmosféry v triede. K dobrej atmosfére prispieva aj realizácia úloh podporujúcich rozvoj logického myslenia. Strnulosť v práci, zastarané formy a schémy, sú negatíva vo výchovno-vzdelávacej činnosti.

V súvislosti s prostredím škola môže podnietiť vznik určitých porúch správania prostredníctvom učiteľovej necitlivosti k deťom, nevhodnými prístupmi učiteľa. Práve v rannom období vývoja osobnosti dieťaťa (v predprimárnom a primárnom vzdelávaní) sa vytvárajú základné piliere osobnosti, charakterové vlastnosti každého človeka. Práve v tomto období je potrebné zabezpečovanie citlivého, taktného prístupu ku každému dieťaťu.

Zdôraznili sme, že tvorivosť sa nedá rozvíjať pod nátlakom, na príkaz. Na rozvoj tvorivosti v dobrej klíme je potrebný nedirektívny, kooperujúci, ale náročný štýl práce učiteľa.

Tab. 35 Tvorivá práca učiteľa

toleruje	city, potreby, záujmy a individuálne odlišnosti detí
	štýl učenia sa, správania a konania dieťaťa
	iné názory než sú jeho vlastné
	diskusia o problémoch
	chyby a omyly dieťaťa
podporuje	samostatné myslenie a konanie dieťaťa
	vyhľadávanie problémov a informácií
	pozitívny vzťah dieťaťa k učeniu
	pozitívne neformálne vzťahy detí i k sebe
	spoluprácu medzi deťmi a rozumnú súťaživosť
vyžaduje	zodpovednosť
	vlastný názor, hodnotenie a sebahodnotenie dieťaťa
	aby dieťa poznávalo seba samého, príčiny svojich chýb, prednosti vlastné i svojich kamarátov
očakáva a tvorí podmienky pre	úspech každého dieťaťa
	zvedavosť a otázky detí
	diskusiu a otvorenú komunikáciu
	rôzne nápady a kritiku
odmieta	poslušnosť a nútenú aktivitu
	atmosféru strachu a napätia
	nesamostatnosť a konanie iba na výzvu
	spokojnosť s primeranosťou

Zdroj: Kosová, 1996

Na zmenu klímy (v pozitívnom smere) v triede a v detskom kolektíve pôsobí podľa Zelinu (1994) empatia, srdečnosť, autentickosť, konkrétnosť, iniciatíva, bezprostrednosť, akceptácia citu, konfrontácia, sebapoznávanie.

Veľa času a úsilia sa v pedagogike aj v edukácii venovalo snahe nájsť tu najlepšiu cestu k rozvoju tvorivosti, nájsť tu najlepšiu teóriu tvorivosti. Potvrdilo sa, že tvorivosť je interakciou niekoľkých faktorov: faktorov biologických, psychických, sociálnych a edukačných. Biologické faktory nie je možné priamo ovplyvniť, faktory psychické a sociálne sa stávajú cieľom priamej intervencie, predmetom pedagogického záujmu. Avšak sú predovšetkým edukačnými faktormi, ktoré sú v kompetencii pedagóga a jeho prostredníctvom je možné pôsobiť aj na faktory ostatné.

4 Motivácia a flow

Motivácia v akomkoľvek kontexte je typická tým, že poukazuje na skutočnosť prečo ľudia vykonávajú alebo nevykonávajú isté činnosti. Je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu všeobecne ale aj výtvarnej výchovy. Vzhľadom na charakter výskumu sme sa zamerali aj na charakteristiku tohto pojmu, nakoľko je neoddeliteľnou súčasťou prežívania stavu fow.

4.1 Vymedzenie pojmu motivácia

Pojem motivácie charakterizovali viacerí autori. V príbehu času je možné nájsť viacero definícií a pohľadom na motiváciu. Z množstva názorov sme vybrali a uvádzame len niektoré.

Motivácia sceľuje psychickú a fyzickú aktivitu človeka smerom k svojmu vytýčenému cieľu. Vyjadruje vnútorné želanie a ochotu vyvinúť určité úsilie daný cieľ dosiahnuť. Motorom je túžba po dosiahnutí cieľa. Cieľov môžeme mať za celý život mnoho, v súkromnom živote, v pracovnom živote, takisto mnohé iné ciele. Na začiatku motivácie stojí pocit nedostatku alebo nejaká požiadavka. Tieto dva faktory vedú k dosiahnutiu cieľa, ktorý sme si vytýčili. Ľudské telo neustále kontroluje a vyhodnocuje stav, v ktorom sa nachádza. Výsledok sa prejavuje v aktuálnom pocite, ktorý vyvoláva zmienenú potrebu (Kotrba, Lacina, 2011).

Zložitosť problematiky motivácie aj aj skutočnosť, že niekedy sú vnútorné motivačné činitele, ako motívy v konflikte, kde niektorého žiaka podnecujú k činnosti a iné ho od nej odrádzajú.

Niektorí psychológovia pri vysvetľovaní problematiky motivácie zdôrazňujú osobnostné alebo individuálne črty každej osobnosti. Najčastejší vzor uvádzajú to, že niektorí z nás sú zameraní na svoj výkon, iní uprednostnia rozvoj bytia a poznania, ďalším závisí na uznaní a ocenení od známych, či príbuzných a rodiny.

Motiváciu ľudí ovplyvňujú schopnosti a tiež nadobudnuté zručnosti. Tie v značnej miere predisponujú úspešnosť vykonávaných činností. Ak v nejakej činnosti vynikáme, máme úspešnosť vo vykonávaných činnostiach. Ak sme vo vykonávacej činnosti úspešní, máme potrebu sa k tejto činnosti vracať a opätovne zažiť úspech.

City, emócie vyjadrujú hodnotiaci a aktivačný aspekt prežívania. Odlišnosť od motivácie je, že nemusia byť vždy prepojené s cieľovou orientáciou jednotlivca. Mnohokrát iba sprevádzajú naše aktivity. Ak činnosť, ktorú vykonávame tá vedie k ukojeniu našich potrieb alebo k dosiahnutiu zámerov a cieľov, ktoré sme si zadali. Aktualizované emócie sa prejavia zažívaním príjemnosti, čo sa prejavu uvoľnením napätia z potrieb, ktoré nás neuspokojili, takisto radosť, hrdosť z toho, že sme úspešní.

Ak sa nám činnosť, ktorú pokladáme za dôležitú nepodarí, nevedie k uspokojeniu našich potrieb. Nemusíme sa cítiť pri jej vykonávaní príjemne, cítime sa byť neistí, urážaní, takisto odmietaní, prežívame nepríjemnú skúsenosť, máme strach, nepokoj, obavy.

Je teda prirodzené, že preferujeme činnosti, ktoré sa nám spájajú s dobrými zážitkami, skúsenosťami a emóciami. Vyhýbame sa činnostiam, ktoré vedú k nepríjemným zážitkom (Veselský, 2008).

Pri pojme motivácia je doležíté osviežiť termín vôľa. Význam tohto termínu súvisí predovšetkým s priebehom výchovy a sebavýchovy. Vôľa, vôľové úsilie je nápomocné pri rozhodovaní sa pre určitú činnosť alebo smer, pri prekonávaní bariér v činnosti, ktoré sú zamerané na konkrétny úmysel alebo zámer. Ľudia, ktorí sa vyznačujú charakternosťou, zodpovednosťou, vytrvalosťou, majú schopnosť rozhodovať sa, byť dôslední, dokážu vzdorovať prekážkam, zdolávať problémy na ceste za vytúženým cieľom, sú úspešnejší v porovnaní s tými, ktorí nemajú spomenuté vlohy a vlastnosti rozvinuté (Čáp, Mareš, 2007).

Tab. 36 Hlavné koncepcie motivácie

koncepcie motivácie	motivácia ako príčina pohybu
	motivácia ako následnosť zmien organizmu (podnet, afekt)
	motivácia ako abstrakcia kontinuity aktivácie
	motivácia ako determinanta smeru
	motivácia ako pojem na porozumenie vzťahov
	motivácia ako príčina rozhodovania

Zdroj: László, 2004

Motivácie je taktiež charakterizovaná vnútorná riadiaca sila, ktorá je zodpovedná za zahájenie, usmerňovanie, udržovanie cieleného správania. Motivačná sila vzniká pôsobením vonkajšej a vnútornej stimulácie (Hartl, Hartlová, 2010).

Môžeme ju tiež charakterizovať ako je vnútorný stav, ktorý usmerňuje naše správanie alebo prežívanie človeka (Veselský, 2010).

Ak vychádzame z latinského slova „movere“ – pohybovať sa, tak motivácia vo všeobecnosti znamená všetky hybné momenty človeka v činnosti, prezívaní a správaní (Čáp, Mareš, 2007).

Pojem motivácia označuje aj motívy. Ide o činitele, ktoré nás ovplyvňujú a aktivizujú. Slovo motív je prevzaté z latinčiny, kde „motus“ znamená pohyb. Motív je faktor, ktorý uvádza do pohybu (Říčan, 2010).

Motivácia školskej činnosti žiaka je veľmi dôležitá, ak nie aj zásadnou podmienkou jeho školskej úspešnosti. Všetky otázky spojené s motivačným systémom osobnosť žiaka motivuje. Učiteľ, ktorý sa

snaží vo vyučovaní uplatňovať vhodné spôsoby vonkajšej a vnútornej motivácie, sa taktiež snaží klásť pevné základy pozitívneho rozvoja osobnosti žiaka.

Dôležité je prispôsobovať motiváciu cieľu a obsahu vyučovania a veku žiakov. Je prirodzené a očakávané, že vývojom žiaka sa mení, pretvára žiakova osobnosť, preto sa musí meniť takisto systém motivačných činiteľov. Motivačná problematika však presahuje rámec triedy a vyučovania, pôsobí i v mimoškolskej záujmovej činnosti žiaka a pri jeho domácej príprave na vyučovanie. Vhodná motivácia sa podieľa na vyvolávaní a udržovaní záujmu dieťaťa o učenie všeobecne, o daný predmet, o určitú učebnú činnosť. V určitých prípadoch však môže učiteľ nevhodným používaním motivačných činiteľov vzťah k učeniu brzdiť alebo priamo vyvolávať nezáujem, odmietavý postoj, či dokonca odpor a nechuť (Lokšová, Lokša, 1999)

Motivácia je dôležitým základom učenia. Ak žiak nie je ochotný sa učiť, venovať pozornosť učivu v škole, usilovať sa vykonávať rôzne učebné činnosti, premýšľať o predmete učenia, nestretne sa s úspechom, ktorý je preňho podstatný a dôležitý pre správny vývoj. Dôležitá je aj snaha rodičov, pedagógov, nie menej štátu, ktorý by mal materiálne a organizačne zabezpečovať výchovu a štúdium detí a mládeže. Vo všeobecnosti sa motivácia definuje aj ako vnútorný stav, podmienka, ktorá aktivuje, udáva smer správania, konania alebo prežívania (Veselský, 2005).

Intenzita a smer motivácie sú na seba nadviazané a vzájomne spolu pracujú. Dôvodom je, že motivácia pre druhú činnosť je oveľa intenzívnejšia a zaujímavejšia k vykonávaniu (Mešková, 2012).

Urdan (2007) popisuje motiváciu ako o fenomén, ktorý je komplexný a dynamický. Charakterizuje základné motivačné procesy, ktoré zahŕňajú očakávania a skupinovú dynamiku. Podľa neho je motivácia jedným zo základných prvokov k zvyšovaniu výkonu a k následnému dosahovaniu stanovených výsledkov.

Ako vidieť, v odbornej literatúre sa nachádza veľa definícií motivácie. Či už vychádzame z motivácie alebo motívu, sú si definície zväčša podobné. Vo všeobecnosti by sme teda mohli povedať, že motivácia dáva nášmu správaniu a prežívaniu energiu, činnosť a smer. Ide o ľudské pohnútky, ako uvádzajú iní autori vyššie, motívy, ktoré sú u každého odlišné a navzájom sa ovplyvňujú. Pomáhajú nám k dosiahnutiu našich cieľov alebo uspokojeniu našich potrieb.

4.2 Druhy motivácie

Všeobecne rozdeľujeme motiváciu na dve základné časti, ktoré v texte pre potreby objasnenia fenoménu flow rozpisujeme v nasledujúcom texte.

Základným rozdelením motivácie, podľa zdrojov, ktoré na ňu pôsobia, je rozdelenie na vnútornú a vonkajšiu motiváciu. Vnútorná aj vonkajšia motivácia majú svoje motivačné faktory, ktoré prichádzajú buď z vnútra organizmu, alebo z vonkajšku organizmu. Obe motivácie sú pre človeka dôležité (Šmahel, 2000).

Tab. 37 Druhy motivácie

druhy motivácie	vonkajšia motivácia
	vnútorná motivácia

Zdroj: vlastné spracovanie

Vonkajšia motivácia

Vonkajšia motivácia súvisí s pôsobením vonkajších podnetov na človeka, tieto podnety nás môžu stimulovať k určitému správaniu. V rámci vonkajšej motivácie neuspokojujeme svoje primárne potreby (Nakonečný, 2004).

Vonkajšia motivácia predstavuje pri učení okolnosti, kedy sa jednotlivec neučí z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov. Ak sú prostredníctvom učebnej činnosti uspokojované iné, pôvodne na nej nezávislé požiadavky, hovoríme o vonkajšej motivácii. Správanie motivované vonkajšími motivačnými činiteľmi je vo svojej podstate inštrumentálne – je prostriedkom pre docielenie nejakých vonkajších motivačných činiteľov – napríklad odmeny alebo vyhnutiu sa trestu. Pri riadenom (školskom) učení sa žiaci často vzdelávajú pod vplyvom vonkajšej motivácie. Vonkajšie motívy, pôsobiace vo vzťahu k danej činnosti ako externí činitelia implantovaní inými ľuďmi obvykle nepredstavujú podstatnú charakteristiku výkonu človeka pri riešení úloh. Ak je však ich postavenie v štruktúre motivačných činiteľov výrazné, môžu negatívne ovplyvniť vnútornú úlohovú motiváciu a následne viesť ku klesnutiu výkonu pri riešení úloh. Žiaci s prevládajúcou vonkajšou motiváciou k učeniu prejavujú o mnoho vyššiu úzkosť, horšie prispôsobenie školskému prostrediu, menšiu sebaistotu a nižšiu schopnosť vyrovnať sa s neúspechom v škole (napr. so zlou známkou), než žiaci s prevládajúcou vnútornou motiváciou k učeniu (Lokšová, Lokša, 1999).

Vonkajšia motivácia je proces, v ktorom podnety napr. zo strany pedagóga orientujú žiaka, aby dosiahol očakávaný cieľ. Môže ju dosiahnuť príkazom, rozkazom, ak je pedagóg prísny, autoritatívny a takisto direktívny. Pri vonkajšej motivácii žiak nevenuje pozornosť učeniu sa, učí sa pre známku alebo rodičov. Činnosť môže byť vykonávaná v nátlaku, žiak môže byť v napätí aby cieľ splnil, môže pociťovať skľúčenosť. Aby sa vyhol žiak trestu alebo aby dostal odmenu, je niekedy potrebné vykonať aktivitu, aj ak v tom význam nevidí, respektíve neuspokojí jeho potreby. Žiaka motivuje iba to, že sa snaží niečo obsiahnuť, alebo vyhnúť sa neželanému. Vonkajšia motivácia sa spája s posudzovaním žiakov, s ich klasifikáciou, chválením, trestaním zo strany učiteľa, takisto odmenami (Veselský, 2008).

Pri vonkajšej motivácii nerobíme nejakú činnosť pre ňu samotnú a pre uspokojenie z nej plynúce, ale snažíme sa hlavne niečo získať. Vonkajšou motiváciou môžeme vyjadrovať aj konanie pod nátlakom alebo snahu vyhnúť sa niečomu nepríjemnému (Veselský, 2008).

Tab. 38 Vonkajšia motivácia a jej prijatie na vnútornú reguláciu

vonkajšia motivácia a jej prijatie na vnútornú reguláciu	externá regulácia
	introjektovaná regulácia
	identifikovaná regulácia
	integrovaná regulácia

Zdroj: Pavelková, 2002

Vonkajšiu motiváciu môžeme rozdeliť podľa jej prijatia na vnútornú reguláciu. Pri externej regulácii je motivácia výlučne ovplyvnená vonkajšími činiteľmi, napr. iná osoba. Pre introjektovanej regulácii človek prijíma pravidlá, ale vnútorne sa s nimi nestotožňuje, ide o pasívne prevzatie správania. Identifikovaná regulácia je typ motivácie, kedy človek prijíma pravidlá a stotožňuje sa s nimi. A najvyššou formou vonkajšej motivácie je integrovaná regulácia, kde človek reguláciu prepojuje so svojimi potrebami, záujmami a hodnotami. Ide o plné prijatie vonkajšej motivácie za vnútornú reguláciu, avšak na rozdiel od vnútornej motivácie nie je motivačným zdrojom záujem o činnosť samotnú, ale výsledok činnosti (Deci, Rayn, Vallerand, Pelletier, Mareš, Man, Prokešová in Pavelková, 2002).

Vnútorná motivácia

O vnútornej motivácii hovoríme vtedy, keď človek vykonáva určitú činnosť len kvôli nej samej, aj bez toho, aby očakával akýkoľvek vonkajší podnet, uznanie, pochvalu alebo inú odmenu. Dieťa, ktoré číta knihu pre potešenie z obsahu textu, je k tejto činnosti vnútorne motivované. Takéto chovanie je obvykle nevedomé, pružnejšie a tvorivejšie. Oproti tomu pri vonkajšej motivácii býva daná činnosť vykonávaná pod určitým napätím, môže byť sprevádzaná tlakom, viesť k neistote a pocitom úzkosti.

Vnútorná motivácia je všetko to, čo vychádza z vnútra človeka, z jeho fyziologickej alebo psychickej podstaty. Ide o stav, ktorý človeka núti niečo robiť alebo sa niečomu naučiť pre vlastné uspokojenie. Fyziologická podstata je človeku prirodzená, ide o základné ľudské potreby, ako napr. hlad, smäd, spánok a iné. Psychická podstata je čiastočne získaná a čiastočne vrodená (Lokšová, Lokša, 2001).

Žiaci, ktorí sa o učenie zaujímajú sa v učebnom procese viac angažujú, vykazujú vyššiu kvalitu porozumenia a vedia sa dlhšie koncentrovať.

Vnútorná motivácia považovaná za kvalitnejšiu a trvalejšiu, ako vonkajšia motivácia. Za priaznivých podmienok môže dôjsť k reštrukturalizácii motivácie vzdelávacej činnosti, preto je v mnohých prípadoch najefektnejšie práve navodzovanie vonkajšej motivácie

Okrem vnútornej motivácie existuje ešte jeden kvalitný zdroj motivácie vzdelávacej činnosti, a to je motivácia vychádzajúca zo spojenia tejto činnosti s osobnosťou žiaka a s tým, či je perspektívny. Aby bol žiak vnútorne motivovaný, učiteľ sa snaží aby si žiak ciele zobral za svoje, aby ich vykonával a plnil

z vlastnej vôle a dobrovoľne. Žiak sa môže motivovať zvedavosťou alebo učiť sa pre vlastné uspokojenie. Aby bol žiak vnútorne motivovaný, musí byť preňho učenie v jeho pozornosti.

Realizovanie motivačných činností si nevyžaduje odmeny, tresty alebo pôsobenie vonkajších podnetov. Pre žiaka je dostatočná odmena to, že vykonáva túto aktivitu. Zložkou vnútornej motivácie sú záujmy, postoje, ciele (Veselský, 2010).

Vnútorná motivácia je prítomná vtedy, ak žiak neplánuje dostať odmenu ale pracuje na činnosti kvôli nej samej. Žiaci sa často učia pod vplyvom vonkajšej motivácie, ak však vonkajšia motivácia prevažuje, sú náchylnejší k úzkosti, horšie sa prispôsobujú vonkajšiemu okoliu, majú menšie sebavedomie, takisto nižšiu schopnosť zmieriť sa s neúspechom v školskom prostredí. Avšak u každého žiaka je vplyv vonkajších aj vnútorných činiteľov rozdielny, každý žiak je individuálny. Žiak je motivovaný aj vnútornými, aj vonkajšími činiteľmi (Pavelková, 2002).

.

4.3 Teórie motivácie

Existuje niekoľko teoretických prístupov k motivácii. Uvedieme niekoľko základných teórií.

Tab. 39 Teórie motivácie

teórie motivácie	fyziologické prístupy k motivácii
	behaviorálne prístupy k motivácii
	humanistické prístupy k motivácii
	kognitívne prístupy
	autodeterminačné teórie
	atribučné teórie

Zdroj: vlastné spracovanie

4.3.1 Fyziologické prístupy k motivácii

Homeostatická teória motivácie je typickou teóriou, ktorá sa radí k fyziologickým prístupom k motivácii. Ide o využitie princípu homeostázy pri vysvetľovaní základných motívov, ktoré majú vzťah z základným ľudským potrebám, napr. hlad a smäd (Veselský, 2010). Základná motivácia je do určitej miery cielená na pomoc pri udržiavaní vnútornej rovnováhy. Je to proces ktorý aktívne udržuje v organizme stály stav.

Tab. 40 Homeostatické procesy

homeostatické procesy	psychické
	fyziologické
	mechanické

Zdroj: Atkinson et al., 2003

Homeostáza je termín pre základnú adaptačnú stratégiu živých organizmov udržovať relatívne stály vnútorný stav, pri jeho narušení sa stav rovnováhy aktívne obnovuje samoregulačnými procesmi (Hartl, Hartlová, 2010).

Ďalšou teóriou je teória nabudenia, kde ide o funkčnosť fyziologických mechanizmov pri regulácii ľudského správania. Význam teórie je vo vysvetlení vzťahov medzi nabudením a výkonnosťou, kde nabudenie predstavuje určitý stupeň aktívnosti, ostražitosti a bdelosti v rámci centrálneho nervového systému. Ľudia konajú najúčinnejšie, keď ich úroveň nabudenia sa nachádza v stredných hodnotách. Pri nízkych sa môžu cítiť unavení a pri vysokých hodnotách môžu pociťovať napätie (Veselský, 2010).

4.3.2 Behaviorálne prístupy k motivácii

Behavioristi skúmajú učenie k prístupu v motivácii. Podľa behavioristov je neopodstatnené oddeliť motiváciu od učenia. Vychádzajú z toho, že učenie je ovplyvnené hlavne prostredím a nie učiacim sa človekom.

Pri vysvetľovaní správania sa opierajú o princíp podmieňovania správania. Správanie, na ktoré bolo v minulosti ukázané alebo bolo odmenené, sa vyskytne s väčšou pravdepodobnosťou ako správanie, ktoré bolo potrestané, pretože sa prirodzene vyhýbame nepríjemným dôsledkom, napr. trestom (Veselský, 2010).

Behavioristický prístup vidí ako základ motivácie úsilie dosiahnuť prijemné dôsledky alebo snahu vyvarovať sa nepríjemným dôsledkom. Hlavným činiteľom je zosilnenie vonkajšou odmenou. Existujú situácie, kedy táto metóda pomáha, napr. pri nácviku chovania postihnutých detí. Môže byť neobyčajne efektívnym a nenahraditeľným inštrumentom, ako pomôcť deťom a ich rodičom.

Motivácia je podľa tohto prístupu výsledkom alebo dôsledkom predošlého učenia. Behavioristický prístup sa opiera o princíp, že správanie, ktoré bolo v minulosti povzbudené, sa vyskytne s väčšou pravdepodobnosťou ako správanie, ktoré nebolo posilnené, respektíve bolo potrestané. To inými slovami znamená, že vo svojom správaní sme motivovaní obsiahnuť rôzne činitele, ktoré nás posilňujú, či už prostriedky, ktoré sú prijemné samé o sebe a predstavujú pre nás určité uspokojenie. Najviac je pre nás prirodzené vyvarovať sa niečomu, čo má pre nás nepríjemné dôsledky, respektíve za čo môžeme byť potrestaní (Veselský, 2005).

Behavioristcký prístup je presvedčený, že ľudské správanie je riadené najmä činiteľmi vonkajšieho prostredia a pri opisovaní motivácie sa používajú termíny napr. ako obsiahnutie posilňujúcich činiteľov a vyhýbanie sa trestu. Je to značne mechanické nazeranie na motiváciu, respektíve učenie, ktoré

motiváciu redukujú. Podľa behavioristov sú základné črty učené a spoločné aj pre ľudí, aj pre zvieratá (Blašková, 2011).

Niektorí behavioristi, vzhľadom na úzke spojenie medzi učením a motiváciou, koncept motivácie odmietli ako nadbytočný. Napr. Kelly koncept motivácie nahradil konceptom spevnenia. Pavlov k výkladu zmien v správaniu použil princíp podmieňovania. Život sám môže byť definovaný ako forma procesu alebo pohybu. Ak je teda človek predmetom psychologického skúmania, tak by sme mali prijať ako dokázané, že aktivita je podstatnou vlastnosťou jeho existencie a nie niečo, čo by muselo byť vysvetľované inými momentmi (Nákonečný, 2004).

Vzhľadom na to, že väčšina sociálneho správania nie je odmeňovaná jednotne v každom prostredí, jedinec sa učí rozlišovať súvislosti, v ktorých je a v ktorých správanie vhodné nie je (Atkinson et al., 2003).

Ďalším behavioristickým psychológom bol Clark L. Hull. Vytvoril teóriu princípu správania. Zadefinoval napr. hypotetické termíny pud a návyk. Pud chápal ako obecnú aktiváciu, teda dynamickú funkciu organizmu a návyk definoval ako hypotetický mechanizmus riadiaci naše dispozície. Podľa Hulla je správanie určené naučenými mechanizmami a stavmi motivácie (Madsen, 1974).

Učitelia ovplyvňujúci správanie žiakov pomocou odmien a trestov však nevychádzajú len z behaviorálnej teórie, ale aj z vlastných poznatkov a poznania žiakov. Poznáme niekoľko princípov.

Tab. 41 Princípy

princípy motivácie	princíp bezprostrednosti
	princíp formovania
	princíp modelovania
	vikariózne učenie

Zdroj: vlastné spracovanie

Princíp bezprostrednosti dôsledkov znamená, že odmeňovanie a trestanie je uplatňované hneď po výkone žiaka.

Princíp formovania by mal učiteľ využívať, keď žiaci riešia nejaké dlhodobé úlohy, aby zabezpečil priebežné posilňovanie počas jednotlivých menších častí úloh.

Princíp modelovania, kde sa žiak učí napodobňovaním iných a vikariózne učenie, kde sledovanie dôsledkov správania iných ovplyvňuje naše vlastné správanie (Veselský, 2010).

4.3.3 Humanistické prístupy k motivácii

Predstavitelia humanistickej psychológie veria v uskutočňovanie ľudského potenciálu, zdôrazňujú jedinečnosť osobnosti každého jedinca a jeho slobodu (Nákonečný, 2004).

Pri vzniku humanistickej psychológie v roku 1962 boli definované nasledovné princípy.

Tab. 42 Princípy humanistickej psychológie

Humanistická psychológia sa zaujíma o osobnosť človeka. Ľudia nie sú len objektom štúdia, ale treba sa zamerať na ich vlastný pohľad na svet, na ich vnímanie samého seba. Najdôležitejšou otázkou, ktorú si každý človek musel položiť, je: Kto som?
Hlavnými témami výskumu bolo rozhodovanie a tvorivosť človeka. Ľudia nie sú motivovaní len základnými pudmi, ale majú potrebu rozvinúť svoj potenciál a schopnosti.
Zmysluplnosť pri výskume musí predchádzať objektivite. Zameriavali sa na dôležité ľudské a sociálne problémy, aj keď to občas znamenalo použiť menej presné metódy. Psychológovia sa mali usilovať o objektivitu pri zbere a interpretácii dát, ale ich voľba výskumných problémov sa mala podriaďovať ich hodnotám.
Za najvyššiu hodnotu pokladali dôstojnosť človeka. Tvrdili, že ľudia sú v zásade dobrí. Ich cieľom bolo pochopiť správanie ľudí a nie ho kontrolovať

Zdroj: Atkinson et al., 2003

Najvýznamnejšími predstaviteľmi humanistickej psychológie boli Carl Rogers a Abraham Maslow (Atkinson et al., 2003).

Carl Rogers vyvinul svoju teóriu na základe práce s ľuďmi. Základná sila, ktorá motivuje človeka, je tendencia aktualizácie, teda tendencia k uplatneniu alebo naplneniu všetkých možností organizmu. Nepopieral, že existujú aj biologické potreby, ale považoval ich za podradené motivácii organizmu k rastu. Najdôležitejším pojmom Rogersovej teórie je „self“ – sebapojatie. Self sa skladá zo všetkých myšlienok, vnemov a hodnôt, ktoré charakterizujú „ja“ – čo som a čo dokážem. Ďalší pojem v Rogersovej teórií je ideálny self, teda predstava o tom, akým človekom by sme chceli byť. Čím bližšie je ideálny self k reálnemu self, tým je človek šťastnejší (Atkinson et al., 2003).

Abraham Maslow kládol dôraz na vzdelávanie, ktoré prispieva k sebarealizácii človeka. Vzdelávanie má napomáhať k objaveniu vlastného životného poslania. Svoj výskum zameral na zisťovanie charakteristík výnimočných ľudí a vyvinul svoju vlastnú teóriu hierarchie ľudských potrieb. Ide o stúpanie od základných biologických potrieb k zložitejším potrebám sebarealizácie, kde potreby zaradené vyššie sú dôležitejšie vtedy, keď sú nižšie potreby aspoň čiastočne uspokojené. Vďaka tejto teórii dokážeme chápať, prečo sú niektoré potreby pre niektorých ľudí dôležitejšie než iné potreby (Veselský, 2010).

Maslow pyramídu potrieb rozdelil na dve časti.

Ide o nedostatkové (deficitné) potreby ktoré sa aktivujú určitým nedostatkom človeka, a nárastové potreby ktoré nie je možné nikdy uspokojiť, pretože sa stále obnovujú a rozvíjajú. Hierarchia

ľudských potrieb má významný dopad aj na vyučovanie. Rozmer motivovania žiakov predpokladá rešpektovania aktuálneho stavu uspokojenia potrieb. Keď prichádzajú do školy žiaci hladný alebo sa cítia ohrozený nemusia pravdepodobne prejavovať záujem o učivo.

Ďalším problémom môže byť tiež neuspokojenie potreby lásky, akceptácie a ocenenia učiteľmi. Keď učitelia nedokážu žiakom prejavovať dostatok lásky, ocenenia a že im na nich záleží, môžu zlyhať aj v uplatňovaní výchovných vplyvov na žiakov.

Ohľadom uspokojovania kognitívnych potrieb by učitelia mali dať žiakom dostatok príležitosti na ich vlastné prejavenie poznávacích záujmov. Taktiež by úlohou učiteľov malo byť rozvíjanie estetického cítenia napr. udržiavaním čistoty a poriadku v učebných pomôckach. Veľmi stručné povedané by teda učitelia mali žiakov viesť k sebapoznávaniu, k uvedomovaniu a prijímaniu vlastných túžob a potrieb (Veselský, 2010).

Špecifická ľudská motivácia vychádza z úsilia prekročiť súčasný stav vlastnej existencie tým, že človek uskutočňuje svoje vývojové možnosti. Humanistické teórie zdôrazňujú, že pre správny rozmach motivačnej štruktúry žiaka učiteľ musí vytvoriť prostredie charakteristické vrelým osobným vzťahom, istotou a podmienečným prijatím každého jednotlivca. Tieto faktory vedú k postupnému nárastu autonómie žiaka.

Humanistické prístupy zdôrazňujú osobitosť osobnosti každého človeka, takisto nezávislosť pre jednotlivca, dôležitá je aj osobná voľba, zámer po naplnení potenciálu vlastných možností, rozvíjanie jeho schopností, kreatívnosti, múdrosti a taktiež jeho sebarealizáciu.

Jeden z významných reprezentantov prístupu humanistickej psychológie je Abraham Maslow. Podľa neho by malo vzdelávanie prispievať k sebarealizácii osoby, teda stať sa ľudskou a rozvíjať sa čo najviac. Tento prístup má napomáhať k objaveniu vlastnej identity a nájdeniu vlastného poslania. Vnútorné učenie alebo aj naplnenie seba samého je dôležitejšie než vonkajšie učenie alebo zapamätávanie faktov a zákonov (Blašková, 2011).

Humanistický prístup je zameraný na vzrast ľudskej osobnosti. V žiakovi má za úlohu tvoriť osobnosť slobodnú, empatickú, zodpovednú, tvorivú, zhovievavú. Konštituuje prosociálne vlastnosti, porozumenie medzi ľuďmi. Umožňuje človeku vyrásť do jedinečnej osobnosti, nájsť v sebe tie kvality, ktoré ho robia človekom (Veselský, 2005).

4.3.4 Kognitívne prístupy k motivácii

Kognitívny prístup je orientovaný na študovanie spôsobov subjektívneho poznávania, konštrukciu poznatkov. Sústreďuje sa na poskytovanie poznatkov, vysvetľovanie, riešenie problémov, zapamätanie poznatkov. Pri tomto prístupe je nevyhnutné poznanie kognitívnych vstupných charakteristík žiakov jednotlivo, alebo skupinovo (Blašková, 2011).

Kognitívny prístup kladie dôraz na význam poznávacích (kognitívnych) procesov pre vystupovanie človeka. Vychádza z predpokladu, že človek je predovšetkým „spracovateľom“ informácií a „inštitúcia činiaca rozhodovanie“. Spracovanie informácií je teda logickým výsledkom zhromaždenia nevyhnutných poznatkov a výsledného rozhodnutia človeka. Pre túto teóriu je charakteristické, že

správanie jednotlivec uskutočňuje na základe vlastnej voľby, rozhodnutia, s jeho vlastným vnútorným odobrením. Aby tento prístup fungoval, je potrebný tiež proces integrácie, ktorým sú zvnútornené hodnoty a regulácia scelené do jedincovho ja. Jedinec schváli správanie ako významné a pre neho hodnotné a v plnom zmysle dobrovoľné (Lokšová, Lokša, 1999).

Kognitívna psychológia sa zaoberá základnou otázkou, ako ľudia vnímajú informácie, učia sa ich a premýšľajú o nich, prečo si niektoré informácie pamätajú, zatiaľ čo iné zabudnú. Kognitívni psychológovia v rámci problematiky motivácie skúmajú snahu ľudí niečo dosiahnuť a efektívne konať, aké ciele si ľudia dávajú a ich prístup k dosahovaniu daných cieľov (Sternberg, 2002).

4.3.5 Autodeterminačná teória

Autodeterminančná teória skúma vnútornú motiváciu učenia a sebaurčenie žiaka. Jej podstatou je rozlíšenie motivovaného správania alebo konania na autodeterminované a kontrolované (Veselský, 2010).

Teória špecifikuje tri vrodené potreby.

Tab. 43 Vrodené potreby súvisiace s motiváciou

vrodené potreby	potreba kompetentnosti	človek si je vedomý svojej úspešnosti a pokladá sa za schopného dosahovať vytýčené ciele
	potreba prináležania	človek si je vedomý svojich pocitov a uspokojenia z medziľudských vzťahov
	potreba autonómie	ide o presvedčenie, že človek sa môže sám rozhodovať ako a čo bude vykonávať

Zdroj: Veselský, 2010

Autodeterminované správanie sa uskutočňuje na základe vlastného rozhodnutia. Kontrolované, riadené správanie sa vyznačuje ako správanie vykonávané pod nátlakom. Ďalšie pojmy, ktoré sú v tejto súvislosti dôležité, sú vonkajšia a vnútorná motivácia. Vnútorná motivácia si nevyžaduje žiadne odmeňovanie. Človek má vlastnú túžbu a záujem. Pri vonkajšom motivovaní sa človek nespráva spontánne, ale je podnecovaný odmenami.

Autodeterminačná teória má význam aj pre učiteľov. Učenie je najefektívnejšie, ak žiaci chápu, že sa učeniu venujú z vlastnej vôle a nie pre získanie odmeny. Učitelia vedia podporovať autonómiu žiaka aj tým že mu dajú na vyber spracovať si tému v rámci jednotlivých tematických celkov (Veselský, 2010).

4.3.6 Atribučná teória

Atribučná teória vychádza z prirodzenej snahy každého človeka vysvetliť si, pochopiť konanie iných ľudí a samého seba (Veselský, 2010).

Prináša základné vysvetlenia výkonovej motivácie. Orientácia človeka na výkon závisí od motívu dosiahnuť úspech.

Základný fakt tejto teórie je, že sa ľudia snažia o sebe udržať pozitívny obraz. Svoj úspech pripisujú svojim vlastnostiam alebo schopnostiam a neúspech alebo zlyhanie odôvodňujú vonkajšími príčinami, ktoré nevedia ovplyvniť.

Tab. 44 Charakteristiky úspechu a neúspechu

charakteristiky úspechu a neúspechu	jedinec pokladá príčinu za vonkajšiu alebo vnútornú
	jedinec pokladá príčinu za stálu alebo vonkajšiu
	jedinec pokladá príčinu za kontrolovateľnú (vie ju ovplyvniť) alebo nekontrolovateľnú

Zdroj: Veselský, 2010

Ľudí možno rozdeliť do dvoch skupín podľa ich miesta kontroly.

Internalisti sú presvedčení, že vedia kontrolovať dôležité situácie a oni sami so svojimi schopnosťami rozhodujú o svojich úspechoch a neúspechoch.

Extenalisti naopak veria, že ich osud ovplyvňujú iní ľudia či okolnosti. Človek má však tendenciu byť internalista vo svojich silných stránkach a v činnostiach, v ktorých si neverí, externalista.

U ľudí s výrazným vnútorným miestom kontroly môže pri dlhodobých zlých výsledkoch prejaviť pesimizmus a depresia a u ľudí s výrazným vonkajším miestom kontroly sa môže prejaviť nezodpovednosť a znížená snaha uspieť (Fontana, 2014).

V škole môžeme poznať tri typy žiakov.

Tab. 45 Typy žiakov

žiaci orientovaní na zvládnutie	zakladajú si na svojom výkone, myslia si, že schopnosti a zručnosti možno zlepšovať, učebné ciele si kladú primerané, dokážu zariskovať a k neúspechu sa stavajú konštruktívne
žiaci vyhýbajúci sa neúspechu	neriskujú a držia sa toho, čo ovládajú, sú presvedčení o nemennosti svojich schopností
žiaci akceptujúci svoj neúspech	sú presvedčení, že ich problémy sú spôsobené ich nízkymi schopnosťami a to pokladajú za nemenné

Zdroj: Veselský, 2010

Učiteľ si musí dávať pozor, aby žiakov stále nehodnotil negatívne, tiež však nie je vhodné, ak stále zvýrazňuje ich výnimočnosť (Veselský, 2010).

4.4 Metódy rozvíjania motivácie

Alternatívy zvyšovania motivácie u žiakov k učeniu sú mnohostranné. Je na učiteľovi, ktoré metódy zužitkuje a uplatní vo svojej praxi, do akej miery a akým spôsobom. Je možné zhrnúť a odporučiť nasledujúce spôsoby a metódy rozvíjania motivácie žiaka.

Tab. 46 Metódy rozvíjania motivácie

Najznámejšie metódy rozvíjania motivácie		
problémové vyučovanie	princíp sebavyjadrenia žiaka	učenie činností
vyučovanie hrou	rozmanitosť vo vyučovaní	kooperatívne vyučovanie a učenie
zaujímavé úlohy	princípu synektickej klímy	výcvik a rozvíjanie citového vzťahu k problémom
súťaže	brainstorming	skupinová dynamika
programované učenie	koncentrácia pozornosti	Informačné fondy
dramatizácia činností	regenerácia síl	hodnotiace myslenie
odmena a trest	tvorivosť	hierarchia cieľov
akceptovanie	imaginácia	zmysle a význam učiva

Zdroj: vlastné spracovanie

Problémové vyučovanie – najmä podnietenie záujmu o problém, alternatívne riešenie, tvorenie hypotéz, aktivita a spätná väzba.

Vyučovanie hrou – didaktické hry, kde sa pre motivovanie využíva najmä rivalita, radosť z hry, uvoľnená atmosféra, nezáväznosť.

Zaujímavé úlohy – zapojenie úloh, v ktorých žiak objavuje dramatickosť, tajuplnosť, vedecké objavovanie.

Súťaže – ich využívanie je samozrejme často predmetom rôznych konfrontácií, najmä ak umožňujú vyniknúť stále rovnakej skupine žiakov. Potom majú negatívny účinok aj na tých, ktorí vždy prehrávajú, ale aj na tých, ktorí sú privyknutí len na výhru. Ak chce učiteľ využívať kompetitívnu stratégiu, mal by napríklad variovať zadanie súťaži tak, aby sa uplatnili deti s rôznymi typmi nadania (rôzne inteligencie vrátane manuálnej zručnosti, sociálnej inteligencie, umelecký talent a pod.). Takisto rôzne životné skúsenosti žiaka a podobne. Súťažiť by malo dieťa s približne rovnocennými spoločníkmi alebo by mali súťažiť vyrovnané heterogénne tímy. Za triumf celého tímu potom môže učiteľ odmeniť každého člena. Tak aj menej nadaní žiaci majú možnosť získať dobrú známku a podobne. To ich bude pozitívne motivovať.

Programované učenie – motivačne využíva separátnu prácu, spätné informácie o riešeniach, voľby vlastného tempa práce.

Dramatizácia činností – motivačne sa používa v živom a ukážkovom, pre žiaka zaujímavom spôsobe podania učebnej látky.

Odmena a trest – ako vyučovacie princípy a ich dôsledok, nové spôsoby klasifikovania, pozitívne ocenenie, slovné, individuálne, atď.

Akceptovanie ako motivačný princíp – zodpovednosť každého žiaka za výsledky práce, žiak ako osobnosť, zvýraznenie individuality a jedinečnosti žiaka v skupine.

Uplatňovanie princípu sebavyjadrenia žiaka – individuálne vyučovanie, znášanlivosť individuálnych zvláštností žiakov, možnosť, aby žiak hovoril nielen o poznatkoch, ale aj o vzťahoch, motívoch atď.

Rozmanitosť vo vyučovaní – variabilita vyučovania, zmena rytmu a tempa, modifikovanie metód a foriem práce, prekvapivosť.

Zohľadňovanie princípu synektickej klímy – utvorenie ovzdušia aktivity, hľadania, produkcie, humoru.

Brainstorming – oddelenie produkcie od hodnotenia, tvorenie súdov, dedukcií, alternatív oddelene od ich kritizovania a posudzovania.

Koncentrácia pozornosti – sústredenosť na prácu, zaradenie špeciálnych cvičení na rozmach a posilňovanie pozornosti, nácvik koncentrácie pozornosti.

Regenerácia síl – problém vyčerpanosti a odpočinku, zaradenie relaxačných cvičení do vyučovacích hodín ako účinného motivačného prostriedku.

Tvorivosť - kreatívne úlohy, riešenie podporujúce motiváciu, divergentné produkcie umožňujúce žiakovi zažiť vierohodný pocit sebarealizácie a prejaviť odvahu a riziko postaviť sa do inej role, než je klasická rola žiaka determinovaná vedomosťami a školským prospechom.

Imaginácia – cvičenie na rozvoj predstavivosti, spontánnosti v tvorbe asociácii, uvoľnená pracovná atmosféra, ktorá zvyšuje motiváciu.

Učenie činností – dodržovanie zásady aktivity bazíruje na učiteľovi riadiť výučbu tak, aby žiaci vyvinuli k poznávaniu maximálnu praktickú činnosť a zaangažovali do nej celú osobnosť (môžu uplatniť objavovanie v praxi, na pokusoch, na konkrétnych príkladoch atď.).

Kooperatívne vyučovanie a učenie – rozčlenenie žiakov do skupín, tie meniť podľa povahy učiva, reforma role pomocou učenia v skupinkách, motivačne pôsobí aj sociálny styk v skupine a skupinová dynamika

Výcvik a rozvíjanie citového vzťahu k problémom – k jej videniu a definovaniu, neskôr k riešeniu v reálnom živote.

Skupinová dynamika – k motivácii využíva sociálno-psychologické postupy v triede, na základe sociometrických analýz v triede rešpektuje nové role žiakov, ktoré vznikajú v priebehu vyučovacieho procesu.

Využívanie informačných fondov – samými žiakmi, žiak sám vyhľadáva informácie v rôznych knihách, pracuje so slovníkmi, encyklopédiami, časopismi, pracuje na rôznych referátoch, kde môže prejaviť vlastnú iniciatívu, tým získava aj iný vzťah k spolužiakom, k učeniu a k škole.

Rozvoj hodnotiaceho myslenia a sebahodnotenia žiakov – ide o axiologický rozmer vyučovania, kedy učiteľ neklasifikuje všetko, ale ponecháva priestor na to, aby myšlienky, návrhy, skutky i učebné výkony, či už svoje alebo iných, hodnotili žiaci sami. Tým sa zvyšuje ich zodpovednosť. Tento vzrast zodpovednosti posilňuje motiváciu žiakov.

Aktuálnosť – problémov, tém, ktoré by mali vzápätí vychádzať zo skúseností žiakov, z ich života, mala by sa žiakom stále ukazovať možnosť praktického využitia osvojovaných poznatkov.

Uplatňovanie princípu hierarchie cieľov – žiak by mal poznať bližšie aj vzdialenejšie ciele práce, ktoré by mali byť konkrétne a zrozumiteľné.

Uplatňovanie princípu zmyslu a významu učiva – nie je jednoduché presvedčiť žiakov, že vedomosti budú v praxi potrebovať. Bez tohto východiska je motivačné pôsobenie minimálne (Lokšová, Lokša, 1999).

Špecifická situácia sa týka nadaných jedincov.

Pre všetky nadané deti je charakteristická zvýšená úroveň ich vnútornej motivácie, rozličné druhy nadania sa však vyznačujú rôznou štruktúrou motivačných faktorov. Aj preto má analýza štruktúry motivácie žiakov z hľadiska pedagogickej praxe zvláštny význam. Na jej základe môže učiteľ výchovne pôsobiť a ovplyvňovať žiaka, respektíve meniť nepriaznivú štruktúru motivácie alebo naopak posilňovať tie zložky, ktoré je možné považovať z funkčného hľadiska za pozitívne.

Rast motivácie žiakov závisí na vzťahoch, ktoré sa tvoria medzi učiteľom a žiakmi, medzi žiakmi navzájom. Ak žiak učiteľov akceptuje, chápe, snaží sa vcítiť do ich situácie, byť empatický, môže na nich klásť vysoké požiadavky aj bez toho, aby sa znižovala motivácia. Optimizmus, dôvera v žiakove nadanie, dynamickosť, tvorivosť a nestereotypná pedagogická práca sú dôležité faktory, na základe ktorých môže učiteľ v interakcii so žiakmi účinne rozvíjať motiváciu k učeniu. Taktiež je dôležité zaujať žiakov vo vyučovaní tak, aby sa stali aktívnymi účastníkmi vyučovacej hodiny. Naučiť ich, že aj učiteľ je človek, ktorý môže chybovať. Ten sa pritom môže mýliť „úmyselne“, aby žiakov motivoval k lepšej sústredenosti. Prezentuje napríklad žiakom text s chybami. Neupozorní ich na to a týmto spôsobom ich učí, že musia byť stále v pozore. Rozvíjať vnútornú motiváciu k učeniu cestou aktualizácie ich potrieb a prijatím skúseností do psychiky vonkajších motívov je veľmi zložitý proces. Ak sa to však učiteľovi aj napriek tomu podarí, dá sa žiakovi do rúk obrovský základ (Hvozdík, 1994).

Analýza štruktúry motivácie k učeniu na základe kvantifikácie najviac zaškrtnutých motívov a celkového poradia motivačných pasiem ukázala, že u žiakov druhého stupňa základnej školy prevláda motivácia kognitívna, dôležité miesto zastáva aj efektívna motivácia a pomerne malý význam má afektívna motivácia. Tieto zistenia potvrdili aj výsledky, ktoré boli získané aplikovaním metódy párového porovnávania na číselnom trojuholníku, pričom najviac hlasov získali motívy snahy dosiahnuť v budúcnosti odbornosť, snahu dostať dobrú známku a túžbu nadobúdať vedomosti. Výsledky analýzy štruktúry motivácie k učeniu sa javia ako pozitívne v tom smere, že u sledovaného súboru žiakov základnej školy prevláda kognitívna a efektívna motivácia, čiže vnútorná motivácia. Môžeme v tom vidieť jeden zo základných vzdelávacích cieľov.

Základnou otázkou je však to, aké reálne ciele, hodnoty a ideály preferuje a v procese vzdelávania vkladá žiakovi daná spoločnosť, pretože od toho sa odvíja efekt pôsobenia ich prijatia vo vedomí mladého človeka na vývoj jeho osobnosti.

Pri detailnej kvalitatívnej analýze štruktúry motivácie k učeniu podľa jednotlivých motivačných činiteľov vystupuje výrazne do popredia záväzná absencia afektívnych zložiek motivácie. Tuto

skutočnosť je možné interpretovať ako nedostatok alebo chýbanie pevných citových väzieb žiakov k príslušníkom ich okolia, predovšetkým rodičom, učiteľom, spolužiakom.

Retardácia citového vývoja žiakov je badateľná v mladšom školskom veku. Jej negatívny efekt sa prejavuje najmä u starších žiakov, hlavne v oblasti ich postojov k ostatným členom spoločnosti, taktiež k sebe samým a v oblasti morálky a stupňov hodnôt. Tento fakt sa navonok môže prejavovať napríklad v zvýšenej problémovosti, neúspešnosti v škole, takisto žiaľ u určitej časti populácie aj k zvýšenej kriminalite.

Nedá sa poprieť, že v najbližšom období budú musieť učitelia venovať oveľa väčšiu pozornosť motivačnej výchove v tesnom prepojení s citovou, mravnou a estetickou výchovou. V týchto oblastiach nám uplynulé roky zanechali najväčšie medzery. Pri realizácii vzdelávacieho procesu už nebude naďalej možné pokračovať v uprednostňovaní línie, kde si žiaci osvojujú vedomosti na úkor ich citového, mravného a naozaj komplexného vývoja (Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987).

Poznanie motivačnej štruktúry žiaka umožňuje citlivé výchovné pôsobenie. Neznalosť skutočného stavu alebo jeho nesprávna interpretácia môže viesť k záporným výchovným výsledkom. Pedagógovi musí ísť o to, aby sa u žiaka vytvorila optimálna motivačná štruktúra, ktorá by umožnila zabezpečiť jeho sebarealizáciu vo vzdelávacích činnostiach. Problémový môže byť žiak s nízkou úrovňou motivácie, ale aj žiak s jej nevhodnou štruktúrou, ktorá sa môže prejavovať navonok špecificky len v určitých oblastiach, vyučovacích predmetoch a činnostiach (Hvozdík, 1994).

4.5 Faktory ovplyvňujúce motiváciu

Motiváciu ovplyvňuje množstvo faktorov.

Tab. 47 Faktory ovplyvňujúce motiváciu

faktory motivácie	osobnosť učiteľa
	motivácia vo výchovno-vzdelávacom procese
	problémy pri motivácii
	motivačné faktory z pohľadu žiaka

Zdroj: vlastné spracovanie

4.5.1 Osobnosť učiteľa

Ak chceme porozumieť správaniu sa žiakov, musíme brať do úvahy nielen samotných žiakov ale aj rôzne vplyvy, ktoré na nich pôsobia. V podmienkach školy je najdôležitejším z nich učiteľ.

Učiteľova osobnosť má vo vyučovacej a výchovnej práci rozhodujúcu úlohu. Autorita pedagóga je pritom závislá na jeho spoločenskej a odbornej povesti, charakterových a morálnych vlastnostiach a

riadiacich schopnostiach. Pedagóg imponuje študentom predovšetkým svojim kladným a spravodlivým postojom k nim, až potom svojimi znalosťami , pracovnými schopnosťami, pokojom a objektívnosťou. Pre svojho obľúbeného pedagóga študenti často vykazujú zvýšené pracovné úsilie (Kotrba, Lacina, 2011).

Otázkou o dobrom učiteľovi sa zaoberali a zoberajú viacerí autori.

Je veľmi otázne, aký je „dobrý“ učiteľ. Ani skúsení odborníci vo vzdelávaní učiteľov sa v odpovediach na túto otázku nevedia zhodnúť. Práve tak, ako nemôžeme plne porozumieť chovaniu žiaka bez toho, aby sme vzali do úvahy chovanie učiteľa, nemôžeme porozumieť chovaniu učiteľa bez toho, aby sme vzali do úvahy chovanie žiaka.

Pri súčasnom trende v praxi pravidelného hodnotenia učiteľov je tento problém veľmi reálny. Vyskytuje sa aj u ľudí, ktorí vzdelávajú učiteľov a ktorí teda aj mimo iného majú za úlohu rozhodovať, kto by sa mal stať učiteľom a kto nie. Jedným kritériom však býva výkon študentov učiteľstva pri praktických vystúpeniach pred triedou, avšak žiadna štúdia ešte spoľahlivo neukázala významný vzájomný vzťah úspešnosti v tomto bode profesijného vývoja s úspešnosťou v povolaní po piatich alebo viac rokoch. Na pomoc riešenia tejto situácie bolo vytvorených mnoho posudzovacích stupníc a hodnotiacich sústav, ale všetky vykazujú značný podiel chýb (Gavora, 2011).

Je viacero výskumov, ktoré dokazujú, že úspešný učiteľ býva vrelý, chápavý, priateľský, zodpovedný, vynaliezavý a nadšený. Avšak dôležitosť uvedených vlastností klesá s vekom vyučovaných žiakov. A teda, žiaci na druhom stupni sa zrejme lepšie prispôsobujú „horšie vybaveným“ učiteľom, než žiaci na prvom stupni.

Čím sú žiaci starší, tým sú schopnejší prijímať zodpovednosť za svoju prácu a tým prispôsobivejší sú vo svojich vzťahoch s dospelými. Tieto štúdie sú dôležité pre vyvracanie argumentov, že je „jednoduchšie“ učiť mladších žiakov než starších. Taktiež výskumy ukazujú, že úspešnejší učitelia sa v porovnaní so svojimi menej úspešnými kolegami dôkladnejšie pripravujú na vyučovacie hodiny, trávia viac času mimoškolskými činnosťami a prejavujú väčší záujem o jednotlivých žiakov. Učitelia, ktorí si vo svojom vzťahu so žiakmi kompenzujú citovú depriváciu vo svojom osobnom živote sú voči sebe a aj svojim žiakom nepoctiví. Pre takéhoto učiteľa býva náročné jednať vždy s profesionálnou objektivitou, zatiaľ čo jeho žiaci môžu mať pocit, že sú na nich kladené požiadavky, ktorými sú mätení a uvádzaní do rozpakov. Učiteľ by mal mať rád deti aj prácu s nimi, avšak musí to ísť ruka v ruke s profesionálnym odstupom a s citom pre zodpovednosť (Gavora, 2011).

Cesta k dobrému pedagógovi a ďalšiemu potrebnému sebazdokonaľovaniu vedie cez sebapoznanie, to znamená cez autodiagnostiku pedagogickej činnosti.

Tab. 48 Otázky dobrého učiteľa

Otázky učiteľa	Aký som učiteľ?
	Akým by som chcel byť učiteľom?
	Čo pre to musím urobiť?

Zdroj: Švec, Maňák , 2004

Dôležitá je nielen sebareflexia pedagóga, ale aj poznanie potrieb študenta. Pedagóg by mal poznať odpovede na otázky.

Tab. 49 Ďalšie otázky učiteľa

Otázky učiteľa	Aké učenie majú študenti radi?
	Aké sú ich požiadavky na výučbu?
	Aké sú ich preferencie?
	Ako si predstavujú ideálnu hodinu?

Zdroj: Sitná, 2009

Niektorí učitelia môžu byť úspešní v stimulácií sociálno-emocionálneho vývoja určitej skupiny detí, avšak budú už menej úspešní u inej skupiny, kde problémy napríklad nie sú extrémne, ale sú iného druhu. Už len prítomnosť jedného nadmerne rušivého žiaka v triede môže priamo fyzicky zapôsobiť na výkon učiteľa voči všetkým ostatným žiakom.

Jedna z vlastností úspešných učiteľov je, že sú citovo zrelí. To neznamená len chovať sa tak, ako sa odporúča, ale aj to, že sa nenechajú vtiahnuť do malicherných sporov a hašterenia medzi žiakmi – či už ide o jednotlivcov, alebo o skupinu. Netreba sa nechať vyviesť z miery chovaním žiakov dokonca ani vtedy, keď sa zdá, že je k tomu skutočný dôvod.

Žiaci nemajú dosť skúseností, aby sa dokázali vcítiť do toho, čím si učiteľ prechádza. Ak učiteľ dá najavo, že je vyvedený z miery, situácia sa tým len zhorší. Ak sa učiteľ vie s týmito situáciami rýchlo a účinne vypriadať, tieto stratégie žiakov prestanú lákať. Citová stabilita tohto druhu súvisí s tým, čo sa v psychológii nazýva „sila ega“. Sila ega je spojenie vysokej úrovne sebavedomia a dôvery so základnou povahovou vyrovnanosťou, ktorá umožňuje človeku riešiť problémy pokojne a objektívne.

V prípade učiteľa sa to týka nielen každodenných školských problémov, ale takisto aj mnohých iných nárokov pracovného života, ako vzťahy s rodičmi žiakov a s kolegami, rozhodovanie v záležitostiach pracovnej kariéry a postupu, náhle kritické udalosti a jednanie s riaditeľom a správou školy. Sila ega ďalej umožňuje učiteľom povzniesť sa nad neúspechmi a sklamaniami, ktoré sú spolu s dobrými výsledkami a úspechmi nevyhnutnou súčasťou života v škole (Čáp, 1993).

Úspešní učitelia majú kladné postoje k zodpovednosti a k náročnej práci, berú svoju rolu ako niečo, čo prekračuje obyčajné vyučovanie žiakov školské predmety a čo prekračuje časový úsek ich povinného pobytu v škole. Majú kladný postoj k predmetom svojej aprobácie a takisto k miestu učiteľa v škole. Učitelia sa často stretávajú s nevyhovujúcim prostredím a vybavením, s nadmerne veľkými triedami, s preťaženými osnovami a so žiakmi, ktorí vyžadujú pomoc špecialistov.

Učitelia, ktorí vykazujú najväčšie uspokojenie za svojej profesijnej dráhy a u ktorých sa zdá, že v nej dosahujú najväčší pokrok, dokážu klásť školu pred svoje osobné záujmy a potlačiť drobnejšie rozpory s kolegami v prospech toho, aby v škole zavládla jednota a súdržnosť v nárokoch a v spôsoboch jednania, čo umožní žiakom, aby tam prežívali pocit bezpečia a istoty. Neúspešní učitelia mávajú sklon viac sa zameriavať na seba a byť dominantnejší, podozrievavejší a agresívnejší, čo sú vlastnosti, ktoré korelujú s neschopnosťou učiniť kompromis, a to ani vtedy , ak je to v najlepšom zaujme väčšiny (Fontana, 2014).

Doležité je takisto skúmanie výučbových techník, ktorým dáva učiteľ prednosť. Všeobecne povedané, formálne metódy kladú dôraz na príslušný predmet, pričom úlohou učiteľa je uviesť žiakov do jeho podstaty, zatiaľ čo neformálne metódy kladú dôraz na žiakov, pričom úlohou učiteľa je rozpoznať ich potreby a poskytnúť im výučbovú skúsenosť odpovedajúcu týmto potrebám.

Formálne metódy obvykle obsahujú pomerne vysoký podiel výkladu učiteľa a práce, ktorú učiteľ žiakom priamo zadáva, zatiaľ čo neformálne metódy dávajú väčší priestor iniciatíve žiakom a poskytujú viac príležitostí pre tvorivosť a zodpovednosť. Takéto rozlíšenie je až prehnane zjednodušené. Niektorí učitelia oba prístupy kombinujú, zatiaľ čo ciele vyučovacej hodiny môžu byť formálne, s jasným vymedzením zručností, ktoré majú žiaci nadobudnúť, k ich dosiahnutiu môžu využívať neformálne postupy (Fontana, 2014).

4.5.1.1 Vplyv učiteľa na motiváciu

Tab. 50 K motivovaniu žiakov dá pristupovať dvoma spôsobmi.

Navodiť podmienky, ktoré obsahujú tak silné podnety pre vybranú skupinu potrieb, že je očakávané, že vzniknutá motivácia bude u väčšiny žiakov vychádzať z aktualizácie potrieb
Rešpektovať dominujúce potreby individuálnej hierarchie potrieb určitých žiakov a „individualizovať“ niektoré prvky vyučovania s ohľadom na týchto žiakov.

Zdroj: Hrabal, Pavelková, 2010

Aby mohli byť realizované obidva prístupy, je nutné poznať tri úrovne potrieb.

Tab. 51 Úrovne potrieb

úrovne potrieb	všeobecný princíp ich fungovania
	zvláštnosti prejavu potrieb v podmienkach školy
	charakteristiku žiaka, u ktorého daná potreba v hierarchii potrieb dominuje

Zdroj: Hrabal, Pavelková, 2010

Učiteľ motivuje žiakov vo vyučovaní vedome, navodzovaním vhodných podmienok, bohatými na komplexné podnety. Takisto ich však motivuje nevedome, predovšetkým spôsobom interakcie s jednotlivými žiakmi.

Vedľa sociálnej motivácie, ktorú učiteľ navodzuje svojou osobou, chovaním, mimikou a pod. je interakcia medzi učiteľom a žiakom zdrojov kognitívnych motivačných procesov, a interpretáciou vzájomného chovania. Dôsledkom toho môže byť systematický výkon motivovaného chovania, výkon žiaka a pod. Učiteľ vtedy môže a nemusí poznať motivačný dosah vlastného chovania k žiakom na výkony a tento „dopad“ môže byť aj z hľadiska motivácie negatívny. Učiteľ môže aj zámerne navodzovať také podmienky, v ktorých zvyšuje pravdepodobnosť aktualizácie určitej skupiny potrieb žiakov.

Vo výchovno-vzdelávacom procese môže nastať aj negatívna motivácia. Za najvýznamnejší zdroj negatívnej motivácie v škole považujeme frustráciu potrebami žiaka. Mierna frustrácia môže viesť k zvýšeniu aktivity, v snahe frustráciu uspokojiť. Silná frustrácia býva spúšťacím mechanizmom množstva obranných reakcií, ktoré chovanie s touto činnosťou nezlučiteľné. Za najtypickejšie prejavy frustrácie v škole považujeme na jednej strane nudu, t. j. prípad, kedy sú frustrované potreby poznania a aktivity, na druhej strane strach, ktorý môže nastupovať ako následok pocitu ohrozenia z frustrácie takmer všetkých potrieb, prevažne potrieb psychického a fyzického bezpečia. Je dôležité poznať princípy a podmienky vzniku uvedených prejavov, takisto možnosti ich prekonávania (Čáp, 1993).

V učiteľ má viacero možností.

Tab. 52 Možnosti učiteľa

projektovať vyučovanie z hľadiska obsahu, s ohľadom na zvýšenie aktualizácie poznávacích potrieb a záujmov žiakov	problémové vyučovanie, názorné vyučovanie a pod.
ovplyvňovať sociálnu klímu triedy spôsobom vedenia žiakov pri vyučovaní, pripadne zvolenú formu vyučovania	demokratické či autokratické vedenie, frontálne alebo skupinové vyučovanie
voliť spôsob hodnotenia žiakov najmenej v dvoch zmysloch	výber vzťahového rámca, vzťahovej normy hodnotenia, alebo voľbou následkov činnosti žiaka využitím odmien a trestov

Zdroj: vlastné spracovanie

V prípade vzťahovej normy ide o to, či učiteľ zdôrazňuje obvyklý prístup – porovnáva výkony žiakov v rámci triedy (sociálna vzťahová norma) , alebo vnáša prvky porovnávania súčasných výkonov žiaka s jeho predchádzajúcimi výkonmi (individuálna sociálna norma). V prípade odmien a trestov záleží na voľbe formy, intenzity a frekvencie (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

V priebehu vzdelávania a obzvlášť v priebehu aktívnych vzdelávacích činností v priaznivých osobných vzťahoch, v dobrej emočnej atmosfére a pri využití vhodných metód vyučovania sa môže meniť štruktúra motivácie k učeniu, žiak má stále záujem o daný predmet, ale v tomto zaujme pôsobia aj iné motívy.

Ak chápeme učebnú činnosť ako jednu z významných foriem poznávacej činností realizovanú v škole , prevažne v sociálnom kontexte, ako reakciu na požiadavky školy, potom sa dá hovoriť o troch možných zdrojoch motivácie. Jedná sa o tri skupiny potrieb, pre ktoré sa vzdelávacia činnosť stáva podnetom.

Tab. 53 Tri skupiny potrieb

proces poznávania a získavania nových poznatkov	poznávacie potreby
sociálne vzťahy, na jednej strane v priebehu učebnej činnosti, na druhej strane ako následok výsledku tejto činnosti	sociálne potreby
úrovne náročnosti úloh, ktoré sú v rámci požadovanej učebnej činnosti na žiaka kladené	výkonové potreby

Zdroj: Čáp, 1993

4.5.2 Motivácia vo výchovno-vzdelávacom procese

Zvyšovanie motivácie žiaka stimuluje zážitok z úspechu. Neúspech žiaka motiváciu znižuje. Preto je potrebné, aby učiteľ vytváral čo najviac príležitostí, pri ktorých zažije žiak úspech, a aby mohol byť žiak pozitívne ohodnotený.

Ak bola aktivizácia spôsobená len jednorazovým úspechom, je ťažko udržateľná. Pre žiakov je dôležité, aby mali skúsenosť aj s úspechom, aj s neúspechom. Dôležitejšie je, aký postoj zaujme žiak. Rozvíjanie motivácie u žiakov nie je iba o motivácii učiť sa, ale všeobecne o postoji ku kvalitnému životu a takisto k rozvíjaniu samého seba. Pokiaľ nie je žiak dostatočne motivovaný, nevyvíja také úsilie a nedosahuje takú úspešnosť, akú by mohol (Zelina, 1994).

Medzi hlavné úlohy učiteľa patrí motivovať a vzdelávať. Základné princípy definoval Carl Rogers (1995).

Tab. 54 Hlavné princípy učiteľa

hlavné princípy učiteľa	kongruencia
	akceptácia
	empatia
	autoevalvácia

Zdroj: Zelina, 1994

Kongruencia – je učiteľova hodnovernosť, pravdivosť a úprimnosť k žiakom a aj k sebe samému. Je dôležité aby učiteľ vedel na hodine vytvoriť atmosféru dôvery a bezpečia, aby žiaci mohli vyjadrovať svoje pocity bez strachu a voľne. Aby sa žiaci nebáli hovoriť o svojich zážitkoch, spomienkach. Sú to hodiny, kde učiteľ prejavuje svoj záujem a nepredstieranú starostlivosť.

Akceptácia – predstavuje bezpodmienečné prijatie žiakov, ich vlastností a schopností. Pozitívne prijímanie bez predsudkov. Učiteľ ich akceptuje vo viere, že každý žiak sa môže naučiť byť lepší, múdrejší.

Empatia – predstavuje vcítenie sa do žiaka, vedieť porozumieť žiakovým citom, pocitom. Učiteľ by sa mal vedieť vcítiť, pochopiť to, čo žiak zažíva, nad čím rozmýšľa. Je to presun zo vzdelávacej oblasti do oblasti afektívnej, k prežívaniu, k citom, vedieť, čo žiak prežíva, čo potrebuje, po čom túži. Toto vedie k znižovaniu úzkosti, napätia, strachu a k zvyšovaniu motivácii, samostatnosti a tvorivosti.

Autoevalvácia – pri autoevalvácii sa mení vonkajšie hodnotenie učiteľa žiakom na vnútorné hodnotenie seba samého. Učiteľ by mal žiakov viesť k sebahodnoteniu, k hodnoteniu iných ľudí, takisto sveta. Túžba po napredovaní, osobnom raste vedie k pozitívnej motivácii prekovať negatívne povahové vlastnosti, črty osobnosti, takisto k tolerovaniu ostatných ľudí a ich pochopeniu (Zelina, 1994).

4.5.2.1 Školská klíma

Medzi učiteľom a žiakom by mal byť vzťah vzájomnej úcty. Učiteľ sa musí vystrihať takýmto situáciám, v ktorých sa žiak cíti ponížený, ktoré navodzujú pocity menejcennosti. Dobrý učiteľ preferuje kooperáciu, vyhýba sa receptívnemu vyučovaniu, rozvíja iniciatívu žiakov, umožňuje žiakom spoluúčasť na rozhodovaní a to bez strachu , v kooperatívnej atmosfére. Aby nepoužil nátlak, pokladá si otázku, či

nie sú k dispozícii iné prostriedky, ako dosiahnuť svojho zámeru, to znamená, že vo svojom jednaní využíva sociálny vplyv.

Učiteľ svojim štýlom vedenia ovplyvňuje motivačnú klímu v triede , takisto sociálnu motiváciu žiakov. Je charakter vzťahov a sociálnych stykov medzi žiakmi určovaný charakterom vzťahov medzi učiteľmi. Motivačná klíma má širšie zázemie v klíme školy a jednou z najdôležitejších podnetov, tvoriacich spoj medzi štruktúrou triedy, štýlom učiteľovho vedenia a motivačnými stavmi žiakov.

Tab. 55 Učiteľovo ovplyvňovanie klímy

vlastným motivačným zameraním, čo znamená že chovanie odráža úroveň jeho sociálnych potrieb
vedomými, aj nevedomými technikami interakcia motivovania výkonov žiakov tým ovplyvňuje pozitívne alebo negatívne ich reálny výkon

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, 1984

Učiteľ pôsobí na sociálnu motiváciu žiakov svojimi výchovnými postupmi. Dôraz na súťaženie žiakov má za následok aktualizáciu potreby vplyvu, prestíže a potreby súťaženia. Ak je súťaž realizovaná vhodne, môže byť silným motivačným činiteľom žiakovho vzdelávania. Mali by však byť dodržiavané podmienky.

Tab. 56 Podmienky súťaženia

všetci žiaci majú mať pocit, že pre nich existuje možnosť úspechu a sú preto motivovaní
súťažné aktivity sa striedajú tak, aby všetci žiaci mohli príležitostne okúsiť úspech
dôraz je kladený skôr na to, aby žiak pracoval úspešne, nie na to, aby dosiahol lepšie výsledky ako ostatní

Zdroj: vlastné spracovanie

Tab. 57 Negatívne pôsobenie súťaží

odradzovaním slabších žiakov, ktorí predpokladajú, že nemajú nádej na úspech, to môže byť základom vzniku negatívneho postoja k učeniu
ak žiak vie, že môže zvíťaziť bez väčšej námahy
v nadmernom zaťažení niektorých žiakov
vo vytváraní nekooperatívnej atmosféry, ktorá môže viesť k ľahostajnosti, alebo dokonca k radosti z neúspechu ostatných

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, 1984

4.5.2.2 Sebamotivácia

Sebahodnotenie má osobitú dôležitosť v školskom hodnotení. Vo všeobecnosti môžeme sebahodnotenie popísať ako vzťah človeka k samému sebe. Sú to určité názory, súdy, ktoré človek vyjadruje sám voči sebe. Je to o hodnotení vlastných schopností, možností, vlastností a postavenia v spoločnosti medzi ľuďmi.

Tab. 58 Druhy sebahodnotenie

sebahodnotenie negatívne všeobecné a stabilné	žiak si neverí, hodnotí sa ako neschopný, všade a v každej situácii, často zlyháva, tým sa znižuje jeho sebavedomie a sebareguácia
sebahodnotenie pozitívne všeobecné a neprimerané	žiak sa hodnotí vysoko, ale nemá schopnosti, ktoré by o tom svedčili. Ide o dlhodobé alebo trvalé sebapreceňovanie, ktoré vedie k chybným aspiráciám, ak zlyháva, za svoje neúspechy viní okolie, nepreberá za svoju chybu zodpovednosť
sebahodnotenie výrazné špecifické, primerane pozitívne	žiak sa hodnotí primerane, pozitívne, čo zodpovedá aj jeho schopnostiam

Zdroj: vlastné spracovanie

4.5.2.3 Problémy pri motivácii

Motivačný proces je veľmi zložitý. Počas neho sa môže udiať viacero situácií, napr. pre to, že dôjde z nejakého dôvodu k zamedzeniu uspokojenia aktualizovanej potreby. Tým vzniká frustrácia. Zákonitosti motivačnej dynamiky sa prejavujú vtedy, ak nie je možné potrebu uspokojiť. V organizme sa hromadí energia určená k uspokojeniu frustrovanej potreby a žiak reaguje jedným z dvoch možných typov reakcií.

Tab. 59 Reakcie žiaka

útočná reakcia	so zameraním na likvidáciu frustrujúcich podmienok
únik	z frustrujúcej situácie

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, 1984

Konkrétna reakcia na niečo/niekoho je závislá na jedincovi a na situácii. Tá istá situácia môže byť pre jedného žiaka frustrujúca, pre druhého nie, v závislosti na individuálnu tolerantnosť frustrácie. Všeobecne záleží na trvaní frustrujúcich podmienok, čím trvajú dlhšie, tým je vnútorné napätie človeka väčšie. Takisto záleží na mieste frustrovanej potreby v individuálnej hierarchii potrieb žiaka, čím závažnejšia potreba, tým intenzívnejšia reakcia.

Tab. 60 Reakcie žiakov na frustráciu

agresívna reakcia	v zmysle verbálneho, alebo fyzického napadnutia toho, kto marí uspokojenie potreby, pripadne deštrukcie fyzickej prekážky
kompenzačná reakcia	prejavujúca sa vyhľadávaním náhradných cieľov, alebo spôsobov uspokojenia potrieb
regresná reakcia	návratom do nižšieho vývojového štádia, táto reakcia je zvlášť typická pre deti
bagatelizácia	pri ktorej žiak sám seba a svoje okolie presvedčí, že mu na cieli nezáleží
racionalizácia	je reakcia, pri ktorej jedinec hľadá rozumové dôvody, prečo nie je možné potrebu uspokojiť, respektíve prečo je vhodnejšie ju neuspokojiť, ak je dôvod nájdený, vnútorné napätie sa obvykle znižuje
ostatné únikové reakcie	prejavujú radou foriem, od priameho fyzického úniku cez únik do fantázie, fantazijné uspokojenie potreby, až po „únik do choroby“ ako riešenie frustrujúcej situácie

Zdroj: vlastné spracovanie

Počas vyučovacieho procesu môžu vznikať motivačné konflikty. Sú štyri základné druhy motivačných konfliktov, ku ktorým dochádza, ak sa človek dostane do situácie v ktorej existuje nezávisle od seba dva alebo viacero podnetov.

Tab. 61 Motivačné konflikty

konflikt dvoch pozitívnych síl	v tomto prípade sa jedná o situáciu, ktorá obsahuje dve alebo viacero pozitívnych podnetov, pričom aktualizovanie potreby nie je možné súčasne uspokojiť
konflikt dvoch negatívnych síl	jedná sa o podobný konflikt, podnety sú však negatívne, žiak sa dostane do situácie, v ktorej musí vykonať niečo nepríjemné, napríklad náročnú domácu úlohu
konflikt jednej pozitívnej a jednej negatívnej sily	situácia má pre žiaka súčasne pozitívnu aj negatívnu hodnotu, typické situácie pre tento druh konfliktu, kedy prijemné je nasledované nepríjemným
konflikt niekoľkých pozitívnych a niekoľkých negatívnych síl	nastáva pri nákupe, ak je možnosť výberu z niekoľkých rôzne drahých výrobkov, cena a kvalita pritom sú zdrojom niekoľkonásobných konfliktov

Zdroj: Hrabal, Man, Pavelková, 1984

4.5.3 Motivačné faktory z pohľadu žiaka

Motivácia žiaka vychádza z dvoch základných podmienok.

Tab. 62 Motivácia žiaka

prevažne z vnútorných pohnútok	z vnútornej potreby
prevažne z vonkajšieho pudu	často označovaného ako incentíva – podnet

Zdroj: Lokšová ,Lokša, 1999

Potreby sa prejavujú pocitom vnútorného deficitu alebo prebytku, ktorá vzniká pri narušení rovnovážneho stavu (homeostázy) organizmu. Môžu byť vrodené alebo získané, naučené.

Motívy sa vytvárajú vo vzájomnej interakcií potrieb a podnetov a sú v tesnom vzťahu k chovaniu človeka. Motívom môže byť čokoľvek, čo človeka aktivizuje, napĺňa, čo je bezprostrednou príčinou činnosti alebo jednania (napríklad potreby, záujmy, hodnoty, myšlienky, ciele – či už životné alebo chvíľkové, ktoré si človek uvedomuje).

5 Výskum flow vo výtvarnej výchove

Výskum fenoménu flow vo výtvarnej výchove bol koncipovaný vo viacerých rovinách a taktiež v dlhšom časovom horizonte. Vzhľadom na situáciu nebolo možné viaceré zistené fakty overiť v neskoršom časovom horizonte, nakoľko pandémia znemožnila niekoľko rokov skúmať a overiť prvotné zistenia. Preto v uvedenom texte uvádzame pôvodné zistenia, z časti overené v neskoršom časovom horizonte.

5.1 Teoretické východiská výskumu

V procese výtvarnej výchovy je vhodné sa sústrediť viac na proces tvorby ako na výsledný produkt.

Fenomén flow nie je u nás frekventovanou témou v prostredí výtvarnej pedagogiky. Viac výskumov môžeme nájsť v oblasti psychológie, avšak tie boli pre nás len informatívne.

Našim zámerom bolo skúmať fenomén flow s cieľom skvalitniť vyučovací proces výtvarnej výchovy. V prezentovanom výskume sme sa zamerali na seba ako jednotlivca, kde sme skúmali prežívanie flow v činnostiach zameraných na tvorbu. Následne sme výskumné snaženie aplikovali na vyučovací proces výtvarnej výchovy na základných umeleckých školách. Tú sme zvolili predovšetkým z dôvodu vhodného prostredia v kontexte zamerania výskumu.

Ďalšou rovinou skúmania boli žiaci, u ktorých sme skúmali flow počas ich výtvarnej tvorby. Zamerali sme sa na analýzu procesu výtvarnej výchovy.

5.1.1 Ciele výskumu

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, pozorovať a následne analyzovať prežívanie flow vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy.

Čiastkový cieľ:

- prostredníctvom teoretických vedomostí evokovať fenomén flow na jednotlivcovi a to na sebe samom ako výskumníkovi aj tvorcovi,
- prostredníctvom sledovaných zistení pozorovať správanie žiakov ale aj učiteľov pri vyučovacom procese vo výtvarnej výchove,
- prostredníctvom zistení, porovnať faktory, ktoré najviac, dopomáhali v prežívaní flow a kedy k nemu dochádzalo.

5.1.2 Výskumné otázky

Aké sú faktory flow vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy na základnej umeleckej škole?

Aké faktory ovplyvňujú flow vo vyučovaní výtvarnej výchovy na základnej umeleckej škole?

Aké sú rozdiely v prežívaní flow pri jednotlivcovi a skupine?

Aké sú rozdiely v prežívaní flow pri nižších a vyšších triedach na základnej umeleckej škole

5.1.3 Metódy výskumu

Výskumný zámer sa zaoberal otázkami flow, skúmal aké sú jeho možnosti v rovine vyučovacieho procesu na hodine výtvarnej výchovy na základnej umeleckej škole.

Ako prvú metódu sme použili kazuistiku, podrobnejšie sledovanie jedného prípadu, v našom prípade jedného respondenta, ktoré sme podrobne sledovali a analyzovali (Švec a kol., 1998).

Ďalej sme v popisovanom výskume sme použili metódu participačného pozorovania a analýzu procesu výtvarného projektu. Gavora (1997) odporúča *„pri participačnom pozorovaní, aby sa pozorovateľ zžil s prostredím, ktoré pozoruje. Toto pozorovanie sa nazýva „zúčastnené“ preto, lebo pozorovateľ sa zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osôb. Dlhodobo je na nich prítomný, prípadne sa sám podieľa na činnosti spolu s pozorovanými osobami*“ (ibidem, s. 24).

Ako ďalšiu výskumnú metódou sme použili obsahovú analýzu vizuálnych prejavov respondentov. Všeobecne možno obsahovú analýzu označiť ako rozbor obsahu určitej komunikácie. Obsahová analýza bola pôvodne kvantitatívnou výskumnou metódou. Definícia obsahovej analýzy B. Berelsona (in Krippendorff, 2004), ktorá sa považuje za zakladateľskú, ju vymedzila ako výskumnú techniku na objektívny a systematický kvantitatívny opis manifestného obsahu komunikátu (*communication)*. Cieľom obsahovej analýzy je podľa tejto koncepcie získať kvantitatívny opis vybranej vzorky komunikátov (Krippendorff, 2004). V priebehu času, od svojho vzniku v päťdesiatych rokov minulého storočia prešla obsahová analýza žánrovým a tematickým obohatením vplyvom kvalitatívnej metodologickej stratégie. Ako vhodný komunikát sme v našom výskumne použili vizuálne spracovanie výpovede respondentov.

V rámci výskumu sme využili tri kontexty skúmania.

Tab. 63 Kontexty skúmania

kontexty skúmania	žiak
	pedagóg
	pozorovateľ

Zdroj: vlastné spracovanie

Prvá rovina zahŕňa oblasť *žiak*, kde sme na aplikovali flow na žiakovi a s následnými opismi vytvorili grafy, kde môžeme pozorovať flow v najvyššej hodnote.

Druhá rovina bola z pohľadu *pedagóg*, kde sme v prostredí základnej umeleckej školy odučili vyučovacie hodiny a zároveň sme skúmali možnosti prežívania flow v skupinách, ktoré sme sami mohli ovplyvňovať. Vytvorili sme škály od 0 - 5, kde 0 znázorňovala nudu na vyučovaní a 5 znázorňovalo záujem žiaka vo vyučovacom procese. Pomocou opisov sme si vytvorili krivky, ktoré poukazovali na stúpaní a klesaní záujmu k vo výtvarnej tvorbe. Merali sme ich vždy na začiatku vyučovacej hodiny, s akými emóciami žiaci do triedy vstúpili, potom pri zadaní výtvarného problému, pomocou vyjadrení, ktoré žiaci mali, počas procesu, kde vznikali problémy, a posledná miera bola na konci vyučovacej hodiny, s akými emóciami žiaci z vyučovacieho procesu odchádzali.

Posledná, tretia rovina bola z pohľadu *pozorovateľa*, kde sme spracovali prípravy a po konzultáciách s pedagógom pripravili predbežný plán hodiny. Celý proces sme pozorovali a skúmali reakcie z viacerých hľadísk, a to zo strany pedagóga a žiaka. Tu vznikla ďalšia krivka, kde sme nemerali len záujem žiaka o vyučovanie ale aj pedagóga, ktorý do vyučovacieho procesu nejakým spôsobom zasahoval.

Pre čo najlepšie znázornenie týchto rovín sme vypracovali niekoľko grafov, kde máme možnosť pozorovať krivky žiakov ale aj rôzne vplyvy prostredia, ktoré vyučovací proces ovplyvňovali. Pre tieto roviny sme zvolili metódu kvalitatívneho výskumu a to štruktúrované pozorovanie. Určili sme si konkrétne osoby a javy, ktoré majú byť pozorované. Volili sme ju hlavne pre to, aby sme mohli skúmať každého žiaka v skupine jednotlivo a pomocou toho sme mali možnosť zistiť nové doteraz skryté fakty.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená zámerným výberom. Tvorili ju žiaci zo základnej umeleckej školy v regióne východného a stredného Slovenka. Z hľadiska etiky výskumu nebudeme uvádzať presnú adresu a umiestnenie škôl.

Tab. 64 Opis výskumnej vzorky

roviny výskumu	počet žiakov	ročníky ZUŠ
rovina - pedagóg	15 žiakov	4. ročník, druhá časť, 1. ročník, druhá časť 2. ročník, prvá časť
rovina - pozorovateľ	15 žiakov	3. ročník, druhá časť, 1. ročník, prvá časť, 2. ročník, prvá časť.
Spolu:	30 žiakov	

Zdroj: vlastné spracovanie

5.1.4 Priebeh výskumu

Výskum sme realizovali v druhej polovice roka 2018. Ďalšie skúmanie s cieľom overenia bolo naplánované na rok 2019, avšak vzhľadom na situáciu s prebiehajúcou pandémiou bolo realizované

v roku 2021. Ďalšie skúmanie a širšie overovanie je naplánované na ďalšie obdobia. Z uvedeného dôvodu si uvedomujeme, že naše výsledky sú čiastkové a žiadajú si nasledovné skúmanie a overovanie získaných faktov. Napriek tomu uvádzame nami zistené informácie.

5.2 Interpretácia a analýzy

Interpretáciu zistení sme usporiadali podľa jednotlivých rovín skúmania z dôvodu prehľadnosti a výpovednosti našich zistení.

5.2.1 Žiak

Rovinu žiak sme rozdelili na dve etapy, ktoré predstavovali dva dni realizácie výskumu. Počas etapy sme počas dňa tri krát žiadali spísať emócie, pred, počas a po výtvarnej tvorbe. Výtvarný problém bol zadaný voľne, podľa individuálneho výberu respondenta. Žiak vo výtvarnej tvorbe preferoval kresbu ceruzkou. Abstrakcia nepatrila medzi obľúbené výtvarné činnosti respondenta, preto počas realizácie výskumu boli využité respondentove obľúbené výtvarné techniky a námety.

Pre objektívnejšie posúdenie sme pocity respondenta ohodnotili v škále od 0 po 5, kde 0 predstavuje nespokojnosť a 5 šťastie a radosť z tvorby.

Tab. 65 Popis prvého dňa

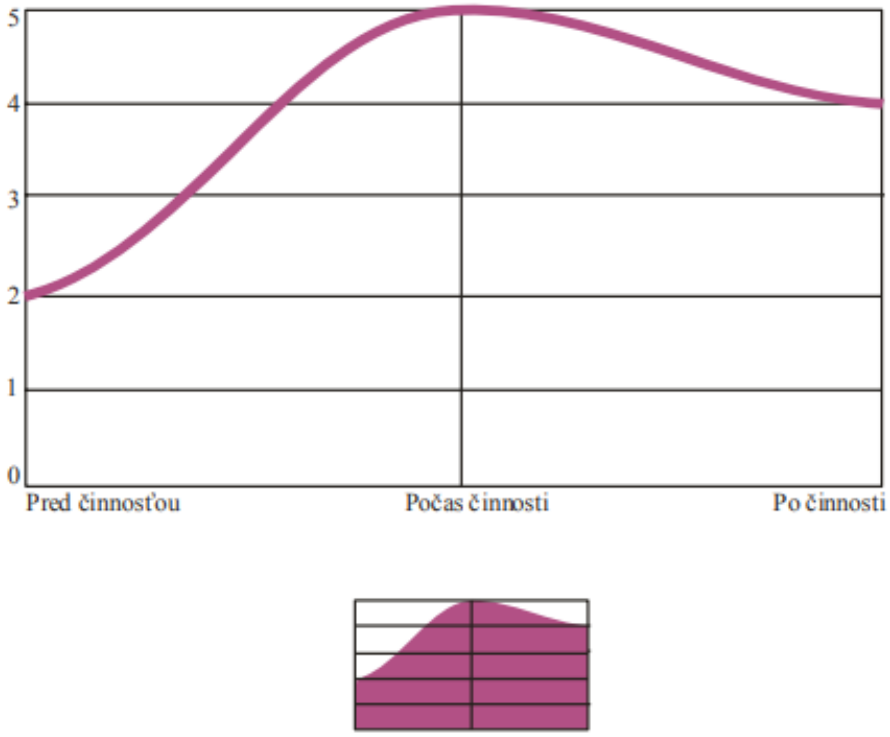
technika	kresba ceruzkou
výtvarný námet	kresba podľa predlohy
téma	zviera – chameleón
sledovanie	pred – počas – po tvorbe

Zdroj: vlastné spracovanie

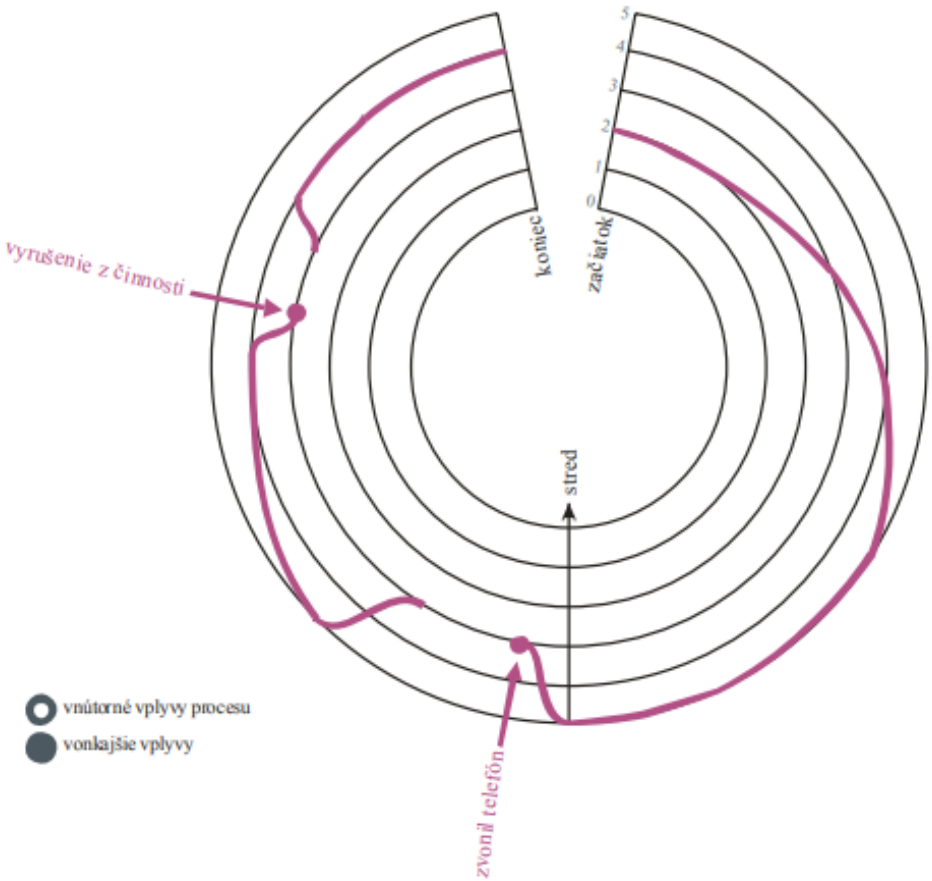
Tab. 66 Hodnotenie prvého dňa žiaka

hodnotenie prvého dňa žiaka		
pred tvorbou	počas tvorby	po tvorbe
2	5	4

Zdroj: vlastné spracovanie



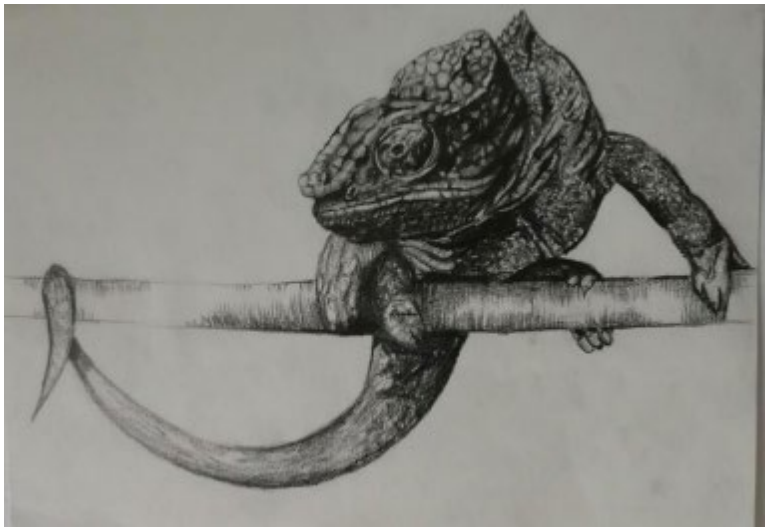
Obr. 3 Krivka šťastia



Obr. 4 Graf flow žiaka

Obrázok 2 a 3 zobrazujú grafické znázornenie pocitu šťastia respondenta, graf flow pred, počas a po výtvarnej tvorbe obľúbeného námetu. Krivka šťastia mala postupne stúpajúcu tendenciu. Respondent začínal s nízkou hodnotou šťastia, vyjadrovala sa, že je unavený. Počas kresby mala krivka stúpajúcu tendenciu a po výtvarnej tvorbe mierne klesajúcu tendenciu.

Táto činnosť predstavovala pre respondenta obľúbenú výtvarnú techniku. Počas kreslenia respondent zručnosti s výzvou udržiava na rovnakej úrovni, ako do nej vstupoval. Síce krivka šťastia stúpla, ale kreslenie mu pomohlo skôr sa uvoľniť po výtvarnej tvorbe.



Obr. 5 Kresba respondenta

Počas druhého dňa sme taktiež zvoli výtvarnú techniku obohatenú aj o ďalšie výtvarné postupy.

Tab. 67 Popis druhého dňa

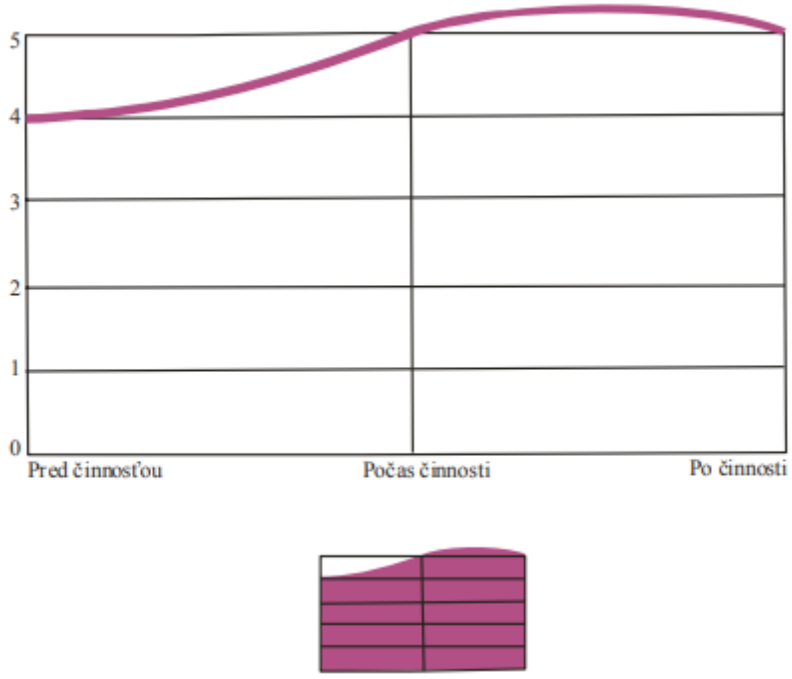
technika	kombinovaná technika, akvarelové farby a farebné ceruzky
výtvarný námet	kresba a maľba jednoduchého zátišia
téma	hrozno
sledovanie	pred – počas – po tvorbe

Zdroj: vlastné spracovanie

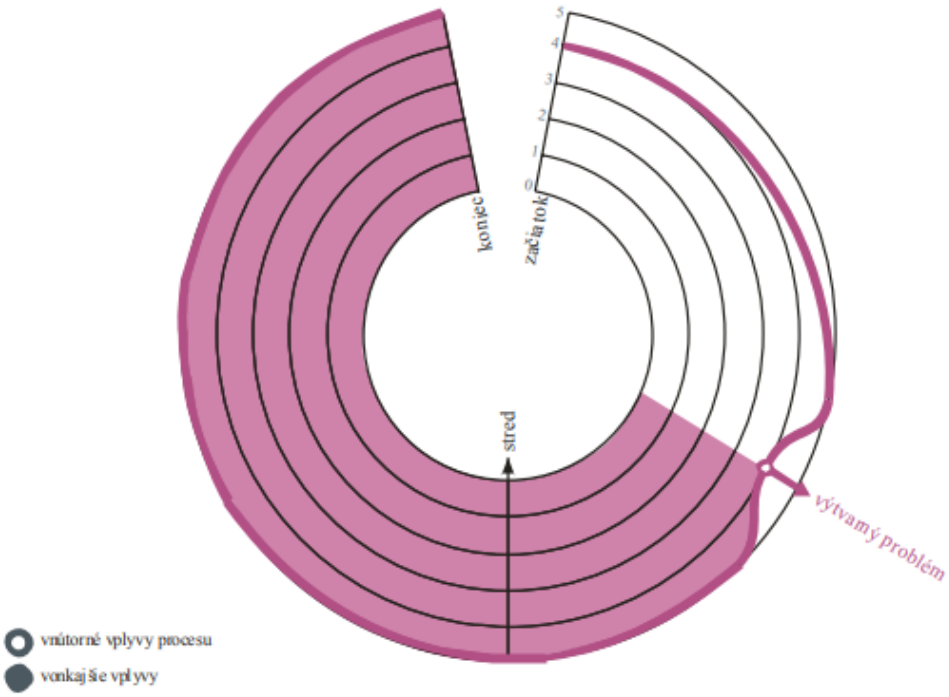
Tab. 68 Hodnotenie druhého dňa žiaka

hodnotenie druhého dňa žiaka		
pred tvorbou	počas tvorby	po tvorbe
4	5	5

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 6 Krivka šťastia – druhý deň



Obr. 7 Graf flow žiaka – druhý deň

Obr. 8 Výtvarný produkt respondenta - hrozno

Počas druhého dňa mala krivka stúpajúci charakter. Zvolená kombinovaná výtvarná technika bola pre respondenta zaujímavá, aj keď výtvarné zručnosti neboli na dostatočnej úrovni. Preto bolo zvolené jednoduché zátišie.

Zaznamenané emócie pomocou škály vykazujú *primeranú radosť*, podľa verbálneho doplnenia, že respondent sa cítil unavený, ale prejavoval radosť s výtvarnej činnosti a zvoleného námetu a výtvarnej techniky.

Počas výtvarnej tvorby respondent riešil niekoľko výtvarných problémov. Prvým problémom bola samotná výtvarná technika, nakoľko bola pre respondenta nová. Snažil sa urobiť niekoľko výtvarných skúšok, ako tvoriť s akvarelom, ako stupňovať odtiene. A práve táto činnosť respondenta zaujala a následná výtvarná činnosť sa prejavila aj v grafe flow (graf č. 7). podľa vyjadrenia respondenta svoje výtvarné zadanie vnímal ako experimentovanie s výtvarnou technikou a námetom jednoduchej kompozície. Koncentrácia na výtvarnú tvorbu bola zjavná.

Záver

Na základe uvedených informácii sme u respondenta počas prvého dňa mali možnosť sledovať zručnosti a výzvy na rovnakej úrovni. Téma chameleóna bola zvolená respondentom. Cieľ, ktorý bol zadaný bol postačujúci len to, že respondent zažíval spokojnosť a uvoľnenie z tvorby. Oproti tomu druhý deň bol výzvou. Experimentovanie s novou výtvarnou technikou, akvarelovou farbou a následné dotváranie vyvolalo v respondentovi absolútne zaujatie. Možno teda konštatovať, že experimentovanie s novou výtvarnou technikou bolo významne prínosné v prežívaní flow počas výtvarnej tvorby.

5.2.2 Pedagóg

Druhý kontext výskumu flow vo výtvarnej výchove bol zameraný na pedagóga. Ako výskumnú metódu sme použili zúčastnené pozorovanie, kedy je pedagóg zároveň výskumníkom.

V rámci interpretácie zistených údajov uvádzame tri podrobné analýzy pozorovaní.

Prvé pozorovanie

Tab. 69 Kontext pedagóg – prvé pozorovanie

prvé pozorovanie	
inšpirácia v umení	Slavador Dalí: Stálosť pamäti René Magritte: Syn človeka Max Ernst: Ubu imperator
výtvarný námet	parafráza na výtvarné dielo

Zdroj: vlastné spracovanie

Kompletnú prípravu na vyučovaciu hodinu uvádzame v prílohe č. 1.

Vyučovacia hodina prebiehala podľa plánu. Žiaci mali možnosť vybrať si z uvedených diel, alebo si vybrať aj vlastné výtvarné dielo.

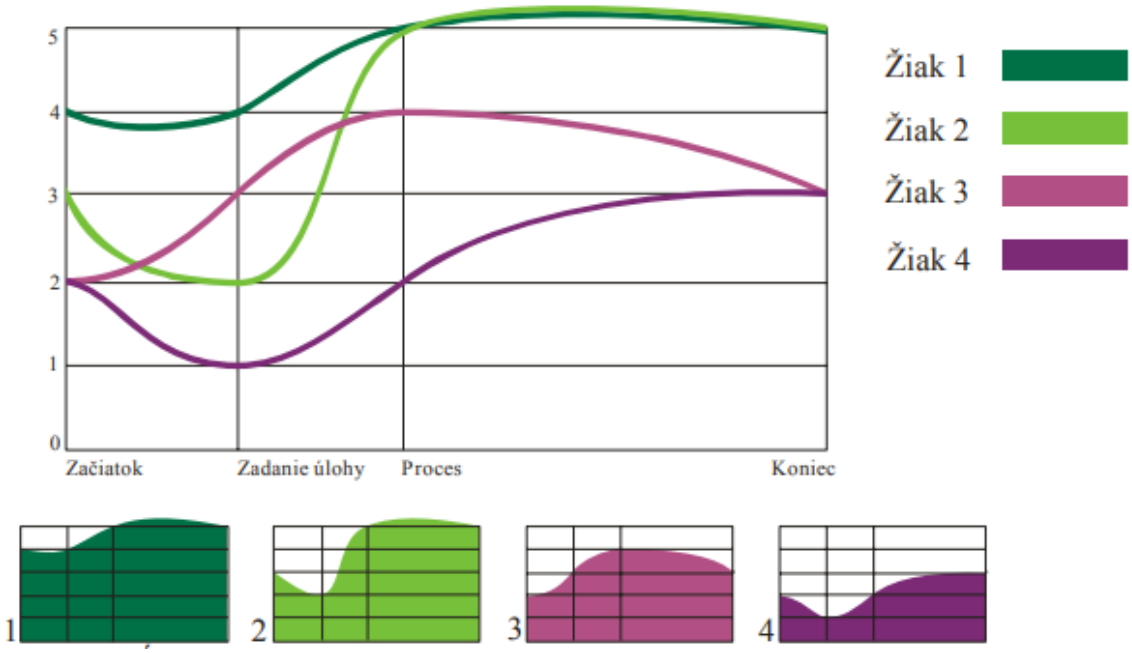
Na základe pozorovania sme zostavili ďalšie grafy, ktoré znázorňujú krivky zapojenia sa žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy.

Prvý graf sme zostavili pomocou číselných škál, ktoré sme si spísali na základe reakcii žiakov. Znázorňuje nudu a záujem žiakov o tému počas celej vyučovacej hodiny. Škála je zostavovaná od číselných hodnôt 0-5, kde 0 znázorňuje nezáujem priam nudu a 5, ktorá predstavuje zanietenosť a záujem o tému. Proces sme podrobnejšie rozobrali v druhom grafe, kde sme zaznamenávali aj krivku flow.

Tab. 70 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

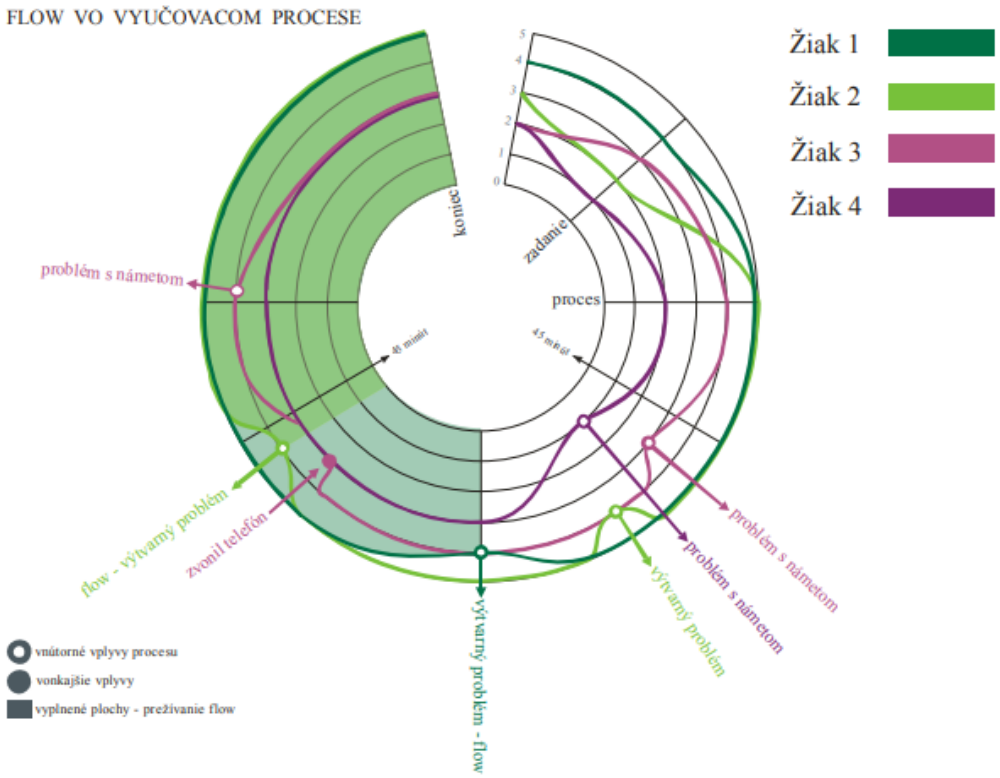
	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	4	4	5	5
žiak 2	3	2	3	3
žiak 3	2	3	4	3
žiak 4	2	1	2	3

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 9 Zobrazenie škál záujmu žiakov

Úvod hodiny predstavuje vstup žiakov do triedy, v akej nálade prišli. Pri žiakoch 2 a 4 je viditeľné, že prišli v lepšej nálade a zaujme o to, čo sa na hodine bude robiť, ako keď prešli do druhej fázy a to do zadania témy, kde im nálada klesla. Boli to aj prvý žiaci, čo vstúpili do triedy. Žiak 1 si udržoval rovinu nálady až do fázy procesu, kde krivka stúpla a tvoril so záujmom. Žiak číslo 3 vstúpil do triedy v horšej nálade až s nezáujmom o prácu, kým sa zadanie témy nedozvedel. Krivka pri ňom bola premenlivá.



Obr. 10 Flow na vyučovaní

Druhý graf zobrazuje vonkajšie a vnútorné vplyvy, ktoré ovplyvňujú žiakov. Zároveň poukazuje na to, ktorý žiak mal najväčšiu koncentráciu na výtvarnú tvorbu a tým sa v jeho procese vytváral flow.

Žiak 1: znázornená krivka je najmenej dynamická a vykazuje najvyššie hodnoty. Ide o žiaka, ktorý prišiel neskôr na vyučovanie. Žiaci už tvorili a preto bol najmenej ovplyvnený ostatnými žiakmi, ktorý zadanie úlohy prežívali spoločne. Vytvoril za celú hodinu jeden výtvarný problém, kde preberal proporcie kresby osi. Po riešení potichu tvoril. Čo bolo zaujímavé, lebo na predchádzajúcej hodine, kde sme vykonávali pozorovanie a po rozhovoroch s učiteľom, bol označovaný za problematického žiaka v oblasti toho, že vyrušoval vlastných spolužiakov. Žiaka počas tvorby napádali nové veci, vytvoril si „bublinu“ okolo seba.

Pri otázke, ako by zhodnotil dnešnú tému a výtvarnú tvorbu, odpovedal: *„Keď som čítala, čo ideme robiť, cítila som sa ako na hodine slovenčiny. No potom som pochopila, prečo máme mať papiere stále pred sebou. Keď som si potrebovala zopakovať, čo znamená surrealizmus alebo parafráza, prečítala som si to. Veci ma napádali samé a hodina mi rýchlo ubehla. Chcem si to zobrať domov a dorobiť to.“*

Žiak 2: pri zadaní témy jeho krivka klesla. Nepáčilo sa mu zadanie, lebo si nevedel predstaviť, čo má robiť. No po diskusii ktorú sme viedli na začiatku hodiny, jeho krivka začala klesať, lebo sa dozvedel, že môže tvoriť aj s obľúbenými časťami. Žiak rád kreslí masky. Prvý problém vznikol pri dvojtvárnosti tváre, kde sa snažil urobiť strapaté vlasy a uhladené. Druhý problém vznikol pri kreslení ruky v perspektíve, všetky tieto časti sme preberali a rozkresľovali. Žiak sa po slovnej pomoci začal viacej koncentrovať.

Pri otázke na to, či sa mu hodina páčila odpovedal: *„Keď som sa dozvedel, čo budeme robiť, nebol som nadšený. Nerád čítam nejaké poučky alebo zbytočné veci, ktoré ma nezaujímajú. Nakoniec, keď som mohol do môjho výkresu dať aj to čo mám rád a to masky, ma tvorba začala baviť. Beriem si ju domov dokončiť.“*

Žiak 3: krivka bola premenlivá. Žiak sa nevedel vôbec sústrediť na tvorbu. Kreslil, ale veľa sa rozprával so žiakom 4, ktorého krivka tiež nevykazovala veľký záujem o tvorbu. Mal problém hlavne s výtvarným námetom, čo môže znamenať, že žiaka nič nenapadalo. Stále rozmýšľal nad námetom. V grafe je možné vidieť aj časť, kde krivka zmizla, vtedy žiakovi zvonil telefón a na výkrese nepracoval.

Jeho reakcia na otázku, ako sa mu páčila hodina: *„Neviem,* /krčil plecami/*, myslím si, že v pohode. Len ma nič nenapadalo.“*

Žiak 4: podobne ako žiak 3, mal problém s námetom. Veľa medzi sebou komunikovali a preto krivka klesala a stúpala. Tento žiak vykazoval najmenší záujem o tvorbu.

Na otázku či ho téma zaujala odpovedal: *„Najprv som nevedela, čo si mám vybrať za dielo. A potom som nevedela ako to urobiť. Téma ma moc nebavila.“*

Záver z prvého pozorovania

Na základe pozorovania a vyhodnotenia grafov a rozhovorov so žiakmi môžeme konštatovať, že flow počas tvorby prežívali žiaci 1 a 2. Je to zrejmé nielen z grafického zobrazenia ale aj počas nášho pozorovania uvedení žiaci vykazovali najmenšie problémy a bola zrejmá ich koncentrácia na výtvarnú

tvorbu. Aj žiaci počas rozhovoru označovali, že sa dostali do fázy, kedy nič nevnímali iba tvorili a samo ich napadlo čo majú robiť na svojom výtvarnom zobrazení. Mali záujem o zlepšenie svojich zručností a išli do výzvy s odhodlaním zvládnuť problém, na ktorý narazili. Nevnímali ani časové ohraničenie hodiny, kedy keď sme im oznámili koniec hodiny reagovali, že si výsledné produkty zoberú domov na dokončenie.

Druhé pozorovanie

Tab. 71 Kontext pedagóg – druhé pozorovanie

druhé pozorovanie	
inšpirácia v umení	impresionistická maľba interpretácia diela Vincenta van Gogha – Hviezdna noc
výtvarný námet	parafráza na výtvarné dielo

Zdroj: vlastné spracovanie

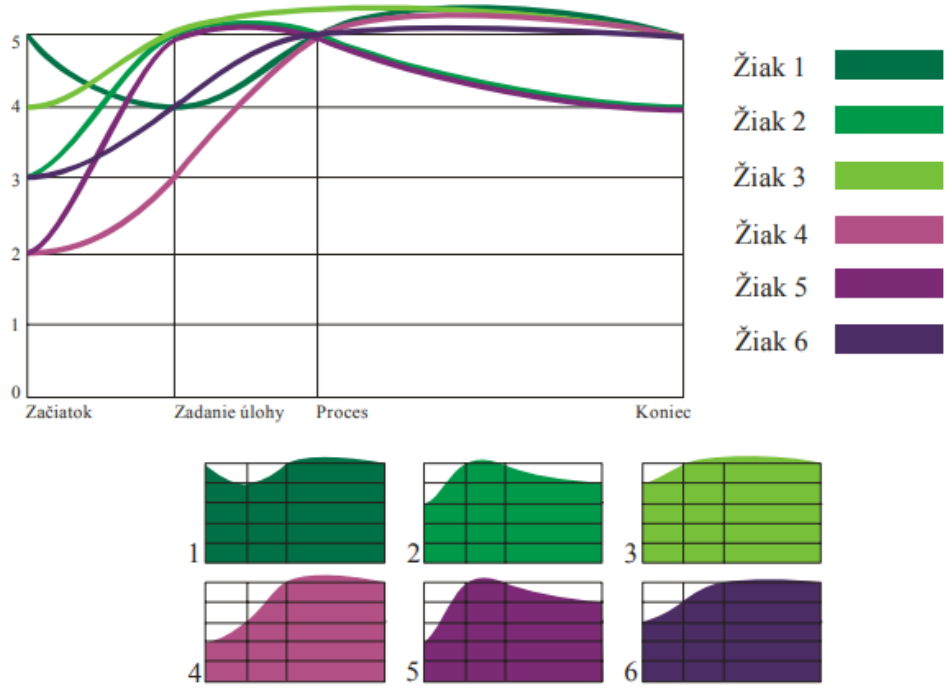
Kompletnú prípravu na vyučovaciu hodinu uvádzame v prílohe č. 2.

Na pozorovanie sme zostavili škálu nudy a záujmu, ktorá nám bola nápomocná v zostavovaní grafu pre vyučovací proces. Škály boli významné pre zaznamenanie prežívania flow u žiakov. Nuda predstavuje číslo 0 a čím ide číslo bližšie k 5 tak žiak preukázal viacej záujmu.

Tab. 72 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

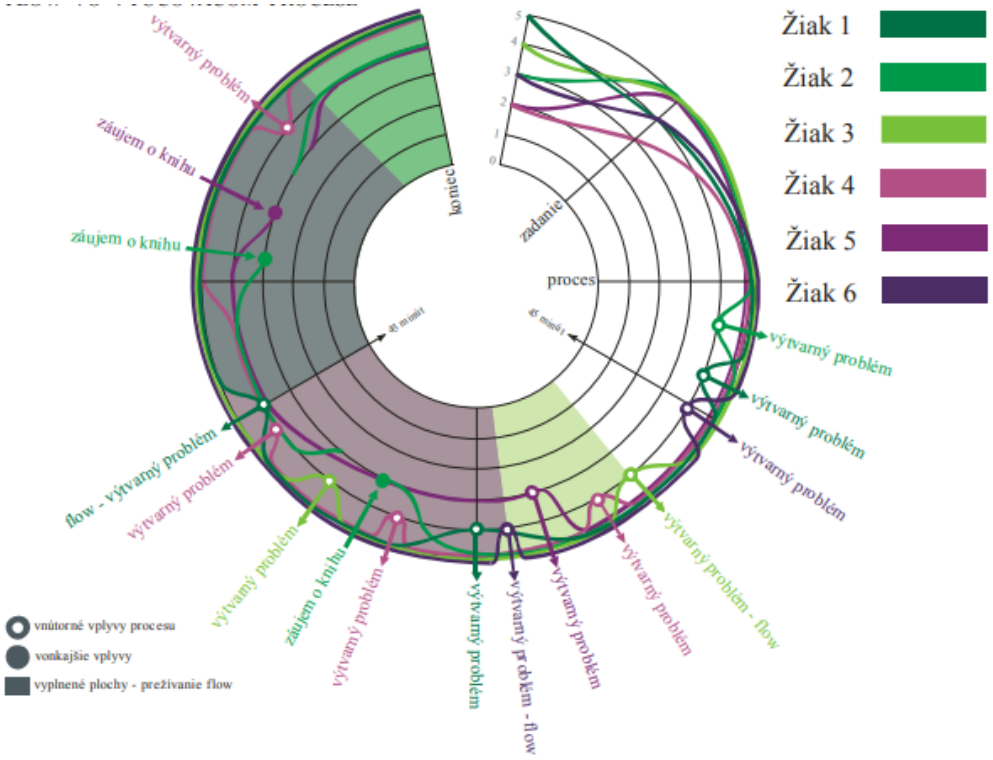
	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	5	4	5	5
žiak 2	3	5	5	4
žiak 3	4	5	5	5
žiak 4	2	3	5	5
žiak 5	2	5	5	4
žiak 6	3	4	5	5

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 11 Zobrazenie škál záujmu žiakov

Ako môžeme pozorovať na grafe aj v tabuľke, žiaci prišli na vyučovanie v rozdielnych náladách. Žiak 1 je jediný v tejto skupine, ktorý vkročil do triedy v rovnakom záujme ako odišiel. Žiak 2, 3, 4, 5, 6 mali krivku stúpajúcu a to, že na začiatok hodiny prišli s menším záujmom ako odišli. Krivky žiakov sa počas procesu držali v podobných rovinách. Iba žiak 2 a žiak 5 preukázali klesanie krivky a to z vlastných záujmov. Na hodinu si jeden priniesol zberateľskú knihu Pokémonov a druhý knihu Minecraft.



Obr. 12 Flow na vyučovaní

Žiak 1: krivka je málo dynamická ale vykazuje vysoké hodnoty záujmu. Tento žiak prišiel do triedy s úsmevom plný elánu a hneď od začiatku mal záujem o zadanie témy. Po zadaní úlohy krivka klesla, no žiak nestrácal záujem. Krivka znázorňovala skôr strach a obavy z toho ako vytvorí také obrazy pomocou kartónu. Po vysvetlení a názornom ukázaní výtvarnej techniky sa žiak 1 začal tvoriť. Počas hodiny vykazoval skúmateľské tendencie a to preukázal tak, že vždy keď na niečo prišiel sám prejavoval radosť hlasnou vravou.

Pri hodnotení zhodnotil zadanie, ako : *„Veľmi ma bavilo kresliť kartónom, ani by ma to nenapadlo. Všetko sa mi veľmi páči.“*

Žiak 2: krivka je pomerne premenlivá. Záujem žiaka o tvorbu stúpal a následne klesal. Žiak si na vyučovanie priniesol zberateľskú knihu o Pokémonoch, tá ho počas hodiny viackrát vyrušila a koncentráciu prerušil pre listovanie v nej.

Pri hodnotení sa vyjadril nasledovne: *„Téma sa mi páčila a bavila ma.“* Spýtali sme sa ho: *„Bavila ťa naozaj? Lebo si listoval v svojej knihe.“* Žiak odpovedal s miernym smiechom v hlase: *„Pribudli mi noví pokémoni.“*

Žiak 3: krivka zobrazuje vysoké čísla. Žiak 3 počas celej hodiny tvoril potichu. Viackrát nereagoval na otázky. Prácu nestihol, lebo sa snažil precízne pristupovať a detailne zasahovať do svojej práce, ale preukázal záujem o dokončenie v závere hodiny.

Pri hodnotení sa vyjadril nasledovne: *„Páčilo sa mi, ako sa miešali farby na papieri. Teraz by som kreslila stále, som nechcela uveriť, že je už koniec hodiny. Rýchlo mi ušla.“*

Žiak 4: krivka začína na nižšej hodnote a postupne stúpa. Žiak prišiel v plachej nálade. Museli sme ho vyzvať, aby si prišiel sadnúť do triedy, lebo stál medzi dverami. Celý čas tvoril pomaly a precízne. Čo nás najviac zaujalo bolo, že jeho kartóny boli nastrihané na tie najmenšie ústrižky. Žiak 4 vykazoval svojou tichosťou podobné správanie ako žiak 5. Jeho krivka na konci hodiny ale neklesla, lebo tvoril neustále. Komunikácia bola náročná. Všimli sme si, že viackrát pozeral po prácach ostatných žiakov. Pracoval mechanicky ale spĺňal zadanie hodiny.

Pri hodnotení sa vyjadril nasledovne: *„Páčilo sa mi.“*

Žiak 5: krivka bola premenlivá. Žiak prišiel na hodinu a keď sa usadil vytiahol knihu Minecraftu, reagoval aj na rozhovor ale veľakrát pozeral práve do knihy. Tvoril pomerne rýchlo a keď bola možnosť hneď otváral knihu. Záujem sa u neho ale predsa len preukazoval. Žiak tvoril rýchlejšie ako iný žiaci. Žiak pracoval rýchlo a stále si nosil so sebou svoju obľúbenú knihu. Správanie nezmenil ani na ďalších hodinách.

Vyjadrenie na hodinu: *„Bavilo ma to.“*

Žiak 6: krivka tohto žiaka iba stúpala. Do triedy prišiel v neutrálnej nálade. Potichu sa usadil a spýtal sa, čo budeme robiť a čo si má na lavicu pripraviť. Pracoval stále bez prestávky. Riešil iba spôsob, ako vytvoriť krúživé a ťahavé čiary pomocou kartónu. Žiak po ukončení tvorby prejavoval radosť z

tvorby. Čakal ho rodič, ktorý sa zaujímal čo robil. Žiak hneď ukazoval výkres s nadšením a elánom. Žiak ukončil tvorbu o niečo skôr ako ostatní žiaci.

Pri hodnotení sa vyjadril nasledovne: *„Hodina sa mi veľmi páčila. Ani neviem ako rýchlo mi to ušlo.“*

Záver z druhého pozorovania

Na základe pozorovania, výsledkov analýzy grafov môžeme konštatovať, že prežívanie flow počas tvorby bolo prítomné u žiaka 1,3 a 6.

Znaky, ktoré preukazoval žiak 1 boli skúmateľské tendencie a radosť z toho, čo vytvára, presne tieto isté sprevádzali aj žiakov 3 a 6. Boli samostatní, keď vznikol problém, hľadali cesty sami a boli radi z toho, keď sa im to vydarilo. Znakom flow je aj snažiť sa zlepšovať zručnosti s výzvou, pri žiakoch v týchto prípadoch bolo viditeľné, že keď narazili na problém hľadali spôsob a prerábali časti obrazu až dovtedy, kým sami neboli spokojní.

Tretie pozorovanie

Tab. 73 Kontext pedagóg – tretia pozorovanie

tretie pozorovanie	
inšpirácia v umení	reakcia na dielo Salvadora Dalího
výtvarný námet	výtvarná reakcia na umelecké dielo

Zdroj: vlastné spracovanie

Kompletnú prípravu na vyučovaciu hodinu uvádzame v prílohe č. 3.

Žiaci mali na hodine vytvárať niekoľko skúšok pomocou farebných tušov, anilínových farieb a potravinovej fólie. Skúšky mali rozdelené na dve časti. Po demonštrácii daných výtvarných techník si mali možnosť urobiť niekoľko vlastných skúšok a experimentovať. Hľadali náhodné tvary.

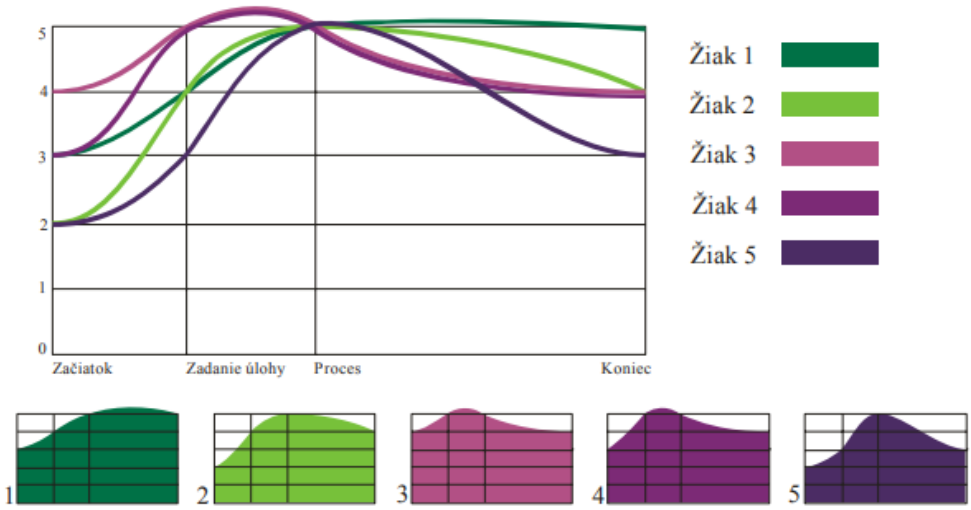
Po pozorovaniach sme spracovali interpretačné tabuľky a grafy.

Vznikla tabuľka nudy a záujmu. Nuda predstavuje 0 a záujem predstavuje číslo 5.

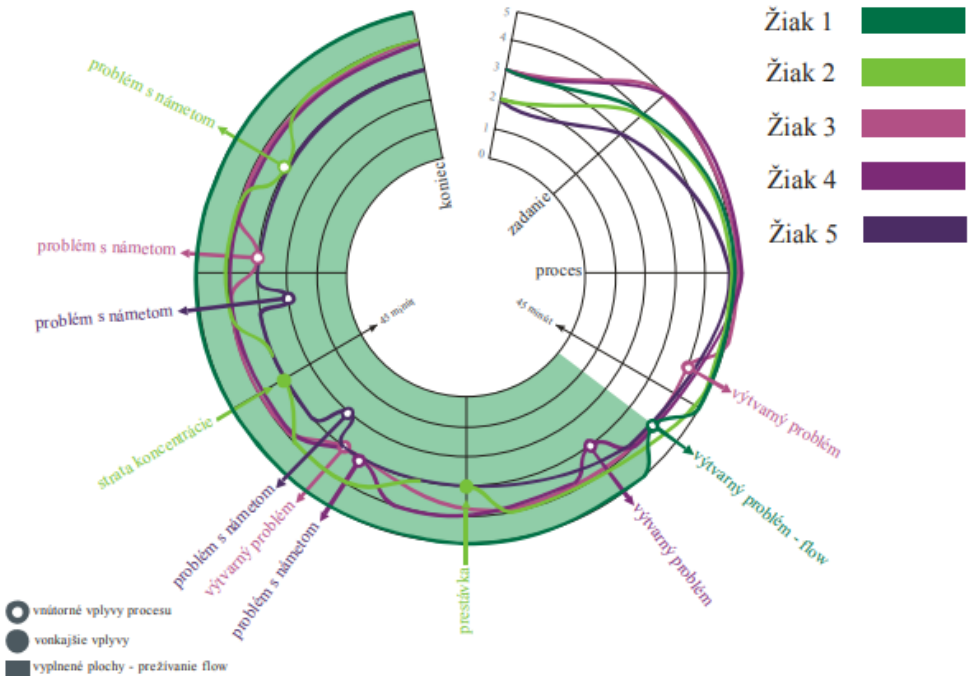
Tab. 74 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	3	4	5	5
žiak 2	2	4	5	4
žiak 3	4	5	5	4
žiak 4	3	5	5	4
žiak 5	2	3	5	3

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 13 Zobrazenie škál záujmu žiakov



Obr. 14 Flow na vyučovaní

V zobrazených škálach je možné vidieť, že úvod hodiny bol rôznorodý u žiakov. Žiaci prišli hneď po vyučovaní a pravdepodobne boli unavení. Ako je možné vidieť na krivkách záujmu, po zadní témy a motivácii krivky stúpali. Žiaci na zadanie reagovali pozitívne. Skúmali a experimentovali s novými technikami, kriky sú dynamické.

Ako máme možnosť vidieť, ani jeden žiak neklesol so záujmom nižšej ako keď prišiel. Na hodine mali žiaci problém s hľadaním tvarov. Bolo potrebné s nimi komunikovať. Počas realizácie mali žiaci problémy s novými výtvarnými technikami, preto sme im demonštrovali výtvarné techniky aj individuálne.

Ako môžeme vidieť v druhej polovici grafu sú častejšie problémy s námetom, kde bolo potrebné žiakov motivovať k tvorbe.

Žiak 1: krivka je jediná so stúpajúcim charakterom. Na žiakovi bolo možné pozorovať, že ho téma zaujala. Vytváral si viacero skúšok, tvoril s miešaním anilínových farieb alebo vytváral tušom škvrny, ktoré mu napomáhali potom hľadať tvary. Pozorovali sme najvyššiu inšpiráciu zo surrealistických ukážok. Žiak venoval až príliš veľa času skúškam, pretože ho experimentovanie príliš zaujalo.

Na zadanie témy sa na konci vyjadril: *„Najviac ma bavilo robiť to s tými anilinkami. Keď to zaschlo to urobilo ako keby zamrznutú vodu. Ale bavilo ma aj hľadať tvary. Hodina mi prišla voľnejšia a naučil som sa niečo nové na nej.“*

Žiak 2: krivka postupne stúpala, ku koncu ale záujem klesol, no stále bol vyššie ako na začiatku hodiny. Žiak mal tendenciu veľmi rýchlo upriamiť pozornosť na niečo iné, zistili sme to pri pozorovaní pred tým. Žiak mal značné problémy s verbálnym vyjadrovaní, bolo náročné mu rozumieť. Práca s ním však bola veľmi zaujímavá. Tvoril si viacero skúšok a experimentoval s výtvarnými technikami. Problémy mal s rozfúkavaním tušu cez slamku. Jeho koncentrácia tým neúspechom klesla a vyžiadal si prestávku. Ako môžeme vidieť v druhej polovici grafu je zaznamenaná zaznačená strata koncentrácie. Žiak sa inšpiroval odloženým výkresom druhého žiaka a dlhšiu dobu ho skúmal, preto jeho krivka v grafe nie je zaznamenaná.

Na záver hodiny sa vyjadril, že: *„Dnes sa mi páčilo. Chcel som všetko vyskúšať.“*

Žiak 3: krivka nebola príliš dynamická. Žiak tvoril počas celej hodiny. Spoločne so žiakom 4 vytvorili skupinku. Mali medzi sebou rodinný vzťah a rozprávali sa hlavne medzi sebou. Krivka záujmu bola prispôsobovaná žiakovi 4.

Na záver hodiny sa vyjadril: *„So skúškami som nevedela prestať. Ale to hľadania tvarov /pauza/ Tam som naozaj niekedy nevedela čo mám vidieť.“*

Žiak 4: ako uvádzame vyššie, krivka tohto žiaka a žiaka 3 bola na uvedenej vyučovacej hodine totožná. Spolupracovali a tvorili spoločne. Sedeli vedľa seba, preto aj voľba farebnosti skúšok bola podobná. Ako v prípade žiaka 3, tak aj pri tomto žiakovi boli skúšky najzaujímavejšia časť hodiny.

Vyjadrenie na hodinu v závere: *„Skúšky sa mi páčili najviac.“*

Žiak 5:krivka preukazuje, že žiak spomedzi svojich spolužiakov mal najmenší záujem o vyučovanie. Počas hodiny sa venoval iným činnostiam, rozprával básničky ktoré sa naučil a výtvarnej tvorbe sa nevenoval. Viac krát sa prechádzal po triede a pozoroval spolužiakov. Napriek tomu jeho verbálne vyjadrenie bolo pozitívne.

Na tému sa v závere vyjadril: *„Skúšky ma veľmi bavili a aj hľadanie tvarov.“*

Záver z tretieho pozorovania

V tomto pozorovaní vyučovacieho procesu možno konštatovať, že len u jedného žiaka bolo možné pozorovať prežívanie flow. Bol to žiak 1. Koncentráciu nestrácal pri skúškach a ani pri hľadaní zaujímavých tvarov. Snažil sa najskôr skúmať miešanie farieb a potrebnú vlhkosť výkresu pre správne vytváranie vzorov pomocou fólie a potom hľadal tvary a obkresľoval si ich. U ostatných pozorovaných žiakov bola krivka premenlivá a záujem premenlivý a preto je možné konštatovať, že prežívanie flow počas tvorby bolo len minimálne.

5.2.3 Pozorovateľ

Kontext pozorovateľ je zameraný na sprostredkovanie zistených výskumných dát z pozorovania vyučovacieho procesu, žiakov a pedagóga.

Počas pozorovania sme si zaznamenávali pozorované javy. Učiteľ pracoval na základe poskytnutých príprav, obsahového zamerania a dohovoru o námete vyučovacieho procesu. Viac informácií o pozorovaní sme učiteľovi neposkytli, aby sme ho ovplyvnili čo najmenej.

V tomto kontexte pribudne krivka do prvého grafu, ale aj znak do hlavného grafu, ktorá bude prezentovať zásah učiteľa a jeho kladné, záporné a neutrálne výsledky jeho zásahu.

Prvé pozorovanie

Prvé pozorovanie bolo zamerané na vyučovaciu hodinu s cieľom namaľovať impresionistický obraz založený na vlastnom zážitku. Samotná výtvarná tvorba žiakov bola spojená s verbálnym a písomným opisom miesta, ktoré bolo pre nich podnetom a motiváciou. Ten vychádzal z vlastného, emocionálneho zážitku.

Žiaci bolo motivovaní, aby si zatvorili oči a úplne sa ponorili do iného sveta. Už na začiatku hodiny bolo viditeľné, že sa v triede vytvorili skupinky, ktoré tvorili spoločne. Príprava na vyučovaciu hodinu je uvedená v prílohe č. 4.

Na základe pozorovania sme spracovali krivky záujmu. V nich 0 predstavovala nudu a 5 záujem žiaka o danú tému.

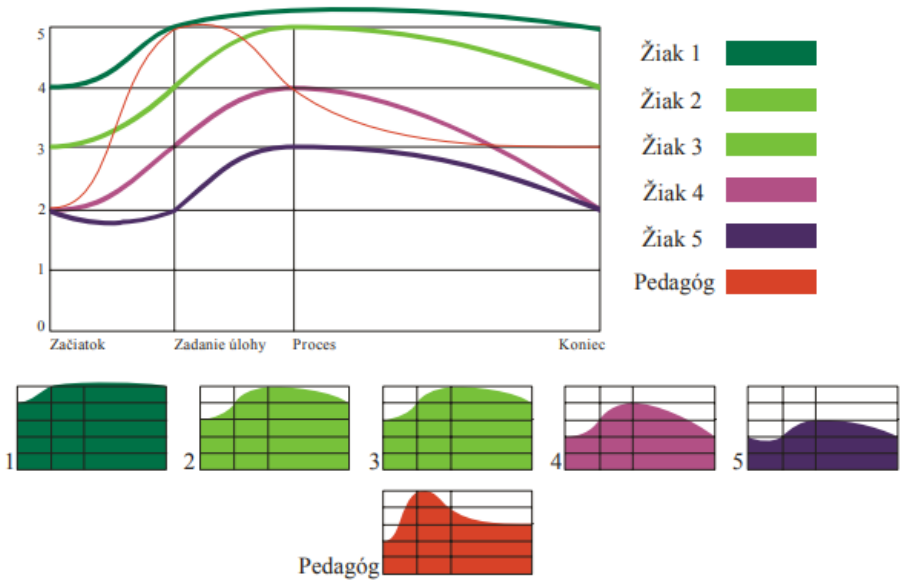
V prípade uvedenej pozorovanej vyučovacej hodiny je vhodné spomenúť, že pedagóg, ktorý viedol hodiny sa necítil dobre a bol chorý. Uvedená situácia mohla ovplyvniť výsledky pozorovania.

V priebehu pozorovanej vyučovacej hodiny bolo cítiť uvoľnenosť a pozitívny vzťah žiakov k učiteľovi, nakoľko sa navzájom dobre poznali. Uvedený fakt mal vplyv na priebeh vyučovania a koncentrácii žiakov. V triede sa vytvorili dve skupinky a jeden žiak tvoril samostatne. Samostatne tvoriaci žiak sa na svoju tvorbu sústredil ale motivácia a sústredenie skupín postupne klesala. Viedli medzi sebou rozhovory a rozptyľovali sa navzájom.

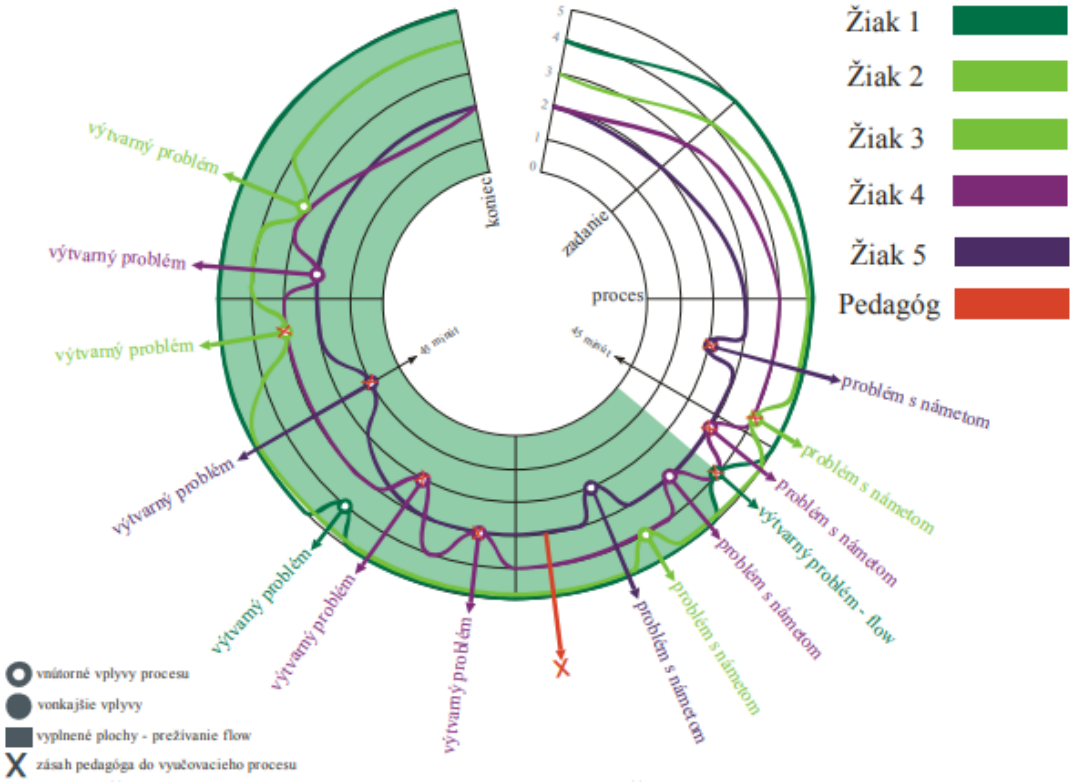
Tab. 75 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	4	5	5	5
žiak 2	3	4	5	4
žiak 3	3	4	5	4
žiak 4	2	3	4	2
žiak 5	2	2	3	2
pedagóg	2	5	4	3

Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 15 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga



Obr. 16 Flow na vyučovacom procese

Žiak 1: jeho krivka je vo vysokých hodnotách. Žiak bol príjemne naladený, po zadaní úlohy ako prvý napísal krátky príbeh, ktorý bol pre neho motiváciou. Následne si vyžiadal výtvarný materiál a začal maľovať. V polovici vyučovania môžeme pozorovať výtvarný problém, vznikal na základe impresionistického prvku, škvrny. Žiak mal chvíľu problémy s prepájaním objektov, ktoré chcel zobraziť. Zo začiatku ich maľoval pomerne konkrétne, čo bol problém. Po pochopení škvrnovej maľby sa žiak vrátil k výtvarnej tvorbe a celú hodinu tvoril s radosťou. Vytvoril si „bublinu“ okolo seba a miestami si spieval. Pani učiteľka ho nechala voľne tvoriť. V druhej polovici vyučovania je možné vidieť ďalší výtvarný problém. Nevedel namaľovať hrad, aby sa prepájal s kopcom. Premaľovával ho niekoľkokrát až kým nebol s ním spokojný. Na konci hodiny si svoj výkres chcel zobrať domov a zarámovať ho. Bol šťastný a tešil sa ako ho ukáže doma v rodinnom kruhu.

Žiak 2 a 3: krivka zobrazuje dvoch žiakov spoločne. Bola identická, čo sa prejavovalo v tom, že keď vznikol problém u jedného žiaka, ten istý alebo podobný problém sme pozorovali aj u druhého žiaka. Sedeli hneď vedľa seba. Zásah učiteľa, ktorý bol potrebný v tejto skupine bol s výtvarným námetom. Žiaci dlhšie uvažovali, čo by mohli namaľovať, nevedeli sa dohodnúť a nájsť spoločné riešenie. Pani učiteľka ich musela naviesť aby sa nad miestom zamysleli, zavreli oči a nechali plynúť myšlienky. V druhej polovici vyučovania mali problém výtvarne spracovať časť obrazu. Tam vidieť, ako po zásahu učiteľa krivka stúpla naspäť.

Žiak 4: krivka predstavuje najstaršieho žiaka triedy. V tejto skupine mal najväčšie problémy so spracovaní námetu a výtvarnou tvorbou. Ako pri viacerých žiakoch na začiatku hodiny, aj u neho vznikol problém s námetom. Nebol si istý, či to miesto, ktoré opísal, je presne to čo chce maľovať. Žiak tvoril, ale stále nachádzal niečo, čo sa mu nepáčilo. V druhej polovici vznikol výtvarný problém, kde riešil problém s maľbou kvetov. V priebehu pozorovania tento žiak preukázal najviac pedagogických ale aj výtvarných problémov.

Žiak 5: krivka ukazuje najnižšie hodnoty v skupine. Žiak mal po celé vyučovanie neutrálny prístup, kedy tvoril ale nevykazoval veľké emócie. Problémy riešil a snažil sa hľadať spôsoby riešenia. Problém z námetom bol podobný ako pri ostatných žiakoch, nevedel sa rozhodnúť a upriamiť myseľ na spomienku. Výtvarné problémy predstavovali neskúmanie a nehľadanie ciest, ako danú vec namaľovať.

Pedagóg: ako sme spomínali, učiteľ sa necítil počas hodiny zdravotne dobre. Preto krivka vystúpila pri zadaní úlohy v prvom grafe. Bolo potrebné žiakov namotivovať do tvorby a potom ich nechal čo najviac samostatne uvažovať a zamyslieť sa nad zadaním. Napriek zdraviu bol nápomocný vždy, keď ho niekto potreboval. Počas hodiny je možné v grafe nájsť znak x aj samostatne, ktorý sa neviazal k označeniu nejakého problému. Znak predstavuje moment, kedy sa učiteľ prihovoril k celej triede nie len k jednotlivcovi a snažil sa im vysvetliť zadanie opakovane, lebo si všimol, že prišiel ten istý problém v celej skupine.

Záver z prvého pozorovania

Na pozorovaní je viditeľné, že keď dochádza k flow, je to zvyčajne v tej rovine, keď žiak najmenej komunikuje s triedou. Žiak 1 ako jediný vykazoval prežívanie flow. Pristupoval k výtvarnej tvorbe s elánom a hľadal spôsoby ako vyriešiť problémy, ktoré mu prišli do cesty. Po dokončení tvorby odchádzal s nadšením a výkres si chcel zobrať domov.

Druhé pozorovanie

Žiaci na hodine mali vytvoriť motív jarnej impresionistickej lúky. Keďže to boli prváci, bolo potrebné priblížiť im smer jednoducho a s porozumením. Učiteľ mala k dispozícii niekoľko ukážok, ktoré sa radili pod impresionizmus. Žiaci tvorili škvrnovú lúku pomocou hry s miešaním farieb.

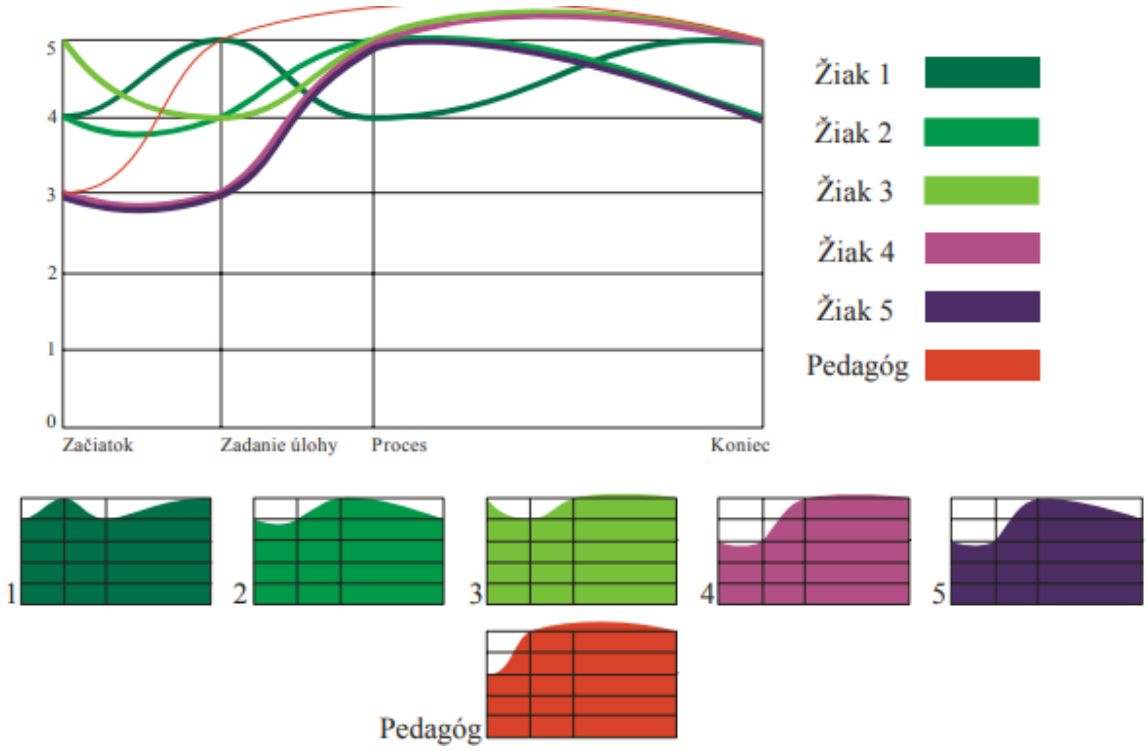
Príprava na vyučovanie je uvedená v prílohe 5.

Pomocou pozorovania správania žiakov a komunikovania učiteľa s triedou, sme zostavili niekoľko kriviek, ktoré zobrazujú záujem a nudu žiakov. Pod 0 nájdeme nudu a pod číslom 5 záujem pre danú tému počas vyučovacieho procesu.

Tab. 76 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	4	5	4	5
žiak 2	4	4	5	4
žiak 3	5	4	5	5
žiak 4	3	3	5	5
žiak 5	3	3	5	4
pedagóg	3	5	5	5

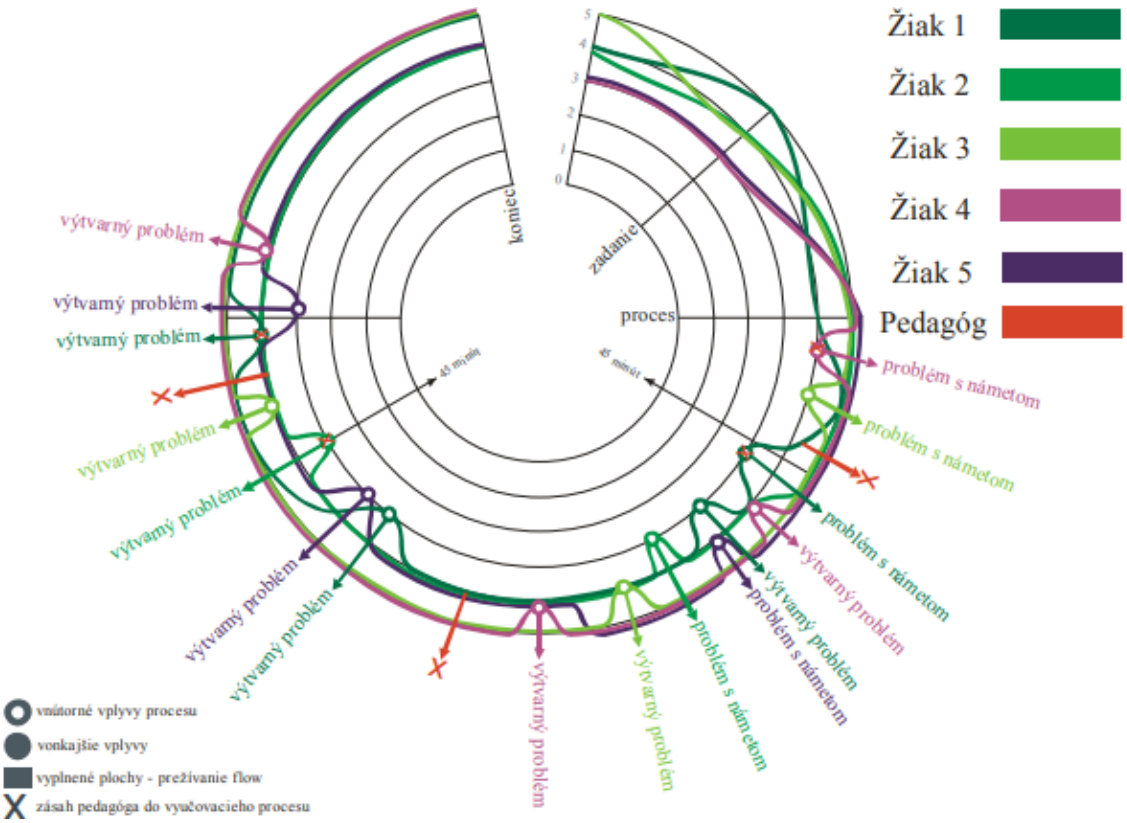
Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 17 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga

V grafe môžeme pozorovať rôznorodosť kriviek. Traja z piatich žiakov vykazovali záujem na najvyššej hodnote aj na konci vyučovacieho procesu. Do vyučovania ale vstupovali žiak 4 a 5 v neutrálnej hodnote. Aj po zadaní úlohy ich krivka ostala na jednej úrovni, nevedeli presne, čo budú robiť a dlhšiu dobu sedeli a pozerali na spolužiakov. Na krivke žiakovi 1 je možné pozorovať zvýšenie hodnoty pri zadaní témy. Žiak sa značne potešil zadaniu, ale následne krivka klesla. V procese sa snažil pochopiť miešanie farieb a škvrnovú maľbu.

Pedagóg počas hodiny trikrát vstúpil do vyučovania a prehováral k celej triede s vysvetlením a demonštrovaním výtvarnej techniky.



Obr. 18 Flow na vyučovacom procese

Na druhom grafe máme možnosť pozorovať, že aj keď žiaci tvorili s radosťou a riešili problémy, ktoré počas hodiny prichádzali, nebolo možné aktivovať prežívanie flow. Tento jav vzniká, keď sa jednotlivec nadchne pre tému a sústredí sa priamo na danú činnosť. Všetci žiaci tvorili so záujmom, no často medzi sebou komunikovali. Nespôsobovalo to prerušenie činnosti, ale nebolo možné sa koncentrovať iba na danú výtvarnú tvorbu.

Preto ak by sme mali konštatovať či prežívanie flow nastalo, je nutné spomenúť, že v danej skupine nebol ani jeden žiak, ktorý by flow prežíval.

Tretie pozorovanie

Žiaci mali vytvoriť interpretáciu diela od Vincenta van Gogha – Slnečnice. Výtvarné zadanie malo niekoľko častí, maľbu, strihanie, lepenie a dotváranie.

Žiaci nadobúdali vedomosti o umeleckom smere expresionizme. Išlo o druhý ročník prvej časti základnej umeleckej školy a tomu bolo potrebné prispôsobiť kognitívne informácie, ktoré učiteľ sprostredkoval žiakom.

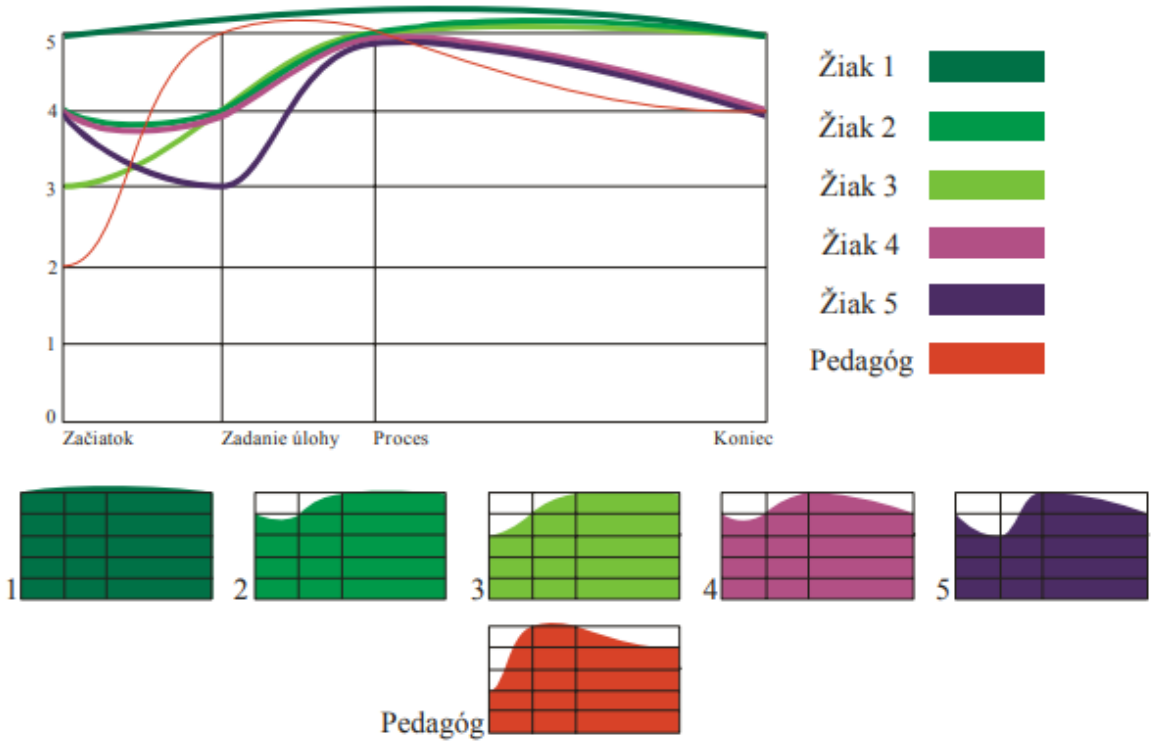
Príprava na vyučovanie je uvedená v prílohe 6.

V tabuľke prezentujeme záujem u nudu u žiakov. Kde nuda predstavuje 0 a záujem 5 na základe analýzy pozorovania.

Tab. 77 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy

	úvod hodiny	námet	proces	koniec hodiny
žiak 1	5	5	5	5
žiak 2	4	4	5	5
žiak 3	3	4	5	5
žiak 4	4	4	5	4
žiak 5	4	3	5	4
pedagóg	2	3	5	4

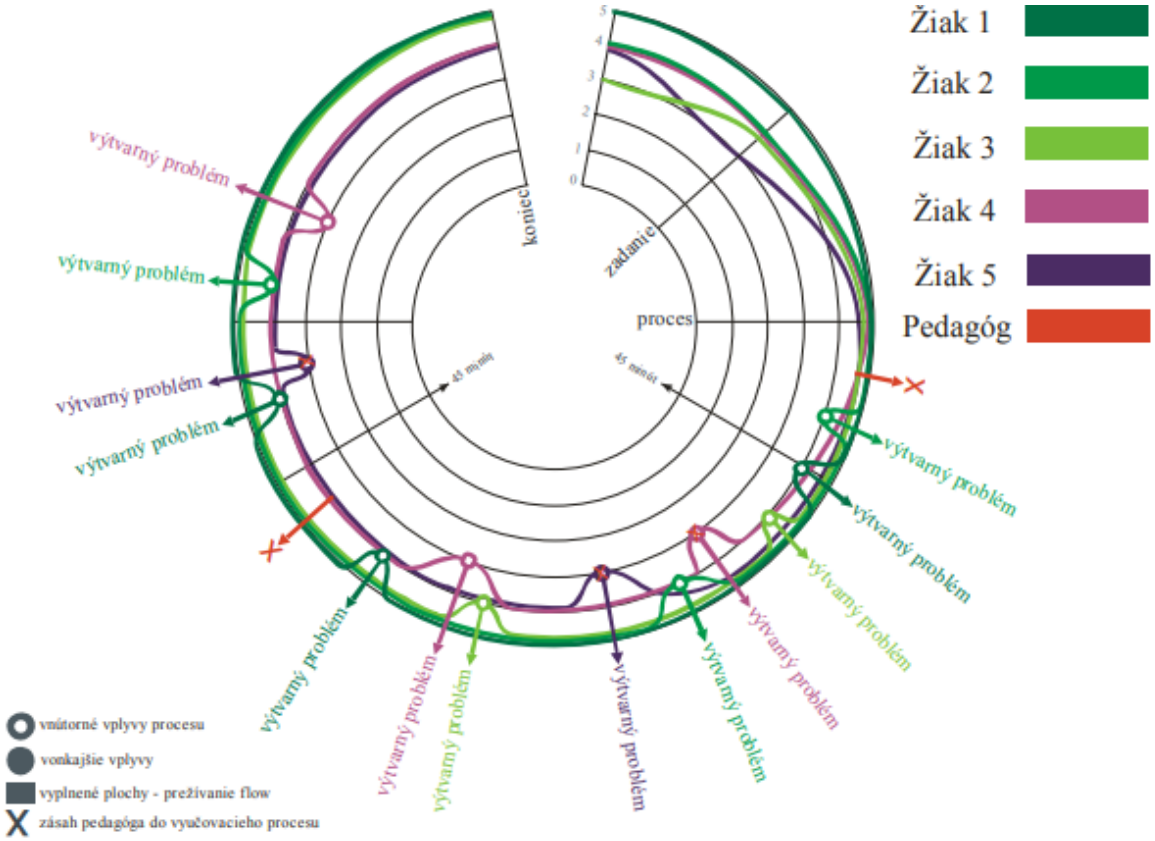
Zdroj: vlastné spracovanie



Obr. 19 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga

Žiaci boli zaujatí ukážkou obrazu, preto aj na tomto pozorovaní je možné vidieť záujem vo vysokých hodnotách.

Žiak 5 ako jediný preukázal nižšiu hodnotu pri zadaní úlohy. Problém vznikol pri tom, keď si mal predstaviť ako nakresliť slnečnicu. Nebol si istý, či to bude vedieť a preto krivka záujmu klesla. No procese sa krivka vrátila na ešte vyššiu hodnotu. Učiteľ v tejto triede sa snažil čo najmenej zasahovať do výtvarnej tvorby žiakov. podporoval u žiakov samostatnosť a sebavyjadrenie.



Obr. 20 Flow na vyučovaní

V grafe môžeme pozorovať krivky, ktoré boli podobné pozorovaniam ale aj hodinám pred tým. No aj v prípade tejto vyučovacej hodiny sa jednalo o súdržnú skupinu, kde medzi sebou žiaci veľa komunikovali o iných témach ako k zadaniu. Čo nás ale zaujalo, v tejto skupine mali tendenciu si oceniť tvorbu a hovoriť si, čo sa im na nich páči bez vyzvania pedagóga. Vo vyučovacom procese nedošlo k prežívaniu flow. Ako sme spomínali, pri prežívaní tohto javu je potrebná koncentrácia len na danú činnosť. A aj keď často riešili problémy či už samostatne, v skupine alebo pomocou učiteľa, vždy sa žiaci mali snahu rozprávať medzi sebou a tým sa nesústredili len na jednu činnosť.

5.2.4 Analýza a zistenia z výskumu

Vo výskume sme sledovali prežívanie flow vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy. Výskum sme si rozdelili na tri roviny, ktoré sme uviedli vyššie. Na základe výtvarných jednotiek, ktoré sme mali možnosť odučiť alebo pozorovať, sme vystavili niekoľko grafov, ktoré nám pomohli odpovedať na výskumné otázky.

Aké sú faktory flow vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy na základnej umeleckej škole?

Vo výskume sme mali možnosť sledovať prežívanie flow vo viacerých skupinách a kontextoch. Na základe interpretácie výsledkov môžeme konštatovať, že k flow dochádza pri vysokej koncentrácii, keď sa človek ponorí do činnosti tak, že zabúda na čas, potreby ale aj prostredie, v ktorom sa nachádza.

V niektorých pozorovania žiaci často zabúdali na čas, ktorý, ako sami tvrdili rýchlejšie ubehol. Tento stav ale spúšťal vplyvy, ktoré ovplyvňovali kvalitu pôžitku. V prvom rade sme si všimli, že žiak prechádzal do flow počas riešenia problému, na ktorý narazil. V tom momente ho napádali nové myšlienky, ako by mohol svoje dielo posunúť a tým si vytváral ciele. Po stanovení cieľov narážal na problémy, ale vždy sa jednalo o výtvarný problém. Keď sa žiak stretol s problémom s námetom a nevedel, čo a ako má tvoriť ďalej, upadal do frustrácie a tým sa koncentrácia úplne vytratila.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať že základným faktorom flow vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy je koncentrácia na výtvarnú činnosť.

Aké faktory ovplyvňujú flow vo vyučovaní výtvarnej výchovy na základnej umeleckej škole?

Na základe informácií, ktoré sme získali pomocou výskumných metód, sme dospeli k záveru, že pre prežívanie flow je veľmi dôležitá atmosféra, v ktorej sa jedinec nachádza. Ak má dostatok možností pre stimul svojho prežívania, čo predstavuje priestor a kľud, ponorí sa do činnosti a prestáva vnímať okolie. Akonáhle sa jedinec nachádza v triede, ktorá je komunikatívnejšia, jeho koncentrácia sa nemôže dostať na dostatočnú mieru, aby flow začal prebiehať. Ako môžeme pozorovať v rovine pozorovateľ.

Dve skupiny boli veľmi komunikatívne a preto síce žiaci pociťovali záujem a radosť pri výtvarnej tvorbe, no nedosiahli myšlienkové uvoľnenie, kde by nechali plynúť svoje nápady. No pri skupinách uvedených vyššie sa vždy našiel minimálne jeden žiak, ktorý dokázal svoju koncentráciu upriamiť iba na výtvarnú tvorbu a tým zvyšovať svoje zručnosti alebo výzvy vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy.

Na základe analýzy by sme faktory ovplyvňujúce flow mohli rozdeliť na pozitívne a negatívne. Medzi pozitívne faktory, ktoré ovplyvňujú flow môžeme zaradiť motiváciu, zaujímavý výtvarný námet, výber výtvarnej techniky. Za negatívne faktory ovplyvňujúce flow by sme zaradili problémy v riešení námetu, verbálnu komunikáciu v skupine.

Aké sú rozdiely v prežívaní flow pri jednotlivcovi a skupine?

Po analýze získaných informáciám sme dospeli k záveru že jednotlivec má väčšiu šancu prežívať flow. Prostredie, v ktorom tvorí a jednotlivé vonkajšie aj vnútorné vplyvy ovplyvňuje on sám a preto sa dokáže rýchlejšie a dlhodobejšie upriamiť na výtvarnú činnosť. Pri výskume sme aj zistili, že vlastne každý jeden žiak, ktorý sa dostane do stavu flow sa stáva jednotlivcom. Ako sme uvádzali v druhej

rovine a v prvej vyučovacej jednotke, prežívanie flow vytvára okolo jedinca tzv. „bublinu“, ktorou sa v skupine odpája a tvorí sám.

Môžeme teda konštatovať, že v rámci skupiny sa prežívanie stavu flow v našom výskume nevyskytlo. Flow je príznačné pre jednotlivca.

Aké sú rozdiely v prežívaní flow pri nižších a vyšších triedach na základnej umeleckej škole?

V ďalších zisteniach sme mali možnosť pozorovať širšie spektrum tried. Ako už vieme, sústredenie žiakov vyšších ročníkov je dlhodobejšie a efektívnejšie ako pri nižších ročníkoch.

Mladší žiaci boli v našom výskume komunikatívnejší, v skupine sa vyvárali diskusné skupiny a preto ľahko strácajú koncentráciu a bolo pre nich ťažšie prežívať flow. Avšak mladší žiaci sa vedia skôr pre výtvarný námet nadchnúť, motivovať a sústrediť sa na výtvarnú tvorbu. Ich koncentrácia je krátkodobá, nie sú spôsobilí sa viac koncentrovať a tvoriť.

Starší žiaci mali viac problémov sa nadchnúť pre výtvarný námet, avšak keď sa na výtvarnú tvorbu sústredili, boli spôsobilí prežívať flow a koncentrovať sa len na výtvarnú tvorbu.

5.2.5 Odporúčania pre ďalší výskum

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť či je možné prežívať flow v procese výtvarnej výchovy. Zároveň sme mali snahu porovnať ho medzi jednotlivcom a skupinou, a zároveň analyzovať vyučovaciu jednotku, kedy a kde prebiehal flow. Informácie, ktoré sa nám podarilo získať nám pomohli vytvoriť niekoľko grafov a z nich sme formulovali závery. Domnievame sa, že fenomén flow by výrazne prispel k obsahovému zlepšeniu predmetu výtvarnej výchovy. Žiaci by pracovali s vedomosťami, ktoré by vedeli aplikovať do výtvarnej tvorby. Mali by záujem zdokonaľovať svoje výtvarné zručnosti a skúmali by rôzne oblasti dejín výtvarného umenia s radosťou a motiváciou.

Zároveň sa nám podarilo zistiť, že prežívanie flow nezaručuje záujem o danú tému. Vo výskume nám vznikli presne tri grafy, ktoré dokumentujú že neprebehol flow. Prvý pri jednotlivcovi v prvej rovine a ďalšie dve v rovine pozorovateľ. Krivky záujmu vykazovali vysoké hodnoty a ukazovali záujem o problematiku, ktorú mali sledovať a pracovať s ňou. No koncentrácia na daný problém nebola postačujúca na to, aby flow prebehol.

Výskum označujeme ako úspešný po viacerých stránkach. Neberieme ako neúspech, že flow neprebehol na všetkých sledovaných hodinách ale naopak. Mali sme možnosť vidieť rozdielnosť reakcii žiakov pri prežívaní a neprežívaní tohto stavu. Keď žiak flow prežíval, jeho koncentrácia sa zameriavala na problémy bol ochotný ich prekonať a stanovil si cieľ. Domnievame sa, že ak by žiak pristupoval takto k viacerým stránkam života, nestúpala by len efektivita predmetu výtvarnej výchovy ale aj samotný život človeka.

Záver

Monografia je venovaná problematike flow vo výtvarnej výchove. V obsahu je text monografie rozdelený na dve základné časti. Teoretická časť sa venuje problematike flow všeobecne, ale aj v súvislosti s výtvarnou výchovou. Okrem toho je spracovaná aj téma kreativity a motivácie, nakoľko sú uvedené témy súvisiace s prioritnou témou flow.

Druhá časť monografie je venovaná prezentácii výskumu flow vo výtvarnej výchove na základnej umeleckej škole. V tejto súvislosti by sme chceli vyjadriť poďakovanie pani učiteľke, ktorá spolupracovala na realizácii výskumu. Bez jej pomoci a ochoty by uvedený text nemohol vzniknúť, preto si jej pomoc a ochotu veľmi vážime.

Monografia je len malým čriepkom k skúmaniu problematiky flow. Náš výskum sa sústredil na výtvarnú výchovu. Problematiku nepovažujeme za vyčerpanú, práve naopak, predpokladáme, že text poskytne platformu pre ďalšie skúmanie.

Bibliografické odkazy

Abbott, J. (2000). 'Blinking out' and 'Having the touch': Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. Written Communication 17(1), 53–92. 2000.

Adams, J. L. (1974). Conceptual Blockbusting: A Cuide to Better Ideas, San Francisco, 1974.

Adil, A., Ameer, S., Ghayas, S. (2020). Impact of academic psychological capital on academic achievement among university undergraduates: Roles of flow and self- handicapping behavior. Psychological Journal, 9(1), 56–66. 2020.

Atkinson, L. R., Atkinson, C. R., Smith, E., Bem, J. D., Nolen-HoeksemA, S. (2003). Psychologie. Praha, Portál, 2003. ISBN: 80-7178-640-3.

Bean, R. (1999). Jak rozvíjet tvorivosť dítěte. Praha, Portál 1999. ISBN 80-7178-035-9.

Blašková, M. (2011). Rozvoj ľudského potenciálu. Motivovanie, komunikovanie, harmonizovanie a rozhodovanie. Žilina, EDIS, 2011. ISBN 978-80-554-0439-1.

Blažej, A., Kostolanská, K. (2020). Flow ve sportu : o budování pozitivní motivace ve sportu i v životě. Praha, Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-1392-7.

Bruner, J. S. (1981). The Social Context of Language Acquisition. In Language and Communication, 1 (2-3):155 – 178. 1981.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper - Row, Publishers. 1990.

Csikszentmihalyi, M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. Harper Collins. 2008.

Csikszentmihalyi, M. (2015). Flow (psychológia optimálneho prežívania). Bratislava, Citadella. 2015. ISBN 978-80-89628-711.

Čáp, J. (1993). Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

Čáp, J., Mareš, J. (2007). Psychológia pro učitele. Praha, Portál, 2007. ISBN 978- 80-7367-273-7.

Dachner, A. M., Saxton, B. M. (2015). If you don't care, then why should I? The influence of instructor commitment on student satisfaction and commitment. Journal of Management Education, 39(5), 549–71. 2015.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, Plenum Press. 1985.

Dočkal, V., Musil, M., Palkovič, V., Miklová, J. (1987). Psychológia nadania. Bratislava, SPN, 1987.

Ďurič, L., Grác, J., Štefanovič, J. (1988). Pedagogická psychológia, Bratislava, SPN, 1988.

Ďurič, L., Bratská, M. a kol. (1997). Pedagogická psychológia. Bratislava, SPN 1997. ISBN 80-08-02498-4.

Engeser, S., Rheinberg, F. (2008). Flow, performance, and moderators of challenge- skill balance. Motivation and Emotion, 32(3), 158–172. 2008.

Fontana, D. (2014). Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele. Praha, Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.

Frankl, V. E. (1994). Zdravotná starostlivosť o duši: Základy logoterapie a existenciální analýzy. Brno, Cesta. ISBN 978-80-853-1939-2.

Fullagar J.C., Knight P.A., Sovern H. S.. Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety. In: Applied Psychology [online]. 2013. [cit. 2022-04-08] Dostupné :http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464- 0597.2012.00494.x/abstract

Gavora, P. (1997). Výskumné metódy v pedagogike. Bratislava, Univerzita Komenského v Bratislave vydavateľstvo UK, 1997. ISBN 80-223-1173-1.

Gavora, P. (2011). Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka. Nitra, ENIGMA PUBLISHING s.r.o., 2011. ISBN 978-80-89132-91-1.

Guo ,Y. M., Klein, B. D., Ro, Y. R. (2020). On the effects of student interest, self- efficacy, and perceptions of the instructor on flow, satisfaction, and learning outcomes. Studies in Higher Education, 45(7), 1413–1430. 2020.

Guilford, J. P. (1971). The Nature of Human Inteligence. McGraw Hill Book Comp. New York 1971.

Hartl, P., Hartlová, H. (2010). Velký psychologický slovník. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

Hlavsa, J. (1985). Psychologické základy teórie tvorby. Vydanie I., Praha, Academia, 1985.

Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I. (1984). Psychologické otázky motivace ve škole. Praha SPN, 1984.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). Jaký jsem učitel. Praha, Portál. 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

Hvozdík, J. (1994). Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka. Prešov, Filozofická fakulta UPJŠ, 1994. ISBN 80-080-037-66.

Jackson, S. (1995). Factors influencing the occurrence of flow in elite athletes. Journal of Applied Sport Psychology, 7, 135-163. 1995.

Jackson, S. A., Csikszentmihalyi, M. (1999). Flow in sports. Champaign; IL: Human Kinetics. 1999.

Jackson, S., Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. Journal of Sport - Exercise Psychology, 24(2), 133–150. 2002.

Jelínek, M., Jetmárová, K. (2017). Neztraťte motivaci v době blahobytu. Praha, Portál, ISBN: 978-80-262-1196-9.

Jelínek, M. (2019). Vnitřní svět vítězů: Čím se nejlepší liší od průměrných. Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-271-0826-8.

Kim, S. H. (1993). Podstata tvorivosti. Bratislava, Open Windows, 1993. ISBN 80-85741-016.

Kirst, W., DIekmeyer, U. (1998). Tréning tvorivosti. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178227-0.

Kličková, M. (1989). Problémové vyučování ve školní praxi. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 8004235220.

Kotrba, T., Lacina, L. (2011). Aktivizační metody ve výuce. Příručk amoderního pedagoga. Brno, Barrister-Principal, o.s., 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

Königová, M. (2007). Tvořivost, techniky a cvičení. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1652-7.

Kosová, B. (1996). Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1. stupni ZŠ. Banská Bystrica, MC 1996.

Kováčová, B. (2010). Inkluzívny proces v materských školách. Bratislava, Musica Liturgica, 2010. ISBN 978-80-970418-0-9.

Kováčová, B. (2015). Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In: Riadenie materskej školy: sprievodca úspešným manažmentom materskej školy. Bratislava: Dr. Josef Raabe, s. 1-30. 2015. ISBN 978-80-8140-185-5.

Kováčová, B. (2019). S inklúziou od raného veku. Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu. Hliník nad Hronom, Reziliencia s.r.o., 2019. ISBN 978-80-972277-5-3.

Kowal, J., Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. The journal of social psychology, 139(3), 355-368. 1999.

Krippendorff, K. (2004). Content analysis. An introduction to its methodology. Thousand Oaks: SAGE publications, 2004.

Křivohlavý, J. (2013). Psychologie pocitu šťestí: současný stav poznání. Praha, Grada publishing a. s. 2013. ISBN 978-80-247-8545-5.

Kvasničková, M. (2014). Flow a estetický zážitek v pedagogice. In: Výtvarná výchova, roč. 34, č. 1, s. 11–14. Praha, Tiskárna nakladatelství Karolinum. 2014.

László, K. (2004). Motivácia v edukačnom prostredí. Banská Bystrica, UMD, 2004. ISBN 80-8055-975-9.

Lokšová, I., Lokša, J. (1999). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětíve škole. Teoretická vychodiska a priaktické postupy, hry a cvičení. Praha, Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

Lokšová, I., Lokša, J. (2001). Teória a prax tvorivého vyučovania. Prešov, ManaCon, 2001. ISBN 80-89040-04-7.

Madsen, K. B. (1974). Modern Theories of motivation. Copenhagen, Wiley, 1974. ISBN 978-0470-56329-8.

Maslow, A. (1970). Motivation an Personality. New York, Harper 1970.

Mešková, M. (2012). Motivace žáku efektivní komunikací. Praha, Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

Moneta, G. B., Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. Journal of Personality, 64(2), 274–310. 1996.

Mühlfeit, J., Costi, M. (2017). Pozitivní lleader. Brno, Management Press, 2017. ISBN 978-80-265-0591-4.

Mustafa, S. M., Elias, H., Roslan, S., Noah, S. M. (2011). Can mastery and performance goals predict learning flow among secondary school students? International Journal of Humanities and Social Science, 11(1), 93–98. 2011.

NACCCE (1999). On Creativity, Towards an Understanding of Creativity and ist Measurements, ISBN 978-92-79-10647-7.

Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology (pp. 89–105). Oxford University Press. 2002.

Nákonečný, M. (2004). Motivace lidského chování. Praha, Academia, 2004. ISBN 80-2000592-7.

Pavelková, I. (2002). Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-7290-092-7.

Peifer, C., Schulz, A., Schächinger, H., Bauman, N., Antoni, C. H. (2014). The relation of flow experience and physiological arousal under stress – can you shape it? Journal of Experimental Social Psychology, 52, 1–8. 2014.

Pogády, J., Nociar, A., Mečíř, J., Janotová, D. (1993). Detská kresba v diagnostike a liečbe. Bratislava, Slovac A P, 1993. ISBN 80-85665-07-7.

Rhodes, R., Kates, A. (2015). Can the affective response to exercise predict future motives and physical activity behavior? A systematic review of published evidence. Annals of Behavioural Medicine, 49, 715-731. 2015.

Ríčan, P. (2010). Psychologie osobnosti. Praha, Grada Publishing, 2010. ISBN 978- 80-247-3133-9.

Rogers, C. R. (1995). Ako byť sám sebou. Bratislava, IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.

Rossin, D., Ro, Y. K., Klein, B. D., Guo, Y. M. (2009). The effects of flow on learning outcomes in an online information management course. Journal of Information Systems Education, 20 (1), 87–98. 2009.

Seligman, M. E. (2012). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. New York: Simon and Schuster. 2012.

Sitná, D. (2009). Metody aktivního vyučování. Praha, Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

Slezáčková, A. (2012). Průvodce pozitivní psychologií. Praha, Grada 2012. ISBN 978-80-247- 3507-8.

Sternberg, R., J. (2002). Kognitívni psychologie. Praha Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity. Handbook of Creativity, London, Cambridge University Press. 1999.

Sternberg, R. J. (2006). Handbook of Creatitvity Handbook of Creativity, London, Cambridge University Press. 2006.

Šmahel, I. (2000). Motivace a zákony lidského chování. Brno, Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2404-6.

Švec, Š. a kol. (1998). Metodológia vied o výchove. Bratislava, IRIS, 1998. ISBN 80-88778-73-5.

Švec, V., Maňák, J. (2004). Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Cestrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

Turek, I. (2008). Didaktika. IURA EDITION, 2008. ISBN 8080781989.

Urdan, C. T. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. Greenwich: Information Age. 2007. s. 196 – 222. [cit. 22.03.2022]. Dostupné na internete: https://pdfs.semanticscholar.org/e5f5/dd5c2fc71355995531583e73e45f34087ea7.pdf

Valachová, D. (2019). Posudzovanie kreativity vo výtvarnom prejave žiakov na základnej škole. In: Kvalita ve výtvarné výchově. 1 vyd. Olomouc, Česká sekce INSEA. s. 90-102. 2019. ISBN 978-80-904268-7-0.

Valachová, D. (2020). Didaktika výtvarnej výchovy 1. Banská Bystrica, Belianum. 2020. ISBN 978-80-557-1808-8.

Veselský, M. (2008). Pedagogická psychológia 2. Teória a prax. Bratislava, Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-223-2456-4.

Veselský, M. (2010). Motivácia žiakov učiť sa. Teória a prax. Bratislava, Univerzita Komenského Bratislava, 2010. ISBN 978-80-223-2820-3.

Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., Magyari-Beck, I. (1991). Current approaches used in studying creativity: An exploratory investigation, Creativity Research Jornal 4, 3, p. 261-271. 1991.

Zelina, M. (1994). Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava, IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7.

Zelina, M., Zelinová, M. (1990). Rozvoj tvorivosti detí a mládeže. Bratislava, SPN, 1990. ISBN 80-08-00442-8.

Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie. (2015). https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv_2015.pdf

Výtvarná výchova – primárne vzdelávanie. (2014).

https://www.statpedu.sk/archiv/SVP/inovovany-statny-vzdelavaci-program/1-stupen-zs/vytvarnavychova_pv_2014.pdf

Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdlávanie. (2015).

https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-2.stupen-zs/

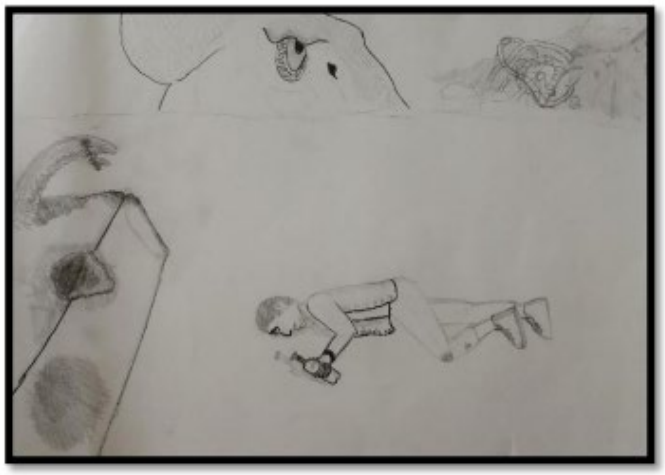
Výtvarná výchova – nižšie stredné vzdelávanie. (2014).

https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/vytvarna-vychova_nsv_2014.pdf

Prílohy

Príloha 1 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania

	ročník	4. ročník, druhá časť, I. stupeň (ISCED 2B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	podnety z výtvarného umenia
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať surrealizmus a parafrázu
		afektívny: žiak vie oceniť prácu spolužiakov.
		psychomotorický: žiak vie voľne a individuálne pristúpiť k umeleckému dielu surrealizmu.
	výtvarný problém	parafráza
	učivo	parafráza v surrealizme
	výtvarná technika	kresba, kombinovaná (na voľbe žiaka)
	výtvarné inštrumenty	podklady k surrealizmu, výkres A3, ceruzky, anilínové farby, fixky
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou prezentácie umeleckého smeru	Motivácia je zameraná na ukážky a informácie o umeleckom smere. Ladenie otázok je zameraná na prezentovanie názorov žiakov o konkrétnych autoroch a ich dielach. Zároveň žiakom vysvetlíme spôsob zaznamenávania ich pocitov pred, počas a po výtvarnej tvorbe.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov. Žiaci majú na výber inšpiračné zdroje.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme	Žiaci si vyberú inšpiračný zdroj podľa vlastného uváženia, do výberu ani tvorby nezasahujeme. Prípadné otázky ohľadne kompozičných princípov zodpovieme, budeme nápomocný, avšak bez konkrétneho zasahovanie.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

ukážky výtvarnej tvorby žiakov


Príloha 2 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania

	ročník	1. ročník, druhá časť I. stupeň (ISCED 2B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	podnety z výtvarného umenia
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať a určiť interpretované dielo
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov.
		psychomotorický: žiak vie vhodne využiť maľbu pomocou kartónu
	výtvarný problém	maľba pomocou kartónu
	učivo	maľba škvrnou
	výtvarná technika	maľba temperovými farbami
	výtvarné inštrumenty	temperové farby, lepenka, nožnice, výkresy, obraz Vincenta van Gogha – Hviezdna noc
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou prezentácie ukážok	Motivácia je zameraná na ukážky diel autora. Vedieme diskusiu so žiakmi o prezentovaných ukážkach. Ukážky zaraďujú do umeleckých smerov.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov. Žiaci majú na výber inšpiračné zdroje.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme vyučovaciu hodinu časť tvorby rozdelíme na dve časti prvá časť je venovaná impresionistickej maľbe druhá časť je venovaná interpretácii umeleckého diela	Žiakom názorne ukážeme, ako budú pomocou kartónu maľovať. Ukážem im niekoľko pripravených kartónov a vysvetlime im, čo s nimi budú robiť. Zadáme im prvý námet, kde sa zahrajú na impresionistov a vytvoria krajinnú maľbu a využijú prvky, ktoré sme si vysvetlili v úvode. V druhej fáze im rozdáme papiere A4 a vytvoria interpretáciu diela Hviezdna noc, ktorú spracujú rovnakou technikou ako predtým. Podstatné bude, aby si uvedomovali prvky týchto dvoch smerov a vedeli ich rozlíšiť aj keď v rovnakej technike.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

ukážky výtvarnej tvorby žiakov

Príloha 3 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania

	ročník	2. ročník, prvá časť I. stupeň (ISCED 1B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	rozvoj fantázie, tvorba vlastných konceptov, laborovanie s výtvarným jazykom a kompozíciou
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať čo vidí v náhodných tvaroch
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov
		psychomotorický: žiak vie využívať techniku kresby
	výtvarný problém	výtvarné hry v náhodne vytvorenými tvarmi
	učivo	snová tvorba - surrealizmus
	výtvarná technika	kombinovaná technika
	výtvarné inštrumenty	výkresy, anilínové farby, farebné tuše, fixky, nožnice, lep, potravinová fólia
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou ukážok umeleckého smeru a prezentácie	Motivácia je zameraná na ukážky a informácie o umeleckom smere. Ladenie otázok je zameraná na získanie informácii o tom, či žiaci majú skúsenosti s tvorbou s anilínovými farbami a potravinárskou fóliou. Zároveň žiakom vysvetlíme spôsob zaznamenávania ich pocitov pred, počas a po výtvarnej tvorbe.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme žiaci tvoria niekoľko výkresov, aby si mohli urobiť niekoľko skúšok výtvarnej techniky po ukončení skúšobných výkresov si vyberú jeden, s ktorým budú ďalej tvoriť	Žiaci si vyberú inšpiračný zdroj podľa vlastného uváženia, do výberu ani tvorby nezasahujeme. Prípadné otázky ohľadne kompozičných princípov zodpovieme, budeme nápomocný, avšak bez konkrétneho zasahovanie.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

ukážky výtvarnej tvorby žiakov

Príloha 4 – príprava na vyučovaciu hodinu z pozorovania

	ročník	3. ročník, druhá časť, I. stupeň (ISCED 2B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	podnety z výtvarného umenia
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať fantazijné miesto
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov.
		psychomotorický: žiak vie technologicky vhodne použiť maľbu
	výtvarný problém	maľba škvŕn pomocou kartónu
	učivo	fantazijná krajina
	výtvarná technika	maľba
	výtvarné inštrumenty	akrilové farby, kartóny, nožnice , výkres A2, papiere, pero
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou prezentácie a ukážok výtvarnej tvorby	Motivácia je zameraná písanie svojich zážitkov z miest, kde žiaci boli. Vedieme ich k tomu, aby si spomenuli na prírodu, vône, zvuky a pod. Zároveň žiakom vysvetlíme spôsob zaznamenávania ich pocitov pred, počas a po výtvarnej tvorbe.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme	Žiaci si vyberú inšpiračný zdroj podľa vlastného uváženia, do výberu ani tvorby nezasahujeme. Nenásilne upozorňujeme na hlavné prvky impresionizmu.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

Ukážky výtvarnej tvorby
„Stojím na krásnej a vysokej rozhľadni. Vietor fúka ako šialený a ja sa cítim ako keď na mňa dýcha veľký vzdušný drak.“
„Škaredo, hmlisto, zima, lúka, chatka, kopec, stromy, tráva, chlad, nebo, cestička.“

Príloha 5 – príprava na vyučovaciu hodiny z pozorovania

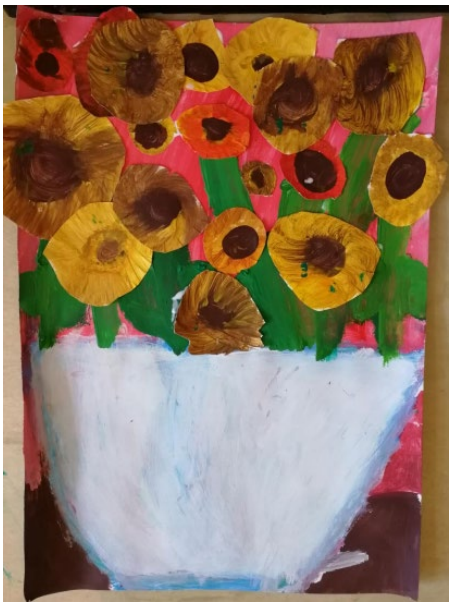
	ročník	1. ročník, prvá časť, I. stupeň (ISCED 1B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	podnety z výtvarného umenia
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať hlavné znaky impresionizmu
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov
		psychomotorický: žiak vie používať techniku maľby
	výtvarný problém	škvrnová maľba
	učivo	lúka impresionistov
	výtvarná technika	maľba
	výtvarné inštrumenty	temperové farby, palety, výkres A2, štetce
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou prezentácie umeleckého smeru	Motivácia je zameraná na ukážky a informácie o umeleckom smere. Ladenie otázok je zameraná na prezentovanie názorov žiakov o konkrétnych autoroch a ich dielach. Zároveň žiakom vysvetlíme spôsob výtvarnej tvorby impresionistov.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov. Žiaci majú na výber inšpiračné zdroje.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme	Žiaci si vyberú inšpiračný zdroj podľa vlastného uváženia, do výberu ani tvorby nezasahujeme. Prípadné otázky ohľadne kompozičných princípov zodpovieme, budeme nápomocný, avšak bez konkrétneho zasahovanie.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

Ukážky výtvarnej tvorby

Príloha 6 – príprava na vyučovaciu hodiny z pozorovania

	ročník	2. ročník, prvá časť, I. stupeň (ISCED 1B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	podnety z výtvarného umenia
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať expresionizmus
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov.
		psychomotorický: žiak vie používať techniku maľby
	výtvarný problém	interpretácia diela
	učivo	slnečnice
	výtvarná technika	maľba
	výtvarné inštrumenty	temperové farby, výkres A3, nožnice, lepidlo
čas	PRIEBEH	
20 min.	motivačný proces motivácia prebieha pomocou prezentácie umeleckého smeru	Motivácia je zameraná na ukážky konkrétneho umeleckého diela, vedieme so žiakmi diskusiu o obraze. Zároveň žiakom vysvetlíme spôsob výtvarnej tvorby.
10 min.	expozičný proces v tejto fáze hodiny vysvetlíme spôsoby tvorby a výberu námetu	Príprava materiálu a bližšie vysvetlenie tvorby. Zodpovieme na prípadné otázky žiakov. Žiaci majú na výber inšpiračné zdroje.
60 – 65 min.	tvorivý proces počas tvorby sme k dispozícii žiakom, do výtvarnej tvorby nezasahujeme	Žiaci počas tvorby postupujú v troch rovinách, maľujú slnečnice. Potom ich vystrihujú a tvoria kompozíciu lepením a dotváraním. Prípadné otázky ohľadne kompozičných princípov zodpovieme, budeme nápomocný, avšak bez konkrétneho zasahovanie.
10 min.	proces reflexie a hodnotenia proces hodnotenia je nevyhnutnou súčasťou hodiny	Zhodnotíme priebeh a proces tvorby žiakov. Pozrieme si výsledné produkty, vyzveme žiakov, ktorí budú chcieť porozprávať a zhodnotiť vlastný výsledný produkt. Zhodnotíme hodinu aj z pohľadu pedagóga.

Ukážky výtvarnej tvorby



Príloha 7 – ďalšie ukážky výtvarnej tvorby z pozorovania

	ročník	3. ročník, prvá časť, I. stupeň (ISCED 1B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	rozvoj fantázie, tvorba vlastných konceptov, laborovanie s výtvarným jazykom a kompozíciou
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať techniku mramorovania
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov
		psychomotorický: žiak vie používať techniku mramorovania
	výtvarný problém	mramorovanie a dotváranie vzniknutých tvarov
	učivo	pod mikroskopom
	výtvarná technika	kombinovaná technika
	výtvarné inštrumenty	farby na mramorovanie, výkres A3, tuš, pierka, nádoba na vodu, utierka, špilka na vytváranie tvarov vo vode
Ukážky výtvarnej tvorby		

	ročník	4. ročník, prvá časť, I. stupeň (ISCED 1B)
	dotácia hodín	3x45 minút
	tematický celok	rozvoj fantázie, tvorba vlastných konceptov, laborovanie s výtvarným jazykom a kompozíciou
	ciele	kognitívny: žiak vie opísať čo je to grafika
		afektívny: žiak vie ceniť prácu spolužiakov
		psychomotorický: žiak vie používať techniku rytia pri grafike
	výtvarný problém	grafika
	učivo	grafika pomocou polystyrénu
	výtvarná technika	grafika
	výtvarné inštrumenty	polystyrénové podložky z menu obedárov, akrylové farby, ceruza, kancelársky papier, výkres A4, hubka na riad, štetce
Ukážky výtvarnej tvorby		

Abstrakt

Vedecká monografia je zameraná na skúmanie problematiky flow vo výtvarnej výchove v základnej umeleckej škole.

V obsahu je monografia rozdelená na dve základné časti.

Teoretická časť obsahuje celkom štyri kapitoly. V prvej kapitole je uvedená všeobecná charakteristika pojmu flow. Uviedli sme aj informácie z histórie používania termínu flow. Zosumarizovali sme niekoľko výsledkov výskumov, ktoré sa venovali flow.

Druhá kapitola je venovaná výtvarnej výchove a flow. Okrem všeobecnej charakteristiky výtvarnej výchovy sme uviedli kompaktné informácie súvisiace s vyučovacím predmetom výtvarná výchova na základnej škole.

Tretia kapitola spracováva tematiku kreativity a flow. Uvádzame charakteristiku kreativity, základným znakom, úrovniam kreativity a charakteristiku kreativity v súvislosti s vekovými obdobiami.

Štvrtá kapitola je venovaná motivácii a flow. Uvádzame základnú charakteristiku pojmu a ďalšie informácie v súvislosti s druhmi motivácie, teóriami motivácie a metódami motivácie. Faktory, ktoré ovplyvňujú úroveň motivácie uzatvára teoretickú časť monografie.

Druhá časť monografie je venovaná výskumu flow vo výtvarnej výchove. V rámci výskumu dodržiavame základnú metodologickú štruktúru. Výsledky výskumu prezentujeme vo forme tabuliek, grafov a vysvetľujúcich komentárov.

V monografii je zaradená aj príloha, ktorá priamo korešponduje s prezentovaným výskumom.

Resume

The scientific monograph is aimed at exploring the issue of flow in art education in primary art school.

In content, the monograph is divided into two basic parts.

The theoretical part contains a total of four chapters. The first chapter gives a general characterization of the concept of flow. Information from the history of the use of the term flow is also given. We have summarized several research results that have addressed flow.

The second chapter is devoted to art education and flow. In addition to the general characteristics of art education, we provided compact information related to the subject of art education in elementary school.

The third chapter treats the topic of creativity and flow. We give the characteristics of creativity, the basic features, the levels of creativity and the characteristics of creativity in relation to the ages.

The fourth chapter is devoted to motivation and flow. We provide a basic characterization of the concept and additional information in relation to types of motivation, theories of motivation, and methods of motivation. Factors that influence the level of motivation concludes the theoretical part of the monograph.

The second part of the monograph is devoted to research on flow in art education. The research follows a basic methodological structure. We present the research results in the form of tables, graphs and explanatory comments.

The monograph also includes an appendix that directly corresponds to the presented research.

O autorke

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

pôsobí na Univerzite Komenského v Bratislave, Pedagogickej fakulte, Katedre výtvarnej výchovy. V rámci svojho odborného profilu sa venuje problematike výtvarného prejavu detí a mládeže, tvorivosti, vzhľadom na kultúrne a sociálne odlišnosti, emocionalitu a axiológiu a ich prejavy v expresívnom zobrazení a výtvarnej edukácii v predprimárnom, primárnom a sekundárnom vzdelávaní. Je autorkou viacerých vedeckých monografií vydaných doma aj v zahraniční a desiatok vedeckých a odborných článkov prezentovaných v domácom a medzinárodnom kontexte. Spolupracuje s vysokoškolskými inštitúciami doma aj v zahraniční a svoje poznatky a výskumné zistenia prezentuje na domácich a zahraničných konferenciách.

Spolupracovala na viacerých úspešných výskumných projektoch napr. Determinanty rozvíjania výtvarného nadania jednotlivcov so zdravotným postihnutím v inkluzívnom prostredí, Podpora sociálnej adaptácie adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovo orientovanej arteterapie. Úspešne viedla výskumné projekty: Multikultúrna výchova a jej rozvíjanie prostredníctvom umenia vo výučbe a mimoškolskej činnosti základných školách, Výskum identifikátorov výtvarného nadania a talentu detí a mládeže.

Register autorov

A

Abbott 18,

Adams 33, 34,

Adil 8, 18,

Ameer 8, 18,

Antoni 10,

Atkinson, L. R., 49, 50, 51,

Atkinson, C. R., 49, 50, 51,

B

Bauman 10,

Bem 49, 50, 51,

Bean 26,

Blašková 50, 52,

Blažej 11, 15,

Bratská 35,

Bruner, 31,

C

Costi 17,

Csikszentmihalyi 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 27,

Č

Čáp 44, 60, 62,

D

Dachner 18,

Deci 10, 12,

DIekmeyer 26,

Dočkal 58,

Ď

Ďurič 25, 35, 36,

E

Eklund 10,

Elias 18,

Engeser 18,

F

Fontana 54, 60, 61,

Fortier 12,

Frankl 10,

Fullagar 24,

G

Gavora 59, 69,

Ghayas 18,

Getzels 36,

Grác 36,

Guo 18,

Guilford 25, 28, 29, 32

H

Hartl 44, 49,

Hartlová 44, 49,

Hlavsa 25, 26, 31, 37,

Hrabal 61, 62, 64, 65, 66,

Hvozdík 57, 58,

J

Jackson 10, 12, 15, 36,
Janotová 35,
Jelínek 10, 11, 16,
Jetmárová 10, 16,

K
Kates 11,
Kim 26,
Kirst 26,
Klein 9,
Kličková, 31,
Knight 24,
Kostolanská 11, 15,
Kotrba 43, 59,
Königová 38,
Kosová 42,
Kováčová 22, 39,
Kowal 12,
Krippendorff 69,
Křivohlavý 10, 11,
Kvasničková 8,

L
Lacina 43, 59,
László 44,
Lokšová 45, 46, 47, 53, 57, 67,
Lokša 45, 46, 47, 53, 57, 67,
Lubart 27, 30,

M
Mareš 44,
Madsen 50,
Maňák 59,
Man 62, 64, 65, 66,
Magyari-Beck 27,
Maslow 28,
Mečíř 35,
Mešková 45,
Miklová 58,
Moneta 8, 15,
Musil 58,
Mustafa 18,
Mühlfeit 17,

N
Nakamura 8, 16,
NACCCE 27,
Nákonečný 46, 50, 51,
Noah 18,
Nociar 35,

P
Palkovič 58,
Pavelková 46, 47, 48, 61, 64, 65, 66,
Peifer 10,
Pogády 35,

R
Rheinberg 18,
Rhodes 11,
Ro 9,
Roslan 18,
Rogers 28,
Rossin 9,
Roberts 10,
Říčan 44,
Ryan 10, 12,

S
Saxton 18,
Seligman 10, 11,
Schulz 10,
Schächinger 10,
Sitná 60,

Slezáčková 16, 17,

Smith 49, 50, 51,

Sovern 24,

Sternberg 27, 28, 30, 53,

Š

Šmahel 45,

Štefanovič 25, 35,

Švec 59, 69,

T

Turek 36,

U

Urdan 45,

V

Valachová 22, 38, 39,

Veselský 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54,

W

Wehner 27,

Z

Zelina 26, 31, 32, 33, 34, 40, 42, 63,

Zelinová 32, 40,

Zoznam obrázkov

Obr. 1 Model fluktuácie opisujúci fázy zážitku (Csikszentmihayi, 1990) 14
Obr. 2 Kanálový model stavu flow (Csikszentmihayi, 2015) 15
Obr. 3 Krivka šťastia 73
Obr. 4 Graf flow žiaka 73
Obr. 5 Kresba respondenta 74
Obr. 6 Krivka šťastia – druhý deň 75
Obr. 7 Graf flow žiaka – druhý deň 75
Obr. 8 Výtvarný produkt respondenta - hrozno 76
Obr. 9 Zobrazenie škál záujmu žiakov 78
Obr. 10 Flow na vyučovaní 78
Obr. 11 Zobrazenie škál záujmu žiakov 81
Obr. 12 Flow na vyučovaní 81
Obr. 13 Zobrazenie škál záujmu žiakov 84
Obr. 14 Flow na vyučovaní 84
Obr. 15 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga 87
Obr. 16 Flow na vyučovacom procese 88
Obr. 17 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga 90
Obr. 18 Flow na vyučovacom procese 91
Obr. 19 Zobrazenie škál záujmu žiakov a pedagóga 92
Obr. 20 Flow na vyučovaní 93

Zoznam tabuliek

Tab. 1 Dimenzie určujúce stav flow 10
Tab. 2 Faktory ovplyvňujúce flow 13
Tab. 3 Spoločné znaky stavu flow 13
Tab. 4 Význam fáz fluktuácie zážitkov 14
Tab. 5 Podmienky navodenia stavu flow 15
Tab. 6 Pôvodné dimenzie 16
Tab. 7 Koncepčná teória flow 16
Tab. 8 Prekážky na dosiahnutie stavu flow 18
Tab. 9 Podmienky stavu flow pre skupinu 18
Tab. 10 Ciele výtvarnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania 21
Tab. 11 Metodické rady výtvarnej výchovy na primárnom stupni vzdelávania 21

Tab. 12 Ciele výtvarnej výchovy na druhom stupni základnej školy ... 22
Tab. 13 Metodické rady – výtvarná výchova druhý stupeň základnej školy ... 23
Tab. 14 Transformácia v kreativite ... 26
Tab. 15 Spoločné prvky vo výskumoch o kreativite ... 28
Tab. 16 Procesy tvorivosti ... 28
Tab. 17 Teórie rozvoja tvorivosti ... 29
Tab. 18 Model štruktúry intelektu ... 30
Tab. 19 Prístupy k tvorivosti ... 31
Tab. 20 Fázy tvorivého procesu ... 32
Tab. 21 Proces overovania podľa rôznych autorov ... 32
Tab. 22 Znaky tvorivosti ... 33
Tab. 23 Ďalšie faktory tvorivosti ... 33
Tab. 24 Prekážky rozvoja tvorivosti ... 34
Tab. 25 Bariéry tvorivosti z hľadiska procesu ... 35
Tab. 26 Zvyšovanie tvorivosti ... 36
Tab. 27 Kritéria posudzovania vzťahu inteligencie a tvorivosti ... 36
Tab. 28 Vzťah medzi tvorivosťou a inteligenciou z psychologického hľadiska ... 37
Tab. 29 Vzťah inteligencie a tvorivosti ... 37
Tab. 30 Vývinové úrovne tvorivosti ... 38
Tab. 31 Výtvarná výchova v predprimárnom vzdelávaní ... 39
Tab. 32 Cieľ výtvarnej edukácii v rozvoji tvorivosti ... 40
Tab. 33 Znaky tvorivej atmosféry ... 41
Tab. 34 Učiteľ a tvorivá atmosféra ... 42
Tab. 35 Tvorivá práca učiteľa ... 43
Tab. 36 Hlavné koncepcie motivácie ... 45
Tab. 37 Druhy motivácie ... 47
Tab. 38 Vonkajšia motivácia a jej prijatie na vnútornú reguláciu ... 48
Tab. 39 Teórie motivácie ... 49
Tab. 40 Homeostatické procesy ... 50
Tab. 41 Princípy ... 51
Tab. 42 Princípy humanistickej psychológie ... 52
Tab. 43 Vrodené potreby súvisiace s motiváciou ... 54
Tab. 44 Charakteristiky úspechu a neúspechu ... 55
Tab. 45 Typy žiakov ... 55

Tab. 46 Metódy rozvíjania motivácie ... 56
Tab. 47 Faktory ovplyvňujúce motiváciu ... 59
Tab. 48 Otázky dobrého učiteľa ... 60
Tab. 49 Ďalšie otázky učiteľa ... 61
Tab. 50 K motivovaniu žiakov dá pristupovať dvoma spôsobmi ... 62
Tab. 51 Úrovne potrieb ... 62
Tab. 52 Možnosti učiteľa ... 63
Tab. 53 Tri skupiny potrieb ... 63
Tab. 54 Hlavné princípy učiteľa ... 64
Tab. 55 Učiteľovo ovplyvňovanie klímy ... 65
Tab. 56 Podmienky súťaženia ... 65
Tab. 57 Negatívne pôsobenie súťaží ... 65
Tab. 58 Druhy sebahodnotenie ... 66
Tab. 59 Reakcie žiaka ... 66
Tab. 60 Reakcie žiakov na frustráciu ... 67
Tab. 61 Motivačné konflikty ... 67
Tab. 62 Motivácia žiaka ... 68
Tab. 63 Kontexty skúmania ... 70
Tab. 64 Opis výskumnej vzorky ... 71
Tab. 65 Popis prvého dňa ... 72
Tab. 66 Hodnotenie prvého dňa žiaka ... 72
Tab. 67 Popis druhého dňa ... 74
Tab. 68 Hodnotenie druhého dňa žiaka ... 74
Tab. 69 Kontext pedagóg – prvé pozorovanie ... 77
Tab. 70 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 77
Tab. 71 Kontext pedagóg – druhé pozorovanie ... 80
Tab. 72 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 80
Tab. 73 Kontext pedagóg – tretia pozorovanie ... 83
Tab. 74 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 84
Tab. 75 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 87
Tab. 76 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 90
Tab. 77 Škály záujmu žiakov vo vyučovacom procese výtvarnej výchovy ... 92

Flow vo výtvarnej výchove

© Autor
Daniela Valachová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra výtvarnej výchovy
2022

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou **Creative Commons CC BY** Commons Attribution **4.0.** Viac informácií o licencii a použití diela: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave

Technický redaktor: Ing. Roman Joštiak
Grafický návrh obálky: Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD.
Za jazykovú stránku zodpovedá autor.
Rozsah 128 strán, 6,3 AH, prvé vydanie, vyšlo ako elektronická publikácia.

ISBN 978-80-223-5520-9