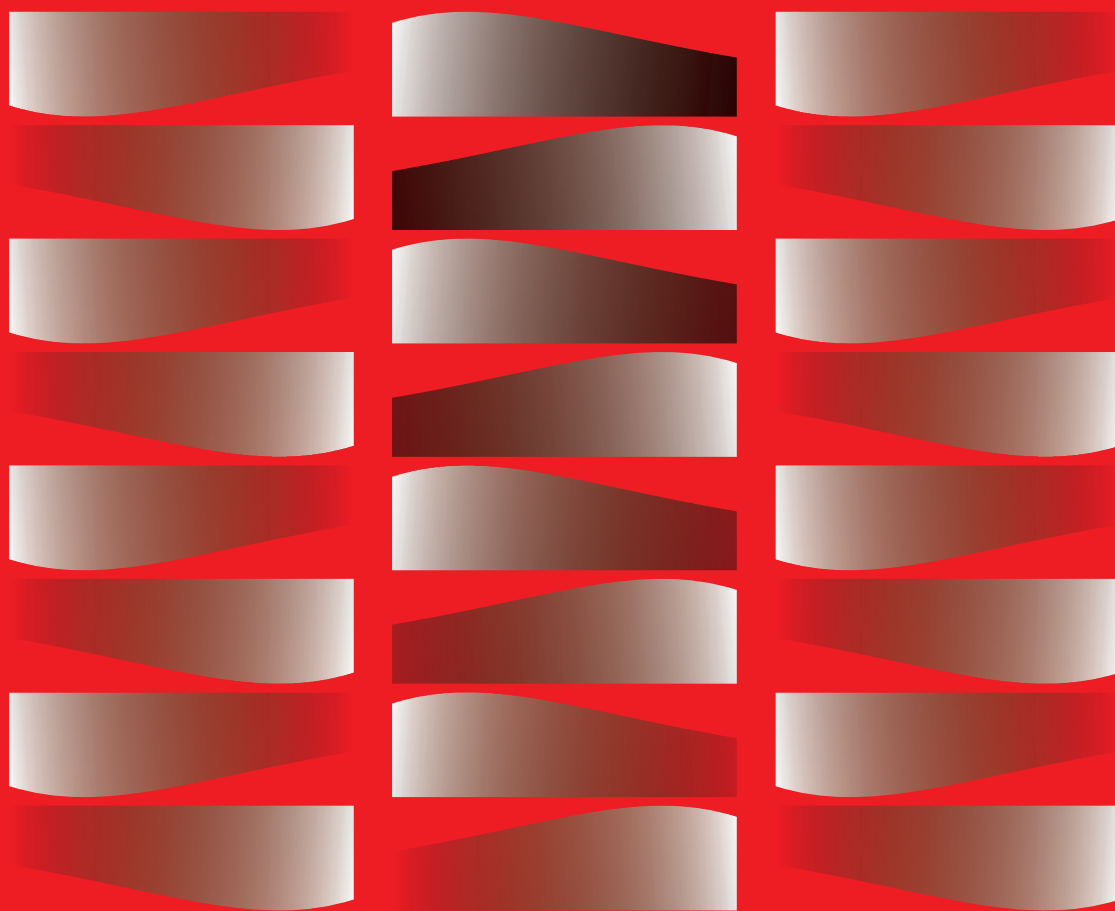


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/4/ 2023
ROČNÍK XXII.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2023

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Vedecký recenzovaný časopis

Číslo 4, september 2023, ročník 22.

Vychádza 5-krát do roka.

Šéfredaktor:

prof. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Zástupca šéfredaktora:

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

Medzinárodná redakčná rada:

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University, Meerut (India)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Elena Bendíková**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. Dr. **József Bognár** – Eszterházy Károly Catholic University, Eger (Hungary)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. Dr. **Gabriella Pusztai**, D.Sc. habil – University of Debrecen (Hungary)

assoc. prof. **Miklós Bánhidí**, Ph.D. – Hungarian University of Sports Science, Budapest (Hungary)

prof. Dr. **Ricardo R. Uvinha**, Ph.D. – University of Sao Paulo (Brazil)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Comillas Pontifical University in Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

prof. Dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Angela Almašiová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – The University College of Applied Sciences in Chelm (Poland)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

Výkonný redaktor: PaedDr. Ján Gera, PhD.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11



Časopis je indexovaný v databáze ERIH PLUS

(European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences).



Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Janka Bednáriková7

Reflexia vybraných teoretických zdrojov tematizujúcich maliarstvo prelomu 20. a 21. storočia v našom regióne

Xénia Bergerová9

Eudová výšivka inak. Možnosti transformácie ľudovej výšivky v prírodninách a textilných materiáloch

Patricia Biarincová16

Potenciál umění v procese resocializace mladých dospělých po jejich odchodu z dětského domova

Alois Daněk.....26

Pedálová hra v Bachovi; všetko špicou alebo?

David di Fiore32

Inštruktívna tvorba vybraných súčasných skladateľov a jej využitie v umeleckom vzdelávaní v základných umeleckých školách

Martin Jurčo42

Výskumné zistenia efektívnosti hlasových intervencií v edukačnom prostredí žiakov mladšieho školského veku

Klaudia Kandráčová.....51

Výsledky kvalitatívneho výskumu kauzálnych súvislostí medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a percepčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku

Zuzana Kentošová.....62

Tvorivá hudobná činnosť dieťaťa v primárnom vzdelávaní

Mirosław Kisiel.....72

Experimentácia vo výučbe písania

Blanka Kožík Lehotayová.....83

Distanční výuka v hudebním oboru základních uměleckých škol pohledem pedagogů

Ludmila Kroupová91

Témata vzdělávacích programů pro školy a zájmové skupiny v regionální výstavní instituci

Miloš Makovský, Lucie Melechovská, Dagmar Myšáková.....100

Zborový spev a jeho význam pre interpreta	
Pavel Martinka	109
Impulzy historického odkazu Marie Szymanowskej a jej inštruktívneho cyklu „Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte“	
Jordana Palovičová	118
Divokosť ako prostriedok hľadania vlastnej identity	
Karin Patúcová.....	126
Možnosti uplatnenia gamifikácie a GBL (Game-Based Learning) v pregraduálnej príprave učiteľov	
Renáta Pondelíková, Lenka Lipárová	135
Didaktická analýza písaniek pre 1. ročník	
Lenka Szentesiová, Mária Vörösová	143

Contents

Preface

Janka Bednáriková8

Reflection of Selected Theoretical Sources Thematizing Painting at the Turn of the 20th and 21st Centuries in Our Region

Xénia Bergerová9

Folk Embroidery Differently. Possibilities of Transforming Folk Embroidery Into Natural and Textile Materials

Patricia Biarincová16

The Potential of Art in the Process of Resocialization of Young Adults After Their Leaving the Children's Home

Alois Daněk.....26

Pedaling in Bach; All Toes or?

David di Fiore32

Instructive Work of Selected Contemporary Composers and its Use in Art Education in Elementary Music Schools

Martin Jurčo42

Research Findings of Voice Interventions Effectiveness in the Educational Environment of Young Learners

Klaudia Kandráčová.....51

Results of Qualitative Research of Causal Relation Between the Teacher's Piano Performance and Perceptual Skills of Young Learners

Zuzana Kentošová.....62

Musical Creative Activity of a Child of Early School Education

Mirosław Kisiel.....72

Experimentation in the Teaching of Writing

Blanka Kožík Lehotayová.....83

Distance Education in the Music Field of Elementary Art Schools as Viewed by Teachers

Ludmila Kroupová91

Topics of Educational Programs for Schools and Interest Groups in the Regional Exhibition Institution

Miloš Makovský, Lucie Melechovská, Dagmar Myšáková.....100

Choir Singing and Its Means to Interpret	
Pavel Martinka	109
The Impulses of Maria Szymanowska's Historical Legacy and Her Instructive Piano Cycle „Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte “	
Jordana Palovičová.....	118
Wildness as a Medium of Seeking One's Own Identity	
Karin Patúcová.....	126
Possibilities of Applying Gamification and GBL (Game-Based Learning) in Undergraduate Teacher Training	
Renáta Pondelíková, Lenka Lipárová	135
Didactic Analysis of Textbooks for the 1st Grade	
Lenka Szentesiová, Mária Vörösová.....	143

Predhovor

„Cieľom vzdelávania nie je zvyšovať množstvo vedomostí, ale vytvárať pre deti možnosti, kedy môžu vymýšľať a objavovať, vytvárať ľudí schopných robiť nové veci.“

Jean Piaget

Vážení čitatelia, milí priatelia umenia a pedagogického majstrovstva!

Dennodenne zápasíme s nedorozumením množstvom informácií, podnetov, impulzov, ale aj informačných manipulácií. Čoraz viac je na naše vnímanie, sústredenie pozornosti, hodnotenie vystavované obrovskému tlaku. Je stále náročnejšie rozlíšiť pravdivosť a vierohodnosť ponúkaných správ, reflexií, názorov. Napriek tomuto skôr negatívne, ale rozhodne rastúcemu trendu nárokov a požiadaviek z každej strany Vás pozývame zamerať svoju koncentráciu na najnovšie výsledky vedeckých či pedagogických bádání v oblasti hudobnej, výtvarnej a pedagogickej edukácie – odboru, ktorý nám je blízky a na ktorom nám záleží, pretože je našim spoločným tvorivým svetom.

Vďaka prajnosti a podpore vedenia Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku sa už šiesty rok stáva posledné, resp. predposledné číslo vedeckého časopisu *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* tematickým. Aj tohtoročné číslo sa venuje témam z oblasti pedagogiky a pedagogického umenia: autori príspevkov vás pozývajú obrazne sa premiestniť do sveta maliarstva pretaveného do teoretickej roviny či do umenia krásnej ľudovej výšivky, do sveta ľudského hlasu, klavírnej, organovej i zborovej interpretácie, vtiahnu vás do oblasti tvorivej činnosti, dištančného vyučovania, písaníek i experimentov v písaní, ale aj do skúmania vlastnej identity a do možností pregraduálnej prípravy učiteľov. Zdieľanie všetkých prispievateľov je o to vzácnejšie, že súčasné spoločenské trendy podhodnocujú, ba až stierajú umelecké výchovy v edukačnom procese na slovenských školách a uprednostňujú zvlášť technicky zamerané oblasti záujmu. Je bolestivé dlhodobo pozorovať, ako sa už z materských škôl vytráca vyspevovanie a iné činnosti, ktoré boli prirodzenou súčasťou našich detských čias, a využívajú sa pohodlné technológie „stlačením gombíka“.

Verím, že napriek náročnosti súčasnej doby vás predložené originálne články obohatia, povzbudia a utvrdia vo Vašej práci, smerovaní i v presvedčení, že investícia do rozvoja vzdelávania a formácie nastávajúcich generácií v našej spoločnosti je nepopierateľná a stojí za vynaložené úsilie.

Doc. PaedDr. Janka Bednáríková, PhD.

Preface

*"The goal of education is not to increase the amount of knowledge,
but to create opportunities for children to invent and discover,
to create people capable of doing new things."*

Jean Piaget

Dear readers, dear friends of art and pedagogical mastery!

Every day we struggle with an unfathomable amount of information, stimuli, impulses, but also information manipulation. More and more, our perception, concentration of attention, evaluation are subjected to enormous pressure. It is increasingly difficult to distinguish between the truth and the credibility of the messages, reflections, and opinions offered. Despite this rather negative but definitely growing trend of demands and demands from all sides, we invite you to focus your attention on the latest results of scientific or pedagogical research in the field of music, art and pedagogical education – a field that is close to us and that matters to us, because it is our common creative world.

Thanks to the diligence and support of the management of the Faculty of Education of the Catholic University in Ružomberok, it is the sixth year when the last, or penultimate issue of the scientific journal «*Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*» is topical. This year's issue is also devoted to topics from the field of pedagogy and pedagogical art: the authors of the articles invite you to figuratively move into the world of painting transformed into a theoretical plane or into the art of beautiful folk embroidery, into the world of the human voice, piano, organ and choral interpretation, they draw you into the creative activity, distance learning, notebooks and experiments in writing, but also into the exploration of one's own identity and the possibilities of undergraduate teacher training. The sharing of all contributors is all the more valuable because current social trends undervalue, even erase artistic education in the educational process in the Slovak schools and give preference to particularly technically focused areas of interest. It is painful to observe for a long time how singing and other activities that were a natural part of our childhood are already disappearing from kindergartens, and convenient technologies are being used "at the push of a button".

I believe that despite the demands of the present time, the presented original articles will enrich, encourage and strengthen you in your work, direction and in the belief that the investment in the development of education and the formation of future generations in our society is undeniable and worth the effort.

Doc. PaedDr. Janka Bednáriková, PhD.

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.9-15>

Reflexia vybraných teoretických zdrojov tematizujúcich maliarstvo prelomu 20. a 21. storočia v našom regióne

Reflection of Selected Theoretical Sources Thematizing Painting at the Turn of the 20th and 21st Centuries in Our Region

Xénia Bergerová

Abstract

The article is a reflection on selected theoretical sources dealing with painting in Slovakia and the Czech Republic at the turn of the 20th and 21st centuries. These are several key theoretical publications or works that go into the depth of the given issue and analyse the contemporary situation and personalities in contemporary painting in different ways.

Keywords: Literary sources. Publications. Art theory. Painting. Contemporary art.

Náš text začíname dotykmi pomerne zvláštneho epilógu k dielu Jindřicha Chalupeckého *Evropa a umění*, ktorého autorom je Zdeněk Vašíček. Už v samotnom trochu provokatívnom titule „Co by čtenář měl mít na mysli,“ nastavil trend paradoxov. Dejiny umenia sú vystavané vlastne na protirečeniach, čím sa vytvára akýsi *circulus methodicus*. Fundamentom sa zdá byť neistota a nevyhnutnosť voľby. V takomto okamihu autor rozpútava sériu pomerne zneisťujúcich filozofických výrokov. Ako príklad môžeme uviesť definovateľné je len to, čo nemá dejiny – Nietzsche, alebo Goodman, nekladie otázku čo je umenie, ale kedy je to umenie, prípadne kde je (?), mohli by sme dodať aj známe symboly paradoxov, „Zapálte Louvre“, Kurt Badt redukuje históriu na sled geniálnych diel, čo by určite akceptovali viacerí teoretici napr. Benedetto Croce. Konštatovanie, že jedno dielo nenasleduje druhé, keďže je uzatvorené monádou. Minulosť sa nám javí bezbrehá. Dodáme niekoľko faktov, ktoré vyvolali v umení podstatné zmeny. Svoje miesto tam má určite osamostatnenie profánneho a sakrálneho umenia v dobe renesancie, to čo je v umení vznešené a tajomné, čo vyvoláva obdiv a uznanie sa postupne sa postupne presúva do diskurzu, na ktorom vznikajú vlastne dejiny umenia a estetika. Vtedy sa prebudila umelecká komunikácia, ale i sebareflexia. Autor cez dielo a komentáre k nemu vníma akúsi priamu (?) cestu ku konceptuálnemu umeniu. Medzi množstvom citácií a mnohými zvučnými menami, medzi

faktami a dojmami sa vynára tak trochu šteklivý a dobre znejúci citát Theodora W. Adorna: „Všetky umelecké diela a umenia ako celok sú záhadou, to je to čo rozčuľuje teóriu umenia“. Výtvarní umelci akokoľvek poučení sú hnaní prijímať artefakty ako jedinečné a nenahraditeľné. Preto vcítenie a porozumenie, či intuícia a identifikácia sú pre umelca nevyhnutnosťou, patria k súhrnu prvkov tušenia. Umenie sa zapája do celkového diskurzu doby, pomocou neho sa niekedy snažíme aj orientovať, nedostatok atmosféry selanky medzi výtvarníkmi a teoretikmi vraj väzí v ich rozdielnych slovníkoch (Chalupecký, 2005).

Po možno nezáväznejšom vstupe nasledujúca reflexia patrí súčasnosti v maliarstve cez prizmu vybraných publikácií na danú tému. Pre zaujímavosť, príbuznej téme ako náš príspevok sa v oblasti grafického média tematicky pohybuje publikácia *Princípiá grafického média v tvorbe slovenských autorov* (Ševčovič, 2021). Na príbuzných poliach umeleckej didaktiky sa pohybujú napr. texty ako *Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení* (Valachová, 2021), či *Priestor pre akčné umenie - akčné umenie v priestore* (Kováčová, 2020).

Na tomto mieste sa budeme venovať priamo téme maľby, prostredníctvom publikácie *Maľba v kontextoch, kontexty maľby* (ed. Geržová, 2012). Zborník z česko-slovenského sympózia je venovaný problematike a možno i problémom rôznej povahy v súčasnej maľbe. Zborník je súhrnom prednášok a zachytáva mnohé kľúčové diskusné príspevky, ktoré občas nadobudli i polemický charakter. Do istej miery vypovedá aj o situácii regiónov, ktoré účastníci teoretici reprezentovali vzhľadom na miesto ich pôsobenia a angažovania sa v oblasti maľby. Vnímame v ňom aj rozmer ročníkovo generačný. Zborník ponúka ambiciózne prednášky neraz značne sofistikované (napr. prof. Rusinová) väčšinou známych teoretikov umenia a pestrejšiu škálu diskusných príspevkov, ktoré sumarizujúc, by mohli doplniť názov zborníka o ďalší kontext, ktorý by do istej miery charakterizoval túto výberovú societu po stránke ľudskej. Ciele, ambície a viaceré vlastnosti, tiež momenty skôr psychologickéj povahy, sympatie a antipatie, prípadne neutrálna poloha, vzťahy k prostrediu a tvorcom. Publikácia nie je len sympóziom na tému maľby, ale je aj širším obrazom našej prežívanej kultúrnej klímy. Obsah už roky prináša viac či menej pertraktované „pitvy“ dlhodobo ponúkanej a stále vlastne dostatočne neujasnenej témy konceptualizmu, tentokrát kladie silnejší akcent na jeho zužitkovanie v maľbe. V prednáškach a najmä v diskusiách sa potvrdilo, že teoretici sa tak trochu trápia s vyriešením dosť nešťastného obdobia tzv. smrti maľby, ktorej možno niektorí aj uverili. Bol to akási kultúrny kolaps s niektorými predohrami, ale epilóg sa rozplynul do stratena. Zažili sme a to i tí najmladší adepti v situácii okázale proklamovanej slobody až zahanbujúce prehliadanie, to nepochopiteľné „pohrdanie“ maľbou a to paralelné vynášanie toho čo malo byť umením „novej“ doby. Napriek všetkému zneisťovaniu naprieč generáciám akási kontinuita maliarstva a niekedy i väzby

na tradíciu sa uchovali, ale treba poznamenať že aj s mnohými škodami a stopami trvalých omylov. V zborníku možno zacítiť aspoň v poznámkovom aparáte, teda pod čiarou klímu a realitu doby. Ako príklad zotrúvania na pozíciách média maľby sa citujú maliari a zároveň pedagógovia R. Fila, J Berger, L. Hološka a podstatne mladší B. Hostiňák. Zas v inej situácii pod inou čiarou konštatuje teoretik V. Beskyd, citujeme: „...maliarstvo predstavuje tradičnú duchovnú silu s retrospektívnym videním. V stretnutí s médiami pôsobí ako protitechnokratická mocnosť“. Beskyd v príspevku tiež konštatuje žeby pred siedmymi až desiatimi rokmi takéto sympóziu privítal a predpokladá, že vtedy by boli diskusie živšie... Dnes, hovorí autor, iba potvrdzujeme potvrdené. Vyratúva maliarov, ktorí ako konštatuje, rôznymi súvislosťami s používanými novými technológiami oživilí svoje individuálne postupy o aktuálny jazyk. Táto teoretikom častejšie vlastná predstava o „programovom myslení“ maliara ako o zmenách a manipuláciách je spravidla problematická (ed. Geržová, 2012).

Maliar profesor Ľudovít Hološka bol častým diskutérom tohto sympózia, ako dlhoročný glosátor a autor textov a prednášok, ale i autor viacerých publikácií a kurátor mnohých výstav. V tejto diskusii dominovali jeho pohotové reakcie. Citujem Ľ. H.: „Technická výbava o ktorej bola reč predpokladá akoby všetci ľudia a celý svet ňou disponovali, pritom hladiny našich kultúr a nášho myslenia, rôzne úrovne ľudskej existencie, a stupne civilizácie ponúkajú rozmanitosť a bohatosť, ktoré sú povzbudzujúce“. Poznamenáva, že „...ešte nikto netvrdil, že keď naši rodičia vedia rozprávať, tak my už nemusíme. Stále sa vyjadrujeme tým istým jazykom...“. „Debaty, ktoré tu vedieme sú zaťažené lineárnym vývinom najmä ideou pokroku a imperatívom inovácie“ (ed. Geržová, 2012). K najnáročnejším textom zborníka patrí k niektorým vysvetleniam slovného spojenia „činiť viditeľným“ resp. „zviditeľňovať neviditeľné“ Vážnosť a hĺbku textu Mariána Zervana vnímame od prvej vety, kde hovorí „Moja prednáška je jedným z mnohých príbehov jednej vety, ktorá sa dokonca vo svojom najznámejšom variante ani nevzťahovala k maľbe, ale skôr k umeniu... Bude to príbeh jednej vety. Filozoficko-estetická a veľmi komplikovaná argumentácia sa venuje skutočne vete, ktorú v 20. rokoch 20. storočia vyslovil maliar – básnik línie a kresby vôbec, maliar citlivý k materiálu a dotyku Paul Klee. Nakoľko je reč o videnom, o videní, o videní videnia, autor hovorí že pozrieť sa nanovo na svet je veľmi dôležité. Zervan konštatuje, že to nerobí len maliar, robia to všetci. „Vidieť na novo svet, to čo sme bežne videli. Ale potom je rovnako dôležité, čo s tým urobíme“. Podľa fenomenológie sa vo svete vynárajú obrazy, a maliari a maliari sú depozity videných a maľovaných vecí. Zervan vo svojom Post scriptum uzatvára pomerne vypätú polemiku s editorkou Janou Geržovou do ktorej vecne vstupoval prof. Hološka. Uzatvára výmenu názorov a nemenných stanovísk diskutérov a končí „témou dneška“ – privlastňovaním, teda apropriáciou. Metódy v čase takmer bezhraničnej viditeľnosti, ktorá vedie

k devalvovaniu obrazu, tematizujú sa prechody medzi každodennou viditeľnosťou. Dnes navyše upozorňujú na vytrácajúcu sa a pomaly miznúcu viditeľnosť, ktorej sa usilujú postaviť pomník... Neochota a ľudské tenzie neznámych pohnútok vyvolávajú kruh nepochopení (ed. Geržová, 2012).

Profesor Ľudovít Hološka sa svojou vecnosťou snaží vypovedať vždy kultúrnym a najmä fundovaným spôsobom pravdivú skutočnosť, čo ho chráni pred sklznutím na konfliktnú plochu. Aj v sympóziu teoretikov bola jeho účasť viac ako cenná, jednak ako maliara – osobnosť, ale i ako talentom a inteligenciou štedro obdarený a nezávislý človek. V prvých úvahách o budúcom texte sa nám vybavila kôpka kníh a mnohé texty, ako napr. *Vol'ným okom*, *Premeny obrazu*, alebo *Denníky*. Prvú z nich vnímame ako prejav záujmu dlhoročného pedagóga o mladšiu maliarsku generáciu, ako sú M. Vrzgula, K. Kosziba, F. Demeter, X. Bergerová, M. Lacová, R. Podoba, V Margetová, L. Suhajová a ďalší.



Obr. 1. Bergerová, X. Šelma modrá, olej na plátne, 2006

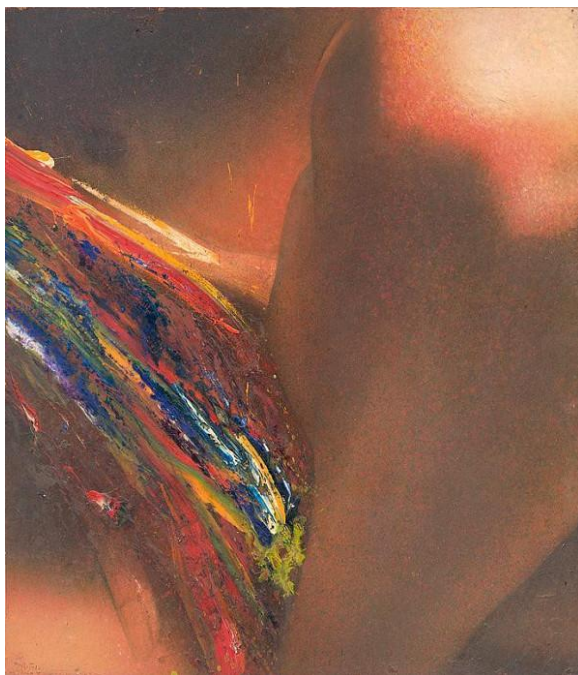
Spomínané obdobie tzv. „smrti maľby“, do ktorého spadalo aj obdobie nášho štúdia prinášalo mnohým doliehajúce dusno. Viditeľné a predčasné snahy o selektovanie, akýsi kultúrny experiment na pozadí proklamovanej slobody a mediálnej otvorenosti, mali za následok prehlbujúci sa voluntarizmus, zväčša akceptovaný. V úvodnom texte publikácie *Vol'ným okom* prof. Hološka prechádza od pozitív, ktoré vníma z nadhľadu, ako akési putovanie po subjektívnych svetoch, po chvíli však konštatuje, že títo umelci už nepracujú so surovinami, nevytvárajú novú formu zo surového materiálu, ale pracujú s objektmi, ktoré obiehajú na trhu kultúry, čo vlastne do nich vložili iní ľudia. Tiež tvrdí, že nezávislosť oponuje módnosti, uvedomuje si, že za svetom médií je skutočný svet, s ktorým chce komunikovať bez sprostredkovateľov, upravovateľov a manipulátorov. Hološka ďalej rozvíja

túto myšlienku: „Nezávislosť netvorí na objednávku, prísne vychádza z vlastnej vnútornej nevyhnutnosti a z vlastnej skúsenosti. Nezúčastňuje sa na rozmnožovaní masovej pakultúry, ale trvá na budovaní kultúry výtvarnej práce (Hološka, 2006).



Obr. 2. Hološka, Ľ. Ovocie, olej na plátne, 1973

V *Rozhovoroch o maľbe* s Janou Geržovou objavíme v pohľade na Ľ. Hološku nové veci podstatného významu. Hološka hovorí: „Moje maľby boli síce viazané na prvý impulz, na videnie, ale boli podrobené analýzám, dá sa povedať abstraktným teoretickým úvahám...“ Na záver: „S týmto jednoduchým výskumom súviselo uvedomenie si, že obraz je plocha na premýšľanie.“ (Geržová, 2009). Cez osobnosť maliara Ľudovíta Hološku sme sa dostali k tretej pre nás tiež kľúčovej publikácii na tému maliarstva v našom regióne. Sú ňou už spomenuté *Rozhovory o maľbe/Pohľad na slovenskú maľbu prostredníctvom orálnej histórie* od teoretičky umenia Jany Geržovej. Geržová tu vedie dialogickou formou živý diskurz, ktorý by sme mohli nazvať i „o maľbe s maliarmi“. Autorka v publikácii zaznamenala naprieč širokou generačnou škálou maliarov (od Bartusza, Filu, Popoviča, Bergera, Hološku, Sikoru, Fischera, Čarného cez Terena, Bielika, Hostiňáka atď.) rôznorodé dôležité fakty, počnúc dôležitými výpoveďami o médiu maľby, vzťahoch k tvorbe i samotnému médiu, ako i generačné konflikty, či aspekty vplyvu iných médií, napr. fotografie do média maľby. Ako sama autorka hovorí, v záverečnej kapitole sa venuje nedeliteľnej súčasť orálnej histórie, akou je analýza a interpretácia, kde sa venuje téme tzv. Matejkovej školy, či problematickým témam ako Smrť maľby, limitom, či kríze maľby, ale napr. i trhu s umením (Geržová, 2009).



Obr. 3. Fila, R., Intervencia, olej na plátne, 1988



Obr. 4. Berger, J. Stĺpy, olej na plátne, 1990

Bibliografia

- Geržová, J. 2009. *Rozhovory o maľbe/Pohľad na slovenskú maľbu prostredníctvom orálnej histórie*. Bratislava: Slovart a VŠVU v Bratislave. ISBN 978-80-8085-939-8.
- Geržová, J. (ed.) 2012. *Maľba v kontextoch maľby/Zborník z česko-slovenského sympózia venovaného problémom súčasnej maľby*. Bratislava: Slovart a VŠVU v Bratislave. ISBN 978-80-556-0793-1.
- Hološka, L. 2006. *Volným okom*. Martin: Vydavateľstvo Matice slovenskej. ISBN 8089208525.
- Chalupecký, J. 2005. *Evropa a umění*. Praha: Torst. ISBN 8072152645.
- Kováčová, B. 2020. Priestor pre akčné umenie - akčné umenie v priestore. In: *Pedagogica actualis 11*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-572-0045-1, s. 217-224.
- Ševčovič, M. 2021. *Princípiá grafického média v tvorbe slovenských autorov*. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-5320-5.
- Valachová, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In Babjaková, I.; Borošová, Michalcová, M.; Lipárová, L. (eds). *Hranice neformálneho vzdelávania: teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*. Bratislava: MALENA o.z. ISBN 978-80-570-3097-3, s. 43-61.

Zdroje obrázkov

- Obr. 1. Archív autora
- Obr. 2. Hološka, L. 9.11.2022. Web umenia. Online: <https://www.webumenia.sk/katalog?author=Holo%C5%A1ka%20%20%C4%BDudov%C3%ADt>
- Obr. 3. Fila, R. 9.11.2022. Web umenia. Online: <https://www.webumenia.sk/katalog?author=Fila%20%20Rudolf>
- Obr. 4. Berger, J. 9.11.2022. Web umenia. Online: https://www.webumenia.sk/dielo/SVK:NIS.Z_8844

Doc. Mgr. Art. Xénia Bergerová, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
bergerova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.16-25>

Ludová výšivka inak. Možnosti transformácie ľudovej výšivky v prírodninách a textilných materiáloch

Folk Embroidery Differently. Possibilities of Transforming Folk Embroidery Into Natural and Textile Materials

Patricia Biarincová

Abstract

The paper deals with the research of traditional folk culture. The topic of traditional folk culture from the point of view of art education can be grasped in different ways, combined and linked with different areas of issues from the field of contemporary artistic understanding and contemporary visual understanding of the world. In the text, we approach the possibilities of how to work with the topic of traditional folk culture/folk embroidery, how to grasp it and how to work with it non-traditionally in art education classes in the context of a new look at old techniques through textile material and natural materials in connection with environmental approaches, recycling of folk patterns and creation new products.

Keywords: Art education. Folk embroidery. Textile material. Recycling. Natural products.

Úvod

Vnímanie kultúrneho dedičstva v podobe tradičnej ľudovej kultúry sa v posledných rokoch mení. Hmotné i nehmotné dedičstvo sa pokladá za významný zdroj poznania tradície, poznania jednej zo súčastí vlastnej kultúry. Prístupy ako využiť toto poznanie sú rôzne od kultúrnych, pedagogických, sociálnych až po ekonomické. Inštitúcie, ktoré majú v kompetencii a náplni práce starostlivosť o kultúrne dedičstvo napr. múzeá, galérie, ale aj osvetové pracoviská, sa už nepovažujú len za ochrancov a zbierkotvorcov dedičstva, ale pracujú s ním v nových kontextoch.

Kultúrne dedičstvo tradičnej ľudovej kultúry patrí k významným hodnotám každého spoločenstva či národa. Je súčasne aj jedným z jeho najsvojráznejších identifikačných znakov. Kultúrny odkaz tradičnej ľudovej kultúry nám dáva možnosti prežívať pocity nadväznosti a kontinuity

s predchádzajúcimi generáciami, vyčleňuje a posilňuje svojbytnú identitu národa či jednotlivca.

V súčasnosti pozorujeme vzrast záujmu o oblasť ľudovej kultúry ako neoddeliteľnej súčasť kultúry národa. Pôvodný, originálny, nadčasový sú atribúty, ktoré sa spájajú aj s výtvarným umením. Nie je neobvyklé ak sa skombinuje staré tradičné s moderným a súčasným. Takýto spôsob uvažovania a spájania ľudového umenia so súčasným umením je nám blízky. Kontinuita tradície v modernom ponímaní je možná aj cez pedagogický proces. Výtvarná tvorba je kultúrny fenomén, ktorý nie je možný bez historickej continuity, preto sa nezaobíde bez učenia a nadväzovania na tradíciu (Géringová, Myšáková, 2017). O tento proces sa snažíme aj my a to prostredníctvom výtvarnej tvorby na báze umeleckej a pedagogickej edukácie.

Podstatné východiská pre tvorbu v koncepte recyklácia&folk art &environmentálne umenie:

- environmentálne umenie a tradičné ľudové umenie sa zameriava na vzťah človeka k prírode/krajine,
- earth art a ľudové umenie sa zameriavajú na vytvorenie jedného organického celku→ na prírodnú realitu so zásahom človeka,
- ľudová kultúra je súčasťou našej identity a histórie,
- obsahuje sústavu akumulovaného poznania, správania, vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov ľudskej činnosti prenášaných z generácie na generáciu,
- obsahuje databázu vzorov, produktov duchovnej a materiálnej povahy,
- prenášaním vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov vznikli a boli uchované historické artefakty, ktoré dnes môžeme študovať a ďalej aktualizovať, recyklovaním a redefinovaním prenášaných vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov vytvárame nové produkty, ktoré v sebe nesú odkaz histórie (Biarincová, 2021).

V školskej praxi počas vzdelávania na hodinách výtvarnej výchovy dochádza k interaktívnym vzťahom a to medzi žiakom/študentom a rôznymi druhmi tém, výtvarnými formami a médiami. Tento proces prebieha na základe tvorivých činností napríklad formou tvorivého operovania – manipulovania, modifikovania, kombinovania, experimentovania s rôznymi témami, médiami, formami, ktoré cez aktívnu činnosť v konečnom výsledku z výtvarného hľadiska vykazujú znaky invenčnosti po stránke formálnej či obsahovej.

V nasledujúcom texte popíšeme pojmy týkajúce sa nášho okruhu záujmu, výskumu: folk art – zoomorfnú a rastlinnú ornamentiku v ľudovej výšivke, vybrané výtvarné médiá, recykláciu ľudovej výšivky v spojitosti s environmentálnymi prístupmi a recykláciu ľudových vzorov tvorbu nového produktu/artefaktu.

1 Folk art

Ľudové textilné remeslá minulých storočí patria k našej histórii, sú súčasťou nášho kultúrneho dedičstva a dodnes nás inšpirujú.

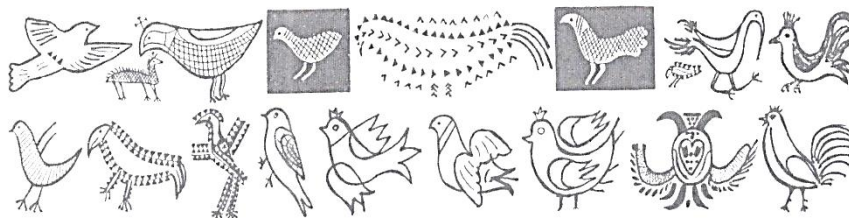
V ľudovom prejave nachádzame osobité druhy výtvarného prejavu, ktoré poukazujú na fakt, že jeden predmet mohol mať za rozličných okolností úžitkovú, magickú, ochrannú i reprezentačnú funkciu. Táto polyfunkčnosť so synkretickými vlastnosťami súvisela s fázami historického vývoja ľudovej umeleckej tvorby. Všetky prejavy ľudového umenia charakterizovala predovšetkým úžitková funkcia, ktorej sa podriaďoval aj estetický zámer. Estetické cítenie tvorcov ľudového umenia tvorilo súlad funkcie, materiálu, tvaru a dekoru. Úžitkovosť predmetov bola doplnená dekoratívnou formou. Tvorba v ľudovom umení bola vždy úzko spätá s domácimi prírodnými materiálmi. Úžitkový tvar často závisel od vlastností materiálu, ktoré boli rešpektované. Jednoduché/minimalistické formy súviseli s účelom predmetu. Hoci v ľudovom umení nachádzame dekoratívnu zložku, ktorá tvorí neodmysliteľnú súčasť výzdoby ľudových predmetov/objektov, bohatstvo vzorov ornamentov a kompozičných väzieb vytvára organickú jednotu produktu. V ľudovom umení nachádzame prvky abstrakcie, výtvarnej jedinečnosti, dômyselnosti a emocionálnej/citovej zaujatosti ale aj neopakovateľnú vekmi nahromadenú životnú skúsenosť majstrov a tvorcov výtvarných prejavov v ľudovom umení.

S pozvoľným nástupom industrializácie a urbanizácie, rušením kultúrnej uzavretosti vidieka na konci 19. storočia nastáva úpadok ľudového remesla a roľníctva. Ľudové umenie vo svojej tradičnej podstate postupne zaniklo. Oslabil sa synkretizmus funkcie a dekorácie, dochádzalo k zámene autentickej domácej výroby za spotrebu priemyselných produktov. Výtvarná kultúra vidieka sa postupne urbanizovala (Danglová, 2001).

1.1 Typy vzorov v ľudovej výšivke. Zoomorfná a rastlinná ornamentika

Zvieratá boli odpradáвна prirodzenou súčasťou sveta, ktorý obklopoval človeka. Kultúrno-historické korene zoomorfných motívov v ľudovej dekoratívnej tradícii na Slovensku nachádzame v antickej kultúre, kde môžeme postrehnúť obsahovú spätosť či náznak súvislosti ľudového ornamentu s antickou symbolikou spájanou s nadprirodzenými schopnosťami zvierat. Ďalšou kultúrno-historickou vrstvou, ktorá ovplyvnila európsku ľudovú tradíciu bola kresťanská ikonografia a symbolika. Určujúce pre ľudovú ornamentiku boli aj vplyvy historických slohov, s častí v ornamentike nachádzame aj vplyvy heraldiky. V súbore zoomorfných motívov tvoriacich súčasť ľudovej ornamentiky patril k najobľúbenejším a najfrekvencovanejším motív vtáka. Šíril sa prostredníctvom vzorníkov najskôr u remeselníkov a neskôr sa sprostredkovane dostal do repertoára vidieckych tvorcov.

V ľudovej ornamentike nachádzame niekoľko typov motívov vyobrazení vtáka: fénix, páv, holubica, kohút, grif, orol a pelikán. Motívy vtáka patria k najpočetnejším a najvýraznejším. Jeho zobrazovanie bolo prevzaté s ikonografických tradícií a s archaických symbolov. Tie sa adaptovali a obsahovo uplatňovali v ľudovom prostredí v rámci výtvarného, ornamentálneho zobrazovania v osobitom rukopise regionálnych zdobných štýlov.



Obr. č. 1: Variácie motívu vtáka

Páv – sa v inventári európskej dekoratívnej tradície objavuje najčastejšie. Páv symbolizuje rozporuplnú bytosť, stelesňuje krásu ale i zlé charakterové vlastnosti – pýchu a nadutosť.

Holubica – symbol lásky a vernosti, ľudová predstavivosť najčastejšie asociovala holubicu, pár holubov s láskou a erotikou.

Kohút – sa pre svoje animálne vlastnosti – pestro dočervena sfarbené perie, kikirikanie spojené s novým dňom, bojovnosťou sa stal v mnohých kultúrach symbolom slnka, odvahy, plameňa, bdelosti, zosobnením mužského princípu. V stredoveku sa verilo, že odháňa škodlivé sily, preto sa umiestňoval na strechách kostolov či hradov.

V zoomorfnej ornamentike nachádzame zastúpené vyobrazenia aj ďalších zvierat: jeleň, baránok, baran, cap, had, kôň, lev, ryba, jednorozec. Zobrazovania zvierat v transformovanej podobe boli nositeľmi symboliky, určitého konkrétneho obsahu. Boli nositeľmi informácie, mytologických a iných významov, čo naznačujú aj súvislosti medzi funkciou predmetu a výberom zoomorfného motívu.

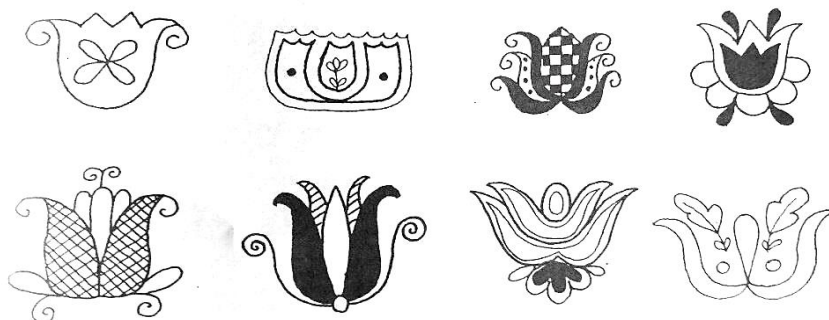
Rastlinná ornamentika vo všeobecnosti vychádzala z atavistického tradovania, preberania a opakovania. I keď vo všeobecnosti existovali pramene vzniku motívu. Rastlinné motívy sú v ľudovej ornamentike bohato zastúpené. Vyvinuli sa do množstva lokálnych a regionálnych štýlov vyjadrujúcich rukopis daného spoločenstva. Dekoratívne motívy a vzory majú istý základ v renesančných a barokových vzoroch, ktoré inkorporovali do ľudovej ornamentiky a stali sa súčasťou repertoáru. V bohatom repertoári kvetov nachádzame motívy ruží, margaréty, klinčeky, tulipány, maky, nezábudky, granátové jablká, konvalinky, nezábudky, vinič, ľalia, rozmarín, listy, jablko, hrozno, vrba a stromy (Danglová, 2001).

Ruža – obľúbená v antike, pre farbu a vôňu, ako kvet lásky. V kresťanstve sa spomína v kontexte Rajskej záhrady. V ľudovom prostredí symbolizuje lásku.

Tulipán – táto rastlina sa z blízkeho východu dostala do Európy v roku 1554, Holandska. Tulipán sa začal objavovať od 17. stor. na čipke, v 18. storočí v talianskych a francúzskych textíliách – brokátach.

Klinček – prišiel do Európy z východu pravdepodobne v 16. storočí. V renesancii symbolizoval pôvab, bol častým komponentom dekoratívnych kompozícií.

Ľalíia – už v antike pre svoju belobu a vôňu predstavovala dievčensťvo ako spanilý kvet, bola symbolom svetla. Početné štylizácie nachádzame v Egypte, asýrskom umení, antike. V starokresťanskej symbolike vence z ľalii a ruží symbolizovali jar. V kresťanstve tiež spájaná s obrazom mladého dievčaťa, panny (Danglová, 2009).



Obr. č. 2: Variácie vyšivaného motívu tulipánu

2 Médium textil

S textilom sa stretávame denne v rôznych polohách, a však skromnejšie ho používame v oblasti výtvarnej tvorby vo vzdelávacích inštitúciách.

História textilného materiálu sa odvíja od praveku. Textil bol prostriedkom procesu sebauvedomovania si človeka v jeho vývoji a súčasne slúžil i ako výpoveď o histórii ľudstva vo všetkých jeho obdobiach. V živote človeka hrá textil významnú úlohu, je oddávna súčasťou ľudských odevov a obydlií, má praktickú, ochrannú, ozdobnú, reprezentatívnu, komunikačnú a estetickú funkciu.

Vlastnosti textilného média ho predurčujú k špecifickému výtvarnému prejavu, a to na základe využitia danosti špecifik mäkkých textilných materií, ktoré sa stali prostriedkom pre tvorbu artefaktov, produktov, odevov a objektov. Pre rôznych umelcov sa stalo textilné vlákno prirodzeným materiálom sebavyjadrenia, v textilnom materiáli objavili originálny prostriedok pre svoju umeleckú výpoveď.

Textilný materiál má svoje typické haptické aj optické vlastnosti ako je mäkkosť, ľahkosť, pružnosť, priehľadnosť, splývavosť, je tenký alebo hrubý, lesklý či matný, hladký alebo drsný. Dá sa napínať, vešať, stláčať, riasiť, skladať, ohýbať. Je možné ho vypchávať, vrstviť, rezať alebo ním obalovať, nechávať ho viať v priestore. Pre textilný materiál je charakteristická farebnosť (prírodná, syntetická), pomerná jednoduchosť tvarovania, možnosť formovania, relatívne ľahká recyklácia alebo likvidácia, vysokoelastický charakter pre možnosti deformácie, jednoduché spájanie a rozoberanie i eventuality zmien vlastností v širokých medziach obyčajnou zmenou geometrie vlákien, štruktúry priadzí a konštrukcie textílií.

Tvorivá práca s textilom vychádza z manipulácie s líniou textilného vlákna, plochou a s priestorom/hmotou/objemom. Pri manipulácii s textilom akceptujeme a využívame charakteristické vlastnosti textilného materiálu ako farebnosť, priestorovosť, objemnosť, plasticita, štruktúralnosť (textúra materiálu) a haptickosť. Prioritne sa vyznačuje vlastnosťami ako mäkkosť, tvárnosť, farebnosť a ako bonus textilný materiál je príjemný na dotyk, laborovanie s nimi prináša relaxačné a terapeutické účinky (Biarincová, 2021).

2.1 Recyklácia ľudovej výšivky v spojitosti s environmentálnymi prístupmi, recykláciu ľudových vzorov tvorbu nového produktu

Recyklácia vo výtvarnom umení sa viaže na využitie potenciálu odpadového materiálu v intenciách transformácie odpadu na hodnotný artefakt. Z výtvarného pohľadu môžeme vnímať recykláciu niekoľkými spôsobmi:

- ako materiálovú recykláciu – umelecké dielo je vytvorené z konkrétneho odpadového materiálu,
- ako ideovú recykláciu – kedysi uplatňované a používané predmety, myšlienky, postoje alebo názory sa znovu dostávajú do obehu,
- ako nepriamu recykláciu – odpadový materiál je použitý pri tvorbe, no v diele nie je fyzicky prítomný. Na základe fragmentu, detailu či obrysu je možné dekódovať charakter materiálu alebo predmetu.

Záujem o spracovanie použitých textilných vecí mal v minulosti celkom iné príčiny. Išlo predovšetkým o šetrnosť, úsporné využívanie materiálov a hospodárnosť. To bol základ remesla patchworku v Anglicku. Z nevyhnutnosti sa vytvorilo časom náročné remeslo s výtvarne hodnotnými výsledkami. Podobný princíp – snaha o zachovanie cenného fragmentu alebo časti odevu je na Slovensku zrejma pri pohľade na mnohé staré zachované kroje, odevné súčiastky. Vzácné výšivky vyhotovené z trvanlivých materiálov sa prešivali z obnosených na nové kroje a ich život pokračoval. Inou remeselnou produkciou s výrazným významom recyklácie bolo tkanie kobercov zo starých látok – handrové koberce sú dodnes populárnym symbolom tradície a domáceho štýlu (Pekarová, 2012).

Využitie materiálovej a ideovej recyklácie vo výtvarnej edukácii – experiment:

- zmysluplne navrhnuté výtvarné aktivity – pozitívny rozvoj vedomostí, postojov, environmentálneho myslenia a cítenia,
- spoznávanie hmotného a nehmotného kultúrneho dedičstva,
- sprítomňovanie historického, umeleckého, kultúrneho dedičstva,
- experimentovanie s materiálom, s myšlienkami, s odpadovým materiálom – učenie sa prostredníctvom vlastnej skúsenosti, vlastnej činnosti,
- zmysluplné využitie predmetov, vytváranie nových objektov v kontexte recyklácie ideí a materiálu,
- vytváranie nových ideí na podklade recyklácie myšlienky, názoru – tvorba novej ideí v kontexte výtvarného uvažovania.

Využitie materiálovej a ideovej recyklácie v kontexte práce s textilom, ľudovou výšivkou edukácii – experiment:

- preskupovanie vzorov, motívov recyklácia myšlienky, ornamentu – tvorba nového ornamentu – aplikácia v textilnom materiály,
- citácia/apropriácia vzorov, motívov, detailov alebo celkov,
- parafrázovanie vzorov, motívov, detailov alebo celkov.



Obr. č. 3 – 4: Preskupovanie vzorov, parafrázovanie vzorov, recyklácia motívu, tvorba nového produktu s motívom vtáka

3 Médium prírodniny

Prírodnina je hmotná zložka organickej alebo anorganickej prírody. Materiály, ktoré sú v prírode vo forme živej alebo neživej, sú z pohľadu výtvarného umenia zdrojom inšpirácie, poznania, skúmania a experimentovania, sú aj zdrojom materiálov pri výtvarnej tvorbe. Samotné materiály, v našom kontexte výtvarné materiály/akékoľvek prírodné materiály, je dôležité spoznať

a naučiť sa percipovať ich vlastnosti a to spôsobom manipulovania s nimi, a v neposlednom rade následne ich aj vedieť vhodne aplikovať v rámci výtvarnej tvorby, stvárnenia myšlienkových obsahov a formálnych vyjadrení. V našom kontexte ponímania je prírodný a zároveň výtvarný materiál napríklad: papier, textil, drevo, sklo, kovy, kamene, piesok, drevo, listy, kvety, ovocie, zelenina, koreniny, rôzne druhy potravín, pigmenty atď. Pri manipulovaní s prírodninami sa môžeme opierať o umelecké stratégie a prístupy, ktoré pracujú s médium prírodniny napr.: eat art, land art, earth art, asambláž, paketáž, environment, inštalácia, objekt, koláž a iné.

V procese tvorby výtvarných produktov dochádza k interaktívnym vzťahom a to medzi tvorcom a rôznymi druhmi materiálov, tém, výtvarnými formami a médiami. Tento proces prebieha na základe tvorivých činností napríklad formou tvorivého operovania – manipulovania, modifikovania, kombinovania, experimentovania s rôznymi témami, médiami a formami.

3.1 Kruh – Mandala

Kruh spolu so štvorcem a trojuholníkom patrí k primárnym znakom. V tradičnej ľudovej kultúre je symbol kruhu spájaný so znakom nekonečnosti, večnosti, dokonalosti boha – napr. zlatá gloriola lemujúca hlavu krista a svätých. Línia kruhu je spodobením krúživého pohybu vesmíru, Slnka, planét je výrazom najvyššieho zákona prírody a večného kolobehu života a smrti (Danglová, 2001).

Mandaly/kruhy sa v histórii objavujú vo východných náboženstvách, v kresťanstve vo forme rozetových okien v chrámoch, alebo vo forme labyrintov na dlážke – metafora cesty k bohu. Tibetská mandala – pomôcka pri meditácii.

Indická mandala – vyjadruje mikrokozmos ideálnej reality. V kresbách malých detí je kruh – mandala – symbolom zrodu identity. Kruh – mandala v kontexte arteterapie a arteterapeutických metód je spájaná s metódou koncentrácie. Koncentrácia – tvorba mandaly je spojená s tušením stredu osobnosti, určitým centrálnym bodom vo vnútri duše, ku ktorému sa všetko sústreďuje, podľa ktorého je všetko usporiadané. V arteterapii mandalaje pomôckou ku koncentrácii a meditácii, nástrojom pre sebaopoznávanie a sebaodhaľovanie. Človek si prostredníctvom takejto kresby uvedomuje, kde a v čom je jeho stredová hodnota (Šicková- Fabrici, 2006).



Obr. č. 5 – 6: Tvorba mandaly z prírodnín



Obr. č. 7 – 8: Tvorba mandaly prostredníctvom grafického programu

Záver

Spájanie starého s novým, recyklovanie materiálov, myšlienok či výtvarných diel, to sú možnosti, ktoré nám umožňujú uchopenie nami skúmanej problematiky z oblasti tradičnej ľudovej kultúry. Napriek zdánlivo nezáživnej oblasti problematiky je možné s ňou pracovať v širších kontextoch, prepoť ju s rôznymi médiami, štýlmi, technikami, témami či umeleckými stratégiami. Práve inovatívnym, netradičným prístupom a spájaním domnelo nespojitelných oblastí a techník prostredníctvom textilného materiálu či rôznych prírodnín v spojitosti s environmentálnymi prístupmi, recykláciou ľudových vzorov a tvorbou nových produktov môžeme na základe

experimentovania vytvárať zaujímavé a kreatívne výtvarne artefakty, ktoré nesú v sebe znaky jedinečnosti a originality.

Bibliografia

- Biarincová, P. 2021. *Ozveny histórie – tradičná ľudová kultúra inak..* Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0848-2
- Biarincová, P. 2021. Art action ve spojení s tradiční lidovou kulturou a land artem. In *QUAERE 2021* [online]. Sborník příspěvků interdisciplinární mezinárodní vědecké konference doktorandů a odborných asistentů, Hradec Králové. 1. vyd. Roč. 11. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení. s. 657-665. ISBN 978-80-87952-34-4
- Danglová, O. 2001. *Dekor a symbol, Dekoratívna tradícia na Slovensku a európsky kontext.* Bratislava: Veda vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. ISBN 80-224-0675-9
- Danglová, O.. 2007. In MEŠŠA, M. *Tradícia dnes?* Bratislava: Ústredie ľudovej umeleckej výroby.
- Danglová, O. 2009. *Výšivka na Slovensku.* Bratislava: ÚĽUV. ISBN 978-80-88852-66-7
- Danglová, O. *Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, odborné pracovisko SLUK-u, úlohou ktorého je realizovať Konceptiu starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru* [online]. [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <http://www.ludovakultura.sk/>
- Encyklopédia ľudová kultúra [online]. 2022. [cit. 2022-12-11]. Dostupné z: <https://www.ludovakultura.sk/polozka-encyklopedie/ludova-kultura/>
- Fabrici-Šicková, J. 2006. *Arteterapia – úžitkové umenie?* Bratislava: Petrus. ISBN 80-89233-10-4
- Géringová, J, Myšáková, D. 2017. *Otázky výtvarné pedagogiky: intuitivní a řízené pojetí výuky.* *Paidagogos.* [online]. 2017-01-17 [cit. 2022-12-07], s. 63 - 89. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=4>
- Pekárová, A. *Umenie z odpadu* [online]. 2012. [cit. 2022-10-27]. Dostupné z: <http://www.uluv.sk/sk/web/casopis-rud/archiv/rok-2012/rud-012012/umenie-z-odpadu>

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok,
patricia.biarincova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.26-31>

Potenciál umění v procesu resocializace mladých dospělých po jejich odchodu z dětského domova

The Potential of Art in the Process of Resocialization of Young Adults After Their Leaving the Children's Home

Alois Daněk

Abstract

Every year a significant number of young people leave children's homes. They are facing a difficult stage in their lives, and they have to integrate back into society. The main aim of this paper is to present the results of a qualitative research that investigated whether artistic activities are present in the process of young adults' integration into intact society. Furthermore, we investigated what opportunities artistic activities offer to the group of young adults under study. The research findings showed that although artistic activities have a considerable potential for effective resocialisation, the young adult group under study does not fully exploit this potential. On the basis of the results, we propose to enrich the educational reality of the children's home with a more significant use of arts education.

Keywords: Art education. Resocialization. Children's home. Social exclusion.

Úvod

Umění je všeobecně považováno za výjimečný fenomén. S uměním si spojujeme koncertní sály, výstavní síně, špičkové umělce, a především distingované konzumenty umění. Jako by umění bylo přístupné pouze vzdělaným vyšším třídám a společenským elitám. Nicméně společnost není složena pouze ze vzdělaných a zabezpečených občanů. V našich výzkumech se věnujeme těm nejzranitelnějším, dětem a mladým dospělým vyrůstajícím v prostředí institucionální výchovy. Hlavním cílem příspěvku je zjistit, jestli umělecké aktivity mají vliv na proces resocializace mladých dospělých. Příspěvek bude stratifikován do dvou hlavních oddílů. Nejprve představíme metodický design prezentovaného výzkumu a teoretická východiska. Následně popíšeme významná zjištění a na základě získaných poznatků navrhneme modifikaci edukačního procesu. Naše doporučení budou přínosná nejen pro

zkoumanou skupinu mladých dospělých, ale i pro další skupiny jedinců ohrožených sociální exkluzí.

Metodologická východiska

Dlouhodobě pracujeme s kvalitativním designem, který precizujeme již od roku 2014. Neustále jej podrobujeme kritické revizi a hledáme optimální poměr jednotlivých výzkumných nástrojů a metod. Design našeho aktuálního výzkumu je postaven na dvoustupňovém přístupu. Nejprve je uskutečněn základní sběr informací, který realizujeme za pomoci rozhovorů, pozorování a analýzy pedagogické dokumentace. Získané informace následně zpracováváme metodami zakotvené teorie a interpretativní fenomenologické analýzy. Zakotvená teorie a interpretativní fenomenologická analýza jsou považovány za vhodné metody pro výzkumy nepotvrzující hypotézy, ale hledající nové skutečnosti. Kvalitativní výzkum nabízí výzkumníkovi větší flexibilitu a umožňuje ke zkoumané problematice přistupovat s výzkumnou kreativitou. Nicméně je třeba si neustále uvědomovat, že kvalitativní výzkum musí být realizován podle jasných metodických pravidel (Miovský, 2006). Využíváme metod triangulace, zkoumaný problém zpracováváme za pomoci více metodických nástrojů (Flick, 2009). Jsme si vědomi, že výsledky našich výzkumů nelze generalizovat. Nicméně kvalitativní výzkumný design může být pro současné inkluzivní paradigma významným přínosem (Willing, 2017).

V dřívějších výzkumech se nám podařilo prokázat, že hudebnost je zcela přirozenou lidskou vlastností. Hudebnost a schopnost zapojení do hudebních aktivit není podmíněna sociálním statutem, ale sociální faktory mohou omezovat jedince v rozvoji hudebnosti. Ukázalo se, že specifika hudební výchovy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují mezioborový přístup. Proto jsme zrealizovali projekt „Speciálně pedagogický potenciál hudební výchovy pro prostředí dětských domovů“, ve kterém jsme hudebně výchovný pohled na problematiku obohatili přístupy a metodami speciálně pedagogickými (Daněk, 2022).

Dětský domov Klánovice je školské zařízení pro výkon ústavní výchovy. Ústavní výchovu nařizuje soud v případě, že rodina není schopna dítěti zajistit bezpečné a podnětné prostředí. Děti a mladí dospělí nařízení ústavní výchovy vnímají jako odtržení od svých nejbližších. Tato ztráta může vést k rezignaci a ke ztrátě motivace (Cameron a Maginn, 2012, s. 21). Nepodnětné a patologické prostředí původních rodin je také příčinou celé řady potíží v oblasti sociálních kompetencí (Jedlička, 2015). V posledních letech sledujeme výrazné změny ve skladbě dětí a mladých dospělých. Tak jako ve společnosti, tak jako ve školách, tak i v dětském domově se setkáváme s dětmi, které jsou „věkově, kulturně, jazykově, genderově, mentálně, výkonově a temperamentově odlišné“ (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 20). Tyto „jinakosti“

vyžadují posílení multikulturního a inkluzivní přístupu (Deppler, 2015; Acuff, 2018).

Výzkum probíhal za běžného provozu dětského domova. Autor příspěvku ve zkoumaném prostředí působí jako vychovatel a metodik prevence. To nám umožňuje dlouhodobý a intenzivní kontakt s respondenty. Nejenže máme k dispozici masivní časovou dotaci, navíc respondenti nevnímají naše výzkumné projekty jako narušení jejich osobního prostoru. Proto nekontrolují své chování a odpovědi. Díky této skutečnosti máme možnost detailního vhledu do zkoumaného prostředí. Náš projekt jsme zasadili mezi mantinely několika výzkumných otázek. Jak děti a mladí dospělí vnímají roli umění v jejich současných životech a jak hodnotí roli uměleckých aktivit v jejich dalších životních osudech? Jako cílovou skupinu jsme určili mladé dospělé starší 15 let a vyhledali jsme i čtyři bývalé chovance Dětského domova Klánovice.

Významná zjištění

Výzkum poskytl řadu zajímavých zjištění. Potvrdila se nám skutečnost, že děti a mladí dospělí v dětském domově jsou schopni velice kvalitních uměleckých výkonů. Zaznamenali jsme výrazně nadprůměrné výsledky v oblasti taneční, hudební a výtvarné. Dohledali jsme řadu ocenění a potvrzení o úspěších na různých soutěžních a společenských akcích. Nicméně žádný z respondentů nebyl schopen dlouhodobého zapojení do uměleckých aktivit, všichni od uměleckých aktivit upustili.

Hudba a jakékoli umění není pouze o uměleckých výkonech, ale je primárně sociálním fenoménem (Small, 1998) Je všeobecně přijímaným faktem, že umění je úzce navázáno na sociální status (Murray, 2012). Původní rodiny respondentů často lze označit jako rodiny s nízkým sociálním statutem. Během výzkumu velice často rezonovalo téma překážek v komunikaci. Musíme si uvědomit, že komunikace v uměleckých kruzích je vedena v dokonalém jazykovém kódu. Zatímco respondenti do dětského domova často přicházejí z prostředí, ve kterém převládá komunikace v kódu omezeném. Je obtížné vést úspěšnou komunikaci souběžně v dokonalém a omezeném jazykovém kódu (Bernstein, 2003, Jones, 2013).

V původních rodinách respondentů také nebyl přístup k uměleckým aktivitám. Po příchodu do dětského domova se však nabídka uměleckých aktivit nelišila od možností intaktní populace. Dětský domov má k dispozici bohaté spektrum kulturních akcí. Respondenti ale označili jako značný problém skutečnost, že tyto akce jsou z jejich pohledu povinné, a navíc jsou určeny i pro ostatní dětské domovy, nebo zařízení sociálních služeb. Vnitřní motivace je ale v oblastech umění kriticky důležitá (Stanko-Kacmarek, 2012). Velice často zazníval kód „sociální akce“, který je respondenty velice negativně vnímán. Respondenti také poukazovali na skutečnost, že nabízené kulturní akce jsou často charitativního rázu, kdy se po nich vyžaduje nejen fotografování se

sponzory, ale i projevy vděčnosti. Navíc jsme zjistili, že po odchodu z dětského domova respondenti kulturní akce nenavštěvují a k uměleckým aktivitám nemají podmínky a prostředky.

Další zajímavé zjištění jsme zaznamenali v oblasti nazírání veřejnosti na umělecké dispozice respondentů. Pokud je realita přizpůsobována našim naučeným očekáváním, hovoříme o konfirmačním zkreslení (Peters, 2022). Často jsme se setkali například s tvrzením, že romské děti musí být přirozeně muzikální. Ačkoli bylo opakovaně prokázáno, že romská hudebnost je umělý konstrukt (Ševčíková, 2008), tato chybná představa je hluboce zakořeněna ve společenském podvědomí. Romští respondenti nám sdělili, že jim byly často nabízeny hudební aktivity nikoli na základě jejich zájmu, ale podle jejich původu.

Závěr

Výzkum prokázal umělecké kompetence u naprosté většiny respondentů. Nicméně je zřejmé, že u cílové skupiny výrazně chybí kompetence umožňující vykonávat, a především vytrvat u uměleckých aktivit. Respondenti označili řadu faktorů ovlivňujících jejich přístup k uměleckým aktivitám. Převažují sociální determinanty, absence dlouhodobého vedení, potíže s jazykem uměleckého prostředí a nedostatek vnitřní motivace. Umělecké aktivity ale mají pro naši zkoumanou skupinu výrazný potenciál. Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami často disponují značným tvůrčím potenciálem (Kapoula, 2016; Viktorín, 2022). Jejich kreativita a tvůrčí schopnosti mohou být kompenzačním a prorůstovým faktorem (Healey, Rucklidge, 2008). Pakliže by se podařilo aktivizovat umělecké kompetence u naší cílové skupiny, výrazně bychom usnadnili fázi zapojení do intaktní společnosti. V dnešní společnosti jsou totiž oceňovány komunikační a kreativní dovednosti, které jsou na umělecké aktivity přímo navázány. Na základě našich výsledků je ale zřejmé, že cílová skupina musí překonávat řadu překážek. Je naší pedagogickou povinností kultivovat edukační realitu, abychom eliminovali možné diskriminační faktory (Mernick, 2021).

Postupně si uvědomujeme, že inkluzivní pojetí edukace nesnižuje kvalitu, ale snižuje překážky. Zároveň nelze očekávat stejné výsledky, ale je nutno trvat na stejných příležitostech. Každý má právo k přístupu k edukaci, ale nesmí konzumací tohoto práva omezovat ostatní účastníky edukačního procesu. Je třeba umožnit přístup k umění co možná nejširším vrstvám, jak hlásal Hostinský (1941), umění socializovat. Umění má zcela výjimečnou schopnost pozitivně působit na každou oblast našich životů. Jsme přesvědčeni, že umění má v moderní edukaci nezastupitelné místo, musí být dosažitelné, otevřené, vítající, rozvíjející. Umění musí být elitním fenoménem, nikoli fenoménem elit.

Bibliografie

- Acuff, J., B., 2018. 'Being' a critical multicultural pedagogue in the art education classroom. In *Critical Studies in Education*. 2018, roč. 59, č. 1, s. 35–53. ISSN 1750-8487, 1750-8495.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1176063>
- Bernstein, B., 2003. *Class, codes, and control*. London ; New York: Routledge, 2003. ISBN 0-415-30286-2.
- Cameron, R., J., Maginn, C. 2012. *Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči*. Praha: Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-61-9.
- Daněk, A., 2022. Speciální hudební výchova – nové horizonty ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* [online]. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022, 21 (4), s. 35-40. ISSN 1336-2232.
<https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.35-40>
- Deppeler, J. et al., 2015. *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Bingley, UK.: Emerald, 2015. ISBN 978-1-78441-647-8.
<https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007010>
- Flick, U., 2009. *An introduction to qualitative research*. 4th ed. vyd. Los Angeles: Sage Publications, 2009. ISBN 978-1-84787-323-1.
- Healey, D., M., Rucklidge, J., 2008. The Relationship Between ADHD and Creativity. In *The ADHD Report*. 2008, roč. 16, č. 3, s. 1–5. ISSN 1065-8025. <https://doi.org/10.1521/adhd.2008.16.3.1>
- Hostinský, O. 1941. *Umění a společnost*. Praha: Jan Laicher, 1941.
- Jedlička, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- Jones, P., E., 2013. Bernstein's 'codes' and the linguistics of 'deficit'. In *Language and Education*. 2013, roč. 27, č. 2, s. 161–179. ISSN 0950-0782, 1747-7581. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.760587>
- Kapoula, Z. et al., 2016. Education Influences Creativity In *Dyslexic and Non-Dyslexic Children and Teenagers*. *PLOS ONE*. 2016, roč. 11, č. 3. ISSN 1932-6203. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150421>
- Mernick, A., 2021. Critical Arts Pedagogy: Nurturing Critical Consciousness and Self-Actualization Through Art Education. In *Art Education*. 2021, roč. 74, č. 5, s. 19–24. ISSN 0004-3125, 2325-5161.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2021.1928468>
- Miovský, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- Murray, M., 2012. Art, Social Action and Social Change. In Walker, C. et al. eds. *Community Psychology and the Socio-economics of Mental Distress*. London: Macmillan Education UK. s. 253 – 265. ISBN 978-0-230-27541-6. <https://doi.org/10.13140/2.1.1291.1049>

- Peters, U., 2022. What Is the Function of Confirmation Bias? *Erkenntnis*. 2022, roč. 87, č. 3, s. 1351–1376. ISSN 0165-0106, 1572-8420.
<https://doi.org/10.1007/s10670-020-00252-1>
- Small, C., 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: University Press of New England, 1998. Music/culture. ISBN 978-0-8195-2256-6.
- Stanko-Kaczmarek, M., 2012. The Effect of Intrinsic Motivation on the Affect and Evaluation of the Creative Process Among Fine Arts Students. In *Creativity Research Journal*. 2012, roč. 24, č. 4, s. 304–310. ISSN 1040-0419, 1532-6934.
<https://doi.org/10.1080/10400419.2012.730003>
- Ševčíková, V., 2008. *Slyšet, cítit a dotýkat se-: romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. Universum (Tilia). ISBN 978-80-7368-569-0.
- Viktorín, J., 2022. Kreativita u dětí a žáků s dyslexií. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2022, vol. 11, No 1, p. 89-101. ISSN 2585-7363.
- Willig, C., 2017. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 2e. 2nd edition. vyd. Thousand Oaks, CA: SAGE Inc, 2017. ISBN 978-1-4739-2521-2.
- Zilcher, L., Svoboda, Z., 2019. Proinkluzivní změny na školách formou strategického plánování, In *Inkluzivní vzdělávání v souvislostech*. Plzeň: ZČU, 2019, s. 18–23. ISBN 978-80-261-0873-3.

Tento článek je výstupem interního výzkumného projektu IGSO 7/2022 s názvem „Uplatnění mladých dospělých opouštějících dětský domov na současném trhu práce“ realizovaného v letech 2022 a 2023. Projekt byl financován z dotace na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace, kterou Univerzita Jana Amose Komenského Praha poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

PhDr. Alois Daněk, PhD.

Katedra speciální pedagogiky
Univerzita Jana Amose Komenského Praha
Roháčova 63, 130 00 Praha, Česká republika
danek.alois@ujak.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.32-41>

Pedálová hra v Bachovi; všetko špicou alebo?

Pedaling in Bach; All Toes or?

David di Fiore

Abstract

Currently, many instructors of organ playing are teaching that all toe pedaling without the use of the heel is the only possible method for pedaling in the organ works of J. S. Bach. While that may be the current thinking, it is necessary to examine all of the sources available, and also to use rational thinking when deciding whether or not to use toes, heels, or a combination of them. This article will examine the issue, and when it may be preferable to use a heel depending on what the music itself is doing, and a variety of other factors.

Keywords: Pedaling. J. S. Bach. Toe. Heel. Baroque pedal board.

General Implications

In the performance of the organ works of J. S. Bach, performance style and practice are certainly important factors that must be considered. Presently, there are many who say the issue of all toe pedaling is a „must be“, and give no allowance for any other possibility. When I started this article I began writing with one particular idea, but I must admit that with more research, I have concluded that there are not clear or final answers, which is not unusual when speaking about musical interpretation from any period of music. There may be general trends, but in the final analysis we must look at a particular passage of music, in this case the pedal passages, and experiment with different solutions for a particular problem, always adapting to the organ we are playing at the moment.

Arnstadt

The fact is, we really have no direct evidence as to whether or not Bach used his heels for pedaling, or whether or not (for example) he used them when a slur was marked in a score (which is rare). Complicating the issue is conflicting evidence. At least one person who played the organ at Arnstadt, (Stephen Roberts) where Bach was the organist from 1703 – 1708, says the use of the heel is very possible on this instrument. In a somewhat differing opinion

from that expressed by Jon Laukvik in his book on performance practice, Stephen Roberts writes:

„The pedal keys, though shorter than modern ones, allow for the use of heels. To test my theories about Bach's pedaling, I tried out the pedalings of Johann Samuel Petri (which use the heel) included in his treatise of 1767, revised and expanded in 1782. These are the earliest complete pedalings that we have, and since Petri was a pupil of Wilhelm Friedemann Bach (whose only teacher was his father), there is a direct link to J.S. Bach himself. I can tell you that the Petri pedalings are perfectly comfortable on the Arnstadt organ. That doesn't prove that Bach pedaled the same way Petri indicates, but it does at least prove that Bach could have used heels at a very early period in his career. No one can say that he couldn't, for the proof is there in Arnstadt that he could. Since Arnstadt is the only organ that survives of all the instruments Bach played in the churches he served, this is the best evidence that we have, it seems to me” (Roberts, 2003, p. 2).

Arriving at a different conclusion, Jan Laukvik in his book on performance practice writes:

„The toe technique propagated here may certainly seem far less comfortable or secure than a modern method (such as the „Germani technique“). That it is favored here is not a result of blinkered musicology or of pure historical fact, but a consequence of the same interpretive objective as in fingering: our aim is not a smooth, perfectionist virtuosity, but rather the complete mastery of attack and articulation, and, with that, a variety of tone production and expression. The control required over the touch is best ensured by playing with the toes, as making contact with the pedal note through the (thin leather) sole of the toe is far more sensitive than through the mass of dead material at the heel. It is not therefore the short pedalboards of old organs which give us the basis for this way of playing; it is solely the musical objectives that dictate it“ (Laukvik, 1996, p. 53).

I have a great respect for Jan Laukvik, his very careful research in the area of performance practice, and most certainly the ideals he expresses for musical results. However, as a performer, I am not sure I would draw the same conclusions as he does regarding the use of the heel. All of the issues he describes, that being musicology, virtuosity, and control of attack and articulation, come under the same heading of good musicianship, and cannot be separated or used as a justification for any particular kind of pedaling, be that the toe, or the heel. Control of attack and articulation and creating good tone production and expressive playing, also come under the category of virtuosity, of which Bach was perhaps the greatest. If one has a good pedal technique and is well trained, articulation can be controlled just as well with a heel as with the toe. While using toes only may give the results he speaks about, the use of the heel for some players may create a better musical result. Pedaling with toes only in Bach is a hypothesis.

In fact, at times, using another commonly seen pedaling method, (hopping with the same toe of the same foot note by note), results in a series of downbeats that are choppy and disconnected. The sound is much like a small child playing the piano for the first time with one finger, which is anything but the musical results that Laukvik is describing. Some now are playing all Baroque music with this “one foot” method, ignoring the other pedaling methods we know were used at the time, but still, there are times when this may offer a solution in a given passage such as in Bach's Prelude and Fugue in G-Major, BWV 550, from the Weimar period. We will also see that there is not unanimous agreement about whether or not the use of the heel is possible on the organs of the periods when Bach was playing and composing.

Personal Experience

Much of my writing in this paper comes from personal experience, playing a wide variety of international organs over many years. For that reason my bibliography is much shorter than other papers I have contributed in the past. Maybe the best teacher is playing many different organs and finding solutions when something doesn't follow the method that is supposed to work. I absolutely believe that studying historical models is very useful, but I also believe that when we are playing modern instruments we should adapt to the instruments at hand. While this is not a paper on the various kinds of organ actions, there is a large gap between the mechanical actions of Bach, and the various kinds of pneumatic and electric actions that followed in later centuries.

I do not believe there are simple answers to any of these questions, but we must strive to honor the music first, which may require a very different approach when dealing with an electric or pneumatic action. Control of attack and release usually has to be simulated, in contrast to a mechanical action where one has direct control over the attack and release of the notes. Hence, the use of these old pedalings has to be simulated more than actually done on electric actions. When a person does not have that control in the case of electric or pneumatic actions, the result can be the opposite of the ideals Laukvik expresses, sounding a bit like one of my former teachers described as „electronic“ music. The line is chopped to bits, with a kind of equal, machine-like harsh staccato (no difference in accented or unaccented) when there is no control over attack and release. (Irwin-Brandon, archive) So in those cases, being effective outweighs the need to be authentic.

Not to be underestimated are the instruments themselves. So the question is then when we are playing modern organs, do we use modern pedaling ideas along with the older systems when they will work? Of course the purists would say absolutely not, but what I have come to in my research is that doing what is most comfortable for whomever is playing offers the best solution, although not just because you have always done it that way. A very

important concept is the fact that we must decide ahead how to articulate a particular pedal passage (rather than learning notes first and dealing with the music second), and then decide which pedaling will give the best results for the musical idea that we have. To those who say it must be modern pedalings on modern instruments, I would say experiment with other systems, because you may be surprised at what can happen musically. And to those who say it must be old pedalings, I say the same, where the use of a heel makes something much easier to play, especially at the ends of the pedal-board, but also sometimes when dealing with big skips. While the type of action does play a role, it is not a reason to ignore the importance of attack and release of notes, and if playing on a type of electric or pneumatic action, the need to pay careful attention is even more important because of lack of direct control, and also the factor of pedal pipes speaking a bit more slowly with certain stops.

In another opinion, Sandra Soderlund writes: „Bach’s first important pedal work was probably done in Arnstadt (1703-1708). Ernest Zavarsky has written in detail about the console of the Arnstadt organ since it is extant“ (Soderlund, 1980, p.133). In Figure 1 we can see the comparison of modern console dimensions and those in Arnstadt. What is immediately apparent is the high bench, and short length of the naturals in the pedal.

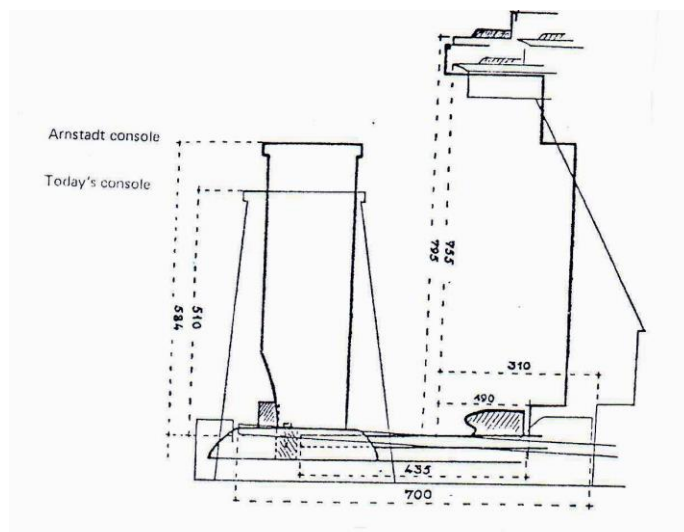


Figure 1: Modern and Arnstadt consoles (Soderlund, 1980, p.134)

According to Soderlund, but in contrast to Laukvik, and again different from Roberts, her opinion is that the bench is so high and the pedals are short in length so that only toes can be used on the natural except at the ends of the pedal board, where heels could be used. Comparing the three, Roberts says heels can be easily be used, Soderlund says they may work at the ends of the

pedal board, and Laukvik says they were not likely used, but uses purely musical reasons for his statement and (somewhat) the console itself.

Observing what we do know about pedaling sources at the time there are four systems at play. Bach's pupil Kittel wrote about three of these in *Neues Choral-Buch* from 1803. Citing examples from Soderlund we can see how these work. The three basic systems allow, first, alternating toes, and the second using toe and heel which is called the „old style“. The third would be a combination of the first two. The fourth, for which I could find no source, but is commonly seen, would be moving with the toe of the same foot, from one note to the next without crossing behind.



something should be done. It all depends on the organ, the person playing it, the particular passage of music, and what will work for any given situation.

I believe as teachers we must make adaptations, taking into account all of these factors. There is not one way that is going to work for everyone, not unlike the way people with small hands sometimes have to adapt at times to music that has large reaches. We need to guide our students so that they find solutions where they do not harm their bodies trying to fit to a system they read about, which may or may not have been the common practice of a period. That method may be different for different students depending on how tall they are, the size of their feet, how high the bench is, or a variety of other factors.

The Organ in Špania Dolina, Slovak Republic

I would like to mention my own experience with one of the organs here in the Slovak Republic which is the organ by Martin Podkonický in Špania Dolina from 1751. In that I have played that instrument many times, it gives a good framework for the discussion about pedaling. First, the organ is not very different from what Laukvik describes although it is a one-manual instrument. The pedal board is two octaves with the lower octave being a short octave. For those readers who do not know about the composition of the short octave, it is constructed as follows: C, F, D (sharp key) E (sharp key), G, A, A-sharp, B

The bench is very high and not adjustable. I have played for several televised liturgies there and also several recitals. In the liturgies, it was necessary to play some of the hymns from the Slovak hymnal, JKS. When I first played for a liturgy, I went in with the idea I would not be able to use heels at all, but when confronted with Romantic style hymns and the necessity of legato lines in that style, I found I was able to use heels sometimes even on this flat, 2 octave pedal board from 1751. That being said, I am not tall and the bench is very high for me; the legato was not exactly what I wanted, but still, I was able to connect notes far better for this style, than if I had just used toes. I believe that if the bench were a bit lower, I could have easily created the legato I wanted with the use of heels.

So we come to the idea that each organ and each situation must be evaluated individually. For me, it is about rationality and using one's knowledge to adapt to different situations, always keeping in mind what is „best music“ and not necessarily applying a set system of pedaling (Pierre, Archive).

J. S. Bach – Prelude and Fugue in G -Major, BWV 550

It may be a good idea to look at a specific musical example, and how the use of the heel may solve a technical problems. For my example, I would like to use a passage from the Prelude and Fugue in G Major, BWV 550 of J.S.

Bach, bars 33 and 34. In those bars, I will show three solutions, using toes for two of them, and using a heel for another.



Figure 4: Solution with Alternating Toes, Bars 33 – 34

A student of mine has been working on BWV 550, and when using the alternating toe method, continually missed a skip. In Figure 4, starting on beat 3 of bar 33, playing a D-sharp which using the alternate toes system, required him to skip to the second eighth note of beat 1 of bar 34, another D-Sharp. That interval is an octave away, a skip made with the same toe, which I thought, and proved to be, perilous.



Figure 5: Heel Solution

I suggested covering the upper three notes of bar 34, with the toe and heel of the right foot, which then gives time for the left foot to move to cover the 2nd beat half-note which is a B-Natural. This idea comes from the method of covering as many notes as possible with minimal motion, whether that be the hands or the feet. Minimizing both body motion and the numbers of motions to play four notes is going to increase accuracy. The question then is do we follow a system which requires just toes, or do we use rationality and common sense when solving the problem? Another way of looking at this: why should we make four motions with just toes, when we can make two motions (in a way one motion, because all the notes are covered before playing them), minimize

the risk of an error, and not take the risk of playing an octave skip with the toe of the left foot.

Now of course some would argue that you could not execute the solution in Figure 5 using the heel on a Baroque pedalboard. First, at least Soderlund and Irwin-Brandon both said that the use of the heels at the end of the pedal board was possible. I spoke about the term „comfortable“ earlier. It is likely one is going to be more comfortable covering those notes earlier than dreading the passage when there is a mistake nearly every time playing an octave skip with the left toe only. Reduction of stress in performance is likely an additional advantage in this case, as well as reduction of unnecessary large motions.

However, sometimes using heels at the end of a particular pedal board can be uncomfortable depending on the particular organ; that also applies to using toes at the end of the pedalboard on some instruments. One of the organs I played from the 18th century actually required me to change an all toe pedaling to one where the heel played the highest note in that it was near impossible for me to use my toes at the high end with the shape of that particular pedal board, in addition in that case, to a high bench.



Figure 6: Toes of the right foot solution

For those who cannot use heels at the higher end of the pedal board, this solution for the pedal passage in BWV 550, bar 34, uses both „newer“ alternate toe, and the 4th older system of toes from one foot. I normally would accent the 2nd of the three eighth-notes on beat one in bar 34, so that using three consecutive toes is possible. However, there are still four motions involved in this solution when use of the heel in Figure 5 only requires two motions. For that reason I favor solution 2 in Figure 5. Figure 4 may be possible depending on how far the octaves are apart on a given pedal board, but I still find it dangerous, and inefficient as far as measuring or executing an octave skip with a toe of the same foot. The idea of minimal motions gives better control over articulation and effective musical results.

Conclusion

When it comes to pedaling, I believe much has to be determined based on what an individual person is comfortable executing, and that which has the most musical results, honoring a style in the process, but not necessarily being a slave to it. That means then that the various methods of pedaling we have discussed certainly could be used, but not when they result in discomfort, either physically, or mentally. That idea also applies equally to more modern systems of pedaling. There must be attention to the physical characteristics of an individual's body, for example how tall one is, the length of the legs, and the size of the feet.

For one to reach the extremes of a pedal board, if one is taller with long legs it of course is much easier to reach those extremes, while that may not be the case if a person is short, has short legs, has small feet, and is playing on an organ with a high bench that is not adjustable. I note that attention to one's body characteristics is needed just as much as attention paid to whatever pedaling system is used. I further conclude that finding practical, and rational solutions in pedaling outweigh the need to be „authentic“, whether or not the pedaling decided upon is from early sources, or more modern sources. When playing on modern instruments, using modern pedalings is also possible assuming that the articulation is equally good as a result.

Bibliography

- Frank, L. 2018, December, 12. Johann Gottfried Mützel: Bach's Last Student. Online Journal: *Vox Humana*. Retrieved from: <http://www.voxhumanajournal.com/frank2018.html>
- Irwin-Brandon. M. Notes from courses, 1978-1980 (private archive).
- Lakuvik, J. 1996. *Historical Performance Practice in Organ Playing Volume 1*. Stuttgart: Carus. ISBN 3-923053-49-5.
- Pierre, O. Notes from private study, 1983-1993 (private archive).
- Pinkevicius, D. 2015, May, 16. *C Major Scale, Early Pedaling*. Secrets of Organ Playing. Retrieved from: <https://www.organduo.lt/blog/why-some-organists-still-use-heels-in-early-music>
- Roberts, S. 2003. *A Visit to Arnstadt, Piporg-L Tenth Anniversary Commemorative Papers*. Retrieved from: <http://www.albany.edu/piporg-I/FS/index.html>
- Soderlund, S. 1980. *Organ Technique: An Historical Approach*. Chapel Hill: Hinshaw Music. ISBN 9780937276006.
- Soderlund, S. 2006. *How did They Play? How did They Teach*. Chapel Hill: Hinshaw Music. ISBN 9781934596135.
- The Organ Bench: Heel or Toe, Part I. 2016, March, 17. Retrieved from: <http://www.organbench.com/419797270/3624744/posting/>

The Organ Bench: Heel or Toe, Part II. 2016, July, 2. Retrieved from:
<http://www.organbench.com/419797270/3929142/posting/>

Mgr. art. David di Fiore

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

gdif98@hotmail.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.42-50>

Inštruktívna tvorba vybraných súčasných skladateľov a jej využitie v umeleckom vzdelávaní v základných umeleckých školách

Instructive Work of Selected Contemporary Composers and its Use in Art Education in Elementary Music Schools

Martin Jurčo

Abstract

Slovak piano music of 21st century composers is quite extensive, so it is important to know how to navigate through it. The versatility and genre variation in this work is rich, yet relatively unknown to the music public. This is evidenced by the fact that we hear mostly old familiar pieces at music events. Also due to this, the use of instructive piano works by contemporary composers in the pedagogical process is relatively underrepresented. Our aim is not to map all the available literature, but to highlight that which meets the criteria for use in the pedagogical process.

Keywords: Interpretation. Composer. Teacher. Works. Pedagogy.

Úvod

Tvorbe pre deti a mládež, ktorá je využiteľná v pedagogickom procese v ZUŠ, sa väčšina slovenských skladateľov venovala a venuje len sporadicky (Ilja Zeljenka a Tibor Frešo). Juraj Hatrík, Víťazoslav Kubička, Pavol Krška a predovšetkým Igor Dibák sa však tejto tvorbe venovali a venujú systematicky.

V príspevku sa budeme zaoberať skladbami súčasných slovenských skladateľov, s ktorými sa stretávame v pedagogickej praxi v ZUŠ – na individuálnych hodinách, koncertoch, súťažiach či metodických prednáškach. Naším cieľom nie je zmapovanie celej dostupnej klavírnej literatúry. Na to slúžia publikácie¹ a mnohé internetové stránky. Budeme sa snažiť zosumarizovať tie inštruktívne diela, ktoré pokladáme za vhodné na interpretáciu pre deti a mladých klaviristov v ZUŠ.

¹ Kolektív autorov, 1998. *100 slovenských skladateľov*. Bratislava: Hudobné centrum. ISBN 80-967799-6-6. 300 s.

Aby sme však ich tvorbu nejakým spôsobom diferencovali, rozhodli sme sa skladateľov rozdeliť na dve skupiny.

Skladatelia, ktorí študovali u trojice Eugen Suchoň, Ján Cikker, Alexander Moyzes

Milan Novák (1927-2021)

Skladateľská tvorba Milana Nováka, žiaka Alexandra Moyzesa, je žánrovo a druhovo veľmi pestrá a mimoriadne rozsiahla. Zahŕňa diela od drobných skladbičiek pre detských začínajúcich interpretov až po komorné a orchestrálné kompozície, vokálno-inštrumentálne diela či hudobno-dramatické útvary. Je zaujímavé sledovať kompozičnú prácu skladateľa, ktorú venoval detskému interpretovi. Ide o atraktívne, interpretačne prístupné hudobné diela pre rôzne hudobné nástroje, ktoré je možné hrať nielen na koncertoch, ale aj prehliadkach a súťažiach.

Klavírna suita (1963), Improvizácia (2002), Sedemkrížiková bagatela (2014), Od jari do zimy (2002) – 16 klavírných skladieb pre mládež. Cyklus je mimoriadne poetický, zároveň svojimi názvami jasne evokuje konkrétnu hudobnú predstavu. Z hľadiska náročnosti v ňom nájdeme rôzne skladby určené pre žiakov druhej časti štúdia v ZUŠ. Jar: 1. Jarné hry, 2. Valčík, 3. Na dvore, 4. Fialky; Leto: 5. Letné scherzino, 6. Horský pramienok, 7. V rannej rose, 8. Výlet; Jeseň: 9. Jesenná melódia, 10. Regrúti, 11. Padajúce lístie, 12. Vo vinici; Zima: 13. Zasneženou krajinou, 14. Pastorále, 15. Na kľzačke, 16. Karneval.

Skladba *Zasneženou krajinou* je z pohľadu pedagóga mimoriadne zaujímavá. Jej téma je ukrytá v ľavej ruke, pričom pravá tvorí harmonický sprievod. Pomerne náročnú pasáž v taktach 20-25, kedy autor hudobný text komplikuje kombinovaním legáta a staccata autor ukončí návratom úvodnej témy.

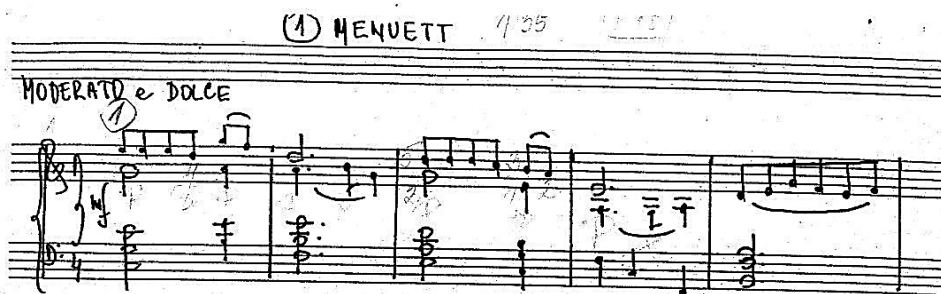
13. ZASNEŽENOU KRAJINOU



Obr. 1: Milan Novák – *Zasneženou krajinou*
Zdroj: Archív autora

Z klavírnej tvorby skladateľa je mimoriadne zaujímavý cyklus *Romantické miniatúry* (2004), ktorý pozostáva z 9 hudobných útvarov. Napriek tomu, že každý z nich je odlišný, tak sú plné invenčnosti, poetickosti a farebnosti. Cyklus sa skladá z častí: 1. Menuet, 2. Hra, 3. Gavotta, 4. Nocturno, 5. Pieseň bez slov, 6. Rozprávka, 7. Variácie na detskú tému, 8. Uspávanka, 9. Etuda. Zaujímavosťou je, že pôvodne bol písaný pre harfu. *Romantické miniatúry* sú teda autorskou transkripciou určenou opäť žiakom vyšších ročníkov druhej časti štúdia v ZUŠ.

V úvodnom Menuete nás autor svojou koncepciou vracia o niekoľko storočí dozadu. Autor tempovým označením *Moderato e dolce* zdôrazňuje melodickú líniu podopretú akordickým sprievodom, pričom počas celej skladby neopúšťa túto koncepciu.



Obr. 2: Milan Novák - Menuett
Zdroj: Archív autora

Juraj Hatrík (1941-2021)

Juraj Hatrík, žiak Alexandra Moyzesa, bol skladateľom hudobno-scénických, komorných, inštruktívnych kompozícií, ktoré neraz komponoval v zmysle svojej orientácie na hudobno-pedagogické projekty. *Sonáta cis mol* (1961) – prvá klavírna skladba autora, *Andante a Burlesca* (1961), *Malá suita* (1963), *Toccata* (1963) – obľúbená skladba slovenských klaviristov, *Suita ciacona* (1971) – jedno z najzávažnejších skladieb autora, *Deväť malých prelúdií* (1993) – premiérovane Zuzanou a Stanislavom Zamborským

Inštruktívna klavírna tvorba: *Posledný deň prázdnin* (1964), *Prečo, mama?* (1964), *Variácie na synovu tému* (1976), *Melancholická suita na synove motívy* (1976), *Krajinou šťastného princa I, II* (1977-1979), *Rozprávky pre Barborku I-III* (1995-1997), *Spievaj, klavír!* (1998) – prezentované ZUŠ Ľudovíta Fullu v Ružomberku, *Pod' do môjho náručia* (1996), *Deti píšú Bohu* (1999), *Sedem brán k tajomstvu* (2004), *Bolo nebolo* (2006), *Dvaja nad kolískou* (2008), *Smutno spieva vtáčik* (2009).

Magická hĺbočina je skladba z cyklu *Sedem brán k tajomstvu*. Ide o cyklus siedmich miniatúr: 1. Magická hĺbočina, 2. Stretnutie s mátohou,

3. Trblietanie pokladu, 4. Úpenlivá prosba (Spomienka na R. Schumanna), 5. Únik z labyrintu, 6. Koktavé vyznanie krásnej víle, 7. Zaslúžené víťazstvo. Sám autor dielo venoval vnukovi Mat'kovi a ďalším mladým klaviristom, túžiacim po klavírných dobrodružstvách. Stretávame sa tu s neobyčajnými poetickými názvami, ktoré výstižne evokujú charakter skladby. V skladbách tak nájdeme mnoho dynamických, tempových a agogických pokynov samotného autora. V úvodnej Magickej hĺbočine nás prekvapí pomerne náročný sprievod v ľavej ruke s predpísaným *scorrendo*, čo znamená jednoducho plynule. Pre mladého interpreta je náročné držať malíček počas pohybu melódie, ktorú hrajú pravý a druhý prst ľavej ruky.

1. Magická hĺbočina Juraj Hatrik
(1941)

Moderato cantabile (♩ cca 52) cantabile

p scorrendo *mp*

senza ped.

Obr. 3: Juraj Hatrik – *Magická hĺbočina*
Zdroj: Archív autora

Igor Dibák (1947-2021)

Skladateľ je žiakom Jána Cikkera a je právom považovaný za najplodnejšieho slovenského hudobného skladateľa. Tvorbe pre deti venoval mnoho opusov, pod ktorými nájdeme sólové, komorné, ale i orchestrálne skladby. Igor Dibák je autorom 78 opusov, z toho sólovej a štvorručnej hre na klavíri venoval 12. Vo svojej tvorbe zohľadňuje význam psychiky v interpretačnom procese. Sám si uvedomoval problémy koncertného vystúpenia žiakov pri sólovom výkone. Vychádzal pritom z vlastných skúseností, pričom zohľadňoval detský svet aj s jeho vnútorným prežívaním. *Suita č.1, op.1 (1964), Suita č.2 „Veselý klavirista“, op.4 (1968), Suita č.3, op.13 (1975), Malá suita, op.20 (1978), Malý virtuóz, op.35 (1981), Detská suita, op.25 (1981), Toccata op.27 pre dva klavíry (1982), Eniky, beniky (1985), Arabesky, op.46b (1991), Suita č.7, op.47 (1991), Čriepky, op.53 (1993), Bajzovské variácie (2006).*

Okrem sólových skladieb sa snažil vytvoriť aj diela, kde by si deti mohli zahrať aj spoločne. Takým spôsobom vznikol *Malý breviár komornej hudby (1990 – 1991)*. Ten nie je určený pre konkrétne inštrumentálne nástroje, ale naopak, dá sa tak využiť pre rôzne nástrojové kombinácie. Sám autor si uvedomoval problémy koncertného vystúpenia žiakov pri sólovom vystupovaní. Vychádzal pritom z vlastných skúseností, pričom zohľadňoval detský svet aj s jeho vnútorným prežívaním. Uvedomil si, že deti podávajú

uvoľnenejšie výkony pri vystupovaní vo dvojici, prípadne v rôznych komorných obsadeniach.

Z pohľadu skladieb, ktoré pomerne často interpretujeme, je pozoruhodná Suita č.2 „Veselý klavirista“. Druhá časť zo štyroch častí suity s názvom Scherzo, ponúka žiakom druhej časti štúdia v ZUŠ pomerne pestrú paletu rytmických problémov, pritom však pôsobí žartovne a nenáročne.

Rýchlo, žartovne I. Dibák (1947)

p *m.d.*

Obr. 4: Igor Dibák - Scherzo
Zdroj: Archív autora

Pavol Krška (1949)

Hudobný skladateľ, pedagóg a žiak Alexandra Moyzesa. Pretože jeho klavírna tvorba bola niekoľkokrát spracovaná², dovoľm si uviesť len jednotlivé tituly klavírných skladieb. Ich množstvo ho zaraďuje medzi najplodnejších súčasných slovenských autorov.

Sólové skladby: *Sedem prelúdií pre klavír (1984)*, *Kvintové variácie – PM (2007)*, *Prvotinky, Skladbičky pre klavír (2013)*, *Drobnosti (2013)*, *Variácie na slovenskú ľudovú pieseň (2009)*.

Štvorročné skladby: *Desať kolied pre štvorročný klavír (1993)*, *Fresky pre štvorročný klavír (2009)*, *Skladbičky pre štvorročný klavír (2013-2014)*, *Sonatina pre štvorročný klavír (2000)*, *Rondo pre štvorročný klavír (1995)*, *Slovenské koledy a vianočné piesne pre štvorročný klavír (2005-2006)*, *Sonáta pre štvorročný klavír (2013)*.

Iné: *Hry pre štyri klavíry (2009)*, *Koncert pre klavír a orchester (2012)*, *Concertinko pre klavír a sláčikové kvarteto (2014)*.

² Napr. MATEJOVÁ, M., 2015. Prezentácia klavírných skladieb Pavla Kršku vydaných na KU v Ružomberku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Zborník príspevkov z konferencie Ars et Educatio, konanej v Ružomberku v dňoch 23.-25.11.2015. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISSN 1336-2232, s.180 – 187

Súčasní skladatelia, ktorých kompozíciu ovplyvnila generácia autorov ako Igor Dibák, Juraj Hatrík, Ladislav Burlas, Vladimír Bokes, Ilja Zeljenka či Jevgenij Iršai

K ďalším skladateľom, ktorých diela odporúčame patrí Peter Machajdík, Ľudovít Kuruc, Hoang Thi Kieu Ahn. Zo strednej generácie súčasných autorov Ľuboš Bernáth, Peter Špilák a z najmladšej generácie Martin Jánošík, Viliam Gräffinger, Ľuboš Kubizna. Všetci autori prispeli do inštruktívnej literatúry zaujímavými kompozíciami. V texte tak poukážeme na tie, ktoré sú z inštruktívneho hľadiska kľúčovými.

Peter Machajdík (1961)

Hudobný skladateľ, pedagóg a organizátor hudobného života. Z množstva klavírných skladieb by sme radi upriamili pozornosť na *Štyri impresie (2011)*, *Linnas (2011)*, *Rána pre klavír (2019)* a *Stopa (2020)*.

Ľudovít Kuruc (1964)

Hudobný skladateľ, pedagóg, dramaturg a spevák,³ ktorý patrí v súčasnej dobe k tvorivým skladateľom inštruktívnej literatúry pre klavír. Spomenieme tie najdôležitejšie: *Jazzová záhradka pre klavír, op. 27 (2004)*, *Jazz piano pre malých aj veľkých (2004)*, *Jazz piano II (2012)*, *Jazz piano III (2022)*.

Hoang Thi Kieu Ahn (1966)

Vietnamská klaviristka, pedagogička a skladateľka⁴ sa vo svojej tvorbe zameriava na hudbu pre deti. Ako klaviristka pozná technické možnosti malých interpretov, jej skladby sú po melodickej stránke nesmierne inšpiratívne a pútavé. Z inštruktívneho hľadiska je zaujímavý cyklus *Vietnamské obrázky (2008)*, kde autorka spája európske kompozičné postupy s vplyvmi vietnamskej hudobnej kultúry.

³ Vyštudoval Konzervatórium v Bratislave (1985) a je autorom 40 opusov v oblasti klasickej hudby. Tvorí predovšetkým pre žiakov ZUŠ, komornú hudbu pre II. stupeň ZUŠ, konzervatóriá a profesionálne telesá. Klavírna tvorba je jazzovo zameraná. Skladateľove skladby znejú nielen na domácich, ale aj zahraničných pódioch, vrátane medzinárodných súťaží (Slovensko, Česko, Poľsko, Rakúsko, Nemecko).

⁴ Študovala na VŠMU v Bratislave klavír u Mariána Lapšanského a Daniely Varínskej, kompozíciu u Víťazoslava Kubičku. V roku 2007 absolvovala kurz kompozície na Conservatoire de Paris.

Luboš Bernáth (1977)

Hudobný skladateľ a pedagóg⁵ pre klavír zložil množstvo opusov, no z inštruktívneho hľadiska je pre nás nesmierne cenný jeho cyklus *Moje detstvo* (2010). Štyri miniatúry pre klavír obsahujú skladby: Atlantída, Jarný večer, Premýšľajúci človek, Sentimentálny valčík.

Ďalšie skladby Luboša Bernátha pre klavír sú technicky náročné diela, určené skôr žiakom druhého stupňa štúdia na ZUŠ. *Sonáta pre klavír č. 2 „Neobaroková“* (2012), *Suita 2015* (2015), *Sonáta pre klavír č. 3* (2015), *Sonáta pre klavír č. 4* (2017) (*Sonáta v starom štýle*), *Sonáta č. 6 „Vianočná“* (2018), *Mysterium Fidei* (2019), *inšpirované rovnomennými obrazmi Rembrandta van Rijn*, *The story of the intervals* (2020), *Allegro giocoso pre klavír a 2 bongá* (2021), *Sonáta pre klavír č. 7 „Taora“* (2021), *The story of the intervals. Etudes for piano* (2020).

Peter Špilák (1979)

Je skladateľ, pedagóg a v súčasnosti dekan Fakulty múzických umení Akadémie umení v Banskej Bystrici.⁶ Z inštruktívneho hľadiska je pre nás zaujímavý jeho päťčasťový klavírny cyklus *V mravenisku* (2015).

Martin Jánošík (1987)

Pedagóg, skladateľ a klavirista, ktorého⁷ tvorba je rôznorodá – od skladieb pre sólové nástroje po klavírnu a komornú tvorbu i veľké symfonické diela a skladby pre zbory. Pomerne často sa venuje tvorbe pre deti, pričom pre prostredie ZUŠ vytvoril hlavne cyklus *Čo mi deti napísali* (2016) s časťami 1. Ranná rosa, 2. Tanec, 3. V kostole, 4. Tik-tak-tik, 5. Na divokom koni.

⁵ Momentálne pôsobí ako pedagóg na VŠMU a Štátnom konzervatóriu v Bratislave. Spolupracuje aj s Katedrou hudby PF KU v Ružomberku, v rámci viacerých projektov KEGA. In: MATEJOVÁ, M., 2021. Slovenská skladateľka duchovných zborových skladieb Mária Jašurdová. In: *Aura musica. Časopis pro sborovou tvorbu, hudební teorii a pedagogiku*. Ústí nad Labem: PF UJEP. Rok 2021, číslo 13. ISSN 1805-4056. s. 157 – 163.

⁶ Kompozíciu študoval na Akadémii umení v Banskej Bystrici. Bol žiakom Vojtecha Didiho a Ladislava Burlasa. Od roku 2015 pôsobí ako pedagóg na Konzervatóriu v Žiline.

⁷ Kompozíciu študoval u Ivana Paríka a Egona Kráka. V roku 2010 ukončil magisterské štúdium na Akadémii umení v Banskej Bystrici v odbore Hudobné umenie v triede Ladislava Burlasa a v roku 2013 doktorandské štúdium u Egona Kráka.



Obr. 5: Martin Jánošík: Na divokom koni
Zdroj: Archív autora

Viliam Gräffinger (1980)

Skladateľ, pedagóg a klavirista⁸ pre klavír napísal pomerne veľké množstvo skladieb, z ktorých mnohé slúžia mladým interpretom. Skladba *Sarabanda a fúga* (2019) vznikla na objednávku Rajeckej hudobnej jari. Svojim spôsobom spracovania sa opiera o staré barokové formy.

Zaujímavé sú aj ďalšie tituly autora: *Etuda in Es* (2010) a *Etuda in Des* (2010),⁹ *Etuda in C* (2008), *Prelúdium a fúga in F* (2001). V rokoch 1995 – 1998 zložil zaujímavé dielo s názvom *Intervaly a kánony*.

Luboš Kubizna (1993)

Skladateľ, pedagóg a klavirista¹⁰ sa orientuje na komornú tvorbu a tvorbu pre deti. V inštruktívnej tvorbe sa vo všeobecnosti vyhýba komplikovanosti. Zameriava sa na farebnosť, melodickosť a jasnú formovú prehľadnosť.

Záver

V súčasnej slovenskej klavírnej tvorbe však nájdeme množstvo autorov, ktorých sme neuviedli. Krátky prehľad má slúžiť len ako „odrazový mostík“, nie meradlo využitia skladieb v pedagogickom procese. Je však dobre vedieť, že neustále vznikajú nové kompozície nových autorov a vzhľadom k tomu bude téma aktuálna takmer vždy.

⁸ Kompozíciu študoval na Konzervatóriu v Bratislave u Petra Martinčeka. Na VŠMU v Bratislave pokračoval v štúdiu kompozície u Vladimíra Bokesa, súčasne však študoval hru na klavíri u Daniela Buranovského. Momentálne pôsobí ako pedagóg kompozície na Cirkevnom konzervatóriu v Bratislave.

⁹ Obe interpretovala Magdaléna Bajuszová.

¹⁰ Štúdium hry na klavíri absolvoval na Konzervatóriu v Žiline pod vedením Ludmily Fraňovej a Jany Staráčkovej a kompozíciu pod vedením Jana Grossmanna, neskôr Petra Špiláka. V súčasnosti je poslucháčom VŠMU v Bratislave odbore skladba pod vedením Lucie Papanetzovej. Popri štúdiu vyučuje v ZUŠ hru na klavíri.

Bibliografia

- Banskoštiavnické kladivká*. [online]. 2022 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: <http://www.bskladivka.eu/assets/files/ZBORNÍK%20tlac.pdf>
- Elschek, O. 1996. *Dejiny slovenskej hudby*, Bratislava: Ústav HV SAV, 571 s. ISBN 80-88820-04
- Chalupka, L. 2000. *Avantgarda '60*. In Slovenská hudba: revue pre hudobnú kultúru, roč. 26, č. 1-2, s. 59-91. ISSN 1335-2458
- Kolektív autorov, 1998. *100 slovenských skladateľov*. Bratislava: Národné hudobné centrum, 300s. ISBN 80-967799-6-6
- Matejová, M. 2015. Prezentácia klavírných skladieb Pavla Kršku vydaných na KU v Ružomberku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Zborník z konferencie Ars et Educatio, konanej v Ružomberku v dňoch 23. – 25. 11. 2015. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISSN 1336-2232, s. 180 – 187
- Matejová, M. 2020. Inštruktívna tvorba Pavla Kršku a jej využitie v umeleckom vzdelávaní na základných umeleckých školách. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Vedecký recenzovaný časopis Ars et Educatio VII., z vedeckej webovej konferencie Ars et Educatio VII., konanej v Ružomberku v dňoch 24. – 25. 11. 2020. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. ISSN 1336-2232. s. 215 – 122.
- Pergler, F. 2007. Ak sa niekto stane učiteľom hudby, nemal by zabúdať, že je súčasne aj umelec. In: *Hudobný život*, roč. 39, č. 11. ISSN 1335-4140
- Starosta, M. 2006 *Cesty k umeniu klavírnej hry*. Bratislava: AEPRESS, s.r.o. a Vysoká škola múzických umení. 214 s. ISBN 80-88880-69-6
- Starosta, M. 2009. *Grigorij Michailovič Kogan: Práca pianistu*. Bratislava: Divis a Vysoká škola múzických umení. 174 s. ISBN 978-8089454-00-6
- Viliam Gräffinger*. [online]. 2022 [cit. 2021-05-17]. Dostupné z: <https://hc.sk/o-slovenskej-hudbe/osobnost-detail/1770-graffinger-viliam>
- Zamborský, S. 2001. *Slovenská klavírna tvorba*. Bratislava: HTF VŠMU v Bratislave. 58 s. ISBN 80-85182-76-9

Mgr. art. Martin Jurčo, PhD.

Katedra hudby

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

martin.jurco@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.51-61>

Výskumné zistenia efektívnosti hlasových intervencií v edukačnom prostredí žiakov mladšieho školského veku

Research Findings of Voice Interventions Effectiveness in the Educational Environment of Young Learners

Klaudia Kandráčová

Abstract

The issue of verifying the effects and possibilities of vocal and musical interventions in the development of the personality of a young learner is receiving more and more attention in the field of voice education. In the educational process, the direct influence of singing can positively affect the personality of a young learner in the field of cognitive development as well as in the field of developing emotional intelligence and other personality traits. The contribution reflects the quantitative-qualitative analysis of the results of the experimental verification of the effectiveness of voice interventions in the educational environment of a junior school pupil, which was aimed at improving the level of attention of pupils.

Keywords: Voice activities. Voice interventions. Voice education. Young learners. Educational environment.

Úvod

Vo vzťahu k žiakovi mladšieho školského veku je pozornosť rozhodujúcim činiteľom pre učenie a ďalšie činnosti žiaka v škole aj v živote. V období mladšieho školského veku dochádza k výraznému rozvoju pozornosti, ktorá vytvára základ pre osvojovanie takmer všetkých školských zručností. Lokšová a Lokša (1999) popisujú, že školská činnosť kladie na pozornosť žiakov vysoké nároky – predovšetkým na úroveň ich koncentrácie. Primárnym ukazovateľom výkonnosti žiakov je teda pozornosť, ktorá zároveň najviac podlieha vplyvu únavy. Pokles sústredenia a stálosti pozornosti sa pokladá za najtypickejší znak zníženej výkonnosti.

Každá z funkcií a vlastností pozornosti má v období školského veku inú vývinovú trasu a aj keď sú neuronálne siete, ktoré ich zabezpečujú oddelené – dochádza medzi nimi k interakcii (Vágnerová, 2020). Mladšie deti majú väčšie problémy s udržaním optimálnej bdelosti, čo predstavuje jeden z dôvodov, prečo sa nedokážu dostatočne dlho sústrediť. Pozuelos a kol. (2014) vyjadrujú názor, že k aktivizácii pozornosti detí musí dôjsť cez činnosť, ktorá

ich nabudí. Avšak na druhej strane nesmie ísť o príliš vysoké nabudenie, pretože môže dôjsť k zhoršeniu pozornosti.

Vychádzajúc z mnohých výskumných zistení z oblasti skúmania (miery, kvality a koncentrácie) pozornosti žiaka mladšieho školského možno tvrdiť, že jednostranná, monotónna činnosť v edukačnom procese žiaka rýchlo unaví a pre učiteľa predstavuje výhodu skutočnosť, že vie do výchovno-vzdelávacieho procesu zapojiť rôzne dynamické a statické aktivity, ktoré zapoja všetky zmysly. Gerlichová (2021) dodáva, že mnoho učiteľov sa sťažuje na zlú a nedostatočnú koncentráciu žiakov na vyučovaní. Problémy s koncentráciou pozornosti môžu byť rôzneho pôvodu, avšak často bývajú zapríčinené práve poklesom pozornosti žiaka na vyučovaní z dôvodu nástupu únavy a monotónneho spôsobu výučby. Každý učiteľ pritom má k dispozícii mnoho spôsobov, ako žiakov zaujať – z muzikoterapeutických prvkov je možné využiť napríklad hru na hudobné nástroje. Koncentráciu žiakov zlepšuje taktiež dynamické rytmické cvičenie implementované do výučby, striedanie telesných polôh a samozrejme spev.

Spev ako prostriedok aktivizácie pozornosti

Spev a hudba pomáhajú kompenzovať duševnú únavu a jednostrannosť racionálneho učenia sa. Tieto harmonizujúce účinky hudobných činností na výkony žiakov v základných školách sú zaznamenávané aj v Japonsku. O možnostiach pozitívneho ovplyvňovania záťažového psychického stavu žiakov a študentov cez spevácke a iné hudobno-výchovné činnosti sa experimentálne presvedčila Csehiová (1998). Uvoľňovacie a relaxačné cvičenia známe z hudobno-edukačného procesu aj z muzikoterapie, napomohli k odstráneniu porúch duševnej rovnováhy, psychickej únavy a stresu spojeného s učením.

V uvedených súvislostiach uvažujú aj autorky psychosomatickej koncepcie hlasovej výchovy – Válková a Vyskočilová (2005), ktoré ponímajú hlasovú výchovu ešte širšie a komplexnejšie. Rozsah, sila a farba hlasu nie sú podľa tejto koncepcie determinované veľkosťou a tvarom hrtanu, hlasiviek alebo hrudného koša, ale predovšetkým emocionálnymi faktormi. Hlas je teda vždy určený psychicky a somaticky, nesie so sebou to, čoho je človek plný. Výchova k hlasu vedie k vedomému spoluutváraniu osobnosti a dôraz v takto chápanej psychosomatickej koncepcii hlasovej výchovy je kladený na možnosti speváckeho prejavu pozitívne ovplyvňovať celú osobnosť človeka. V súvislosti so zmyslom a pôsobením hudby v živote človeka autorky začínajú pri aktívnom spievaní. Myslené a písané slovo aktivizuje ľudský intelekt; hudba, spev, spievané slovo, spievanie, vyjadruje bezprostredne prežívaný a cítený stav ľudskej psychosomatiky vo vzťahu k svetu, k prostrediu, ku konkrétnej ľudskej situácii a k existencii.

O psychosomatickej jednote hlasového prejavu pojednáva aj Tichá (2014). Spevácky prejav, podľa reflektovanej autorky, bol vždy prirodzeným a svojráznym výrazom vnútorného života človeka. Reálna situácia v hudobno-výchovnom procese však ukazuje, že hlasová výchova ako fenomén, cez ktorý má dieťa možnosť „*nachádzať samo seba*“ ustupuje do pozadia.

Aplikácia hlasových intervencií do edukačného prostredia žiakov

Na skutočnosti uvádzané v predchádzajúcich odsekoch sme sa pokúsili reagovať prostredníctvom nami koncipovaných špecifických **hlasových intervencií**, zaradených do hodín ostatných vyučovacích predmetov (matematika, slovenský jazyk). Snažili sme sa vytvoriť jednu z ďalších možností, ktorou môžeme deťom priblížiť svet hudby a podporiť ich komplexný sluchový, telesný a emocionálny vnemový pocit, ktorý vedie podľa Tichej (2014) k „*vnútornému speváckemu životu*“ dieťaťa. Našou snahou bolo ukázať nielen žiakom, ale aj učiteľom, že vyučovací proces sa dá zefektívniť aj prostredníctvom hlasových činností. Predmety ako matematika či slovenský jazyk v edukačnom prostredí radíme k tým, ktoré si vyžadujú vysokú aktívnu sústredenosť žiakov. Práve pre snahu udržať si pozornosť na predmet alebo jav, sa u žiakov po určitom čase začnú prejavovať indikátory poklesu pozornosti a nástupu únavy. V takej chvíli je vhodné zaradiť inú aktivitu, ktorá zaktivizuje pravú hemisféru. Mozgové hemisféry nie sú úplne oddelené, ale navzájom spolupracujú v súvislosti od úloh, ktoré človek plní. Podporovanie využívania oboch hemisfér a ich koordinácie je viac ako opodstatnené¹. Formuje sa predstavivosť, čo je funkcia pravej hemisféry, kreativita, ako aj sústredenosť, pamäť, rýchlosť a presnosť.

Účinnosť a zmysluplnosť zaradenia navrhnutých hlasových intervencií do edukácie detí mladšieho školského veku sledoval aj výskum, ktorý bol súčasťou našej dizertačnej práce. Výskum prebiehal vo forme didaktického kváziexperimentu (*technika paralelných skupín, tzv. experiment porovnávaci*) po dobu štyroch neucelených mesiacov. Záujmom výskumu bolo *sledovanie kauzálneho vzťahu medzi premennými*, čo následne vyústilo k potvrdeniu, resp. vyvráteniu vopred stanovených výskumných hypotéz. Keďže analýza a vyhodnotenie jednotlivých dní z aplikácie hlasových intervencií je obširnou a náročnou záležitosťou v našom príspevku predkladáme záverečnú sumarizáciu a výsledky výskumných dát.

¹ Jedným z najviac výskumne overených rozdielov medzi hemisférami je preferencia pravej hemisféry pre spracovávanie nových vnemov (v našom prípade *experimentálny zásah prostredníctvom hlasovej intervencie*), zatiaľ čo ľavá hemisféra sa špecializuje na spracovávanie už známeho materiálu. Tento jav sa podľa vyjadrenia McGilchrista (2019) neprejavuje len na úrovni pozornosti, ale taktiež aj pri učení.

Cieľ, hypotézy a operacionalizácia premenných výskumu

Hlavným cieľom dizertačnej práce bolo na základe realizovaného výskumu miery efektívnosti hlasových intervencií, *identifikovať významné rozdiely medzi deťmi*, u ktorých boli v rámci edukácie aplikované špecifické hlasové intervencie (aktívne činnosti) a deťmi, ktoré boli vedené výučbou podporenou (1) inými hudobno-výchovnými činnosťami (percepčné, pasívne činnosti) a deťmi, ktoré boli vedené (2) tradičnou výučbou, bez posilnenia hlasových, alebo iných hudobných činností.

Teoretický výskum relevantných zdrojov skúmania problematiky v oblasti hudobných intervencií, práce s hlasom a spevom, konštatovanými benefitmi spevu v rámci rôznych oblastí vedeckého výskumu v zahraničnom aj domácom diskurze, nám umožnil vymedziť nasledujúce hypotézy výskumu:

H1: Žiaci z experimentálnej skupiny, ktorých výučba bola obohatená o experimentálne hlasové intervencie, budú vykazovať *vyššiu mieru pozornosti*, ako žiaci z kontrolných skupín, ktorých výučba bola podporená inými hudobno-výchovnými činnosťami alebo prebiehala tradičným spôsobom.

H2: Žiaci z experimentálnej skupiny, ktorých výučba bola obohatená o experimentálne hlasové intervencie, dosiahnu *vyššie skóre v dotazníku TEIQue-CSF*, ako žiaci z kontrolných skupín, ktorých výučba bola podporená inými hudobno-výchovnými činnosťami alebo prebiehala tradičným spôsobom.

Nezávisle premenná: hlasová intervencia – aktivita kratšieho trvania (v trvaní 6 minút) zaradená do edukačného procesu v čase poklesu pozornosti žiakov mladšieho školského veku. Potenciál hlasovej intervencie aplikovanej v edukačnom procese žiaka mladšieho školského veku mal ambíciu prehĺbiť a skvalitniť edukačný a výchovno-terapeutický proces, zlepšiť mieru pozornosti a preukázať možný vplyv pri rozvoji emocionálnych kvalít vo všetkých jej zložkách. Zameranie hlasových intervencií vychádzalo z teoretických poznatkov o benefitoch spevu reflektovaných v interdisciplinárnych kontextoch, rešpektujúc vývinové charakteristiky dieťaťa mladšieho školského veku. Na tomto základe boli hlasové intervencie ponímané ako forma aktívnej relaxácie a stimulácie tvorivých schopností žiakov mladšieho školského veku. Nezávisle premennou v KS1 bolo počúvanie hudby, bez špeciálneho zreteľa na vplyv nižšie uvádzaných závisle premenných výskumu. KS1 slúžila ako kontrolná skupina, ktorá mala vo výraznejšej miere potvrdiť práve vplyv nezávisle premennej – hlasovej intervencie aplikovanej v ES.

Závisle premenné vo výskume dizertačnej práce môžeme vymedziť nasledovne:

Úroveň miery pozornosti pred a po zaradení experimentálnej hlasovej intervencie sme vyhodnocovali prostredníctvom **testu pozornosti z batérie WJ-IE COG (Test 6: Vizuálne porovnávanie)** – zameraného na meranie

aktuálneho stavu pozornosti pre žiakov 1. stupňa ZŠ. Hrubé skóre testu dokáže relevantným spôsobom sprostredkovať informáciu o aktuálnom stave koncentrácie pozornosti žiaka.

Úroveň miery pozornosti pred a po aplikácii *experimentálneho overovania hlasových intervencií* sme zaznamenávali a posudzovali prostredníctvom **testu V. I. T. (Subtest 7: Symboly)** – hrubé skóre a chybovosť v tomto subteste predstavuje dôležitý ukazovateľ, ktorý pri nízkom počte chýb signalizuje málo spontaneity, hyperkontrolu, spoľahlivosť myslenia; pri vysokom počte chýb ukazuje nízku sústredenosť, nedostatočnú kontrolu myšlienkových pochodov, kolísanie pozornosti, spoliehanie sa na „intuíciu“.

Rozvoj vybraných aspektov emocionálnych charakteristík dieťaťa mladšieho školského veku prostredníctvom experimentálnej hlasovej intervencie, v kontexte princípu požadovaného celostného rozvoja osobnosti, bol posudzovaný prostredníctvom **skóre získanom v krátkej verzii dotazníkov TEIQue-CSF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – Children Short Form)** anglického psychológa K. V. Petridesa (2009).

Výskumná vzorka a priebeh hlavného výskumu

Výskumný súbor tvorili žiaci z troch tried ZŠ Šmeralova, v Prešove, ktorí v školskom roku 2021/2022 navštevovali 4. ročník. Na základe skutočnosti, že ZŠ v školskom roku 2020/2021 bolo školské vyučovanie prerušené a kvôli pandémie koronavírusu COVID-19 a obnovené iba čiastočne, za prísnych obmedzení a podmienok, výber základnej školy a jednotlivých tried sme realizovali podľa vopred stanovených kritérií, ktoré sme modifikovali a prispôbili aktuálnej situácii.

V **experimentálnej skupine (ES)**, ktorá mala výučbu obohatenú o experimentálne hlasové intervencie (v rámci hodín matematiky a slovenského jazyka), predstavoval celkový počet zúčastnených žiakov na výskume 21. V **kontrolnej skupine č. 1 (KS1)**, bola výučba obohatená o počúvanie hudby (pasívna činnosť – jednoduchá perцепcia) v rámci vyučovacieho procesu na hodinách matematiky a slovenského jazyka sa výskumu zúčastnilo 17 žiakov. V **kontrolnej skupine č. 2 (KS2)**, kde priebeh výučby (predmety MAT, SJ) prebiehal tradičným spôsobom bez posilnenia hlasových intervencií, či iných hudobno-výchovných činností, bol celkový počet žiakov 17.

Aplikácia hlavného výskumu dizertačnej práce teda prebiehala na vzorke 53 respondentov. Počet jednotlivých respondentov sa v rámci jednotlivých dní vo výskume líšil, nakoľko pretrvávajúca epidemiologická situácia častokrát znižovala počty jednotlivých žiakov v príslušných triedach.

Po realizácii vstupných (*pretestov*) meraní sme pristúpili k jadru hlavného výskumu – *experimentálnemu overovaniu efektívnosti hlasových*

intervencií vo vyučovacom procese. Celkový počet realizovaných hlasových intervencií bol 16. Realizácia výskumného overovania trvala 8 týždňov, v dňoch štvrtok a piatok – čiže celkovo 16 dní. Po realizácii jadra hlavného výskumu nasledovala realizácia výstupných meraní (*posttestov*). Aby sme počas realizácie a priebehu celého výskumného overovania zabezpečili čo naj dôveryhodnejšie výsledky z hľadiska rovnocennosti všetkých skupín (ES, KS1, KS2) museli sme rešpektovať skutočnosť, že ak nám v danom týždni a dni absentovala jedna z troch výskumných skupín (ES, KS1, KS2), pozastavili sme realizáciu výskumu aj v ďalších dvoch skupinách.

Výsledky empirického výskumu

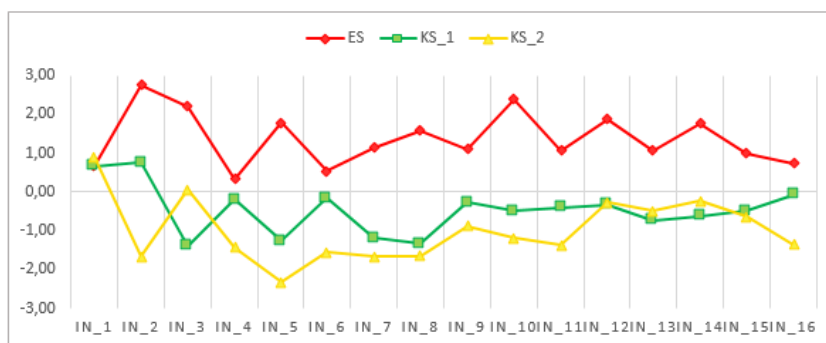
Vzhľadom k nízkym početnostiam jednotlivých súborov sme využívali pre porovnanie úrovni (mediánom) jednotlivých intervencií neparametrický párový test – *Wilcoxonov test*. Výpočet sme realizovali prostredníctvom štatistického softvéru STATISTICA V12. Na základe získaných údajov sme vyslovili záver z testovania, keďže použitý test odpovedá na otázku, či je rozdiel mediánov dvoch skupín štatisticky významný alebo iba náhodný.

V rámci hlavného cieľa sme vymedzili čiastkové ciele a úlohy výskumu:

- Zistiť do akej miery experimentálne hlasové intervencie ovplyvnili zlepšenie *aktuálneho stavu pozornosti* na vyučovaní, čo súčasne predstavovalo vyhodnotenie a porovnanie *úrovne miery pozornosti* pred a po zaradení *experimentálnej hlasovej intervencie*.

Identifikované rozdiely sa ako štatisticky významné preukázali v aplikácii deviatich hlasových intervencií. V prípade šiestich hlasových intervencií vypočítaný rozdiel nebol štatisticky významný aj napriek skutočnosti, že *rozdiel identifikovaný bol*. Na základe objektívneho posúdenia výsledkov overovania účinnosti hlasových intervencií je možné konštatovať, že výsledky štatistických meraní jednoznačne preukazujú efektívnosť zaradenia všetkých hlasových intervencií, aj keď zaznamenaný rozdiel nebol v každom prípade štatisticky významný (porovnávanie úrovni mediánom).

Uvedené konštatovanie ilustrujeme aj pomocou grafického znázornenia (Obrázok 1), vypočítaných rozdielov medzi vstupnými a výstupnými meraniami v každej skupine. V ES sú zaznamenané rozdiely, ktoré boli *spôsobené aplikáciou jednotlivých experimentálnych hlasových intervencií* vo výchovno-vzdelávacom procese; pre KS1 predstavujú zobrazené rozdiely ilustrovanie výučby, ktorá bola *podporená inými hudobno-výchovnými činnosťami*; a pre KS2 sú zobrazené rozdiely, ktoré vznikli medzi vstupnými a výstupnými meraniami pri tradičnom spôsobe výučby, bez aplikácie hlasových intervencií, alebo výučby podporenej inými hudobno-výchovnými činnosťami.



Obrázok 1

Rozdiely medzi skupinami ES (hlasové intervencie) a KS1 (percepčné aktivity) boli menšie ako medzi ES a KS2. Na základe týchto skutočností možno konštatovať, že hudobno-výchovná činnosť v KS1 (pasívna percepcia) mohla spôsobovať mierne zmeny v aktuálnom stave pozornosti žiakov z KS1, čo sa prejavilo vo vykazovaní priemerného skupinového skóre. Avšak jednoznačný vplyv tejto činnosti sa nepreukázal a štatisticky významné rozdiely boli v KS1 identifikované iba v jednom prípade; získané hodnoty vstupného merania a následne výstupného merania mohli byť teda spôsobené náhodne.

Vychádzajúc z hlavného cieľa dizertačnej práce bolo ďalším *čiasťkovým cieľom*:

- Zistiť, či aplikácia experimentálnych hlasových intervencií v edukačnom procese žiakov mladšieho školského veku, mala vplyv na hrubé skóre a chybovosť vo *V. I. T. teste (Subtest 7 - Symboly)*, čo súčasne predstavovalo testovanie **H1**, ktorá súvisí s vykazovaním úrovne miery pozornosti pred a po aplikácii *experimentálneho overovania hlasových intervencií*.

Kvalitatívna analýza získaných výskumných dát

ES dosahovala v **ante** meraniach *najnižšie priemerné skupinové skóre*, avšak **post** merania **preukázali najvyššie namerané skupinové skóre** – čo dokazuje najvýraznejšiu zmenu v zaznamenanom skóre v rámci skupiny. Rozdiel medzi ante a post meraním v **ES je 18,62 bodu**; taktiež sa v uvedenej skupine v post meraniach preukázala znížená chybovosť – **chybovosť klesla o 0,32%**. V prípade **KS1** sme zaznamenali mierne zvýšené hrubé skóre v post meraniach – rozdiel medzi ante a post meraním **je na úrovni 11,67 bodu**; avšak **zvýšila sa úroveň chybovosti – o 0,36%**. Zvýšenie chybovosti pri vyplňaní posttestu bolo v KS1 najvýraznejšie. **KS2** taktiež vykazovala v post meraniach mierne zvýšené skóre – identifikovaný rozdiel **je 9,60 bodu**. Podobne ako v skupine KS1, aj v tejto skupine **sa zvýšila chybovosť – o 0,25%**.

Kvantitatívne vyhodnotenie získaných výskumných dát

Údaje v Tabuľke 1 dokazujú, že štatisticky významný rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním sa potvrdil v ES, KS1 aj KS2. Vypočítaná *p*-hodnota je vo všetkých troch skupinách menšia ako stanovená hladina významnosti. Na základe identifikovaných rozdielov a potvrdenia ich štatistickej významnosti – H1_0 zamietame a prijímame H1_1, ktorá tvrdí, že žiaci z ES, ktorých výučba bola obohatená o experimentálne hlasové intervencie, budú vykazovať vyššiu mieru pozornosti, ako žiaci z KS, ktorých výučba bola podporená inými hudobno-výchovnými činnosťami alebo prebiehala tradičným spôsobom.

Tab. 1: Testovanie hypotézy H1
(zdroj: vlastné spracovanie)

skupina	<i>n</i> – platných	medián ANTE	medián POST	Dif.	Wilcoxonov test	<i>p</i> -hodn.
ES	16	76,00	98,00	22	0,00	0,000438
KS1	14	79,00	83,00	4	3,00	0,001887
KS2	15	78,00	98,00	20	18,00	0,017059

Identifikované rozdiely v rámci jednotlivých skupín (ES, KS1, KS2) a zároveň medzi skupinami preukázali, že *ES v porovnaní s ostatnými skupinami dosahovala najvyššie hrubé skóre a zároveň najnižšiu chybovosť*. Znížený počet chýb v aplikovanom teste poukazuje na skutočnosť, že v ES sa pri testovaní u žiakov **potvrdila kontrola a spoľahlivosť myslenia** – čo zároveň **potvrďuje zvýšenú koncentráciu a sústredenosť žiaka**. Zvýšený počet chýb a dosahovanie nižšieho skóre, ktoré sme identifikovali v KS1 a KS2 potvrdili, že pri testovaní žiaci preukázali nízku sústredenosť, nedostatočnú kontrolu, kolísanie pozornosti a spoliehanie sa pri testovaní na intuíciu. Znížený počet chýb a najvýraznejšie pozitívne výsledky vykazovala ES, čím sa preukázateľne potvrdzuje vplyv hlasových intervencií na formovanie a udržiavanie pozornosti žiaka mladšieho školského veku.

V súvislosti so zameraním výskumu sme taktiež vyslovili predpoklad *vplyvu hlasových intervencií pri rozvoji emocionálnych kvalít vo vybraných komponentoch črtovej EI*, preto sme sa v empirickej časti snažili:

- Zistiť, či aplikácia experimentálnych hlasových intervencií v edukačnom prostredí žiakov mladšieho školského veku, mala vplyv *na skóre v dotazníku TEIQue-CSF*, čo zároveň znamenalo testovať **H2**, ktorá deklarovala *rozvoj vybraných aspektov emocionálnych charakteristík dieťaťa mladšieho školského veku* prostredníctvom experimentálnej hlasovej intervencie.

Kvalitatívna analýza získaných výskumných dát

ES dosiahla na vstupe *skupinové skóre* určené priemerom **125,71 bodov**; čo zodpovedá dosiahnutej úrovni **3,48%** – ktorú dotazník TEIQue-CSF vymedzuje ako **strednú úroveň črtovej EI**. Na výstupe sme v ES zaznamenali mierne zvýšené *skupinové skóre* určené priemerom **125,83 bodov**; čo zodpovedá dosiahnutej úrovni **3,49%** – ktorú dotazník TEIQue-CSF determinuje ako **hornú hranicu medzi strednou a vysokou úrovňou črtovej EI** ($2,5 - 3,49 =$ stredná úroveň črtovej EI, $3,50 - 4,49 =$ vysoká úroveň črtovej EI).

KS1 dosiahla na vstupe *skupinové skóre* určené priemerom **117,36 bodov**; čo deklaruje dosiahnutie **strednej úrovne črtovej EI (3,26%)**, na výstupe sa *skupinové skóre* určované priemerom mierne zvýšilo a dosiahlo **118,00 bodov**, resp. **3,28%** globálnej úrovne, ktorá je stanovená ako **stredná úroveň črtovej EI**.

KS2 vykazovala na vstupe *skupinové skóre* určené priemerom na úrovni **118,19 bodov**, čo spadá do vymedzenia **strednej úrovne črtovej EI – 3, 28%**. Na výstupe sa skupinové skóre mierne zvýšilo a dosahovalo bodovú úroveň **118,47**; čo reprezentuje **3,29%** dosiahnutia globálnej úrovne črtovej EI vymedzenej dotazníkom TEIQue-CSF ako stredná úroveň črtovej EI.

Kvantitatívne vyhodnotenie získaných výskumných dát

Štatisticky významný rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním sa nepotvrdil v žiadnej z výskumných skupín (Tabuľka 2). Vypočítaná *p*-hodnota je vo všetkých výskumných skupinách väčšia ako stanovená hladina významnosti; H_2_1 zamietame a prijímame H_2_0 , ktorá tvrdí, že žiaci z experimentálnej skupiny, ktorých výučba bola obohatená o experimentálne hlasové intervencie, nedosiahnu vyššie skóre v dotazníku TEIQue-CSF, ako žiaci z kontrolných skupín, ktorých výučba bola podporená inými hudobno-výchovnými činnosťami alebo prebiehala tradičným spôsobom.

Tab. 2: Testovanie hypotézy H2

(zdroj: vlastné spracovanie)

skupina	<i>n</i> – platných	medián ANTE	medián POST	Dif.	Wilcoxonov test	<i>p</i> -hodn.
ES	15	128,00	125,00	-3	57,00	0,864705
KS1	13	118,50	118,00	-0,50	41,50	0,779829
KS2	14	118,00	119,00	1	48,00	0,777565

Všetky tri výskumné skupiny vykazovali na vstupe približne rovnakú úroveň dosiahnutia globálnej črtovej EI (stredná úroveň), na výstupe sa skupinové skóre určované priemerom v každej skupine mierne zvýšilo. Avšak, len ES sa priblížila k hornej hranici vysokej úrovne globálnej črtovej EI

– aj napriek skutočnosti, že identifikovaný rozdiel, ktorý v ES nastal, sa ako štatisticky významný nepreukázal.

Záver

Napriek skutočnosti, že nami získané výskumné dáta nedisponujú reprezentatívnym charakterom, považujeme naše výskumné zistenia za aktuálne a prínosné pre slovenskú edukačnú realitu. Výsledky výskumného overovania môžeme zaradiť do kategórie (oblasti) výskumných zistení, ktoré *potvrdzujú pozitívny dosah aplikácie hudobných i hlasových intervencií vo výchovno-vzdelávacom procese detí a žiakov mladšieho školského veku*. Hlasové intervencie *preukázali* predpokladaný potenciál navrhnutých možností ich využitia v edukačnom prostredí žiakov mladšieho školského veku. Môžeme ich využívať za cieľom *prehlbovania a skvalitňovania edukačného a výchovno-terapeutického procesu, zlepšenia aktuálneho stavu a miery pozornosti žiakov* a v neposlednom rade aj pri *vytváraní pozitívnej a priateľskej atmosféry v kolektíve*.

Bibliografia

- Csehiová, A. 1998. Význam jednotlivých hudobných a hudobno-interpretáčnych činností a relaxačných cvičení u detí pubertálneho veku a u adolescentov. In: *Sborník Musica viva in schola XIV*. Brno: PedF MU, s. 48 – 55.
- Gerlichová, M. 2021. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest. 2. přepracované a doplnené vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-271-1791-8.
- Lokša, J., Lokšová, I. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portal. ISBN 80-7178-205-X.
- McGilchrist, I. 2019. *The master and his emissary: The divided brain and the making of the west-ern world*. 3. rozšírené vydanie. Yale: Yale University Press. ISBN 978-03-002-4592-9.
- Pozuelos, J. P., a kol. 2014. Development of Attention Networks and Their Interactions in Childhood. In *Developmental Psychology*. Roč. 50, č. 10, s. 2405-2415. ISSN 0012-1649. <https://doi.org/10.1037/a0037469>
- Tichá, A. 2014. *Učíme děti zpívat. Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0648-4.
- Vágnerová, M. 2020. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-441-1.
- Válková, L., Vyskočilová, E. 2005. *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: Akadémia múzických umení. ISBN 80-7331-034-1.

Mgr. Klaudia Kandráčová, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra č. 15; 080 01 Prešov
klaudia.kandracova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.62-71>

Výsledky kvalitatívneho výskumu kauzálnych súvislostí medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a percepčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku

Results of Qualitative Research of Causal Relation Between the Teacher's Piano Performance and Perceptual Skills of Young Learners

Zuzana Kentošová

Abstract

The piano performance as a way of direct and live performance of a musical work has become the subject of many research studies which deal primarily on its artistic application. The article introduces a qualitative research of the teacher's piano performance in relation to the acquisition of perceptual skills with an effort to take into account the specificities and benefits of piano performance in the context of the didactic practices of the music-pedagogical concept of Juraj Hatrik in primary musical education. The article reflects the description and results of the qualitative research realised by means of a multiple-case study – causal relation between the teacher's piano performance and perceptual skills of young learners.

Keywords: Teacher's piano performance. Perceptual skills. Music-pedagogical conception of Juraj Hatrik. Experimental music intervention. Young learner. Case study.

Úvod

Humanistický prístup, antropologicky orientovaná filozofia a z toho plynúci inovatívny pohľad na žiaka ako jedinečnú osobnosť so špecifickými vlastnosťami, schopnosťami a emóciami predkladá zámer rozvíjať osobnosť žiaka celostne a všestranne. V snahe aplikovať vyššie uvedený pohľad do primárnej hudobnej edukácie bolo hlavným cieľom kvalitatívneho výskumu preniknúť do hĺbky skúmaného javu a prostredníctvom experimentálnej hudobnej intervencie (ďalej „EHI“) skúmať kauzálne súvislosti medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a percepčnými zručnosťami žiakov v mladšom školskom veku so zreteľom na ich individuálnosť a jedinečnosť. Východiskom experimentálnej hudobnej intervencie sa stali špecifiká klavírnej

interpretácie pedagóga a princípy hudobno-pedagogickej koncepcie Juraja Hatríka.

Metodologické východiská výskumu

Zámerom kvalitatívneho výskumu bolo realizovať intervenčný zásah v podobe experimentálnej hudobnej intervencie kvalitatívneho charakteru. Didaktický experiment v podobe EHI „vystupoval“ v rámci výskumu ako typ výskumnej experimentálnej metódy, pričom prípadová štúdia bola výskumnou stratégiou, na základe ktorej bola EHI zhodnotená, resp. výsledky kvalitatívneho výskumu interpretované. Tieto metodologické východiská súviseli so závisle premennou výskumu – percepčné zručnosti, ktoré sú značne individualizované. Ich podobu a kvalitu ovplyvňuje množstvo faktorov, ktoré bolo potrebné vo výskume brať do úvahy. Vzhľadom na cieľ výskumu a množstvo faktorov ovplyvňujúcich percepčné zručnosti bol výskumný súbor vytvorený zámerným výberom. Na základe výsledkov jednotlivých druhov testov viažucich sa k aktívnemu počúvaniu hudby a vopred určených znakov a charakteristík relevantných pre podmienky nášho výskumu bol realizovaný zámerný výber subjektov zo školskej triedy 4. ročníka ZŠ. Výskumný súbor tvorili štyria žiaci štvrtého ročníka ZŠ s vybranými protipólovými úrovňami a charakteristikami:

- v osobnostných vlastnostiach;
- v kognitívnej oblasti – úroveň kognitívnych schopností;
- v umeleckej oblasti – úroveň hudobných schopností, úroveň spevácko-reprodukčných schopností, úroveň rozvoja zmyslu pre chápanie hudobno-výstavbovej štruktúry;
- vo vzťahu žiaka k hudbe – hudobné záujmy, „rodinná hudobná anamnéza“, doterajšie receptívne skúsenosti.

Tieto kritériá najviac ovplyvňujú podľa Holasa (2013), Sedláka a Váňovej (2013) stupeň adekvátnosti hudobného vnímania, a tým i získavanie a rozvoj percepčných zručností. V rámci výskumu sme pracovali so štyrmi žiakmi štvrtého ročníka primárneho vzdelávania základnej školy, ktorí vykazovali rôznu „protipólovú“ úroveň a charakteristiku vo vyššie uvedených aspektoch a oblastiach. Okrem toho pri vybraných subjektoch hlavného výskumu boli zohľadňované ďalšie faktory ovplyvňujúce získavanie percepčných zručností: receptívny zámer vnímateľa, spôsob prijímania informácií, dekodovanie a interpretácia získaných informácií, spôsob zaradenia vnímaného do kontextu životných skúseností žiaka, zásoba mimohudobných skúseností, motivácia jedinca (záujmy a potreby), hudobné preferencie. V tejto súvislosti boli žiaci mladšieho školského veku (vzorka výskumu) prípadmi (termín na označenie subjektov výskumu používaný v prípadovej štúdii).

Realizácia a priebeh experimentálnej hudobnej intervencie

Experimentálna hudobná intervencia mala kvalitatívny charakter, ktorý súvisel s vplyvom vyššie uvedenej intervencie na rozvoj (podobu a kvalitu) percepčných zručností žiaka v mladšom školskom veku. Pri tvorbe aplikačného produktu EHI bolo zohľadnených niekoľko princípov, na základe ktorých sme vytvorili jednotlivé intervenčné zásahy:

- stimulácia pozitívneho vzťahu k hudbe prostredníctvom komplexu hudobných činností, tvorivosti a zážitku (ŠVP 2015);
- špecifiká klavírnej interpretácie pedagóga v hudobnej edukácii;
- hudobno-pedagogická koncepcia Juraja Hatríka;
- vopred dané kritéria výberu klavírnych skladieb pre detského poslucháča;
- komplexná hudobná analýza klavírnych skladieb ako východisko pre pedagogické využitie príslušnej klavírnej skladby;
- určenie poradia klavírnych skladieb v závislosti od zrozumiteľnosti hudobnej reči.

Jednotlivé intervenčné zásahy (spolu 10) prebiehali na hodinách hudobnej výchovy raz týždenne v časovom trvaní 45 minút. Vzhľadom na metodologické prístupy výskumu (epistemologický postoj výskumníka v kvalitatívnom výskume) uskutočnil interpretáciu klavírnych skladieb a celkovú realizáciu jednotlivých intervenčných zásahov výlučne výskumník. Súčasťou realizácie intervenčných jednotiek bolo vytvorenie videozáznamu každej z nich. Potreba audiovizuálneho záznamu súvisela s cieľom zachytiť, v čo najväčšej možnej miere dáta kvalitatívneho charakteru (emocionálny výraz, prejavy a reakcie detí, mieru pozornosti a iné).

Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Kvalitatívny charakter výskumu ovplyvnil spôsob vyhodnocovania dát získaných z jednotlivých intervenčných stretnutí. Získané dáta sme podrobili analýze s cieľom zachytiť podobu a úroveň pozorovanej percepčnej zručnosti skúmaných žiakov na začiatku a na konci intervencie a popísať vplyv EHI na rozvoj (podobu a kvalitu) percepčných zručností skúmaných žiakov (zachytiť vývinové zmeny v časovom horizonte, zachytiť a opísať jedinečné a originálne uchopenia problematiky i nepredvídané reakcie). Analyzovali sme kvalitatívne dáta vzťahujúce sa:

- k hudobnému zážitku (špecifickosť a jedinečnosť hudobného zážitku z hľadiska obsahu a z hľadiska zachytenia časového vývoja hudby);
- k identifikácii a rozlišovaniu výrazových a formotvorných prostriedkov hudby v súvislosti s emocionálno-výrazovými kvalitami hudby.

Výsledky analýzy kvalitatívnych dát jednotlivých skúmaných prípadov poukazujú na špecifickosť, originalnosť a jedinečnosť žiakov v rámci celkového získavania perцепčných zručností. Kauzálné súvislosti medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a perцепčnými zručnosťami žiakov, ktoré vyplynuli z celkového intervenčného procesu umožňujú odpovedať na výskumnú otázku: „*Aký je vplyv experimentálnej hudobnej intervencie založenej na špecifikách klavírnej interpretácie pedagóga a hudobno-pedagogickej koncepcii Juraja Hatrika na rozvoj (podobu a kvalitu) perцепčných zručností žiaka v mladšom školskom veku?*“. Na stanovenú výskumnú otázku sme odpovedali prezentovaním výsledkov analýzy kvalitatívnych dát vzťahujúcich sa k hudobnému zážitku a prezentovaním výsledkov pozorovania konkrétnych žiakov v identifikácii a v rozlišovaní výrazových a formotvorných prostriedkov hudby.

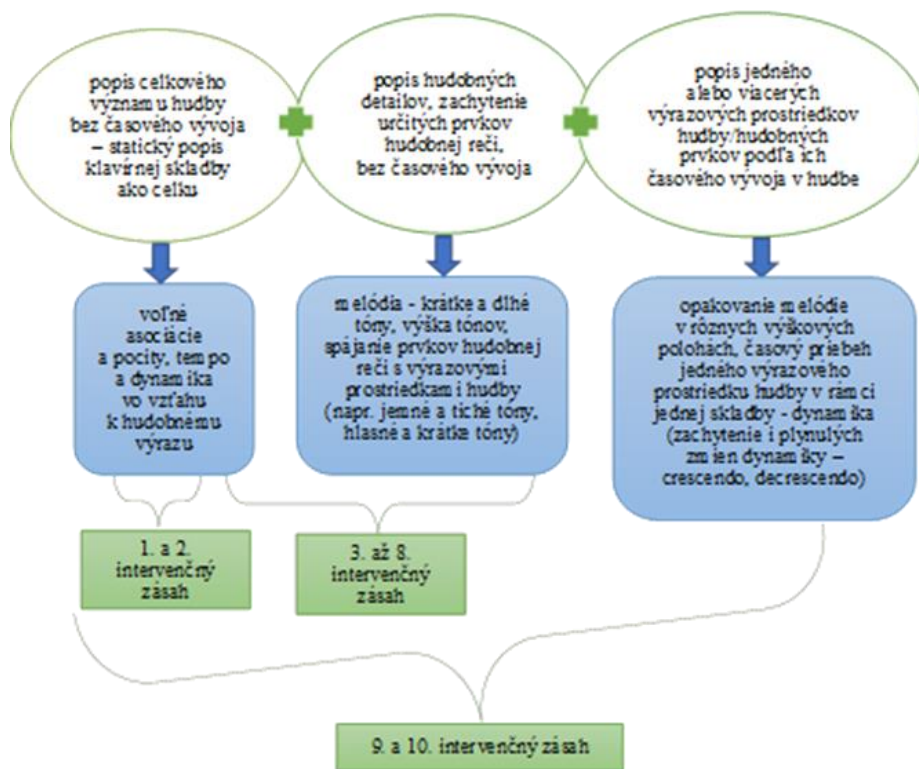
Výsledky výskumu boli prezentované a interpretované v rámci jednotlivých prípadových štúdií (Nina, Tobiáš, Michal, Vanesa). Kvalitatívne dáta získané z jednotlivých intervenčných stretnutí pozostávali z verbálnych a písomných odpovedí, ktoré sa vzťahovali k hudobnému zážitku z prvého počúvania každej klavírnej skladby bez podania akejkoľvek informácie. Verbálne a písomné odpovede skúmaných prípadov sme podrobili syntéze a analýze. Zaznamenané odpovede boli zoskupené do kategórií, ktoré najviac vystihovali hlavné koncepty jednotlivých odpovedí (Tabuľka 1).

Významným zistením a podnetom pre ďalší výskum bolo zachytenie výskytu synestézií v odpovediach žiakov: napr.: „skladba bola sladká“, „skladba bola ľahká ako pierko“ a iné, čím sa z nášho pohľadu ponúka možnosť vystavať nové metodické postupy na stimulácii synestézií. Vzhľadom na limity príspevku uvádzame ako príklad obsah hudobného zážitku len žiačky Niny v Tabuľke 1. Podobne boli spracované i obsahy hudobných zážitkov ďalších troch skúmaných prípadov. Analýza odpovedí žiakov, ktoré sa vzťahovali k hudobnému zážitku, odhalila ich časovú dimenziu. Ukázalo sa, že žiaci naprieč jednotlivými intervenčnými stretnutiami verbalizovali hudobný zážitok z hľadiska zachytenia časového vývoja hudby tromi spôsobmi.

Tabuľka 1: Obsah hudobného zážitku – Nina
(zdroj: vlastné spracovanie)

názov klavírnej skladby	Klavírna skladba			
	bola ...	vo mne vyvolávala pocity ...	pri počúvaní klavírnej skladby som si predstavovala ...	v klavírnej skladbe som postrehla ...
Jesenné ráno	„hlasná, krásna, pomalá, tanečná sladká“	„príjemné, cítila som sa ako v nebi“	-	„záver bol uspávací, pomalé tempo“
Cirkusové kone	„smiešna, veselá, roztomilá, tanečná, rozprávková“	„cítila som sa pri nej príjemne“	-	„rýchle tempo“
Kroky v tme	„trhavá, dynamická“	„vzrušujúce“	-	„krátke tóny (staccato), hlasné a tiché tóny“
Zvony	„tichá, uzatvorená, jemná“	„cítila som sa uvoľnene, veľmi príjemne“	-	„legato, rýchle a pomalé tóny“
Zajačik	„jemná“	„príjemné“	„padanie snehu, vločky padajúce na zem“	„tichý jemný zvuk, hladké tóny, staccato“
Divoký jazdec	„rýchla“	-	-	„staccato, rýchle tempo“
Radostná pieseň o zime	„jemná, ľahká“	„príjemné“	„jemné tancovanie, tanec v divadle“	„jemné a hladké tóny“
Lento	„strašidelná, smutná, žalostná, vážna“	-	-	„pomalé tempo, dynamika – hlasno, ticho“
Baba Jaga	„rýchla“	„príjemné“	„rýchle tanečné kroky ako na bále kde sa tancuje“	„rýchle tempo, dynamika – hlasné, stredne silné, zosilňovanie, silné, zoslabovanie, tiché“
Mesiac svieti nad lúkami	„šťastná, dlhá, hlasná, tichá“	„príjemné“	„zima a sneh“	„legato a staccato, rýchle tempo, šťastná melódia, ľahavý rytmus, hlasná dynamika“

Obrázok 1 znázorňuje časový sled jednotlivých spôsobov popisu hudobného zážitku žiačky Niny, ktorý sme zaznamenali. U ostatných prípadov bol taktiež zaznamenaný časový sled jednotlivých spôsobov popisu hudobného zážitku, pričom individuálnosť žiakov sa prejavila práve v ich rozličnom prístupe v rámci verbalizácie hudobného zážitku ako i celkovej schopnosti/neschopnosti verbalizovať hudobný zážitok až na úrovni popisu časového vývoja určitého výrazového prostriedku hudby.



Obr. 1: Časový sled spôsobov popisu hudobného zážitku Nina
(zdroj: vlastné spracovanie)

V snahe zhrnúť vplyv EHI na rozvoj percepčných zručností skúmaného prípadu boli formulované konkrétne kauzálne súvislosti plynúce z celkového intervenčného procesu, ktoré výrazne ovplyvnili podobu a kvalitu percepčných zručností v súvislosti s klavírnou interpretáciou pedagóga. Tabuľky 2 a 3 prezentujú celkové zhrnutie výsledkov pozorovania jednotlivých žiakov. Na základe výsledkov pozorovania a následnej formulácie kauzálnych súvislostí je možné uvažovať o pozitívnom vplyve EHI na rozvoj percepčných zručností žiakov. Podoba, kvalita i miera rozvinutia percepčnej zručnosti závisí od mnohých determinantov, ktorých konkrétny vplyv je rôzny u jednotlivých žiakov. Z pozorovania žiakov uvádzame determinanty, ktoré ovplyvnili rozvoj ich percepčnej zručnosti: miera motivácie momentálnej i motivácie z hľadiska potreby ďalšieho hudobného napredovania, miera predchádzajúcej hudobnej skúsenosti, temperament a typologické charakteristiky.

Výsledky prezentované v Tabuľkách 2 a 3 súvisia s porovnaním výsledkov pozorovania percepčnej zručnosti jednotlivých žiakov na konci intervencie. Výrazný progres pozorovaný u všetkých žiakov sme zaznamenali v schopnosti rozpoznávať formotvorné prostriedky hudby, identifikovať

hudobnú formu, postrehnúť plynulé a náhle zmeny tempa, dynamiky. EHI pozitívne ovplyvnila (u všetkých žiakov) percepčnú zručnosť predovšetkým v osvojení si vnímania hudobných princípov a vzájomného vzťahu výrazových prostriedkov hudby a prvkov hudobnej reči ako nositeľov hudobného výrazu, osvojenie si vnímania vzťahu medzi hudobným výrazom a mimohudobným programom, časového vývoja jedného alebo viacerých výrazových prostriedkov hudby v klavírnej skladbe, klavírnej skladby ako nositeľa emocionálno-výrazovej kvality.

Tab. 2: Sumárne zhodnotenie a zhrnutie výsledkov výskumu A¹
(zdroj: vlastné spracovanie)

EHI pozitívne ovplyvnila percepčnú zručnosť predovšetkým v osvojení si vnímania:	NINA	TOBIÁŠ	MICHAL	VANESA
<i>hudobných princípov – opakovanie, kontrast, gradácia</i>	✓	✓	✓	rozvinuté
<i>spojitosti hudobnej formy s výrazovými prostriedkami hudby a s prvkami hudobnej reči</i>	✓	✓	x	mierny progres
<i>vzájomného vzťahu výrazových prostriedkov hudby a prvkov hudobnej reči ako nositeľov hudobného výrazu</i>	✓	✓	✓	✓
<i>vzťahu medzi hudobným výrazom a mimohudobným programom</i>	✓	mierny progres	x	✓
<i>časového vývoja jedného alebo viacerých výrazových prostriedkov hudby v klavírnej skladbe ako celku</i>	✓	✓	x	✓
<i>klavírna skladba ako nositeľ emocionálno-výrazovej kvality hudby</i>	✓	mierny progres	mierny progres	✓

Z uvedeného vyplýva, že u skúmaných prípadov je možné určiť isté spoločné charakteristiky a zároveň odlišnosti súvisiace s podobou a kvalitou percepčných zručností. Výskumné zistenia naznačujú:

- kauzálne súvislosti medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a percepčnou zručnosťou žiakov, ktoré poukazujú/dokazujú, že percepčné zručnosti sú značne individualizované, preto nemožno očakávať rovnakú podobu a kvalitu percepčnej zručnosti ako i mieru pozitívneho vplyvu klavírnej interpretácie u všetkých žiakov;
- možnosti vystavať nové metodické postupy súvisiace s aktívnym počúvaním hudby na stimulácii synestézií;

¹ Vysvetlivky k Tabuľke 1 : ✓ – progres, X – nezmenené (progres nenastal), mierny progres – zaznamenaný čiastočný pokrok žiaka, rozvinuté – zaznamenané „výrazné“ rozvinutie percepčnej zručnosti už na začiatku intervencie

- možnosti uplatnenia klavírnej interpretácie pedagóga v primárnej hudobnej edukácii – klavír ako didakticko-motivačný prostriedok;
- dôležitosť vzájomného poznania interpreta a poslucháča (pedagóga a žiaka) ako kľúčových subjektov pedagogickej interpretácie hudobného diela;
- aplikáciu princípov hudobno-pedagogickej koncepcie Juraja Hatríka v kontexte rozvoja perцепčných zručností žiaka v mladšom školskom veku a v prepojení na osobnosť pedagóga ako interpreta;
- možnosti obohatenia repertoáru žiakov primárneho vzdelávania o klavírne skladby, ktoré nie sú súčasťou učebníc hudobnej výchovy.

Tab. 3: Sumárne zhodnotenie a zhrnutie výsledkov výskumu B
(zdroj: vlastné spracovanie)

	PODOBA A KVALITA – rozvoj percepčnej zručnosti skúmaných prípadov na konci intervencie			
KAUZÁLNE SÚVISLOSTI	NINA	TOBIÁŠ	MICHAL	VANESA
<i>hudobný zážitok vo vzťahu ku klavírnej interpretácii pedagóga</i>	umocnený	čiastočne umocnený	neumocnený	umocnený
<i>špecifickosť klavírnych skladieb, ktorá pozitívne ovplyvnila ďalšiu percepčnú aktivitu</i>	výrazný rytmický pôdorys skladieb a rýchle tempo	„bohatosť“ harmónie, výrazný rytmus	-	nezachytené resp. všetky klavírne skladby
<i>pozorované determinanty, ktoré výrazne ovplyvnili získavanie percepčnej zručnosti</i>	pozitívny vzťah k hudbe, k spevu a k tancu, vyššia úroveň hudobných schopností, nadmerná pohybová aktivita, zmeny nálad	vyššia úroveň hudobných schopností, rozvinuté harmonické cítenie, nesústredenosť, nižšia úroveň motivácie	nízka úroveň hudobných schopností a motivácie, odmietanie zapojiť sa do hudobných činností	pozitívny vzťah k hudbe a ku klavírnej interpretácii, analýza klavírnej interpretácie po umeleckej i technickej stránke, tendencia žiaci postrehnúť čo najviac výrazových prostriedkov hudby v klavírnej skladbe
<i>klavírna interpretácia vybraných hudobných motívov, tém a schopnosť rozpoznávania formotvorných prostriedkov hudby</i>	pozitívny vplyv	pozitívny vplyv	mierne pozitívny vplyv	rozvinuté
<i>realizácia náhlych a plynulých zmien tempa a dynamiky pri klavírnej interpretácii a rozvoj citlivosti pre uvedené zmeny</i>	pozitívny vplyv	mierne pozitívny vplyv	pozitívny vplyv	rozvinuté
<i>vizuálne vnímanie klavírnej interpretácie pedagóga a percepčná zručnosť</i>	pozitívny vplyv	pozitívny vplyv	pozitívny vplyv	pozitívny vplyv
<i>iné</i>	-	začiatok „budovania“ vzťahu žiaka ku klasickej hudbe (predtým neurčitý)	-	upriamenie pozornosti žiaci na dekódovanie emocionálno-výrazových kvalít hudby

Záver

Kauzálné súvislosti medzi klavírnou interpretáciou pedagóga a percepčnými zručnosťami žiakov potvrdzujú pozitívny vplyv EHI na percepčnú zručnosť. Možno konštatovať, že *intervenčný zásah v podobe experimentálnej hudobnej intervencie založenej na špecifikách klavírnej interpretácie pedagóga a hudobno-pedagogickej koncepcii Juraja Hatríka mal pozitívny vplyv na rozvoj (podobu a kvalitu) percepčných zručností žiaka v mladšom školskom veku*. Ukázalo sa, že podoba a kvalita percepčnej zručnosti zároveň indikuje mieru („pozitívneho“) vplyvu EHI na konkrétneho žiaka voči sebe samému. Podoba, kvalita a v konečnom dôsledku i miera rozvinutia percepčnej zručnosti závisí od mnohých determinantov, ktorých konkrétny vplyv môže byť u žiakov rôzny.

Bibliografia

- Čunderlíková, E. 2013. *Klíčenie semienok*. Bratislava: H plus. ISBN 978-80-88794-59-2.
- Gavora, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2951-4. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Hendl, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál. ISBN 8073670402.
- Holas, M. 2013. *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 9788073312626.
- Miovský, M. 2006. *Kvalitatívni přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1362-4.
- Sedlák, F., Váňová, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2060-2.
- Skopal, J., Váňová, H. 2017. *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova v Prahe. ISBN 9788024636214.
- Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie 2015 [online]. [cit. 11. júna 2021] Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf>

Mgr. Zuzana Kentošová, PhD.

Katedra hudobnej, výtvarnej a telesnej výchovy
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta
Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov
zuzana.kentosova@unipo.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.72-82>

Tvorivá hudobná činnosť dieťaťa v primárnom vzdelávaní

Musical Creative Activity of a Child of Early School Education

Mirosław Kisiel

Abstract

The article presents considerations showing the child's musical creative activity located in the space of early school education. The paper highlights artistic activities undertaken during creative music workshops carried out in integration with selected art areas. The efforts made by the verification studies led to the results that confirm the effectiveness of the assumptions made.

Keywords: Music. Creative activity. Child. Early school education.

Introduction

Musical creative activity is seen as an interesting phenomenon in the process of pupil's growth and the activities of the early school education teacher. It is based on discovery, emotions, surprise through the use of various methods and forms of work, situational surprise and causal effect, as well as building unexpected relationships between the subjects, and creates a unique climate for musical educational activities in a space characterised by the idea of art integration. Even though many educators recognize the need for its implementation and its undeniable benefits, they often see it as an inaccessible field for gathering educational and research experience. The purpose of the article is to show the thoughts put into the chosen issues and to disseminate the results obtained. By exploring the problem of creative activity, a model was devised, which creates a convenient situation where the pupil and the teacher remain in musical dialogue, fostering the formation of interactive relationships. It also documents the progress in the development in this area of the early school education pupils studied

Early school education as a space for creative musical activity

The active practice of music, listening to it, as well as attempts to create it, contain significant potential for pedagogical and artistic impact. The theme

of education and upbringing in the spirit of artistic values, promoted in early school education, is an expression of the teacher's and pupil's desire to interact with the beauty of art through the perception and interpretation of musical works in a direct, active form of communication (Uchyla-Zroski, 2008, s. 24). The essence of this strategy is the language and musical speech used in the child's dialogue with the teacher. Music is able to integrate the spaces of cognition in many ways through its symbolic and acoustic expression as well as its peculiar poetics and specific metaphysical dimension. Due to its multiple qualities, music requires an intentional form of communication. These include, on the one hand, various forms of active music making, and on the other hand, audio-visual projections, sound computer simulations, and broadcasts and concerts with the direct participation of the child as an audience and performer (Kisiel, 2015, s. 12). The value of musical expression emphasised in the pedagogy of the young child refers to the struggles in the area of integration of arts and integrated education strategy. It allows the pupil not only to interact with the world of values, but also to experience different phenomena in the process of proactive actions and amateur creation (Krauze-Sikorska, 2005, s. 31). Through imitative and creative expression as well as perception, initiated by multiple activities, the child becomes emotionally involved and undertakes independent thinking. Thus, their need for activity is satisfied, giving them an outlet for excess tension. A schoolchild caught in awe, wonder or interested in something, trying to grasp novelties from the surrounding world seems to be particularly creative (Frołowicz, 2012, s. 56). In order to achieve the desired effect, the pupil needs a guide, an activity organiser and a facilitator who will direct their actions and offer discreet assistance in finding individual solutions. A sensitive, creative and thoughtful educator, with good musical and methodological training, is able to create a favourable educational climate in this area when entering into a dialogue with the pupil and their peers. This will be necessary for the formation of the learners' activity, allowing the schoolchildren to reveal clear symptoms of pro-music behaviour.

According to Christopher Small, ensemble music-making can take multiple forms of cooperation: singing together, playing musical instruments, listening to music, dancing, searching for sounds, or any kind of activity in the area of various musical creations (Small, 1998, p. 9). In practice, they can provide undeniable benefits to a child's all-round development. The musical activity initiated at school promotes the development of the child/pupil's auditory and imaginative abilities also at the stage of early years education (Running, 2008, p. 41). It is worth remembering that efficiently implemented music education determines whether a pupil will seek their own path to understanding music and their own interpretations, or whether they will only imitate and duplicate the musical patterns and fashions learned or promoted. The interests aroused in a child determine, over time, the direction of their further development, and the individual abilities unleashed in this way model their personality (Kataryńczuk-Mania at al., 2019, s. 195).

The creative activity involves self-exploration or discovery and then combining known factors into a new whole. In this perception, the creativity is directly related to changing reality, as most often the need for creativity stems from social sources. The creativity is an attitude characterised by openness to experience. It is the ability to think outside the box, leading to original and meaningful solutions. Edward Nęcka (1998, s. 115) sees creativity as an individual trait consisting of the ability to produce new ideas. Developing creativity requires mastering both skills and becoming aware of one's own strategies for action, and going beyond these strategies as well as prevailing patterns of thinking. The creativity in music, in the case of children's work, manifests itself in the individual's ability to experiment, to create new pieces and/or unlimited combinations of them using a variety of means of expression, regardless of their flare for music. This phenomenon is fostered by a child's way of perceiving reality, untouched by routine, which is fresh and open, oriented to the search for what is new, original, surprising, unusual, alternative, experimental and unobvious — and thus, precisely the art that seeks and experiments, allowing one to absorb the achievements of culture without overwhelming one's creation with ready-made patterns.

The research in the field of psychopedagogy and pedagogy of creativity, cited by Krzysztof J. Szmidski (2013, s. 27), indicates that the stimulation of creative activity develops the following traits in pupils: sensory sensitivity, ingenuity, fluency, flexibility and originality of thinking, open-mindedness, the ability to discover, formulate and solve problems, as well as independence in the expression of judgements and intrinsic task motivation. The greatest ability to reveal the expected behaviour in the area of creative activity and susceptibility to stimulation of this type of disposition is shown precisely by children aged 6–10 years, at the level of early education.

The development of the creative abilities of children learning music as part of early school education classes largely depends on the expressive actions of the teacher, their sensitivity, reflection and sincerity of the dialogue conducted (Craft, 2000, p. 3). The process of teaching and learning can bring positive results only when the music educator treats the child as a subject and partner in artistic activities, who actively and multisensorially perceives the stimuli coming from the immediate environment. A sensitive teacher's attitude stimulates the individual to think creatively and actively participate in the class, while by posing questions, which are a start to divergent problem solving, the teacher can provide an opportunity to try something new and original (Spychiger, 1993, p. 360).

The currently functioning *Core Curriculum* emphasises in its recommendations the value of creative expression articulating specific recommendations for experimentation with rhythm, voice, sound and movement, vocal expression, in playing a musical instrument, and for introductory notation at the early education stage (Dz. U., 2017, s. 6 – 45).

The theoretical assumptions cited in this section of the paper stress the relevance of comprehensive and holistic musical stimulation as an effective way in the process of developing the child's creative activity in integrated education strategy. The verification of the assumptions presented was possible during the initiated research and application activities, which were supported by an appropriate strategy in the exploratory project.

Model of empirical cognition of the creative activity by study subjects

The concept presented outlines a model for the exploration carried. It was conducted within the framework of initiated academic projects, which resulted in master's theses and culminated in a doctoral dissertation. The main objective of the study was to find out: *how the purposefully organised activities in the area of various musical activities, characterised by music-making in the broadest sense, determine the development of the creative attitude and creative activity of the early-school pupils studied.*

The entire effort was based on a music workshop programme, where the teacher and pupil remained in dialogue. The initiated music-making was based on the activities of joint rhythmic recitation, singing, playing professional and unconventional percussion instruments, listening to music, movement with music and dance, or organising unusual forms of task performance, integrated with selected areas of art.

Early-school education teachers and pupils, who had a creative interaction, and conducted a musical dialogue, were the subjects of the study. In this regard, reference was made to the strategy of multilateral and multisensory education, carried out in the framework of arts integration. The designed research was complementary in nature, meaning that it was an exploration embedded in both qualitative and quantitative strategies.

Table 1: Diagram of the pedagogical experiment in the framework of creative activity of the pupils in grades 1–3

Pre-test	Experimental factor	Post-test
<p>Assessment of the Level of Creative Potential and Creative Activity of early-school pupils (in Polish: OPTPiKA)</p>	<p>Music workshops in the framework of art integration</p> <p>music-making</p> <p>musical dialogue between the teacher and pupil</p> <p>observation of study subjects' activities,</p> <p>interview, conversation with selected pupils.</p>	<p>Assessment of the Level of Creative Potential and Creative Activity of pupils in grades 1–3 (in Polish: OPTPiKA)</p> <p>Analysis products of pupils' work (drawings, text records, teacher's class records, video recording – clips from the classes, photos)</p>

Source: own work.

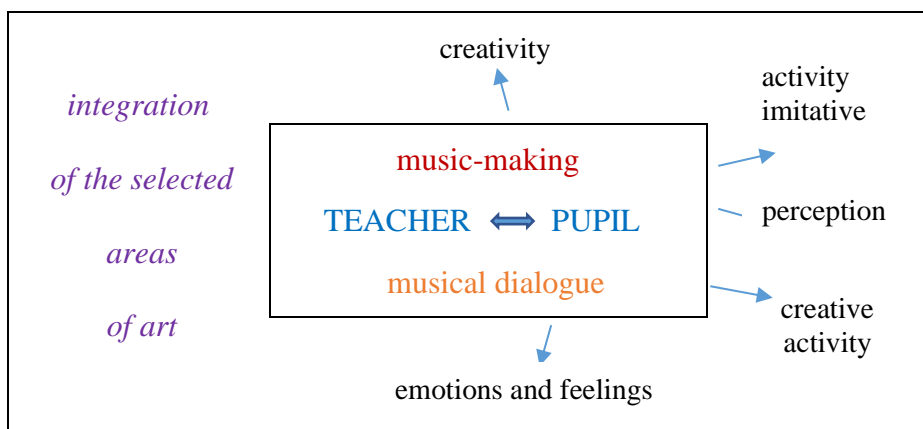
The designed research was complementary in nature, meaning that it was an exploration embedded in both qualitative and quantitative strategies. Treated as independent, but complementary and enriching, it provided a picture of the slice of educational reality studied. For this purpose, the method of experimentation was used, and, in detail, its variety, pedagogical individualising experiment (Kataryńczuk-Mania at al., 2018, s. 84). The exploration was carried out in a three-year cycle at selected educational institutions (elementary schools), in the Silesian Voivodeship. The indicators of the dependent variable (changes in the level of creative activity) were recorded using the test called the Assessment of Level of Creative Potential and Creative Activity of pupils (in Polish: OPTPiKA), pupil activity observation sheets for early grade pupils, analysis of the study subjects' creations (artwork, video recordings, photos documenting their activity) and an interview. These tools were developed for the purpose of this research. A division into the experimental and control groups was used for the exploration.

The result of scientific and application research was the development of effective educational activities and forms of work in terms of stimulating the creative activity of pupils in the early grades.

Active and creative music-making in early school education

The art workshop idea was based on music making in the perspective of a dialogue aimed at the teacher and the youngest elementary school pupils. Focused on the child's creative activities in integrated classes, the project used inspiring areas of art to create a space for developing the child's inventive attitude and creative activity. Due to the inestimable benefits and underestimated educational values of music in the field of children's creativity, the workshop programme emphasised the educational, formative qualities in theoretical and practical aspects. It encouraged the teacher to conduct a dialogue with the pupil using active forms of music-making. It introduced and suggested ways to achieve the planned goals in individual and group work and prompted reflection on the practical implementation of inspiring musical activities in didactic and educational work. The programme's goal was to apply the following innovative activities in the three-year education cycle: forms, content and methods of teaching and learning music, as well as the designated model of work with selected didactic resources and materials.

Figure 1: Musical teacher and pupil in dialogue to stimulate creative activity in the space of art integration



Source: own work.

The creative activity in the prepared concept was a stimulus that motivated the pupil to act and experience, and thus could have a positive impact on the formation and enrichment of their personality. The specific objectives were aimed at: developing sensitivity to music and its beauty and the ability to understand musical language, developing creativity in music-making, singing, satisfying the need for creative activity, acquiring skills through action, improving the ability to interact in a group of peers and creativity. The above goals were set to be achieved through the use of active teaching methods. The

dominant elements were: creative play, improvisation, free action in a climate of security, which positively motivated the child to create and play music, stimulated and directed activity and enhanced the experience.

The task of the teacher implementing the project was to counteract the children's various difficulties through personal example and support (Budniak, at al., 2020). It was also important to direct the child's own work to various activities that should give pleasure to the child. The repertoire was adapted as much as possible to the perceptual and performance capabilities of the schoolchildren. The music-making as a process included: ensemble singing (songs, melodeclamation, chants) and rhythmic recitation (rap, rhymes, rhythmic recitations), playing musical instruments (*body percussion*, sound illustrations on a given theme and spontaneously, soundtracks to artwork, situations and events, playing a string harmonic, chromatic bells and coloured instruments), music and movement improvisations, dances (folk, integration, in a sitting position, using the "Tuputan" method), painting, drawing to music, creative transformation of melody and rhythm, theatricalisation of musical events, preparation of musical broadcasts (anniversary, biographical, patriotic and occasional), discovering emotions in music, expressing one's own feelings, playing a game with musical symbols called "Muzogramy", creation of quasi scores, and musical stories and tales, and preparation of an artistic portfolio (Slyk, Kisiel, 2022).

Presentation of the results and discussion of the obtained results

By conducting an exploration aimed at learning about the creative activity of early-school pupils, characterised by music-making conducted in educational dialogue, multidimensional data was obtained. The results achieved through the use of the OPTPiKA¹ test in the initial research indicated an equal level of musical creative activity of study subjects from the control and experimental groups.

Over time, this assessment has changed showing that the development of the creative attitude and creativity of the pupils participating in the creative music workshops, was dynamic. Noticeable progress in the study was noted after the first grade. The generalised data indicated a clear difference between the studied groups, in favour of the experimental group. The child's creative activity and expressiveness is a unique pedagogical phenomenon that is difficult to measure and that is subject to many factors (emotions, mood, impressions, experiences or distractions). That is why other steps were taken to describe the situations resulting from the observations and the interview conducted.

¹ The OPTPiKA test is designed for pupils in the grades 1–3 and includes instructions for activities undertaken in the area of creative musical activity (singing, playing instruments, listening to music, moving with music and creating).

By talking to selected pupils in the experimental group, it was possible to develop cautious conclusions. The openness and ease of the interviewees in the face-to-face contact between the interviewer and the respondent was noticed. The survey revealed individuals of strong character who declared that they are willing to take risks in any situation without hesitation or are willing to offer selfless help to others. Based on the conversations held, one could get the impression that shy and reticent pupils gained more confidence and belief in their potentials. They showed willingness to present themselves before a wider audience on their own initiative. The bond formed among the musicians enabled them to cooperate with each other and made them more willing to support each other in difficult situations. The subjects revealed a greater awareness of building a sense of responsibility for the artistic product being prepared. They appreciated the involvement and musical competence of both their peers and teacher in their narratives.

The interview results recorded in the third grade highlighted the attitudes toward music classes of respondents from both groups. When categorising their preferred forms of musical activity, the pupils in the control group indicated that they most often wanted to listen to music, sing and dance, but were not necessarily inclined to engage in creating music. The opposite result was obtained in the experimental group; these respondents, on the other hand, believed that they would like to spend the most time creating music, experiencing the possibility of transforming, inventing, modifying and individualising it. Undoubtedly, the impetus for action was provided by their music workshop programme, which included: heuristic song teaching, improvised music for poems and artwork, created sound illustrations for natural phenomena, creation of accompaniment for songs and playing alongside music recordings, and well as preparing and conducting art events. The friendly and relaxed atmosphere of the classes and the framework of the musical dialogue were also rather important.

The observations carried out during the workshop activities revealed the expected changes, which were already noted in the experimental group after the first grade. During this period, the study subjects manifested their commitment and willingness to undertake activities in the designated areas of musical expression performed in the broad dimension of art integration, marking their own activity. A significant number of pupils revealed their artistic commitment and willingness to exhibit their skills in front of others, especially during public appearances. Unfortunately, there were individuals who assumed that music was of no interest to them, although they tried, under the influence of the group, to join in and perform the tasks assigned, especially where musical activity occurred together with art, dance, literature or drama. The development of the pupils' creative attitudes and creativity in the control group grew gently and gradually, and stagnated at certain points. The untapped layers of creative artistic activity gradually quieted over time. Here, conversely to the experimental group, only individuals revealed an interest in music, while the

rest (a significant portion of the group), showed discouragement with this type of activity. This phenomenon intensified in the third grade, when the respondents exhibited a strong curiosity about other areas of cognition: mathematics, nature science, reading or sports. During this period, it was also noted that these pupils showed less courage, were prone to abandon creative efforts, and the fear of possible failure prevented them from taking risks, for example, when performing in public or performing a musical task without prior preparation.

Based on the detailed analyses of the collected empirical material, it can be concluded that the subjects' enthusiasm for music-making in the control group wore off over time, and only singing and listening to music remained the preferred form of musical activity. These were probably the only forms of non-creative activity that very often accompanied the pupils in their subsequent educational activities. In the experimental class, the study subjects were engaged in a variety of children's music-making activities. The pupils enjoyed playing musical instruments, dancing, repeating and creating musical events. The creative expression became over time a source of joy and satisfaction for these pupils and a field for the fulfilment of their individual needs. The attitude of the teacher, who joined in the activities, was also very important. Acting as conductor, performer, and music coach, the teacher positively motivated the pupils to make music, and took care not only of organising the activities, but also of promoting children's presentations. The teacher also documented the achievements of the music-makers and popularised their activities at school and in the family environment.

Conclusions

Based on the analysis of the accumulated literature, conducted research and the author's own experience, it is worth pointing out that the research undertaken on the child's creative activity shows great educational value. It should be continued by looking for new solutions. However, when touching different educational spaces, it is necessary to use available and intentionally created diagnostic techniques. The developed strategy of educational and musical activities brings tangible benefits in the area of music popularisation among pupils, expected reactions to social situations, improvement of artistic predispositions and creations in the selected forms of activity immersed in the space of multisensory sensations resulting from the connectivity and interpenetration of art. Thus, it creates an impetus for innovative activities in the field of music teaching at school. Keeping in mind that a dialogue of subject and a climate conducive to creation become essential in this process.

Bibliography

- Budniak, A., Kisiel, M., Mnich, M., 2020. *Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 „Wielka przygoda” – doświadczam, przeżywam, poznaję, wyjaśniam, tworzę*, Warszawa: Nowa Era. ISBN 978-83-267-3851-7.
- Craft, A., 2000. *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, London – New York: Routledge. ISBN 978-04-152-0095-0.
- Dz. U., 2017. *Rozporządzenie z dnia 14.02.2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, poz. 356, Warszawa: MEN.
- Frołowicz, E., 2012. *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja*. In: *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślikowska, D. Jastrzębska, Warszawa: ORE, s. 154-160. ISBN 978-83-62360-13-0.
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M., Kisiel, M., 2019. *Kreatywność jako przedmiot badań edukacyjno-muzycznych*. In: *Rocznik Lubuski*, 45 (1): 191-204. DOI: <https://doi.org/10.34768/rl.2019.v451.12>
- Kataryńczuk-Mania, L., Kołodziejski, M., Kisiel, M., 2018. *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego. ISBN 978-83-945714-7-4.
- Kisiel, M., 2015. *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej*, Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zawodowa im. gen. Jerzego Ziętka. ISBN: 978-83-8878967-0.
- Krauze-Sikorska, H., 2005. *Kreatywność artystyczna jako wartość edukacyjna*. In: *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz: Akademia Bydgoska, s. 31-36. ISBN: 978-83-7096-534-2.
- Nęcka, E., 1998. *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „IMPULS”. ISBN 978-83-8699-469-X.
- Running, D., J., 2008. *Creativity Research in Music Education A Review (1980-2005)*. In: *Applications of Research in Music Education*, 27(1): 41-48. <https://doi.org/10.1177/8755123308322280>
- Słyk, U., Kisiel, M., 2022. *Inspiracje muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Dąbrowa Górnicza: Akademia WSB. ISBN 978-83-66794-92-4.
- Small, C., 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan Middletown CT: University Press. ISBN-10. 0819522570.
- Spychiger, M., 1993. *Musik und außermusikalische Lerninhalte*. In: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, ed. H. Bruhn, R. Oerter,

H. Rösing, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, p. 360-368.

ISBN 10.3499555263.

Szmidt, K., J., 2013. *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: Gdańskie
Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 978-83-7489-870-6.

Uchyla-Zroski, J., 2008. Rozumienie muzyki procesem wiodącym ku
wartościom. In: *Wartości w muzyce: studium monograficzne*, t. 1, red.
J. Uchyla-Zroski, Katowice: Uniwersytet Śląski w Katowicach, s. 24-34.
ISBN 978-83-226-1756-4.

Dr hab. Mirosław Kisiel, Assoc. Prof.

Institute of Pedagogy, Faculty of Social Sciences

University of Silesia in Katowice, Poland

miroslaw.kisiel@us.edu.pl

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.83-90>

Experimentácia vo výučbe písania

Experimentation in the Teaching of Writing

Blanka Kožík Lehotayová

Abstract

The teacher applies didactic decisions related to several indicators in the teaching of writing. One of the justified indicators is the point of view of the selection and use of material aids in learning to write. The study presents the form of preparing students for writing using a template with shape elements. The research findings reflect the opinions of the teacher and students on the designed aid, which made it possible to apply the process of imitation, but especially experimentation, in graphic recording. The contribution is a partial output of the Kega project no. 0026UK-4/2021 Preventive Strategies of Specific Learning Disabilities in Terms of Graphomotor Skills in Preschool Age.

Keywords: Teacher. Pupil. Writing. Material aid. Experimentation.

Úvod

Obdobie prípravy na písanie písaných grafém by malo byť pre žiaka prvého ročníka základnej školy nielen fázou prípravy na písanie v zmysle naplnenia cieľových požiadaviek kurikula. S plynulým zápisom grafických tvarov, a neskôr aj komplexných grafém, môže mať žiak spočiatku problém, pretože predpísanú predlohu nemusí poznať. V takom prípade žiak pri grafickom zaznamenávaní neznámeho tvaru neustále vykonáva mentálne a vizuálne porovnávanie predlohy a vlastného zápisu, čo znemožňuje plynulé vedenie línie pri písaní (Marquardt, 2010). Stratégie v zameraní na rôznorodé možnosti opakovaného zaznamenávania grafických tvarov predstavujú pre žiaka v prípravnom období písania prítiažlivú činnosť, ktorá prispieva k zautomatizovaniu a fixovaniu grafických tvarov a následne kompletných grafém v akceptovateľnej kvalite písomného zápisu (Loose et al., 2011).

Proces experimentácie a imitácie vo výučbe písania

Učiteľ môže projektovať výučbu písania tak, aby mal žiak možnosť zaznamenávať grafické tvary prostredníctvom imitovania, ale aj experimentovania. Imitácia je procesom napodobňovania, reprodukovania,

odkresľovania či obkresľovania grafických tvarov podľa predlohy, vzoru, ale aj s využitím slovnej inštrukcie, s akcentom na technicko-hygienické a formálne návyky a zručnosti (Lipnická et al., 2019). K najčastejšie využívaným metódam vo výučbe písania podľa výskumných zistení Grahama et al. (2008) patrí kopírovacia a obťahovacia metóda, ktoré súvisia najmä s procesom imitácie. V procese experimentácie je dôraz kladený na podporu grafomotorickej expresie prostredníctvom experimentovania, kedy má žiak možnosť objavovať grafický tvar, vyberať grafické nástroje a materiály k jeho zaznamenávaniu, a to bez vopred určeného postupu a posudzovania zápisu učiteľom. Vo výučbe písania majú oba procesy svoje opodstatnenie a umožňujú učiteľovi uplatňovať experimentovanie aj imitovanie prostredníctvom rozmanitých činností s materiálmi a prostriedkami, čím je akceptovaná nielen rozvojová úroveň žiaka, ale aj jeho záujem o učenie sa písať. Grizzle a Simms (2009) zdôrazňujú, že každý žiak by mal mať zabezpečenú adekvátnu podporu písania, ktorú proces imitácie a experimentácie umožňuje.

Učenie sa písať s použitím šablóny

Jednou z možností ako uplatniť procesy imitovania a experimentovania v prípravnom období zaznamenávania grafických tvarov je použitie pomôcky - šablóny.

Inšpiráciou k vytvoreniu šablóny využiteľnej v prípravnom období písania v prvom ročníku základnej školy pre nás predstavovali grafické tvary prípravného obdobia z predlohových písaniek, ale aj prvky waldorfskej pedagogiky, konkrétne formového kreslenia. Formové kreslenie sa zameriava na konštitučný rozvoj umeleckou činnosťou prostredníctvom kreslenia foriem a súvisí s činnosťami realizovanými vo viacerých vyučovacích predmetoch, vrátane písania (Steiner, 2013). Navrhnutá šablóna obsahuje grafické tvary - vlnovka, oblúk, viazaný oblúk, vratný ťah. Grafické prvky waldorfskej pedagogiky použité vo vytvorenej šablóne sú vybrané formy k zaznamenávaniu rôznych podôb vlnovky. Pred obkresľovaním tvarov pomocou šablóny učiteľ spolu so žiakmi najskôr imituje pohyb vlny vo vode, verbalizuje jednotlivé pozície ruky a vykonávaný pohyb ruky - vlna môže stúpať, ohýbať sa, klesať, opäť stúpať a klesať.

Šablóna s grafickými tvarmi zobrazená na obrázku č. 1 je vyrobená na 3D tlačiarňi z materiálu na báze škrobov z obnoviteľných zdrojov.



Obr. 1: Šablóna s grafickými prvkami

Príbeh a tvarové prvky na šablóne môžu byť pre žiaka impulzom ku kresleniu grafických tvarov, prípadne ich obmien. Obkreslené tvary vytvárajú priestor na experimentovanie, čo môže žiak realizovať dotváraním, upravovaním podľa vlastnej predstavy. Ukážku experimentovania obkreslených grafických tvarov prezentuje obrázok 2.

Tab. 1: Verifikácia šablóny - vyjadrenia učiteľa

Kategória	Podkategórie	Ukážky odpovedí učiteľa
VYUŽITIE ŠABLÓNY V EDU- KAČNEJ PRAXI	Motivácia žiaka	<i>O prácu so šablónou žiaci ihneď prejavili záujem. Použila som ju napríklad v prípade, keď ukončili zadanú úlohu. To si mohli prekresľovať tvary, ktoré chceli... Žiaci môžu šablóny využívať cez prestávky ako formu zábavy... Šablónu si dobrovoľne vybrali aj z ponuky činností, po splnení učebnej úlohy a ja som sa mohla individuálne venovať žiakom, ktorí písali pomalšie.</i>
	Experimento- vanie	<i>Z tvarov a ich kombináciami vytvorili rôzne objekty. Obkresľovali tvary, ktoré si sami vybrali a dotvárali ich vyfarbovaním, dokresľovaním, ale aj dolepovaním farebného papiera. Dotváranie obkreslených tvarov sa venovali aj na hodine výtvarnej výchovy a prvouky. Žiaci navrhovali realizáciu grafomotorických cvičení vymýšľaním príbehov o grafickom tvare - vlnovke.</i>
	Imitovanie a technické požiadavky pri písaní	<i>Všimla som si, že v šablóne sú aj grafické tvary hadovky, vlnovky, obratov, zátrhov, čo som využívala pred písaním do zošitov... Vyzvala som žiakov, aby tvary zapisovali aj bez šablóny a to tak, že šablónu mali ako predlohu. Komu to nešlo, obkreslil tvar so šablónou... Žiaci si bez mojich inštrukcií striedali zapisovanie tvarov s pomocou šablóny aj bez nej... Sklon výrezu v šablóne naviedol žiakov k tomu, aby dodržali správny úchop ceruzky.</i>
	Eliminovanie obáv z písania	<i>Na odstránenie strachu z písania pomáha šablóna v tom, že si pomocou nej začal žiak dôverovať a nebál sa zlyhania, že tvar nesprávne napíše. Dokonca postupne dokázal správne napísať aj zložitejšie tvary, z ktorých sa skladajú niektoré písané písmená... Pozitívom využívania šablóny vidím v tom, že napomáha aj k uvoľneniu ruky.</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

Ukážku odpovedí s indukovanými kategóriami interpretovaných z interview so žiakmi (z dôvodu zachovania anonymity majú žiaci priradené fiktívne mená) prezentuje tabuľka 2.

Tab. 2: Verifikácia šablóny v interpretácii žiakov

Kategórie	Podkategórie	Ukážky vyjadrenia žiakov
ELIMINO- VANIE PROBLÉ- MOV V PÍSANÍ	Úchop ceruzky/pera	<i>Lahšie sa mi držala ceruzka. (Peter) Ceruzku som musel mať naklonenú, potom sa mi dalo vzory obkresliť. (Matúš)</i>
	Obkresľovanie tvarov	<i>Obdĺžnik a vysoké vlnovky sa mi obkresľovali ťažšie. Ale vlnky a kruhy úplne ľahko. (Nikola) Naučil som sa písať vlnovky na papieri. Nebojím sa, že sa mi nebude dať posunúť ruka. (Marek) Ľahko sa mi kreslili kopčeky, zatočené špirály, vlny, nebojím sa, že to zabudnem. Viem ich už písať sám. (Adam)</i>
MOTI- VÁCIA ŽIAKA	Zaujímavé tvary	<i>Tvar slnka, kvetu, puzzle sa mi páči, lebo mi pripomínajú skutočné predmety. Špirály mám rada, najskôr si obkreslím malú špirálu a potom ju dokreslím na celý papier. (Laura)</i>
	Medzipred- metové vzťahy	<i>Obkresľovala som na písaní, prvouke a výtvarnej... je to iné ako to, čo máme v zošite a dá sa z nich dokresľovať, napríklad snehuliak, lyžica, otáznik, vložka. (Kika) Tvary som viackrát obťahovala a potom vyfarbila. Tvary už viem aj sama napísať. (Nina)</i>
	Príbehy tvarov	<i>Bolo to zaujímavé, no ja by som príbeh zmenila ...ako? najskôr by bola búrka a nakoniec pokojná hladina vody. (Patrícia) Jeden tvar mi pripomína postavu človeka, alebo kríž, aj o tom si môžeme vymyslieť príbeh...(Juraj)</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

Prostredníctvom interpretácie výskumných zistení sme identifikovali súbor stanovísk - indukovaných kategórií, ktoré predstavujú východisko k zodpovedaniu výskumných otázok.

V čom sa prejavoval proces experimentovania pri použití šablóny? Najzásadnejšie výskumné zistenia spočívajú v tom, že pri písaní bol zrejmý záujem žiakov o zaznamenávanie grafických tvarov, čomu experimentácia výrazne napomáhala. Súvisí to s tým, že žiak nemal obavu zo zlyhania, či neúspechu pri písaní, mohol sa slobodne rozhodnúť čo a akým spôsobom bude zaznamenávať, opakovane prekresľovať, dotvárať kreslením, maľovaním, dolepaním a pod.

Ako reflektoval na používaní pomôcku učiteľ? Požiadavky na začiatkové písanie žiakov sú zamerané najmä na dodržiavanie hygienických a technických zásad správneho písania (optimálne sedenie s danou polohou tela, rúk, nôh, hlavy a štipkový úchop grafického nástroja) a uvoľňovacie cvičenia pri písaní prípravných grafických tvarov. Pri narábaní so šablónou sú

akceptované obe požiadavky. Pozitívom je aj to, že šablóna obsahuje grafické tvary, ktoré sú súčasťou písaniek prípravného obdobia, ale aj nové nepoznané prvky waldorfskej pedagogiky, ktoré umožňujú zaznamenávať a experimentovať aj s inými tvarmi. Postup formového kreslenia s použitím šablóny môže byť realizovaný v začiatočnom písaní najskôr zaznamenávaním tvarov na voľnej ploche, čo má vplyv na uvoľnenie ruky. Po uvoľnení ruky možno pristúpiť k obkresľovaniu podľa šablóny. Následne môže žiak zaznamenané tvarové prvky opakovane imitovať, čo vedie uvoľnenému pohybu ruky, plynulému a zautomatizovanému vedeniu línie.

Ako reflektovali na používaní pomôcky žiaci? Žiaci hodnotili šablónu pozitívne, najmä z dôvodu jednoduchého zaznamenávania tvarov a narábania s grafickým nástrojom, správneho držania grafického nástroja a sklonu ceruzky. Významný je aj záujem žiakov používať šablónu nielen počas hodín písania, ale aj iných predmetov. Žiaci navrhovali možnosti používania šablóny, experimentovania s prekreslenými tvarmi rôznymi technikami, vrátane kreovania príbehu o grafických tvaroch.

Záver

V období začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky sa žiaci učia zaznamenávať elementy písaných grafém, ktoré by mali mať adekvátne zvládnuté, aby následne žiaci dokázali písať komplexné tvary písaných písmen a celých slov. K optimálnemu zvládnutiu prípravného obdobia písania môžu prispieť stratégie učiteľa, ktorých súčasťou bude experimentovanie s grafickými tvarmi zaznamenanými pomocou šablóny.

Bibliografia

- Grizzle, K. L. & Simms, M. D. 2009. *Language and learning: A discussion of typical and disordered development*. 39., Curr Probl Pediatr Adolesc Health Care. p. 168-189. <https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2009.04.002>
- Lipnická, M. et al. 2019. *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum. 264 s. ISBN 978-80-557-1561-2.
- Loose, A. C. et al. 2011. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-7367-883-8.
- Marquardt, Ch. 2010. Jak preklenout vzdálenost mezi kreslením a psaním – výsledky senzomotorického výzkumu ukazují nové způsoby výuky psaní. *Učit se psát s radostí a nadšením*. Heroldsberg: STABILO International GmbH. s. 4-5.
- Steiner, R. 2013. *Výchova dítěte a metodika vyučování*. Praha: Baltazar. 118 s. ISBN 80-900307-9-3.

*Príspevok je parciálnym výstupom projektu Kega č. 0026UK-4/2021
Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky
v predškolskom veku.*

Doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
lehotayova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.91-99>

Distanční výuka v hudebním oboru základních uměleckých škol pohledem pedagogů

Distance Education in the Music Field of Elementary Art Schools as Viewed by Teachers

Ludmila Kroupová

Abstract

This article presents the perspectives of elementary art school teachers on the difficulties and challenges associated with distance learning during the coronavirus pandemic. In eight survey questions, teachers evaluate its limitations and potential positives.

Keywords: Research. Distance education. Teacher. Music field. Elementary art school.

Úvod

Ve druhém pololetí školního roku 2019/20 a v následujícím celém školním roce byly všechny typy škol nuceny se díky distanční výuce zcela náhle vypořádat s novými výzvami týkajícími se samotných základů vyučovacího procesu. V závěru tohoto období proto uskutečnila Univerzita Hradec Králové anonymní výzkum na téma *Zhodnocení distanční výuky v hudebním oboru na základních uměleckých školách Královéhradeckého kraje*, který reflektoval podmínky hudebního vzdělávání v základním uměleckém školství během pandemie. Průzkum byl distribuován formou dotazníku v MS Google Forms a kombinoval otázky uzavřeného, polouzavřeného i otevřeného typu. Základní metodou sběru dat byla metoda CAWI¹.

Jedním z cílů průzkumu bylo zjistit, jak na změny zapříčiněné distanční výukou nahlízejí pedagogové hudebního oboru na základních uměleckých školách. Do výzkumu bylo zapojeno 25 základních uměleckých škol,² přičemž počet respondentů z řad pedagogů hudebního oboru dosáhl počtu 181. Z hlediska studijního zaměření se jednalo o pedagogy nástrojů: strunných úderných (26%), dechových jednohlasých dřevěných (18%), klasického

¹ Computer Assisted Web Interview – respondenti jsou požádáni o vyplnění elektronického dotazníku, jedná se o metodu průzkumu vhodnou pro rychlé oslovení větší skupiny lidí

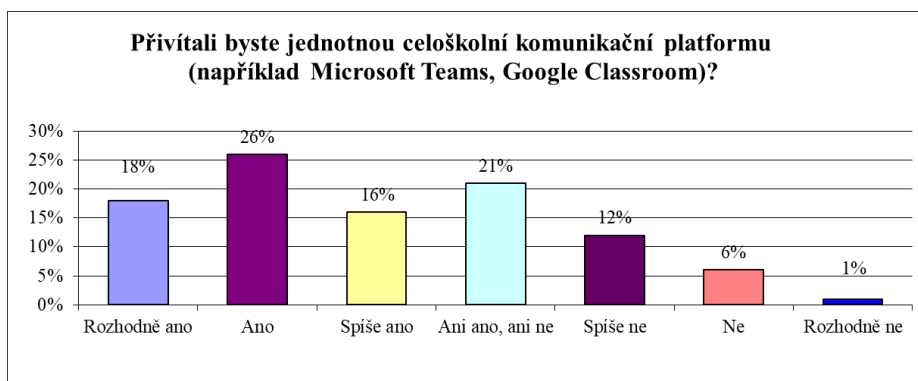
² Jednalo se o základní umělecké školy Královéhradeckého kraje.

a populárního zpěvu (16%), strunných smyčcových (13%), strunných drnkacích (8%), elektrofonických (5%), bicích (5%), hudebních nauk (4%), dechových vícehlasých (3%) a dechových jednohlasých žesťových (2%).

Grafická zobrazení výsledků dotazníkových otázek a jejich stručná analýza

K zobrazení dosažených výsledků je použit typ *sloupcového grafu*³, přičemž výsledky jsou udávány v procentních bodech. V případě, že se jedná o otázku, v níž mohli respondenti vybrat více než jednu odpověď, je výsledek odvozen z počtu celkových odpovědí, nikoliv z počtu respondentů.

Graf 1 (zdroj: vlastní)

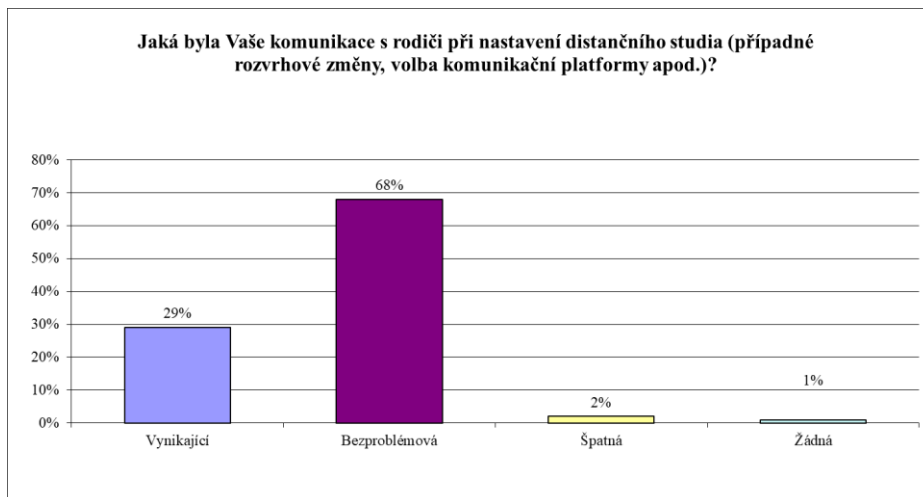


Přestože se odpovědi u otázky „Přivítali byste celoškolskou komunikační platformu (například Microsoft Teams, Google Classroom), která by byla jednotná napříč všemi předměty a obory?“⁴ pohybují spíše v kladném pásmu (60%), nejsou zde pedagogové zcela jednotní, a zároveň více než pětinu (21%) tvoří neutrální postoj „ani ano, ani ne“. V této diverzitě hraje jistě svou roli na jedné straně veskrze pozitivní zkušenost se základními a středními školami, které v tomto období jednotné platformy používaly (nejen k výuce, nýbrž např. také ke sdílení učebních materiálů). Na straně druhé však jsou třídy jednotlivých pedagogů tvořeny právě žáky z různých základních a středních škol zvyklých na „svůj“ způsob online komunikace. Nežádka tedy vyšel pedagog v ZUŠ svým žákům vstřícně používáním platformy, v jejíž obsluze byli již zblhli, jelikož to pro ně (a pro jejich rodiče) bylo organizačně snazší. Jednotná platforma by tedy byla pohodlnějším řešením pro pedagogy, nikoliv už nutně pro žáky a jejich rodiče.

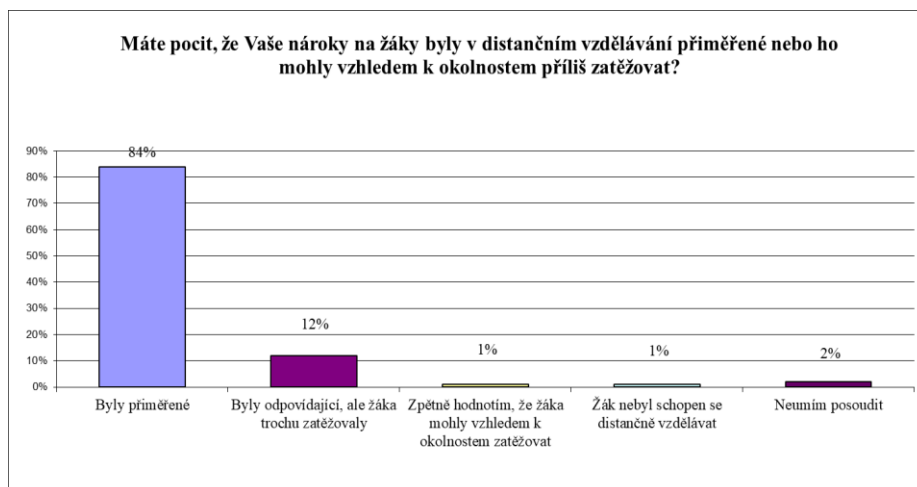
³ Výjimku tvoří Graf 4, který je *spojnicový*.

⁴ Některé otázky jsou kvůli přehlednosti v grafických zobrazeních uvedeny ve zkrácené podobě. V analýzách jsou uvedena vždy jejich plná znění.

Graf 2 (zdroj: vlastní)

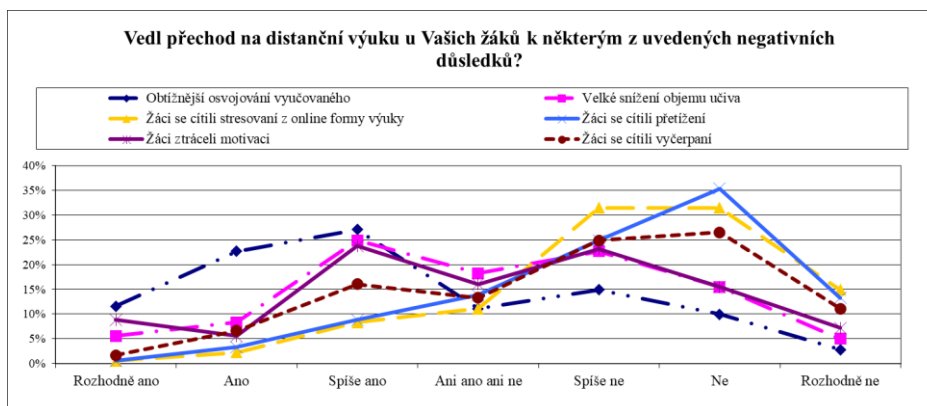


Oboustranná komunikace byla klíčovým faktorem v procesu zvládnutí období výuky na dálku, přičemž nemuselo nutně jít „pouze“ o výuku jako takovou, nýbrž stejně tak o ověřování zpětné vazby nebo i jenom o zprostředkování vzájemného kontaktu. Byť je nutno vzít v úvahu, že dotazník v tomto případě pracuje s autoevaluací, stále je procento pedagogů, kteří v otázce „*Jaká byla Vaše komunikace s rodiči při nastavení distančního studia (případně rozvrhové změny, volba komunikační platformy apod.)?*“ vnímali komunikaci jako problémovou nebo zcela chybějící, enormně nízké (3 %). Mezi doplňujícími komentáři k otázce se vesměs objevují výroky typu: „...pomáhala celá rodina...“, „...pochopitelná snaha o vstřícnost na obou stranách...“, případně „...naprostá většina rodičů úžasným způsobem děti podporovala, největší problém byl v naprosté většině pouze pomalu jdoucí internet...“. Je tedy zřejmé, že si obě strany důležitost komunikace plně uvědomovaly.

Graf 3 (zdroj: vlastní)

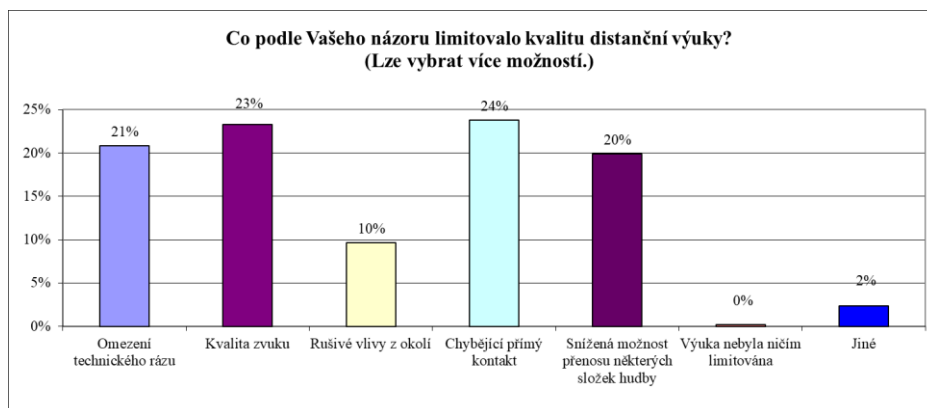
Distanční forma výuky zcela jistě vyžadovala zvýšené nasazení od všech zúčastněných. Z odpovědí u otázky „*Máte pocit, že Vaše nároky na žáky byly v distančním vzdělávání přiměřené nebo je mohly vzhledem k okolnostem příliš zatěžovat?*“ je patrné, že většina pedagogů vnímala své požadavky jako přiměřené. Jejich hodnocení stojí do velké míry nejen na vlastních dojmech, nýbrž také na zpětné vazbě od rodičů žáků, případně od žáků samotných. Stejná otázka položená rodičům žáků navštěvujících základní umělecké školy vykazala v odpovědích téměř totožné výsledky (Kroupová, 2022a, s.7).

Graf 4⁵ (zdroj: vlastní)



U otázky „Vedl přechod na distanční výuku u Vašich žáků k některým z uvedených negativních důsledků? (Vztáhněte to prosím pokud možno k výuce na ZUŠ.)“ jsou výpovědi pedagogů široce rozvrstveny. Jako nejpalčivější vnímali deficit v osvojování učiva (možnosti „Obtížnější osvojování vyučovaného“ a „Velké snížení objemu učiva“), což je dáno možností srovnávat tuto oblast s výsledky prezenční výuky. U žáků pozorovali rovněž ztrátu motivace. I v doplňujících komentářích k otázce jsou akcentovány vesměs tyto tři oblasti: „...všichni žáci klesli o několik stupňů náročnosti níže z důvodu tense hracího aparátu. Příklad: při hře na klavír nedokázali při distanční výuce cvičit doma uvolněně, ani se jim tento pocit nedal verbálně zprostředkovat...“, „...pro malé děti (5 – 7) let postupně během distanční výuky přibývala demotivace, neukázněnost, netrpělivost, nedisciplinovanost...“. Naproti tomu pedagogové u svých žáků nijak výrazně nepozorovali nárůst stresu, vyčerpání nebo přetížení, což plně koresponduje s výpověďmi u jedné z předchozích otázek „Máte pocit, že Vaše nároky na žáky byly v distančním vzdělávání přiměřené nebo je mohly vzhledem k okolnostem příliš zatěžovat?“ (viz Graf 2). Je tedy patrné, že pedagogové sice distanční výuku vnímali jako komplikaci zanechávající na žácích negativní důsledky, avšak tyto pozorovali jen v některých oblastech.

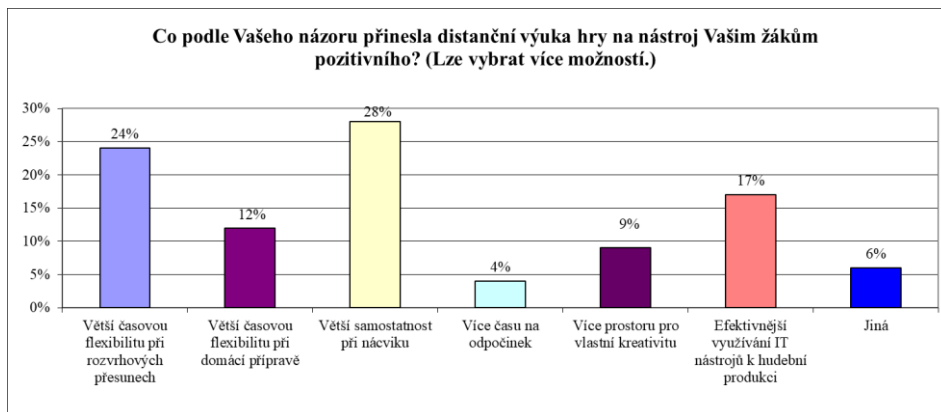
⁵ Graf 4 byl demonstrován a interpretován již v první zprávě o výzkumu jako součást srovnání výpovědí skupin pedagogů a rodičů žáků hudebního oboru základních uměleckých škol (viz Kroupová, 2022b, s. 85 – 86).

Graf 5⁶ (zdroj: vlastní)

Z odpovědí na otázku „*Co podle Vašeho názoru limitovalo kvalitu distanční výuky? (Lze vybrat více možností.)*“ vyplývá, že určitá omezení vnímali všichni oslovení pedagogové. Jejich odpovědi jsou rozvrženy poměrně vyrovnaně (všechny 20 – 25 %), výjimku tvoří možnost „*Rušivé vlivy z okolí*“ (10 %). Se zjištěnými skutečnostmi korespondují i odpovědi v rámci možnosti „*Jiné*“, které zahrnují převážně výpovědi z nejvíce akcentovaných oblastí: „*...chybělo společně živé hraní společně s učitelem...*“, „*...mezilidský kontakt...*“, „*...nemožnost hrát společně – korepetice, komorní hra atd. ...*“, případně „*...jediným problémem byla kvalita připojení u některých žáků...*“.

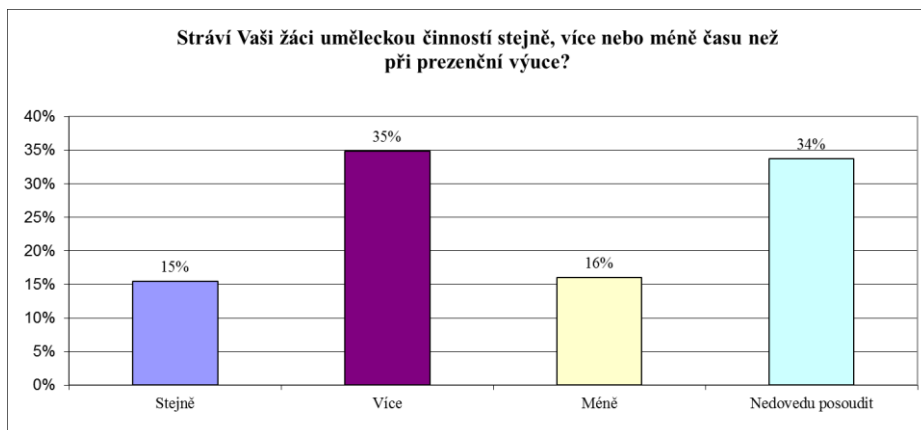
⁶ Limity distanční výuky byly zčásti interpretovány již v první zprávě o výzkumu jako součást srovnání výpovědí skupin pedagogů a rodičů žáků hudebního oboru základních uměleckých škol (viz Kroupová, 2022b, s. 87).

Graf 6 (zdroj: vlastní)



Období distanční výuky přineslo mnoho obtíží, avšak nelze nevidět, že poskytlo i pozitivní zkušenosti, z nichž nejvýrazněji vnímají pedagogové nárůst samostatnosti žáků a jejich časovou flexibilitu (možnosti „Větší samostatnost při nácvičce“ 28 %, „Větší časovou flexibilitu při rozvrhových přesunech“ 24 %). V doplňujících komentářích k otázce „Co podle Vašeho názoru přinesla distanční výuka hry na nástroj Vaším žákům pozitivního? (Lze vybrat více možností.)“ uvádějí pedagogové především právě spokojenost s posuny v oblasti samostatnosti a zodpovědnosti: „...nejen samostatnost při nácvičce, ale i připojování se na online hodiny, větší zodpovědnost za vlastní vzdělávání (zcela bez asistence rodičů zvládaly výuku již některé 7 – 8 leté děti)...“, „...větší zodpovědnost za svůj výkon...“.

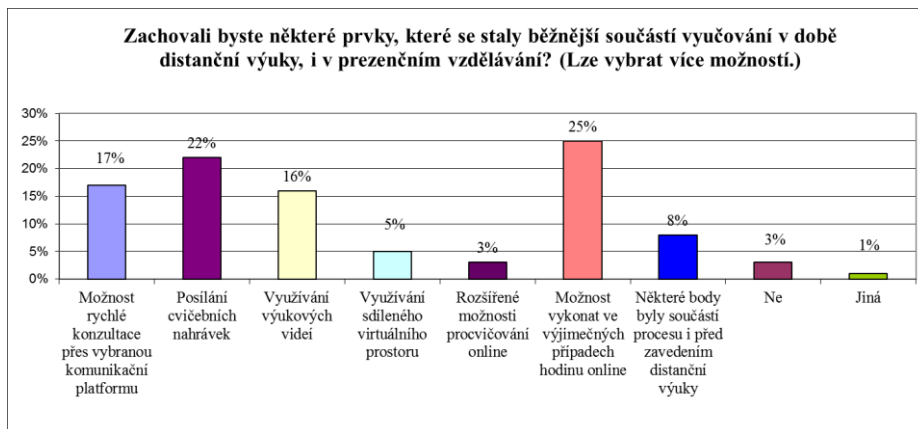
Graf 7 (zdroj: vlastní)



U otázky „Stráví Vaši žáci uměleckou činností stejně, více nebo méně času než při prezenční výuce?“ vycházeli pedagogové z vlastního hodnocení i

ze zpětné vazby od žáků, případně jejich rodičů. Nejvíce zastoupena je možnost „Více“ (35 %), což pravděpodobně souvisí se skutečností, že v období distanční výuky byl u dětí denní rozvrh aktivit odlišný od běžného režimu a díky snížení množství organizovaných aktivit zbývalo více prostoru pro vlastní tvůrčí činnost. Téměř stejné množství pedagogů (34%) ovšem uvádí možnost „Nedovedu posoudit“, což může kromě skutečné nejistoty odrážet i jiné, objektivní vlivy (chybějící technické zázemí, špatný přenos, celkově omezené možnosti edukačního procesu apod.).

Graf 8 (zdroj: vlastní)



Přestože realizace distanční výuky znamenala velkou zátěž pro pedagogy i žáky a jejich rodiče, přinesla zároveň některé příležitosti, které by jinak zůstaly neobjeveny. V otázce „Zachovali byste některé prvky, které se staly běžnější součástí vyučování v době distanční výuky, i v prezenčním vzdělávání? (Lze vybrat více možností.)“ se pedagogové nejvíce přikláněli k možnostem „Vykonat ve výjimečných případech hodinu online“ (25 %) a „Posílání cvičebních nahrávek“ (22 %), tedy k takovým, které před pandemií nebyly běžnou součástí vyučovacího procesu a zároveň mohou zefektivnit čas vynaložený na uměleckou činnost.

Závěr

Během distanční výuky čelily základní umělecké školy specifickým překážkám, jelikož podstata jejich činnosti leží v předávání dovedností, což lze v online formě úspěšně provádět pouze za cenu enormní snahy na obou stranách. Provedený průzkum prokázal nejen ochotu a připravenost pedagogů přijímat nové výzvy, nýbrž také jejich schopnost osvojit si nová řešení a podněty a aplikovat je do budoucí podoby vyučovacího procesu.

Bibliografie

- Kroupová, L. 2022a. Distanční výuka v hudebním oboru základních uměleckých škol v Královéhradeckém kraji. In: *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2022, 30 (3), s. 6-9. ISBN 1210-3683.
- Kroupová, L. 2022b. Zhodnocení distanční výuky v hudebním oboru na základních uměleckých školách Královéhradeckého kraje. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2022, 21 (4), s. 82-89. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.4.82-89>
- Pavlas T. a kol. 2021. *Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách* [online]. Praha: ČŠI, 2021. [cit. 21. listopadu 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distančni_vzdelavani_v_ZUS/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- Procházková, M. 2021. Podnety a limity dištančného vyučovania spevu v základných umeleckých školách. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021, 20 (4), s. 158-168. ISSN 1336-2232.

PhDr. Mgr. Ludmila Kroupová, Ph.D.

Hudební katedra

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

ludmila.kroupova@uhk.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.100-108>

Témata vzdělávacích programů pro školy a zájmové skupiny v regionální výstavní instituci

Topics of Educational Programs for Schools and Interest Groups in the Regional Exhibition Institution

Miloš Makovský, Lucie Melechovská, Dagmar Myšáková

Abstract

The paper presents partial outputs from the second – qualitative – phase of research focused on accompanying and educational programs in galleries and museums in the Ústí nad Labem region (CZ). The focus is on educational programs for schools and interest groups. The aim of the paper is to present the results of the analysis of interviews with employees of institutions with regard to the sub-research questions. What topics are the educational programs for schools focused on? Specifically, we are looking at the way in which the theme of art is reflected in the educational programs and the link between the programs and themes related to the region, its history and cultural heritage.

Keywords: Gallery. Museum. Educational programs for schools. Art mediation. Regional exhibition institutions.

Úvod

Text představuje dílčí výsledky výzkumného projektu *Analýza koncepce doprovodných a vzdělávacích programů v galeriích a muzeích umění v Ústeckém kraji*, realizovaného v letech 2021–2022 na Katedře výtvarné kultury Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (ČR).¹ Záměrem projektu je podrobně popsat a analyzovat koncepci a typologii programů, které galerie a muzea – coby instituce reprezentující oblast tzv. neformálního vzdělávání – ve zvoleném regionu nabízejí.

Výzkumný design kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístup, přičemž aktuální fáze je kvalitativního charakteru. Výzkumný vzorek 24 institucí, jejichž hlavním či dílčím zájmem je prezentace a sběr výtvarného umění, užitého umění či designu, byl pro potřeby aktuální fáze zúžen na 13 institucí, které kromě doprovodných programů pro veřejnost nabízejí také

¹ Projekt číslo UJEP-SGS-2021-43-004-2 byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na UJEP.

vzdělávací programy pro školy a zájmové skupiny. S pracovníky těchto institucí byly vedeny polostrukturované rozhovory, které byly následně kódovány² se zřetelem na následující výzkumné otázky:

- *Jaká je koncepce a typologie vzdělávacích programů pro školy v galeriích a muzeích v Ústeckém kraji?*
- *Na jaká témata se vzdělávací programy pro školy zaměřují?*

Nabízené vzdělávací programy pro školy

Nejprve se zaměříme na programy, které sledované instituce nabízejí školám a zájmovým skupinám. Na základě analýzy rozhovorů byly tyto programy rozděleny do tří kategorií: (1) programy k výstavám a stálým expozicím; (2) programy bez vazby na výstavy/stálé expozice; (3) specifické programy.

Do kategorie *programy k výstavám a stálým expozicím* spadají především *komentované prohlídky*. V rozhovorech nicméně opakovaně zaznívá, že se lektori záměrně snaží vyhybat pouhému výkladu před exponáty, ale propojují je s dalšími aktivitami, například s navazující výtvarnou dílnou či s úkoly v pracovním listu. V jiných případech se lektori snaží vést prohlídku formou dialogu se žáky. V institucích galerijního typu se setkáváme s programem označeným jako *galerijní animace*, zatímco v institucích muzejního typu se analogický výraz „muzejní animace“ neobjevuje, přesto jsou nabízeny *vzdělávací programy k výstavám a stálým expozicím*, které svou podobou – kombinováním teoretické a praktické části programu – galerijní animaci připomínají. Jako určitý „typ programu“ lze označit také *pracovní listy* a další *edukační prvky* přítomné ve výstavě či stálé expozici. V menší míře se objevují také *dílny a workshopy* k aktuálním výstavám a konkrétní *specifické jednorázové programy*. Muzeum města Ústí nad Labem například pravidelně pořádá mykologický den pro školy provázaný s mykologickou výstavou. Poměrně novým, přesto zřejmě oblíbeným programem, který byl zmiňován opakovaně, je úniková hra.

V kategorii *programy bez vazby na výstavy/stálé expozice* se objevují zejména *stálé vzdělávací programy*, které nesouvisejí s aktuální výstavou či stálou expozicí, ale s předmětem zájmu dané instituce (např. přírodovědné či historické programy). Tyto programy probíhají v prostorách muzea nebo v terénu (viz dále uvedené konkrétní příklady). Galerie Hraničář v Ústí nad Labem nabízí možnost realizovat stálé vzdělávací programy také v prostorách školy. Vedle těchto programů nabízejí některé instituce *odborné přednášky* či *vycházky městem*, pořádají *dílny, workshopy* nebo *festivally* pro školy. Příkladem je program pro střední odborné školy zaměřený na ilustraci

² Využito bylo zejména tzv. zaměřené kódování (Charmaz, 2006, s. 57 – 60), které je charakteristické vyšší mírou selekce, je více direktivní než otevřené kódování. Data byla zpracovávána v softwaru Atlas.ti.

a typografii, který v rámci každoroční akce Festival ilustrace a komiksu pořádala Galerie Hraničář.

Vedle těchto programů se setkáváme se *specifickými programy*, jakými jsou například *jednodenní či vícedenní semináře* pro školy a učitele, které nabízí Památník Terežín. V několika případech jsme se setkali také s *online programy* a *vzdělávacími projekty na webu*, jejichž vznik byl často motivován uzavřením či omezením provozu institucí v důsledku pandemie covid-19. Specifickým typem programu jsou *výtvarné či literární soutěže*. Některé instituce spolupracují se školami také na *dlouhodobých projektech*. Příkladem může být spolupráce Muzea města Ústí nad Labem se žáky 4. a 8. třídy v rámci projektu *Mít svět přečtený*³. V průběhu spolupráce vzniklo 16 vyučovacích hodin pro každý ročník, zaměřených na městskou faunu a na regionální historická témata (Bitva u Chlumce). V jiných případech se setkáváme s možností domluvit se na konkrétní podobě a naplní programu přímo na základě specifických požadavků školy.

Cílové skupiny vzdělávacích programů pro školy

Z analýzy rozhovorů vyplývá, že jednotlivé instituce společně pokrývají celé vzdělávací spektrum. Nelze vysledovat, že by některá cílová skupina převažovala. Spíše nacházíme individuální odlišnosti v jednotlivých institucích. Výstupem otevřeného kódování jsou tři skupiny, do nichž byly instituce zařazeny s ohledem na cílovou skupinu, na kterou se zaměřují nejčastěji.

Do první skupiny spadají instituce, které implicitně zmiňují *snahu zaměřovat se na všechny stupně škol*: Galerie Hraničář, Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, Oblastí muzeum a galerie v Mostě, Oblastní muzeum v Chomutově, Severočeská galerie výtvarného umění v Litoměřicích. V praxi pak některé z nich odlišují cílové skupiny konkrétních programů, přičemž jeden program je vhodnější pro starší žáky (například s ohledem na téma výstavy), zatímco jiný program též instituce je nabízen žákům mladším. V jiných případech je jeden program nabízen všem stupňům vzdělávání a na základě konkrétní poptávky jej poté lektori přizpůsobují věku účastníků.

Ve druhé skupině jsou instituce, které jako primární cílovou skupinu uvádějí *mateřské školy a 1. stupeň základní školy*: Muzeum města Ústí nad Labem, Oblastní muzeum Litoměřice, Oblastní muzeum v Děčíně. Tyto instituce obvykle také realizují programy pro 2. stupeň ZŠ a střední školy, z kapacitních důvodů je však nabízejí v menší míře. Zmiňovaným důvodem zaměření na MŠ a 1. stupeň ZŠ bývá fakt, že učitel na prvním stupni ZŠ či vychovatel v mateřské škole není limitován školním rozvrhem. Na rozdíl od

³ Na projektu s názvem *Mít svět přečtený aneb spolupráce knihoven a škol v Ústeckém kraji* spolupracovalo ústecké muzeum se Severočeskou vědeckou knihovnou v Ústí nad Labem.

učitele druhého stupně, který obvykle učí žáky pouze jeden konkrétní předmět a je tedy omezen časem jedné či dvou vyučovacích hodin.

Třetí skupinu tvoří instituce, které se primárně zaměřují na **základní a střední školy**. Zatímco Dům umění Ústí nad Labem a Galerie Emila Filly v Ústí nad Labem realizují v případě poptávky také programy pro mateřské školy, Regionální muzeum v Teplicích se na mateřské školy z důvodu obsahové náplně expozic nezaměřuje. Obdobně Památník Tereziín nabízí programy pouze pro 2. stupeň ZŠ a střední školy. To je dáno předmětem zájmu této instituce (2. světová válka a holocaust), který je pro mladší žáky obtížně zprostředkovatelný a současně školy navštěvují nabízené semináře v období, kdy jsou tato témata probírána ve výuce.

Vedle těchto primárních cílových skupin se setkáváme také s méně zastoupenými skupinami: základní umělecké školy, kroužky, školní družiny, speciální školy, hendikepovaní a žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, vysoké školy i samotní pedagogové. Některé instituce nabízejí možnost realizovat výše zmíněné programy (např. komentované prohlídky) pro různé zájmové skupiny a spolupracují s nejrůznějšími organizacemi. Jako příklad uveďme program, který pro Centrum pro náhradní rodinnou péči připravilo Oblastní muzeum v Litoměřicích či seminář pro zaměstnance Ministerstva obrany pořádaný Památníkem Tereziín.

Témata vzdělávacích programů pro školy

Vedle typologie vzdělávacích programů a jejich cílových skupin sledujeme také témata, na která se programy zaměřují. Na základě získaných dat bylo definováno deset tematických oblastí: (1) historie; (2) přírodní vědy; (3) region; (4) náboženství, svátky, (5) etnografie; (5) výtvarné umění; (6) literatura, lingvistika, typografie; (7) architektura; (8) archeologie; (9) užité umění, řemeslo; (10) ekologie, životní prostředí. Jako nejvíce zastoupené zmiňme oblasti týkající se historických, regionálních a přírodovědných témat.

Pokud se blíže zaměříme na jednotlivé oblasti, mezi historická témata řadíme především vzdělávací programy věnující se konkrétním historickým obdobím, historickým událostem, uměleckým směrům a slohům, regionální historii, historii školství, přírodním národům, jednotlivým historickým osobnostem, ale i historii jednotlivých institucí a historii města, což se prolíná také s oblastí regionálních témat. Zde je nutno zmínit, že některá témata byla v rámci analýzy zařazena do více kategorií a jsou proto součástí více uvedených oblastí.

V rámci přírodních věd byly v rozhovorech nejčastěji zmiňovány programy věnující se fauně, floře, geografii, geologii, lidskému tělu, mineralogii, mykologii, přírodovědě, ročním obdobím, vlastivědě, vodstvu, ale i tématům řešeným v rámci terénních vycházek a přírodovědným tématům

zaměřeným na region. Konkrétním regionálním tématům se budeme věnovat v další části tohoto textu.

Mezi ty méně početné, ale neméně důležité, patří témata zaměřená na etnografii, náboženství a svátky, konkrétně na Vánoce a Velikonoce. Dále také témata týkající se výtvarného umění, kde lze uvést vzdělávací programy věnující se gotice, impresionismu, kubismu, ale i konkrétním výtvarným umělcům, technikám, směrům a obdobím. Další oblastí byla literatura, lingvistika a typografie, kde můžeme jako příklad uvést písně, pohádky či regionální pověsti, se kterými se v rámci vzdělávacích programů pro školy rovněž pracuje.

Dále se objevovala témata zaměřená na architekturu a stavitelství, ekologii a životní prostředí, ale také na archeologii, mineralogii a zkameněliny. Zajímavá témata se objevila také v oblasti užitého umění a řemesla. Pro představu uveďme například tematiku hodin a času, postup zpracování lnu, výrobu porcelánu a další rukodělné techniky.

Vzdělávací programy pro školy zaměřené na regionální témata

Jak již bylo zmíněno výše, regionální témata vzdělávacích programů se často prolínají také s jinými tematickými oblastmi. Konkrétně se jedná o témata orientovaná na regionální historii, přírodovědná témata se zaměřením na region (například téma hutnictví či hornictví v oblasti Krušnohoří), faunu, geologii, město a jeho okolí, stavitelství, výrobu porcelánu, ale i aktuální témata v konkrétních regionálních souvislostech.

Konkrétním příkladem zapojení regionálních témat do vzdělávacích programů pro školy je stálý vzdělávací program „Městem teče řeka“⁴, který nabízí Muzeum města Ústí nad Labem. Tento program je koncipován jako naučná vycházka po Střekovském nábřeží v Ústí nad Labem a v okolí řeky Labe. Cílovou skupinou jsou žáci 4. a 5. ročníků základních škol. Součástí programu je pozorování přírody v okolí řeky, povídání o historii Labské pláže a Masarykových zdymadel a návštěva rybiho přechodu. Během cesty žáci vyplňují průvodní deníky, současně je využita řada pomůcek k pozorování přírody, například kelímkové lupy či dalekohledy. Během programu se žáci dozvídají informace o vodních ptácích a o jejich správném krmení, zaměřují se na savce žijící v okolí řeky, pozorují jejich pobytové znamení a následně se soustředí na samotnou řeku, její využití i znečištění.

Dalším příkladem regionálně zaměřeného vzdělávacího programu je program „Kdo se bojí nesmí do města“⁵, který nabízí Galerie Hraničář v Ústí nad Labem. Program cílí na veřejný prostor a na tolerantnost a ohleduplnost

⁴ Více informací o daném vzdělávacím programu jsou k dispozici zde: https://www.muzeumusti.cz/oddeleni/muzejni-pedagogika/interaktivni-programy/#mestem_tece_reka

⁵ Více informací o daném vzdělávacím programu spolu s pracovními listy, metodikou a stolní hrou jsou k dispozici zde: <https://hranicar-usti.cz/pracovni-listy/kdo-se-boji-nesmi-do-mesta/>

vůči druhým. Cílovou skupinou jsou žáci 1. a 2. stupně základních škol. Součástí programu je metodika pro učitele, stolní hra a pracovní listy, které jsou využitelné také mimo prostředí galerie, konkrétně během práce se žáky ve veřejném prostoru či ve školních třídách. Program navazuje na výstavu *Komu patří město*, která byla realizována během uzavření instituce v souvislosti s pandemií covid-19, což vedlo k transformaci programu a jeho adaptaci i mimo prostředí galerie. V rámci této aktivity vznikly videozáznamy s dětmi žijícími v dané oblasti, které představují jim známý veřejný prostor a diskutují o jeho pozitivích, negativích i možnostech jeho zlepšení. Součástí videí je i názorná ukázka, jak s dostupnými pracovními listy pracovat. Veškeré materiály a zmíněná podpora pro učitele je zdarma k dispozici na webu instituce.

Zprostředkování výtvarného umění v rámci vzdělávacích programů pro školy

Ze třinácti institucí, ve kterých byl realizován rozhovor, bylo u osmi zjištěno, že v rámci realizovaných vzdělávacích programů pro školy dochází ke zprostředkování výtvarného umění. Konkrétně se jedná o instituce: Dům umění Ústí nad Labem, Galerie Emila Filly, Galerie Hraničář, Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, Muzeum města Ústí nad Labem, Oblastní muzeum a galerie v Mostě, Regionální muzeum v Teplicích a Severočeská galerie výtvarného umění v Litoměřicích.

U čtyř dalších institucí není zprostředkování výtvarného umění hlavním tématem a pokud se objevuje, jedná se o zprostředkování užitého umění či řemesla. Konkrétně se jedná o Oblastní muzeum Litoměřice, Oblastní muzeum v Děčíně, Oblastní muzeum v Chomutově a Památník Terežín.

Poslední z oslovených institucí je Chomutovská knihovna, jejíž součástí je Galerie Špejchar a Galerie Lurago. U této instituce na základě získaných dat ke zprostředkování výtvarného umění nedochází, jelikož Chomutovská knihovna nabízí vzdělávací programy pouze v rámci knihovny, nikoliv však v rámci zmíněných galerií.

Způsob zapojení tématu umění/uměleckého díla do vzdělávacích programů pro školy

Pokud se zaměříme na způsoby, jak je téma umění či umělecké dílo zapojeno do vzdělávacích programů pro školy, nejčastěji se jedná formu dialogu například v rámci komentovaných prohlídek. V praktické části programů pak dochází k propojení (výtvarných) činností s daným dílem převážně volbou média nebo obdobného tématu, jaký volí daný umělec. Pozornost je také směřována na předání názoru a informací žákům.

Nejčastěji bývá do programu zapojeno konkrétní umělecké dílo, přičemž je kladen důraz na jeho zprostředkování a vnímání. Umělecké dílo je pak velmi často využito také v rámci praktických činností, jež jsou součástí vzdělávacích programů nebo v rámci výtvarných dílen.

Pro názornost uvedme vzdělávací program „Moje první návštěva galerie“⁶, který je součástí stálé nabídky programů Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem. Jedná se o galerijní animaci ke stálé expozici, která je vhodná pro mateřské školy a 1. stupně základních škol. Cílem programu je usnadnit dětem první kontakt s prostředím galerie. Děti se seznámí s historií budovy, vznikem sbírky, osobnostmi umělců a vybranými díly. Realizované úkoly žáky naučí, jak se mají chovat v galerii a podobných institucích. Animace probíhá v expozici před originály uměleckých děl. Děti hledají konkrétní výtvarná díla pomocí kartiček s detailními výřezy, které působí na jejich představitelství a povzbuzují dětskou fantazii k přemýšlení o různých předmětech a příbězích. Během prohlídky děti využívají pracovní listy s praktickými úkoly, díky nimž dokáží lépe vnímat kompozici obrazu i smysl uměleckého díla.

Závěr

V rámci tohoto textu byly prezentovány dílčí výsledky výzkumného projektu zaměřeného na doprovodné a vzdělávací programy v galeriích a muzeích v Ústeckém kraji. Sledovali jsme nabídku vzdělávacích programů pro školy, jejich témata, konkrétní cílové skupiny a způsoby zapojení uměleckého díla do těchto programů.

Výsledky analýzy rozhovorů nám poskytují bližší vhled nejen do chodu konkrétních institucí a do struktury vzdělávacích programů, které tyto instituce nabízejí, ale také do vztahu formálního a neformálního vzdělávání. Vztah těchto dvou oblastí se bude v souvislosti s kurikulární reformou (aktuálně probíhající revize rámcových vzdělávacích programů v ČR) a s předpokládaným zavedením tzv. kulturních kompetencí⁷ zřejmě stále častěji očitat v centru pozornosti odborné i široké veřejnosti. Otevírá se příležitost důsledněji v kurikulumu deklarovat význam návštěv galerií a muzeí umění během povinného vzdělávání na základní škole.

Významnost tohoto propojení v kontextu vzdělávání ve Slovenské republice nepřímou konstatuje např. Biarincová (2014): „z aspektu edukačného a umeleckého ponímania, je kultúrne dedičstvo a ľudová kultúra chápaná ako kreatívny zdroj inšpirácie. Uvedomujeme si, že šírenie hodnôt našej ľudovej kultúry prostredníctvom rôznych edukačných interaktívnych a aktivizujúcich foriem, metód, kurzov a projektov je stále potrebné. Podpora vzdelávacích

⁶ Více informací o daném vzdělávacím programu jsou k dispozici zde: <https://galerieroudnice.cz/info/edukace>

⁷ Součást nadoborových, tzv. klíčových kompetencí.

aktivit orientovaných aj na vytváranie vzťahu mládeže k tradíciám je krokom k spoznávaniu a uvedomeniu si vlastnej kultúrnej identity v multikultúrnej dobe.“

Předpokládáme, že data získaná z uskutečněných rozhovorů, ale také data z předchozích etap výzkumného projektu (např. kvantitativní data z výročních zpráv zapojených institucí, z jejich webových stránek a z profilů na sociálních sítích) poskytnou přesnější představu o možnostech efektivního propojení formálního a neformálního vzdělávání nejen v Ústeckém kraji.

Bibliografie

- Biarincová, P. 2014. Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry vo vzdelávaní. In: *Kultura, umění a výchova* [online], 2 (1): 2336-1824 [cit. 27. prosince 2022]. Dostupné z: <https://www.kuv.upol.cz/post/aktuálne-hodnoty-ľudovej-kultúry-vo-vzdelávan%C3%AD>
- Edukace. 2022. *Galerie Roudnice* [online]. Roudnice nad Labem: Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, příspěvková organizace, 2022. [cit. 6. prosince 2022]. Dostupné z: <https://galerieroudnice.cz/info/edukace>
- Charmaz, K. 2006. *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, 2006. 208 s. ISBN 978-0-7619-7352-2.
- Interaktivní programy. 2022. *Muzeum města Ústí nad Labem* [online]. Ústí nad Labem: Muzeum města Ústí nad Labem, 2022 [cit. 6. prosince 2022]. Dostupné z: https://www.muzeumusti.cz/oddeleni/muzejni-pedagogika/interaktivni-programy/#mestem_tece_reka
- Kdo se bojí nesmí do města. 2020. *Hraničář* [online]. Ústí nad Labem: Veřejný sál Hraničář, 2020. [cit. 6. prosince 2022]. Dostupné z: <https://hranicar-usti.cz/pracovni-listy/kdo-se-boji-nesmi-do-mesta/>

Mgr. Miloš Makovský, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

milos.makovsky@ujep.cz

Mgr. Lucie Melechovská

Katedra výtvarné kultury

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

l.melechovska@seznam.cz

Mgr. MgA. Dagmar Myšáková, Ph.D.

Katedra výtvarné kultury

Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

dagmar.mysakova@ujep.cz

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.109-117>

Zborový spev a jeho význam pre interpreta

Choir Singing and Its Means to Interpret

Pavel Martinka

Abstract

The contribution deals with phenomenon of choir singing and its mean for the interpret. The paper confirm these thesis by empiric research, which is repeated after 9 years. It contents motivation factors and factors of singing means in the field of aesthetics, sociology and spirituality.

Keywords: Choir singing. Music. Motivation. Meaning. Beauty. Spirituality.

Úvod

Tvorba hudby (music making) a spoločná tvorba hudby je fenoménom, ktorý nás sprevádza naprieč dejinami s krátkou prestávkou, ktorú nám priniesla pandémia Covidu. Toto obdobie nás postavilo pred možnosť zamyslieť sa a bilancovať naše hodnoty. Spoločenské podujatia, stretávanie i za účelom spoločnej tvorby hudby boli výrazne obmedzené. S ohľadom na návrat k bežnému životu sa vynára množstvo otázok týkajúcich sa i spoločného muzicírovania a spievania. Zameriavame sa preto na významové kontexty zborového spevu z pohľadu interpreta. Nadväzujeme tak na prvotný záujem v tejto oblasti, výsledkom ktorého bol prieskum realizovaný v r. 2013 (Martinka, 2013).

Výsledky predchádzajúcich výskumných aktivít poukazujú na význam hudobnej produkcie ako naplnenie zmyslu života spolu s hodnotami, ktoré ponúka rodina (bližšie Betsa, 2007). Napriek tomu, že I. Betsa skúmala význam hudobnej produkcie u profesionálnych hudobníkov, svedčí to o významnej hybnej sile osobnosti a túžbe naplnenia metapotrieb vlastnou aktivitou.

Nespochybniteľný je i pozitívny vplyv vlastnej hudobnej produkcie na fyziologický rozmer človeka a prostredníctvom zjednotenia fyziologických procesov v rámci kolektívnej produkcie hudby i na implicitné budovanie interpersonálnych vzťahov.

Hudba všeobecne však vplýva i na morálnu zložku osobnosti, vo svojej podstate obsahuje edukačný rozmer. Ako hudobníci, tak i kritici sa snažia vysvetliť zmysel hudby prostredníctvom jej komunikačnej schopnosti. Už A. Schopenhauer poňmal hudbu ako „vôľu samú“, a nielen ako jej interpretáciu. To vysvetľuje jej bezprostredné pôsobenie na vôľu, t.j. city, vášne

a afekty poslucháča (Schopenhauer, 2007, s. 197). V súvislosti s predchádzajúcim P. Michalica poukazuje na fenomén absencie kriminality výkonných tvorcov hudby (Michalica, 2009). Kondrľa zdôrazňuje schopnosť umenia pozitívne vplývať na mravnú stránku osobnosti: „...*umenie, ktoré je z nášho pohľadu dôležité v jeho schopnosti prepájať jedinečným spôsobom oblasť prírody a mravnosti*“ (Kondrľa, 2010, s.43), ktoré už bolo verifikované vyššie uvedenými kvantifikáciami.

Čo však vedie človeka ku kolektívnej hudobnej produkcii prostredníctvom zborového spevu? Čo preňho spev znamená? Aké má miesto v rámci životných hodnôt interpreta? Ako hodnotí čas venovaný tejto činnosti? Ako vníma vzťahy v rámci zborového telesa? Akú úlohu zohráva kolektív pri motivácii k spoločnej tvorbe hudby?

Výsledky nášho prvého prieskumu v tejto oblasti priniesli zistenia, že najvýznamnejšími motivačnými činiteľmi je radosť zo samotnej činnosti, pozitívne interpersonálne väzby v rámci kolektívu a okrem významu estetického zážitku a pozitívneho spoločenského vyžitia plní i psychoterapeutickú funkciu (Martinka, 2013). Ako sa predmetné výsledky zmenili takmer po desiatich rokoch a po prekonaní pandémie COVIDu?

Metódy

Ako hlavný nástroj prieskumu bol dotazníkový zber dát prostredníctvom elektronickej platformy. Batéria dotazníkových otázok vlastnej proveniencie bola inšpirovaná naším prvým meraním v r. 2013 a následne aktualizovaná a rozšírená. V príspevku uvádzame užší výber položiek zameraných na riešenie problematiky.

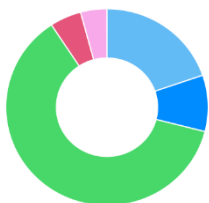
Dotazník obsahoval anamnestickú časť zameranú na osobnosť interpreta a jeho sociálne zázemie. Vlastná časť zameraná na zisťovanie prisudzovania významu spevu bola riešená formou vyjadrenia miery súhlasu s nasledujúcimi tvrdeniami prostredníctvom Likertovej škály, ktoré detailne uvádzame v časti výsledky a interpretácia prieskumu.

Výsledky a interpretácia prieskumu

Anamnéza prieskumnej vzorky

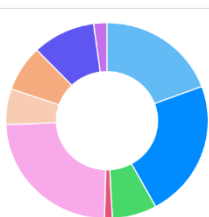
Vzorku tvorilo 238 spevákov, 21,8% respondentov tvorili muži, 78,2% ženy. Najmladší respondent mal 13 rokov, najstarší 82 (AM=60, Mo=60, Me=60). Väčšina respondentov žije v uzavretom manželstve.

Rodinný status:



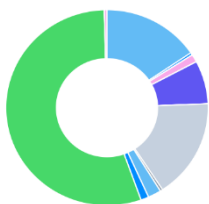
- slobodný / slobodná 19,7%
- mám partnera / partnerku 9,2%
- ženatý / vydatá 61,8%
- rozvedený / rozvedená 5%
- vdovec / vdova 4,2%

Bydlisko respondentov



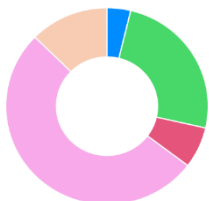
- Banskobystrický 19,3%
- Bratislavský 22,7%
- Košický 7,1%
- Nitriansky 1,3%
- Prešovský 23,9%
- Trenčiansky 5,9%
- Trnavský 7,6%
- Žilinský 10,1%
- mimo územia Slovenskej republiky 2,1%

Príslušnosť k cirkvi



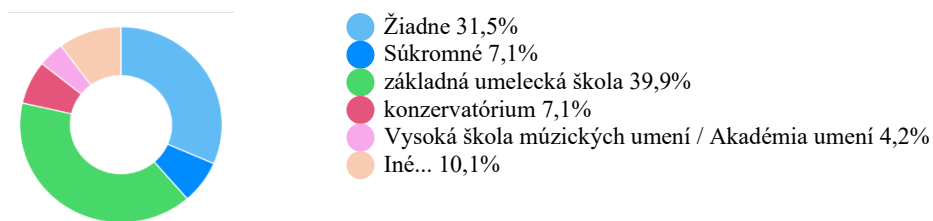
- bez vyznania 15,5%
- Apoštolská cirkev 0,4%
- Cirkev bratská 1,3%
- Evanjelická cirkev augsburského vyznania 7,1%
- Gréckokatolícka cirkev 16,4%
- Náboženská spoločnosť Jehovovi svedkovia 0,4%
- Pravoslávna cirkev 2,1%
- Reformovaná kresťanská cirkev 1,3%
- Rímskokatolícka cirkev 55%
- Iná... 0,4%

Ukončené vzdelanie



- základná škola 3,8%
- stredná škola 24,8%
- vysoká škola - bakalársky stupeň 6,7%
- vysoká škola - magisterský/inžiniersky stupeň 52,1%
- vysoká škola - doktorandský stupeň 12,6%

Ukončené hudobné vzdelanie:



Výsledky prieskumu

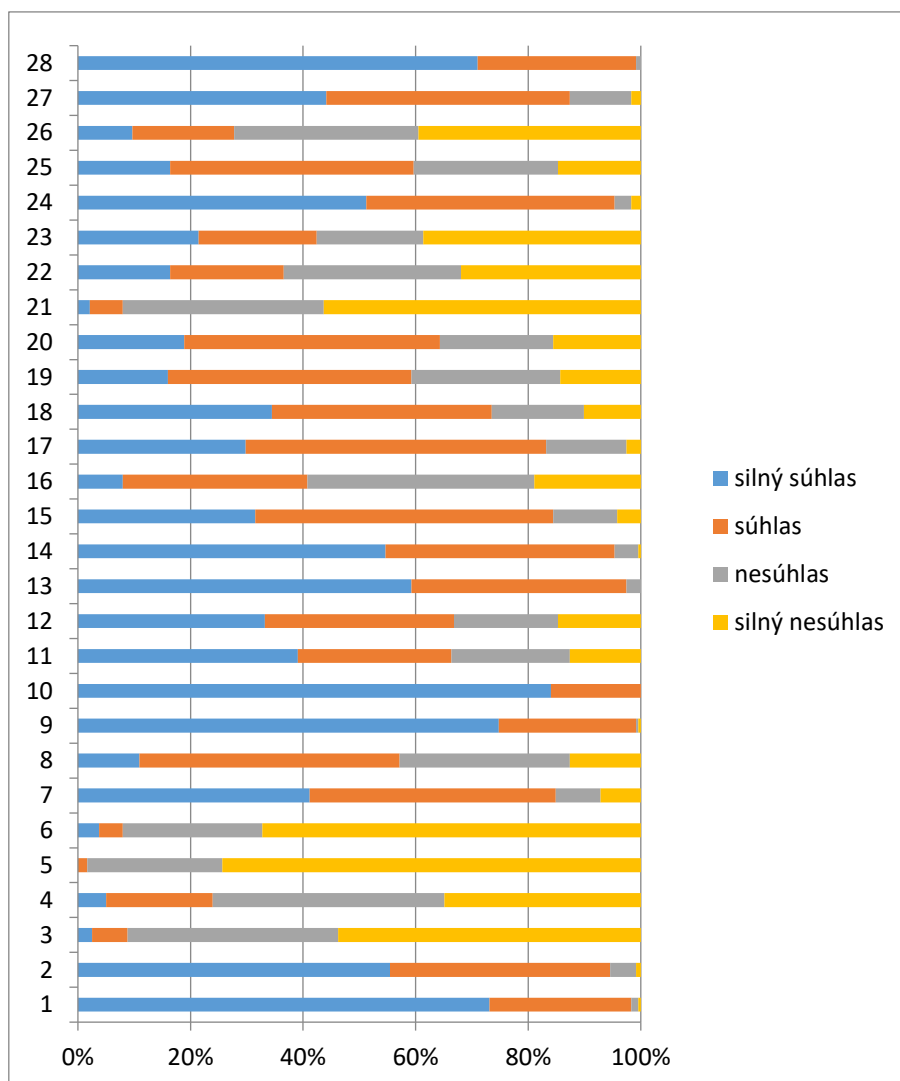
V hlavnej časti prieskumu sme sa snažili získať informácie týkajúce sa prisudzovaniu významu zborového spevu interpretom, pričom sme zisťovali vonkajšie a vnútorné motivačné (a demotivačné) činitele. Za vonkajšie činitele sme považovali sociálne faktory – kolektív a jeho vnútorné vzťahy, vzťahy k okoliu a osobnosť dirigenta, za vnútorné činitele sme považovali duchovný rozmer motivácie k spevu a napĺňanie estetických potrieb osobnosti. Uvádzame batériu výrokov s počtami odpovedí v jednotlivých kategóriách miery súhlasu s tvrdeniami (silný súhlas ++, súhlas +, nesúhlas -, silný nesúhlas --).

		++	+	-	--
1	Do zboru chodím kvôli spevu.	174	60	3	1
2	Do zboru chodím kvôli dobrému kolektívu.	132	93	11	2
3	Do zboru chodím kvôli partnerovi/partnerke.	6	15	89	128
4	Do zboru chodím kvôli oceneniu okolia.	12	45	98	83
5	Do zboru chodím, lebo je to moja školská povinnosť	0	4	57	177
6	Zbor je moja pracovná povinnosť	9	10	59	160
7	Do zboru chodím, lebo máme dobrého dirigenta	98	104	19	17
8	Do zboru chodím, lebo som chcel spoznať nových ľudí	26	110	72	30
9	Spev považujem za zmysluplné trávenie voľného času.	178	58	1	1
10	Zborový spev mi robí radosť.	200	38	0	0
11	Môj spev je predovšetkým oslavou Boha	93	65	50	30
12	Spievam, lebo chcem skrásliť bohoslužbu	79	80	44	35
13	Spievam, lebo chcem vytvoriť niečo krásne.	141	91	6	0
14	Spievam, lebo chcem urobiť radosť poslucháčom.	130	97	10	1
15	Spievam, lebo sa chcem zabaviť.	75	126	27	10

16	Spievam, lebo so zborom veľa cestujeme.	19	78	96	45
17	Spievam, lebo chcem kultúrne pozdvihnúť svoje okolie	71	127	34	6
18	Spievam, lebo chcem hudbou šíriť duchovné posolstvo	82	93	39	24
19	Spievam, lebo chcem pozdvihnúť národného ducha	38	103	63	34
20	Do zboru ma priviedli priatelia	45	108	48	37
21	Do zboru ma priviedol náš kňaz	5	14	85	134
22	Do zboru ma priviedol náš dirigent (vedúci).	39	48	75	76
23	V zbore spievajú i členovia mojej rodiny	51	50	45	92
24	V zbore spievajú moji priatelia	122	105	7	4
25	Do zboru som priviedol mojich priateľov	39	103	61	35
26	Do zboru som priviedol mojich rodinných príslušníkov	23	43	78	94
27	Spievam radšej v kolektíve ako sám	105	103	26	4
28	Rád sa podieľam na spoločnej tvorbe krásy zborového spevu	169	67	2	0

Vyhodnotenie vonkajších činiteľov

Ako významné prvky vonkajších činiteľov na základe merania určujeme kategórie sociálneho postredia, a to predovšetkým hodnotu dobrých interpersonálnych vzťahov v rámci existujúceho kolektívu (94,54%) a túžbou po sociálnom kontakte (57,14%). Tieto zistenia sa odrážajú i v oblasti začatia pôsobenia v zbore. Zaujímavým je zistenie, že intímne vzťahy v rámci rodiny či partnerstva nie sú dominantným determinantom účasti na zborovom speve, hoci významný podiel respondentov má v zbore člena rodiny (42,44%) a priateľov (95,38%). Priatelia sú aj najpočetnejšími iniciátormi privedenia človeka k zborovému spevu (64,23%). Tento princíp funguje i ďalej v oblasti rozširovania členskej základne zborových telies, kedy aktívni členovia privádzajú nových členov do zboru (59,66%), u rodinných príslušníkov je táto úspešnosť výrazne menšia (27,73%).



Respondenti taktiež nevnímajú spev ako svoju školskú či pracovnú povinnosť. Taktiež speváci nemajú ambície získania ocenenia okolia. Ako významný motivačný činiteľ k zborovému spevu naopak vystupuje osobnosť dirigenta, ktorá pozitívne vplývala na rozhodnutie k spevu u 84,87% opýtaných. U 36,53% bol dirigent aktivizátorom ich účasti v zbere. Niekdajší benefit cestovania s umeleckým telesom sa ukazuje ako nevýrazný činiteľ a väčšina odmietla cestovanie ako dôvod ich členstva v zbere (59,23%).

Vyhodnotenie vnútorných činiteľov

Ako najdôležitejšie fenomény v oblasti významu zborového spevu pre interpreta sa ukazujú predovšetkým estetické hodnoty v kontexte s vlastnou aktivitou na ich tvorbe. Ide predovšetkým o spev ako taký (98,32%), spev v kolektíve (87,34%), a tvorbu estetických hodnôt v oblasti zborového hudobného umenia a to: tvorba krásy (97,48%) a spoločná tvorba krásy (99,16%).

Dôležitým faktorom z oblasti pozitívnej psychológie i realizácie naplnenia života a napĺňania metafyzických potrieb je prežívanie pocitu radosti, ktorý pri zborovom speve prežívajú všetci speváci. Nemenej dôležitým faktorom je i zdieľanie tejto radosti s poslucháčmi, a to u 95,38% spevákov. Taktiež ide o zmysluplné trávenie voľného času (99,16%). Zaujímavým zistením je i fakt, že napriek náročnosti práce počas prípravy na produkciu i samotnej produkcie až 84,45% spevákov považuje túto činnosť za zábavnú. Ide tu teda i o silný psychohygienický moment.

S ohľadom na dosah umeleckých aktivít členov je dôležitým rozmerom i ich snaha o kultúrne pozdvihnutie svojho okolia (u 83,19%) a dokonca i pozdvihovanie národného ducha (u 59,24%).

Dôležitým a málo prebádaným rozmerom osobnosti človeka je jeho spiritualita. Snažili sme sa zistiť aj jej vplyv na hodnotenie svojej činnosti v oblasti zborového spevu. 66,39% spevákov považuje spev ako jeden z prostriedkov oslavy Boha. Tu sa otvára množstvo otázok týkajúcich sa rozdielu medzi všetkými veriacimi a spevákmi bez vyznania, ktorý tvorí 18,11%, ktoré bude potrebné sformulovať a hľadať na ne odpovede.

66,81% spevákov vníma ich spev ako prostriedok skrášlenia bohoslužby. Toto relatívne nízke číslo môže svedčiť o rôznom zameraní typov zborov a o tom, že nie všetky zbory pôsobia pri farnostiach, a tak sa nezúčastňujú bohoslužieb. Napriek tomu 73,53% spevákov považuje svoj spev za formu duchovného posolstva.

Diskusia

Členstvo v zbore je maximálne motivované samotným fenoménom spevu, robením radosti zo zborového spevu, zborový spev je pre mnohých dokonca jedným z cieľov, resp. hodnôt naplnenia zmyslu života. Takisto nácviky sú ponímané ako zmysluplné trávenie voľného času.

Positívne zážitky sú nevyhnutné k optimálnemu „fungovaniu“ a šťastnému prežitiu života, ba možno povedať, že životu dávajú zmysel. Spoločné tvorenie hudby v človeku zanecháva pocit radosti, ktorú môžeme interpretovať ako emóciu, náladu alebo ako vedľajší produkt zmysluplného života a nádejnej cesty k cieľu (Křivohlavý, 2010, s. 66). Všetky pozitívne zážitky smerujú k dosiahnutiu celkovej duševnej pohody, ktorej jedným z predpokladov je napĺňanie životných cieľov, vytváranie sociálnych väzieb, hľadanie pozitívnych zážitkov, realizácia zmysluplnej činnosti a sebarealizácia.

Ďalšou z významných úloh v procese kolektívnej vokálnej hudobnej produkcie a interpretácie jej významu pre človeka z hľadiska transcendentálneho poňatia osobnosti je spiritualita, resp. duchovno, ktoré v živote veriaceho človeka zohráva dôležitú úlohu. V našom kultúrnom priestore ide predovšetkým o kresťanskú orientáciu duchovného života ľudí, ktorá naplňuje ich život zmyslom orientovaným na Boha a na túžbu stretnúť sa s ním, i prostredníctvom spevu, ako špecifického druhu modlitby.

Záver

Predložený príspevok stručne načrtol niektoré fenomény determinujúce motiváciu spevákov a empiricky zisťoval a overoval hodnotenie zmyslu a významu zborového spevu. Ako najvýznamnejšie motivačné činitele sa preukázali: samotný zborový spev, kolektív zboru a pozitívne medziľudské vzťahy v rámci kolektívu. Z výsledkov prieskumu môžeme vidieť, že zborový spev v živote speváka plní okrem estetickéj a sociálnej funkcie i psychoterapeutický význam.

Bibliografia

- Betsa, I. 2007. *Popularita ako fenomén hudobného umenia*. Bratislava : Ústav hudobnej vedy SAV. ISBN 978-80-89135-19-6
- Kondrla, P. 2010. *Hodnoty a postmoderna*. Bratislava : Iris, 2010. ISBN 978-80-89256-50-1
- Krbaťa, P. a kol. 2008. *Psychológia hudby (nielen) pre hudobníkov*. 2. rozšir. vyd. Vrútky : Peter Krbaťa, 2008, ISBN 978-80-969808-6-4.
- Křivohlavý, J. 2010. *Pozitivní psychologie*. Praha : Portál. ISBN 973-80-7367-726-8
- Kulka, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha : Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2329-7
- Martinka, P. 2013. Význam zborového spevu pre interpreta. In: *Aura musica*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, č. 4, s. 6 - 11. ISSN 1805-4056
- Michalica, P. 2009. Reflexia súčasného východisk a reálií umeleckého vyučovania. In: *Kultúra – umenie – vzdelávanie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (multimediálne CD). Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela.
- Schopenhauer, A. 2007. *O kráse a umení*. Bratislava : Kaligram. ISBN 978-80-7149-997-8
- Trachsel-Pauli, E. 2002. *Duchovná hudba*. Bratislava : MSEJK. ISBN 80-88891-39-6

Mgr. Pavel Martinka, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

pavel.martinka@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.118-125>

Impulzy historického odkazu Marie Szymanowskej a jej inštruktívneho cyklu „Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte“

The Impulses of Maria Szymanowska's Historical Legacy and Her Instructive Piano Cycle „Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte“

Jordana Palovičová

Abstract

The article deals with the forgotten historical legacy of the distinguished Polish female piano virtuoso and composer Maria Szymanowska (1789-1831) and her inspiring instructive piano cycle „Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte“ (Twenty Exercises and Preludes).

Keywords: Maria Szymanowska. Piano. Composer. Pianist. Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte. Etudes.

Zabudnuté majstrovstvo Marie Szymanowskej

V retrospektívnom pohľade na dejiny hudobného umenia vynikajú (zo spoločenských dôvodov) predovšetkým reprezentanti mužského pokolenia, no výrazné impulzy v oblasti interpretácie, kompozície i pedagogiky prichádzali aj od inšpiratívnych umelkýň, ktoré boli vo svojej dobe oslavované a patrične rešpektované. K menám, ktoré neprávom zapadli prachom histórie, patrí určite aj fascinujúca Maria Szymanowska. Mnohé aspekty jej profesionálnej kariéry možno považovať za prelomové a kľúčové „odrazové mostíky“ pre neskoršie generácie. Maria Szymanowska (1789 – 1831) patrila k prvým virtuózkam vôbec, ktorých koncertné cesty smerovali pravidelne do mnohých európskych krajín. Jej klavírne umenie, porovnávané s Johannom Nepomukom Hummelom (Kroll, 2007), sa podľa *Allgemeine musikalische Zeitung* vynímalo „úžasne sebaistou tónotvorbou na jej nástroji, v spojení s jemnosťou a výraznou expresivitou“ (*Allgemeine musikalische Zeitung*, 1823, s. 759). Najmä po roku 1820, kedy sa po desiatich rokoch nevelmi šťastného manželského zväzku osamostatnila, nabrali jej koncertné aktivity na intenzite a podľa úvah Vladimíra Godára sa stala prvou európskou virtuózkou hrajúcou spamäti¹

¹ Pozn. prvenstvo, ktoré sa zvykne pripisovať o 30 rokov mladšej Clare Schumann.

(Godár, 2021). Mark Kroll, autor známej hummelovskej publikácie, uvádza viacero koncertov Szymanowskej, na ktorých uviedla Hummelov brilantný *Koncert a mol op. 85* (1823, 1824), čo nám dáva predstavu aj o jej fenomenálnom technickom arzenále (Kroll, 2007). Maria Szymanowska pochádzala z dobre situovanej varšavskej rodiny Wołowských. Lekcie hudby brala v úvodných rokoch podľa viacerých zdrojov u Antoniho Lissowského, Tomasza Gremma, neskôr u Karola Kurpińskiego, Franciszeka Lessela, respektíve u Józefa Elsnera (Suchowiejko, 1999), ktorý je nejedným „spojovníkom“ medzi ňou a o niečo mladším Fryderykom Chopinom (Tomaszewski, 2017). V medzinárodnom prostredí sa po prvýkrát predstavila v roku 1810. Po spomínanom útlme umeleckých ciest (aj z dôvodu materských povinností) priniesla tretia dekáda 19. storočia mnohé profesionálne úspechy, ku ktorým patril o. i. prestížny titul *Prvej klaviristky ich cárovňiných výsostí*, udelený v roku 1822 v Sankt Peterburgu. Aktívnu interpretačnú sféru opustila v sezóne 1827/28. Posledné roky jej životnej púte, ktorú predčasne ukončila epidémia cholery (1831), sa profilovala ako pedagogička a organizátorka kultúrneho života prostredníctvom svojho vyhľadávaného salónu (Suchowiejko, 1999). Mimoriadne podnetná pre jej súčasníkov bola však aj jej tvorba ako spojenie *stile brillante* a *stile galante* bazírujúca na národnom cítení. Chopin, ktorý obdivoval jej hru (Tomaszewski, 2007), nachádzal v jej skladateľskom odkaze dôležité inšpiračné momenty. Jej elegantný tvorivý prejav a melodická invencia vzbudili záujem viacerých vydavateľských domov ako Breitkopf & Härtel, Probst, Ricordi a i. (Gwizdalka, 2018). Centrom Szymanowskej kompozičného vesmíru bol jej milovaný klavír, ktorému venovala desiatky rozmanitých kompozícií ako nokturná, mazurky, polonézy, valčíky, cvičenia, respektíve prelúdiá a pod. pre klavír sólo, štvorročne a dokonca trojručne. Lyrický žáner nokturna, výdobytok Johna Fielda, nachádzajúci neskôr ideálne spracovanie pod rukami Fryderyka Chopina, priniesla do poľského prostredia práve Maria Szymanowska (Gwizdalka, 2018).

Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte

Medzi jej diela pozoruhodných kvalít môžeme zaradiť rozsiahly cyklus *Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte* (*Dvadsať cvičení a prelúdií pre pianoforte*), ktorý poskytuje dôležité impulzy pre klavírnú pedagogiku. Význam a pozíciu Szymanowskej dokazuje i fakt, že boli vydané renomovaným vydavateľstvom Breitkopf & Härtel v Lipsku. Prvú, kompletnú verziu z roku 1820 vystriedal o päť rokov neskôr výber pod názvom *Douze Exercices et Préludes* (*Dvanásť cvičení a prelúdií*, Nowak-Romanowicz, 1980). Autorka jasne nerozlišuje medzi „cvičením“ a „prelúdiom“, ktoré spomína v titule. Obdobný názov zvolili vo svojej tvorbe napr. Muzio Clementi – *Préludes et exercices* (Clementi, [s. a.]) či Henri Herz – *24 Exercices et*

préludes op. 21 (Herz, cca 1828). V rovine etudickej literatúry sa núka porovnanie s viacerými dielami podobného charakteru z približne rovnakého obdobia. „The glorious John“ (Cramer, 2022) t. j. v Anglicku domestikovaný nemecký klavirista Johann Baptist Cramer si za cieľovú skupinu svojich historicky prvých etúd z roku 1804, s explicitnou zmienkou slova „etuda“ (Predota, 2021), berie tých, „ktorí si želajú dôkladne študovať tento nástroj“ (Starosta, 2014, s. 41). Dobový virtuóz Friedrich Kalkbrenner vo svojom *opuse 20 – Etude pour le Piano Forte consistant en Vingt quatre Exercices dans tous les tons majeurs et mineurs* (Kalkbrenner, cca 1825) stavia do popredia hlavne exhibíciu svojich nepopierateľných technických možností. Muzio Clementi si v *Gradus ad Parnassum* z roku 1817 (Starosta, 2017) kladie ambiciózne ciele dosahovania klavírnych výšin, no po hudobnej stránke sa pohybuje skôr v menej vzrušujúcich „nadmorských výškach“. Na poli prelúdií Johann Nepomuk Hummel vydáva okolo roku 1815 24-časťový cyklus, no skladbičky majú vskutku len improvizачný ráz „zahrievacieho kúsku“ (Kroll, 2007). Szymanowskej skladby naopak predstavujú materiál vysokej úrovne, ktorý môžeme považovať za „predvoj“ koncertných etúd. Od ich vzniku uplynie len cca dekáda, kedy sa Chopin prihlási s titulom svojich revolučných *Etúd op. 10* (Tomaszewski, 2017). Szymanowskej kompilácia sa vyznačuje nielen inštruktívnym potenciálom pre študentov vyšších ročníkov konzervatórií a vysokých škôl, ale najmä obsahovými kvalitami a znalosťou nástroja po technickej, ako aj zvukovej stránke. Szymanowska ruka v ruke so *stile brillante* ťaží z priehľadných striebřistých diskantových polôh. Ponúka priestor na kultiváciu technickej, výrazovej, artikulačnej, ako aj farebnej palety adeptov klavírnej hry. Pre zjednodušenie z vyššie uvedených dôvodov budem voliť pomenovanie etudy. Takto o nich hovorí aj Robert Schumann. Označuje ich zároveň za „delikátne azúrové krídla“ a priznáva im v dobe ich vzniku novátorstvo a výnimočnosť, ktorá „sa medzičasom stala realitou“ (Schumann, 1836, s. 17). Skladateľka venovala cyklus kontese Zofii Chodkiewicz (Szymanowska, [s. a.]). Umelecky nadaná šľachtičná (1803 – 1871) bola nielen oceňovanou autorkou početných kvetinových výjavov a miniatúr (*Wazon z kwiatami, Bukiet w wazonie*), ale zveľaďovala aj svoj pianistický, respektíve skladateľský talent pod vedením Marie Szymanowskej, Carla Arnolda (Dybała, E., [s. a.]) či Johanna Nepomuka Hummela (Klodner, 1964). Maria Szymanowska v dvadsiatich častiach svojho inštruktívno-koncertného cyklu nevyužíva tóninové spektrum deklarovaného počtu skladieb. Etudy oscilujú medzi tóninami *C dur, D dur, d mol, Es dur, es mol, E dur, F dur, G dur, g mol, As dur, B dur*. Vzácnosťou sú jej prstokladové poznámky, prezrádzajúce fantáziu i praktického ducha starostlivého učiteľa.

Už prvá etuda *F dur (Vivace)* je svedectvom neobvykle veľkého aparátu Szymanowskej, ktorý dokumentuje aj portrét umelkyne od maliara Alexandra Kokulara (Kokular, 1825). Je postavená na rozkladových arabeskách vinúcich sa priestorom viacerých oktáv. V pedagogickom procese

je materiálom vhodným na rozvoj vláčnych pohybov zápästia, respektíve lakťov.



Obr. 1: *Vingt Exercices et Préludes*, č. 1 *F dur*. Zdroj:

[https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

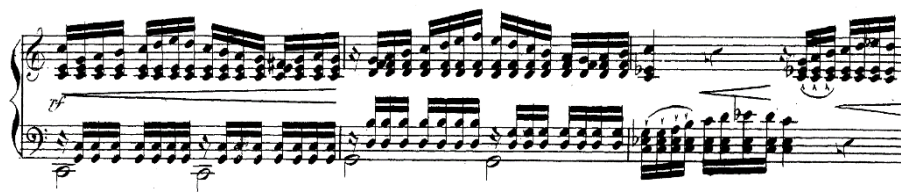
Etuda č. 2 *Es dur (Allegro moderato)* bazíruje na prvku koketných trilkov doplňujúcich pasážové postupy. Črtá sa tu aj symptomatická vlastnosť mnohých Szymanowskej diel – zvyčajne sa nezameriava len na jeden centrálny problém. V tomto prípade pasážový „terén“ etudy komplikuje skoková problematika v parte ľavej ruky. Niektoré krkolomné úseky sú ľahšie zvladateľné na základe busoniovského „technického frázovania“.

Etuda č. 3 *D dur (Moderato)* môže v pedagogickom živote vzhľadom na sekvenčné postupy lomených intervalov predstavovať ideálny priestor pre zdokonaľovanie pružnej rotácie zápästného okruhu.

V efektnom *Agitate g mol* (č. 4) sa objavuje element striedania rúk, ktoré využíval vo svojich *Essercizi*, respektíve sonátach už taliansky majster Domenico Scarlatti. Autorka najskôr exponuje terciové sekvencie v ambite oktávy v parte pravej ruky, neskôr pridáva s náznakom dynamickej diferenciácie ľavú ruku. Pritom vo väčšine prípadov stavia hráča pred nekomfortné kríženie horných končatín, navyše vo virtuóznom tempe. Ozveny scarlattiovských kompozičných postupov kríženia, prekladania a striedania rúk sú evidentné aj neskôr v *Etude č. 16 Es dur (Grazioso)*.

Skladba pod poradovým číslom 5 (*Con moto. B dur*) má charakter rozsiahlej rozkladovej dvaatridsatinovej štúdie naprieč harmonicky rozmanitým terénom. Szymanowska sa zameriava na rovnomerný vývin oboch rúk, ich paralelné spojenia nevynímajú. Na zvládanie rozkladového vlnenia môžu byť nápomocné aj početné návrhy prstokladových riešení.

Priam dychberúce rachmaninovské parametre z hľadiska rozpätia ruky má krásna *Etuda č. 6 C dur*. V akordickom pohybe zasahuje hudobné tkanivo až do priestoru veľkej decimy (!). Okrem požiadaviek na vhodné fyziognomické vlastnosti vyvstáva neľahká požiadavka plastického vedenia melódie ukrytej v takto koncipovaných akordoch a hierarchizácie intervalovo-akordických štruktúr. Quasi operná cavatina ukrýva v sebe i náznaky *stile brillante* (terciové kaskády či bravúrny akordický záver).



Obr. 2: *Vingt Exercices et Préludes*, č. 6 C dur. Zdroj: [https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

Marii Szymanowskej neboli cudzie ani humorné polohy, čo dokazuje v *Etudách* č. 7 a č. 13. Kým *Etuda F dur (Scherzando)* môže byť podobnou textúrou vhodným doplnkom pri príprave finále populárnej Beethovenovej *Sonáty d mol op. 31 č. 3*, hravá *Etuda B dur (Scherzo)* je vďačnou literatúrou pre osvojenie repetičného princípu, ktorý zdolávali klaviristi s väčšou ľahkosťou na klavíroch viedenského typu.



Obr. 3: *Vingt Exercices et Préludes*, č. 13 B dur. Zdroj: [https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

Veľké nároky na uvoľnenie dľaňového svalstva a zápätia kladie nasledujúca *Etuda č. 8 Es dur (Con brio)*, ktorá spája rozklady v úzkej polohe s „výpadmi“ do širších polôh, nastupujúcimi zvyčajne na 2. dobe.

Centrálne časti albumu ukrývajú poetické skvosty kontemplatívneho rázu. *Etuda č. 9 B dur (Moderato)* sa ponáša na nokturmo a prináša stimulujúce momenty pre prácu na siahodlnej horizontále šestnástinových línii v delikátnom dialógu oboch rúk. *Comodo es mol (č. 10)* naznačuje úsporným materiálom a záchvevmi improvizáčného rázu skôr inklináciu k žánru prelúdia.

Štúdia *G dur (č. 11)* už naznačuje cestu veľkých virtuózov vrcholných rokov romantickej éry. Závratná skoková akrobacia je hodná Franza Liszta (pozn. v zredukovanej forme ju autorka využila v závere svojho *Nokturna B dur*). Keď Robert Schumann vyzdvihoval vyššie zmienené anticipačné kvality tohto cyklu, iste mal na mysli o. i. toto bravúrne *Con fuoco*, rovnako ako nasledujúce *Vivace Es dur (č. 12)*, obohatené o terciové, kvartové či akordické elementy.



Obr. 4: *Vingt Exercices et Préludes, č. 11 G dur*. Zdroj:
[https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

14. *etuda d mol (Risoluto)* je naopak prístupná i pre nižšie ročníky. Szymanowska koncipuje part pravej ruky s akcentom na hru legato. Triolový pohyb sprevádza zádrž dlhších hodnôt. Menší diskomfort môže hráč pociťovať v strednom dieli, kde komponistka opäť uvádza prvky ťažšie obsiahnuteľné subtilnejším aparátom (sprievodné figurácie, ornamentácia).

Prvenstvo najdlhšej časti cyklu patrí *Etude č. 15 C dur*, ktorá zároveň predstavuje jednu z najľubeznejších skladieb *Vingt Exercices et Préludes*. I keď na prvý pohľad hlavná inštruktívna úloha spočíva v snahe docieľiť plynosť a kantabilnosť fráz v osminových notách vinúcich sa nad „šumom“ početných dvaatridsatín, hlavný prínos vidím v kultivácii koloristických prostriedkov.



Obr. 5: *Vingt Exercices et Préludes, č. 15 C dur*. Zdroj:
[https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

Etuda č. 17 je opäť dôkazom nevšedných technických predispozícií Szymanowskej a dáva tušiť, že označenie ženského pendanta Hummela bolo oprávnené. Spleť rýchlych terciových či sextových, respektíve rozkladových postupov predpokladá interpreta pokročilého niveau.

„Jazdecká“ *Etuda č. 18 E dur* je jednou z mála štúdií, kde poľská umelkyňa dodržiava fokus len na jednu konkrétnu problematiku – tu na pôdoryse bodkovaného rytmu rozohráva „cval“ rozložených oktáv (ľavá ruka) a dvojzmatov (part pravej ruky). *Etuda* je prístupná a využiteľná v osnovách konzervatórií, pedagogických fakúlt i vysokých hudobných škôl.

V predposlednej skladbe cyklu v dosiaľ nevyužitej tónine *As dur* skladateľka výraznejšie angažuje ľavú ruku ako nositeľku tematického materiálu. Objavuje sa aj požiadavka artikulačnej rôznorodosti.

Finále *Dvadsiatich cvičení a prelúdií* „korunuje“ *Première Pianiste de Leurs Majestés les Impératrices de Russie* oktávami, ktoré zasadzujú do prostredia relatívne pokľudného tempa s požiadavkou striktného cantabile, a to v rámci celej etudy.



Obr. 6: *Vingt Exercices et Préludes* č. 20 *F dur*. Zdroj:

[https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))

Využitie tohto primárne brilantného prvku na účely kultivácie kantilény dokazuje Szymanowskej akcent na tónovú kultúru a zároveň predstavuje skladbu, ktorá si vyžaduje zapojenie väčších celkov hracieho aparátu, jasnú zvukovú predstavu i pedalizačnú zbehosť.

Môžeme konštatovať, že *Vingt Exercices et Préludes* jednoznačne prinášajú inšpiratívne podnety aj pre súčasný pedagogický a koncertný život. Ich šarm, melodicko-harmonická podmanivosť a rôznorodosť technických úloh sú atraktívne pre mladých pianistov a predstavujú vhodné doplnenie k využívaným dielam inštruktívneho charakteru.

Bibliografia

- Clementi, C. [s. a.]. *Preludes et Exercices* [online]. [cit. 25. decembra 2022]. Dostupné z: [https://imslp.org/wiki/Preludes_and_Exercises%2C_Op.43_\(Clementi%2C_Muzio\)](https://imslp.org/wiki/Preludes_and_Exercises%2C_Op.43_(Clementi%2C_Muzio))
- Dybała, E. [s. a.]. *Zofia z Chodkiewiczów Ossolińska* [online]. Kozłówka : Muzeum Zamoyskich v Kozłówe, [s.a.]. [cit. 25. decembra 2022]. Dostupné z: <https://www.muzeumzamoyskich.pl/zofia-z-chodkiewiczow-ossolinska>
- Godár, V. 2021. *Programový bulletin koncertu Maria Szymanowska (1789 – 1831) – portrét skladateľky*. Albrechtina. (Ne)známa hudba : Bratislava, 2021. 8 s.
- Gwizdalka, D. 2018. *Maria Szymanowska* [online]. Hamburg : Musik und Gender im Internet, [2018] [cit. online 25. decembra 2022]. Dostupné z: https://mugi.hfmt-hamburg.de/receive/mugi_person_00000810;jsessionid=6E36F7481B9CB5C0718C496F61974847?XSL.back=S&lang=de

- Herz, H. cca 1828. *24 Exercices et préludes op. 21*[hudobnina]. Bonn : Simrock, cca 1828. 48 s.
- Johann Baptiste Cramer [online]. Oxon : Edition HH. 2022. [cit. 25. decembra 2022.] Dostupné z: https://www.editionhh.co.uk/ab_JBcramer.htm
- Kalkbrenner, F. cca 1825. *Etude pour le Piano Forte consistant en Vingt quatre Exercices dans tous les tons majeurs et mineurs. Cahier 1* [hudobnina]. Bonn : Simrock, cca 1825. 31 s.
- Klodner, A. 1964. Neznámy list Márie Szymanowskej. In: *Slovenská hudba*. roč. VIII., č. 10, s. 333.
- Kokular, A. 1825. *Portret Marii Szymanowskiej przy fortepianie* [online]. [cit. 25. decembra 2022]. Dostupné z: https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Maria_Szymanowska-Kokular_Aleksander.jpg
- Kritika koncertu Maria Szymanowskej. 1823. In: *Allgemeine musikalische Zeitung*. 1823, č. 46, 12. november 1823, s. 759.
- Kroll, M. 2007. *Johann Nepomuk Hummel: A Musician's Life and World*. Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2007. 503 s. ISBN-13: 978-0-8108-5920-3.
- Nowak-Romanowicz. 1980. Heslo Maria Szymanowska. In: *The New Grove Dictionary of Music and Musicians 18/Spiridion to Tin whistle*. 1980. London : Macmillan Publishers Limited, 1980. 843 s. ISBN 0-333-23111-2.
- Predota, G. 2021. *Beethoven's Teaching Resource Johann Baptist Cramer: "Studio per il pianoforte"* [online]. Hong Kong : Interlude, 2021. [cit. 25. decembra 2022.] Dostupné z: <https://interlude.hk/beethoven-teaching-resource-johann-baptist-cramer-studio-per-il-pianoforte/>
- Schumann, R. 1836. Maria Szymanowska, 12 Études. In: *Neue Zeitschrift für Musik*, 1836, zv. 4 (január až júl 1836), s. 17.
- Starosta, M. 2014. *Kapitoly z dejín klavírneho umenia a pedagogiky klavírnej hry*. Bratislava : Vysoká škola múzických umení, 2014. 204 s. ISBN: 9788089439577.
- Suchowiejko, R. 1999. *Album Musical Marii Szymanowskej / De Maria Szymanowska*. Kraków : Musica Iagellonica & Société Historique et Littéraire Polonaise, 1999. 487 s. ISBN 83-7099-087-8.
- Szymanowska, M. [s. a.]. *Vingt Exercices et Préludes pour le Pianoforte* [online]. [cit. 25. decembra 2022]. Dostupné z: [https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_\(Szymanowska,_Maria_Agata\)](https://imslp.org/wiki/20_Exercises_and_Preludes_(Szymanowska,_Maria_Agata))
- Tomaszewski, M. 2017. *Frédéric Chopin und seine Zeit*. Laaber : Laaber Verlag, 2017. 358 s. ISBN 978-3-89007-448-1.

Doc. Jordana Palovičová, ArtD.

Katedra klávesových nástrojov
Vysoká škola múzických umení, Hudobná a tanečná fakulta
Zochova 1, 813 01 Bratislava
jordanapalovic@centrum.sk

Zámerom výzvy je spustiť proces sebareflexie, naštartovať vyjadrenie bytostného jadra jednotlivca, vo vzdelávacom procese mierená hlavne študentom výtvarnej edukácie, ktorí majú možnosť participovať na téme.

Formulácia výzvy šartuje schopnosť analyzovať a transformovať svoj zámer, hľadať v prvom rade v sebe, odкрыť nánosy a dostať sa k podstate vlastného vnútra, bytia.

Analýza názvu nás privádza k základu slova divoký, z čoho sa odvíjajú ekvivalenty ako divý, primitívny, krikľavý, výstredný... ten, ktorý rastie, žije voľne v prírode, nespútaný, ktorý je daný prírodou (planý, nekultúrny, samorastlý, plachý, neskrutený, necivilizovaný, nedotknutý, panenský, živelný, bujný, nespútaný, besný, zdivený, prudký, zúrivy, šialený...)

Tému vnímam ako jednu z možných ciest zorientovania sa v období krízy spoločnosti. Zodpovednosť poslania role učiteľa prináša otázky: Kde je moje miesto? Návrat k sebe, zorientovať sa v sebe a jasne si stanoviť, kto som. Keď viem kto som, poznám svoje **status quo**, viem k čomu smerujem **quo vadis**.

Práca s témou otvára zároveň otázky vlastnej identity, ktorá sa historicky viaže k téme autoportrétu. V roku 2006 sa na pôde SNG prezentovala výstava Zory Rusinovej, pod názvom Autopoesis. V koncepcii katalógu nachádzame kategorizáciu témy do logických celkov podľa ideového a formálneho zamerania diel.

Premeny autoportrétu. Osudová blízkosť a konečnosť tela. Byť krásnou. Ja je niekto iný. Súkromné-verejné. Signatúra ako forma diskurzu o vlastnom ja. Autobiografická narácia. (Rusinová, 2006, s. 7)

Prečo vlastne autopoesis? Čo vyjadruje samotné slovo? Termín vzniká odvodeninou z latinského významu auto-seba a poesis-poetizácia. Nachádzame tu súvislosť, respektíve blízkosť s pojmom autoipoiesis z grec. *autos*-sám a *poiein*-robiť, tvoriť.

Ovodenina pojmu vysvetľuje povahu systémov v biológii, ktoré sa nedajú zdôvodniť z vonkajších príčin, ale vznikajú a udržujú sa vďaka vlastnej štruktúre. Vznik pojmu sa viaže na hľadanie odpovede na otázku profesora molekulárnej biológie Maturana: Čo znamená “vznik života?”, čím sa líši neživé od živého?

V našom prípade sa seba-poetizácia zaoberá *témou osobnosti umelca, problémom sebareflexie, seba-prezentácie, seba-konštrukcie, seba mýtizácie ako aj seba-popierania a seba-deštrukcie.* (Rusinová, 2006, s. 9)

Ako uchopiť a aplikovať tému v pedagogickom procese prípravy na rolu učiteľa výtvarnej výchovy? Núka sa overená stratégia výtvarnej interpretácie, ktorá *zahŕňa širokú škálu postupov od alúzie, citácie, invokácie, kamufláže, komentára, persifláže, premalby až po recykláciu a reinterpretáciu, ktoré sú založené na reflexii umenia umením.*” (Geržová, 1999, s. 291)

Ako ukážku tvorivého prístupu prostredníctvom výtvarnej interpretácie a zároveň k téme autoportrétu by som predstavila diplomové práce trojice absolventiek KVV PdF UK Bratislava z roku 2014.

Poetická reflexia Kataríny Vigľašovej predstavila citáciu diela od bulharského výtvarníka Christa “Zabalené stromy” (Wrapped trees, 1998), ktoré realizovala formou Land artu a časozbernej fotografie. K dynamike obrazu využila proces tvorby a rozkladu diela, vo výsledku zaznamenané do časozberného videa.



Obr. 2: Spln, 2014, fotografia 4: 11 sec.



Obr. 3: Rozhnevaná príroda, 2014, fotografia 4: 30 sec.

Práca Martiny Chudej koncentrovane v sebe nesie odkazy na výtvarné stratégie tvorby ženských autoriek. Jej vlastná téma autoportrétu, ktorý pojednáva v symbolicko-metaforickej rovine, poukazuje na rodové stereotypy vnímania ženského a mužského tela.



Obr. 4: Autoportrét, 2014, jutové vrece, výšivka, slama, sadra, drôt

Motív tela nachádzame aj u Lenky Nenčevovej v práci nazvanej „*Dialóg medzi človekom a prírodou*“, ktorý je zhmotnený v priestorovej inštalácii zahŕňajúcej geometrické šifrovanie prostredníctvom živlov prepojené cez komunikačný kanál ľudského tela - odliatok vlastnej chrbtice.



Obr. 5: Medzi nami, 2014, polyesterová živica, prírodniny, sadra, drevo, sklo, voda

Spätne môžeme konštatovať, že ich záverečné práce sú v podvedomej rovine nasiaknuté témou divokosti prostredníctvom analýzy vlastného vnútra, nespútaného ja, ako aj v rovine symbolickej, sprostredkované cez krásu a zároveň ničivú silu prírodných dejov.

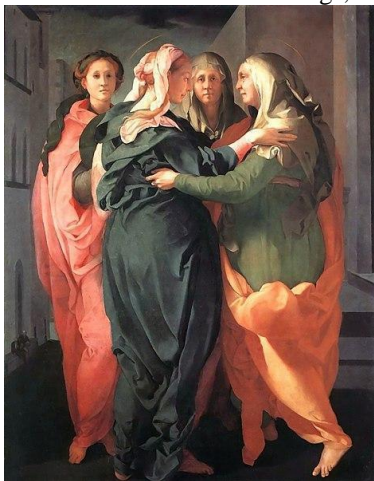
Téma tela v najširších možných súvislostiach rezonuje aj na 46. ročníku prehliadky Benátskeho bienále 1995 v koncepcii franc. historika umenia Jean Clair, zastrešená spoločným názvom: Identita a Alterita, krátka história tela (v podtitule Totožnosť a inakosť). Za všetkých spomeniem prácu Pohrebné tajomstvá (Buried secrets, 1995) od amerického autora Billa Viola. Titul je inšpirovaný veršom perzského mystika Džaláleddína Rumiho z 13. storočia: *“Keď sú semená pochované v temnej zemi, ich vnútorné tajomstvá sa stanú kvitnúcou záhradou.”*

Komplexná inštalácia v rámci amerického národného pavilónu pozostávala s viacerých videoprojekcií, kde si návštevník uvedomoval rovnocenne intenzitu obrazu aj zvuku. Z predstavených videoinštalácií vyberám odkaz tematizujúci práve výtvarnú interpretáciu. Vyvrcholením celej inštalácie bolo dielo: Pozdrav (The Greeting, 1995), kde premietacie plátno bolo umiestnené v ráme na stene, pripomínajúce scénu z talianskeho obrazu Navštívenie (1528-29) od manieristického maliara Pontorma. Banálna scéna stretnutia dvoch žien za prítomnosti tretej predstavuje ten krátky okamih bez slov, čistej radosti z prítomného okamihu. Celá sekvencia v pôvodnej dĺžke 50

s. trvala v spomalenom zábere 12 min. Autor nás necháva vychutnať si každé gesto, každý pohyb tváre, tela, šiat... vychutnať silu citu zúčastnených osôb. Slovanami Jany Tichej (1995)...*radostné zviditeľnenie cesty k základu nášho bytia, k jadrú, kde telo a myseľ sú jedno...*



Obr. 6: B. Viola: The Greetings, 1995



Obr. 7: J. Pontorno: Visitatione, 1528-29

Vo vzťahu k divokosti, k téme, ktorá kladie dôraz na siahnutie k prapôvodným zdrojom ľudskej tvorivosti, k ponoru do vlastného vnútra, opätovne si kladiem otázku: Je téma divokosti aktuálnou výzvou skúmania vlastného bytia?

Ako možnú odpoveď naznačujem vo výtvarnom projekte „Wilderness“, realizovanom v roku 2010, kde téma presakuje cez pôsobenie matérie živlu. Myšlienka vznikla ešte počas doktorandského štúdia, kde som si chcela overiť, nakoľko je téma živlov (spoločný menovateľ mojej práce) a s tým spojená divokosť aktuálnou témou v kruhu generácie výtvarníkov aktívne pôsobiacich na výtvarnej scéne. Zámerom môjho projektu bolo poslať túto výzvu ďalej aj prostredníctvom už spolupracujúcich autorov, čím by sa rozširoval okruh vystavujúcich autorov ako koreňová sústava stromu. (http://www.banskastanica.sk/d/archive/wilderness_30.11.2010).

Výstavný projekt bol formulovaný ako výzva, distribuovaná medzi kolegov výtvarníkov a im blízke duše. V tomto duchu by som rada pokračovala zvlášť v pedagogickom procese a podobnou formou rozšírila pole realizácií aj medzi študentov. Tu nachádzam najpriamejšie uplatnenie témy cez už vyššie spomínanú stratégiu výtvarnej interpretácie. Projekt Wilderness vnímam ako štartér, možnú cestu uchopenia témy prostredníctvom prapôvodných elementov.

Korene výzvy môžeme hľadať v túžbe „vrátiť do každodenného života vášeň“ (Bourriaud, 2004, s. 28). Výstavný projekt, prezentovaný na pôde rezidenčného kultúrneho centra Banská stanica, predstavil sériu fotografií, video-inštalácií a sochárskych objektov. Jednotliví autori vo svojej tvorbe skúmali, čo všetko je wildness? divokosť, nespútanosť, dravosť, bláznivosť, odvaha, odviazanosť, vášeň, radosť,divokosť živlu na hranici medzi užitočnosťou, krásou lahodiacou oku, uchu, cíteniu až po jeho katastrofické, ničivé besnenie. Prostredníctvom vlastného prežívania intenzity pôsobenia toho ktorého živlu, sprostredkúvali svoje výpovede. Každý autor sa vysporiadal s témou zo svojho najvnútornejšieho precítania, ktoré nehľadá logické dôvody demonštrácie. Je ukazovateľom a potvrdením našej individuality, ktorá neustále apeluje na potrebu pochopenia a tolerancie! Jednotlivé práce našli svoje miesto v celkoch, analogickej línii živlovej estetiky.

Živel **vzduchu** sa objavuje v tvorbe nórskej sochárky MARTINE LINGE (1959), ktorá žije a tvorí v Oslo. Reagovala na výzvu výtvarnou interpretáciou poetickej knižky “Spýtať sa vetra” (1985) fínskeho autora Nils-Aslak Valkeapää. Jej videoprojekcia na balónu reagovala na báseň s rovnomeným názvom a na výzvu odpovedá otázkou slovami básnika.

*„Spýtať sa vetra prečo fúka, prečo vtáky letia, prečo potok tečie,
prečo listy padajú zo stromov,
prečo leto, prečo čas temnoty“*

Nemecká sochárka a pedagogička SABINE POPP (1970), pôsobiaca v Bergen v Nórsku, tematizovala silu vetra, snímaného na Špicbergoch prostredníctvom video slučky “Byť hrdinom!” (Being Hero!, 7:47min, 2007/09) so zdôvodnením svojho zámeru: “Možnože ľudia budúcnosti pôjdu za polárny kruh, tak ako ľudia biblických čias išli do púšte za pravdou.” (preklad SP).

Živel **vody** tematizovaný ako vodná hladina je nosnou časťou práce od MIRY PODMANICKEJ (1981) rodáčky z Ružomberka, momentálne žijúcej v Bratislave. Inštalácia predkladala obraz mora z ľahčenej textilie, voľne sa vznášajúcej na rybárskych lankách. Osadenie v horizonte našich očí vytvára pomyselnú deliacu čiaru medzi svetom nad hladinou a pod povrchom, zároveň cítiť tajomnosť rozhrania týchto dvoch svetov.

Voda a zem sa spájajú v tvorbe dvoch autoriek, súputníčiek, ktorých aj osobné životné osudy sochárov a priateľiek vyúsťujú do viacerých spoluprác. EVA MASARYKOVÁ (1968), ktorá žije v Hamuliakove a pracuje v Bratislave a Trnave, reagovala na osobný zážitok spoločného dotyku s morom video inštaláciou „Chasing the Wildness“ (1'46", 2009). Divokosť vníma ako inštinktívnu stránku našej vlčej podstaty, ako synonymum pocitu slobody a nespútanej energie. Spoločný obraz hranice medzi morskou hladinou a brehom je aj motívom práce KARIN PATÚCOVEJ – LUNTEROVEJ (1971) z Bratislavy, nazvanej „Splynutie“ (2009). Fotopříbeh spoločného behu zachytával moment, keď sa stráca človek v okolitom priestore, stráca sa „Ja“, je len dych, pravidelný tlkot srdca. Kinetické objekty - skladané ľudové sukne boli zavesené v priestore a vystužené konštrukciou. Na spodnom leme sukne fixované fotografie svojim roztočením splynuli do pohyblivého príbehu - nekonečného behu na hranici dvoch matérií - piesku a mora.

Posledným autorom, reagujúcim na priestor **krajiny**-púšte, je NOAH RISKIN (1963), ktorý žije a pracuje v Brooklyne, Massachusetts v USA. Vo svojej tvorbe sa realizuje ako multimedialny umelec, gymnasta, telo je jeho nástrojom, čo len potvrdzuje vo svojej práci pod názvom „Medzi pozemskými a nebeskými telami“ (2006). Fotografia zobrazuje telo umelca centrálne umiestnené na horizonte zalomenia púštnych dún, čím naznačuje svoje absolútne prepojenie s okolitou krajinou. Sám opätovne reflektuje jej motív v básňach venovaných téme divokosti „Wilderness I-V“ z roku 2009.

Toto písmo nie je o divokosti. Toto písmo nie je o prírode.

Je o zeleni zeme, o múdrosti neba a napätí medzi tým, krvavej červeni našej fyzikality, ktorá je viac metaforou než vecou. (preklad Broňa Wingell)

Na záver by som rada vyzdvihla potenciál samotnej témy, ktorý je možné vnímať aj prostredníctvom jednotlivých ukážok. Každý z prístupov prináša svojbytné zhostenie sa témy, je naznačením novej cesty ako tému uchopiť. Už v podtitule sa objavuje konkrétne jedna z foriem aplikácie: prostredníctvom krajiny. Overenie laborovaním v priestore krajiny k téme divokosti nám prinesú najbližšie ročníky realizovaných plenérov v rámci študijných plánov letného semestra. Načrtnutie témy momentálne prebieha v prípravnej fáze skúmania záujmu v okruhu študentov, poslucháčov Katedry výtvarnej výchovy PdF UK v Bratislave.



Obr. 8: Postrehy študentov 1. a 2. ročníka KVV PdF UK, ktorí slovné, kresbou spontánne reagovali na slovo, pojem divokosť.

Divokosť (work in process) zakončím slovami Rumiho o hľadani Boha. Hľadal ho márne na križi, navštívil hinduistický chrám aj pagodu. Boh tam nebol. Putoval na návršie Herátu a do nížin Kandaháru, ale nenašiel ho. Ani na mýtckej hore Kaf, dokonca ani v Mekke ho nenašiel. Nakoniec ho predsa objavil. "Pozrel som sa do svojho srdca. Tam vo vnútri, na jeho mieste, som ho uvidel. Nebol nikde inde."

Bibliografia

- Banská stanica: Wilderness [cit. 10. novembra 2022]. Dostupné z: http://www.banskastanica.sk/d/archive/wilderness_30.11.2010
- Bourriaud, N. 2004. *Postprodukce*. Tranzit: Praha, 2004. 106 s. ISBN: 80-903452-0-4.
- Geržová, J, et al. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Bratislava: Kruh súčasného umenia PROFIL, 1999. 320 s. ISBN 80-968283-0-4.
- Luhmann, N. 2006. *Sociální systémy: nárys obecné teorie*. Brno: CDK, 2006. 552 s. ISBN 8073251000.
- Maturana, H., *Autopoiesis 1.2*. www.iss.org [online]. [cit. 27. októbra 2022]. Untitled Document (archive.org) Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Autopoiesis>
- Rusinová, Z. 2006. *Autopoiesis*. Slovenská národná galéria: Bratislava, 2006. 216 s. ISBN: 80-8059-116-4.

Tichá, J. 1995. Bill Viola: Pohřebná tajemství. In *Ateliér*. Mánes, Praha. Label s.r.o., Kutná Hora, č. 19. 16 s. ISSN 1210-5236.

Zdroj obrázkov

- Chudá, M. 2014. *Výpovedná hodnota materiálu a skryté symboly v umení* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského, [s.n.].
- Nenčevová, L. 2014. *Telesnosť v sochárskej tvorbe* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského, [s.n.].
- Vigľašová, K. 2014. *Krajina priestor pre realizáciu myšlienky* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského, [s.n.].
- Bill Viola, "The Greeting" (1995) [online]. [cit. 10. novembra 2022].
Dostupné z: Bill Viola - The Greeting (1995) - YouTube

Mgr. art. Karin Patúcová, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
karin.patucova@fedu.uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.135-142>

Možnosti uplatnenia gamifikácie a GBL (Game-Based Learning) v pregraduálnej príprave učiteľov

Possibilities of Applying Gamification and GBL (Game-Based Learning) in Undergraduate Teacher Training

Renáta Pondelíková, Lenka Lipárová

Abstract

The aim of this paper was to examine the opinions of students of pedagogical programs on the issue of applying the GBL (Game-Based Learning) strategy in teaching. The starting point was the necessity of online education during the COVID-19 pandemic and the transition from face-to-face to online learning. This change brought the search for strategies that would motivate and activate students to learn. One such strategy is the GBL strategy. With help of self-constructed questionnaire, the opinions of the students of the UMB Faculty of Education in Banská Bystrica on the use of digital games in teaching and their opinion on whether they would like to learn how to create such games were determined. The findings of this study contribute to the ongoing research, which points to the possibilities of professional training of students of pedagogical programs in accordance with the integration of digital games into teaching.

Keywords: Digital Natives. Digital Immigrants. Game-Based Learning. Gamification. Digital educational game.

Úvod

Obdobie pandémie COVID-19 ukázalo, ako nie sme v praxi pripravení realizovať dištančnú výučbu. V knihe, *Digitálni domorodci, digitálni prisťahovalci: časť I*, M. Prensky (2001) uvádza, že rozdiely medzi našimi študentmi ako digitálnymi domorodcami a ich učiteľmi z radov digitálnych prisťahovalcov sú základom mnohých dnešných vzdelávacích problémov. Dnešní študenti predstavujú generácie, ktoré vyrastali s novými technológiami. Celý svoj život strávili obklopení používaním počítačov, videohier, digitálnych hudobných prehrávačov, videokamier, mobilných telefónov a všetkých ostatných hračiek a nástrojov digitálneho veku. Počítačové hry, e-mail, internet, mobilné telefóny sú neoddeliteľnou súčasťou ich života. Autor naznačuje, že mozgy „digitálnych domorodcov“ sú pravdepodobne fyzicky odlišné

v dôsledku digitálneho vstupu, ktorý dostali počas dospievania. V dôsledku tohto všadeprítomného prostredia a interakcie s ním, dnešní študenti myslia a spracúvajú informácie zásadne inak ako ich predchodcovia (digitálni imigranti) (Prensky, 2001). Tieto rozdiely sú oveľa hlbšie, než si ich väčšina pedagógov uvedomuje. Ak sa nad tým zamyslíme, zistíme, že problémom, ktorému dnes čelí vzdelávanie, je to, že naši učitelia zo skupiny „digitálnych imigrantov“, ktorí hovoria zastaralým jazykom (jazykom s pred digitálneho veku), sa snažia učiť populáciu „digitálnych domorodcov“, ktorá hovorí úplne iným jazykom. Charakteristické pre túto generáciu je, že dokážu prijímať informácie veľmi rýchlo, majú radi multitasking, uprednostňujú grafiku pred textom, využívajú sociálne siete, uprednostňujú hypertext, uprednostňujú hru pred „serióznou“ prácou. Práve na základe tejto skutočnosti Prensky (2001) tvrdí, že učenie sa prostredníctvom digitálnych hier je dobrý spôsob, ako osloviť „digitálnych domorodcov“ v ich „rodnom jazyku“.

Na tomto princípe je založená stratégia Digital Games-Based Learning (ďalej DGBL). Táto stratégia je uplatňovaná vo vzdelávaní na celom svete a výskumy (Prensky, 2003) preukazujú jej efektívnosť v súvislosti s kognitívnymi, psychomotorickými i afektívnymi procesmi. Hry stelesňujú zavedené princípy a modely učenia. Sú účinné čiastočne preto, že učenie sa uskutočňuje v zmysluplnom (pre hru) kontexte. To, čo sa musíme naučiť, priamo súvisí s prostredím, v ktorom sa to učíme. Učenie, ktoré sa vyskytuje v zmysluplných a relevantných kontextoch, je teda efektívnejšie ako učenie, ktoré sa vyskytuje mimo týchto kontextov, ako je to v prípade väčšiny formálnej výučby. Výskumníci poukázali na to, že hra je primárnym mechanizmom socializácie a učenia, ktorý je spoločný pre všetky ľudské kultúry a mnohé živočíšne druhy (Van Eck, 2006). Existujú veľmi dobré dôvody, prečo mladí aj starí ľudia trávia každý týždeň hodinu po hodine hraním hier. To, čo sa stalo populárnou formou odreagovania, sa môže stať základom pre stratégiu, ktorá sa snaží čeliť konkurenčným výzvam pridávaním hodnoty tam, kde je to najdôležitejšie: zlepšovaním výsledkov vzdelávania (Niman, 2014).

Učenie založené na hre

DGBL môžeme charakterizovať ako stratégiu, ktorá zahŕňa vzdelávací obsah do počítačových hier s cieľom zaujať študentov (Coffey, 2017). Učenie založené na hre je jednou z vyučovacích stratégií, ktorá sa stáva čoraz populárnejšou, aby pomohla študentom dosiahnuť ich vzdelávacie ciele. Pri učení založenom na hre učitelia začleňujú do svojich hodín vzdelávacie aktivity, ktoré môžu študentom pomôcť, samostatne alebo prostredníctvom tímovej práce, obnoviť staré koncepty alebo upevniť nové. Využitím vedomostí dnešných študentov o hraní hier môžu učitelia vytvoriť vzrušujúce vzdelávacie prostredie, ktoré zvýši zapojenie študentov. Učenie založené na hre pomáha pri

riešení problémov, pomáha riešiť problémy podporovaním zručností, ako je porozumenie príčinným súvislostiam, logike a rozhodovaniu, ktoré môžu využiť v živote mimo školy. Podporuje kritické myslenie, zvyšuje angažovanosť a motiváciu študentov, zavádza situačné učenie, ktoré pomáha študentom pochopiť nové koncepty v kontexte ich sociálnych vzťahov (Prodigy, 2021). Cieľom DGBL nie je hra, hra je prostriedkom k osvojeniu si edukačného obsahu.

Podobne ako DGBL aj gamifikácia prináša do triedy podobné herné koncepty, ale obe sú celkom odlišné vyučovacie stratégie. DGBL ponúka rovnováhu medzi hodinami v triede a vzdelávacou hrou. Učitelia zoznamujú študentov s novými pojmi a ukazujú im, ako fungujú. Potom študenti precvičujú tieto pojmy prostredníctvom digitálnych hier. Deterding a kol. (2011) navrhli definovať gamifikáciu ako použitie prvkov herného dizajnu v neherných kontextoch. Gamifikácia čerpá z prvkov herného dizajnu, ako napríklad získavanie bodov, rebríčky úspešnosti, získavanie odznakov alebo zbieranie iných odmien. Účelom je, aby hodiny, ktoré nemusia byť zaujímavé, boli pre študentov pútavejšie.

Obe tieto stratégie využívajú prostriedky a činnosti, ktoré mnohí študenti radi robia mimo triedy, a pridávajú ich k vzdelávaniu. To pomáha študentom zvýšiť pozornosť, zlepšuje ich celkové pochopenie základných pojmov a motivuje ich k učeniu sa.

Digitálne vzdelávacie hry

Digitálne vzdelávacie hry sú softvérové aplikácie, ktoré kombinujú vlastnosti videohier a počítačových hier. Ich cieľom je ponúknuť skúsenosti, ktoré úspešne zodpovedajú špecifickým vzdelávacím cieľom a výsledkom (Manesis, 2020). Učitelia môžu potenciálne podnietiť motiváciu a záujem o osvojenie si edukačného obsahu tým, že vtiahnu študentov do vzdelávacieho procesu prostredníctvom aktivít, ktoré sa odlišujú od tradičných didaktických metód.

Dôležitým prvkom v tomto procese je interakcia. Na dosiahnutie tohto cieľa digitálne vzdelávacie hry využívajú multimediálne a internetové technológie. Digitálne hry sú založené na vopred stanovených pravidlách a obmedzeniach, ktoré vedú hráča k jasnému cieľu, ktorý je tiež definovaný konkrétnou výzvou. Funkcie takýchto hier neustále interagujú s hráčom a zároveň mu poskytujú spätnú väzbu buď prostredníctvom bodovania alebo prostredníctvom zmien vykonaných vo svete hry, čo umožňuje hráčom neustále sledovať svoj pokrok a precvičovať svoje zručnosti prekonávaním mnohých prekážok počas hrania [Manesis, 2020].

Výskum názorov študentov na uplatnenie DGBL vo vzdelávaní

V súvislosti s uvedenou problematikou a potrebou zmeny v metódach dištančného vzdelávania, ktoré i napriek prechodu do online prostredia bolo častokrát realizované formou prednášok a PPT prezentácií, sme sa podujali zistiť názory študentov a študentiek na uplatnenie stratégie DGBL vo vyučovaní.

Ako výskumnú tému sme si zvolili Učenie založené na hre (DGBL). Riešeným výskumným problémom bolo uplatnenie DGBL na vysokých školách v učiteľsky zameraných programoch. Kládli sme si nasledujúcu výskumnú otázku: *Aký je názor študentov učiteľsky zameraných programov na uplatnenie GBL vo vysokoškolskom vzdelávaní?*

Výskumnú vzorku tvorilo 128 študentov a študentiek dvoch študijných programov – Elementárna a predškolská pedagogika (bakalárske štúdium) a Učiteľstvo primárneho vzdelávania (magisterské štúdium), všetkých ročníkov štúdia.

Cieľom nášho prieskumu bolo zistiť názory študentov a študentiek učiteľsky zameraných programov na uplatnenie stratégie GBL vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Výskumnou metódou bolo škálovanie. Na zisťovanie intenzity názorov študentov sme použili Likertove škály, ktoré sa používajú na meranie názorov a postojov ľudí. Tvorí ich výrok a stupnica. Zvolili sme stupnicu: *úplne súhlasím–súhlasím–nemám vyhranený názor–nesúhlasím–úplne nesúhlasím*.

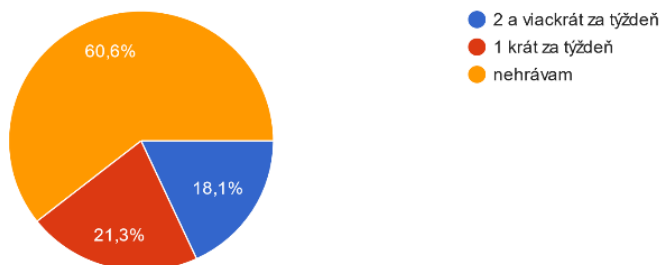
Ako výskumný nástroj sme použili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 14 výrokov.

Výsledky

Graf 1: Hranie hier

Rôzne hry na počítači, tablete, mobile hrávam

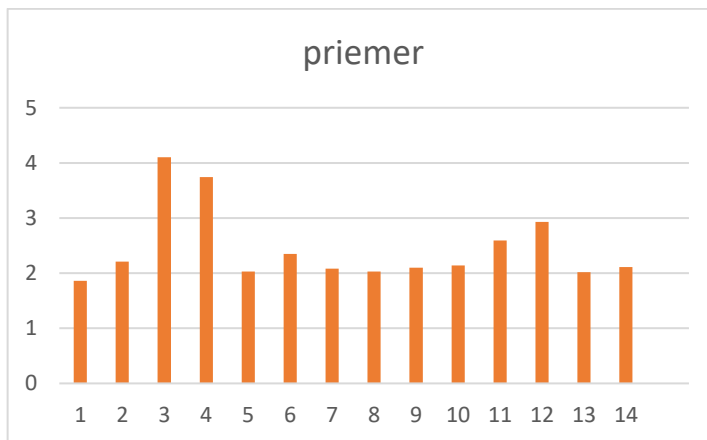
127 odpovedí



Pri prvom výroku sme zistili, že väčšia polovica respondentov hry na počítači nehráva, čo je zaujímavé zistenie z hľadiska teoretických východísk, na základe ktorých sme predpokladali vyšší počet respondentov, ktorí sa digitálne hry hrávajú.

Vypočítaním priemernej hodnoty na škále sme dospeli k nasledovným výsledkom:

Graf 2: Priemerné hodnoty jednotlivých výrokov



Tab. 1: Výsledky

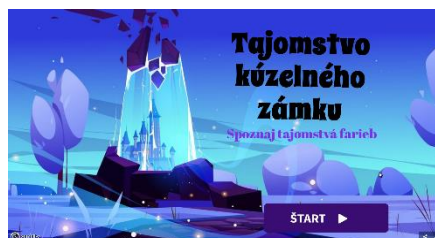
- 1. Používanie digitálnych vzdelávacích hier vo vzdelávaní je užitočné pre študentov a učiteľov. Z výpočtu priemeru ďalších nameraných hodnôt sme zistili, že s výrokom, študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 1,86 a blíži sa teda na hodnotiacej škále k vyjadreniu súhlasu.*
- 2. Učenie založené na hre prostredníctvom digitálnych vzdelávacích hier vytvára vzdelávacie prostredie zamerané na študentov. S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,21 a teda je na hodnotiacej škále bližšie k vyjadreniu súhlasu.*
- 3. Používanie digitálnych hier na vzdelávanie je plytvanie časom. S výrokom študenti nesúhlasia, lebo tento výrok je priemerom 4,1 najbližšie k vyjadreniu nesúhlasu. Z uvedeného vyplýva, že používanie digitálnych hier na vzdelávaní študenti nepovažujú za stratu času.*
- 4. Na hre založené učenie prostredníctvom digitálnych vzdelávacích hier je užitočné iba vo vzdelávaní na základných a stredných školách. S výrokom vzhľadom na priemer 3,74 študenti nesúhlasia. Z uvedeného výsledku vyplýva predpoklad, že študenti tento spôsob učenia považujú za užitočný aj na vysokej škole.*
- 5. Na hre založené učenie prostredníctvom digitálnych vzdelávacích hier môže zvýšiť motiváciu študentov učiť sa. S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,03 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.*
- 6. Bodový motivačný systém v hrách motivuje k učeniu. S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,35 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.*

7. *Mám záujem používať digitálne hry pri učení sa.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,08 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.
8. *Na hre založené učenie prostredníctvom digitálnych vzdelávacích hier môže byť dôležitou učebnou stratégiou aj na vysokých školách.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,03 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.
9. *Zdá sa mi zaujímavejšie učiť sa predmety prostredníctvom digitálnych vzdelávacích hier.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,1 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.
10. *Prajem si, aby som mal/a viac príležitostí učiť sa pomocou tohto herného prístupu.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,14 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.
11. *Na učenie uprednostňujem hry v porovnaní s tradičnými metódami v triede.* Na výrok nemajú študenti vyhraný názor, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,59 a je na hodnotiacej škále bližšie k škále „nemám vyhraný názor“.
12. *Rád/rada by som sa učil/a všetky vyučovacie predmety pomocou digitálnej vzdelávacej hry.* Na výrok nemajú študenti vyhraný názor, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,93 a je na hodnotiacej škále blízko k škále „nemám vyhraný názor“.
13. *Vedieť tvoriť jednoduché digitálne vzdelávacie hry považujem pre moju pedagogickú prax za dôležité.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,02 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.
14. *Používanie digitálnych vzdelávacích hier vo vyučovaní by zvýšilo môj záujem o predmety na vysokej škole.* S výrokom študenti súhlasia, lebo tento výrok dosiahol priemer 2,11 a je na hodnotiacej škále blízko k vyjadreniu súhlasu.

Z zameraných priemerných hodnôt vyplýva, že študenti vybraných študijných programov na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici majú záujem o uplatnenie digitálnych vzdelávacích hier vo vyučovaní v študovaných programoch nielen ako stratégie pri vzdelávaní, ale aj ako potencionálni tvorcovia jednoduchých vzdelávacích hier pre ďalšiu pedagogickú prax. Z tohto dôvodu sme zaradili do obsahov predmetu *Digitálne technológie v edukácii* možnosť pre študentov získať spôsobilosti, ktoré im umožňujú vytvárať pre žiakov jednoduché digitálne vzdelávacie hry, spoznať a v praxi uplatniť stratégiu DGBL a digitálne platformy a programy, v ktorých študenti môžu takéto hry vytvárať. Keďže je prevažná časť programov v anglickom jazyku, je na vyučovaní uplatňovaná aj metóda CLIL. Takéto učenie sa je podporované uplatnením stratégie DGBL aj v ďalších predmetoch s výtvarným zameraním, pre ktoré máme vytvorené digitálne vzdelávacie hry s obsahom daných predmetov a s prvkami gamifikácie.



Obr. 1: Vzdelávacia hra Cesta k pokladu



Obr. 2: Vzdelávacia hra Tajomstvo kúzelného zámku

Uvedená vzdelávacia hra *Cesta k pokladu* je zameraná svojím obsahom na overenie vedomostí z predmetu *Didaktika umelecko-výchovných predmetov – výtvarná výchova*. Zároveň aj podporuje spoluprácu medzi študentami, pretože úlohy plnia spoločne v štyroch tímoch. Vo vzdelávacej hre *Tajomstvo kúzelného zámku* si prostredníctvom príbehu na princípe únikových hier študenti overujú svoje základné vedomosti o farbách. Zaujímavý príbeh je vo vzdelávacích hrách jedným z dôležitých faktorov, ktorý podporuje motiváciu študentov k učeniu sa. Grafický dizajn je ďalším faktorom, no keďže nejde o študentov umeleckých výtvarných študijných programov a samotné vytváranie grafiky je časovo a finančne náročné, je z nášho pohľadu prijateľné využívanie voľne dostupných databáz obrázkov. Dôležité je, aby bol pri tvorbe dodržaný jednotný vizuál celej hry.

Záver

Nemôžeme očakávať a je veľmi nepravdepodobné (napriek želaniu niektorých pedagógov), že sa študenti budú učiť starými spôsobmi. Ako pedagógovia by sme mali rozmýšľať nad tým, ako učiť obsahy v jazyku „digitálnych domorodcov“, teda zmeniť zaužívané metódy. To však predpokladá aj zmenu nášho myslenia.

Bibliografia

- Coffey, H. 2017. *Digital game-based learning* [online]. [cit. 18. novembra 2022]. Dostupné na: <https://www.dsu.univr.it/documenti/Avviso/all/all036209.pdf>
- Deterding, S. a kol. 2011. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: *Envisioning Future Media Environments*, MindTrek 2011. 11. 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Manesis, D. 2020. Digital Games in Primary Education. [online] [cit. 18. novembra 2022] In (Ed.), *Game Design and Intelligent Interaction*. IntechOpen. Dostupné na: <https://www.researchgate.net/publication/>

339480317_Digital_Games_in_Primary_Education

<https://doi.org/10.5772/intechopen.91134>

Niman, N. B. 2014. *The Gamification of Higher Education*. Palgrave Macmillan New York. ISBN978-1-137-33146-5

https://doi.org/10.1057/9781137331465_1

Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. [online] In: *On the Horizon*, 9(5), 1–6. [cit. 18. novembra 2022] Dostupné na: <http://portafoli.ub.edu/portfolios/jlrodriguez/4571/last/media/prensky-1.pdf>

<https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Prensky, M. 2003. Digital Game-Based Learning. [online] In: *ACM Computers in Entertainment*, Vol. 1, No. 1, October 2003. [cit. 18. novembra 2022] Dostupné na: https://www.academia.edu/2202065/20Digital_20game_based_learning

<https://doi.org/10.1145/950566.950596>

Prodigi. 2021. *Understanding Game-Based Learning: Benefits, Potential Drawbacks and Where to Begin*. [online] [cit. 18. novembra 2022] Dostupné na: <https://www.prodigygame.com/main-en/blog/game-based-learning/>

Van Eck, R. 2006. *Digital Game Based LEARNING It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless*. [online] EDUCAUSE. 41. [cit. 18. novembra 2022] Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/242513283_Digital_Game_Based_LEARNING_It%27s_Not_Just_the_Digital_Natives_Who_Are_Restless

Tento príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 011UMB-4/2022 Tvorba webového portálu metodologickej podpory výučby cudzích jazykov v primárnom vzdelávaní. Zodpovedná riešiteľka prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

renata.pondelikova@umb.sk

Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

lenka.kasacova@umb.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.143-150>

Didaktická analýza písaniek pre 1. ročník

Didactic Analysis of Textbooks for the 1st Grade

Lenka Szentesiová, Mária Vörösová

Abstract

The present paper focuses on a didactic analysis of the most used sets of writing books used for writing practice in the first year of primary education. The paper has a theoretical-research character, its theoretical part analyses the importance of writing in the cognitive and motor development of the pupil, the research part in the form of a questionnaire analyses the criteria for the selection of individual sets of writing materials from the point of view of teachers - elementarists. The aim of the research part of the paper is to provide view of the criteria applied by the educators in the selection of writing materials and the process of practicing writing.

Keywords: Scripture. Writing. Script. Syllabary. Questionnaire.

Písanie a jeho miesto v živote

Písanie charakterizujeme ako tvorivý a kognitívne podmienený proces vyžadujúci presné pohyby ruky, ako aj koordináciu pohybov očných svalov a vyzretosť centrálnej nervovej sústavy. Bez týchto kognitívnych predpokladov nie je možné naučiť sa písať (Šupšáková, 1996). Belešová a Kuchtová (2020) písanie chápu ako aktívnu a produktívnu činnosť, ktorej zmysel spočíva v sprostredkovaní poznatkov a vedomostí okolitému svetu. Osvojenie si zákonitostí vzniku písanej reči, resp. písma, si vyžaduje etapovitosť, nácvik jednotlivých tvarov, ktorých súvzťažnosť vytvára písmeno, na jeho základe potom vzniká slabika a neskôr slovo (Pardel, 1966).

Úroveň i vývin písania jednotlivca zásadne ovplyvňujú viaceré faktory. Ďurošová (2007) ich diferencuje na všeobecné a špecifické. V rámci **všeobecných faktorov** uvádza:

- aktuálny zdravotný stav dieťaťa, úroveň inteligencie, motivácie, emocionálnej stability a pripravenosti na školu;
- sociálnu, ekonomickú a kultúrnu úroveň rodiny, resp. vzdelanostnú úroveň zákonných zástupcov dieťaťa;
- učiteľa, jeho osobnosť, didaktickú pripravenosť.

Špecifické faktory charakterizujeme zároveň aj ako perцепčné, kognitívne a psycho-motorické. Patria k nim: schopnosti rečové, zrakového i sluchového vnímania, koordinácie zraku a pohybu; priestorová aj stranová orientácia, jemná motorika, pamäť na tvary a písacie pohyby.

Didaktické prístupy k písaniu v slovenských učebniciach pre prvý ročník

Najznámejšou a často využívanou je **hlásková analyticko-syntetická metóda**, ktorá bola základným stavebným komponentom pri tvorbe šlabikárov a písaniek od troch kolektívov autorov šlabikárov a k nim prislúchajúcich sád písaniek (Virgovičová, L. – Virgovičová, Z.; Hirschnerová a kol.; Striežovská a kol.). Táto metóda je najlogickejšou a najľahšie aplikovateľnou vzhľadom na alfabetický princíp slovenčiny, v ktorom jedna graféma zodpovedá jednej fonéme (okrem hlások z dvoch grafém – tzv. zložky: ch, dz, dž). Jej základom je pochopenie nepriameho prístupu k vzniku lexikónu – postupu od čítania písmen a slabík k slovám a vetám (Máčajová – Grofčíková – Zajacová, 2017). Najskôr prebieha rozklad počutých slov na slabiky a hlásky (vrátane vyslovenia a sluchového rozpoznávania začiatkovej hlásky slova, aby sa dostatočne automatizovala ich forma) spolu s poznávaním ich podoby. Následne v druhej fáze nastáva opačný proces – syntéza, čiže spájanie hlások do slabík i slov a ich vyslovovanie nahlas. Tomuto procesu hovoríme automatizácia. Žiaci si týmto spôsobom osvojujú hláskový aj grafický kód reči.

Odlíšnú metódu, podľa ktorej sú zostavené šlabikáre a zošity písania od Štefekovej – Culkovej, nazvali autorky tzv. **syntetická slabiková metóda**. Vychádzala z neuro- psychologického modelu čítania, ktorý neskôr aplikovali aj na písanie a jeho špecifiká (Bakker, 1990). Založiť svoju koncepciu na syntéze slabík sa rozhodli na základe skúseností z praxe, kedy napriek bezproblémovému priebehu prípravného obdobia žiaci mali ťažkosti so spájaním slov do slabík a slabiku nečítali viazane, ale oddelene.

Podobne sa autorky zamerali aj na problematické situácie pri počiatočnom písaní, vďaka ktorým vyčlenili štyri štruktúrne prvky dodržaním ktorých vznikne konkrétne písmeno, pričom každý z nich je znázornený inou farbou. Priradením farby k zodpovedajúcemu prvku vzniklo písmeno a tento postup bol dostatočne logickým na to, aby sa žiaci vyhli mechanickému odpisovaniu bez poznania súvislostí. Prihliadnuc k určenej zvolenej metóde nácviku čítania a písania je charakteristická postupnosť tvarov a prvkov, ktorých výsledkom je konkrétne písmeno. Nižšie uvádzame prehľadovú tabuľku usporiadania týchto prvkov tak, ako sú zastúpené v jednotlivých písankách.

Tab. 1: Prehľad základných tvarov písmen v písankách jednotlivých autorov (Zdroj: Vörösová, 2022)

Virgovičové (2021)	Štefeková – Culková (2019)	Hirschnerová akol. (2013)	Striežovská a kol. (2015)
kruh	sklonová čiara (zhora)	krivá čiara, vodorovná priamka	krivá čiara, vodorovná čiara
ovál	pravý oblúk	sklonové čiary (zdola, zhora)	krivá čiara, vodorovná čiara - opakovanie
vodorovná čiara	dolný zátrh	vratný ťah	sklonová čiara (zhora)
sklonové čiary (zdola, zhora)	horný zátrh	dolný zátrh	horný zátrh
vratný ťah	vratný ťah	horný zátrh	dolný zátrh
horný zátrh	dolná slučka	pravý oblúk	zložený zátrh
dolný zátrh	horná slučka	horná slučka	pravý oblúk
dolná slučka	zložený "záhyb" (zátrh)	dolná slučka	vratný ťah
zložený zátrh	časť oválu, príprava na písané E	polovál	horná slučka
horná slučka	ovál	zložený zátrh	dolná slučka
polovál	polovál		polovál
			časti písaných písmen

Pri znalosti koncepcií jednotlivých šlabikárov a k nim prislúchajúcich písaniek je zrejmé, že výber konkrétneho didaktického materiálu je veľmi dôležitý a pedagógovia pri ňom zohľadňujú viacero kritérií. Medzi najdôležitejšie patria: rozloženie na strane, prehľadnosť a prítomnosť nápovedných obrázkov, ktoré pomáhajú pri nácviku grafického tvaru písma. Nie vždy však majú učitelia bezprostrednú možnosť zasiahnuť do výberu učebných materiálov.

Metodológia výskumu a charakteristika výskumnej vzorky

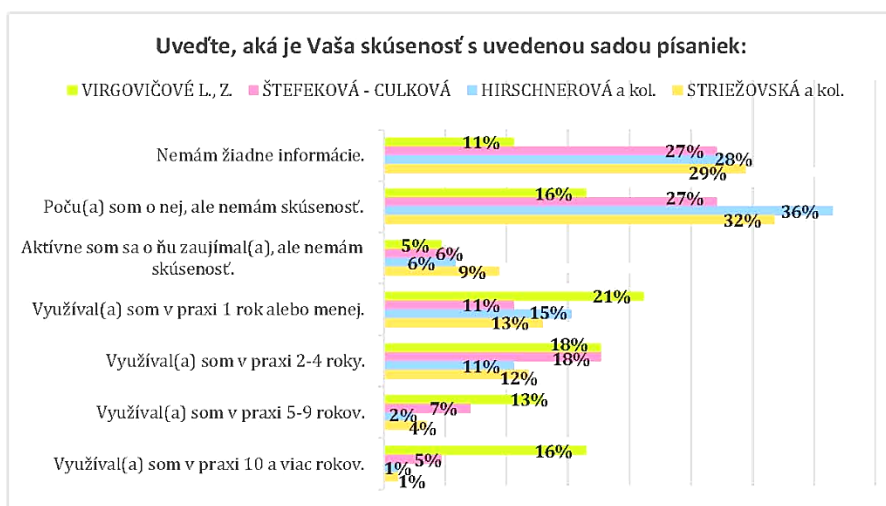
Základom výskumnej práce, okrem stanovenia cieľa, bolo zostavenie dotazníka, ktorý mal podobu elektronického formulára. Dotazník neobsahoval ukážky z konkrétnych písaniek, zámerom takéhoto prístupu bolo, aby sa respondenti vyjadrili len k tým písankám, s ktorými majú skúsenosť. Po pilotnom odskúšaní dotazníka, sme ho neskôr rôznymi formami adresovali širokej vzorke respondentov, celkový počet odoslaných dotazníkov bol 400. Celkovo sa vrátilo 85 odpovedí, návratnosť teda predstavovala 21%. Nízka návratnosť vyplývala aj zo skutočnosti, že dotazník obsahoval až 38 položiek,

čo mohlo učiteľov odrádzať od vyplňania na rozdiel od jednoduchších dotazníkov. Spracovanie, vyhodnotenie údajov aj interpretácia našich zistení prebiehali počas marca a apríla 2022. Dotazník bol vyplnený respondentmi, ktorých vekové zastúpenie bolo v každej z hľadaných vekových kategórií. Najviac zastúpená bola veková kategória 40-49 (35%) rokov, tiež 40-49 rokov (33%) a najmenej vek 60 a viac rokov (6%).

Interpretácia výskumných zistení

V tejto časti uvádzame získané údaje prostredníctvom dotazníka znázornené súhrnne prostredníctvom spracovania do stĺpcových grafov. Typ grafu aj jeho horizontálny smer sme zvolili na základe charakteru položiek dotazníka. V ťažiskových položkách sme sa zamerali na hodnotenie konkrétnych sád písaniek jednotlivu na základe skúsenosti.

Graf 1: Schválené sady písaniek a povedomie učiteľov o nich
(Zdroj: Vörösová, 2022)



Z grafu 1 môžeme jasne vidieť, že najznámejšia koncepcia písaniek prislúcha k tzv. Hupsovmu šlabikáru od Hirschnerovej, vedomosť o nej má 36% respondentov. 11% respondentov nemá žiadne informácie o písankách od Virgovičových, u ostatných troch koncepcií je číslo skoro trojnásobne vyššie. Pozoruhodným zistením je, že iba 5-9% učiteľov sa aktívne zaujímal o iné písanky, než využívalo v minulosti alebo súčasnosti. Túto skutočnosť si vysvetľujeme ich prílišnou pracovnou vyťaženosťou. Najdlhšie využívané našimi respondentmi boli písanky Virgovičových – viac než 10 rokov až u 16% respondentov. Na základe získaných dát môžeme tvrdiť, že hodnotitelia celkovo vypovedajú o vysokej spokojnosti s uvedenými sadami písaniek.

Najvyššie celkové hodnotenie bolo pridelené písankám od Hirschnerovej (získané body spriemerované na hodnotu 4,8), čo zrejme vyplýva aj z toho, že je najznámejšia. Po nej nasledovala Virgovičová (4,4), Striežovská (4,3) a na poslednom mieste Štefeková – Culková (4,1). Toto hodnotenie je však determinované veľkou mierou subjektivity.

Ďalší graf poskytne pohľad na to, ako hodnotia pedagógovia dôležité štruktúrne prvky jednotlivých písaniek. Tie sú pre žiakov dôležité tak z didaktického, ako aj z orientačného hľadiska. Opäť sa však ukáže, že na celkové hodnotenie kvality má dosah osobná skúsenosť s konkrétnou písankou.

Graf 2: Hodnotenie jednotlivých komponentov písaniek pedagógmi (Zdroj: Vörösová, 2022)

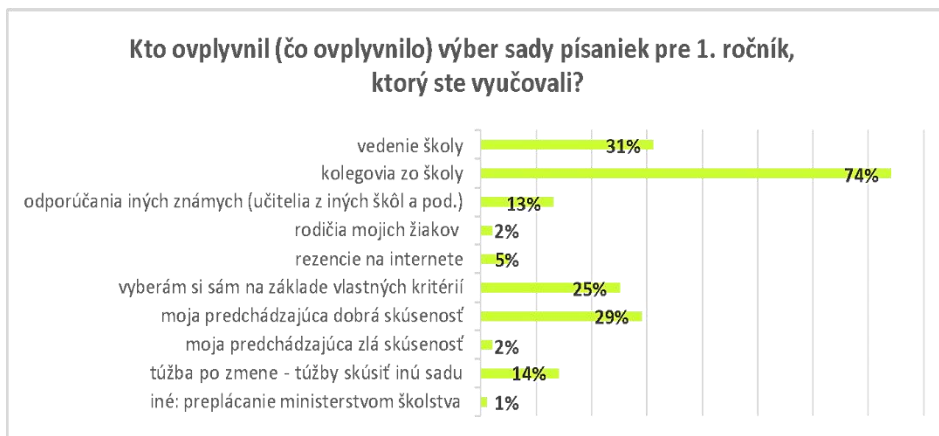
Na škále 1-5 uveďte, do akej miery považujete nasledujúci **obsah dvojstrany** v sade písaniek za didakticky vyhovujúci. (1=vôbec nevyhovuje; 5=úplne vyhovuje)



V každej z hodnotených súčastí dvojstrany písaniek bolo pridelené najvyššie hodnotenie písanke od Virgovičových. Za najviac didakticky vyhovujúci aspekt bola vybraná veľkosť zmenšených písmen a najmenej vyhovujúci bol počet riadkov na písanie písmena voľne. Veľkosť zmenšených písmen je dôležitým neterminujúcim prvkom pri nácvikovej etape písania. Medzi sadami neboli veľké rozdiely v hodnoteniach, zväčša sa pohybovali nad hodnotou štyri vo všetkých aspektoch, jedine čiastkové hodnotenia písanky od Hirschnerovej sa pohybovali tesne pod hranicou 4 %. Z uvedeného vyvodzujeme, že primeraný počet riadkov na písanie písmena voľne vnímajú

učitelia najkritickejšie, a teda je náročné odhadnúť jeho primeraný rozsah. Nemožno však s istotou vyvodiť, či tento rozsah považujú za nedostatočný alebo príliš rozsiahly.

Graf 3: Faktory výberu písaniek pedagógmi (Zdroj: Vörösová, 2022)



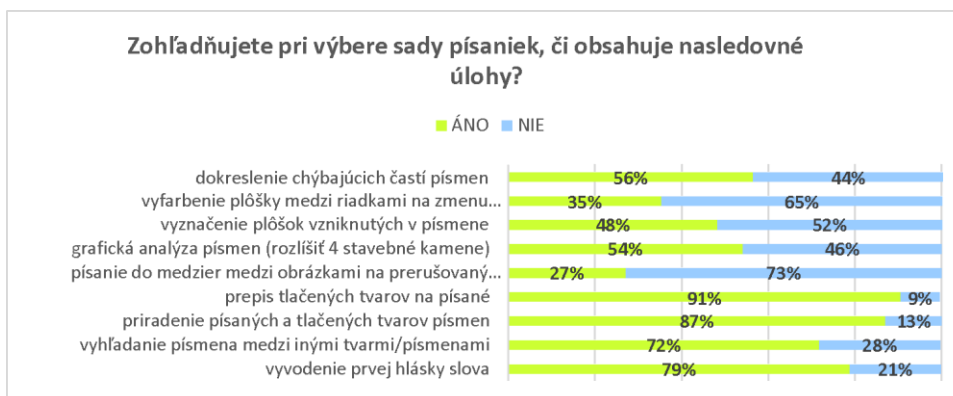
Respondenti využili všetky z predkladaných možností, v poslednej doplnili riadenie výberu v závislosti od financovania učebných materiálov od MŠVVaŠ SR. Z grafu vidíme, že zásadný vplyv na výber písanky majú kolegovia a známi zo školy (až 74%), najmä kolegovia vyučujúci ďalšie prvácke triedy, ako respondenti konkretizovali pri odpovedi „čiastočne“ v inej položke („*po dohode s kolegami*“, „*ako kolektív sme sa zhodli...*“). Druhým najväčším vplyvom je vedenie školy (31%), čo si interpretujeme súčinne s otvorenou položkou, resp. odpoveďou na ňu („*nemala som možnosť výberu*“; „*v škole bolo zaužívané...*“) ako stav, kedy učiteľ nemá vytvorené podmienky na presadzovanie iného typu písanky, ale podriaďuje sa objednaniu rovnakých písaniek pre všetky prvé triedy. Z odpovedí respondentov je zrejmé, že školy mávajú už zaužívaný systém a ich vedenie nepocituje potrebu hľadať alternatívy pri didaktike písania, resp. potenciálne lepšie možnosti, ale zotráva v status quo.

Ďalšia položka sa orientuje na typy úloh, ktoré v písanke žiaci plnia. Najvyššie skóre (91%) dosiahla úloha na písanie tlačných tvarov v písanej podobe, čo poznáme pod pojmom prepis. 9% respondentov sa na túto úlohu pri výbere písanky nezameriava napriek tomu, že prepis je požiadavkou na žiaka podľa vzdelávacích štandardov ŠVP (2015). Predpokladáme, že títo učitelia považujú prepis za samozrejmu súčasť písanky vzhľadom na požiadavky kurikula a preto ju nezohľadňujú pri výbere sady.

Učitelia však kladú dôraz aj na nácvik všetkých tvarov písmen (tlačných aj písaných), ale aj na vyvodenie prvej hlásky slova, čo je základným komponentom analyticko-syntetickej metódy didaktiky čítania a písania.

Graf 4: Preferencia úloh obsiahnutých v písankách

(Zdroj: Vörösová, 2022)



Záver

V našom príspevku sme zistili názory pedagógov na aktuálne využívané sady písaniek používané pri osvojovaní a nácviku elementárneho písania. Z výskumných dát vyplynulo, že každý z používaných materiálov má svoje klady i zápory, autori každého z nich však zohľadňovali tak požiadavky kurikula pre primárne vzdelávanie, ako aj základné didaktické, metodické a názorné činitele, ktoré vplyvajú na schopnosť učenia sa u dieťaťa, resp. žiaka. Veríme, že zásluhou kompetentnosti učiteľov, ale tiež entuziazmu „malých“ žiakov budú nielen v tejto oblasti v budúcej didaktickej praxi dosahované stále lepšie výsledky.

Bibliografia

- Bačíková, M. – Janovská, A. 2018. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Košice : Šafárik Press. 154 s. ISBN 978-80-8152-695-4.
- Bakker, D. 1990. *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*. New York : Oxford University Press, 1990. 106 p. ISBN 978-80-1950-613-21.
- Belešová, M., – Kuchtová, K. 2020. Čo si žiaci v primárnom vzdelávaní predstavujú pod pojmami čítanie alebo písanie – analýza kresieb žiakov. In *Komenský*. Roč. 145, č. 2. s. 27-33. ISSN 0323-0449.
- Ďurošová, E. 2007. *Metódy začiatočného čítania a písania*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 978-80-8083-497-5.
- Hirschnerová, Z. a kol. 2013. *Písanie pre 1. ročník – súbor predpisových zošitov k Hupsovmu šlabikáru (1. až 6. zošit)*. [online]. Bratislava : AITEC, 2013. [cit. 2022- 02-08]. 192 s. Dostupné na:

- <<https://www.aitec.sk/produkt/pisanie-pre-1-rocnik-subor-predpisovych-zositov-k-hupsovmu-slabikaru--157>>. ISBN 978-80-8146-046-3.
- Máčajová, M. – Grofčíková, S. – Zajacová, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 95 s. ISBN 978-80-558-1212-0.
- Pardel, T. 1966. *Písaná reč, jej vývin a poruchy u detí*. Bratislava : SPN, 1996. 225 s. ISBN 67-217-66.
- Striežovská, J. a kol. 2015. *Písanie pre 1. ročník základných škôl, 1. až 6. zošit k šlabikáru LIPKA*. Bratislava: AITEC, 2015. 192 s. ISBN 978-80-8146-101-9.
- Šupšáková, B. 1996. *Písané písmo v teórii a praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1996. 158 s. ISBN 80-223-0975-3.
- Štefeková, K. – Culková, R. 2019. *Písanie v 1. ročníku ZŠ (súbor 5 písaniek s predtlačou)*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, spol. s r. o. 136 s. ISBN 978- 80-8120-765-5.
- Virgovičová, L. – Virgovičová, Z. 2020. *Moje prvé čiary – blok prípravných cvikov pre 1. ročník ZŠ*. 24. vyd. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, spol. s r. o., 2020. 48 s. ISBN 978-80-8120-754-9.
- Vörösová, M. 2022. *Obsahová analýza zošitov písania pre prvý ročník*. [Diplomová práca]. Bratislava, 2022. 81 s.

Zdroje grafov a tabuliek

- Vörösová, M. 2022. *Obsahová analýza zošitov písania pre prvý ročník*. [Diplomová práca]. Bratislava, 2022. 81 s.

Príspevok je súčasťou grantu KEGA č. 0026UK-4/2021 Preventívne stratégie špecifických porúch učenia z hľadiska grafomotoriky v predškolskom veku.

Mgr. Lenka Szentesiová, PhD.

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
szentesiova@fedu.uniba.sk

Mgr. Mária Vörösová

Súkromná základná škola Libellus
Mokrohájska cesta 3392/3
841 04 Bratislava - Karlova Ves
e-mail: *maria.vorosova@skolalibellus.sk*

**Manuscript Submission Guidelines for:
STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

Formatting your article:

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

Scope of a contribution: Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended.

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

Citations and Lists of Bibliographical References:

Citations should take the following form:

STN ISO 690 – Documentation.

Bibliographical References:

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

Dates for submissions: 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal: STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively. The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication. Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

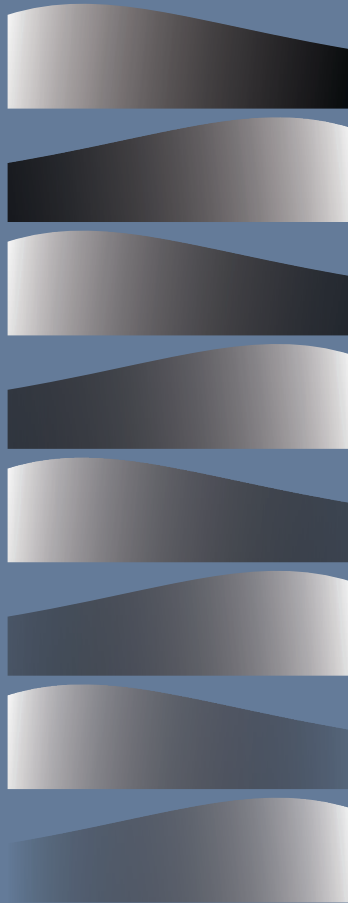
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/4/ 2023
ROČNÍK XXII.



ISSN 1336-2232



9 1771336 223005 1 09