

Hudební didaktika

Tematické okruhy předmětu:

1. Učivo - struktura učiva, cíle výuky a jejich taxonomie, didaktická analýza učiva
2. Učitel
3. Žák
4. Výukové metody, didaktické zásady
5. Hudebně-výchovné systémy usilující o kompletní hudební výchovu
6. Organizační formy výuky, materiální didaktické prostředky
7. Pedagogická komunikace a interakce ve výuce
8. Projektování výuky-Realizace výuky-Hodnocení výsledků výuky
9. Diagnostika ve školní a hudební didaktice

1. Učivo

VZDĚLÁVÁNÍ – základní lidská potřeba, poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další život, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přizpůsobovat se změnám.

» historické proměny pojmu vzdělání (aplikace v hudební oblasti)

CÍLE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ – zachovávají i mění život společnosti, ovlivněny zájmy společnosti (ekonomické, politické, sociální), učitelé kulturu nejen předávají, ale spoluvytvářejí a přetvářejí, od školy se očekává uchování stávajícího řádu a zároveň neustálé přizpůsobování měnící se situaci (vždy pro některé bude ve škole změn málo, pro jiné mnoho), vztah žáka a systému – pohlcený x vzpírající se.

UČIVO – obsah vzdělávání, potažmo vyučování – vědomosti, dovednosti, hodnotová orientace žáka, zájmy žáka, přesvědčení, postoje. Cílové kompetence žáka – jednotlivé složky obsahu učiva
Hodnotové přístupy k učivu – *tradicionalismus* – orientace na minulost, *aktualismus* – orientace na současnost, *utopismus* – orientace na budoucnost.

Vědomosti – poznatky a jejich přenos do nových situací (aplikace) – zapamatování, pochopení struktury, zobecňování prostřednictvím pojmů, vysvětlení vztahů pomocí principů, zákonů a generalizací. Schopnost přecházet od konkrétních faktů k pojmovému myšlení je základem vědy a celé duchovní části lidské kultury.

Fakta – fixují empirické poznání – zachycují jevy popisem, i jejich identifikace

Pojmy – umožňují uvažovat o množství jednotlivých dílčích faktů najednou, zobecňovat důležité a odhlížet od nedůležitého

Generalizace (zobecnění) – označení pro všechny typy vztahů (procesuální x kauzální – příčinné)

Zákon – všeobecný, nevyhnutelný a opakující se vztah mezi jevy nebo vlastnostmi objektů, kde změna jedněch vyvolává změnu jiných

Teorie – systém zobecněného poznání určité vědní oblasti, zahrnuje fakta, pojmy i zákony, je vystavěna na potvrzené hypotéze

Dovednosti - jejich struktura zahrnuje cíl činnosti, volbu prostředků, postup činnosti a kontrolu výsledků, obsahují i vědomosti a operace s nimi. Členění – podle věcného obsahu – pracovní, sociální komunikace a jednání, pohybové a zdravotní, poznávací (metody pozorování, logické myšlení, vědecký výzkum a umělecký odraz skutečnosti)

Postupy (procedury) – uspořádané kroky vedoucí k dosažení určitého cíle

Hodnoty – odraz významu skutečnosti pro člověka, jeho potřeby a zájmy jsou základem mravního vědomí člověka. To zahrnuje objektivní společenské normy chování včetně cíle a prostředku, motivaci a hodnotovou orientaci člověka i schopnost analýzy konkrétní situace a sebehodnocení – svědomí.

Vlastnosti člověka – jeho výstupy učení, např. kapacita slovní paměti, intenzita a zaměření pozornosti, píle, vytrvalost, sociabilita, přesvědčení, postoj, hodnotová orientace aj.

DIDAKTICKÁ ANALÝZA UČIVA – uvažování o učivu

Zdroje **Složky**

- **učivo** = klíčová témata, základní pojmy, principy, požadovaný rozsah učiva, různé možnosti pořadí probírání učiva, vhodné modely, příklady

- **obecná didaktika a pedagogika** = různé přístupy k vyučování učiva (metody), jejich výhody a nevýhody

- **znalost žáků a psychologie učení** = zájmy a potřeby žáků, obvyklá žákovská pojetí učiva, naivní pojetí (miskoncepce)

Principy analýzy učiva: *Popis cílového chování žáka – Vytvoření mentálních struktur* (schémat, pojmových map, sítí...) - *Jakým paradigmatem budu nahlížet na učivo?* (rozdíl informování x vyučování – instruování) – *Mikrodidaktická analýza učiva* (z jakých složek znalostí se skládá učivo?, jak by měly být reprezentovány, aby co nejvíce usnadnily pochopení, jaké jsou k dispozici metody vyučování?, jak zapojit žáka do interakce s učivem, aby nastalo žádoucí učení a tím zvládnutí znalostí a dovedností)

Pro práci pedagoga je důležité všimnout si didaktického potenciálu věcí a jevů kolem nás

Hudba – svébytný typ komunikace, žák by měl dospět ke schopnosti jejího rozkódování

Cíle v hudební výchově – hlavním cílem je formování hudebního subjektu, ať už budoucího „producenta“ hudby nebo „recipienta“, ideální stav, když se hudebně-výchovná komunikace v celém svém průběhu příliš nevzdálí od vlastní hudební komunikace (simulace přechází v reálné hudební aktivity) – učivo a způsob jeho podání se neodtrhnou od reálné hudební praxe (nejlepší výchovné koncerty jsou ty podobné skutečným koncertům apod.), podstatou hudebního vývoje – paměť a tvořivost

Hudebnost – v pojetí Vladimíra Helferta vlastnost rozvíjející se zvyšováním úrovně hudebních schopností, která se projevuje tendencí jedince stále výrazněji a specifičtěji integrovat hudbu do struktur svých estetických i mimoestetických potřeb, čímž dochází k rozvoji jeho osobnosti (Karusický – Kusan – Výzkum současné hudebnosti, hudebního vkusu a zájmů v roce 1963 a jeho výsledky, 1964 Praha)

Hudební výchova – je chápána jako jednota výchovných a vzdělávacích procesů a cílů, je složena z paralelního procesu vyučování – činnost učitele (rozebírá hudební didaktika) a učení – činnost žáka (rozebírá psychologie)

Cíle hudební výchovy – specifikovány podle učebního plánu na základě učebních osnov (dnes požadavků RVP a ŠVP), poté volba adekvátních výchovně vzdělávacích prostředků. Vhodně formulované cíle dávají výuce řád, pomáhají zvolit přiměřené metody vyučování i hodnocení.

Důvody smysluplnosti cílů výuky – 1. učitel si konkrétně uvědomí, čeho má být dosaženo – smysluplně volí cestu k jejich dosažení (rozsah a uspořádání učiva, výběr učebních činností podle možností jednotlivých žáků, metodické postupy, organizační formy), 2. jsou předpokladem účinného zjišťování a hodnocení výsledků výuky, 3. vhodně formulovaný výukový cíl významně ovlivňuje učební činnosti žáků

Formulování cílů – 2 cesty – **a) Zprostředkující model** (prostředky odvozené od cílů) – posloupnost dílčích cílů pro dosažení předem stanovených obecných (jakých cílů – kompetencí žáka – chci dosáhnout, jaké činnosti pro to použiji, jak budou organizovány, jak budeme hodnotit splnění cílů), **b) Vstřícný model** - „zážitek z tvorby“ - nevyžaduje detailní jednoznačné stanovení cílů, rozpracovává obecné cíle směřující k tvořivosti žáka, k rozvoji jeho dispozic (jaký námět je vhodný, jakými činnostmi jej lze realizovat, jak motivovat žáky, jak hodnotit tvůrčí výsledky žáků, aby to odpovídalo charakterem tvůrčí činnosti, jak poukázat na cíle, které se vynoří)

Členění cílů na: **1. Kognitivní** – vzdělávací, **2. Afektivní** – postoje, **3. Psychomotorické** – výcvikové – každý z typů je nutné promýšlet a formulovat samostatně

Chyby při formulování cílů: ztotožnění cíle s tématem vyučovací hodiny, záměna cíle s popisem činnosti učitele, příliš obecné vymezení výukového cíle bez stanovení podmínek, kvality nebo jiných kritérií výkonu

Požadavky na výukové cíle – **komplexnost** (ohled i na afektivní a psychomotorickou oblast), **konsistentnost** = soudržnost (vnitřní vazba cílů – podřízenost nižších vyšším a závislost vyšších na

dosažených nižších), **kontrolovatelnost** (norma výkonu, kvalita, určení požadovaného výkonu), **přiměřenost** (náročnost x splnitelnost)

Taxonomie výukových cílů:

1. Kognitivní cíle

a) **B. S. Bloom** – znalost (zapamatování), porozumění, aplikace, analýza, hodnocení, tvoření. Tato stadia se promítají do čtyř dimenzí – faktuální, konceptuální, procedurální a metakognitivní

b) **B. Niemierko** – 1. úroveň VĚDOMOSTI – zapamatování poznatků, porozumění, 2. úroveň DOVEDNOSTI – používání v typových situacích (specifický transfer), používání v problémových situacích (nespecifický transfer)

2. Afektivní cíle

D. B. Kratwohl – přijímání (vnímavost), reagování, oceňování hodnoty, integrování hodnot (organizace), integrace hodnot v charakteru

3. Psychomotorické cíle

H. Dave – imitace (nápodoba – impulzivní nápodoba, vědomé opakování), manipulace (praktické cvičení podle instrukce, výběru, za účelem zpevnování), zpřesňování (reprodukce, kontrola), koordinace (sekvence, harmonie), automatizace (částečná, úplná – jde o maximum výkonu za použití minima energie)

2. Učitel

J. Průcha (2002) – neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele, učitelé – velmi odlišní v osobnostních i profesních charakteristikách, některé mají přímý vliv na efektivitu výuky, nemají však přímý vliv na prospěch žáků

Klíčem - postup učitele začátečníka k postu učitele experta

Expert – ten, kdo díky svému vzdělání a zkušenosti dokáže dělat věci, které ostatní neumějí nebo je dělá spolehlivěji a efektivněji

Na základě pokusů **D. C. Berlinera** (1994) vyvozeny tyto závěry: Učitel expert ^{a)} nejde do hodiny, pokud nezná dobře látku a nemá promyšlen postup vyučování, ^{b)} má řadu důležitých dovedností zautomatizovanou, ^{c)} vytváří a upevňuje přehlednou organizaci v hodině, ^{d)} umí přizpůsobit své jednání situaci a kontextu, ^{e)} pružně reaguje na novou situaci, je schopen improvizovat, ^{f)} rozumí situacím na kvalitativně hlubší úrovni. Pro pedagoga je důležitá schopnost paralelního vnímání situace – sebe a toho, co právě učím+ žáka a jeho prožívání hodiny

Kompetence učitele – ^{a)} spouštěcí kompetence – pedagogické dovednosti učitele připravit, realizovat a hodnotit výuku, ^{b)} růstový potenciál – umožňuje profesionální seberozvoj, ^{c)} výzkumné dovednosti – analýza své pedagogické činnosti a její zlepšování

1) kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická, komunikativní kompetence)

2) osobnostní kompetence (odpovědnost za pedagogické rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých)

3) rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, seberefektivní a autoregulační dovednosti)

Dispoziční model – schopnost (předpoklady, nutné dovednosti), vnímavost (schopnost poznat situaci, která vyžaduje určitý druh chování), sklon ve vhodné situaci skutečně určitým způsobem jednat

Problém – školská praxe očekává, že začínající učitel bude schopen plnit své povinnosti ve stejné kvalitě jako jeho starší kolegové, ovlivnění státem – především učitelství 1. a 2. stupně ZŠ

Funkce sebereflexe učitele – ¹⁾ poznávací – co jak řeším, ²⁾ zpětnovazební – jak na to reagují žáci a rodiče, ³⁾ rozvíjející – náměty pro další práci, ⁴⁾ preventivní – řeší budoucí reagování v obdobných situacích, ⁵⁾ relaxační – připomenutí příjemných prožitků

Příklady otázek pro sebereflexi:

Plánuji řádně své hodiny, stanovuji jasné cíle, vhodnou náplň a strukturu hodiny? Připravuji si včas materiál potřebný na hodinu? Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a mají úroveň, která žákům umožňuje porozumět jim? Kladu otázky rovnoměrně celé třídě a užívám otázky uzavřené a

otevřené? Jsou moje hodiny vhodné pro všechny žáky, kteří jsou ve třídě? Využívám široké spektrum učebních činností? Udržuji ve třídě takovou úroveň pořádku a kázně, která napomáhá procesu učení? Sleduji pozorně práci žáků v hodině a poskytuji pomoc těm, kdo mají obtíže? Známkuji práci žáků důsledně, konstruktivně a včas? Jsou mé vztahy k žákům založeny na vzájemné úctě a dobrém vztahu? Jsou mé znalosti vyučovacího předmětu dostatečné vzhledem k požadavkům na moji práci?

Standardy výkonu učitelské profese – Učitel je zapálen pro své žáky a jejich učení, zná předměty, kterým vyučuje a ví, jak jim vyučovat, řídí a monitoruje učení žáků, systematicky uvažuje o své práci a učí se ze své zkušenosti, je součástí „learning community“

Učitel hudební výchovy – podněcovatel hudební aktivity žáků, důležitá je schopnost samostatného didaktického myšlení a pedagogická tvořivost

3. Žák

Vlohy – anatomické a psychofyziologické zvláštnosti mikrostruktury mozku, nervové struktury a analyzátorů (citlivost k hudbě, způsob hudebního vnímání, tonus hudební aktivity), vlohy i ve stavbě a funkci hlasového orgánu (barva, poloha, zvučnost hlasu), dále jako kinetická citlivost, hudební paměť, představivost a fantazie

Schopnosti – předpoklady, dispozice k určitému senzomotorickému nebo rozumovému výkonu, stupeň obratnosti k rychlému zvládnutí nějakého úkonu

Nadání – vyšší projev hudebních schopností

Talent – specifickou činností rozvinutá forma nadání

Hudební myšlení – východisko pro myšlenkovou reflexi ve sféře hudby, jde ruku v ruce s rozvojem abstraktního myšlení (abstraktních myšlenkových operací)

Hudební schopnosti – patří do oblasti symbolických funkcí, jsou to psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich značnou úspěšnost, jejich kvalita i kvantita se mění v závislostech na vlohovém základu, procesech zrání, věku a především na sociálních vlivech (prostředí a výchova)

Klasifikace hudebních schopností – v průběhu historie se orientovaly zejména na ^{a)} postižení různosti jednotlivých schopností a ^{b)} hledání „generálního“ hudebního faktoru

Příklady klasifikací – **P. Michel** (1966): ^{1.} diferenciativní schopnost sluchového analyzátoru (hud. Sluch) – vnímavost vlastností tónů a hudebních útvarů, ^{2.} hudební paměť, ^{3.} motorické schopnosti – realizují vnitřní „zvukový obraz“ (hudební představu) hlasem nebo hrou na hudebním nástroji, ^{4.} schopnost pro vnímání a chápání hudby spojené s hudebním myšlením a fantazií

B. M. Těplov (1965) – smysl pro tonálnost, hudební představivost (vnitřní sluch), smysl pro rytmus

Poruchy hudebních schopností:

Amúzie – extrémní nehudebnost vyvolaná patologickými poruchami funkcí hudebního sluchu nebo motoriky vyvolávající neschopnost vnímat hudbu, pochopit hudební vztahy a pěvecky ji reprodukovat

Parakusie – falešné slyšení (jedno ucho slyší výš než druhé)

Výjimečné hudební schopnosti:

Absolutní sluch – schopnost sluchově určit a pojmenovat přesnou výšku tónu

Barevné slyšení – schopnost vnímání tónů či tónin v souvislosti s představou určité barvy

Hudební dovednosti – jejich základem jsou zautomatizované úkony. Proces získání hudebních dovedností – kognitivní fáze, fixační fáze, automatizační fáze, kontrolní fáze. Důležitost vědomého cviku.

Posuzování hudebních dovedností: podle ^{1.} správného provedení hudebního úkonu a snížení počtu chyb, ^{2.} jeho rychlosti a přesnosti, ^{3.} snížení únavy a námahy při jeho provedení, ^{4.} zlepšení jeho průběhu

Činitelé ovlivňující rozvoj hudebních dovedností – ^{1.} motivace, ^{2.} počet opakování, ^{3.} automatizace, ^{4.} anticipace – časové předvídání hudebních vjemů a představ před motorickými

reakcemi, umožňuje vnímání souvislostí hudební výstavby, plynulé provádění pohybů a jejich propojování. zraková anticipace – učena nejlépe na hře z listu, kinetická – dítě cítí jaký pohyb je třeba, kognitivní – předvídání problémových situací, ⁵ spojení dílčích pohybů v celek, ⁶ zpětná vazba a autoregulační procesy, ⁷ transfer (přenos) – kladný vliv na vznik a průběh nové hudební dovednosti

Činitelé ovlivňující negativně rozvoj hudebních dovedností – únava, tréma

Typy inteligence žáka:

H. Gardner (1999) – ¹ lingvistická (jazyková) inteligence, ² logicko-matematická inteligence, ³ hudební inteligence, ⁴ vizuálně-prostorová inteligence, ⁵ tělesná (kinestetická) inteligence, ⁶ sociální (interpersonální) inteligence, ⁷ osobní (intrapersonální) inteligence

Všechny tyto typy inteligence lze rozvíjet rovněž v kolektivních hudebních činnostech

Gramotnost – schopnost kódovat a dekódovat význam kterékoli reprezentace užívané kulturou k předávání nebo vyjadřování významů

Vývojové hledisko – charakteristiky určitého věkového stadia (např. co se týká konkrétního a abstraktního myšlení... abstraktní způsob myšlení – použití logických operací nezávisle na obsahu něčích soudů, úkol učitele – zobecňovat praktické zkušenosti a porovnávat je s teorií, vést žáka k abstraktnímu myšlení)

Budování identity – závisí na vymezení snahy *odlišovat se x někam patřit*

Nadaný žák – nadprůměrné schopnosti, tvořivost, nasazení

Handicapovaný žák – znevýhodněný zdravotně, sociálně (deprivace), lze očekávat *integraci x separaci*, mezi handicapované žáky je nutné řadit i žáky odlišného etnika či s jiným mateřským jazykem

Efekt sv. Matouše – Každému, kdo má, bude přidáno, kdo nemá, tomu bude odňato i to málo, co má

Efekt sv. Matouše funguje v pozitivním i negativním směru, je nutné s ním počítat a ovlivnit, kterým směrem se vývoj dítěte ubírá (pozitivní: daří se - úspěch – nadšení, negativní: znevýhodnění – selhání/neúspěch - zklamání)

Účinnost hudebních podnětů závisí na vhodném výběru ve vztahu k aktuálnímu vývojovému stupni jedince, hudební vývoj je závislý na zrání struktur sluchového, motorického a hlasového orgánu (potencionální možnost vzniku určitých schopností)

V každé době důležitá společenská funkce hudby – historické vývojové proměny a změny v hudební výstavbě, výrazu a obsahu vedly rovněž k různým požadavkům na vztah k žákovi

Hudební vývoj žáka – dvě teorie – 1. lineární vývoj (plynulý, kontinuální), 2. stupňovitý (různé kvantitativní a kvalitativní hodnoty – přípravná fáze – zrychlený vývoj s kvalitativními změnami = období relativního klidu – ustálení dosaženého stupně, zdokonalení a vytvoření předpokladu pro další vyšší stupeň, jednotlivá stadia možno vhodnou výchovou časově zkracovat – urychlení vývoje)

Jednotlivá stadia hudebního vývoje:

Do 3 let – od 2. týdne jev tzv. sluchové dominanty = výrazné soustředění na zvuky, od 3. měsíce – první rysy aktivního poslechu, 2.-7. měsíc sociální připoutání, reakce nejprve na rytmické struktury a tempo (v souvislosti s pohybem), dynamiku, přízvuk, změnu barvy, teprve později na melodii (výškové rozdíly), hlavní pozornost vyvolává změna, postup od kvantity ke kvalitě, období zkoušení hlasu – více zvuků, než později používá v řeči (výběr prostředků), „zpívaná řeč“, melodické cítění a pěvecká reprodukce – rozvíjení jen při dostatku pěveckých podnětů (x zvuková kulisa), primární tóny – es¹-g¹ jádro pěveckého rozsahu, rozvoj pozornosti = schopnost mobilizovat psychiku k novým podnětům

4 – 6 let – rozvoj sluchového ústrojí – výšková diferenciatní schopnost, vývoj hlasového orgánu – automatizuje se tvoření tónů (pěvecká dovednost), poslech hudby – vyvíjí se soustředění, preference rytmické struktury (hudba 20. st.), rozvoj koordinace – hra na dětské nástroje, nutné brát v úvahu rizika výuky na nástroje před pátým rokem věku (dokončení vývoje chrupavek), charakteristika dětského hlasu – slabý, lehký, barevně „světlý“ - nutné nepřepínat hlas v síle, respektovat jeho polohu a rozsah, nezpívat dlouho bez přerušení (Géza Révész – maďarský hudební psycholog - raný

rozvoj harmonického sluchu = ukazatel hudebního nadání dětí), rozdíly v rozsahu – při vrchní hranici větší (do b¹), přesnější reprodukce rytmu než melodie, nerozvinutý hudební sluch vede k absenci hudebních představ a tonálního a rytmického cítění, výsledkem jsou nevytvořené pěvecké dovednosti a návyky, lze napravit konkretizací tónové výšky pomocí grafického znázornění nebo pohybu (např. metoda maďarského skladatele a pedagoga Zoltána Kodályho – fonogestika), hlavní zásadou pro výuku hudby v předškolním věku je nikdy neodlučovat hudbu od rytmizovaného slova a rytmického pohybu

6 – 11 let – hudební připravenost (hudební schopnosti) se projevuje prostřednictvím hudebních činností (zpěv, poslech hudby, hra na dětský hudební nástroj, hudebně-pohybová výchova), jde o úroveň hudebního sluchu, tonálního cítění, hudebních představ, paměti, rytmického cítění, v tomto věku důležité klást zřetel na vývoj pozornosti – úmyslná pozornost (podpořená motivací), roste i kapacita a funkce hudební paměti a vývoj motoriky, lze podporovat hudební tvořivost, prohlubují se rozdíly mezi dětmi, v 11 letech dosahuje člověk maxima kapacity sluchu, po tomto věku se sluch začíná zhoršovat, zejména ve schopnosti rozlišení krajních poloh tónového spektra

12 – 15 let – anatomické změny doprovázené poruchami koordinace, zdokonalování nervové soustavy – porušená rovnováha, nadužívání „já“, hledání identity, MUTACE – rozlišení dětského hlasu v mužský a ženský (mění se barva, síla, poloha, nejnápadnější kolísání síly a polohy hlasu), v tomto věku hudební vnímání zaměřené na nadměrně silně reprodukovanou hudbu (často překračující fyziologickou únosnost organismu), důvodem zážitků citového opojení, rovněž snaha o zážitky hudebně-pohybové extáze, převaha zájmu o poslech před vlastní interpretační činností, zesílení hudebního prožitku – nová hloubka a síla

15 – 20 let – uklidnění růstu, harmonizace osobnosti, hlas v konečné poloze, výšce i barvě, dovršení introvertního zaměření (obrácení pozornosti k sobě), zájem o prožitky druhých lidí, vzrůstá abstraktní myšlení, vzrůstá hloubka prožitku strukturovaným vnímáním a připojením rozumových komponentů, rozhodující vliv v utváření hudebního vědomí a hodnotových postojů (nesnadnost orientace, často chybí systém), prostor pro získání technické dokonalosti v nástroji (do 20 let)

Vývoj v dospělosti – nárůst zkušenosti, ale úbytek invence, ustalování estetických zájmů

4. Výukové metody

Zvláštní připomínky, jak učit rychle, příjemně a natrvalo - „stálé příklady napomáhají rychlosti, jasná pravidla příjemnosti, nepřetržitý cvik upevnění“ - J.A.Komenský

Metoda – cesta k cíli

Výuková metoda = cesta k dosažení stanovených výukových cílů – základ interakce mezi učitelem a žákem

Pyramida učení (uvádí % zapamatování související s uvedenou metodou) – přednáška – 5%, čtení – 10%, audiovizuální metody – 20%, demonstrace – 30%, diskuse ve skupinách – 50%, praktická cvičení – 70%, vyučování ostatních – 90%.

Zásady ovlivňující volbu výukových metod – **1.** Učení – přirozená aktivita – nemusí být odměňována nebo zpevňována, je-li potřeba zpevnění, znamená to, že se dítě učí něco, v čem nevidí smysl – nutné vytvořit podmínky, aby bylo ochotno podstoupit riziko **2.** Čím více jsme se toho naučili, tím snadněji se nám učí, protože víc záleží na tom, co už známe **3.** Smysl není něco, co by žák našel v učivu, ale co do něj vnáší! - učení tedy nikdy nemůže být pasivní, ale vždy aktivní, žákem iniciovaný a řízený procesech **4.** Žáci musí předem smysl látky chápat a předvídat, nemohou ho dostat až v průběhu **5.** Musejí vidět znalosti při jejich konkrétním fungování, zakusit, jak jsou užitečné **6.** Vypětí a úzkost blokuje učení **7.** Snaha po zapamatování blokuje schopnost porozumění

Žák získává tím více informací a ovládá tím více schopností, čím více je zapojen do procesu výuky

Kritéria didaktické účinnosti metod: (L. Mojžíšek) 1. informativní nosnost – plnohodnotnost a obsahová nezkrácenost informací, 2. formativní účinnost – rozvoj poznávacích procesů, 3. racionální a emotivní působivost – aktivace žáka k prožitku učení, 4. respekt vědy a poznání, 5. výchovnost – rozvoj morálního, sociálního, pracovního a estetického profilu žáka, 6. přirozenost ve

svém průběhu i důsledcích, 7. použitelnost v praxi, ve skutečném životě, 8. adekvátnost vůči žákům, vůči učitelům, 9. didaktická ekonomická, 10. hygiena

Klasifikace metod výuky – reproductivní – žák si osvojuje hotové vědomosti a na požádání je reprodukuje x **produktivní** – žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti

1) **Informačně receptivní metoda** – předává hotové informace žákům (formy – výklad, vysvětlování, popis, ilustrace, jsou realizovány prostřednictvím tištěného textu, učebních pomůcek, demonstračních pokusů, poslechem nahrávek, sledováním projekce apod.) - uvědomělé vnímání + zapamatování x vědomost o způsobu činnosti není zvládnutím činnosti samotné

2) **Reproductivní metoda** – metoda organizovaného opakování způsobů činnosti, systém učebních úloh pro činnost známou ad 1, učební úlohy jsou realizovány ústní reprodukcí, opakovacím rozhovorem, čtením, psaním, řešením typových učebních úloh, napodobováním jazykových modelů, čtením map, rýsováním schémat, prováděním hudebních výkonů atd.

Neexistuje přímá úměrnost mezi počtem stereotypních učebních úloh a trvalostí osvojení do roviny porozumění a částečného používání v typových situacích!

Ad 1) a 2) – nejekonomičtější, nejúčelnější, nejrychleji vedou k cíli, jsou nezastupitelné

3) **Metoda problémového výkladu** – vytyčení problému (učební úloha), žáci se k ní osobní aktivitou za pomoci učitele dopracují, fáze a) vyjasnění, v čem problém spočívá a určení dosud neznámé hledané veličiny, b) rozbor problému – hledání i studium dostupných argumentů a informací použitelných pro řešení, c) vytyčení možného postupu řešení (různé eventuality), d) výběr nejpravděpodobnějšího řešení a jeho postupné uskutečňování, e) ověření realizovaného řešení (potvrzení x vyvrácení) – případně modifikace řešení

4) **Heuristická metoda** – učitel konstruuje úlohy tak, aby pro žáka znamenaly určitou obtíž a vyžadovaly samostatné řešení odpovídající některé fázi, podmínkou funkčnosti metody rovnováha v aktivitě učitele a žáků

Ad 3) a 4) – osvojení učiva do úrovně aplikace (řešení různých typů problémových úloh) – odhaluje pohotovost, pružnost, originalitu, schopnost nekonvenčních řešení, postižení nejdůležitějších problémů, předvídání situace

5) **Výzkumná metoda** – samostatné hledání řešení pro celistvý problémový úkol, výběr určitých úloh (činností), které zajišťují komplexní aplikace vědomostí i získaných praktických zkušeností včetně samostatného výběru již upevněných algoritmů různých řešení, aktivita učitele ustupuje do pozadí, podíl vnímání a reprodukce je zcela začleněn do procesu zkoumání, ukazatelem efektivnosti zde posun v intelektuálním rozvoji žáků projevující se úplnou samostatností při zkoumání a řešení problémů (zvláště nových). Po žákovi se vyžaduje více vědomostí a dovedností, zvnitřnění řady algoritmů, schopnost vzájemné odborné komunikace, dosahuje úrovně analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení.

Bližší vymezení metod viz Kalhous - Obst s. 317-326 metody slovní (monologické, dialogické), metody práce s učebnicí, názorně-demonstrační metoda, metoda didaktické hry, participativní metody – situační, inscenační, brainstorming, vrstevnické vyučování

Další literatura vhodná k doplnění znalostí – M. Pasch – Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině – kapitola 6

Klasifikace metod podle různých teorií učení

Proces učení – učitel připraví prostředí – příležitost k určitým zkušenostem – zjištění, k jakým změnám došlo v myslích žáků

Behaviorální modely – odměňujte žádoucí chování a jeho četnost se zvýší (žák přijme cíle za své a převezme zodpovědnost za učení)

Personální modely (humanistické) – velký prostor pro spolurozhodování o vyučování a učení pro plné rozvinutí potenciálu (učitel není skladiště informací, ale osoba s vlivem)

Sociální modely – spolupráce podporuje i kognitivní procesy

Skupina kognitivních (informačních) modelů – nejde jen o to získávat informace, ale umět s nimi

pracovat

Metody užívané v hudební výchově (F. Sedlák)

- **Elementově syntetická** – vychází z dílčích úkonů a asociací, směřuje k celku, používá se tam, kde je třeba systematickým cvičením vytvořit nepřetržitý vzestup dovedností a vědomostí (pěvecká, intonační, sluchová výchova, instrumentální hra), je závislá na předpokladech a schopnostech žáka, učitelově vedení a pokynech, není iniciativa a vlastní tvořivost žáka

- **Celostně analytická** – vychází z vyučovacích situací, motivovaných úkolů a projektů, žáci je řeší na základě instrukcí učitele, v hudební výchově při poslechu hudby, v instrumentální hře, hudebně-pohybové výchově i ve vokální intonaci, též v hudební improvizaci

Metody podle aktivity – 1) převaha aktivity učitele – výklad, demonstrace hudebního díla, 2) rovnováha učitel-žák – hudební dialog, 3) převaha aktivity žáka – hudební produkce, učitel plní funkci korigující a stimulační (podněcující situace)

Metodické postupy v hudební výchově:

1) Metodický postup v rozvoji dětských hudebně tvořivých projevů – základem variační proces, k tělesnému pohybu říkadlo, k němu melodie, propojení s dynamickými odstíny a různým tempem, rytmické figury s připojením slov, hra na ozvěnu, melodická a rytmická obměna, doplňování závětí na stejně dlouhém úryvku – děti poznávají, že volba prostředků není nahodilá

2) Metodický postup při dětské instrumentální hře – rytmus z rytmizování slov, doplňování komplementárního rytmu, zvládnutí pomlky – slova se zamlčenými slabikami (dlouhými) nebo bezzvukným ukazováním, hra na echo, ostinátní doprovody, připojování nástrojů v určitém pořadí – funkce přede hry, melodické odpovědi (g,e-a,g,e-c,d,e,g,a – možnost kolektivní improvizace díky harmonické bezfunkčnosti) při vytváření ostinát nutné vést žáky od nahodilostí k uvědomělé tvořivé činnosti (hřmotné nástroje, dlouhoznějící nástroje – těžké doby apod.) k pentatonice – připojení bourdonu – možnost rytmicky obměňovat i melodicky ozvláštňovat (ostinato), vznik rondo – už na otázkách a odpovědích, diatonika – nelze aplikovat ostinátní doprovod kvůli nepravidelnému střídání akordů tóniky a dominanty T a D (a případně dalších funkcí)

3) Metodický postup při předvádění a výkladu hudebního díla – cílem pochopení námětu a odpovídajících hudebně-výrazových prostředků, není vhodné přetěžování mimohudebními představami, nutné vést žáka k pochopení, že každý výrazový prostředek má svou specifickou funkci k docílení výrazového záměru a estetického účinku, nejprve je vhodná úvaha, nakolik můžeme být sami případně společně s dětmi interpretem, a poté nakolik uijeme reprodukční techniku, běžný postup – **a) metodický úvod** – cílem navodit klid a soustředění a zájem o poslouchanou skladbu (slovní komentář, měly by být objasněny i motivy a inspirační zdroje, hudební obsah a mimohudební námět – program), **b) předvedení skladby** – nezasahování slovy, soustředění napomáhá zadání úkolu, **c) výklad skladby** spojený s analýzou – poznání úlohy jednotlivých částí v díle, tato etapa by neměla být příliš dlouhá, **d) opětovné přehrání** – syntéza díla

DIDAKTICKÉ ZÁSADY - obecné požadavky určující charakter výuky spolu se základními zákonitostmi výuky a výchovnými a vzdělávacími cíli, vztahují se na všechny stránky výuky, jejich formulace vždy z hlediska určité filozofické koncepce nebo teorie vzdělávání (roli hraje i poznávání zákonitostí výuky)

Na základě didaktických zásad – určení didaktických pravidel (Komenský – Analytická didaktika: „Učitel nechť neučí, kolik sám může učit, nýbrž kolik může žák pochopit. Vždy postupně, nikdy skokem. Všemu, čemu se musíme učit, nechť se učíme vlastní prací. Vše vlastními smysly, vždy a rozmanitě. Všemu se vyučuje a učí příklady, ukázkami a cvičeními. Nechť se vyučuje a učí: Nečetným před četnými. Krátkým před obšírnými. Jednoduchým před složenými. Obecným před zvláštními. Blízkým před odlehlejšími. Pravidelným před nepravidelnými, normálním před nenormálními“).

Přehled didaktických zásad – zásada 1) komplexního rozvoje osobnosti, 2) vědeckosti (kontakt s vědeckými disciplinami, schopnost předávat vědecké informace), 3) individuálního přístupu, 4)

spojení teorie s praxí, 5) uvědomělosti a aktivity (žáka), 6) názornosti (příklady), 7) soustavnosti a přiměřenosti

5. Hudebně-výchovné systémy usilující o komplexní hudební výchovu

1) Orffův Schulwerk – u zrodu stál něm. skladatel Carl Orff, celý systém vychází z poznatku, že nejrychlejší hudební vývoj je v jednotě mluvy, zpěvu, poslechu, instrumentální hry a tělesného pohybu, Schulwerk není učebnicí, neobsahuje ani metodické pokyny pro učitele a žáka, je to progresivně řazená sbírka říkadel, písní, rytmicko-melodických cvičení a instrumentálních skladbiček pro komplexní elementární múzickou výchovu, svobodná výchova probíhá prostřednictvím hudební hry – vychází ze stanoviska, že neexistují nemuzikální děti, základem je rytmus, na ten se reaguje pohybem, slovní rytmus splývá v hudební hře s hudebním, Orff sám navrhl řadu nástrojů jako doprovod zpěvu, jde o technicky snadno ovladatelné nástroje vycházející z nástrojů afrických (xylofon – dřevěné kameny, metalofon, zvonkohra – kovové kameny), pro jejich výrobu vznikla v Německu a dodnes funguje firma Studio 49, Orffův systém vede k tvořivé hudební aktivitě, kterou učitel podněcuje, řídí a usměřňuje, centrem pedagogických orffovských snah je Mezinárodní Orffova společnost se sídlem v Salzburgu (zde je možné také orffovskou metodiku na Mozarteu studovat), v Čechách vznikla adaptace Schulwerku (Česká Orffova škola I-IV, jednotlivé díly jsou zaměřeny na elementární hudební výchovu, písňový materiál pentatonický, dur-mollový a vycházející z modálních tónin), autory úprav převážně Petr Eben a Ilja Hurník, prvním pedagogem, který absolvoval Orff-Institut a učil tímto způsobem u nás, je autor mnoha skladeb pro dětské sbory i orffovské nástroje Pavel Jurkovič.

2) Zoltán Kodály /kodáj/ - maďarský skladatel a hudební pedagog, zavedl školy s rozšířenou HV a vytvořil osnovy pro všechny typy škol (HV 2 hodiny týdně), metoda vokální intonace – lidský hlas jako nástroj pro každého, systém podepřen národním charakterem, ovládnutí fonogestiky (metody konkretizování tónové výšky pohybem ruky) – mělo by předcházet notopisu, intonační metoda (od sol-mi, pak la, re, nakonec fa) metoda Tonika-Do – využitím Do klíče na počátku osnovy (1. stupeň ve stupnici) možnost jednoduché transpozice, velká pozornost věnována harmonickým intervalům – začátek vícehlasu, rytmus – na základě metra daného pohybem, rytmus odvozován z řeči a rozvíjen rytmickou ozvěnou, rytmickým kánonem, rytmickým dvojhlasem (vícehlasem), názvy slabik pro různé délky (tájájájá – celá, tájá – půlová, tá – čtvrt'ová, ty – osminová, tyry – šestnáctinové, táji – čtvrt'ová s tečkou, pomlky – se „s“ - sájá půlová atd.), rozvoj představivosti a paměti – melodie na jména not, na solmizaci, s fonogestikou

Kühnovy tabulky (Walter Kühn) – melodické a rytmické úryvky, rozvoj harmonického a polyfonního cítění, improvizčních a tvořivých schopností, pentatonika

3) Pierre van Hauwe /pier van hauve/ – holandský dirigent a hudební pedagog, propojení impulzů Orffa a Kodályho /kodáje/, autor práce Spelen met muziek (Hry s hudbou) – také začíná rytmem a pokračuje melodií

4) Dmitrij Borisovič Kabalevskij – ruský skladatel a hudební pedagog, „O třech velrybách a všeličem jiném“ Moskva 1970, Bratislava 1976, tvůrce experimentálních osnov, rozšiřuje zpěv o aktivní, uvědomělý a soustavný poslech (vnímání, analýza, vyjadřování se o jejím obsahu a výstavbě) – prolínání se zpěvem, někdy mu i předchází, nejcennější – nadchnout dítě pro hudbu, + poznávání skladatelovy práce, způsoby spojení hudby se slovem, učivo – tematické okruhy pro čtvrtletí (např. poznáváme řeč hudby – vlastnosti tónů, analýza hudebně-vyjadřovacích prostředků a jejich funkce, vyjádření mimohudebních skutečností hudbou, symbolika děje), systém užit v NDR

5) Edgar Willems – působil na konzervatoři v Ženevě, zkoumal psychologické základy hudební výchovy, zabýval se využitím vnitřních sil dítěte (touha po hudebním rytmu a jeho tělesném vyjádření, potřeba vyluzovat a vytvářet tóny), rozvoj od útlého dětství, smyslové vnímání a operace s tóny spojuje s pěveckou imitací a uvědomělou vokální intonací

6) Maurice Martenot /moris marteno/ - základem rytmus a tzv. střední tempo (čtvrt'ová hodnota = 80-90 MM), metrum + rytmická deklamace textu, tělesný pohyb podle hudby zpočátku ne, konkretizace pohybu melodie – pohyb rukou + zápis – výškový sled vodorovných úseček

7) **Madelaine Carabo-Cone** /madlén karabo koun/ - smyslově pohybová metoda – pro předškolní a mladší školní věk, hledala metodu pro všechny smysly + respekt individuálních rozdílů mezi dětmi, důraz na podnětné prostředí – notové čáry na podlaze, stěně, stole, klaviatuře, šatech, názorné pomůcky vytvářejí děti samy (papír, látka), experimentem poznávají nad, pod (vyšší, nižší) atd., vyučování formou hry, dítě se stává – notovou osnovou, hudebním nástrojem, linkou nebo mezerou, částí písně (tónem), rytmickou hodnotou, nevýhodou u nás nedostatek podobných prostor a nevybavenost tříd

6. ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY - umožňují různý typ práce s kolektivem

Individuální výuka (např. výuka nástrojů v ZUŠ, řízení činnosti jedince, učivo každý jiné, vhodná doba vyučování) x **hromadná** (učení všech všemu současně) a **frontální** (učitel – třída, třídně-hodinový a předmětový systém, podmínky pro učení, seznámení s učivem, upevnění a prohloubení učiva, zpětná vazba)

- **Individualizovaná výuka** – např. daltonský plán (H. Parkhurstová) – jeden ze směrů reformní pedagogiky (svoboda+zodpovědnost, vůle, sebeovládání, uspokojení, sebevědomí)
- **Projektová výuka** (W. H. Killpatrick) – úkol komplexního charakteru – propojení s praxí (záměr, zpracování plánu, provedení projektu, vyhodnocení)
- **Diferencovaná výuka** – seskupování žáků do homogenních skupin
- **Skupinová a kooperativní výuka** – a) různá hlediska pro skupiny – druh činnosti, obtížnost činnosti, zájem žáků..., b) naučení komunikativním dovednostem (pravidla soužití)
- **Týmová výuka** – z USA, oborový tým (učitelé stejné aprobace) x všeoborový tým (různé obory)
- **Otevřené vyučování** – bloky volné práce (týdenní plán), základní učivo pro všechny a doplňkové učivo pro rychlejší

MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

80% informací získáváme zrakem, 12% sluchem, 5% hmatem, 3% ostatními smysly
čínské přísloví – vidět znamená zapomenout, vidět a slyšet znamená znát, vidět, slyšet a dělat znamená umět (totéž i u J. A.Komenského)

Nemateriální prostředky výuky – formy výuky, metody a cíle

Materiální prostředky - pomůcky

Doporučení pro práci s didaktickými prostředky: přehled o možnostech, vědomost, že využívání těchto prostředků není cílem výuky, ale pouze prostředkem, nutnost připravit bezchybnou funkci didaktických prostředků předem, nutné zajistit dobré vnímací podmínky pro všechny, při práci s pomůckami aktivizace nepracujících zadáním úkolů či otázek, vhodné – zařazovat heuristické metody – experimenty pod dohledem učitele, materiálních didaktických prostředků je možno využít ve všech fázích výuky, je vždy třeba dbát pravidel ochrany zdraví a bezpečnosti práce (v hudební výchově např. dostatečný odstup dětí od sebe při hře na zvukově výrazné hudební nástroje, přiměřenou sílu při reprodukování nahrávek apod.)

Funkce MDP ve výuce – 1) **základní** – informační, formativní, instrumentální, 2) **didaktické** – plnění zásady názornosti, vícekanalového vnímání informací, motivační a stimulační, racionalizační (k učiteli i žákovi), zpevňovací (nové informace zpevňované opakováním), systemizační – začleňování do soustavy poznání, kontrolní, řídicí, 3) **ergonomické a řídicí** – snižování podílu neproduktivních časů, objektivizace zpětné vazby, individualizace regulací vlastního tempa, učení podle stupně dispozic a okamžitého stavu psychiky

7. PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE A INTERAKCE VE VÝUCE

Pedagogická komunikace = specifická sociální komunikace – 3 aspekty sociální komunikace: a) interakční moment (vzájemné působení, ovlivňování), b) komunikační hledisko (sdělování významů), c) percepční hledisko (vnímání našich partnerů v rámci přímých komunikačních aktivit)
Učitel musí být schopen komunikovat tak, aby se komunikace stala účinným prostředkem navození

a podpory učebních činností žáků

Dovednost efektivní komunikace – je nutné se ji učit, cvičit ji a zdokonalovat

Verbální komunikace – komunikace slovem (mluveným, psaným) + paralingvistické prostředky (akustické faktory hlasu)

Neverbální komunikace – mimoslovní komunikace

Komunikace činem

Sdělení – informace, emoce, nálady + postoje k partnerovi v komunikaci

Komunikace – vzájemná výměna informací mezi účastníky výuky, slouží k realizaci jejích cílů, je prostředkem výchovy a vzdělávání

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE – podstatou mluvních orgánů – ústrojí dechové, hlasové a artikulační

Dech – důležité osvojit si dechovou ekonomii

Hlas – síla, výška, barva, ohebnost hlasu (schopnost vyhovovat po stránce dynamické a tónické), vytrvalost hlasu

Ve verbální komunikaci hraje roli:

1. **intenzita hlasu** – změny hlasitosti, dynamiky slovního projevu
2. **tónová výška** – lze pracovat s jejími proměnami v průběhu slovního projevu
3. **barva hlasu** – ovlivněna situací, prostředím, emocionálním, psychickým i fyzickým stavem
4. **délka projevu** – je třeba korigovat v komunikaci poměr žák-učitel
5. **rychlost mluvního projevu** – jde o srozumitelnost obsahu i změny rychlosti podle situace (role zrychlení a zpomalení mluvy)
6. **přestávky a pauzy v řeči** – souvisí se schopností frázování
7. **akustická náplň přestávek**
8. **přesnost řeči** (přehrknutí, zkomolení, použití nevhodného výrazu...), učitel – co nejméně vlastních chyb + taktí oprávnění cizích, jazykový projev učitele by měl být vzorem
9. **způsob předávání slova**

Obsahová stránka – měla by obsahovat: věcnou správnost, přesnost, srozumitelnost a přiměřenost, stručnost a jazykovou správnost – záměrná konfrontace učitele s těmito požadavky

Zásady rozhovoru – vcítění se do stavu žáka, respekt k osobnosti žáka, autenticita (opravdovost) postoje, konkrétnost, věcnost

Při komunikaci s dětmi bychom měli dávat přednost deskriptivnímu jazyku (popisnému) před posuzovacím (všechna tvoje řešení jsou správná x jsi šikovný matematik)

NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE – mimoslovní komunikace – bezděčná x záměrná, informace je přenášena z 55% mimickými projevy, z 38% nelingvistickými projevy a ze 7% slovním sdělením.

Radíme sem pohled, výraz obličeje, pohyb, fyzický postoj, gesta, dotyk, přiblížení a oddálení, úprava zevnějšku (více viz Kalhous – Obst 257-260)

KOMUNIKACE ČINEM – sdělením je i to, zda učitel přichází do hodiny přesně, jak je připraven, jak toleruje odlišné názory atp.

„Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova...“

Školní výuka se díky pedagogovi může stát jak příjemným letním táborem, tak táborem nucených prací.

8. PROJEKTOVÁNÍ VÝUKY - REALIZACE VÝUKY - HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝUKY

Školou ovlivnitelné faktory výuky – kvalita prezentace učiva, přiměřenost vyučování, pobídky, čas

Projektování výuky:

- 1) **Studium kurikulárních dokumentů** – učební osnovy, učebnice a metodické příručky, standardy vzdělávání
- 2) **Zjištění potřeb žáků** – porovnáváme kurikulární dokumenty s potřebami žáků a jejich dosavadními znalostmi
- 3) **Formulování tematického plánu učiva** – tematické celky, počty hodin, někdy i hlavní výukové cíle

4) Příprava na vyučování a) rozvržení vyučovací jednotky – v písemné podobě pro podporu paměti (1. Co? Jak? - obsah, metody a prostředky, 2. Co již bylo? Čeho chci dosáhnout? Jak a čím? Jaké bude mít tato hodina pokračování? 3. cíle jako východisko pro volbu prostředků – nástin obsahu učiva + volba metod, pomůcek a technik, metodický postup, dále zvláštní didaktická hlediska, z nich vyplývají výchovné možnosti a organizace vyučovací jednotky (výběr organizačního typu + zabezpečení pracovních podmínek), vyvození časového projektu vyučovací jednotky (fáze v rámci hodiny i domácí příprava), realizace přípravy – zajištění pracovní součinnosti žáků, možnosti zjištění pracovních výsledků žáků

Zvláštní didaktická hlediska – předběžné znalosti (prekoncepty), možná nesprávná pojetí (miskoncepty), co bude nejobtížnější, jak žáky aktivizovat, jak zajistit časovou a obsahovou kontinuitu obsahu učiva, jak zapojit diferencovaný a individuální přístup, co připravit k procvičení a upevnění učiva, jaká hlediska je třeba respektovat)

5) Realizace výuky – neustálé porovnávání aktuálního stavu s cílovým a ideálním, učitel žáky vede
Motivace – lze vytvořit prostředí, které žáka motivuje, *vnitřní motivace* tehdy, vnímá-li žák činnost nebo zkušenost jako pro něj osobně smysluplnou, má-li možnost podílet se aktivně na výběru cílů, metod i hodnocení výsledků, *vnější motivace* – usilování o vnější odměnu nebo vyhnutí se trestu – odmítání vnějších pobídek – může vést k vnitřní motivaci, u nemotivovaných žáků dobré – pomoci jim zaměřit se na úkol, ne na riziko neúspěchu, v případě neúspěchu místo rezignace hledat chyby nebo alternativní cesty (význam chyby v učení), naučit přičítat neúspěch malému úsilí, špatné strategii nebo nedostatku informací, ne hlouposti nebo nedostatku schopností

Vedení žáků v průběhu výuky – zahájení výuky – seznámení s cíli výuky (vyvození činností), psychické procesy ve třídě – některé učitel záměrně navozuje, na některé reaguje, některé ani nezaznamená, zapojení žáka – otázky, stanoviska, diskuse, hodnotíme plynulost výuky – vnímáme - opakování pokynů (neslyšené, nepochopené), návrat k dřívějším bodům, doplňování informací, přeskočení některé aktivity, ukončení nedokončené činnosti předčasně, náprava nepochopení u jednoho žáka frontálním výkladem, napomínání před celou třídou, dbáme na tempo výuky, v případě neočekávaných komplikací řešíme dilema, zda narušit plynulost a řešit vzniklou situaci či ne, komunikace – otevřené otázky, zavřené otázky (jediná správná odpověď), osobní otázky, řečnické otázky, humor x jízlivost, sarkasmus, ironie – projevy agrese

Kázeň ve výuce – přijatelné chování, nátlak při nepřijatelném chování může vyvolat a) protiútok, b) útek, c) naučenou negativní reakci na dospělé, příčiny nekázně ovlivnitelné učitelem – nuda, dlouhotrvající duševní námaha, nízká sebedůvěra žáků ve vztahu ke školní práci, nepřítomnost negativních důsledků, špatné postoje (hodnocení nesené z rodiny), problémy v emoční oblasti, třída jako komunita – formulovaná pravidla spolu s žáky, kázeňské prostředky – tresty a odměny, je nutné usilovat o situační myšlení – každý člověk je jiný, mění se on i jeho vztahy, je nutné děti posuzovat podle akutního stavu, člověk má vždy důvod pro své chování a jednání, lidé vidí situaci po svém, každou situaci je třeba posuzovat v souvislostech (u koho situace vznikla, kde, za jakých podmínek a okolností, jak dlouho trvá, jak rychle se vyvíjí, v jakém je stádiu)

Autorita učitele – vliv na základě uznání (respektování), respekt k osobě = *neformální autorita* (souvisí s oblibou), respekt k roli = *formální autorita*, existuje těsná souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli tohoto předmětu, důvody obliby – věcná znalost předmětu, schopnost učitele vyučovat, přístup k žákům, autorita učitele není dána jednou provždy (roli může hrát proměna v kolektivu – noví žáci, změny učitele, proces stárnutí – celoživotní proces vytváření a upevňování neformální autority

6) Hodnocení výsledků výuky – pro učitele = zpětná vazba o práci, pro žáky = zpětná vazba o výkonu, zdroj motivace, podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka, doklad o připravenosti žáka k dalšímu učení

Typy hodnocení: formativní – „blíží nebo neblíží se výsledek stanovenému cíli“, žák se učí, aby znal, umožňuje cílenou radu, vedení, poučení pro zlepšení výkonů, odhalení chyb a nedostatků k jejich odstranění, diagnostická funkce, **finální** (sumativní, shrnující) – podklad pro vyjádření o žákově výkonu, provádí se na konci vyučovacího období, **normativní** (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní) – hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům

ostatních (nejlepší stanovuje hodnotu 1, nejhorší 5) – často u přijímacích testů, **kriteriální** (hodnocení absolutního výkonu) – zjišťuje, zda byl konkrétní výkon splněn nebo nesplněn – bez ohledu na výkony ostatních žáků (příkladem řídičský průkaz), **diagnostické** – zaměřeni na odhalení obtíží žáků a jejich zvláštních vzdělávacích potřeb, **interní** a **externí** – prováděno učiteli, kteří ve třídě učí x někým mimo školu, **neformální** – hodnocení založené na pozorování výkonů jako součásti běžné práce ve třídě, **formální** – žáci jsou předem upozorněni a mohou se na hodnocení připravit, **průběžné** – zakládá zhodnocení dosažené úrovně na základě poznatků získaných v průběhu delšího časového období, **závěrečné** – na konci výuky předmětu, uceleného pracovního programu, **objektivní** – hodnocení na základě metod omezujících nebo vylučujících vliv osobnosti učitele (objektivně skórovatelné didaktické testy), **hodnocení průběhu**, **hodnocení výsledku**, **autentické hodnocení** – podkladem pro hodnotící soud výkon, který má smysl i mimo školu – portfolio – složka umožňující vidět v žácích komplexní osobnost

9. DIAGNOSTIKA VE ŠKOLNÍ A HUDEBNÍ DIDAKTICE

Pedagogicko-psychologická diagnostika a její metody – učitelův nástroj pro poznání podmínek, průběhu a výsledků vyučovacího procesu (poznání příčin, diagnóza, prognóza)

Evaluace – souhrnný název pro teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení nejrozličnějších vzdělávacích jevů – zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy

Diagnostika vnitřních podmínek výuky – jaký žák je, jaký by měl být (osnovy), jaký by mohl být

Zásady provádění diagnostiky – 1. Poznávání žáka je proces dlouhodobý, 2. Je nutné spolupracovat (kolegové, rodiče), 3. Důležité je odhalení příčin stavu, 4. Nutno dodržet hlediska individuálního přístupu (x ne při práci s kolektivem), 5. Diagnostický závěr spojujeme s návrhem pedagogického opatření

Etapy – 1. Formulování diagnostické otázky + vstupní subjektivní hypotéza, 2. Záměrné a systematické shromažďování údajů pomocí vhodných metod, 3. Zpracování analýzy a třídění údajů, 4. Interpretace a hodnocení diagnostických údajů na základě vztahu vnitřních dispozic a vnějších podmínek, 5. syntéza dat – určení diagnostického závěru a návrh pedagogického opatření

Diagnostické metody – 1) Žák – ústní, písemné zkoušky, analýza výkonů, výsledků činnosti, didaktické testy, rozhovor, pozorování, dotazník, retrospektivní a anamnetické metody, studium pedagogické dokumentace, 2) Skupina – pozorování třídy, rozbor průběhu činnosti kolektivu, zjišťování vztahů ve třídě (sociometrie), 3) Učitel – hospitace, rozhovor, autodiagnostika – vlastní diagnóza, reflexe úrovně komunikace se žáky, rozbor výsledků a důsledků vlastního hodnocení a posuzování žáků

Diagnostika sociálních jevů – školní třída x pozice jednotlivce (za jakého je považován, jak je oblíben), hierarchie vztahů (podskupiny, vůdci, hvězdy, izolovaní jedinci), hierarchie hodnot třídy, specifičnost třídy, více viz psychologie (dotazníky SO-RA-D, sociogramy)

Diagnostika hodnotové orientace žáků – model vnitřní struktury, postoje, složka afektivní, kognitivní, behaviorální (pohotovost k jednání), využívají se postojové škály (test hierarchie hodnot, test hodnoty, test 3 přání)

Diagnostika sebepojetí – a) Potřeba autonomie – nezávislé samostatné rozhodování o vlastních činnostech, b) Potřeba kompetence – snaha být v něčem dobrý, c) Potřeba úspěšného výkonu spolu s potřebou vyhnout se neúspěchu. Při nesplnění potřeb jedinci zmatení, závislí, hledající, při splnění jedinci se zdravým sebevědomím – odraz sebe v relativním souladu s realitou (metoda sémantického diferenciatu, Rosenbergova škála sebehodnocení, dotazník osobní autonomie)

Já = reálné já, vnímané já, ideální já, prezentované já

Diagnostika zájmu žáků – vztah k předmětu, vnitřní zdroje, zdroje určované strukturou osobnosti žáka, vnější zdroje – spektrum dotazníků viz Kalhous – Obst str. 202

Diagnostika perspektivní orientace – předpoklad pro vyrovnání se s vlastní budoucností pro otevření a poznání vlastních možností pro vznik vyšších forem seberegulace

Diagnostika žákova pojetí učiva – vyjadřování prekonceptů (vlastní náhled na problém) + boj

proti nim (př. definice stupnice jako řady 8 tónů, které jdou po sobě – vylučovalo by stupnici chromatickou, celotónovou, pentatonickou ad.), užitečnost pojmových map

Diagnostika učebního stylu žáků – povrchový, utilitaristický (učím se jen to, co se bude zkoušet), hlubkový, pasivní x aktivní

Diagnostika a predikce hudebních schopností

Hudebně psychologická diagnostika určuje jednotlivé hudební schopnosti a dispozice k hudebním výkonům, diagnostické metody – hromadné x individuální, standardizované x nestandardizované, testové x netestové (pozorování, experiment), někdy ve spojení s anamnetickým dotazníkem – vlivy hudebního prostředí rodiny

Test – standardizovaný, systematický, metodický a obsahově propracovaný způsob vyšetřování a měření, který souborem otázek a úkolů umožňuje poznání a srovnání individuálních psychických rozdílů, schopností i výkonů a kvantifikaci výkonů

Požadavky na vlastnosti testu – 1. **platnost (validita)** – test měří skutečně to, co má měřit – zjišťuje schopnosti, pro jejichž měření je používán, 2. **spolehlivost (reliabilita)** – poměrná stálost výsledků při opakovaných měřeních, 3. **objektivita** – zaručuje nezávislost výsledku na osobě zkoušejícího, 4. **citlivost (senzitivita)** – schopnost odkrýt drobné rozdíly mezi zkoušenými osobami a ostře diferencovat mezi jedinci a skupinami

Vyhodnocení - měření času potřebného ke zvládnutí testu, body za řešení, výkon

Historicky významné hudebně-diagnostické testy:

1919 – **Carl Seashore** – Testy talentu hudebního – 6 úloh, rozlišování výšky, intenzity, délky a barvy tónu, rytmu a měření hudební paměti, výsledkem 25 typů talentů, přeceněny sluchové rozlišovací schopnosti

1930 – **J. Kwalwasser** – **P. W. Dykem** – používá delší hudební útvary (motivy, témata), šlo i o porovnání slyšeného a předloženého v notách, měření hudební paměti – rozdíly a identičnost 4-9 tónových úryvků – východisko pro další autory

Géza Révész – maďarský hudební psycholog, žil převážně v Holandsku, zabýval se výzkumem geniality u hudebníků (historické případy, porovnání se současností), při hudební diagnostice nezkoumal jen percepční schopnosti, požadoval i pěveckou reprodukci a hru slyšených tónů na klavíru, zkoumal 1. rytmické cítění – 12 cvičení podle obtížnosti, reprodukce předtleskaného, i melodizace rytmických útvarů, 2. regionální sluch – zahraný tón je vyhledáván na klavíru (podle tónové barvy rozeznána určitá oblast tónů), 3. analýza konsonancí a disonancí 2-4zvuků – reprodukce spodního a vrchního tónu, pak prostředního, nebo reprodukce na klavíru, 4. zkoumání relativního sluchu – transpozice intervalů (zahraný interval má být vytvořen od zadaného tónu), 5. zkoumání harmonického cítění – navazuje na analýzu vícezvuků, 6. vnímání melodie a její pěvecká reprodukce – považuje za nejdůležitější pro zjišťování hudebnosti jedince, reprodukce dobře známé písně – jistota projevu, intonační jistota, usuzování na stav hudební paměti, pak reprodukce neznámé melodie, 7. hra melodie na klavír podle vnitřního sluchu, 8. zkouška hudebně tvořivých (invenčních) schopností – produkční fantazie (dokončování započaté melodie)

Révészovy testy nemají vypracovány normy – nejsou standardizovány, měřítkem výkonu počet správně splněných úkolů, ty jsou bodovány – ocenění subjektivních nároků zkoušejícího – snižuje diagnostickou hodnotu testů

Anglie – **H. Wing** – standardizovaný test hudební inteligence 1948 – analýza akordů, vnímání výšky, zkoumání hudební paměti, zkoumání estetické citlivosti (pozměňování jednotlivých složek hudby) – cílem určení tzv. hudebního věku a hudební inteligence, zkoumá děti nad 10 let, populární také v Polsku

Testy měření estetického prožitku a hodnocení vnímané hudby – první spolehlivější test s diagnostickou hodnotou a přitom dosahující celistvosti hudebního prožitku – 1965 **Edwin Gordon**, **Richard Calwell** – 1. Úkoly ke zjišťování melodické a harmonické představivosti (2 nástroje – cello, housle) – označování změny, 2. Rytmická představivost, zjištění tempa a metra, 3. Hudební senzitivita (celostní schopnost hudebního vnímání) – poznávání výrazového dominujícího prostředku, charakteru (polyfonní x homofonní hudba), určení formy, žánru, zařazení do epochy, určení skladatele apod.

Nedostatky testů - měření jen některých hudebních schopností – těch, které autor považuje za nejdůležitější, většina – jen receptivní (poslechové) úkoly, nedostatek testů pro mladší děti (výjimkou test **Arnolda Bentleyho** – vzorem Seashore a Wing, kolektivní úkoly pro děti s elementárními základy psaní – měření sluchových schopností např. intervalová vzdálenost a melodické a rytmické paměti – označování S x R – stejné, různé, hledání místa změny)

Nevýhody všech testů – pouze vývojový průřez navíc ovlivněný často trémou, emocemi, vytvořenými návyky..., uplatňují se převážně kvantitativní ukazatelé x zajímá nás kvalita + možnosti dalšího rozvoje – je možné zkombinovat různé výzkumné metody (např. pozorování rychlosti vývoje)

Gdaňský systém hudebních schopností (J. Horbulewicz, Z. Janczewski) – 1. Pozorování dítěte v nehudebních i hudebních zaměstnáních, 2. Poznání prostředí dítěte, 3. Testové zjišťování hudebních schopností

Literatura k předmětu:

Obecná didaktika:

Kalhous, Zdeněk, Obst, Otto a kol.: Školní didaktika, Portál, Praha 2002

Pasch, Marvin, Gardner, Trevor G. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině

Hudební didaktika a související literatura:

Cmíral, Adolf: Hudební didaktika v duchu zásad J.A.Komenského, SPN, Praha 1958

Fukač, Jiří, Tesař, Stanislav, Vereš, Jozef: Hudební pedagogika. Koncepce a aplikace hudebně výchovných idejí v minulosti a přítomnosti, Brno 2000

Lýsek, František: Hudební aktivita mládeže, SPN, Praha

Sedlák, František a kol.: Didaktika hudební výchovy 1 (na prvním stupni ZŠ)

Sedlák, František a kol.: Didaktika hudební výchovy 2 (na druhém stupni ZŠ)

Sedlák, František: Psychologie hudebních schopností a dovedností, Supraphon, Praha 1989

Sedlák, František: Základy hudební psychologie, SPN, Praha 1990

Hudebně-didaktické kuchařky:

D'Andrea Floriana: Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování. Hry a cvičení pro děti od 5 do 10 let, Portál, Praha 1998