

INTRODUCTION TO THE EVALUATION SPECIFICS FOR ASSESSING DIGITAL CREATIONS OF STUDENTS OF ART EDUCATION

ÚVOD DO PROBLEMATIKY ŠPECIFÍK HODNOTENIA DIGITÁLNEJ TVORBY ŠTUDENTOV VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Mgr. art. Anabela Sládek ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Slovakia

ABSTRACT

Introduction to the Evaluation Specifics for Assessing Digital Creations of Students of Art Education is covering the theoretical basis of the topic. It describes specific issues of the educational process of digital creations in schooling of art educators. It outlines possible formats of practical supporting techniques in the form of methodical directions – defined specifics of the evaluation. Report includes summarisation of different approaches to the topic of evaluation in different countries as was published in study *National Coalition for Core Arts Standards*.

Key words: Evaluation, Assessing, Digital Creations, Education, Art Education, Art

ABSTRAKT

Príspevok „Úvod do problematiky špecifík hodnotenia digitálnej tvorby študentov výtvarnej výchovy“ mapuje teoretické východiská témy. Pomenováva špecifické problémy výučby digitálnej tvorby u nás aj v zahraničí. Uvažuje o možných formách podpory pedagógov v praxi, pričom sa zameriava na možnosti pomoci formou metodických usmernení – konkrétne významu špecifík posudzovania procesu a výsledku výučby v digitálnej tvorbe. Príspevok ďalej približuje rôzne prístupy krajín sumarizáciou informácií zo štúdie *National Coalition for Core Arts Standards*, ktorá mapuje štandardy výučby a smernice hodnotenia umeleckých disciplín.

Kľúčové slová: hodnotenie, digitálna tvorba, výtvarná výchova, umenie, výučba

Žijeme na začiatku 20. rokov 21. storočia v postmodernej dobe, ktorá si so sebou nesie svoje pôvodné charakteristické črty a zároveň kontinuálne, nelineárne a viacvrstvovo konštruje nové. Nejednoznačnosť, fragmentácia, hybridizácia, konštruktivizmus sú len čiastkové pojmy popisujúce zložitosti neustále meniaceho sa prostredia, vzťahov a subjektov. V súvzťažnosti s dominantným postavením už vo svojej podstate prográdnych digitálnych a komunikačných technológií dochádza k ich prieniku do všetkých dôležitých odvetví spoločnosti, k novým interdisciplinárnym prepojeniam v oblastiach vedy, umenia, techniky, medicíny či masmédií. Zavádzame novátorské postupy, budujeme nové imerzné herné prostredia, modelujeme 3D objekty. Dopyt po technológiách, ich všadeprítomnosť, dostupnosť, globálnosť, interaktivita

a schopnosť adaptácie zmenili a postupne kontinuálne menia podobu výučbových procesov a zároveň ich metodík naprieč odbormi na všetkých stupňoch vzdelávania.

Súčasnú komunikačnú a digitálnu prostredie sú zavádzané do výučby celosvetovo ako multimediálne, hypertextové a hypermediálne učebné pomôcky v procese výučby. (Sak a kol. 2007, Dostál, 2009 ako cituje Kostrub, Severini, Rehúš 2012, s.7)

Ich implementácia do vzdelávacích procesov prináša nové spôsoby a metódy výučby. Prostredníctvom existencie a možností novátorských kombinácií, plejády vstupných a výstupných IT zariadení, hardvérových a softvérových riešení, komunikačných sietí a internetu sme ako pedagógovia pozitívne motivovaní ku kreatívnym riešeniam v pedagogickej praxi. Tento proces zároveň nastolil novú rýchlosť v obmenách, prístupoch a riešeniach, pochopili sme tekutosť nastolených otázok, neustále meniacu sa validitu pravidiel a dopĺňanie informácií ako relevantnú vlastnosť implementácie technológií do výučby. Pozitívom je podpora nových projektov v európskom priestore, ktorá podmienila vznik viacerých štúdií, ktoré sa danej tematike venujú na odbornej úrovni.

Dôvod, pre ktorý digitálne technológie výrazne pretvárajú oblasť umeleckého vzdelávania je predovšetkým skutočnosť, že nové médiá celoplošne zasiahli aj samotný vývoj a podobu súčasného umenia a de facto sa stali jeho integrálnou súčasťou. Inštalácie, projekcie, animácie, video-tvorba, fotografická tvorba, mediálna tvorba, intemediálna tvorba, dizajn, grafický dizajn, produkcia hier, architektúra - rôznorodé podoby umenia 21. storočia majú v prevažnej miere digitálne kontúry. Digitálne médiá nemôžeme ignorovať ani v súvislosti s novými postmodernými konceptmi postprodukcie, simulakra a radou ďalších teórií vizuálnej estetiky.

Tieto a ďalšie spôsoby rozšírenia digitálnych médií do kreatívneho sveta, boli dôvodom, ktorý zapríčinil postupné a v konečnom výsledku aj rapídne zmeny v štruktúrach osnov škôl zameraných na umenie a výtvarnú výchovu. Vznikajú nové učebné osnovy predmetov i celých študijných programov. Školy tak odpovedajú na dopyt po novom type vzdelania, ktoré je v súčasnosti aktuálne a žiadúce. Výučbové programy sa postupne dopĺňajú v primárnom, sekundárnom i terciárnom vzdelávaní. Špeciálny dopyt po metodike a nových didaktických postupoch vzniká na základných umeleckých školách a stredných odborných a umelecky zameraných školách. Prípravu budúcich učiteľov na výučbu digitálnej tvorby prostredníctvom novozavedených predmetov zabezpečujú na Slovensku predovšetkým univerzity na katedrách výtvarnej výchovy / edukácie prípadne vysoké školy s výtvarným zameraním.

Stavia sa postupne a doslova na zelenej lúke. Nie len na Slovensku ale aj vo svete spôsobilo preorientovanie sa z dominantného postavenia klasických výtvarných disciplín na digitálnu tvorbu viacero problémov, ktoré sú analogické.

Ako zásadný problém bola identifikovaná predovšetkým nedostatočná príprava pedagógov na rolu sprievodcu digitálnou tvorbou. Jednou z príčin je samotná povaha digitálnych médií, ktoré sú vo svojej podstate umelým nástrojom, ktorý je postavený medzi tvoriaci subjekt a vznikajúce dielo. Táto skutočnosť je v ostrom kontraste

s minulosťou, kedy bol nástroj v rukách tvorcu, len akýmsi predĺžením ruky a dôležitosť sa kládla popri kreativite hlavne na technické zvládnutie nástrojov a média napr. nanášanie farby. Pri digitálnej tvorbe je tento proces o niečo zložitejší. Dostať sa k úspešnému výsledku prostredníctvom techniky vyžaduje oveľa viac skúseností tak pre pedagóga, ako aj pre študenta.

Ukazuje sa, že efektívnemu rozvíjaniu tvorivých kompetencií prostredníctvom digitálnych médií v procese výučby, zásadne napomáha predchádzajúce zvládnutie a osvojenie si tradičných výtvarných techník. Aj preto sa osvedčilo zaradiť kurzy a predmety spojené s digitálnou tvorbou do vyšších ročníkov pri komplexnom type umeleckého – výtvarného štúdia, kedy subjekt - študent / žiak postupne prechádza viacerými praktickými disciplínami.

Joanna Black a Kathy Browning vo svojom článku *Creativity in Digital Art Education* pomenávajú aj ďalšie problémy spojené s aplikáciou digitálnych technológií do výučbového procesu v umeleckom vzdelávaní. Identifikujú napríklad *klúčové faktory, ktoré prispievajú k neochote učiteľov umenia používať technológie vo výučbe. Patria k nim predovšetkým problémy so softvérom, zvyšujúci sa stres, náročnejšia metodika výučby, časový stres, nedostatočné hardvérové a softvérové vybavenie, nedostatočná podpora a odborná príprava učiteľov.* (Black, Browning 2011, s. 19)

Spôsob, akým umeleckí pedagógovia používajú a integrujú technológie do tried, je pritom rozhodujúci pre správnu stimuláciu predstavivosti študentov a žiakov. Je alarmujúce, že mnohí učitelia využívajú vo svojich triedach digitálne technológie spôsobmi, ktoré nepokrývajú tvorivý proces.

Joanna Black a Kathy Browning ďalej uvádzajú, že *existujú spôsoby, ktorými môžu učitelia riešiť tieto problémy s cieľom účinne integrovať technológie do učebných osnov umenia. Je potrebné, aby v rámci svojich škôl našli technologických mentorov a vytvárali kreatívne učebne so študentmi, v ktorých sa môže uskutočňovať kolaborovaná digitálna výučba, pri ktorej by učitelia so študentami tvorivo spolupracovali.* To si vyžaduje plánovanie, stratégiu, reštrukturalizáciu i použitie nových pedagogických metód. (Black, Browning 2011, s. 19-20)

Pod pojmom „digitálna tvorba“ v súvislosti s procesom vzdelávania chápeme predovšetkým tvorbu, ktorá vzniká v rámci výučbového procesu a je výsledkom kreatívnej práce učiacich sa subjektov.

Problematika prevedenia digitálnej tvorby do praktickej výučby má viacero úrovní, ktoré je potrebné zdefinovať. Špecifickosť predmetu výučby si vyžaduje špecifické riešenia. Zdefinovali sme si niektoré problémové aspekty fenoménu digitálnej tvorby, konkrétne nedostatočná podpora a odborná príprava učiteľov v kombinácii s náročnejším procesom výučby. V tomto bode by riešením mohlo byť rozšírenie už existujúcich informácií (metodického základu) množiny predmetov digitálnej tvorby. Ďalej budeme vychádzať z premisy, že digitálna tvorba ako tvorivý proces a aj výsledok takejto tvorivej činnosti obsahujú parametre, ktoré sú merateľné a hodnotiteľné. Od začiatku sa odvíjajú od zadania, ktoré je zdrojom základných i rozšírených informácií, ktorým učiteľ definuje subjektu podmienky, ktoré má splniť

pre úspešné zvládnutie cieľov úlohy. Pre jasné pochopenie zadania je kľúčovým práve definovanie podmienok hodnotenia.

Váha hodnotenia bola v umeleckom školstve dlho spochybňovaná, práve pre afektívny charakter samotného odboru štúdia - umenia. Pri publikáciách pojednávajúcich o umeleckom vzdelávaní a hodnotení nie je nezvyčajné odvolávanie sa na vyplývajúci vzťahový konflikt týchto pojmov. *Eisner (1996) ho charakterizuje ako „nepokojný“, Allison (1986) ako „mimoriadne sporný“ a Soep (2004) dokonca pojednáva o „otvorene nepriateľskom“ vzťahu.* (Haanstra, Diederik 2007)

Uvedená téza má korene v 50. až 60. rokoch 20. storočia, kedy sa v mnohých západných krajinách považoval samotný umelecký proces a tvorivé samovyjadrenie ako hlavný cieľ. Lowenfeld napríklad vo svojej zásadnej publikácii *Creative and Mental Growth* z roku 1982 uvádza, že umenie „by malo byť pre študentov na strednej škole jednou z oblastí kreatívnej tvorby bez obáv z hodnotenia.“ (Lowenfeld 1982 s. 413, ako cituje Haanstra, Diederik 2007)

Medzitým však nastal posun vnímania dôležitosti a oprávnenosti hodnotenia vo výtvarenej výchove. Začiatkom 90. rokov 20. storočia sú už všetky naše duševné aktivity považované za kognitívne, čo sa pretavilo aj do celkovej zmeny pohľadu na hodnotenie umeleckých schopností subjektov vo vzdelávacom procese. Rovnako si to vyžiadalo aj zmeny cieľov a učebných osnov v umeleckom vzdelávaní. *Napriek rozdielnemu vývoju v rôznych krajinách sa umelecké vzdelávanie vo všeobecnosti posunulo smerom k pedagogickejším formalizmu odvodeného z iniciatív učebných osnov zameraných na disciplínu.* (Efland, 1990, ako cituje Haanstra, Diederik 2007)

V mnohých krajinách boli postupne vypracované a prehodnocované národné učebné osnovy a vnútroštátne normy pre predmety vrátane umeleckých predmetov, v dôsledku čoho boli zavedené štandardizované postupy hodnotenia na rôznych stupňoch vzdelávania.

O skutočnosti, že v rámci skúmaných štandardov existuje v umeleckom školstve značná rôznorodosť, pojednáva publikácia kolektívu autorov *National Coalition for Core Arts Standards*, ktorá mapuje rozdielne prístupy k hodnoteniu vo vybraných krajinách. Niektoré krajiny neposkytujú žiadne informácie o hodnotiacich nástrojoch a špecifikách, niektoré ponúkajú pedagogické poradenstvo o stratégiách hodnotenia ako aj ďalšie detaily o tom, prečo a akou formou uskutočňovať hodnotenie, zahrňujúc osobitné kritériá na meranie výkonnosti študentov.

Napríklad normy pre Britskú Kolumbiu zahŕňajú ukazovatele dosiahnutých výsledkov, ako opisy merateľného, pozorovateľného správania študentov, ktoré značia ich stupeň dosiahnutia zručností alebo idey. V učebných osnovách sa uvádza, že tieto ukazovatele sa majú použiť v hodnotiacich postupoch. Škótske kurikulum obsahuje rad skúseností a výsledkov, ktoré slúžia podobným účelom. Írske a Nórske normy ponúkajú skôr všeobecné usmernenia na hodnotenie. V prípade Fínska normy pre primárne vzdelávanie obsahujú „opisy dobrej výkonnosti“, ktoré majú pomôcť pedagógom pri hodnotení. So zvyšujúcim sa levelom výučby sa hodnotiace kritériá a návrhy stávajú

viac špecifickými. Írsko sa riadi podobným modelom, ktorý načrtáva široké ciele hodnotenia a zároveň ponúka návrhy aspektov výkonnosti študentov, ktoré sa majú hodnotiť, ako aj odporúčania pre vhodné metódy hodnotenia. Švédsko a Singapur patria medzi krajiny, ktoré ponúkajú najkomplexnejšie usmernenia pre hodnotenie študentov umenia. Švédske normy zahŕňajú sériu opisov výkonnosti študentov, ktoré korelujú so špecifickými osnovami, vypracovanými pre každý stupeň vzdelávania. V prípade Singapuru, normy ponúkajú špecifické kritériá pre hodnotenie rôznych súborov schopností (napr. tvorba verzus diskusia) vzťahujúce sa ku každej umeleckej disciplíne. Normy navyše ponúkajú návrhy metód hodnotenia, ktoré sú najvhodnejšie pre každý súbor zručností. (National Coalition for Core Arts Standards 2013, s.11)

Pred samotným výskumom špecifik hodnotenia v oblasti umeleckého školstva u nás je vhodné okrem dôležitosti komparácie postupov v zahraničí zadefinovať situáciu, v ktorej sa nachádza slovenské umelecké školstvo, pomocou prieskumu problémov hodnotenia digitálnej tvorby v pedagogickej praxi. Hodnotenie nie je uzavretý akt, ktorý zjednodušene vidíme cez prizmu strachu hodnoteného študenta, u nás žiaľ často a nesprávne vysvetľovaný ako jednosmerné vyrieknutie súdu. Je potrebné uvedomiť si, že hodnotenie v umeleckom vzdelávaní môže byť dôležitým nástrojom pomoci orientácie v postmodernom chápaní spoločnosti v dôležitých spoločenských témach i v lepšej orientácii v umeleckom svete.

Umelecké vzdelávanie má širšie „akademické, sociálne a motivačné dôsledky.“ *Hodnotenie a posudzovanie vo vzdelávaní majú rôzne funkcie (ako je výber, spätná väzba, diagnostika, udeľovanie diplomov, dosahovanie programových cieľov a zodpovednosti) a môže sa zamerať na rôzne témy (vzdelávanie študentov, výučba, vzdelávacie programy a materiály atď.) (napr. rôzne funkcie a predmet úpravy si vyžadujú rôzne metódy hodnotenia. Okrem toho sa hodnotenie uskutočňuje v rôznych kontextoch a na rôznych úrovniach stupnice (individuálne, triedne, školské, národné atď.).* (Haanstra, Diederik 2007)

V prípade ateliérovej práce je komplexnosť tvorby zásadná tak pre klasické ako aj pre digitálne disciplíny. Pri hodnotení digitálnej aj klasickej disciplíny najskôr uvažujeme o posudzovaní procesu tvorby a následne celkového výsledku tvorivej práce subjektu. Je nevyhnutné, aby bol proces posudzovania takejto práce prirodzený a priebežný, sledujúci vytýčený smer a definované ciele. Usmerňovanie je z časti založené na neustálom prehodnocovaní a dialógu učiteľa s posudzovaným subjektom. Musíme si uvedomiť skutočnosť, že správna forma priebežného hodnotenia dokáže pozitívne ovplyvniť konečný výsledok a tak napomôže správne korigovať smerovanie tvorivej činnosti subjektu a tým zdvihne úroveň samotného výstupu.

Na druhej strane pri tvorivej činnosti je problematický fakt, že výsledná práca – dielo, ktoré vznikne ako produkt možného viacnásobného prehodnocovania, môže proces hodnotenia výrazne skomplikovať. Učiteľ aj jeho percipient by preto mali mať určitú toleranciu voči nejednoznačnosti, viacvýznamovosti a modularite ako súčasným

črtám umeleckej činnosti. Preto je rovnako žiadúce zadefinovať si miery voľnosti a otvorenosti zadania voči variabilite možných riešení.

Viacere spomínané neznáme si vie učiteľ ošetriť vopred prognózou vychádzajúcou zo zváženia zadanej tvorivej úlohy. Súčasťou by malo byť ideové zadefinovanie témy žiakovi / študentovi spolu s popisom technického prevedenia úlohy. Správne vypracovaný kurikulárny projekt obsahuje aj nastavenia kritérií samotného hodnotenia pre subjekt a jeho prácu, pričom subjekt by mal byť s kritériami hodnotenia a harmonogramom tvorivej činnosti oboznámený v začiatkoch výučby pri zadávaní úlohy.

Ako vhodný príklad formy posudzovania uvádzajú vo svojej štúdií *Evaluation research in visual arts education* autori Haanstra Folkert a Schönau Diederik švédsky model priebežného hodnotenia portfólia. Portfólio možno definovať ako účelnú zbierku študentských prác, ktorá odráža úsilie, pokrok, a konečné výstupy študenta. *Portfóliá môžu mať formatívnu funkciu pri posudzovaní, dotvárajú vzdelávací proces a podporujú reflexiu študentov ako formu samohodnotenia.* Môže mať tiež súhrnnú funkciu predstavujúcu zbierku postupov skíc, prípravných prác a nakoniec výberu najlepších diel študentov. Zaznamenáva tak rast a vývoj smerom k zvládnutiu identifikovaných výsledkov. *Portfóliá možno hodnotiť holisticky alebo analyticky a to s použitím výslovne formulovaných kritérií.* (Haanstra, Diederik 2007)

Hodnotenie vo vyučovacom procese je v súvislosti a tvorivou činnosťou nedostatočne mapovaným územím. Zistili sme, že digitálna tvorba je pomerne nová súčasť vzdelávacích programov výtvarnej výchovy. Jej implementácia do vzdelávania je pomalá, kvôli viacerým faktorom ako napríklad zložitosť a technická náročnosť na softvérové a hardvérové vybavenie, či absencia metodických postupov pre samotný proces výučby.

Úvod do problematiky hodnotenia digitálnej tvorby odhalil viacero problémov, ale zároveň načrtnol aj možné spôsoby riešenia niektorých z nich. Potvrdil sa náš predpoklad dôležitosti vypracovania samotných kritérií hodnotenia digitálnej tvorby ako otvoreného súboru s možnosťou prispôsobenia a modifikovania učiteľom, pedagógom v praxi. Zároveň sme dokázali, že výučba súboru predmetov, ktoré označujeme pod pojmom digitálna tvorba, má isté špecifické problematické črty, ktorým môže napomôcť ďalšie definovanie a analytické skúmanie vzťahov a zákonitostí medzi prvkami, ktoré konštruujú samotnú typologickú množinu predmetov a ktoré spoločne konštituujú obor digitálna tvorba.

BIBLIOGRAFIA

1. Black J., Browning K. (2011). *Creativity in Digital Art Education Teaching Practices*. *Art Education*, 64:5, 1934, doi: [10.1080/00043125.2011.11519140](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140)
2. Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York: Teachers College Press.

3. Eisner, E. (1996). *Overview of evaluation and assessment: conceptions in search of practice*. In D. Boughton, E. W. Eisner & J. Ligtvoet (Eds.), *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives* (s. 1-16). New York: Teachers College Press.
4. Haanstra, F., Schönau, D. (2007). *Evaluation Research in Visual Arts Education. International Handbook of Research in Arts Education*. (s.427-444) doi: 10.1007/978-1-4020-3052-9_27.
5. Kostrub, D., Severini, E., Rehúš, M. (2012). *Proces výučby a digitálne technológie*. 1. vyd. Bratislava/Martin : Alfa print, s. r. o., 110 s. ISBN 978- 80-971081-6-8.
6. Lowenfeld, V., and Brittain, W. L. (1982). *Creative and Mental Growth* (seventh edition). New York: Macmillan Publishing Co.
7. Kolektív autorov, *International Arts Education Standards: A survey of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*. (2013, august) Office of Academic Initiatives. National Coalition for Core Arts Standards. New York, NY, 800-587-6814 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z <https://mvomieke.files.wordpress.com/2013/09/cb-intl-standards-aug-2013-1.pdf>

Príspevok vznikol ako súčasť projektu KEGA 003UK-4/2020 Hodnotenie v predmete Výtvarná výchova.

Contact

Mgr. art. Anabela Sládek, ArtD.

KVV, PdF UK v Bratislave, Slovensko

anabela.sladek@gmail.com