



Štátny pedagogický ústav

METODICKÁ PRÍRUČKA

ZAVÁDZANIE INOVOVANÝCH ŠTÁTNYCH VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV

PRE VZDELÁVACIU OBLASŤ

UMENIE A KULTÚRA

V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

(dokument neprešiel jazykovou korektúrou)

AUGUST 2015

© ŠPÚ

OBSAH

I. Charakteristika vzdelávacej oblasti	4
2. Špecifiká predmetov	5
2.1 Výtvarná výchova	5
2.2 Hudobná výchova	6
3. Pomenovanie kľúčových kompetencií v rámci oblasti	7
4. Vysvetlenie úrovni výkonu vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra	8
5. Inovovaný ŠVP pre vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra	9
6. Obsahové a výkonové štandardy	9
7. Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon	10
8. Prierezové témy	13
9. Hodnotenie	14
10. Sebahodnotenie	15
11. Pomenovanie kľúčových kompetencií vo výtvarnej výchove	17
12. Vysvetlenie úrovni výkonu vo výtvarnej výchove	17
13. Činnostne zameraný prístup vo výtvarnej výchove	20
14. Inovovaný ŠVP výtvarná výchova	25
15. Plánovanie ako súčasť cyklu plánovanie – vyučovanie – hodnotenie vo výtvarnej výchove	27
16. Prierezové témy vo výtvarnej výchove	28
17. Hodnotenie vo výtvarnej výchove	29
18. Sebahodnotenie vo výtvarnej výchove	33
19. Pomenovanie kľúčových kompetencií v rámci hudobnej výchovy	34
20. Vysvetlenie úrovni výkonu v rámci hudobnej výchovy	34
21. Činnostne zameraný prístup v hudobnej výchove	34
22. Inovovaný ŠVP pre hudobnú výchovu	36
23. Plánovanie ako súčasť cyklu plánovanie – vyučovanie – hodnotenie hudobná výchova	37
24. Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon v hudobnej výchove	41
25. Prierezové témy v hudobnej výchove	41
Prílohy	42

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra – VŠEOBECNÁ ČASŤ

Pracovná verzia

I. Charakteristika vzdelávacej oblasti

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra na **primárnom stupni vzdelania** učí žiaka vyjadrovať sa umeleckými prostriedkami vizuálneho, hudobného umenia a zahŕňa aj niektoré postupy dramatického umenia (výtvarno-dramatické, hudobno-dramatické a performačné) a tiež vyjadrovanie sa slovom (interpretácia svojich pocitov, zážitkov a vnímania). Učí tiež žiaka vnímať a pochopiť hodnoty umenia, kultúry a kultúrnej tradície pre život človeka a spoločnosti. Veku a schopnostiam žiaka primerane, prispieva k formovaniu budúcich samostatných a zodpovedných postojov žiaka k súčasnej kultúrnej ponuke a rozvíja kritické myslenie najmä vo vzťahu k masmédiám. Žiak má možnosť oboznámiť sa s kultúrnou tradíciou svojho regiónu, národa, krajiny, čím sa u neho rozvíja povedomie kultúrnej identity, ale súčasne aj interkultúrne kompetencie. V primárnom vzdelávaní je cieľom kontinuálne rozvíjať vrodené a prirodzené predpoklady žiakov a pozitívne stimulovať sklony k hravosti, spontánnosti a vlastným riešeniam s uplatnením predstavivosti a fantázie. Obsah vzdelávacej oblasti je realizovaný prostredníctvom vyučovacích predmetov **výtvarná a hudobná výchova v 1. – 4. ročníku**.

Vzdelávacia oblasť v **nižšom strednom vzdelávaní** nadväzuje na primárne vzdelanie, je ďalším rozvíjaním žiakových kreatívnych vyjadrovacích schopností prostredníctvom vybraných vyjadrovacích prostriedkov výtvarného a hudobného umenia, dizajnu, architektúry, filmu a elektronických médií. Toto vyjadrovanie je chápané vo vzťahoch k dramatickým aj literárnym vyjadrovacím prostriedkom a v širších súvislostiach kultúry – v rámci spoločných tém a medzipredmetových väzieb aj s predmetmi ostatných vzdelávacích oblastí. Dôležitým poslaním oblasti je formovanie vlastnej kultúrnej identity, chápanie miesta súčasného umenia v živote žiaka a aktívna účasť na ňom ako aj rozvíjanie schopnosti porozumieť iným kultúram. Vzdelávacia oblasť rozvíja žiakovo povedomie vlastných vkusových postojov, kultúrno-historické vedomie, rozvíja schopnosť rešpektovať a tolerovať hodnoty iných ľudí a kultúr. Žiak sa učí využívať základné kultúrne nástroje na kultivovanú komunikáciu, uvedomovať si vzťah umenia k iným oblastiam kultúry, rozumieť ich súvislostiam a úlohe vo svojom živote a v živote spoločnosti. Učí sa vnímať výrazové možnosti základných vyjadrovacích prostriedkov, základné charakteristiky rôznych druhov umenia, základné kompozičné princípy, opisovať svoje estetické zážitky z vnímania umeleckých diel a vnímať a prežívať umenie vo svojom každodennom živote. Rozvíja sa jeho záujem o kultúrne dedičstvo a jeho aktualizované formy (na úrovni sociálnej skupiny, regiónu, národa a štátu,

európskej kultúrnej oblasti), zoznamuje sa s kultúrou iných národov, učí sa chápať význam kultúrnych a umeleckých pamiatok a učí sa chápať súčasnú umeleckú tvorbu a prejavy kultúry. Žiak spoznáva typické umelecké a kultúrne prejavy ťažiskových epoch vývoja kultúry, vybrané typické diela a autorov svetového a slovenského umenia. Súčasťou oblasti je formovanie zodpovedných a samostatných postojov k súčasnej kultúrnej ponuke, k móde, masovej kultúre, subkultúram, poklesnutým formám vyjadrovania a rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k mediálnej produkcii a k iným súčasným kultúrnym procesom. Rozvíjajú sa žiakove interkultúrne kompetencie pre chápanie hodnôt a spoluprácu s príslušníkmi iných kultúr. V rámci nižšieho stredného vzdelania si žiaci osvojujú základy viacerých umeleckých druhov, zoznamujú sa s možnými prienkami a špecifikami, ich miestom v kultúre a postupne sa rozvíja ich komplexné vnímanie umenia a kultúry v súvislostiach súčasných kultúrnych procesov a aktuálnych problémov. Žiak sa učí chápať význam estetických faktorov a estetickej činnosti v každodennom živote, význam umenia v živote jednotlivca a spoločnosti. Vo výtvarnej výchove, v cieľoch (aj v odporúčaných metódach) oblasť rešpektuje cyklus učenia, v ktorom sa kombinuje skúsenosť postavená na osobnom zážitku, reflexia skúsenosti, aktívne odskúšanie svojich poznatkov, hľadanie vlastných foriem vyjadrovania svojich pocitov, predstáv a postojov. V hudbe je , ale na prvom mieste činnosť (aplikácia), v ktorej sa kombinuje skúsenosť postavená na osobnom zážitku, ktorý vyplýva z činnosti žiaka, následná reflexia skúsenosti s teoretickým zovšeobecnením až po ďalší rozvoj skúsenosti a jej komunikáciu. Vzdelávacia oblasť sa člení na učebné predmety: **výtvarná výchova (5. – 9. ročník ZŠ)** a **hudobná výchova (5 – 8. ročník ZŠ)**.

2. Špecifiká predmetov

2.1 Výtvarná výchova

Výtvarná výchova ako činnostný predmet, vytvára v nadväznosti na spontánne detské vyjadrovanie priestor na autentické vyjadrovanie, originálne reflexie skutočnosti, rozvoj vizuálnej gramotnosti, schopnosti kritického čítania a interpretácie a v neposlednom rade sprostredkováva kultúrne obsahy prostredníctvom, ktorých sú žiaci uvádzaní do poznania hodnôt umenia a širších kultúrnych kontextov a tradície. Žiaci sú veku prístupnou formou uvádzaní do poznávania sveta i seba samého. Na pozadí každodennej skúsenosti sú konfrontovaní s vizualitou (obraz, obrazné/vizuálne informácie), ktorá tvorí podstatu vizuálnej kultúry a dostávajú sa do konfrontácie s mimoriadne sofistikovaným a zložitým

systemom znakom a symbolov. Výtvarná výchova vytvára kompenzáciu voči predmetom, ktoré sú založené na odovzdávaní sčasti abstraktného systému vedomostí, bez priamej väzby na prostredie, skúsenosť vlastného tela, na nadväzovanie vzťahov s inými subjektmi. Edukácia v oblasti umenia je viac previazaná s existenčnými aspektmi ľudského bytia a významným spôsobom formuje schopnosť vytvárania si autentického obrazu sveta.

2.2 Hudobná výchova

Hudobná výchova je predmetom umelecko-výchovným, činnostným. Žiaci sa na báze hudobných hrových činností učia orientovať vo svete hudby, prebúda sa v nich záujem o elementárne muzicírovanie a postupne aj záujem o hlbšie vzdelanie v oblasti hudby a umenia. Na primárnom stupni vzdelávania sa prirodzene a plynule nadväzuje na vrodené predpoklady detí ich spontánnosť, sklony k hravosti, na ich schopnosť celostného vnímania obrazov a modelov okolitého sveta. Hudba má byť pre žiakov súčasne hrou a predmetom detského experimentovania, zdrojom objaviteľských prístupov k hudobnému poznávaniu a prostriedkom žiakovej hudobnej exprese, ktorá podporuje ich hudobnú sebarealizáciu v komplexe aktívnych aj receptívnych hudobných činností. Hudobné činnosti predstavujú najrozmanitejšie formy kontaktu žiaka s hudbou, konkretizujú abstraktný charakter hudobného umenia, dávajú možnosť spájať hudbu so slovom, obrazom, pohybom, hrou na elementárnych hudobných nástrojoch. Hudobné činnosti tvoria základný prostriedok na rozvíjanie hudobných i kľúčových kompetencií žiakov. Hudobné činnosti nie sú izolované, ale v reálnej praktickej podobe sa vzájomne dopĺňajú, podporujú aj s inými mimo hudobnými činnosťami a zmysluplne sa integrujú. Hudobný materiál a hudobné činnosti sú kľúčovým prostriedkom na osvojenie si hudobno-teoretických poznatkov. Tie si však žiaci osvojujú postupne a nadobudnuté vedomosti sú výsledkom aktívnych hudobných činností, z ktorých vyplývajú. Teoretické poznatky a vedomosti sú dôležité len do tej miery, do akej sú nevyhnutné pre aktívny hudobný prejav žiakov, chápanie základných zákonitostí hudby a prácu s hudobným materiálom. Hudobné vzdelávanie v nižšom strednom vzdelávaní predstavuje kontinuálne, systémové a cieľavedomé pokračovanie hudobnej edukácie primárneho stupňa. Na tomto stupni vzdelávania možno hudobnú edukáciu vymedziť tromi prvkami: 1. hudobné umenie – obsah vyučovacieho predmetu, 2. hudobné schopnosti (zručnosti, návyky) – cieľ vyučovacieho predmetu, 3. hudobné činnosti – najvýraznejší spoločný znak metód využívaných v predmete hudobná výchova - prostriedok rozvoja hudobných schopností, pochopenia princípov hudby, realizácia hudobného umenia. Sekundárnym obsahom predmetu je umenie, estetika, kreativita, sekundárnym cieľom rozvoj

klúčových kompetencií – komplexný rozvoj osobnosti, všeobecných ľudských kvalít. Hudobná výchova v základnej škole na sa v porovnaní s primárnym vzdelaním rozširuje o kognitívny rozmer - uvedoméle prenikanie do štruktúry hudobného diela, hudobno-teoretický a hudobno-historický rozmer, vždy však výhradne ako konklúzia vyplývajúca z činnosti, z praktickej hudobnej skúsenosti.

Rešpektujúc špecifiká predmetov vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra bude obsahová štruktúra metodiky ďalej členená do dvoch samostatných blokov od časti III. Pomenovanie klúčových kompetencií v rámci oblasti, a to pre predmet výtvarná výchova samostatne a pre predmet hudobná výchova samostatne. Výnimkou je časť VIII. Plánovanie ako súčasť cyklu plánovanie – vyučovanie - hodnotenie, ktorá nie je obsiahnutá vo všeobecnej časti.

3. Pomenovanie klúčových kompetencií v rámci oblasti

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra sa zameriava na rozvoj biologickej, psychologickkej, interpersonálnej a sociokultúrnej dimenzie osobnosti žiaka. Pedagogické úsilie učiteľa by v biologickej dimenzii malo rozvíjať predovšetkým pohybové zručnosti a spôsobilosti (formálne a technické zručnosti a mentálne spôsobilosti) v oblasti hrubej a jemnej motoriky. V dimenzii psychologickkej sa orientujeme na rozvoj zmyslového vnímania sveta, jeho vedomej formalizácie a reflexie prostredníctvom vyjadrovacích prostriedkov – na sebvjadrovanie a tiež na rozvoj komunikačných zručností (komunikácia prostredníctvom umenia a verbálna komunikácia o umení). Rozvíjame u žiaka schopnosť porozumieť vlastnému umeleckému prejavu i umeleckému prejavu iného autora. Podporujeme u žiaka rozvoj poznávacích procesov a funkcií, predovšetkým vyšších poznávacích procesov a funkcií a myšlienkových operácií. Kultivujeme predstavivosť, fantáziu, myslenie (vo výtvarnej výchove napríklad prostredníctvom nachádzania foriem pre vyjadrovanie svojich predstáv a vnímanej reality; prostredníctvom pochopenia metód, techník a možností materiálu, prostredníctvom tvorby koncepcií a sprostredkovania myšlienok a významov) a rozvíjame tvorivosť a tvorivý prístup k umeleckej činnosti. Súčasťou psychologickkej dimenzie je aj kultivácia vizuálnej gramotnosti a kompetencie k učniu (sa). Významne možno podporovať žiaka v (seba) poznávaní, v schopnosti vyjadrovať pocity, dojmy a zážitky umeleckou formou, v schopnosti ovládať a riadiť svoje správanie, kooperovať s inými a plánovať vlastnú činnosť. V neposlednom rade je možné vplývať na formovanie mravných a estetických postojov. Interpersonálna dimenzia osobnosti žiaka je zacielená na rozvoj emočnej inteligencie, interakcie a komunikácie, (sociálnej) senzibility, citlivosti, tolerancie, rešpektu

a prosociálnych postojov. Žiak je tak prostredníctvom rozmanitých umeleckých činností (aktivít) a učebných situácií uvádzaný do poznávania sveta, kultúry a umenia. Osvojuje si kultúrno-spoločenské postoje, hodnoty a kritériá vo vzťahu k tradícii a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácie. Dôležitým momentom je tiež postupné formovanie estetického vkusu a hodnotiaceho názoru vo vzťahu k svetu, životu, kultúre a umeniu, čo vedie žiaka k aktívnejšiemu prístupu k svojmu prostrediu z pohľadu jeho poznávania a pretvárania. Cez reflexiu bezprostredného až po globálne prostredie sa formujú budúce vzťahy a postoje žiaka ku svetu.

Formulácia kľúčových kompetencií vychádza z Európskeho referenčného rámca (Odporúčanie Európskeho parlamentu a Európskej Rady z 18.decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie) kľúčových spôsobilostí, ktoré sú rozpracované s prihliadnutím na hodnoty a potreby vzdelávacieho systému Slovenskej republiky. Výtvarná výchova na základnej škole rozvíja podľa Európskeho referenčného rámca (2006), najmä tieto kľúčové kompetencie:

- Kultúrne povedomie a vyjadrovanie.
- Zmysel pre iniciatívu a podnikavosť.
- Sociálne a občianske kompetencie.
- Schopnosť práce s digitálnymi technológiami.

4. Vysvetlenie úrovni výkonu vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra

Výkonový štandard chápeme ako ucelený systém výkonov, ktoré sú vyjadrené kognitívne odstupňovanými konkretizovanými cieľmi – učebnými požiadavkami. Tieto konkretizované učebné ciele – výkonové požiadavky nepokrývajú celú šírku učebného obsahu, konkrétne, neviažu sa osobitne na každý učebný obsahový prvok. V tomto zmysle vyjadrujú kľúčové myšlienky učebného predmetu. Jednotlivé výkonové požiadavky sú formulované širšie, preto aby svojim vymedzením nesuplovali funkciu učebných úloh a otázok, ale aby umožnili učiteľom ďalej ich špecifikovať, konkretizovať a rozvíjať v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh, otázok. Umožňuje odstupňovať jednotlivé výkony podľa kognitívnych možností žiakov. V záhlaví výkonového štandardu je uvedená explicitná zmienka o časovom horizonte, v priebehu ktorého sa majú jednotlivé výkony dosiahnuť alebo merať. Zvyčajne je to po uplynutí jedného školského roka.

5. Inovovaný ŠVP pre vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra

Obsah vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra sa konkretizuje v dvoch výučbových predmetoch, vo výtvarnej a hudobnej výchove. Ich obsah tvorí v súlade s (Lemer,1986,In: Blaško,2008) päť prvkov výučby, ktoré umožňujú spolupodieľať sa na komplexnom rozvoji osobnosti, v zmysle:

- odovzdávania kultúry, kultúrnej skúsenosti ďalším generáciám,
- sebarozvoja a sebaaktualizácie / sebaupravenia osobnosti.

1) POZNATKY.

...vytvárajú predstavu o svete a sú nevyhnutné k poznávaniu a pretváraniu skutočnosti...

2) SKÚSENOSTI SO SPÔSOBOM ČINNOSTI.

... v rozsahu od vytvorenia predstavy (konceptu), cez hľadanie a nachádzanie formy jej vyjadrenia až po jej materiálno- technické vyjadrenie...

3) SKÚSENOSTI Z TVORIVEJ ČINNOSTI.

... hľadanie autentického, vlastného, originálneho riešenia a vlastného postoja...

4) SOCIÁLNO - AFEKTÍVNE SKÚSENOSTI.

... komunikácia vlastnej myšlienky (konceptie)...

5) POZNATKY A SKÚSENOSTI S VLASTNÉHO ORGANIZMU.

... poznávanie špecifik vlastného vnímania, motoriky, myslenia, hodnotových postojov a komparácia s inými ľuďmi...

Vo výučbe umeleckých predmetov je potrebné klásť dôraz aj na kognitívnu zložku osobnosti žiaka a na rozvoj kognitívnych funkcií. Nemožno preto z výučby vylúčiť dôležitý prvok obsahu - poznatky (vedomosti). Prirodzene sú u žiaka rozvíjané konceptuálne a metakognitívne poznatky, ako základ poznania a pretvárania sveta, kultúry a umenia umeleckými prostriedkami a nástrojmi kultúry. Vo výučbe by však nemalo absentovať ani zastúpenie konceptuálnych a faktuálnych poznatkov, ktoré umožňuje žiakom poznávať a rozlišovať medzi základnými prvkami poznania, napr. význam symbolov vo výtvarnej a hudobnej výchove a vývoj foriem vyjadrovania vzhľadom k vývoju spoločnosti a pod...Tieto funkcie sa stupňujú priamo úmerne veku a intelektuálnemu dozrievaniu žiakov.

6. Obsahové a výkonové štandardy

Vzdelávací štandard je špecifickým kurikulárnym dokumentom. Skladá sa

z výkonovej a obsahovej časti. Obidve tieto časti sú integrálne prepojené. To znamená, že vo vzdelávacom štandarde sa učebné ciele zameriavajú na jadro učebného obsahu a exemplárne sa konkretizujú. Tieto konkretizované učebné ciele – výkonové požiadavky tvoria systém širšie kognitívne odstupňovaných výkonových požiadaviek, ktoré umožňuje potom učiteľom, aby ich ďalej špecifikovali, konkretizovali a rozvíjali v podobe ďalších blízkych učebných cieľov, učebných úloh a otázok, či testových položiek vzhľadom na kognitívne možnosti svojich žiakov. Jednotlivé výkonové požiadavky sú prepojené s učebným obsahom. Tento učebný obsah sa vymedzuje prostredníctvom pojmov a vzťahov medzi nimi, ktoré tvoria spolu s faktami tri kľúčové prvky vnútornej štruktúry učebného obsahu.

Cieľom štandardov vyučovacieho predmetu **hudobná a výtvarná výchova** nie poskytnúť konkrétny spôsob naplnenia a realizácie štandardov ani sprostredkovať príslušné metódy. V konkrétnom naplnení obsahu poskytuje forma štandardov slobodu realizácie, resp. naplnenia požiadaviek a v prípade metód predpokladá ich ovládanie adekvátne vzdelanými učiteľmi. Forma vymedzenia obsahových a výkonových štandardov, v porovnaní so staršími tradičnými osnovami, je ešte vždy považovaná za novú, netradičnú. Forma štandardov pre hudobnú a výtvarnú výchovu prináša viacero výhod: samostatné, tvorivé naplnenie požiadaviek učiteľom a minimalizovanie stresu z plnenia, resp. neplnenia časovo-tematickej postupnosti učiva. Konkrétne metódy, či obsahy určuje učiteľ v súčinnosti s učebnicou, iným metodickým materiálom a na základe vlastných tvorivých skúseností. Takto môže obsah učiva flexibilne upravovať v závislosti od rozličných faktorov (preferencie žiakov, regionálne špecifiká, preferencie učiteľa a pod.) a pritom rešpektuje vymedzenia stanovené vzdelávacími štandardmi.

Pre **výtvarnú výchovu** pozri podrobnejšie časť VI. Inovovaný ŠVP pre výtvarnú výchovu a IV. Vysvetlenie úrovni výkonu vo výtvarnej výchove.

Pre **hudobnú výchovu** pozri podrobnejšie VI. Inovovaný ŠVP pre hudobnú výchovu a IV. Vysvetlenie úrovni výkonu v hudobnej výchove.

7. Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon

Forma vyučovania, na jednej strane významným spôsobom ovplyvňuje výtvarné a hudobné činnosti žiaka vo výučbe výtvarnej a hudobnej výchovy, a na strane druhej plánovanie, organizáciu a riadenie vyučovacieho procesu učiteľom. Pri výbere formy vyučovania si tradične kladieme dve základné otázky:

- S kým a ako budeme pracovať? (Kto sú moji žiaci? Ako/akou metódou budeme pracovať?)
- Kde bude vyučovanie prebiehať? (Aké sú podmienky vyučovacieho procesu?)

Vyučovanie pritom prebieha väčšinou v nezmenených podmienkach triedy (vrátane špecificky upravenej učebne, alebo iného alternatívneho priestoru pre výučbu), pozornosť učiteľa sa teda presúva na zodpovedanie prvej otázky pri voľbe organizačnej formy. Učiteľ pri tom môže nezáväznú vychádzať z vybraného prehľadu organizačných foriem vyučovania, ktorý ponúka pedagogická literatúra, napr. Turek (2014), Petlák (1997) a pod. :

- Frontálne vyučovanie (má svoje obmedzenia v rámci výučby umeleckých predmetov, dobre však funguje ako doplnok k individualizovanému vyučovaniu).
- Individualizované vyučovanie (azda najbežnejšia forma vyučovania umeleckých predmetov, výhodou je, že otvára priestor pre samostatnú prácu žiaka).
- Diferencované vyučovanie (v zmysle efektivity vyučovacieho procesu je možná diferenciácia žiakov podľa rôznych kritérií. Napríklad učiteľ zostaví výtvarné úlohy – aktivity vo viacerých variantoch podľa obsahovej či časovej náročnosti).
- Skupinové vyučovanie (odporúča sa najmä pri práci s elektronickými médiami¹) a kooperatívne vyučovanie (výhodou je podpora sociálneho aspektu vyučovania umeleckých predmetov).
- Tímové vyučovanie (umelecké predmety poskytujú priestor na medzipredmetovosť. Bližšie časť X. Prierezové témy).
- Otvorené vyučovanie (kľúčové, najmä vo vytváraní siete kontaktov s mimoškolským prostredím).

Vyučovacie metódy, to sú: „ *procedúry a techniky učiteľa na vykonávanie učebných funkcií (aktivovanie, motivovanie, informovanie o cieľi, zameriavanie pozornosti učiacich sa, stimulovanie znovuvybavenia, zlepšenie retencie, poskytovanie učebnej orientácie, usmernenie myšlienkového postupu, podporovanie transferu z naučenia, vyvolávanie výkonu, poskytnutie spätnej väzby) k splneniu vyučovacieho cieľa.*“ (Švec, 2009)

Pedagogická literatúra ponúka mnoho metód a systémov delenia (klasifikácie) vyučovacích metód. Inovovaný štátny vzdelávací program, však ponecháva možnosť voľby didakticky najúčinnnejšej metódy podľa vlastného uváženia učiteľa, podľa veku a zloženia študijnej skupiny, podľa úrovne vedomostí, zručností a skúseností žiakov. ŠVP ďalej

¹ pri tematických celkoch vo výtvarnej výchove akými sú: Podnety fotografie; Podnety videa a filmu; Elektronické médiá a prípadne ďalšie.

akcentuje činnostne zameraný prístup k vyučovaniu, ten je imanentnou súčasťou výučby umeleckých predmetov. Nižšie uvádzame stručný prehľad metód, ktorý má charakter nezáväznej inšpirácie pre učiteľa umeleckých predmetov. Je na učiteľovi, kedy, v akej miere a či uvedené metódy použije. Za pozornosť stoja, nižšie uvedené metódy, uvádzané podľa Tureka (2010):

- Heuristická metóda (predpokladá aktívne osvojovanie učiva, riešením problémových, tvorivých úloh). Príkladmi vhodných heuristických metód môžu byť : DITOR, TRIZ, IDEALS. Žiaduce sú najmä stratégie na rozvoj divergentného myslenia.
- Výskumná metóda (vo vyučovacom procese sa konkretizuje najmä metódou riešenia úloh a metódou práce s knihou).
- Metóda demonštrovania a pozorovania (v kontexte umeleckých predmetov plní funkciu rozvíjajúcu, inými slovami žiaci sa učia vedieť sa dívať, pozorovať a z pozorovania vyvodzovať adekvátne závery).
- Metóda rozhovoru (umožňuje učiteľovi zistiť, čo sa žiaci naučili, a teda opakovať, objavovať, prehľbovať a upevňovať, preverovať a hodnotiť).
- Sokratovská metóda (je najznámejšou metódou rozvoja kritického myslenia, žiak sa učí nad problémom zamýšľať sa, hľadať argumenty, vyvodzovať závery, nazeráť na problém s viacerých uhlov pohľadu a pod...).
- Quickstorming (aplikácia archetypov, princípov na rozvoj tvorivého myslenia²).
- Brainstorming (je efektívny nielen ako metóda rozvoja tvorivých schopností a vzdelávania žiaka, ale svoje uplatnenie nachádza aj pri tvorivom procese, napríklad pri dizajnerskom návrhu, návrhu telového dizajnu a pod...). Vhodná je tiež Gordnova metóda.
- Metóda Phillips 66 (ako cvičenie tvorivosti, rýchlej produkcie myšlienok, rozhodovania a pod...) .

Pri niektorých tematických celkoch je vzhľadom na medzipredmetovosť vhodné združiť vyučovanie umeleckých predmetov do spoločných projektov s inými predmetmi a realizovať tak projektové vyučovanie. Pri všetkých metódach je dôležité, aby učiteľ rešpektoval fantáziu a vlastný rozhodovací proces žiaka. Aby sa v najväčšej možnej miere akceptovalo nealgoritmické myslenie (vedie k výsledku, ktorý nebol dopredu očakávaný, alebo učiteľom požadovaný), ktoré je predpokladom tvorivého riešenia. To je dôležité najmä

² bližšie Geschka (1993),In: Turek,2010.

vo vzťahu k poslaniu výtvarnej výchovy, pre ktorú je kľúčový práve rozvoj individuálnej tvorivosti žiaka.

8. Prierezové témy

Prierezové témy sú od roku 2011 pevnou súčasťou štátneho vzdelávacieho programu a teda sú neoddeliteľnou súčasťou komplexného vzdelávania žiaka. Pre primárny stupeň vzdelania boli zaradené prierezové témy:

- dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke,
- environmentálna výchova,
- osobnostný a sociálny rozvoj,
- ochrana života a zdravia,
- regionálna výchova a tradičná ľudová kultúra,
- výchova k manželstvu a rodičovstvu,
- mediálna výchova,
- multikultúrna výchova. (ŠVP – I. stupeň ZŠ, 2015)

Pre nižšie stredné vzdelanie sú aktuálne nasledujúce prierezové témy:

- multikultúrna výchova,
- mediálna výchova,
- osobnostný a sociálny rozvoj,
- environmentálna výchova,
- ochrana života a zdravia,
- výchova k manželstvu a rodičovstvu. (ŠVP - II. stupeň ZŠ, 2015)

K prierezovým témam štátneho vzdelávacieho programu je možné pristupovať viacerými spôsobmi a ich realizácia je v kompetencii školy a učiteľa . Môžu byť realizované v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov, či formou externých prednášok, blokov, projektov či iných výchovných podujatí. O forme ich realizácie rozhoduje škola.

Pre jednotlivé prierezové témy sú vhodné hlavne zážitkové, skúsenostné a kooperatívne metódy vyučovania, v ktorých je možné rozvíjať kritické myslenie žiaka, ako aj schopnosť samostatne a zodpovedne reagovať na kultúrnu rôznorodosť sveta. Dobre využiteľné sú najmä

metódy ako projektová, kooperatívna a projektová metóda, aktivizujúce vyučovacie metódy, či brainstorming a iné metódy rozvíjajúce kritické myslenie.

9. Hodnotenie

„V kultúre v ktorej komunikujeme prostredníctvom symbolicky ocenených artefaktov, je práca s výsledkami hodnotenia našich skúseností a záujmov a ich zhromažďovanie súčasťou tvorivého procesu.“ (Vančát, 2007)

V súvislostiach civilizácie, v ktorej žijeme, hrá hodnotenie dôležitú úlohu. Predstavuje spätnú väzbu prostredia, ktorá symbolizuje jeho názor na kvalitu a význam hodnoteného faktu. Týmto aktom zároveň zaradujeme hodnotený fakt medzi veličiny, ktoré stojí za to hodnotiť, ktoré sú pre dané prostredie (spoločnosť) hodnotou. Oblasť prežívania, interpretácie sveta a umeleckého vyjadrovania predstavuje hodnoty, ktoré sú v takej miere viazané na individuálne vlastnosti a podmienky jednotlivca, že možnosť ich kvantifikácie a objektivizácie je obmedzená. Napriek tomu, citlivé rozlíšenie, pomenovanie a uznanie týchto hodnôt je pre ich nositeľa – jeho osobnostný vývoj a životnú rovnováhu veľmi dôležité. Výchovný vplyv a význam hodnotenia v škole, ako aj vymedzenie kľúčových faktorov, azda najlepšie približuje nasledujúci vzorec: „*psychický „terén“ + spôsob hodnotenia + kontext (sociálny kontext) hodnotenia = miera pohody žiaka.*“ (Slavík, 1999) Za psychický “terén” možno považovať dlho a krátkodobé psychické a somatické vlastnosti žiaka (napr.: temperament, citlivosť, psychická stabilita, zdravotný stav, odolnosť, únava a pod...). Pod spôsobom hodnotenia rozumieme typ a formu hodnotenia ako aj učiteľov štýl hodnotenia a kontextom hodnotenia sa myslia prevažne sociálne podmienky ako napríklad vzťah rodiča k hodnoteniu či vzťah medzi učiteľom a žiakom, status žiaka v kolektíve, jeho ambície a sebapónímanie a ďalšie. V tejto súvislosti a pod vplyvom uvedených faktorov bola v rámci koncepcie vyučovania umeleckých predmetov, konkrétne výtvarnej výchovy na základnej škole, kurikulárnou reformou z roku 2008 zavedená metodika hodnotenia a klasifikácie žiaka známami vo vyučovacom predmete výtvarná výchova.

Slavík (1999) zdôrazňuje, dôležitosť hodnotenia vo vzťahu k formulovaným cieľom a to bez rozdielu toho, ktorý predmet vyučujeme. V závislosti od toho ako sú formulované ciele, máme možnosť využiť dva spôsoby hodnotenia:

- „analytické hodnotenie práce žiaka (hodnotenie krok za krokom);

- hodnotiť plnenia jednotlivých cieľov v priebehu činnosti (aktivity), napr. rozvíjanie námetu a jeho svojbytné stvárnenie, záujem žiaka a pod...doplnené holistickým hodnotením vo vzájomnom dialógu so žiakom.“
(modifikované podľa Slavíka,1999)

Pedagogické úsilie učiteľa vo vzťahu k hodnoteniu by malo byť:

- cielené (v súlade s cieľmi a obsahom výučby).
 - Systematické (s rešpektom ku koncepcii výučby a má odrážať rozmanitosť vyučovacieho procesu).
 - efektívne (poskytovať rozmanitú spätnú väzbu o žiakovi a pre žiaka).
 - informatívne (zrozumiteľné hodnotenie pre žiaka, učiteľa/ učiteľov a rodiča).
- (modifikované podľa Slavíka,1999)

10. Sebahodnotenie

Obsah tejto súčasti pracovnej verzie metodickéj príručky pre vzdelávaciu oblasť Umenie a kultúra bude predmetom ďalšej aktualizácie a doplnenia nakoľko je schopnosť akontability³ dôležitým momentom práce učiteľa. Zmyslom sebahodnotenia by malo byť to, aby učiteľ sám bol schopný rozoznať nielen silné a slabé stránky v rámci svojej práce, objektívne posúdiť, ako efektívne vyučuje, vyvodiť z tejto analýzy konkrétne závery pre svoju činnosť a aplikovať ich vo svojej ďalšej práci a sebarozvoji. Predpokladom odborného a osobnostného rastu učiteľa je schopnosť objektívnej sebareflexie a korigovania prípadných nedostatkov.

³ angl. accountability – „tj. adresnej zodpovednosti , ako schopnosti predložiť účty svojej práce.“(Průcha,1997)

Pracovná verzia

Výtvarná výchova vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra

11. Pomenovanie kľúčových kompetencií vo výtvarnej výchove

V porovnaní s prechádzajúcim ŠVP pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie v predmete výtvarná výchova (Bratislava, 2009) kľúčové kompetencie boli formulované ako cieľové kompetencie – štruktúrované, nielen na špecificky predmetové vedomosti, zručnosti a postoje. V inovovanom ŠVP (Bratislava, 2015) sú konkretizované vo výkonoch – vo výkonovom štandarde. **Výtvarná výchova v primárnom a nižšom strednom vzdelaní** vychádza z psychických dispozícií dieťaťa a zameriava sa na rozvoj predpokladov pre budúce:

Vyjadrovanie sa prostriedkami výtvarného a vizuálneho umenia – *najmä vizuálna gramotnosť (schopnosť porozumieť vizuálnym vyjadrovacím prostriedkom) schopnosti a zručnosti dieťaťa v komunikácii a poznávaní sveta prostredníctvom vizuálnej kultúry. Tiež podobne ako väčšina štátov EÚ špecificky formuje umelecké kompetencie⁴ a estetickú a jazykovú kultúru.*

Kultúrne kompetencie – *postupne sa formuje u žiaka vzťah ku kultúre a umeniu. Žiaci si osvojujú primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá; cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry – vo vzťahu k tradícii a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácii.*

12. Vysvetlenie úrovni výkonu vo výtvarnej výchove

Vzdelávací štandard **výtvarnej výchovy** nepredstavuje súbor enumerovaných katalógov, ktoré stanovujú výkony a obsah jednotlivých tematických celkov, ale vychádzajú z charakteristiky výtvarnej výchovy a jej základných učebných cieľov, ktoré sa konkretizujú vo výkonovom štandarde. Vzdelávací štandard výtvarnej výchovy je koncipovaný ako program aktivity žiakov, kde žiaci nemajú byť pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi. Ale aktívnymi aktérmi, ktorí operujú s procesmi akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie a objavovanie ako základný predpoklad poznávania a porozumenia vo výtvarnej výchove.

⁴ takmer všetky štáty EÚ uvádzajú ako ciele umeleckého vzdelávania špecifické umelecké kompetencie: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113sk.pdf

Formulované výkony učebného predmetu výtvarná výchova spĺňajú nasledujúce požiadavky podľa Tureka (1997) :

- ✓ *požiadavku konzistentnosti (súdržnosti);*
- ✓ *užitočnosti a primeranosti;*
- ✓ *jednoznačnosti;*
- ✓ *kontrolovateľnosti;*
- ✓ *sú vyjadrené v pojmoch výkonov žiaka;*
- ✓ *rešpektovať viaceré úrovne triedenia výkonu.*

Rešpektujeme tiež hierarchiu cieľov vzdelávania, ktorá nám umožňuje rozlišovať mieru všeobecnosti a významu, tak ako to ilustruje príklad nižšie.

Všeobecný cieľ výchovy a vzdelávania napr. „ *poskytovať každému žiakovi mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie.*“

najbližšieho sociálneho, prírodného a kultúrneho prostredia.“

Kompetencie absolventa napr.: „ *má vzťah ku kultúrno-historickému dedičstvu, ľudovým tradíciám a umeniu, s ktorými sa stretáva vo svojom živote.*“

Ciele vyučovacieho predmetu napr.: „*osvojujú si základné kultúrne postoje.*“ ;“*osvojujú si primerané kultúrne postoje, názory a hodnotové kritériá cez zážitky aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel sú uvádzaní do poznávania hodnôt umenia a kultúry –vo vzťahu k tradícií a na úrovni aktuálneho myslenia a interpretácie.*“

Ciele tematického celku napr. „*poznať tradície svojho prostredia.*“

Ciele vyučovacej hodiny napr. „*slovne opísať kubistické dielo.*“

Požiadavka konzistentnosti (súdržnosti) vyplýva z postupnosti dosahovania najskôr nižších cieľov smerom k cieľom vyšším.

Užitočnosť a primeranosť je vyjadrením významnosti a veku i schopnostiam žiakov primeranosti požiadaviek na učebné výkony. Inými slovami, do akej miery sú formulované učebné výkony významné pre budúcnosť žiaka, čo indukuje/odkazuje na nevyhnutnosť implementácie kľúčových kompetencií do výučby.

Jednoznačnosť vo formulácii výkonov, to je zrozumiteľnosť pre žiaka. Porozumenie žiakom, ktoré pripúšťa len jeden a negeneruje viacznačný výklad. Požiadavku jednoznačnosti možno dosiahnuť využitím činnostných sloviess, tie predstavujú učiteľom pozorovateľnú a preukázateľnú činnosť žiaka

a naopak, pri vnímaní artefaktu žiakom, musíme pripustiť individuálnu viacznačnosť pochopenia významov.

Nie: ...*vedieť* zaobchádzať so základnými výtvarnými a vyjadrovacími prostriedkami – s farbou, **poznať** techniku skladania a spájania priestorových tvarov (architektúr), **oboznámiť** sa s pravekým umením, ...

Ale: ... výtvarne **vyjadriť** lokálny farebný tón predmetu vo vzťahu k videnej skutočnosti, **skonštruovať** architektonický tvar (prvok) zo stavebnice technikou skladania a spájania priestorových tvarov (architektúr), **namaľovať** svoju predstavu inšpirovanú pravekým umením, ...

Kontrolovateľnosť vyjadruje mieru naplnenia/splnenia/dosiahnutia výkonu žiakom, t.j. v akej miere, akým spôsobom, akými prostriedkami, za ako dlho žiak splnil výkon, ale najmä s akou mierou vlastnej tvorivosti. Požiadavka kontrolovateľnosti si vyžaduje, určiť *podmienky výkonu*. Napr.: ...**výtvarne** parafrázuj charakteristické atribúty historickej osobnosti (svätca) na základe videného výtvarného diela...

Výkon musí byť *formulovaný v pojmoch výkonov žiaka*, teda má opísať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý – zmeny v osobnosti žiaka (vedomosti, zručnosti, schopnosti, postoje a pod...).

Nie: **Oboznámiť** žiakov s výrazovými možnosťami základného výtvarného vyjadrovacieho prostriedku – hra s tvarom. **Ale:** **Vyhľadať** v textúre čiar tvary podľa svojich predstáv. **Pomenovať** objavené tvary. Náhodný tvar vzniknutý (odtláčaním, rozlievaním, zapúšťaním do mokrého a pod...) výtvarne **doplniť** na významový, zobrazujúci tvar (podľa predstáv žiaka).

Nie : **Poukázat** na vzájomný vzťah výtvarnej výchovy dejepisu, alebo zemepisu. **Ale:** Prostredníctvom výtvarnej hry s problematikou dejepisu/zemepisu **vytvoriť** svojskú schému svojho života, alebo života svojich predkov.

V súlade s požiadavkou *rešpektovania viacerých úrovní triedenia výkonu*, možno konštatovať, že učebný predmet výtvarná výchova vyžaduje, a priori aktivitu žiaka a z toho vyplýva aj činnostný charakter vyučovania, ktorý kladie požiadavky viac na úroveň **schopností porozumenia** (...*vyjadri, interpretuj, rozlíš a pod...*) ako na úroveň **zapamätania** (...*pomenuj, definuj, vymenuj a pod...*), viac na **aplikáciu v novej, problémovej situácii** (...*navrhni hračku podľa vlastnej fantázie, interpretuj prírodné tvary, výtvarne interpretuj artefakt antického umenia...*) ako v **typovo podobnej** (...*vytvor hračku podľa vzoru, reprodukuje prírodninu...*).

13. Činnostne zameraný prístup vo výtvarnej výchove

„Výtvarné činnosti rozvíjajú vnímanie, predstavivosť, motorické zručnosti, ale aj poznávacie procesy a súvisí s nimi aj schopnosť pomenovávať (proces i výsledky), slovné interpretovať vizuálne zážitky a tiež opisovať jednotlivé činnosti.”(Čarný,2013)

Výtvarné činnosti (aktivity) pozostávajú z dvoch procesov výtvarného vzdelávania a výtvarného pôsobenia. Konkrétne výtvarné činnosti by mali byť plánované a realizované s ohľadom na ontogenézu detského výtvarného prejavu, s prihliadnutím na vekové osobitosti a individuálne danosti a predpoklady žiaka. Vzhľadom na to, že výtvarný prejav je závislý na psychických vlastnostiach a líši sa v závislosti od charakteru žiaka je vhodné pri koncipovaní programu výtvarných činností (aktivít), vychádzať z výtvarnej typológie napr. od Slavíka, Banáša, Lowenfelda, Uždila, Roeselovej a ďalších. Zároveň však koncipovať program výtvarných aktivít zážitkovou formou, pružne a flexibilne, tak, aby bolo možné v priebehu vyučovania inovovať námety, postupy, formy a techniky. Vzdelávacie efekt výtvarných činností je možné maximalizovať kvalitnou metodickou prípravou výtvarných činností – tvorbou myšlienkového modelu (prípravy učiteľa). Podľa Hazukovej (2011) možno postupovať, pri štruktúrovaní prípravy výtvarnej činnosti z nasledujúcich krokov:

- **PRÍPRAVA VÝTVARNEJ ČINNOSTI** - predstavuje *konkretizáciu východísk; námety; učiva; výtvarného problému (výtvarnej úlohy); didaktickú analýzu výtvarného problému; predpoklady na úspešné riešenie výtvarného problému (výtvarnej úlohy).*
- **REALIZÁCIA VÝTVARNEJ ČINNOSTI** – *metodické a psychodidaktické činnosti (motivácia; didaktické metódy, postupy; materiálno-technické zabezpečenie; organizačné podmienky a formy.*
- **DEFINOVANIE ŠIRŠÍCH SÚVISLOSTÍ (KONTEXTOV) VÝTVARNEJ ČINNOSTI v 3 základných rovinách:**
 1. *vo vzťahu k prechádzajúcim učebným skúsenostiam žiaka – princíp nadväznosti a gradácie vzdelávacieho obsahu;*
 2. *v kontexte súčasného umeleckého vyjadrovania sveta, vizuálnej kultúry i kultúrnej tradície;*
 3. *v medzipredmetových súvislostiach s inými vyučovacími predmetmi;*

- **HODNOTENIE REALIZÁCIE VÝTVARNEJ ČINNOSTI** – zahŕňa hodnotenie procesu a výsledku učebnej činnosti žiaka a sebahodnotenia, ako aj sebahodnotenia učiteľa.⁵

Pri koncipovaní otvorených príležitostí na rozvíjanie učebných ciest žiakov v predmete **výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní** je našim spoločným úsilím vytvárať tak kognitívne ako aj psychomotorické činnosti založené na procesoch a na konkrétnych autentických skúsenostiach žiaka získaných prostredníctvom výtvarných činností a vzájomným prepojením mentálneho, formálneho a technického procesu. Tu môže byť inšpiratívne vychádzať zo Psychodidaktiky výtvarnej výchovy. Štofko (2010) odporúča postupovať pri štrukturácii cvičení podľa nasledujúceho modelu:

I. MENTÁLNE CVIČENIA

- a. vnemové cvičenia : ...vizuálne, sluchové, hmatové, čuchové, chuťové;
- b. emocionálne cvičenia: ...monotematické, polytematické, bipolárne a pod...;
- c. fantazijné cvičenia: ...na rozvoj konštruktívnej fantázie, absurdné, výstredné, rozprávkové a pod...
- d. systematické cvičenia: ...zamerané na prácu s racionálnymi mentálnymi operáciami, dizajnérske návrhy áut, odevov, architektúr a pod...

II. TECHNICKÉ CVIČENIA

- a. papierové ...krčenie, skladanie, strihanie, trhanie, rolovanie, škriabanie, atď.
- b. kresbové ...šrafovanie, zmäkčovanie, zosvetľovanie, stmavovanie, kolorovanie, gumovanie atď...
- c. maliarske ...miešanie, vrstvenie, kvapkanie, liatie, fŕkanie, zapúšťanie atď.
- d. grafické ... rytie, rezanie, tampónovanie, valčekovanie, odtlačanie atď.
- e. plastické...pridávanie, uberanie, glazovanie, odlievanie, brúsenie, patinovanie, atď.
- f. skulpturálne...pílenie, rezanie, rašpl'ovanie, vŕtanie, hobľovanie, voskovanie, atď...

⁵prezentovaná štruktúra prípravy výtvarnej činnosti, slúži ako nezáväzná inšpirácia pre učiteľa pri koncipovaní vzdelávacích činností (aktivít) vo výtvarnej výchove.

- g. intermediáln *spájanie, skrutkovanie, tancovanie, váľanie sa po zemi, brnkanie, kričanie atď.*
- h. multimediálne...*nahrávanie, vkladanie, prelínanie, animovanie, kombinovanie, ozvučovanie, vymazávanie a pod...*

III. FORMÁLNE CVIČENIA

- a. transpozično–transformačné ...*zamerané na prácu s transpozíciou, transformáciou, tranzitom, transkripciou, transparentiou, manipuláciou, modeláciou, imitáciou, interpretáciou a pod...*
- b. analyticko-syntetické ... *zamerané na prácu s analýzou, syntézou, redukciou, symetriou, súzvukom, atomizáciou, abstrakciou, štylizáciou, konštrukciou, zlatým rezom, konštruovanou juxtapozíciou, simultánnym kontrastom, konceptom, modelom, plánom, inštrukciou a pod...*
- c. synkreticko-imaginatívne ...*zamerané na prácu s imagináciou, asociatívnosťou, symbolickosťou, spiritualitou, fragmentarizáciou, expresívnosťou, demontážou, gestom, náhodou, improvizáciou, deformáciou, parafrázou, humorom, metaforou, metonymiou, oxymoronom, personifikáciou, metamorfózou a pod...* (Bližšie: Štofko, 2010)

Pričom modelová štruktúra psychodidaktickej prípravy vyučovacej hodiny výtvarnej výchovy by mala obsahovať detailnú deskripciu motivačného, expozičného, kreatívneho, reflexívneho a hodnotiaceho procesu. Štofko (2010) tiež odporúča konkretizovať učiteľom v príprave na vyučovaciu hodinu : triedu; dotáciu hodín; tematický celok; tematický rad; tému; použité médium (intermedium, multimédium) ; základný tvorivý a poznatkový cieľ; cieľ mentálneho procesu; cieľ technického procesu; cieľ formálneho procesu; druh cvičenia; pomôcky učiteľa; pomôcky žiaka; edukačné metódy (motivačné, expozičné, fixačné a hodnotiace); edukačné zásady.

Činnostne zameraný prístup reprezentuje aj model zameraný na podporu rozvoja kreatívneho myslenia a to najmä v siedmich oblastiach, ktoré si podľa Šupšákovej (2010) vyžadujú: „

- uvažovanie, dedukciu;
- kladenie otázok a pre(skúmanie);
- uhol pohľadu;
- pozorovanie a zaznamenávanie (pozoruj, používaj slová a popíš);

- komplexnosť, celistvosť;
- porovnávanie a hľadanie súvislostí;
- objavovanie nových netušených vzťahov, súvislostí a asociácií.“ Bližšie publikácia Vizuálna kultúra – Umenie - Vzdelávanie (2010).

Žiak má možnosť prostredníctvom voľne koncipovaných výtvarných aktivít vyjadrených v obsahovom štandarde, výtvarne reagovať na širokú škálu podnetov, ktoré jednak vzbudzujú prirodzený detský záujem, stimulujú duševný a citový rozvoj a zároveň umožňujú žiakovi vyjadrovať svoje predstavy, prostredníctvom vyjadrovacích foriem (jazyka) vizuálnych umení. Štruktúra výkonového štandardu rešpektuje vývinové možnosti žiakov a formuje koncepčné a konštrukčné myslenie, ktoré je ďalej uvádzané do vzťahu s estetickým myslením. V priebehu postupného dospievania žiaka vedie výtvarná výchova žiakov od detskej spontánnosti k svojbytnému formovaniu vlastných spôsobov vyjadrovania a sebvýjadrovania (štýl). Teda vedie žiaka aj k postupnému vyjadrovaniu vlastných postojov a hodnotiacich názorov. Predpokladom k tomu je hľadanie rovnováhy medzi formálnymi a skúmateľskými, exploratívnymi a interpretačnými učebnými metódami, prostredníctvom ktorých vytvárame pre našich žiakov konkrétne učebné situácie.

Pre uľahčenie plánovania jednotlivých výtvarných činností a lepšie pochopenie, pripájame prehľadovú tabuľku, ktorá pre učiteľa predstavuje nezáväznú inšpiráciu pri modifikácii obsahového štandardu výtvarnej výchovy do výtvarných činností podľa jednotlivých ročníkov. Výtvarné činnosti sa však neviažu len na jeden tematický celok, ale sa prelínajú naprieč všetkými tematickými celkami a ročníkmi. Tabuľka č.1 Štruktúra výtvarných činností konkretizuje, výtvarné činnosti a uvádza príklady na primárnom stupni vzdelávania, podobne je možné postupovať aj v nižšom sekundárnom vzdelávaní.

KRESLENIE

- ✓ dokreslenie napr. chýbajúcej časti
- ✓ kresba rôznou technikou
- ✓ námetová kresba
- ✓ fantazijné kreslenie
- ✓ kresba obrysov predmetov a figúr
- ✓ kresba podľa skutočnosti
- ✓ štylizácia (vlastné poňatie zobrazeného motívu)
- ✓ pomenovať objavené, nakreslené
- ✓ digitálne kreslenie
- ✓ kresba príbehu (myšlienky) - filmová rozkresba a pod...
- ✓ ostatné

MAĽOVANIE

- ✓ domal'ovanie napr. chýbajúcej časti
- ✓ maľba rôznou technikou
- ✓ námetová maľba
- ✓ fantazijná maľba
- ✓ maľba obrysov predmetov a figúr
- ✓ maľba podľa skutočnosti
- ✓ štylizácia (vlastné poňatie zobrazeného motívu)
- ✓ pomenovať objavené, namaľované
- ✓ ostatné

MODELOVANIE

- ✓ vytváranie rôznych typov stôp, alebo tvarov v modelovacej hmote
- ✓ modelovanie predmetných tvarov
- ✓ jednoduché odlievanie
- ✓ štylizácia (vlastné poňatie zobrazeného motívu)
- ✓ pomenovať objavené, vymodelované
- ✓ ostatné

PLOŠNÉ A PRIESTOROVÉ VYTVÁRANIE

- ✓ narábanie s rôznymi nástrojmi (nožnice, šablóna, špachtla, valček a pod...)
- ✓ jednoduché konštrukčno-technické úkony s materiálmi (krčenie, zohýbanie, skladanie, strihanie, vrstvenie)
- ✓ spájanie materiálov (spinkami, lepiacou páskou, viazaním a pod...) napr. asambláž
- ✓ jednoduché skladanie s spájaním priestorových tvarov (architektúr) z modulov (skladačka, stavebnica) a improvizovaných materiálov
- ✓ štylizácia (vlastné poňatie zobrazeného motívu)
- ✓ pomenovať objavené, vytvorené
- ✓ ostatné

RÔZNE TECHNIKY

- ✓ experimentovanie s výtvarnými a pracovnými technikami
- ✓ výtvarná interpretácia v inom médiu (napr. socha v maľbe/ koláži/ performancii a pod...)
- ✓ kombinovanie výtvarných techník (napr. dekalk, koláž a pod...)
- ✓ pomenovať objavené, vytvorené
- ✓ ostatné

PRÁCA S DIGITÁLNOU TECHNOLOGIOU

VNÍMANIE ARTEFAKTOV

- ✓ vnímať a hodnotiť ľudské výtvary a umelecké diela (ilustrácie, budovy, sochy, obrazy, maľby...) a vlastné diela
- ✓ absolvovať výstavu výtvarných diel
- ✓ zapojiť sa do rôznych výtvarných súťaží

✓ hodnotiť vlastnú tvorbu
POZNÁVANIE PROSTREDIA
✓ vnímať a esteticky hodnotiť prírodné prostredie ✓ vnímať ľudský zásah do prírody ✓ vnímať architektúru budov , dizajn a pod.
PÍSANIE, GRAFOMOTORIKA
✓ slovne opísať dielo alebo predmet, dojem z diela, prípadne reagovať na to výtvarnými prostriedkami.
UMELECKÉ STVÁRNENIE POCITOV
✓ výtvarné vyjadrovanie vnútorného sveta dieťaťa (spontánna maľba, kresba, modelovanie, priestorové vytváranie s dôrazom na sebvýjadrenie).
SYNESTÉZA
✓ charakterizovať a výtvarne vyjadriť synestetické vzťahy (hudba a výtvarné umenie a pod...) ✓ tvarové a funkčné analógie medzi prírodným prostredím, architektúrou a dizajnom

Tabuľka 1 Štruktúra výtvarných činností

Pri koncipovaní otvorených príležitostí na rozvíjanie učebných ciest žiakov v predmete **výtvarná výchova** v **nižšom sekundárnom vzdelávaní** je našim spoločným úsilím vytvárať tak kognitívne ako psychomotorické činnosti založené na pojmoch a na konkrétnych autentických skúsenostiach žiaka získaných prostredníctvom výtvarných činností, vzájomným prepojením mentálneho, formálneho a technického procesu. Žiak má možnosť reagovať na komplexnejšie podnety a reflektovať tak súčasne na podnety prírodné, civilizačné i kultúrne. Štruktúra výkonového štandardu rešpektuje vývinové možnosti žiakov a formuje koncepčné a konštrukčné myslenie a to je ďalej uvádzané do vzťahu s estetickým myslením. Detskú spontánnosť postupne nahrádza dospelý ekvivalent – duchovná otvorenosť spojená s pribúdaním vedomej operatívnej a názorovej samostatnosti. Predpokladom k tomu je hľadanie rovnováhy medzi formálnymi a skúmateľskými, exploratívnymi a interpretačnými učebnými metódami, prostredníctvom ktorých vytvárame pre žiakov konkrétne učebné situácie.

14. Inovovaný ŠVP výtvarná výchova

V súčasnom návrhu Štátneho vzdelávacieho programu v predmete **výtvarná výchova** pre primárne a nižšie sekundárne vzdelanie došlo k inováciám v obsahu, a to zásahom do rozsahu edukačných tém zoradených do metodických radov, ktoré boli zúžené, resp. zlúčené na báze vzájomnej príbuznosti a prienikov do tematických celkov. Systém tematických celkov v učebnom predmete výtvarná výchova bližšie konkretizuje Tabuľka č.2 Štruktúra tematických celkov vo výtvarnej výchove.

Ďalšou inováciou je osnovanie učiva do jednotlivých ročníkov. Vo vzťahu k výkonovému štandardu treba skonštatovať, že ten bol precizovaný a ďalej konkretizovaný. K vymedzeným výkonom je priradený učebný obsah, v ktorom sa zdôrazňujú pojmy ako kľúčový prvok vnútornej štruktúry učebného obsahu predmetu. To je základ učebného obsahu štruktúrovaný do jednotlivých tematických celkov.

PRIMÁRNE VZDELANIE	NIŽŠIE SEKUNDÁRNE VZDELANIE
Výtvarné vyjadrovacie prostriedky	Výtvarné vyjadrovacie prostriedky
Rozvoj fantázie a synestetické podnety	Možnosti zobrazovania videného sveta
Podnety moderného výtvarného umenia	Podnety moderného výtvarného umenia
Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia	Výtvarné činnosti inšpirované dejinami umenia
Škola v galérii	Škola v galérii
Podnety architektúry	Podnety architektúry
Podnety fotografie	Podnety fotografie
Podnety videa a filmu	Podnety videa a filmu
Elektronické médiá (od 2.ročníka)	Elektronické médiá
Podnety dizajnu a remesiel	Tradiície a podnety remesiel
Podnety poznávania sveta	Synestetické podnety
	Podnety poznávania sveta

Tabuľka 2 Štruktúra tematických celkov vo výtvarnej výchove

Takto štruktúrovaný obsah však nevyklučuje možnosť učiteľov tvorivo modifikovať obsah v rámci vymedzeného tematického celku v príslušnom ročníku, ktorý presnejšie konkretizuje učebnica výtvarnej výchovy a edukačné DVD. Súčasne jednotlivé výkony nie sú naviazané na každý učebný prvok, a teda nepokrývajú celú šírku obsahu. Obsahové štandardy sú roz distribuované do jednotlivých ročníkov, majú tendenciu sa opakovať a vzostupne sa prehĺbovať (princíp špirálovitého osnovania učiva). Pričom nie je vylúčený, ale naopak podporený a umocnený medzipredmetový a interdisciplinárny prístup.

Štruktúra vzdelávacieho štandardu pozostáva z charakteristiky predmetu, vymedzenia špecificky predmetových cieľov a vzdelávacieho štandardu pozostávajúceho z výkonového a obsahového štandardu.

15. Plánovanie ako súčasť cyklu plánovanie – vyučovanie – hodnotenie vo výtvarnej výchove

V predmete výtvarná výchova pri tvorbe edukačných konštruktov je potrebné rešpektovať individuálne danosti žiaka vo väčšej miere, ako v iných predmetoch, nakoľko sa vo VV vo veľkej miere jedná o procesy sebavyjadrovania, ktoré sú viazané na osobnostné charakteristiky žiaka. V rámci tematického plánu môže učiteľ tematické celky zaradovať do vyučovania v poradí ako aj v časom rozpätí podľa vlastného uváženia a prispôbiť ich úrovni žiakov.

16. Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon vo výtvarnej výchove

Vzdelávací štandard **výtvarnej výchovy, primárne a nižšie stredné vzdelávanie** nemá ambíciu rigorózne obmedzovať učiteľa vo výbere učebných metód a organizačných foriem. Naopak ponecháva to v jeho kompetencii. Učítelia tiež majú možnosť pracovať s vizuálnymi zobrazeniami (napr. ukážkami) v rôznych podobách, ktoré v závislosti od učebného obsahu, na jednej strane aktivizujú predstavivosť a fantáziu a na druhej strane bližšie konkretizujú a fixujú konkrétny učebný obsah. Okrem foriem výučby v triede, vzdelávacie štandardy pre výtvarnú výchovu odporúčajú aj besedu s pozvaným hosťom (výtvarníkom, vizuálnym umelcom a pod...), návštevu výstavy, galérie či virtuálnu prehliadku. Odporúčajú sa aj formy predvedenia vizuálneho- hudobno-pohybovo-dramatického celku (akcie, performancie, predstavenia) v triede, pred spolužiakmi, pred rodičmi formou výstavy, vernisáže, prehliadky a pod... Voľba metód by mala vychádzať z charakteru výtvarných činností (aktivít) , predovšetkým v závislosti od námetu, vybranej techniky, materiálu a osobností žiakov. Dôležité je zvoliť takú metódu, ktorá u žiaka podporí záujem a motiváciu k výtvarnej činnosti. Nezáväzne možno vychádzať , napríklad zo všeobecno-pedagogickej literatúry , ilustračne vyberáme z Pettyho (2006) a Tureka (2014):

- Samostatnej práce
- Vysvetľovania
- Rozhovoru
- Demonštrácie
- Exkurzie
- Výtvarného experimentu
- Výtvarnej hry

- Cvičenia
- a ďalšie.

Reflektujúc na súčasnú problematiku teórie vyučovania výtvarnej výchovy a koncepciu psychodidaktiky a procesuálnej výtvarnej výchovy je možné inšpirovať sa metódami, ktoré uvádza rovnomenná publikácia od Štofka (2010).

K ŠVP pre predmet výtvarná výchova na ZŠ boli historicky po prvý krát v roku 2009 vydané učebnice výtvarnej výchovy a edukačné DVD s metodickým, expozičným, pracovným a demonštračným materiálom pre učiteľa (zatiaľ iba pre niektoré ročníky). Edukačné DVD plnilo a naďalej plní, funkciu nezáväzného a inšpiračného materiálu pre učiteľa. Poslaním učebnice výtvarnej výchovy aj naďalej ostáva naplnenie potreby komunikácie, spolupráce a dialógu žiaka a učiteľa v procese formovania svojbytného a kreatívneho prístupu k životu. A vo vzťahu k rodičovi plní funkciu „sprievodcu pri objavovaní nových možností vyjadrovania sveta.“ (Čarný a kol., 2009) Ako autori zdôrazňujú učebnica výtvarnej výchovy „*nie je pracovným zošitom, lebo na výtvarnej výchove žiak pracuje s materiálmi a technikami priamo. Nie je ani učebnicou, z ktorej by sa žiak mal učiť poznatky a byť z nich skúšaný. Je doplneným aktívneho procesu vytvárania.*“ (tamtiež). Práca s učebnicou, učebnicou výtvarnej výchovy by mala byť prirodzene, samozrejmov súčasťou vyučovacích metód výtvarnej výchovy.

16. Prierezové témy vo výtvarnej výchove

Vyučovaci predmet výtvarná výchova poskytuje možnosti medzipredmetových väzieb s predmetmi iných vzdelávacích oblastí a s prierezovými témami multikultúrnou, mediálnou a environmentálnou výchovou, regionálnou výchovou a tradičnou ľudovou kultúrou a osobnostným a sociálnym rozvojom. Výtvarná výchova v primárnom vzdelávaní obsahuje prvky, ktoré ju prepájajú aj s inými vyučovacími predmetmi, napr. s pracovným vyučovaním (zručnosti pri spracovaní materiálov, pri ovládaní nástrojov, strihanie, konštruovanie a pod...), s hudobnou výchovou (napr. výtvarné reakcie na podnety hudby), prírodovedou a vlastivedou (napríklad interpretácia prírodných javov, práca s prírodninami) s históriou (úlohy inšpirované rôznymi obdobiami histórie umenia, v ktorých sa žiaci vžívajú do tvorcov a snažia sa prostriedkami zodpovedajúcimi danej dobe vyjadriť jej témy), s jazykmi (hľadanie analógií medzi slovom a výtvarným vyjadrením), s informatikou (prienik počítačových programov a vizuálnej/multimediálnej tvorby) a matematikou (porovnávanie,

mierka, počet a pod...) a geometriou (tvar). Niektoré témy je možné, podľa uváženia učiteľa prepájať s témami týchto predmetov.

Tematické celky vzdelávacieho štandardu výtvarnej výchovy pre primárne vzdelávanie, obsahujú explicitnú zmienku, najčastejšie formou poznámky, o možnostiach medzipredmetových väzieb a to priamo v ŠVP. A priori sa na medzipredmetové väzby orientujú najmä nasledujúce tematické celky vzdelávacieho štandardu výtvarná výchova: rozvoj fantázie a synestetické podnety a podnety poznávania sveta. Nie sú vylúčené však ani ďalšie tematické celky.

Výtvarná výchova v nižšom strednom vzdelávaní podporuje medzipredmetový prístup. Medzipredmetové väzby možno identifikovať s inými vyučovacími predmetmi, najmä s hudobnou výchovou a predmetmi vzdelávacej oblasti Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Matematika a práca s informáciami a tiež Jazyk a komunikácia.

17. Hodnotenie vo výtvarnej výchove

„Povedz im, čo sa naučia, nauč ich, čo si slúbil, a posudzuj ich v súlade s tým, čo si vyučoval.“ (Pasch a kol., 1998, citovaný podľa Slavík, 1999)

Hodnotenie každého predmetu je špecifické, pretože musí zohľadniť špecifický prínos predmetu k vzdelanostnému rastu a osobnostnej formácii žiaka. Špecifikom výtvarných činností a výtvarného vyjadrovania je, že sa v rámci jej procesu očakáva vlastný prístup žiaka k aplikácii techník, nástrojových a koordinačných zručností, ale najmä v oblasti vytvárania svojich osobných symbolických reprezentácií skutočnosti (obrazov, objektov, priestorových riešení, akčných a procesuálnych vyjadrení svojej fantázie, predstáv a reality vonkajšieho sveta). Výtvarná výchova na ZŠ je predmet, ktorý sa nenapĺňa realizáciou požadovaného programu (edukačnej úlohy), ale v ktorých je tento program len východiskom k samostatnému (tvorivému) výtvarnému vyjadrovaniu sa žiaka. Ináč by nespĺňali svoje ťažiskové poslanie, a to: formovať mentálne štruktúry žiaka v smere aktívnej otvorenosti voči interpretáciám a vyjadrovaniu sveta a seba, orientovať žiaka k tvorivému prístupu – či v rámci sebavyjadrovania, alebo riešenia zadaných úloh.

Hodnotenie má v prvom rade funkciu pozitívne motivovať žiaka a usmerniť jeho osobnostný vývoj. Tu musí učiteľ brať ohľad na jeho schopnosti, nadanie, ambície a vkus. Pri hodnotení žiaka má prednosť porovnávanie jeho výkonu s jeho predchádzajúcimi výkonmi a s nastavenými kritériami pre porovnávanie s výkonmi iných žiakov. Až v druhom rade je teda hodnotenie porovnaním v rámci skupiny žiakov (triedy). Toto porovnanie má mať najmä výchovný charakter. Pri zohľadnení osobitosti každého žiaka poskytuje obraz o rozvrstvení škály kvality prístupu, výkonu, poznania, schopnosti zaujať stanovisko a výsledku činnosti v porovnaní medzi jednotlivými žiakmi. Môže mať formu hodnotenia prác jedného žiaka celou triedou.

Nehodnotíme teda len (alebo v prvom rade) výsledok činnosti (vytvorený artefakt), ale celý proces a prístup žiaka v rámci tohto procesu.

Forma hodnotenia

Ťažiskovou formou hodnotenia je osobný rozhovor so žiakom, v ktorom učiteľ žiakovi poskytne citlivú, veku primeranú, analyticky podloženú spätnú väzbu o rôznych aspektoch jeho činnosti (bližšie kritériá hodnotenia). Vo vzájomnej komunikácii má žiak možnosť klásť otázky alebo zdôvodniť svoj prístup. Túto formu odporúčame príležitostne kombinovať aj so sebahodnotením žiaka. Nevyhnutnou formou hodnotenia je aj škálovanie formou známok, porovnateľné so známkovaním, aké sa používa v iných predmetoch vyučovaných na škole. Odporúčame hodnotenie výtvarnej výchovy na ZŠ primerane zosúladiť so spôsobom hodnotenia ostatných predmetov. Hodnotíme (od 2. ročníka) škálou od 1 do 5 (s používaním negatívneho hodnotenia je potrebné pracovať veľmi citlivo, používať skôr motivačnú taktiku)), pokiaľ škola nepoužíva na hodnotenie iný systém (slovné hodnotenie a pod.). Nie je nutné známkovať každú prácu a každý výkon žiaka. Je na voľbe učiteľa, ktoré úlohy bude hodnotiť, aby poskytli žiakovi i prostrediu dostatočný obraz o jeho kvalitách a vývoji. Odporúčame však, aby žiak bol hodnotený z úloh v rámci rozličných metodických tém, aby bola vyváženosť výkonu žiaka, nakoľko môžu byť rozdiely vzhľadom na rôznorodosť záujmov a schopností žiakov.

Kritériá hodnotenia

Učiteľ má brať **ohľad na to**, že výtvarný prejav súvisí s fantáziou, seba projekciou, záujmami a intímnym svetom žiaka a, že toto hľadisko sa bude prejavovať aj v jeho riešení

výtvarných úloh, aktivít iniciovaných učiteľom. **Uprednostňujeme osobný, diferencovaný prístup. Predložené kritériá sú orientačné** a učiteľovi poskytujú štruktúru analýzy jednotlivých hľadísk uplatniteľných na činnosť žiaka v rámci výtvarnej výchovy. Výsledok výtvarných činností (artefakt) nie je jediným predmetom hodnotenia, ale učiteľ zvažuje všetky nižšie vymenované kritériá. Výsledok výtvarnej činnosti je síce dôležitý, u žiaka naň vzniká obyčajne citová väzba – spokojnosť dieťaťa s vlastným výkonom, čo ho následne motivuje pre ďalšiu výtvarnú prácu a udržiava jeho záujem o sebavyjadrovanie. Okrem neho treba hodnotiť, a niekedy aj uprednostniť, proces výtvarných činností, pretože práve v rámci tohto procesu dochádza k formácii osobnosti žiaka a k získavaniu kompetencií – k napĺňaniu cieľov výtvarnej výchovy.

Kritériá hodnotenia sú vypracované v súlade s predmetovými kompetenciami a je potrebné, aby učiteľ pri hodnotení mal tieto kompetencie a ich postupné dosahovanie na zreteli.

PRIEBEH ZÍSKAVANIA :	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>prístup</i> k činnostiam z hľadiska tvorivosti, t. j. uplatnenie vlastných inovátnych nápadov a vlastného zamerania pri realizácii edukačnej úlohy. ✓ <i>otvorenosť</i> voči experimentovaniu, skúšanie iných, svojských riešení. ✓ <i>cieľavedomosť</i> riešení. ✓ <i>záujem</i> o činnosti v rámci edukačných úloh a prípravy pomôcok. ✓ <i>schopnosť</i> spolupracovať. ✓ <i>schopnosť</i> zaujímať stanoviská k výsledkom svojej práce a práce spolužiakov.
POSTOJOV	
ZRUČNOSTÍ A SPÔSOBILOSTÍ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>technické zručnosti</i> (ovládanie požadovaných nástrojov, materiálov a technických operácií s nimi). ✓ <i>formálne zručnosti</i> (schopnosť vynachádzať formu vyjadrenia svojej predstavy/myšlienky výtvarnými prostriedkami). ✓ <i>mentálne spôsobilosti</i> na úrovni rozvoja vnímania a prežívania. ✓ <i>mentálne spôsobilosti</i> na úrovni rozvoja predstavivosti a fantázie. ✓ <i>mentálne spôsobilosti</i> na úrovni myslenia (vlastné témy, koncepcie, návrhy; schopnosť analyzovať a syntetizovať, pomenovať procesy, interpretovať zážitky).
VEDOMOSTÍ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>znalosti</i> oblastí vizuálnej kultúry a výtvarného umenia súvisiacich s preberanými edukačnými úlohami. ✓ <i>pochopenie</i> výtvarného diela a schopnosť interpretovať ho. ✓ <i>znalosť</i> materiálov, techník, médií a procesov ich používania.
SCHOPNOSŤ	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>cieľavedomosť pri práci.</i>

**REALIZÁCIE
VÝSLEDNÉHO
ARTEFAKTU**

- ✓ schopnosť inšpirovať sa náhodnou zmenou a schopnosť prijať/autorizovať ju.
- ✓ uplatnenie vlastného temperamentu pri realizácii (v škále od trpezlivosti, vytrvalosti až po nervnú expresivitu).
- ✓ sebareflexia v priebehu procesu (vyhodnocovanie chybných a úspešných krokov).

Tabuľka 3 Kritériá hodnotenia VV primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie (Čarný a kol., 2009)

Orientačný opis naplnenia kritérií vo vzťahu ku škále hodnotenia výtvarnej výchovy v 2. – 8. roč. ZŠ.

STUPEŇ HODNOTENIA	OPIS KRITÉRIÍ	POZNÁMKA
výborný	<p>Žiak spĺňa kritériá (podľa tabuľky 4) na vynikajúcej úrovni:</p> <ul style="list-style-type: none">✓ žiak je iniciatívny a tvorivý vo výtvarnom vyjadrovaní, uplatňuje vlastné nápady, je otvorený voči novým podnetom a experimentovaniu,✓ žiak dokáže vyjadriť veku primerané postoje (vkus, názor, spolupráca, individualita) v oblasti vizuálnej kultúry,✓ žiak ovláda zručnosti (technické, nástrojové, materiálové) podľa požiadaviek ročníkových kompetencií na vynikajúcej úrovni,✓ žiak preukazuje veku primerané mentálne spôsobilosti na úrovni vnímania, prežívania, fantázie a predstavivosti, vytvárania vlastných koncepcií,✓ žiak dokáže veku primerane pomenúvať a interpretovať svoje zážitky, činnosti a ich výsledky,✓ žiak preukazuje vedomosti z oblasti vizuálnej kultúry primerané edukačným úlohám (v nižších ročníkoch najmä vedomosti o materiáloch nástrojoch, základných technikách a druhoch vizuálnych umení; v sekundárnom vzdelávaní o štýloch, ťažiskových obdobiach, nosných umelcoch a médiách),✓ žiak dokáže rešpektovať vlastný tvorivý výsledok a je tolerantný voči tvorivým prejavom, názorom a vkusu iných,✓ žiak zrealizoval artefakt primerane svojmu veku a schopnostiam.	proporcie medzi jednotlivými kritériami zvažuje učiteľ podľa individuálnych daností žiaka
chválitebný	<ul style="list-style-type: none">✓ žiak v podstate spĺňa kritériá 1. stupňa hodnotenia ale je menej samostatný, iniciatívny a tvorivý.	
dobry	<ul style="list-style-type: none">✓ žiak realizuje edukačné úlohy priemerne, chýba mu iniciatívnosť, tvorivosť, tolerancia,	

	nerozširuje svoju flexibilitu, neosvojuje si nové vyjadrovacie prostriedky, podlieha predsudkom a stereotypom.	
dostatočný	✓ žiak realizuje edukačné úlohy na nízkej úrovni, bez vlastného vkladu, s ťažkosťami aplikuje získané zručnosti a poznatky v nových oblastiach.	
nedostatočný	✓ žiak nespĺňa kritériá, nemá záujem o výtvarné aktivity, neguje vyučovací proces.	neodporúčame používať stupeň nedostatočný v celkovom hodnotení.

Tabuľka 4 Škála hodnotenia vo VV - primárne vzdelávanie (Čarný a kol., 2009)

Poznámky

Učiteľ by sa mal vyvarovať paušálnych súdov a šablónovitých kritérií, nakoľko výtvarný prejav, ako aj vyjadrovacia úroveň žiakov v jednotlivých ročníkoch ZŠ majú veľmi širokú škálu, mnohokrát sú tu rozdiely vo vyjadrovacích schopnostiach v rozmedzí 2 –3 ročníkov

- ale to nemusí znamenať nižšiu tvorivosť a výtvarnú kvalitu práce žiaka,
- je potrebné, aby učiteľ primerane hodnotil výtvarné prejavy detí zo sociálne zaostalejšieho prostredia, ako aj integrovaných detí s dyslexiou, dyskalkúliou a pod.

18. Sebahodnotenie vo výtvarnej výchove

Nakoľko výtvarné činnosti do značnej miery zodpovedajú sebavyjadrovaniu žiaka (jeho predstáv a myšlienok) jedná sa o pomerne intímnu oblasť, súvisiacu s vývojom sebaaponímania. Najmä v kontexte vzťahov v skupine žiakov aj o oblasť zraniteľnú, do ktorej musí pedagóg vstupovať s veľkým rešpektom voči individualite žiaka. Dôležitou súčasťou hodnotenia je formovanie kritického myslenia – voči svojmu okoliu, rovnako ako voči sebe. Schopnosť sebahodnotenia sa musí vyvíjať v súčinnosti s reflexiou pozitív a negatív spolužiakov, prostredia. Súčasťou hodnotenia na predmete VV je osobný rozhovor učiteľa a žiaka. Práve tu sa vytvára model kladenia si otázok (autoevaluačné otázky), ktoré formujú štruktúru sebahodnotenia. Sebahodnotenie je súčasťou tvorivého procesu, preto naň vo VV kladieme značný dôraz.

Hudobná výchova vo vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra

19. Pomenovanie kľúčových kompetencií v rámci hudobnej výchovy

Identické a pomenované vo Všeobecnej časti. Bližšie III. Pomenovanie kľúčových kompetencií, Všeobecná časť.

20. Vysvetlenie úrovni výkonu v rámci hudobnej výchovy

Výkonové a z nich odvodené obsahové štandardy **hudobnej výchovy** by bolo možné vyexcerpovať do univerzálnych štandardov platných pre všetky ročníky základných škôl. Počas celého vzdelávania na základnej škole sa totiž v rámci hudobnej výchovy realizuje hudba, čiže činnosti, ktoré hudba generuje (zjednodušene: počas celej základnej školy žiaci v rámci hudobnej výchovy spievajú, hrajú na hudobných nástrojov, hudbu počúvajú a dotvárajú pohybom, či dramatickou akciou) a všetky hudobné činnosti majú určitú požadovanú kvalitu - napr. v hlasovej činnosti je to schopnosť vedome používať hlas, ako hudobno-výrazový prostriedok - intonačne čistý spev, technicky optimálna práca s hlasom v súlade so zásadami hlasovej hygieny ako aj určité požadované naplnenie v obsahových štandardoch – napríklad v hlasovej činnosti sú to ľudové a autorské piesne, riekanky, hlasové cvičenia a pod. Ide o, vo svojej podstate, univerzálne platné obsahy i výkony pre všetky ročníky základnej školy. V budúcnosti by bolo zaujímavé overiť možnosti univerzálnych štandardov pre hudobnú výchovu bez konkretizovania ročníka, ktoré by učiteľovi poskytovali ešte väčšiu slobodu a priestor na kreativitu a obsah hudobnej výchovy by sa tak zjednodušil a sprehl'adnil (v žiadnom prípade by však nešlo o zjednodušenie v zmysle ochudobnenia obsahu, či zľavenie z nárokov na výkon žiaka). Požiadavka pre tvorbu štandardov štátneho vzdelávacieho programu však vyžadovali diferencovanie podľa ročníkov. Autori preto vychádzali z naznačeného univerzálneho obsahu, ktorý následne rozdistribuovali do ročníkov (tento postup sa týka najmä nižšieho stredného vzdelávania). Štandardy sa tak opakujú vo svojej podstate, avšak v ročníkovej postupnosti neustále prehľbujú (efekt špirály).

21. Činnostne zameraný prístup v hudobnej výchove

Požiadavka činnostne zameraného prístupu sa v **hudobnej výchove** realizuje hudobnými činnosťami: základnými (sú samostatne schopné generovať zvuk): hlasová

činnosť, inštrumentálna činnosť a podpornými (samé o sebe negenerujú zvuk, ale pomocou výrazových prostriedkov iných druhov umenia podporujú, sprevádzajú, prehlbujú hudobné procesy): hudobno-pohybová činnosť, hudobno-dramatická činnosť, hudobno-vizuálna činnosť. Najdôležitejšou činnosťou je percepčná činnosť – aktívne počúvanie zvukov, hudby, je to činnosť, ktorá je nevyhnutná pri všetkých činnostiach a pri rozvoji všetkých hudobných schopností. Prostredníctvom činností hudba získava konkrétne fyzikálne parametre, je tak vnímateľná ľudskými zmyslami (prevažne sluchom) a ľudským telom. Činnosťami získava hudba konkrétne materiálne parametre. Prostredníctvom tejto materiálnej podstaty sú hudobné činnosti ďalej schopné vyjadrovať aj umelecké, estetické, semiotické, duchovné obsahy hudby ako umenia a to vďaka hudobným a psychomotorickým schopnostiam človeka. Hudobné činnosti realizujú hudobné umenie v čase a priestore. V oblasti hudobnej edukácie sú hudobné činnosti zároveň aj prostriedkom na spoznávanie a osvojovanie hudobného umenia – ich funkcia je teda jednak tvoriť hudbu a jednak osvojovať si hudbu a rozvíjať hudobné schopnosti. Hudobné činnosti materializujú hudbu vo fyzicky merateľných veličinách, a zároveň samé o sebe majú fyzickú podstatu, sú fyzickým zážitkom hudby pre konkrétneho jedinca. Abstraktné kódy hudby sa v hudobných činnostiach stávajú fyzicky hmatateľnými, hudbu v hudobných činnostiach možno vnímať zmyslami, ale aj svalovým napätím, telesným pohybom, hmatom, odporom materiálu. Týmto fyzickým činom realizujeme hudbu v hudobných činnostiach (spevom, hrou na hudobnom nástroji a pod.). Tento proces fyzickej konkretizácie abstraktného umenia je v oblasti edukácie veľmi dôležitý v súlade s didaktickými zásadami J.A. Komenského a inými všeobecne akceptovanými didaktickými princípmi. Hudobnou činnosťou, čiže konkrétnym fyzickým činom, dospejeme k poznávaniu a osvojovaniu si zložitejších, abstraktných významov umenia, čiže od konkrétneho, jednoduchého, známeho, blízkeho k abstraktnému, zložitejšiemu, neznámemu (novému), vzdialenejšiemu. Udrieť dlaňou na bubienok to je to jednoduché, blízke, konkrétne, zážitok opakovaných pravidelných udieraní je postupným prechodom k abstraktným, zložitejším časovým rozmerom hudby (rytmus, metrum, tempo, atmosféra). Je to efektívna didaktická cesta postupnosti od zážitku, skúsenosti k vedomosti, zovšeobecneniu, zákonitosti. Preto súčasné progresívne metodické koncepcie hudobnej edukácie zdôrazňujú nevyhnutnosť činnostného, aktívneho charakteru edukácie. Hudobné činnosti napĺňajú túto opodstatnenú požiadavku veľmi prirodzeným spôsobom. Hudobné činnosti korelujú s viacerými didaktickými princípmi (okrem už spomínaných od konkrétneho k abstraktnému atď.) sú to najmä princípy aktivity, názornosti, uvedomelosti, prepojenia teórie s praxou, individuality, v konečnom dôsledku trvácnosti zo zážitku získanej zručnosti,

vedomosti. Činnosti izolujeme len v teoretickej rovine, v edukačnej praxi sú komplementárne – vhodne sa dopĺňajú i keď zväčša jedna z činností je dominantná.

22. Inovovaný ŠVP pre hudobnú výchovu

Inovované vzdelávacie štandardy pre **hudobnú výchovu** vznikli ako spoločné hľadanie optimálnych výkonov a obsahov a ako konsenzus členov predmetovej komisie pre hudobnú výchovu - poradnej pracovnej skupiny Štátneho pedagogického ústavu. Dominantnými autormi, ktorí dokument finalizovali a v najväčšej miere ustálili a optimalizovali sú: PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD. (Prešovská univerzita) pre primárne vzdelávanie a PhDr. Miroslava Blažeková, PhD. (Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra) pre primárne i nižšie stredné vzdelávanie, Tomáš Boroš (Univerzita Komenského) pre nižšie stredné vzdelávanie.

Východisko a formu štandardov pre hudobnú výchovu tvoria hudobné činnosti, pretože pre hudobnú výchovu je činnostný charakter nevyhnutný (bez hudobnej činnosti nemožno pochopiť princípy a podstatu hudobného umenia, bez činnosti nemožno rozvinúť schopnosti). Autori vychádzali z prepojenia hudby, hudobných činností a hudobných schopností. Autori uprednostnili štruktúrovanie štandardov na základe činností, pretože chceli zdôrazniť potrebu činnostného charakteru hudobnej výchovy a predpokladali, že súčasná hudobná edukácia trpí na malú diferencovanosť činností (stále prevláda hlasová, resp. je výlučná, resp. hudobná výchova nemá hudobno-činnostný charakter, ale iba všeobecne edukačno-činnostný: textové projekty, poznámky, informácie a pod.). Výkonové a obsahové štandardy sú teda zoskupené do okruhov podľa hudobných činností : hlasové činnosti, inštrumentálne činnosti, aktívne počúvanie hudby (percepčná činnosť), hudobno-pohybové činnosti a hudobno-dramatické činnosti. Vo výkonových štandardoch (ľavá strana) sú hudobné schopnosti, ktoré žiak nadobudne na konci daného ročníka. Je to doplnenie úvodnej formulácie „žiak na konci daného ročníka vie/dokáže“. Ciele štandardov sú formulované z pozície žiaka – jednotlivca (nie učiteľa, či skupiny). Za inovatívne prvky štandardov možno považovať ich sprehľadnenie v hudobných činnostiach ako aj akcent na vlastnú hudobnú tvorivosť žiakov v súlade s poetikou súčasného hudobného umenia. Tento rozmer vyjadrujú napríklad tieto výkonové štandardy (nižšie stredné vzdelávanie):

hlasom improvizovať a komponovať: melodizovať krátke texty, otextovať krátke melódie, improvizovať krátke dialógy i monológy recitatívneho charakteru, hlasom tvoriť zvukomaľbu k rôznym príbehom a situáciám, vlastnoručne zhotoviť elementárne nástroje a

hrať na nich vnímať okolité zvuky, opísať ich účinky, vedome počúvať ticho, z okolitých zvukov komponovať zmysluplné celky, pohybovo improvizovať a napríklad tieto obsahové štandardy:

hry s hlasom, elementárne hudobné nástroje – okolité objekty, dostupné nástroje iných kultúr (okrem iných), zvuky, šumy, ruchy, hluky, tóny, súzvuky okolitého sveta (v rámci aktívneho počúvania hudby), grafická partitúra. Inováciou štandardov pre hudobnú výchovu je na nižšom strednom stupni aj požiadavka ovládania základov hry na jednom klasickom nástroji, v zmysle požiadavky základnej hudobnej gramotnosti – schopnosti transformovať grafický záznam klasickej notácie do inštrumentálnej činnosti (odporúčanými nástrojmi sú: zobcová flauta, gitara, klavír, keyboard). Autori sa nazdávajú, že je to dôležitá kompetencia pre budúci život žiaka.

23. Plánovanie ako súčasť cyklu plánovanie – vyučovanie – hodnotenie hudobná výchova

Pri tvorbe edukačných konštruktov, najmä vzdelávacích programov, štandardov, učebných osnov, plánov, príprav na vyučovanie v predmete hudobná výchova a pod., je efektívne vychádzať z trojice rovnocenných a vzájomne podmienených oblastí, ktoré vytvárajú celok hudobného umenia i hudobnej edukácie. Dve z nich vymedzuje hudobná psychológia, resp. didaktika, jedna má hudobno-teoretický, resp. estetický charakter. Sú to: hudba (jej výrazové prostriedky, štruktúry a jej estetické a semiotické pôsobenie), hudobné schopnosti a hudobné činnosti. Edukáciu ako systematický, cieľavedomý, plánovitý proces i ako organizovanú, riadenú aktivitu, možno zase vymedziť troma prvkami: témou, cieľom a metódou. Tri prvky funkčného hudobného procesu: hudba, činnosti a schopnosti možno zosúladiť s troma prvkami vymedzujúcimi edukáciu: téma (odpovedá na otázku čo, čo je obsahom edukácie, čo učiť) cieľ (odpovedá na otázku prečo, prečo dosahovať určité ciele, prečo sa zaoberať určitou témou, aké profity má téma pre žiaka, aké nové kvality, kompetencie u žiaka určitá téma rozvinie) a napokon je to metóda (odpovedá na otázku ako dosiahnuť stanovený cieľ). Odpoveďou na požiadavky troch vymedzujúcich prvkov edukácie je práve trojica: hudba – činnosť – schopnosť, totiž: téma – čo učiť – odpoveďou je hudba (zvuk, jeho jednotlivé kvality, organizácia zvukov v štruktúre, tektonike a forme, estetické pôsobenie hudby na človeka); cieľ – prečo učiť danú tému, čo dosiahnuť – odpoveďou je hudobná schopnosť (vytvoriť, skvalitniť určitú hudobnú schopnosť), napokon metóda – ako dosiahnuť cieľ, odpoveďou je hudobná činnosť (schopnosť -cieľ prehĺbim v činnosti,

metódou činnosti, hudobné schopnosti sa utvárajú iba v činnostiach).

Vzťahy medzi dvoma trojicami väzieb možno vyjadriť nasledujúcou schémou.

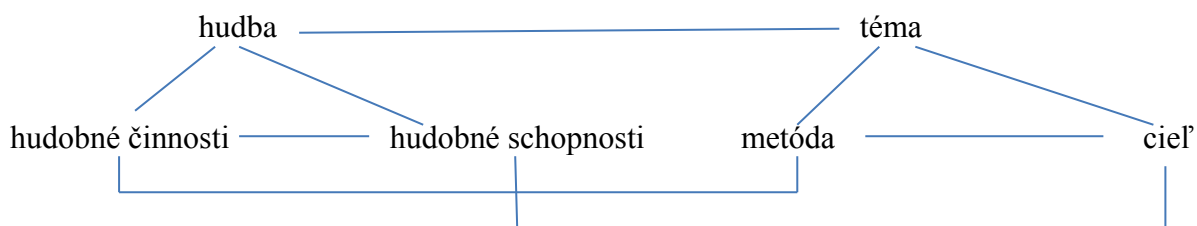


Schéma 1 Vzťah medzi dvoma trojicami väzieb

Rozmýšľanie v intenciách tejto schémy, jej prvkov a ich vzájomných vzťahov, môže pomôcť pri zostavovaní edukačných konštruktov. Pretože jednotlivé prvky nie sú hierarchicky usporiadané a ich vzťahy sú obojsmerné, postup od ktorého prvku sa začne rozvíjať uvažovanie o konštrukte je ľubovoľné, resp. určuje ho daná potreba. Ak napríklad cieľom učiteľa je rozvinúť určitú konkrétnu hudobnú schopnosť, uvažuje nad metódami, čiže, ktorými konkrétnymi hudobnými činnosťami cieľ dosiahne, schopnosť prehĺbi. Témou bude teda hudobno-výrazový prostriedok, vyplývajúci z dosahovania hudobnej schopnosti. Napríklad ak chcem rozvinúť rytmickú hudobnú schopnosť – cieľ je rozvinúť rytmickú schopnosť, témou je konkrétny hudobno-výrazový prostriedok, čiže rytmus, resp. metrum, tempo, dĺžka ako jedna z vlastností zvuku). Na začiatku podobného uvažovania môže byť však podobne napríklad aj hudobná činnosť – metóda. Chceme použiť napríklad xylofóny. Akým spôsobom však budeme s nimi pracovať? Zameriame sa napríklad na dynamiku, či rozdiel medzi vysokými a nízkymi tónmi (predstavu podporíme vizuálne – vysoký a nízky tón znamená na xylofóne vpravo a vľavo). To sme už pri hudobnej schopnosti, budeme rozvíjať schopnosť vnímať a rozlišovať kvality tónu – frekvenciu, či intenzitu. Konkrétne z tejto hudobnej činnosti a schopnosti vyplýva téma, teda hudobno-výrazový prostriedok – frekvencia zvuku, intenzita zvuku. (podstatu témy samozrejme pretavíme do pútavejšieho titulu vyučovacej hodiny).

Všestranné väzby medzi hudobnými činnosťami, hudobnými schopnosťami a hudobnými prostriedkami možno znázorniť v schéme:

hudobná činnosť (metóda) ↓	hudba (hudobno-výrazový prostriedok – téma)	zvuk (intenzita, dĺžka, frekvencia, farba)	organizácia zvukov – línie (melódia, rytmus, dynamika)	organizácia línií: harmónia polyfónia	forma	estetické a semiotické kategórie hudby
----------------------------------	--	---	--	---	-------	--


hlasová činnosť	1	5	9	13	17
inštrumentálna činnosť	2	6	10	14	18
hudobno-pohybová činnosť	3	7	11	15	19
hudobno-vizuálna činnosť a iné podporné hudobné činnosti	4	8	12	16	20
hudobná schopnosť (cieľ) 	sluchovo-percepčná schopnosť	schopnosť rozpoznávať zmeny kvalít zvuku: rytmické cítenie, schopnosť vnímať melódiu, rozpoznávať dynamické zmeny	harmonické cítenie, tonálne cítenie	schopnosť vnímať formu, analyticko-syntetická schopnosť, intelektové schopnosti	hudobno-intelektové schopnosti estetické vnímanie emocionálne vnímanie

Schéma 1 Všestranné väzby medzi hudobnými činnosťami

Číselné indexy v schéme väzieb označujú súvislosť medzi vrchnou horizontálou (hudba, hudobné prostriedky), spodnou horizontálou (hudobné schopnosti) a vertikálou (hudobné činnosti). Každý index je tak výsledkom synkrézy hudba (téma) – hudobná činnosť (metóda) – hudobná schopnosť (cieľ). Do týchto väzieb doplníme konkrétne činnosti, schopnosti a hudobné prostriedky. Napríklad index 1 označuje väzbu

hlasová činnosť — zvuk — sluchovo-percepčná schopnosť

Schéma 2 Väzby medzi hudobnými činnosťami, hudobnými schopnosťami a hudobnými prostriedkami

to znamená, že hlasovou činnosťou (spevom) realizujeme zvuk (tón, melódiu) a jeho rozličné rozmery a rozvíjame tak sluchovo-percepčnú (intonačnú) schopnosť. Súvislosť týchto troch prvkov možno realizovať v rozličnej postupnosti (časovej následnosti). To znamená, že

konkrétne v prípade indexu 1, okrem postupu spievanie – tón – sluchovo - percepčná schopnosť, môžu nastať aj situácie:

- sluchovo-percepčné (intonačné) schopnosti umožňujú spievať a realizovať zvuk, tón, melódiu
- zvuky, tóny, melódie inšpirujú k imitácii, čiže k hlasovej činnosti a tak rozvinú sluchovo-percepčnú schopnosť
- zvuky, tóny, melódie rozvíjajú sluchovo-percepčnú schopnosť a následne uschopňujú k činnosti – spevu

Poznámky k schéme 2

- Vo vertikálnom stĺpci chýba medzi činnosťami percepčná činnosť. Nevymedzujeme ju zvlášť, pretože je nevyhnutnou podmienkou všetkých činností, schopností a hudobného umenia, čiže všetkých troch prvkov schémy. Bez vnímania hudby, od fyzického prijatia zvuku fyziologickou sústavou človeka, jeho zmyslovým vnímaním až po jeho následné psychické a intelektové spracovanie je nevyhnutnou podmienkou hudobného umenia a hudobno-edukačného procesu. Percepčná hudobná činnosť je teda prítomná v každej zložke schémy hudobno-edukačného procesu.
- Číselný index vyjadruje iba spojenie dominantných prvkov konkrétnej situácie a nie výlučne iba týchto prvkov. Je to sprehľadnenie v teoretickom zmysle, v živom procese nemožno absolútne izolovať určité tri prvky procesu. V súvislosti s našim príkladom indexu 1, v skutočnosti nikdy nejde o výlučné spojenie spevu, melódie a sluchovo-percepčnej schopnosti, pretože napríklad pri spievaní určitej piesne sa síce dominantne rozvíja sluchovo-percepčná schopnosť za realizácie melódie, ale súčasne s touto činnosťou sa rozvíja aj viacero iných schopností (rytmické, tonálne cítenie, hudobná pamäť, analyticko-syntetická schopnosť a pod.) a realizuje sa súčasne viacero hudobno-výrazových prostriedkov (rytmus, forma, estetické hľadisko). Aj samotná hlasová činnosť môže prebiehať súčasne s inštrumentálnou, pohybovou či vizuálnou činnosťou. Schéma teda vyjadruje spojenie dominantných činností, schopností a hudobných prostriedkov v procese, v rámci určitého indexu však nevyklučuje súčasnosť aj ďalších pridaných prvkov.
- Spojenie troch prvkov schémy je všeobecne platné pre celú oblasť hudobného umenia. Každý umelec pracuje s prostriedkami hudby a vďaka svojim špecifickým hudobným schopnostiam ich realizuje ako činnosť. To isté platí aj pre hudobno-edukačný proces, špecifické je však to, že v hudobnej edukácii je to vedomé, cielené, systematické, organizované utváranie efektívnych vzťahov medzi jednotlivými prvkami schémy.

V hudobnom umení je to prirodzená realizácia vzťahov medzi prvkami schémy, v hudobnej edukácii je to hľadanie efektívnych metód fungovania trojice prvkov schémy.

24. Metódy a formy vyučovania vzhľadom na výkon v hudobnej výchove

Metódy vo vyučovacom predmete **hudobná výchova** sú zamerané na aktívne, činnostné učenia sa, metódy aplikujúce koncepcie Zoltána Koládlya, Carla Orffa a príbuzných progresívnych hudobno-výchovných koncepcií 20. a 21. storočia. Z hľadiska organizácie priestoru učebne štandardy pre hudobnú výchovu predpokladajú špecializovanú učebňu, ktorá má tieto charakteristiky: voľný priestor umožňujúci rozličné varianty organizácie: rozličné rozmiestnenie hudobných nástrojov a realizáciu hudobno-pohybových a hudobno-dramatických činností. Dostatočné vybavenie elementárnym a klasickým inštrumentárom (klavír, Orffov inštrumentár vrátane melodických nástrojov-zvonkohier, xylofónov, metalofónov), kvalitná audiotechnika a audiovizuálna technika a ostatné bežné učebné pomôcky. Okrem foriem výučby v triede, vzdelávacie štandardy pre hudobnú výchovu odporúčajú aj besedu s pozvaným hosťom (hudobníkom), návštevu koncertu, hudobno-dramatického predstavenia. Odporúčajú sa aj formy predvedenia hudobného, hudobno-pohybového, hudobno-dramatického celku v triede, pred spolužiakmi, rodičmi a pod., čo indikuje formu vystúpenia, predstavenia, koncertu žiakov.

25. Prierezové témy v hudobnej výchove

Štandardy pre **hudobnú výchovu** neuvádzajú konkrétne prierezové témy, ale poskytujú dostatočný priestor pre integráciu a interdisciplinárne presahy: práca a s rečou – slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, inštrumentálne činnosti – najmä tvorba vlastného elementárneho hudobného nástroja – fyzika, hra na tele – biológia, elementárna kompozícia – matematika, hudobno-dramatické činnosti – výtvarná výchova, slovenský jazyk a literatúra, cudzie jazyky, aktívne počúvanie hudby – výtvarná výchova, hudobno-pohybové činnosti – telesná výchova. Možná je i korelácia so všetkými prierezovými témami ŠVP.

Prílohy

Príloha A

Ukážka metodického listu – Výtvarná výchova

Ako vzniká kubizmus (5. ročník)

Metodický model prináša jednu z možností, ako žiakov uviesť do tvorivej činnosti, ktorou dosahujú učebný výkon na konci 5. ročníka ZŠ:

- použiť geometrizáciu tvarov (v maľbe, alt. v kresbe zátišia, krajiny alebo portrétu),
- usporiadať rôzne prvky do kompozície,
- nakresliť približné tvary a proporcie pozorovaných predmetov
- slovne opísať kubistické dielo,
- vymenovať typické znaky vybraných druhov umenia.

Výkon je súčasťou metodického radu Podnety moderného a súčasného výtvarného umenia, ktorý žiaka uvádza do možností zobrazovania reality cez rôzne aspekty, zodpovedajúce hlavným smerom a štýlom moderného umenia, prostredníctvom ktorých je možné uvádzať žiakov do tendencií myslenia a vytvárania obrazu sveta. Sumárnym edukačným cieľom metodického radu je osobne prežiť vybrané tvorivé procesy, učiť sa prijímať a tolerovať rôzne prístupy k tvorbe, spoznávať nové možnosti umeleckého vyjadrovania sveta a posilniť záujem o moderné a súčasné umenie.

1. Učiteľ žiakov motivuje pozorovať predmety okolo seba a všímať si geometrický základ ich tvarov (ako celku-obrysu, aj ich jednotlivých častí). Žiaci skicujú čo najvýstižnejšiu geometrickú schému tvarov predmetov.
2. Učiteľ spolu so žiakmi zoskupí vybrané predmety do zátišia (pre 5-6 žiakov jedno zátišie). Prevalu by mali tvoriť predmety umelé, vhodnejšie na geometrizáciu; zátišie však môže obsahovať aj prírodniny, napr. minerály, rastliny ...).
3. Žiaci nakreslia zátišie podľa videnej predlohy voľnou rukou (pokiaľ možno, volia si uhol pohľadu) a geometrizujú jeho tvary. Dbajú na ich proporčnosť a mierku vzhľadom ku formátu. Formy kolorujú. (Techniky kresby a maľby podľa výberu učiteľa alebo žiakov).
4. Učiteľ predvedie žiakom ukážky kubistických malieb. Môže použiť edukačné DVD, učebnicu alebo iný demonštračný materiál. Na ukážkach demonštruje analytický kubizmus (rozkladá tvary zobrazovaných predmetov do geometrických tvarov akoby ich „kryštalizoval“) a syntetický kubizmus (skladá geometrické tvary do tvaru predmetu). Na porovnanie ukáže žiakom futuristické obrazy (používajú prvky kubizmu na vyjadrenie pohybu) a konštruktivistické obrazy alebo objekty (redukujú základné geometrické prvky a stavajú z nich konštrukcie tvarov).
5. Žiaci v dialógu s učiteľom opisujú svoje dojmy z vybraných ukážok.
6. Pod dojmom ukážok môžu žiaci zasiahnuť do svojich kresieb/malieb zátišia – dotvoriť ich.

Rozmýšľame – kladieme si otázky – skúšame:

1. Ako sa líši fotografické zobrazenie predmetu od kubistického?
2. Porovnaj kubizmus s mozaikou a opíš rozdiely a spoločné prvky.
3. Pokús sa načrtnúť geometrickú konštrukciu napr. stromu, ruky, tváre, ovocia, kvetiny ...

Literatúra odporúčaná pre učiteľa:

Ganterführer-Trirová, A.: Kubizmus. Taschen/Sloart, Praha

Little, S.: ...izmy. Ako rozumieť umeniu. Sloart, Bratislava 2005

Martinová, S.: Futurizmus. Taschen/Sloart, Praha

Micheli, Mario de: Umělecké avantgardy dvacátého století. Praha 1964

Pijoan, J.: Dejiny umenia 10. Tatran Bratislava 1984

Štofko, M.: Psychodidaktika procesualnej výtvarnej výchovy. Bratislava 2010

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Kubizmus>

<http://www.animacia.sk/20stor.htm>

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Futurizmu>

Pracovná verzia

Príloha B

Ukážka metodického listu - Hudobná výchova

Príklad nasledujúcich metodických postupov s ich interpretáciou syntetizuje viaceré, najmä menej frekventované a inovatívne štandardy pre hudobnú výchovu:

- výkonové štandardy z ISCED 1: žiak vie/dokáže: použiť hlas na dosiahnutie špecifického hudobného cieľa; hrať na elementárnych hudobných nástrojoch; hrať na tele; aktívne počúvať zvuky; sluchom rozlíšiť rozličné kvality zvuku a tónu;
- výkonové štandardy z ISCED 2: hlasom improvizovať a komponovať; hlasom tvoriť zvukomaľbu; reprodukovat' a produkovať hudbu na nástrojoch; počúvať sústredene a pozorne; vnímať okolité zvuky, opísať ich účinky; vedome počúvať ticho; z okolitých zvukov komponovať zmysluplné celky, (zvukové koláže); improvizovať a komponovať.

Vstupujeme do sveta zvuku

otvárame uši, mysle i srdcia

Svet zvuku

Východiská:

Zvuk je materiálom, nosičom, médiom hudby. Pre hudobnú edukáciu i hudobné umenie je zvuk základným východiskovým fenoménom, pretože

1.všetky hudobno-výrazové prostriedky hudby sú zvukom, jeho organizáciou v čase a priestore a následnými estetickými a sémantickými konotáciami fyzického zvuku (zvuk ako umenie, zvuk ako znak, odraz niečoho). Samotný zvuk je základným hudobno-výrazovým prostriedkom.

2.všetky hudobné činnosti produkujú, resp. prijímajú a reflektujú zvuk (hlasové činnosti, inštrumentálne činnosti, hudobno-pohybové, hudobno-dramatické činnosti a pod.)

3.všetky hudobné schopnosti sú schopnosťami vo vzťahu k zvuku – schopnosťami zvuk prijímať, vyhodnotiť a reflektovať ho, reagovať naň, a schopnosťami vytvoriť určitú zámernú kvalitu zvuku. Schopnosť zvuk vyhodnotiť ako fyzikálnu veličinu i schopnosť zvuk reflektovať ako estetickú veličinu, ako materiál umenia a jeho významov a funkcií. V hudobnej výchove je zvuk - reálne znejúci (činnosť) a následne reflektovaný v ľudskom vedomí (schopnosť) nevyhnutnou podmienkou funkčnej edukácie.

Zvuk však nie je súčasťou hudobného umenia a hudobnej edukácie v totálnom bezvýhradnom zmysle. V hudobnej edukácii je zvuk vedome vytváraný, ale hlavne vždy vedome percipovaný, prijímaný, vnímaný. Bežný ruch v triede je zvukom, nie je však súčasťou hudobnej edukácie. Aby bol tento zvuk súčasťou hudobnej edukácie, musíme deti motivovať k aktívnemu počúvaniu tohto ruchu skupiny, ktorá súčasným rozprávaním vytvára osobitú zvukovú farbu ľudskej vravy. Produkcia zvuku môže byť teda v hudobnej edukácii zámerná – napríklad zvuk ľudskej vravy (detskej skupiny) modifikujeme rozličnými farbami a intenzitami ľudskeho hlasu – šepotom, krikom, hovorením v nízkej, alebo naopak vysokej hlasovej polohe, rytmizovaním a pod. Zdroj zvuku však nemusí byť len výsledkom zámernej činnosti, môžeme počúvať náhodné zvuky okolia, ruch ulice, zvuky prírody. Vedomé aktívne vytváranie zvukov nie je teda nevyhnutnosť, vedomá aktívna percepcia zvukov je však nevyhnutnou podmienkou hudobnej edukácie: fascinácia zvukom, jeho rozličnými podobami (kvalitami) na základe vedomej percepcie. Preto v edukácii dbáme na kvalitu zvuku a najmä na jeho aktívne vnímanie a vyhodnocovanie.

Kde nájdeme zvuk

Cieľ: uvedomelé vnímanie zvuku: rozlíšiť rozličné kvality zvuku, vedome vytvoriť určitú kvalitu zvuku, akceptovať zvuk ako zaujímavý, prítiažlivý fenomén – nadchnúť sa zvukom

Pomôcky: vlastné ľudské telo, okolité objekty

Organizácia: účastníci edukácie sú v kruhu (nie je to však nevyhnutné)

Postup:

1. Hľadáme zvuky na našom tele – „ladíme hudobný nástroj, ktorým sme my“

Iniciátorom zvuku sú najmä ruky – používame rozličnú techniku, ide najmä o udieranie alebo šúchanie a používame rozličné časti ruky, resp. rozličné pozície ruky - dlane, prsty, päste, opak rúk (vrchná časť ruky). Oboma rukami striedavo udierame, resp. šúchame na rozličné časti tela: stehná, kolená, predkolenie, brucho, hrud', líca, hlava a pod. Na jedno miesto v rýchlejšom striedaní dvoch rúk udierame dlhšiu dobu, aby vznikol dostatočný čas na vytváranie zvuku, ako aj jeho vnímanie

Prirodzene, bez slovného zadania a vysvetlenia dosahujeme rozličné kvality zvuku líšiace sa najmä farbou, pretože rozličné časti tela sa líšia rozličnou kvalitou svalovej, resp. kostrovej hmoty, príp. sú kryté odevom, či obnažené – vydávajú teda rozličné zvuky, rozličné farby dosahujeme aj zmenou techniky úderu, resp. šuchania. Prirodzene sa mení aj intenzita zvuku, pretože človek intuitívne (i vedome) oslabuje

intenzitu úderu na háklivé a zraniteľné časti tela – brucho, líca, hlava a pod., naopak pevné časti tela znesú väčšie intenzity úderu – stehná, boky, dupot, tlesknutie a pod.

Realizácia:

Učiteľ stojí oproti deťom a realizuje rozličné spôsoby hry na svojom tele. Žiaci imitujú učiteľove pohyby (hru).

Učiteľ nemusí slovné vysvetliť spôsob realizácie. Stačí ak sám realizuje hru na tele. Imitáciu žiakmi dosiahne očným kontaktom so žiakmi a gestami vyzývajúcimi k aktivite. Keďže ruky učiteľa sú zaneprázdnené hrou na tele, „vzývacie gestá“, gestá nástupov, supľujú gestá hlavou, plecami, predklony trupu, vlnenie tela, tvárová mimika. Takto má telo učiteľa dvojakú úlohu – interpretačnú i dirigentskú, resp. pedagogickú (povzbudenie k činnosti, motivácia). Gestá mimo rúk (gestá hlavou, plecami, trupom, očami, mimikou, pozíciou pohybu tela a pod.) neslúžia iba na nástupy a odsedenia procesu, ale naznačujú aj kvality zvuku a procesu – silný – slabý zvuk, zosilňovanie – zoslabovanie, zrýchľovanie – spomaľovanie a pod. Ťažko presne určiť charakter neručného gesta, ktoré odráža konkrétny charakter zvuku. Napriek tomu, že nejedná sa o štandardizovanú mimiku, či pozíciu tela, ktoré by naznačovali konkrétnu kvalitu zvuku, neručné gesto, mimika, pozícia tela, ktoré sa o to usilujú, sú vo všeobecnosti čitateľné, je možné ich správne dešifrovať. Aké znaky má mimika tváre pri úsilí o vyjadrenie pianissima? Alebo aká je pozícia tela, pri úsilí primat žiakov realizovať veľmi tichý zvuk? Všeobecne je to úsilie o zmenšenie vizuálne vnímateľnej plochy, priestoru, fyzickej veľkosti – zvrátenie tváre, privretie očí, zhrbenie, stiahnutie pliec ku krku, pokrčenie nôh v kolene (zníženie postavy). Naopak zvuky vo forte zväčšujú plochy, zvýrazňujú veľkosť tela - rozjasnená tvár, otvorené ústa, naširoko otvorené oči, vystretá postava usilujúca sa zvýšiť svoju prirodzenú výšku (stavanie na špičky). Neručné dirigovanie pomôže učiteľovi aj pri iných aktivitách, najmä ak má zaneprázdnené ruky: sprievodnou hrou na hudobnom nástroji, či organizáciou skupiny v priebehu hudobného procesu (presúvanie detí v priestore, optimalizácia konštelácie skupiny s použitím rúk) a pod., prvky dirigovania v iných častiach tela (pozícia celého tela, mimika, hlava, ramená) zároveň prehlbujú a zefektívňujú klasické dirigovanie ručnými gestami.

Pri realizácii skupinovej hry na rôznych častiach tela je efektívne vytvárať frázy, hudobné vety: napr. začiatok – gradácia – koniec – generálna pauza. Pauza je veľmi dôležitý fenomén tohto zvukového procesu, dosiahneme ju opäť neverbálnym spôsobom – gestom rúk, ktoré postupne zjemňujú úder, až napokon pomaly

„odlietajú“ na bok od tela, resp. inými smermi- dohora nad hlavu, či dole. Dôležitá je inhibícia pohybu (utlmenie aktivity) a následné úplne znehybnenie, sústredené počúvanie ticha.

2. Počúvame zvuky na našom tele

Zvuky, ktoré vytvárame hrou na tele vedome vnímame, recipujeme.

Kým predchádzajúci bod metodického postupu sa koncentroval najmä na spôsob tvorenia rozličných kvalít zvuku hrou na rozličných častiach tela, v druhom bode koncentrujeme svoju pozornosť na aktívne, uvedomelé vnímanie zvuku -od percepcie k recepcii a apercepcii, t.j. od prostého zaregistrovania nejakého zvuku – (sluch, zmyslové vnímanie) cez uvedomenie, intelektové spracovanie zvukového podnetu (centrálne nervová sústava, intelekt) až po efekt, ktorý tento podnet vyvolá v duševnej rovine jedinec - asociácia, pocit, emócia, zážitok (oblasť umenia, estetiky). Najskôr je to zážitok z pohybu a možnosti tvoriť zvuk, skôr hráčsky ako zvukový zážitok (iniciačný moment). V druhom bode sa usilujeme o plnú koncentráciu na zvuk, zvuk sa stáva dôležitejším ako pohyb – spôsob jeho vytvárania. Našou úlohou je odosobniť sa od vlastnej realizácie zvukov, od vlastných pohybov a pohybov druhých, od vizuálneho a pohybového vnímania situácie a koncentrovať sa na zvukový dôsledok našej aktivity. Počúvame zvuky akoby ich vytváral niekto iný, akoby sme ich počúvali napríklad na nahrávke.

Realizácia:

Učiteľ stojí oproti deťom a realizuje rozličné spôsoby hry na svojom tele. Žiaci imitujú učiteľove pohyby (hru).

Realizácia je navonok totožná s prvým bodom, odlišuje sa vnútorným spracovaním podnetov. Vonkajšia – telesná aktivita sa transformuje na aktivitu vnútornú – duševnú, intelektovú. Zo skúsenosti možno povedať, že ak žiakov upriamime na počúvanie výsledku spoločnej hry na tele, dosiahneme výrazne kvalitnejší zvuk skupiny. Odporúčame na začiatku aktivity krátku slovnú výzvu započúvať sa do spoločnej hry, v hre uprednostniť piano (pianissimo), realizovať dlhší úsek jedného spôsobu hry na tele (napríklad iba stehná, bez častých zmien), postupne zaradiť ritartando a diminuendo, po úplnom odznení ostať nehybne stáť a započúvať sa do ticha (celý priebeh i spôsob hry určuje učiteľ). Naopak v prvom bode, kde testujeme rozličné možné spôsoby hry na tele odporúčame silnejšiu dynamiku, rýchlejšie tempá, výraznejšie gestá, ktoré podnietia chuť do aktivity v súlade s didaktickým princípom od konkrétneho, známeho, blízkeho, jednoduchého. V druhom bode prechádzame

k abstraktnému. Vonkajšie, fyzické prestáva byť natoľko dôležité, preto zjednodušíme pohyby, menej striedame spôsoby, uberieme z dynamiky i tempa, aktivita sa stáva vizuálne menej atraktívna, pozornosť sa koncentruje na zvuk.

Ďalším efektom aktivity je vedomá tvorba zvuku, zámerné vytváranie želateľnej zvukovej kvality. Počúvame tichý, zvukomalebny šelest, už to nie je udieranie do stehien, ale zvukomalebna plocha. Aby sme tento efekt spoločne dosiahli a udržali, musíme vedome vytvárať vhodný zvuk, uberieme zo svalového napätia, z fyzickej sily. Dôležitá je učiteľova kontrola ušľachtileho zvukového efektu, peknej zvukovej farby. Učiteľ koriguje proces až kým nedosiahne uspokojivý zvukový výsledok a plnú koncentráciu detí na zvuk. Korekcie vytvára predovšetkým gestami a mimikou, i minimálnymi slovnými inšpiráciami.

Táto vizuálne výrazná aktivita môže odvádzať pozornosť od koncentrovaného vnímania zvuku, preto jednou z možností je úplná eliminácia vizuálneho vnímania. Deti si zatvoria oči (cez oči si uviažu šatku). Aby sa žiaci mohli plne sústrediť iba na zvuk, z jednej skupiny žiakov možno vytvoriť poslucháčov, ďalšia časť žiakov sú interpreti. Úloha poslucháčov je iba počúvať so zatvorenými očami, interpreti imitujú učiteľovu hru na tele. Hru na tele možno obohatiť pohybom v priestore a to tak, že skupina žiakov – interpretov rotuje okolo skupiny žiakov – poslucháčov, interpreti prechádzajú pred a za skupinu poslucháčov. Dôležité je funkcie interpretov a poslucháčov vystriedať a aktivitu realizovať až potom, ako si hru na tele vyskúša celá skupina. Elimináciou vizuálneho vnímania prehĺbime auditívne vnímanie a žiaci sa môžu sústrediť nie len na rôzne kvality zvuku, ale aj na akustické finesy zvuku v priestore, smery zvukového šírenia – napríklad pri klesavom pohybe pri ručných úderoch na prednú stranu tela pohybom od vrchu dole (z hrude, brucho, stehná až k predkoleniu a členkom) vznikajú efektne zvukové zmeny.

3. Počúvame zvuky v našom tele

Zdrojom zvuku sa stávajú vnútorné fyziologické pochody nášho tela v pokoji – srdce, tep, dýchanie, puknutia kĺbov, zvuky tráviacej sústavy.

Ak sledujeme vývoj situácie v jednotlivých bodoch metodického postupu, sledujeme vývoj od fyzickej, pohybovej aktivity (bod 1) k fyzickej aktivite, ktorá je vedome determinovaná zvukom (bod 2) až k čisto zvukovému vnímaniu bez výraznej vonkajšej fyzickej a vizuálnej aktivity.

Učiteľ slovne vyzve a názorne ukáže ako je možné počúvať zvuky vo vnútri nášho tela: dlaňami oboch rúk prekryje ušnice – zakryje zvukovody a dlane pritlačí smerom

k ušiam, príp. zatvorí oči. Žiaci ho nasledujú. Takto počúvame vnútorné vôľou neovládateľné zvuky vnútorného prostredia nášho tela určitý čas. Po opätovnom odkrytí uší (učiteľ výrazne ukáže pohyb odkrývania), učiteľ iniciuje krátku slovnú výmenu skúseností, kto, čo počul. Nasleduje opätovné pozornejšie počúvanie, podnietené aj konfrontáciou vlastných skúseností so skúsenosťami iných žiakov z prvého počúvania.

Rozdiel medzi bodom 3 a bodmi 1 a 2 je okrem rozličnej miery fyzickej aktivity aj to, že kým v aktivitách bodov 1 a 2 plynú jednotlivé farebné plochy za sebou – lineárne, v bode 3 počúvame súčasné znenie (polyfóniu) viacerých zvukových línií – jednak je to burdónový neustály šum krvného obehu, jednak ostinátne zvukové vrstvy – srdce, tep, dych a jednak rozličné občasné a náhodné motívy (klby, žalúdok, preglgnutie a iné).

V diskusii po prvom počúvaní na to deti upozorníme, že zvukov je viac a znejú súčasne. Cvičíme tak vnímanie viacerých zvukových vrstiev naraz, resp. sluchové „zaostrovanie“ na konkrétnu líniu súznenia. Aby sme dosiahli, čo najviac zvukových vrstiev, deti najmä pred druhým počúvaním podnietime, aby nezabudli pokojne dýchať a môžu sa aj občas mierne pohnúť – často sa totiž stáva, že deti natoľko zaujme počúvanie vlastného tela, že pre veľkú koncentráciu eliminujú dýchanie a počúvajú bez najmenšieho pohybu, tým eliminujú aj zvuky vnútorných telesných pochodov.

Vonkajší prejav žiakov – pohyby – hra na tele (bod 1 a 2), poskytuje učiteľovi informáciu o miere aktívneho počúvania zvuku žiakmi. Vonkajšie, fyzické je kauzálnym znakom vnútorného, psychického. Podľa vonkajších prejavov žiaka, možno určiť mieru jeho zaangažovanosti na procese vedomého vytvárania a recipovania určitej kvality zvuku. V tomto bode aktivity (bod 3), akoby táto možnosť absentuje, pretože žiaci sú v pohybovom pokoji. Napriek tomu, však možno pozorovať mieru ich zaujatia – koncentrácia sa tu paradoxne prejavuje absolútnou minimalizáciou pohybu, neurčitým nezaostreným pohľadom jedinca (minimálne vnímanie okolia, plná koncentrácia na zvuk) a úplne ticho kolektívu – to je vonkajší prejav funkčnej aktivity, jej podstatou je psychická aktivita, úsilie počuť zvuky tela a zaregistrovať čo najviac rozličných zvukových kvalít. Plnú koncentráciu detí na zvuk bez sprievodných pohybových a fyzicky výrazných aktivít spôsobuje atraktivita, nevšednosť tejto aktivity, ktorú deti pred tým pravdepodobne nikdy nerealizovali, nevedeli o možnosti počuť svoje vnútro. Preto sú zvedavé, čo budú počuť. Je to vzácny moment v hudobnej edukácii, pretože zväčša potrebujú deti hmatateľné zmaterializovanie abstraktného zvuku – hrou na

nástroji, použitím svojich hlasiviek, pohybom, vizualizáciou. V tomto prípade nepotrebujú nijakú podpornú činnosť, plne sa koncentrujú iba na zvuky samotné – čo je ideál hudobnej recepcie. Zaujímavý je aj individuálny charakter aktivity, kým aktivity v bode 1 a 2 boli kolektívne (zvukové farby hry na tele sú najzaujímavejšie v kolektívnom prevedení), v bode 3 deti pracujú samostatne, stávajú sa sólistami bez toho, aby prežívali ostych a nepríjemné pocity sólovej prezentácie. Vhodné je bod 3 zaradiť po bodoch 1 a 2 aj preto, lebo po zvukových, ale aj pohybových zážitkoch, nastáva kontrastná upokojujúca fáza, zvnútornenie, ticho. Aktivita „počúvame zvuky v našom tele“ syntetizuje aktívnu a pasívnu činnosť – aktívne je počúvanie, fyzický telesný prejav je pasívny, aktívne sú fyziologické pochody nášho tela, pasívna je naša vôľa, ktorá tieto pochody nemôže výrazne ovplyvniť. Nastáva aj syntéza telesného a duševného – telesné fyziologické sa transformuje na psychickú aktivitu, zážitok, akýsi predobraz umenia a hudobnej štruktúry (polyfónia).

4. Počúvame zvuky nášho hlasu

Iniciátorom zvuku sú hlasivky, realizujú rečovú činnosť, vydávajú zvuky hovorenej reči.

Reč v tejto aktivite nemá svoju zvyčajnú funkciu formulovať myšlienky, komunikovať. Reč sa tu stáva iba zvukom, postupne stráca lexikálny význam, resp. význam použitých slov nie je dôležitý a pre deti sa postupne celkom prirodzene stáva nezaujímavým. Je to spôsobené neustálym opakovaním určitých slov, ich zvuku. Aktivita azda zvädza ku konštatovaniu, že reč tu neprináša nijakú informáciu. Hoci rečový akt v tejto aktivite neprináša informáciu konkrétnej správy odkazujúcej na konkrétne javy reality, prináša však informáciu o zvuku a jeho možnostiach: intenzite, zvukovej farbe, frekvencii (menej výrazne trvaní zvuku – pretože aktivita nemá rytmicky pregnančný charakter), prináša informáciu o atmosfére situácie, ktorú vďaka zvukovým efektom možno vytvoriť. Znaký určitého znakového systému (reč) sa transformujú na znaký iného znakového systému (hudba). Preto sa aj aktivita spočiatku deťom javí ako smiešna, pretože pri použití reči prirodzene očakávajú zvyčajnú informáciu jazykovej znakovkej sústavy. V súvislosti lexikálneho významu je však aktivita nezmyselná, opakovanie tých istých slov, ktoré nemajú výpovednú hodnotu. Aktivita detí naplno zaujme až vtedy, keď pochopia, že jej cieľom nie je priniesť informáciu v podobe lexikálneho významu, ale informáciu v podobe zvuku a jeho zmien.

Realizácia:

Deti opakovane nahlas vyslovujú svoje krstné meno – ľubovoľným spôsobom (dynamika, tempo). Učiteľ diriguje skupinu: svojimi napriahnutými rukami vymedzuje priestorový interval – ruky predpažené pred sebou má blízko seba, postupne ich roztvára - zväčšuje interval priestorového vymedzenia a opätovne ho zmenšuje – ruky približuje k sebe. Deti, ktoré sú v priestorovom vymedzení učiteľových rúk (akoby sa zmestili do jeho „objatia“) realizujú hlasovú –rečovú činnosť, deti, ktoré nie sú v tomto vymedzení, resp. z neho uzatváraním učiteľových rúk „vypadli“, nerealizujú činnosť. Učiteľ pre jasnejšie gestá prichádza k deťom bližšie a pohybuje sa pozdĺž skupiny, resp. po vnútornom obvode kruhu. Učiteľ svojimi predpaženými rukami okrem horizontálneho pohybu vykonáva aj pohyby vertikálne. Horizontálne pohyby rukami určujú nástup a odsadenie, vertikálny pohyb dynamku – smerom nahor dynamika narastá, smerom nadol klesá. Učiteľ – dirigent vykonáva teda trojaké pohyby – pohyby predpaženými rukami vodorovne, potom zvislo– vertikálne a oba pohyby kombinuje s celkovým premiestňovaním v priestore.

Podstatou úspešného zvládnutia aktivity je dosiahnutie farebne a dynamicky pestrej zvukovosti, zároveň zvukovej celistvosti. Ak slová nestratia svoju konkrétnosť a zvukovo sa „nezlejú“ do kompaktného sonórne pútavého celku, aktivita sa javí ako nezmyselná. Učiteľovo modelovanie zvuku a vývoja celku má v tejto aktivite podstatný význam. Je dôležité, aby učiteľ dosahoval pútavé dynamické a zvukovo-farebné zmeny. Dosiahnutie sonórne pôsobivého výsledku podporuje aj výslovnosť mien žiakmi, ktorá sa postupom času stáva pre časté opakovanie nedbalá, dynamicky menej výrazná – tým sa stráca lexikálny význam slov (pomenovanie osoby) avšak s benefitom tichšieho, mäkšieho, ušľachtilejšieho, kompaktniejšieho zvukového výsledku (šelestu). V tejto fáze pekného zvuku skupiny môžeme zaradiť dynamické zmeny (vertikálne pohyby rukami učiteľa) – smerom nahor zvyšovanie hlasu, krik až skandovanie, smerom nadol uberanie hlasovej aktivity až tajomné odriekanie (zaklínanie) a šepot.

Okrem vnímania zvukovej rôznorodosti prostredníctvom aktívnej činnosti (dominantný cieľ celého tematického okruhu) sú v bode 4 ešte dva primárne ciele, ktoré sa v predchádzajúcich bodoch nevyskytujú a to je vedomé použitie hlasu na dosiahnutie zvukového efektu a reakcia na gestá– najmä nástup a odsadenie – začiatok a koniec hlasovej činnosti jedinca a reakcia na dynamiku - zmenu intenzity hlasu. Možno hovoriť o pedspevackej a preddirigentskej príprave, pretože hoci deti nespievajú, hlasivky používajú rovnako ako pri speve – pracujú s dychom, intenzitou hlasu,

artikulačným a fonačným aparátom. Dirigentské gestá nie sú štandardizované, ale podstata dirigovania je plne prítomná v podobe reakcie na gesto, kedy vizuálny podnet (gesto) determinuje hlasovú činnosť, vyžaduje reakciu. Vývoj edukačnej situácie od bodu 1 až po bod 4 by sme mohli charakterizovať ako vývoj od pohybového, fyzického (bod 1) k zvukovému – prvotné vedomé vnímanie zvuku avšak za podpory fyzickej aktivity (bod 2) po vnímanie zvuku bez fyzicky aktívnej podpory – bez pohybu, avšak bez možnosti vôľového ovplyvnenia zvukov (bod 3) až k zvukovosti, ktorú riadime vôľou a zároveň nemá pohybový rozmer (bod 4). Uvádžame príklad s krstnými menami detí, slovný materiál pre rečovú – hlasovú činnosť môže byť samozrejme rôznorodý – od jednoslovných výpovedí až k vetám a textom. Slová môžu byť z nejakej rovnorodej druhej skupiny (ovocie, zelenina, farby, dopravné prostriedky a pod.), v takom prípade môžeme ich vyslovovanie podnietiť úvodnou otázkou, ktorá má mnoho možných odpovedí (ktoré potraviny sú zdravé?) – nachádzaním odpovede si každé dieťa zároveň nájde svoj zvukový materiál pre prácu s hlasom. Je možná aj vizuálna motivácia – obrázky (napr. pexseso), objekty a pod. – tu sa zároveň otvára priestor pre integráciu s inými vyučovacími predmetmi (slovička z cudzích jazykov, výpočet nejakej skupiny slov so slovenského jazyka (slovné druhy, vybrané slová a pod.) výpočet krajov, miest, štátov (prvouka, geografia). Efekt utvrdiť si nejaké učivo, uvedomiť si pojem nastáva však výhradne len na začiatku aktivity, ako sme uviedli, v ďalšom jej priebehu slová strácajú svoj pôvodný význam a nadobúdajú význam čisto zvukový. V príklade aktivity sme použili krstné mená žiakov – výhodou je, že naše krstné meno má okrem lexikálneho a zvukového významu aj prirodzenú sebauvedomováciu, sebaurčovací energiu. Okrem slov je možné používať aj vety, zvukový efekt je rovnako pôsobivý, neodporúčame však dlhšie vety, ani čítanie textov z predlohy, pretože myseľ je zaneprázdnená čítaním, dekodovaním textu, resp. pamätaním si dlhších výpovedí a tým sa obmedzuje možnosť vnímať zvukový výsledok, čo je primárnym cieľom aktivity. Dôležité je používanie rôznorodých slov, pretože pri rovnakých slovách by mohla vzniknúť tendencia vzájomnej tempovej a rytmickej synchronizácie účastníkov aktivity, napokon až monotónny zvukový výsledok.

5. Hľadáme zvuky mimo nášho tela

Zdrojom zvuku sú okolité objekty, ktoré spočiatku inšpirujú svojou vizuálnou podobou, resp. vizuálne vnímanie determinuje ich výber. Cieľom je konečný výber objektov determinovaný ich zvukovými vlastnosťami.

Aktivita bodu 5 „hľadá“ zvuky mimo ľudského tela, v bezprostrednom okolí človeka. Primárnym cieľom tematického okruhu zvuk je hľadanie, vnímanie i hlbšia recepcia zvuku a jeho rozličných podôb, ako sekundárny cieľ možno formulovať vymedzenie seba a priestoru, resp. seba v kontexte priestoru: uvedomovanie si svojej vlastnej aktivity, svojho tela a činností, ktoré telom dokážeme realizovať, a napokon tu je okolie, ktoré môžeme svojou fyzickou, telesnou aktivitou určovať, ovplyvňovať. Napriek tomu, že aktivita bodu 5 je pomerne výrazne telesná, fyzická, opúšťame hranice vlastného tela, s ktorým sme doposiaľ primárne pracovali a „rozhliadame“ sa po okolí. Aj v hudobnej interpretácii je to uvedomelá vôľová práca s vlastným telom, ale zároveň aj pôsobenie na objekty svojho okolia (hudobné nástroje) a vnímanie aj ďalších dimenzii okolia, symbióza tela a okolia, kontextu, v ktorom sa bytosť interpreta nachádza – napr. sála, sprievodné vizuálne vnemy, akustika a pod.

Realizácia:

Úlohou detí je nájsť v okolí objekt, ktorý vydáva zvuk – stručné slovné usmernenie učiteľa obsahuje iba povzbudenie porozhliadnuť sa v okolí, nie je potrebné vysvetľovať, že zvuk objektu zistíme až po iniciovaní vibrovania objektu. Deti sa rozhliadajú po okolí miestnosti a skúšajú zvuky rozličných objektov, poklopkávajú, potľapkávajú, šúchajú po nich. Primárnym iniciátorom zvuku sú ruky, zdrojom objekt. Napokon si vyberú jeden objekt, ktorý ich najviac upútal svojim zvukom. Hľadajú optimálny spôsob hry na vybranom objekte. Keď majú objekt vybraní všetci členovia skupiny, objekt predstavia v sólovej hre – členovia skupiny navzájom počúvajú (i vizuálne registrujú) svoje objekty. Pri zvukovej prezentácii svojho objektu, žiak spolu s učiteľom i ostatnými žiakmi skupiny optimalizujú zvukové využitie objektu, hľadajú varianty použitia, optimalizujú použitie objektu (iniciovanie jeho zvuku). Napokon si vyskúšame súzvuk nájdených objektov v skupine. Ak sú nájdené predmety ľahko prenosné (kľúče, papier, taška, kniha), deti ich môžu priniesť do skupiny, resp. na svoje pôvodné miesto. Ak sú pre svoje rozmery, resp. váhu, alebo inštaláciu neprenosné (tabuľa, stena, okenná tabuľa, skriňa), dieťa ostáva pri nich, čiže v mieste nálezu.

Vizuálne vnímanie je všeobecne výraznejšie ako sluchové, preto prvotnou motiváciou pri nachádzaní predmetov je ich vizuálna podoba a ich umiestnenie v priestore. Nakoľko objekty bez iniciácie nevydávajú zvuk, prvotná informácia o objektoch je ich umiestnenie v priestore, fyzická dostupnosť, veľkosť, farba, materiál, aké možnosti ponúkajú, do akej miery umožňujú úspešné zvládnutie zadania. Potom nastáva

zvukové testovanie objektov, deti môžeme motivovať využívať rozličné techniky použitia objektu – zväčša sú to ruky (nie výhradne), techniky sú podobné ako pri hre na tele (udieranie rozličnými časťami ruky – päšť, dlaň, hánky, prsty - nechty, brušká, šúchanie). Učiteľ necháva pri hľadaní deťom voľnosť, deti hľadajú samostatne, napriek tomu, ich učiteľ v procese nenápadne sprevádza (usmerňuje). Kým aktivity predchádzajúcich bodov zjednocovali skupinu a to aj v prípade bodu 3 pri individuálnom počúvaní vnútorných telesných dejov ostáva skupina v pôvodnej zomknutej formácii, tu sa po prvý krát skupina rozchádza do priestoru, jej členovia sa osamostatňujú, aby sa opätovne stretli a predstavili výsledky svojho individuálneho prieskumu. Prezentácia objektu v sólovej hre nepredstavuje pre žiakov stres, pocit trémy, ako napríklad pri sólovom speve pred skupinou, alebo pri hre na nástroji podľa presného zadania, realizujúc napríklad konkrétnu pieseň. V tomto prípade nejde o interpretáciu, predvedenie výkonu, ale skôr o konzultáciu – žiak prezentuje svoj nástroj ľubovoľným spôsobom – niekoľkými údermi – ostatní v skupine prirodzene reagujú na počutý zvuk (ak sa smejú, smejú sa na zvuku, nie na žiakovi), príp. spolu s učiteľom poradia, ako optimalizovať použitie nájdeného predmetu.

Počúvame zvuky mimo nášho tela

Nájdené objekty použijeme v hudobnom procese, stávajú sa hudobnými nástrojmi.

Objekt generujúci zvuk ešte nie je hudobným nástrojom, aby splňal kritériá nástroja, musí byť objekt vedome použitý v hudobnom procese, musí byť vedome recipovaný. Súvislosť medzi bodmi „hľadáme“ a „počúvame zvuky nášho tela“ (body 5 a 6) je analogická, ako súvislosť bodov „vyskúšame si“ a „počúvame zvuky nášho tela“ (body 1 a 2). Ide o prechod testovacej, prípravnej fázy do fázy uvedomelého vytvárania zvuku, určovania charakteristík zvuku vôľovými vlastnosťami človeka. Kým v bode 5 ide o rozhľadanie sa, nachádzanie, testovanie, určovanie, prvotné rozhodovanie, v bode 6 ide primárne o uvedomelú recepciu.

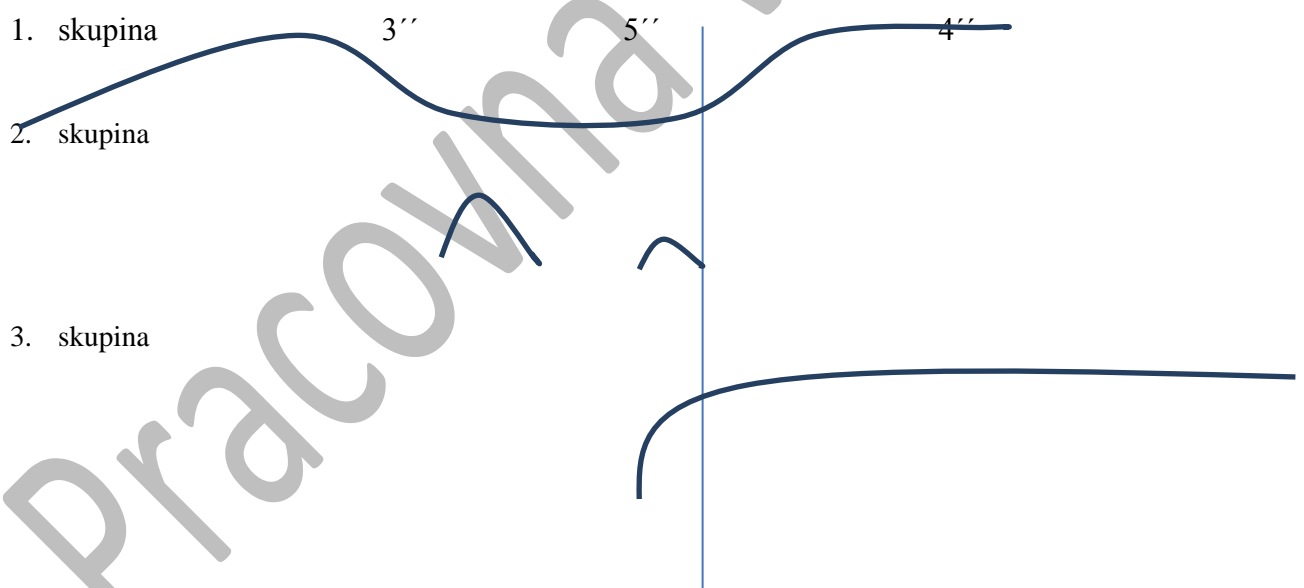
6. Realizácia:

Po zvukovej prezentácii nájdených objektov a ustálení spôsobu ich použitia, učiteľ v spolupráci s deťmi hľadá podobné zvukové farby predmetov – spolu vytvoria skupiny podobne znejúcich objektov. Učiteľ (neskôr ho môže vystriedať jeden zo žiakov) jednoduchými dirigentskými gestami udáva nástup a odsadenie hry detí v skupine, gestami udáva i dynamické zmeny vo zvukovom procese. V závislosti na kvalite zloženého zvuku učiteľ „mieša“ v rozličných kombináciách jednotlivé skupiny do jednotného celku – improvizovanej formy.

Výhodou zloženého zvuku súčasne znejúcich viacerých objektov je pútavejší, inšpiratívnejší zvukový výsledok. Zvuky objektov v sólovom použití zväčša nemajú natol'ko kvalitný zvuk – chýba im dozvuk, výraznejšie vibrácie. Avšak aj spoločné znenie objektov bez sprehladnenia zvukovej masy sa po čase stáva nezaujímavým. Rozdelenie žiakov do skupín spája výhodu súčasne znejúcich objektov, ktoré sú však zároveň diferencované vo viacerých zvukofarebných kontrastných plochách. Je viacero možností aké zvukovo-príbuzné plochy vzniknú, časté situácie sú: 1. zvuky kovových materiálov – s deťmi ich v diskusii budeme charakterizovať ako zvuky „cinkavé“, „lesklé“, „chladné“, „striebristé“ a pod. (kľúče, kľučky, nohy školských stoličiek a lavíc – ideálne ak sa na ne hrá rovnako kovovými predmetmi) 2. zvuky drevených materiálov – zvuky „temné“, „matné“, „suché“, „teplé“ (tabuľa, drevená dlážka, stolička, lavica a pod.) 3. zvuky šuštiacich, príp. chrastiacich materiálov – „šumivé“, „šuštiace“, „chrastiace“, „veterné“ (mikroténové vrecká, papiere, časti oblečenia, hrkálky, objekty na ktorých nehráme úderom, ale šúchaním). Môžu vzniknúť aj iné skupiny – v závislosti od objektov, ktoré sa v okolí nachádzajú. Zväčša ide o zamozvúčné objekty, vzácne sa môžu vyskytnúť aj strunové (drnkanie na napnutej šnúrke od topánok apod.), či vzduchové - aerofonické (svišťanie roztáčaného predmetu, či fúkanie do rozličných rúrovitých objektov). Uviedli sme len príklad delenia, diferencovanie predmetov do skupín závisí od konkrétnej situácie, nemožno to presne vopred naplánovať. Niekedy sa môžu v jednej skupine ocitnúť aj drevené a kovové objekty pre svoju zvukovú podobnosť, resp. podobný spôsob ich rozozvučania. Môžu tak vzniknúť napríklad skupiny nástrojov „klopkajúcich“ (hra klopaním), búchajúcich – temných a zvukovo prierazných (päť, dupanie nohami) a šúchajúcich (hra šúchaním). Ďalšou možnosťou je vytvoriť skupiny miešaním rozličných nástrojov, dôležité je, aby každá zo skupín mala svoj osobitý výsledný zvuk, ktorý používame v hudobnom procese, ale ho aj spolu s deťmi verbálne charakterizujeme rozličnými i mimo hudobnými prívlastkami. Po rozdelení detí, resp. objektov do skupín, učiteľ mixuje jednotlivé skupiny do celku. Každá skupina má v súvislosti so zvukom dva rozmery – 1. osobitú zvukovú konštantu, ktorou sa líši od iných skupín – ide o farbu zvuku a 2. možnosť zvukových zmien - ide o intenzitu súznenia v čase – podľa dirigentských gest učiteľa (silno – slabo, zosilňovať – zoslabovať). Preto sú iba dve možnosti kreovania celku – 1. nástup a odsadenie a 2. dynamická zmena, pretože ide o idiofonické zvukové objekty bez určitej tónovej výšky, stúpanie a klesanie frekvencii neriešime (hoci ich v niektorých prípadoch možno

pozorovať aj v tejto aktivite). Deti reagujú iba na dva druhy gest: začiatok a koniec hry na objektoch a gesto naznačujúce dynamickú zmenu. Farbu zvuku realizujú deti ľubovoľnou hrou na objektoch (zväčša ide o tremolo oboma rukami), intenzitu deti determinujú fyzickou silou úderu, často možno sledovať súvislosť medzi intenzitou a tempom tremola – čím vyššia dynamika, tým rýchlejšie udieranie. Deťom zväčša netreba slovne vysvetľovať, ako na objektoch hrať, pri vyzvaní hry intuitívne začínajú udierať do objektov striedavo oboma rukami, alebo inou technikou, zväčša však rýchlejšími živšími ručnými (prstovými) impulzmi, nohy, pre ich prirodzené fyziologické špecifiká, používajú deti s menšou pohybovou aktivitou, zato však s hutnejším zvukovým výsledkom. Je dôležité priviesť žiakov k vedomému modelovaniu dynamiky, uberanie, či pridávanie intenzity ako reakcia na dirigentské gesto. Forma celku vzniká jednak vývojom jednotlivých „zvukových epizód“ v rámci jednej skupiny a jednak striedaním a prelínaním jednotlivých skupín.

Príklad výslednej formy – súčinnosť zvukovo diferencovaných skupín



Príklad sme sprehľadnili v štyroch úsekoch (zvislé línie), pri každom úseku je uvedené približné trvanie v sekundách. Príklad nie je partitúrou, čiže dirigent (učiteľ, žiak) nerealizuje túto aktivitu podľa takto zapísanej, vopred pripravene predlohy. Dirigent(učiteľ, žiak) improvizuje a vývoj celku prispôsobuje svojej momentálnej vôli, ako aj kvalite prevedenia, zvuku, efektom, ktoré vzniknú – vydarené kombinácie a kontrastné zmeny zopakuje, vracia sa k nim, zaradí ich na kľúčové miesta procesu – napríklad k záveru. Príklad je zobrazením iba malej časti možného priebehu aktivity, predpokladá ďalší vývoj – celkovo dlhšie trvanie formy.

Jednotlivé línie môžu mať charakter dlhších zvukových fráz, príp. konštantnej zvukovosti (1. skupina v príklade), alebo motivických krátkych zvukových úsekov, s dlhšími pauzami medzi zaznením (2. skupina v príklade). Efektná zvukovosť nastáva na miestach výraznejších zmien, ktoré vznikajú náhlym odfiltrovaním určitej časti spoločnej zvukovej masy – možno to sledovať na hranici predposledného a posledného úseku uvedeného príkladu, kedy sa zo spoločného znenia zvukov 1. a 3. skupiny náhle oddelia zvuky prvej skupiny a ostane iba tretia skupina. Proces môžeme zdôrazniť opätovným pripájaním a odpájaním jednej zo skupín, pričom ďalšia zostáva stále v konštantnej zvukovosti. Odporučiť možno aj plochy súčasného znenia skupín striedať s plochami, pri ktorých znie iba jedna zo skupín, aby si žiaci uvedomili z čoho je syntetizujúca zvuková masa vytvorená, v niektorých prípadoch možno použiť aj sólovú hru iba jedného objektu – napríklad takého, ktorý má mimoriadne inšpiratívny zvuk. Zaujímavé plochy – napríklad v závere procesu, vytvoríme aj prerušovanými, krátkymi, dynamicky oblúkovitými motívmi: dirigent (učiteľ, žiak) rýchlym pohybom ruky nahor a opäť dole spôsobí rýchly nástup a ukončenie zvuku a zároveň rýchly dynamický oblúk od pianissima k forte a naspäť. Medzi týmito krátkymi plochami môžeme zažiť krásu pauzy. Problém môže spôsobovať súčasné dirigovanie troch a viacerých skupín, pretože každá učiteľova ruka zodpovedá jednej skupine. to znamená, že pri dvoch skupinách má učiteľ zaneprázdnené obe ruky. Možnosti riadenia tretej skupiny, príp. ďalších skupín sa realizuje delením funkcie jednej ruky, ktorá zodpovedá súčasne dvom skupinám, priradenie gesta k príslušnej skupine sa v takomto prípade realizuje najmä očným kontaktom so skupinou, príp. natočením celého tela a pohybom celého tela smerom k danej skupine (pozri neručné dirigovanie), pričom skupine, ktorá nie je priamo riadená gestom, v krátkych intervaloch pripomínáme ich úlohu. Skupinu možno gestom i očným a telesným kontaktom „opustiť“ iba v prípade prerušenia ich hry (odstavenia), príp. vtedy, ak skupina vykonáva úlohu konštantného charakteru (realizovanie jednej dynamickej úrovne). Ďalšou z možností je dirigovanie pomocou vizuálneho symbolu, ktorý drží učiteľ - dirigent (neskôr môže byť aj žiak) vo svojich rukách. Napríklad drevený blok symbolizuje skupinu drevných objektov, kovová platnička skupinu kovových predmetov, mikroténové vrecúško skupinu chrastiacich predmetov. Symboly má učiteľ uložené na podložke pred sebou, deti reagujú na symbol priradený ich skupine – učiteľ symbol zdvihne, ukáže – už sa nemusí natočiť k danej skupine. Viditeľný symbol znamená nástup príslušnej skupiny, jeho ukrytie spred očí žiakov (napríklad za chrbát) ukončenie produkovania zvuku v danej skupine.

Na dynamické zmeny reagujú deti v skupinách rovnakým spôsobom, ako pri dirigovaní gestami - čím vyššie učiteľ vyzdvihuje symbol, tým viac rastie intenzita zvuku, pri decrescende

zase naopak učiteľ symbol spúšťa smerom nadol až ho napokon skryje pred očami žiakov, čo značí ukončenie zvuku, jeho zmiznutie, zánik po úplnom decrescende. Pri hraní troch a viacerých skupín, možno dvoma rukami uchopiť viacero predmetov, postupne ich odoberať a prikladať, brať a pokladať späť na podložku, príp. odložiť do vrečka, či schovať pod pazuchu. Možné je i dirigovanie súčasne viacerými osobami (učiteľom a žiakmi), každá z osôb diriguje určitú skupinu, dirigenti vzájomne na seba reagujú a usilujú sa vytvoriť spoločnú formu.

Vizuálne vnímanie zohráva v tejto aktivite významnú úlohu, najmä vo vnímaní dirigenta. Vizuálny podnet sa transformuje na konkrétnu telesnú reakciu, objavuje sa súvislosť medzi vizuálnym a zvukovým – viditeľné gesto determinuje počuteľné znenie, kvalitu zvuku. Na druhej strane však pôvodná vizuálna stránka predmetov (ich veľkosť, farby a tvary), ktorá spočiatku deti inšpirovala k výberu, prestáva byť dôležitá, objekty sa stávajú skôr zvukovými ako vizuálnymi objektmi. Proces je analogický ako pri aktivite počívame zvuky nášho tela, v ktorej boli iniciátorom zvuku hlasivky prostredníctvom rečového prejavu – deti opakovali svoje krstné mená. Slová (mená) postupne strácali svoj prvotne dominantný lexikálny význam, stávali sa najmä zvukovou farbou.

Možno pozorovať súvislosť medzi vizuálnym a zvukovým v prípade objektov, ktoré si deti vyberajú, aby z nich vytvorili hudobné nástroje. Je to najmä veľkosť objektu a jeho materiál, ktorý podvedome, alebo na základe skúseností i vedome, môže predznačovať istú kvalitu zvuku. Pre hutnejší, intenzívnejší, temnejší zvuk nachádzame objekty skôr väčších rozmerov, objekty menších rozmerov zase zväčša vytvárajú subtilnejší, tichší zvuk. Väčšie plochy totiž umožňujú intenzívnejšie vibrovanie materiálu, príp. intenzívnejší dozvuk v ozvučnici. Nie je to teda len symbolická predstava, v ktorej k silným zvukom priradujeme veľké objekty, predstavu niečoho veľkorozmerného a naopak, ale zväčša aj reálny fakt – basové a hutné nástroje majú prirodzene veľké rozmery, pretože potrebujú buď dlhé basové struny, rúry veľkých rozmerov pre basové tóny (organ), vibrovanie veľkej plochy a ich veľký priestor zosilňuje zvuk, a naopak nástrojom vysokých a tichších tónov stačia menšie rozmery objektov. Aj túto skutočnosť si žiaci v aktivite“ počívame zvuky mimo nášho tela“ empirickou skúsenosťou osvoja.

Variáciou aktivity je realizovanie rytmických modelov v jednotlivých zvukovo diferencovaných skupinách. Učiteľ udáva metrum – pulzáciu a jednotlivé skupiny sa na podobných princípoch, ako sme popísal vyššie, pripájajú a odpájajú podľa dirigentských gest. Pritom každá skupina realizuje svoj pridelený model (ta-ta, ti-ti- tá a pod.).

Prezentované metodické postupy sú vekovo univerzálne, je možné ich realizovať so všetkými vekovými skupinami (počnúc predškólakmi). Majú aj svoje hudobno-pohybové varianty. Rozšíriť ich možno grafickým znázornením, ktoré otvára ďalšiu metodickú kapitolu – elementárne komponovanie.

Spev, práca s piesňou, hra na ladených hudobných nástrojoch, presné rytmické schémy a melodické modely, čiže tradičný obsah hudobnej výchovy ostáva samozrejme zachovaný a nenahraditeľný, zároveň je však nutné reflektovať estetiku súčasného hudobného umenia, ktoré nám umožňuje oslobodiť sa od zložitých racionálnych hudobných systémov (klasická harmónia, notopis a pod.) a naplno sa koncentrovať, prijímať a následne užasnúť nad silou zvuku v hudobnom umení.

Pracovná verzia