

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Michaela Kaprálová

Výroba netradičních hudebních nástrojů jako téma pracovních činností na 1. stupni ZŠ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Olomouc 20. 4. 2021

podpis:

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Pavlíně Částkové, Ph.D., za cenné rady, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala při realizaci diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat ZŠ a MŠ Vrbátky za možnost realizace empirické části právě na této škole.

Obsah

Úvod	6
I. Teoretická část	
1 Člověk a svět práce.....	8
1.1 Učitel pracovních činností	9
1.1.1 Profesní kompetence	9
1.1.2 Kompetence učitele pracovních činností.....	10
1.2 Příprava učitele na výuku.....	11
1.3 Motivace žáků.....	11
1.4 Bezpečnost a hygiena v PČ.....	12
1.5 Hodnocení žáků v pracovních činností.....	13
1.5.1 Nedostatky hodnocení	13
1.6 Didaktické principy a zásady v pracovních činností.....	14
2 Umění a kultura.....	17
2.1 Diagnostika hudebních schopností žáka	17
2.2 Hodnocení žáků v hudební výchově	19
2.3 Učitel hudební výchovy	20
2.3.1 Možné nedostatky při realizaci hudební výchovy	20
2.4 Didaktické zásady hudební výchovy	21
2.5 Hudební nástroje	22
2.5.1 Zásady hry na hudební nástroj.....	23
2.5.2 Rytmický doprovod	24
3 Společné prvky HV a PČ	26
3.1 Očekávané výstupy dle RVP ZV	26
3.2 Didaktické metody	27
3.2.1 Klasické metody dle Josefa Maňáka (2003).....	28
3.2.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti	31
3.2.3 Metody specificky uplatňované v hudební výchově	31
3.2.4 Metody specificky uplatňované v pracovních činnostech.....	33
3.3 Hodnocení.....	36
4 Mezipředmětové vztahy	37
4.1 Projektové vyučování.....	38
5 Mladší školní období	40
5.1 Tělesný vývoj.....	41

5.2	Kognitivní vývoj	41
5.2.1	Myšlení	42
5.2.2	Pozornost a paměť	44
5.2.3	Učení.....	44
5.3	Emoční vývoj a socializace.....	45
5.4	Morální jednání.....	46
II. Empirická část		
6	Výzkumná část	47
6.1	Výzkumný nástroj.....	47
6.1.1	Výzkumný soubor	49
7	Analýza a interpretace dat	50
7.1	Postoj učitelů k propojování předmětu	50
7.2	Vliv propojování předmětů na žáka.....	51
7.3	Propojování jednotlivých předmětů z pohledu učitele.....	51
7.4	Využívání metodických listů učiteli	52
8	Praktická část	53
8.1	Výzkumný soubor.....	53
8.3	Metodický list	55
8.3.1	Dílčí ověření	56
8.4	Metodická list č. 2.....	58
8.4.1	Dílčí ověření	59
8.5	Metodický list č. 3	61
8.5.1	Dílčí ověření	62
8.6	Metodický list č. 4	64
8.7	Metodický list č. 5	66
8.7.1	Dílčí ověření	68
8.8	Metodický list č. 6	69
9	Shrnutí a diskuze.....	71
Závěr.....		73
Literatura		74
Anotace		77

Úvod

Při výběru tématu diplomové práce autorka zohledňovala její dlouholetý zájem v tvoření a kreativitě. Při vytváření se snaží myslet i na další praktické využití daného předmětu. Proto bylo zvoleno téma výroby netradičních hudebních nástrojů v rámci Pracovních činností. Žáci primární školy si tak mohou v rámci Hudební výchovy doprovodit již známou píseň vlastnoručně vyrobeným hudebním nástrojem.

Diplomová práce je rozčleněna do 2 částí: teoretické a empirické. Cílem teoretické části je objasnit vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Umění a kultura, charakterizovat společné prvky těchto oblastí, vysvětlit pojem mezipředmětové vztahy a v poslední řadě charakterizovat žáka mladšího školního věku. Teoretická část je rozdělena do 5 kapitol.

První kapitola je zaměřena na vzdělávací oblast Člověk a svět práce v rámci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Do této oblasti spadá předmět Pracovní činnosti, proto je kapitola zaměřena na to, jaký by měl být učitel Pracovních činností, jak by měl žáky v rámci tohoto předmětu hodnotit a motivovat. Zejména v tomto předmětu je důležité dodržování bezpečnostních a hygienických opatření, a to z důvodu, že žáci si mohou lehce ublížit, protože manipulují s různými nástroji, nářadím a pomůckami. A proto je toto téma také součástí této kapitoly. V neposlední řadě jsou zde zmíněny i didaktické principy a zásady, které jsou aplikovány v rámci tohoto předmětu.

Druhá kapitola je věnována vzdělávací oblasti Umění a kultura, do které zařazujeme Hudební výchovu. Zaměřili jsme se zejména na diagnostiku žáků, hodnocení žáků v tomto předmětu, na učitelovy kompetence. Velká část je také věnována podkapitole hudební nástroje a zásadám hry na ně. Zdůrazněny jsou zejména nácviky rytmického doprovodu.

Třetí kapitola je věnována společným prvkům obou vzdělávacích oblastí. Cílem této kapitoly je podat ucelený přehled společných znaků. Hledali jsme společné znaky zejména v hodnocení, využívání společných didaktických metod a propojenosti očekávaných výstupů.

Předposlední kapitola charakterizuje mezipředmětové vztahy, které s propojováním předmětů úzce souvisí. Učitel při uplatňování propojenosti aplikuje i tzv. projektovou výuku, která je realizována napříč mnoha předměty

Poslední kapitola teoretické části má za cíl charakterizovat žáka mladšího školního věku. Především se jedná o charakteristiku tělesného, kognitivního a emočního vývoje.

Empirická část diplomové práce je rozdělena do dvou částí – výzkumnou a praktickou. Cílem výzkumné části je zjistit, zda a jakým způsobem učitelé prvního stupně propojují již výše charakterizované vzdělávací oblasti. Cílem praktické části je nabídnout učitelům primárního vzdělávání soubor metodických listů k výrobě netradičních hudebních nástrojů.

I. Teoretická část

1 Člověk a svět práce

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se v rámci RVP ZV¹ dělí na čtyři oblasti: „Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů.“ (RVP ZV, 2016, s. 103) Tyto oblasti jsou pro 1. stupeň základního vzdělávání závazné a musí se vyučovat. Žáci se v rámci této oblasti naučí poznávat a pracovat s materiálem, základy kuchařských dovedností a základů správného chování u stolu, poznávání a pěstování rostlin a jejich následnou péči. Naučí se bezpečnosti a správné hygieně při práci a manipulaci s pomůckami.

V úvodu této kapitoly je důležité vymezit tři základní pojmy: pracovní výchova, pracovní činnosti a technická výchova. Technickou výchovu definuje P. Částková (2018, st. 13) jako „systematický a řízený proces záměrného formování osobnosti ve vztahu k technice“. Cíle technického vyučování by měly vycházet ze 4 stanovisek: cíle, které jsou zaměřeny na osvojení obecných informací a technice. Druhý cíl, který je založen na dosažení určitých dovedností a schopností. Třetí cíl, kterým se snaží rozvíjet přirozenou tvořivost žáků. Posledním cílem je vytvářet u žáků určitý vztah k technice jako vědě, a technice, kterou využijí v dalším životě. Podle P. Kňavy (2001, s. 19) je pracovní výchova jako vyučovací předmět v rozvoji dítěte velmi důležitým faktorem. Někteří žáci z tohoto předmětu budou těžit i v životě po studiích. V oboru, který je manuálně orientovaný. V oblasti pracovní výchovy jsou důležité mezipředmětové vztahy – propojování i s jinými předměty. Náplní pracovní výchovy je tedy nejen práce s různým materiálem, ale také dovednost umět si zorganizovat práci, dodržovat při práci určitá pravidla. Cílem pracovní výchovy je, aby si žáci vytvořili kladný vztah k práci. Naučili se vážit si práce jako jednoho z možných prostředků obživy. Pracovní výchova v sobě zahrnuje i techniku. Avšak tento pojem již je zastaralý a v edukační činnosti používán pouze ojediněle.

Pracovní činnosti jsou orientovány na určitou práci žáků s různými druhy materiálů. D. Kováčiková (2001, s. 24) říká, že „V pracovních činnostech má učitel možnost využívat v co největší míře teoretické poznatky žáků a aktivně je aplikovat na učivo předmětu.“ Důležitý je i kontakt s materiálem, se kterým by se měl žák v dostatečné míře seznámit.

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Žák mladšího školního věku se v rámci pracovních činností věnuje spíše rukodělné činnosti. Pracuje a manipuluje například s materiály jako je papír, plast, dřevo a přírodní materiály, kovové materiály, modelovací hmota aj. Žák zjišťuje, jak se tyto materiály chovají, jak je vhodné s nimi pracovat. K tomuto předmětu neodmyslitelně patří i podpora, rozvoj žákovi představivosti a tvořivosti. (Kropáč, Kubíček, Chráska, Havelka, 2004)

Na základě definovaných všech 3 pojmů v diplomové práci bude používán pojem pracovní činnosti.

1.1 Učitel pracovních činností

Pod pojmem „učitel“ si bezpochyby každý představí člověka, který je zodpovědný, vzdělaný, nikdy se nemýlí a je zkrátka vzorem pro jeho žáky. Ano, osoba učitele je velmi důležitou postavou ve výchovně vzdělávacím procesu každého žáka. Každý učitel by měl mít dobré vyjadřovací schopnosti – užívat spisovný a vhodný jazyk. S tímto také souvisí být dobrým psychologem. Žáci řeší v jejich každodenním školním životě mnoho problémů, jak mezi spolužáky, tak spojené s jejich výkonem či prací při výuce. Ve výchovném procesu je velmi důležité na žáky zapůsobit a umět s nimi jednat. Proto je hlavním cílem vytvoření vhodného, příjemného a stabilního prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a příjemně. Pedagog prvního stupně je svým žákům vzorem, můžeme říci, že v prvních ročnících povinné školní docházky je i takovým druhým rodičem. Proto se od něj očekává, že bude spravedlivý, bude umět ovládat svoje emoce, bude zodpovědný za své žáky, svoji práci i za sám sebe. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

1.1.1 Profesionální kompetence

Tato práce také zahrnuje určité profesionální kompetence, který by měl každý učitel vyhovovat (Honzíková, Bajtoš, 2004):

1. **Kompetence odborně předmětová** – učitel by měl být odborníkem v těch oblastech, které učí. Měl by mít znalosti a dovednosti tohoto předmětu a následně je uplatňovat ve vzdělání žáků.
2. **Kompetence psychodidaktické** – učitel by měl být schopen pro žáky vytvořit vhodné a příjemné prostředí pro vzdělání. Měl by žáky stimulovat k seberozvoji a vytváření pozitivního vztahu ke vzdělání a sebezdokonalování.

3. **Kompetence komunikativní** – být dobrým řečníkem. Učitel se ve své profesi potkává s velkou skupinou lidí – rodiče, žáci, kolegové. Učitel může svým projevem ovlivnit žákův přístup ke škole.
4. **Kompetence organizační a řídicí** – v práci učitele je velmi důležitá práce s časem. Základem je umět si dobře rozvrhnout a naplánovat vyučovací hodinu. Při plánování zvolit vhodné vyučovací prostředky, metody a formy.
5. **Kompetence diagnostické a intervenční** – empatie je velice důležitá vlastnost. Učitel by měl být schopen vcítit se do žáků. Odhalit případné příčiny jejich neúspěchu.
6. **Kompetence poradenské a konzultační** – prostřednictvím konzultací s rodiči či s žáky, je učitel schopen zabránit nebo alespoň eliminovat různé potíže. Příkladem může být ztráta motivace a zájmu o učivo.
7. **Kompetence reflexe vlastní činnosti** – každý učitel by se měl věnovat i sám sobě. Měl by přemýšlet, zda v hodinách volí vhodné metody, nebo co je naopak lepší změnit na jeho práci.

1.1.2 Kompetence učitele pracovních činností

Učitelův hlavní a velmi důležitý cíl v tomto předmětu, je u žáků rozvíjet pozitivní vztah k ručním pracím. Z tohoto důvodu by neodmyslitelnou vlastností každého dobrého učitele měla být dobrá manuální zručnost. V rámci pracovních činností je také důležitou kompetencí učitele, dobře si zorganizovat a rozvrhnout práci. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Každá hodina pracovních činností začíná úvodem, ve kterém je zahrnuta motivace žáků k práci. Motivace žáků je v tomto předmětu velice důležitá. Žáci si v oblasti Člověk a svět práce začínají formovat postoj k práci. Dále pokračuje hlavní část hodiny, ve které by měl učitel zohledňovat individuální zvláštnosti každého dítěte. Každé dítě vyniká v jiné oblasti, proto je důležité žákům naslouchat. V závěru přichází shrnutí hodiny. Zhodnocení hodiny provede jak učitel, tak i samotný žák. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Při plánování hodiny je důležité se nejdříve zamyslet, z jakého materiálu výrobek bude. Učitel zvolí vhodný a dostupný materiál a také metody, které využije při výrobě. Při přípravě zohledňujeme zručnost jednotlivých žáků. Nejpodstatnější vlastností učitele je schopnost dobře reagovat na nečekané situace. Jelikož v tomto předmětu se s nečekanými situacemi učitel setkává neustále. Jarmila Honzíková definuje učitele

pracovních činností jako „učitele, který by měl být sám manuálně zručný a umět pracovat s různými materiály“. (Honzíková, 2004, s. 39)

1.2 Příprava učitele na výuku

Před každým plánováním hodiny si učitel musí uvědomit, co má dané učivo u žáků rozvíjet, jaký cíl z této aktivity pramení. Vyvození cíle následně pomáhá zvolit vhodné metody a organizační formy práce. Cíle charakterizujeme jako výsledné produkty, kterých se snaží učitel v průběhu vyučování dosáhnout.

V případě, že učitel u žáků nevzbudí potřebnou tvořivost, je tato hodina obtížnější, jak na přípravu učitele, tak i na přípravu samotné hodiny – volba metod, organizačních forem, pomůcek. Je také náročná pro žáky jako skupinu. (Honzíková, 2000)

Prvním krokem učitele, při plánování vyučovací hodiny, je uvědomění si cíle, kterého chce v rámci hodiny s žáky dosáhnout. Následně si promyslí, co chce žáky naučit, tedy obsah vyučování. Další krok je velmi důležitý, je to motivace. Prvotní motivace u žáků vzbudí zájem o získání nových vědomostí a dovedností, o činnost, kterou učitel plánuje. V dalším kroku je volba toho, jak budeme učivo vyučovat, tedy zvolení vhodných metod vyučování. Po metodách nastupují organizační formy a materiálně didaktické prostředky. V závěru je důležité promyslet, jak od žáků zjistím, jak se jim v hodině pracovalo. Je třeba od nich získat nějakou formu zpětné vazby.

Při plánování pracovních činností je nedílnou součástí i zvolení pracovního námětu. Námět by měl být přiměřený věku žáků, měl by být pro ně lákavý a rozvíjet jejich tvořivé myšlení. Zároveň by měl být zvolen tak, aby ho žáci za stanovenou dobu zvládli zhotovit z pomůcek, které jsou běžně dostupné na škole. Nedílnou součástí je také uplatňování mezipředmětových vztahů. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

1.3 Motivace žáků

Motivace je před započítím práce nesmírně důležitá, jelikož ovlivní celý průběh práce v hodině. Žáky motivujeme několika způsoby. Prvním způsobem je názorná ukázka. Jak již dříve bylo zmíněno, názornost je u žáků mladšího školního věku velmi důležitou složkou. Proto je před zahájením činnosti dobré, krok za krokem žákům ukázat, jak bude celý proces dané činnosti probíhat a jaké zvolí pomůcky, metody a techniky.

Druhý způsob je obdobný jako první jen bez názornosti. V tomto případě učitel žáky seznámí s prací pouze slovní formou. U žáků mladšího školního věku, nemusí být

tento postup ideální, protože mladším žákům může dělat problém, představit si proces i finální výrobek. Zvolení této cesty tak může vyvolat mnoho zbytečných dotazů, kterým se dalo předejít názornou ukázkou. Žáci mohou být v případě pouhého slovního popisu nejistí, zda si postup, materiál a pomůcky dobře zapamatovali.

Třetí postup, nejideálnější, je spojení předešlých dvou, kdy učitel užívá jak slovní metodu, tak i názorně demonstrační. Učitel žáky seznamuje s přesným postupem práce doprovázeným mluveným slovem. (Honzíková, 2000)

1.4 Bezpečnost a hygiena v PČ

Dodržování bezpečnostních a hygienických pravidel je nedílnou součástí předmětu pracovních činností. Bez těchto pravidel by předmět nemohl probíhat. Žáci se seznámí s pravidly při práci a poté je mohou aplikovat v ostatních oblastech, jako i v samotném budoucím životě.

Každý učitel se v počátcích školního roku snaží u žáků vybudovat určité bezpečnostní pravidla, která dodržují v hodinách pracovních činností. Cílem je žáky naučit bezpečně manipulovat s předměty a pomůckami. Vážít si a neničit nástroje a předměty, které nejsou jejich, ale jsou půjčené od školy. Dodržovat během práce i po práci hygienu, udržovat čistotu kolem svého pracovního místa. V pracovních činnostech učitel musí dbát na vhodné zvolení organizačních forem, rychlosti žákovské práce, vybavení tříd, aktuální stav žáka, zda není znavený, protože všechny tyto jevy mohou způsobit úraz dítěte. (Honzíková, Novotný, 2005)

Při práci v pracovních dílnách nebo v běžné učebně je nutné dodržovat stanovená pravidla. Do učebny vchází nejdříve učitel a následně pak žáci. V těchto hodinách je více než nutné, zvolit správný oděv. Žáci by měli mít oblečení, které může být zničeno – např. starší tričko, starou košili nebo zástěrku, kterou používají v hodinách pracovních činností. Před každou prací započatou ve školních dílnách, popřípadě učebně, si žák zkontroluje stav pracovní plochy a náradí, zda není něco poškozené. Pokud žák najde nějaké vady, měl by je neprodleně nahlásit učiteli. V závěru hodiny je žák povinen uklidit své pracovní místo a povinností učitele je místo po něm zkontrolovat. Důležitým faktorem je i přístup žáků k náradí a školnímu majetku. Žáci by si měli uvědomovat, že i když nejsou věci jejich, někdo je platil, a tak by je neměli ničit. Při práci s náradím, které je pod elektrickým napětím, pracují žáci s dohledem učitele. U malých žáků zvolíme vhodné organizační formy práce a metody. (Honzíková, Novotný, 2005)

1.5 Hodnocení žáků v pracovních činnostech

Samotný proces hodnocení je velmi obtížný ve všech předmětech výchovně vzdělávacího procesu. V oblasti výchov, jako je hudební výchova, výtvarná výchova, pracovní činnosti, je hodnocení ještě náročnější, pokud se jedná o hodnocení formou klasifikace. Každé hodnocení by mělo být ze strany učitele nezaujaté a spravedlivé.

Než učitel začne se samotným aktem hodnocení žákovi práce, musí si definovat několik bodů, které musí dodržovat. Tyto body označují, co je hodnoceno, a nazývají se tzv. kritéria hodnocení. Jako první je vhodné zvolit způsob hodnocení, zda formou klasifikace nebo slovním hodnocením. Jedno z nich je například hodnocení, jak daný výrobek funguje, zda žák dodržel pracovní postup, zda je výrobek úhledný, není zalepený od lepidla, jak si žák práci naplánoval, zda výrobek stihl vytvořit ve vymezeném čase. Dalším kritériem při hodnocení skupinové práce může být, zda bude učitel hodnotit skupinu dohromady jako celek nebo její jednotlivé členy zvlášť, podle toho, jak a na čem se ve skupině podíleli.

Zásady hodnocení (Honzíková, Bajtoš, 2004):

- Hodnocení, by nemělo být pro děti stresující, ale naopak by je mělo posunout dál a mít motivační charakter.
- Učitel by měl vždy konstruktivně shrnout žákovi nedostatky tak, aby mu neublížil. Vysvětlit žákům, že pokud dostanou špatné hodnocení, není to důvod k pláči, ale signál ke zlepšení svých cílů a samotné práci. Je to také signál, že v některých oblastech je slabší, a právě v těchto oblastech je potřeba se více snažit.
- Hodnocení by nemělo být jen na učiteli, ale důležitou roli by měli hrát i sami žáci.
- Žáci mají problém zhodnotit svoji práci, proto je dobré je zapojovat od útlého věku.
- Pokud žák dostane špatné hodnocení, měl by učitel zvážit jakým způsobem tuto informaci odprezentuje před třídou, aby tak nedošlo k pocitu zesměšňování před ostatními žáky.

1.5.1 Nedostatky hodnocení

Učitel by měl při hodnocení brát zřetel, že každý žák je osobnost – nehodnotit každého stejně v oblasti pracovních činností. Každý žák je individuální. Problém tak vzniká v tom, že učitel žáky hodnotí v rámci jejich srovnávání, a nebere zřetel na

individuální zvláštností každého dítěte. Což může vést ke ztracení zájmu žáků, kteří nevynikají nad ostatními. Důležité je, aby učitel dával žákům zpětnou vazbu i během tvoření, ne až na konci jako závěrečný celek. Znamka žákům řekne mnohem méně než slovní hodnocení, ve kterém by se dozvěděli, na čem mají zapracovat a v čem naopak vynikají.

V předmětech jako je český jazyk nebo matematika je klasifikace oproti stávajícímu hodnocení snadnější, a pro okolní osoby lépe pochopitelné. Slovní hodnocení je, ale obsáhlejší a má lepší informativní funkci, jak pro rodiče, tak pro samotné žáky. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

1.6 Didaktické principy a zásady v pracovních činnostech

Didaktické principy a zásady jsou ve velmi úzkém vztahu, a tak někdy nejsou rozlišovány. Avšak nepatrný rozdíl mezi nimi je. Didaktické principy jsou obecnějšího charakteru, kdežto didaktické zásady jsou vázány na určitou oblast, v našem případě na oblast pracovních činností. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Honzíková Jarmila (2004, s. 47) definuje didaktické principy jako „obecná stanoviska, které tvoří základ systému výchovy a vzdělávání v určitém státě a v určité době.“

Honzíková Jarmila (2000) ve své publikaci „Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy“ definuje tyto principy:

1. Princip cílevědomosti

Tento princip spočívá ve správném a srozumitelném promyšlení výchovně vzdělávací činnosti. Před každým plánováním hodiny by měl mít učitel dobře promyšlené a stanové cíle, kterých chce dosáhnout.

2. Princip soustavnosti a postupnosti

Cílem je, aby žáci osvojené učivo získávali v určité návaznosti. Žáky již od první třídy učíme pracovat systematicky. Žáci se lépe učí nové učivo, které navazuje na již zvládnuté a procvičené.

3. Princip aktivity a motivace

Jak již z názvu vyplývá, úkolem je vzbudit u žáků zájem o danou činnost nebo učivo, vhodně je motivovat k činnostem, podporovat jejich tvořivé myšlení, volit vhodné metody a organizační formy, aby učitel žáka aktivoval. Udržet vhodné prostředí, ve kterém se žákům dobře pracuje. Učitel by měl při volbě metod zohledňovat žákovi individuální zvláštnosti, jeho tempo i věk. Na žáky by neměly být kladeny nepřiměřené požadavky, mělo by se je podporovat v aplikování již získaných vědomostí a navazovat na ně.

4. Princip názornosti

Jak již bylo několikrát zmíněno, názornost je velmi důležitou součástí výuky. Proto do hodin zapojujeme co nejvíce názorných pomůcek.

5. Princip uvědomělosti

Žák si musí být vědom, že novému osvojenému učivu porozuměl. Dokáže ho aplikovat na situacích a interpretovat vlastními slovy. Dokáže užívat vhodně termíny, které se naučil a vysvětlit je.

6. Princip trvalosti

Jak již z názvu vyplývá, cílem je dlouhodobé udržení vědomostí a dovedností, které si žák v průběhu vyučovacího procesu osvojil. Aby si žák učivo dokázal trvale zapamatovat je důležité jeho opětovné probírání a práce s ním.

7. Princip přiměřenosti

Učivo, metody, organizační formy a materiálně didaktické prostředky musí být přiměřené věku žáků. Důležitý je zde také individuální přístup. Nejčastěji se žáci s novým učivem seznamují od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od jednoduchého ke složitějšímu.

8. Princip komplexního rozvoje osobnosti žáka

Prvním cílem této zásady je rozvíjet žáka ve všech jeho oblastech – tělesné, emocionální a kognitivní, kam zapadá myšlení, paměť, pozornost, představivost. Druhým cílem je podporovat žáka v rozkvětu v oblasti výchovy, podporovat jej v učení a podněcovat ho k dalšímu učení.

9. Princip emocionálnosti

Učitel prvního stupně, by měl u žáku probouzet pozitivní emoce z výkonných činností. Měl by být ke svým žákům empatický.

10. Princip jednotnosti výchovného působení

Všechny nároky ze strany učitelů, vychovatelů z družiny, ale i rodičů doma, by měly být stejné, všichni by měli na děti klást stejné požadavky. (Honzíková, 200)

Didaktické zásady jsou určitá předepsaná pravidla. Uplatňováním a naplňováním těchto zásad směřuje učitel k efektivní, a žákům přiměřené vyučovací hodině. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Honzíková Jarmila (2004, s. 47) definuje didaktické zásady takto: „Jsou to nejvšeobecnější a nejdůležitější požadavky, které v souladu s cíli vyučovacího procesu a s jeho základními zákonitostmi určují jeho charakter. Mají všeobecnou platnost pro všechny stupně škol a druhy vyučování a významně působí na ostatní prostředky a činitele související s tímto procesem. Jejich dodržování je nevyhnutelnou podmínkou dosahování vysoké efektivity vyučovacího procesu.“

V kontextu pracovních činností nebývají na významu zejména následující zásady:

- Zásada spojení teorie a praxe – teoreticky osvojené vědomosti, dovednosti a návyky žák uplatňuje a aplikuje i mimo školu, tedy v běžném, reálném životě.
- Zásada vědeckosti – při osvojování teoretického poznatku se od žáka očekává, že jeho interpretace bude obsahovat termíny odpovídající problematice.
- Zásada kolektivní výchovy – do vyučovacího procesu by měla být zařazována skupinová práce. Žáci se ve skupině naučí spolupráci, zodpovědnosti za společnou, ale i svoji práci.
- Zásada optimálních podmínek pro vyučovací proces – úkolem zásady je vytvořit vhodné, pro žáky příjemné a nestresující, podmínky pro výchovně vzdělávací činnost. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

2 Umění a kultura

Do této oblasti zařazujeme zejména Hudební výchovu a Výtvarnou výchovu dle RVP ZV. (RVP ZV, 2016) V rámci této oblasti se u žáků rozvíjí estetické a tvořivé myšlení. V diplomové práci se dále zabýváme pouze Hudební výchovou.

Na 1. stupni základního vzdělávání je Hudební výchova dotována pouze 1 hodinou týdně. Učivo hudební výchovy je rozděleno do 4 oblastí. První oblastí je vokální činnost, která je zaměřená na rozvoj správného dýchání, výslovnosti, zvládnutí rytmizace písně, výtvarné ztvárnění poslouchané hudby. Druhou oblastí je instrumentální činnost, která se věnuje především hře na hudební nástroje z Orffova instrumentáře. Třetí oblastí je hudebně pohybová činnost. Věnuje se pohybovému doprovodu již dobře naučených písní, hudebním hrám jako je například pantomima. Poslední oblastí je poslech a s ním spojené aktivity. Mezi tyto aktivity zařazujeme uhádnutí písně po jejím poslechu, rozlišení nízkého a vysokého tónu. (RVP ZV, 2016)

Dítě se s hudbou setkává již v prenatálním období, kdy na něj rodiče zpívají a mluví skrze matčino břicho. Se samotnou hudbou se žáci setkávají nejen v hodinách k tomu určených, ale i v tělesné výchově, českém jazyce nebo i matematice. (Coufalová, Medek, Synek, 2013)

Cílem výchovy je naučit žáky vnímat hudbu jako takovou, naučit základní teorii hudby, umět se u hudby uvolnit a relaxovat, popřípadě se naučit hrát na hudební nástroj. Cíle lze shrnout jako snahu o celkový rozvoj všech žakových hudebních dovedností a schopností, nejen zpěvu, ale i hudební teorie. František Sedlák (1988, s. 14) definuje cíl hudební výchovy takto: „Seznamovat žáky s bohatstvím hudební kultury naší i cizí a jejím prostřednictvím rozvíjet jejich estetické cítění i etické a světonázorové postoje.“

2.1 Diagnostika hudebních schopností žáka

Tak jako je dítě připravení pro nástup do školy, tak je i hudebně připravené. Avšak v této připravenosti jsou mezi dětmi většinou velké rozdíly. Hlavní roli hraje hned několik faktorů – pravidelná docházka do školy, hudebně zaměřená rodina. (Sedlák, Siebr, 1988)

Aby učitel věděl, jaký vztah mají žáci k hudební výchově nebo také jaké má volit vhodné metody, musí na základě několika kritérií tuto informaci zjistit, tzv. diagnostikovat. Na žácích sleduje jejich projevy v oblasti hudby, zda je baví zpěv či hudba jako taková nebo naopak. Dále sleduje jejich samovolnou reakci na hudbu. Může také zkoumat, jak rychle je žák schopen zvládnout daný úkol, například rytmizace písně.

Posledním kritériem může být schopnost žáka pracovat i po neúspěchu nebo také jeho chování mimo hodiny hudební výchovy, když slyší hudbu. V současném systému školství je Hudební výchova dotována pouze jednou hodinou týdně. Tato časová dotace je k jakékoliv diagnostice nedostatečná, když se ve třídě objevuje až 25 žáků. (Lýsek, 1975)

Samotná diagnostika probíhá několika způsoby. Nejčastější metodou, kterou uvádí i F. Sedlák (1988), je pozorování. Učitel žáka pozoruje přímo v hudebních hodinách, kde se projevují jejich dovednosti a vědomosti. Před zahájením by učitel neměl oznamovat, že je pozoruje, jak pracují. Děti mladšího školního věku často mění své chování, když vidí, že někdo něco pozoruje. Proto je pozorování vhodné spojit s aktivitou, která je pro ně přirozená, a učitel tak zjistí, co potřeboval. Učitel také může získat potřebné informace prostřednictvím rozhovoru či určitým typem dotazníku.

Dalším způsobem dle F. Lýsky (1975) je orientační prověrka. Tato metoda spočívá ve zjišťování schopností žáka zazpívat píseň pro něj již známou. Učitel hodnotí, jak žák zvládá rytmus a melodii písně. Problémem v této formě diagnostiky může být žákův odpor zpívat jakoukoliv píseň. Pokud je učitelovým cílem diagnostikovat žákovu hudební paměť a představy, může uplatňovat hudební hádanky. Tyto hádanky spočívají v tom, že učitel zahraje dětem určitou část písně, kterou mají žáci již dobře osvojenou. Jejich úkolem je uhádnout o jakou píseň se jedná. Další variantou hádanek může být určování vyšších a nižších tónů nebo hledání stoupající a klesající melodie.

Lasevičová Jarmila (2004, s. 17) ve své publikaci rozlišuje dvě metody diagnostiky. Jednou z nich je pozorování a druhou metodou jsou diagnostické testy.

Diagnostické testy se dělí na 3 segmenty:

1. Anamnestický dotazník – zjišťuje, v jakém prostředí žák žije. Zda žije v rodinném prostředí, ve kterém se žák setkává s různými aktivitami, dále zda žák chodí ve svém volném čase do různých zájmových kroužků. V tomto dotazníku zajímá učitele i postoj žáka k hudbě jako takové.
2. Zjištění pěvecké úrovně žáků – učitele zajímá, jak žák zvládne napodobit rytmus, intonaci, zda správně vyslovuje slova, která zpívá nebo jestli zpívá čistě.
3. Vlastní diagnostika – učitel si připraví vlastní pracovní listy, které potom žáci vyplňují. Každý pracovní list by měl být přiměřený věku žáků, tedy i jinak graficky zpracován. Před zahájením diagnostiky si učitel zvolí kritéria hodnocení a příslušný počet bodů za každou otázku. Učitel žákům dává různé úkoly, ti pak zapisují do

pracovních listů své odpovědi. Učitel například zjišťuje prostřednictvím klavíru, který tón je nižší, nebo naopak, který je vyšší. Dále si ověřuje, jak je žák schopný rytmizace, ať už formou opakování po učiteli či z notového zápisu. Dále učitel rytmizuje píseň, kterou s dětmi zpívají a jejich úkolem je uhádnout ji. Učitel hraje na klavír různé melodie a úkolem žáků je si tuto melodii zapamatovat a napodobit.

2.2 Hodnocení žáků v hudební výchově

Hodnocení hudební výchovy je stejně obtížné jako hodnocení všech ostatní výchov. V hudební výchově učitel hodnotí nejen zpěv, ale také hudební teorii, zvládnutí rytmu, pohybový doprovod písně. Může ale také hodnotit žákův zájem o daný předmět. Zejména to, jak v hodině pracuje nebo také výtvarný projev určité písně. (Pecháček, 1991)

Cílem není žáka odradit, ale motivovat ho pro další činnost. V žádném předmětu nechce učitel, aby žák propadl, v hudební výchově už vůbec. Proto hledáme cesty, jak žáka povzbudit pro lepší výkon. Pokud mu nejde zpěv, snažíme se ho hodnotit z hudební teorie nebo například z rytmizace. Proto i v této výchově, je vhodné spíše slovní hodnocení. Dětem podá celkové informace o jejich zvládnutých dovednostech a schopnostech. Avšak stále ještě české školství preferuje klasifikaci. Před každou klasifikací si učitel musí zvolit kritéria a žáky s nimi seznámit včas. (Lýsek, 1975)

Náplní hodnocení není prioritně jen zpěv, ale i znalost hudební nauky, zvládnutí pohybového doprovodu písně či rytmizace. Žáci se nejlépe hodnotí, když o tom neví. Nevystavujeme je stresu, že musí předvést, co nejlepší výkon. V hodině hudební výchovy nehodnotíme jen slovně nebo pomocí zámečků, ale také můžeme žáky motivovat i pochvalou formy razítka nebo například kamínku. Důležité je, aby žáci se cítili příjemně a bezpečně v hodině, nebáli se projevovat své hudební dovednosti a schopnosti a tvořivé myšlení. Například v oblasti rytmického doprovodu písně či pohybového doprovodu. (Pecháček, 1991)

Je důležité, aby Hudební výchova měla stejnou váhu jako každý jiný předmět, a tak se z ní nestávala pouze zábavná hodina, z které všichni automaticky dostanou výbornou známku a neodnesou si žádné dovednosti, návyky a schopnosti. (Pecháček, 1991)

2.3 Učitel hudební výchovy

Stejně tak jako učitel pracovních činností by měl být odborníkem ve svém oboru i učitel hudební výchovy musí být odborníkem. Měl by mít osvojené hudební návyky a dovednosti. Musí umět vyhodnotit, které metody a organizační formy při plánování hudební činnosti zvolit, aby vyučování bylo efektivní a přínosné. Při volbě vhodných metod zohledňuje, aby byly přiměřené věku žáků. Učitel by měl vědět, jak žáky v hodinách správně motivovat, aby pro ně byly zajímavé a bavily je. Z toho vyplývá, že učitel by měl být, obzvlášť na 1. stupni základního vzdělávání, i dobrým hercem. Učitel by měl být také schopný naslouchat žákům, dbát na jejich bezpečí a zájem o předmět. Měl by mít také schopnost řešit nečekané situace a být pro žáky i dobrým psychologem. Důležitým faktorem učitele hudební výchovy je schopnost ovládat nejen praktické znalosti jako je hra na hudební nástroj, intonace, rytmizace, správná interpretace písně, ale také teoretické znalosti. (Sedlák, Siebr, 1988)

Existují 2 typy učitele hudební výchovy – naukový a estetický. Naukový typ učitele je orientovaný pouze na výklad učiva. Tento typ není vhodný na 1. stupeň ZŠ, protože zde musí učitel zaujmout jak svým mluveným, tak i pohybovým projevem. Druhým typem je estetický. Tento typ učitele umí žákům naslouchat, snaží se žáky správně namotivovat k další práci ve vyučování. (Lasevičová, 2004)

Osobnost učitele se skládá z 3 oblastí (Sedlák, Siebr, 1988):

1. Vědomostní – tato oblast zahrnuje veškeré znalosti z oblasti hudební výchovy, teorii hudební výchovy.
2. Dovednostní – oblast zahrnuje schopnost učitele zvládnout hudební výchovu prakticky. Patří sem hra na hudební nástroj, rytmický i melodický doprovod písně, intonace písně.
3. Osobnostní – schopnost učitele zvládnout svůj úkol jako profesionál. Hlavním cílem učitele je, aby žáci zvládali učivo i obsah hudební výchovy. Učitel by měl mít charakterové vlastnosti jako učitelé všech ostatních předmětů.

2.3.1 Možné nedostatky při realizaci hudební výchovy

Prvním negativem je dle F. Sedláka (1988) je nedostatečná kompetence učitele. Učitel hudební výchovy někdy nemá takové kompetence a znalosti, které by měl mít. A to hlavně z toho důvodu, že učí na 1. stupni všechny předměty.

Hlavní náplní vzdělávání na prvním stupni základní školy je zpěv. Učení nových písní se učí hlavně nápodobou, kdy učitel žákům interpretuje píseň, kterou se následně společně učí. Sedlák František (1988, s. 81) ve své publikaci prezentuje názor, že učení nové písně nápodobou učitele má i svá negativa, a to taková, že „oslabuje estetický prožitek, vyvolává únavu a je příčinou nekázně při zpěvu.“ Dalším negativem může být i učitelův přednes. Píseň žákům neinterpretuje intonačně a rytmicky správně. V oblasti poslechu písní dochází k absenci živé hudby v hodinách. Žáci se tak setkávají nejčastěji pouze s poslechem hudby z počítače. Negativa vyplývají i s nedostatkem místa. Například při pohybovém doprovodu písně. Děti také velmi rádi v hodinách využívají hudební nástroje k rytmizaci. Někdy se však stane, že školy nejsou příliš dobře vybavené nástroji. Na druhou stranu přílišné zapojování hudebních nástrojů do hodin také není k užítku. Někdy se stává, že žáci správně nepoužívají nástroje, čímž vzniká příliš hluk a přestávají tak zpívat. Nahrazují zpěv křikem. Což není správně. (Sedlák, Siebr, 1988)

Roku 2002 se konal výzkum na Masarykově univerzitě v Brně, kterého se zúčastnilo 614 učitelů hudební výchovy. Z tohoto výzkumu vyplývá, že většina škol v ČR, tedy 85 % a víc, vlastní alespoň nástroje z Orffova instrumentáře. Ve své výuce využívá až 79 % učitelů klavír. Výzkum byl zaměřen také na přípravu budoucích učitelů na vysoké škole, z čehož vyplývá, že 458 respondentů z celkového počtu 557, odpovědělo, že je VŠ připravila, ale některé informace získali sebevzděláním. (Crha, Prudíková, Jurčíková, 2010, online)

2.4 Didaktické zásady hudební výchovy

Aby hudební výchova byla přínosná a zajímavá pro žáky, musí učitel brát zřetel na didaktické zásady, které tomu napomáhají. (Lasevičová, 2004)

1. Zásada aktivity

Učitel vede výuku tak, aby s ním žáci v hodině spolupracovali, pracovali podle předem stanovených pokynů, ale hlavně byli v hodině aktivní. K tomu vede vhodně zvolená prvopočáteční motivace.

2. Zásada přiměřenosti

Hodina by pro žáky měla být efektivní a přínosná, proto učitel musí při plánování hodiny zohledňovat jejich věk a schopnosti. Na základě těchto zohlednění následně volí vhodné metody a organizační formy práce. Učitel by měl vždy postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od neznámého k známému a od konkrétního k abstraktnímu.

3. Zásada soustavnosti a cílevědomosti

Cílem je, aby si žák dané učivo dobře osvojil, proto je nesmírně důležité seznamovat žáka s učivem postupně. Navazovat na to, co již zná. Nové učivo pro něj bude přijatelnější a srozumitelnější. Žák se nemůže učit 2/4 takt, když si ještě neosvojil, co je to tak.

4. Zásada názornosti a uvědomělosti

Jak jsem již několikrát zmínila, názornost je velmi důležitá nejen v hudební výchově. Žák se s hudbou setkává například formou poslechu. Důležité je také, aby si žák uvědomoval, proč se dané učivo učí, a jak ho dále uplatní. Například v hudební výchově se žák učí noty proto, aby byl dále schopný přečíst notový zápis.

5. Zásada emocionálnosti a uměleckosti

Žák by měl hudbu prožívat a odnášet si z poslechu určitý prožitek. Důležité také je, aby se žák při hodině cítil dobře a ve třídě panovala dobrá atmosféra. Učitel musí žáky ujistit o tom, že pokud například spletou rytmus, nic se neděje.

6. Zásada integrativnosti

Spočívá v propojování předmětů – tzv. mezipředmětových vztahů. Hudební výchovu lze propojovat v rámci výtvarné výchovy, dramatické výchovy a tělesné výchovy, například při pohybovém doprovodu písně. Zejména v rámci pracovních činností při výrobě hudebních nástrojů. K naplnění zásady integrativnosti dochází v rámci samotného předmětu, kdy je žák schopen zpívat a zároveň doprovázet píseň rytmicky.

7. Zásada individuálního přístupu k žákům

Každý žák je jedinečný. Učitel tak musí na každého žáka a zejména na hodnocení přihlížet individuálně.

2.5 Hudební nástroje

Hudební nástroje jsou součástí života lidí již po několik staletí. Existovali již za doby pravěké, kde vyráběli hlavně rytmické nástroje. Používali je pro různé rituály, obřady a veselí. Nejčastěji používaným materiálem byl kámen, kosti, dřevo nebo také mušle. Lidé přes hudební nástroje vyjadřují své nálady, pocity či emoce. Když se zamyslíme, hudební nástroje se nacházejí všude kolem nás. Ať už jsou to různé klacíky, vybavení kuchyně, nebo samotný lidský hlas. (Bär, Frank, 2006)

Dětské hudební nástroje dělíme podle Pavla Kurfürsta (2002) do několika skupin. První skupinou jsou nástroje rostlé. Jsou to takové nástroje, které si děti nemusí kupovat, ale nalézají je v samotné přírodě. Patří sem například píšťalka složená ze dvou stvolů

trávy. Druhou skupinou jsou nástroje, které jsou příbuzné se smyčcovými nástroji. Patří sem housličky. Vznikaly postupným zjednodušováním a jsou podomácku vyrobené. Třetí skupinou jsou takové nástroje, které odpovídají klasickým hudebním nástrojům, jen jsou to jejich zmenšeniny. Poslední skupinou jsou již hudební nástroje, které rodiče dětem zakoupí v obchodech a fungují na elektrickém principu.

Hudební nástroje jsou vyráběny z různých druhů materiálu. Většina klasických hudebních nástrojů je vyráběna ze dřeva. Například s dubového dřeva, které je považováno za velmi tvrdé, se vyrábí součástky do harmonik či varhanní píšťaly. Z lísky, která je považována za středně tvrdé dřevo se vyrábí píšťalky. K výrobě hudebních nástrojů lze také využít netradiční materiál. Tyto nástroje jsou vyráběny dětmi a slouží k uspokojování jejich hudebních dovedností a schopností. Mezi netradiční materiály patří papír, plast, víčka od piva, ruličky od toaletního papíru, luštěniny a mnoho dalších. (Kurfürst, 2002)

Orffův instrumentář je soubor hudebních nástrojů, které by měla vlastnit každá škola. Jsou to hudební nástroje vhodné spíše po 1. stupeň základního vzdělávání, a proto je tomu přiměřená i velikost, jednoduchost hudebních nástrojů a práce s nimi. Orffův instrumentář obsahuje melodické i rytmické nástroje. Mezi rytmické hudební nástroje patří: ozvučná dřívka, bubínek, tamburína, triangel, činely (dětské, prstové), dřevěný bubínek, rumba- koule, pandeiro, rolničky, dětské tympány. Mezi melodické nástroje patří: metalofon, xylofon, zvonkohra. (Lasevičová, 2004)

2.5.1 Zásady hry na hudební nástroj

Hudební nástroj je pro děti velmi žádoucí pomůckou v hudební výchově. Jednou z výhod používání nástrojů je, že se mohou zapojit i slabší žáci nebo žáci, kteří se báli doposud projevit. Avšak i toto používání musí doprovázet určité zásady nebo také pravidla, které ve své publikaci vysvětluje S. Pecháček (1991). A to z toho důvodu, aby hra probíhala bezproblémově. Před samotným rozdáním pomůcek a zahájením hry, vždy vysvětlíme správné držení a hru na hudební nástroj.

Hudební nástroje zařazujeme do výchovně vzdělávacího procesu až tehdy, když jsme si jisti, že žáci mají píseň zafixovanou a dobře procvičenou. Jakmile žáci dostanou svůj hudební nástroj, měl by je učitel přiměřeně dlouhou dobu nechat se s nástrojem seznámit tzv. „pohrát“. Učitel tak předejde pozdější nepozornosti žáků při vysvětlování pokynů. Seznamování s pomůckou ve většině případů ukončí určitým

signálem. Tento signál žáky informuje, aby nástroj položili na lavici a nedotýkali se jej. Při vysvětlování pokynů žáci poslouchají, nemluví, pokud i po napomenutí učitele stále nebudou dodržovat tyto pokyny, dostane hudební nástroj jiný žák. Je dobré, aby každý žák měl nějaký hudební nástroj, pokud to však není možné, děti bez hudebních nástrojů necháme alespoň zpívat, a následně u další písně nebo při zopakování písně dochází ke střídání. (Lasevičová, 2004)

Z počátku doprovod nacvičujeme hrou na tělo a to s celou třídou. Až mají žáci tuto činnost zvládnutou, dostávají hudební nástroje, a naučené rytmy si opět zopakují s nimi. Pokud k doprovodu zvolíme více hudebních nástrojů, přidáme je až tehdy, když žáci mají dobře procvičenou a zafixovanou jednu část. (Pecháček, 1991)

Dbáme na to, aby žáci na hudební nástroj hráli přiměřeně. U menších žáků je vhodné, aby učitel fungoval v roli dirigenta a ukazoval žákům, kdy mají za úkol hrát. Je pravdou, že učitel nemá dvojníka, a tak může ukazovat jen jedné skupině, ale při další písni, naopak ukazuje další skupině. Každou část hudebního doprovodu musí učitel s žáky dostatečně nacvičit, aby později, byli schopni zahrát a vnímat jen zvuk svého nástroje. (Lasevičová, 2004)

2.5.2 Rytmický doprovod

Rytmus lze vyjádřit jako pravidelné střídání tónů, které jsou buďto krátké, nebo dlouhé. Při rytmu se nestřídají jen tóny, ale také pomlky. S rytmem se děti setkávají již v předškolním věku. (Synek, 2004)

Jaromír Synek ve své publikaci „Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy“ (2004) definuje několik způsobů zprostředkování rytmu, a to deklamací textu, hrou na tělo, hrou na hudební nástroj a pohybem. S deklamací se žáci setkají již v předškolním vzdělávání a i dříve než při nástupu do školky. Deklamace je říkání říkanky s důrazem na určitý rytmus. K vyjádření rytmu můžeme použít i vlastní tělo. Například tleskání, tleskání o stehna, dupání nohama do podlahy, luskání prsty. Jak jsme již dříve zmínili, tak i pomocí hudebního nástroje. A v neposlední řadě i pomocí pohybu. Žáci mohou na osvojenou píseň vymyslet pohybový doprovod nebo chůzí jako vojáci.

Málokteré dítě, ale bez jakékoliv přípravy a rozvoje rytmizace, dovede doprovázet píseň hrou na hudební nástroj, tělo nebo vymyslet pohybový doprovod. Proto tuto schopno rytmického cítění rozvíjíme od samého základu jednoduchými činnostmi.

Z nichž první je imitace, která spočívá v opakování žáků toho, co udělá učitel. Učitel deklamuje nejdříve slova později sousloví, nebo i celý text, který doprovází hrou na tělo – žáci po něm opakují. V další fázi si žáci pouze šeptají a v poslední učitel říká slova a žáci je rytmicky doprovází hrou na tělo nebo na hudební nástroj.

Jakmile mají žáci osvojenou imitaci slov, nastává náročnější úkol, a to imitace rytmu na tělo. Učitel nejdříve využívá pouze tleskání, do kterého později zařazuje dupání nebo luskání. Postupně také volí vyšší náročnost a počet činností, avšak začínáme jednoduchými rytmy. Důležité je také nestřídat takty a počet.

Posledním krokem je rytmizace říkadel či samotné písně. Tento nácvik začíná nejdříve tím, že si žáci osvojí píseň, kterou následně deklamují. Po zvládnutí této části už nastupuje spojení s rytmem. V poslední fázi už žáci zvládají samotný rytmus prostřednictvím hry na tělo nebo využitím hudebních nástrojů. (Synek, 2004)

3 Společné prvky HV a PČ

Snad žádný předmět není vyučován pouze komplexně. Každá hodina je provázána a doplňována jinými předměty. Příkladem může být provázanost českého jazyka a dalších předmětů. Příkladem může být matematika, kde je cílem porozumět zadání cvičení, v prvouce / přírodovědě porozumět čtenému textu o dané problematice. Tak tomu je i případě hudební výchovy a pracovních činností. I mezi těmito předměty existuje určitá provázanost, kterou si v následující kapitole přiblížíme.

3.1 Očekávané výstupy dle RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje vzdělávací oblasti. Pro naši práci jsou důležité tyto: Člověk a jeho svět a Umění a kultura. Každá oblast obsahuje očekávané výstupy, které charakterizují, čeho má žák na konci daného období dosáhnout. (RVP ZV, 2016)

Na základě propojení těchto dvou oblastí, dochází i k provázanosti mezi očekávanými výstupy, které vysvětluje přiložená tabulka. Obsahuje očekávané výstupy dle RVP ZV, ale také modifikované výstupy z oblasti Člověk a jeho svět. V závěru tabulky je vysvětlená určitá propojenost.

	<i>Člověk a jeho svět</i>	<i>Člověk a jeho svět (modifikované)</i>	<i>Umění a kultura (Hudební výchova)</i>	<i>Poznámky</i>
1.	Vytváří jednoduchými postupy různé předměty z tradičního i netradičního materiálu.	Pojmenuje běžné materiály na základě praktické zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti.	Rytmizuje a melodizuje jednoduché texty, improvizuje v rámci nejjednodušších hudebních forem.	Žák je schopen postavit se před určitý problém a vhodným způsobem na něj reagovat. V obou předmětech volí vhodnou cestu, aby dospěl k úspěchu.
2.	Pracuje podle slovního návodu a předlohy.	Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek z technického materiálu, využívá vlastní fantazii a představivost.	Reaguje pohybem na znějící hudbu, pohybem vyjadřuje metrum, tempo, dynamiku, směr melodie	Žákům je někým nebo něčím sdělen postup. V HV je to hudba, na kterou žák reaguje vhodným způsobem. V PČ je sdělen postup buď učitelem, nebo samotným produktem.

3.	Zvládá základní manuální dovednosti při práci s jednoduchými materiály a pomůckami.	Upravuje povrchy materiálů nanášením barev.	Využívá jednoduché hudební nástroje k doprovodné hře.	Žák ovládá manipulaci s předměty. V rámci PČ zvládá práci s materiálem a pomůckami. Pro HV je charakteristické správné používání hudebních nástrojů.
4.	Udržuje pořádek na pracovním místě a dodržuje zásady hygieny a bezpečnosti práce.	Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. Volí a bezpečně používá pracovní pomůcky, nástroje a nářadí za účelem zpracování materiálu.	Zpívá na základě svých dispozic intonačně čistě a rytmicky přesně v jednohlase či dvojhlasu v durových i mollových tóninách a při zpěvu	Žák dodržuje bezpečnost a hygienu v obou vzdělávacích oblastech. V HV dodržuje hygienu a správné zacházení s hlasem. V PČ dbá na správné používání pomůcek a materiálů.
5.	Volí vhodné pracovní pomůcky.		Využívá na základě svých hudebních schopností a dovedností jednoduché, popřípadě složitější hudební nástroje k doprovodné hře i k reprodukci jednoduchých motivů skladeb a písní.	V obou případech, žák na základě předchozí zkušenosti volí vhodné pomůcky či hudební nástroje.

Tabulka 1 - Společné prvky očekávaných výstupů (RVP ZV, 2016).

3.2 Didaktické metody

Ve výchovně vzdělávacím procesu učitel využívá nejrůznější didaktické metody. Existují metody specificky uplatňované pouze v pracovních činnostech, nebo naopak pouze v hudební výchově. Avšak pro oba tyto předměty existují i společné metody, které jsou uplatňované v obou případech. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

V první řadě je nezbytné, vysvětlit si pojem „Didaktická metoda“. Jarmila Honzíkova (2004, s. 66) definuje didaktickou metodu jako „cílevědomý, koordinovaný

a záměrný postup, kterým se podle principů pedagogiky a didaktiky realizuje edukační proces orientovaný na dosažení vytýčených cílů.

Nelešovská, Spáčilová (2005) rozlišují ve své publikaci metody tradiční, které obsahují metody slovní, názorně demonstrační, praktické a metody aktivizující.

Maňák (2003) rozděluje vyučovací metody na metody klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Metody klasické dále ještě dělí na metody slovní, názorně demonstrační, dovednostně praktické. V diplomové práci si charakterizujeme klasické metody a vybrané metody z oblasti aktivizujících a komplexních, které se uplatňují při pracovních činnostech a hudební výchově i jednotlivě v jednom z předmětů.

Při výběru vhodné metody vyučování, musí učitel zohledňovat, pro jakou činnost je vybírá. Učitel bere zřetel na zaměření vyučovací jednotky – cíl, na schopnosti a dovednosti žáků, na podmínky a možnosti, které přináší třída, ale hlavně na obsah vyučování. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

3.2.1 Klasické metody

Josef Maňák (2003) dělí klasické metody na metody slovní, metody názorně demonstrační a praktické metody.

1. Metody slovní

Žák se setkává s mluveným slovem již od narození, a tak jazyk, hlas je pro něj nepřírozenějším zdrojem informací. Z toho důvodu jsou mezi učiteli hojně užívány. U žáků tak dochází k prohlubování slovní zásoby a schopnosti umět správně formulovat větu. Avšak žáci se nespokojí jen s mluveným slovem, jelikož se stává, že žáci si daný pojem pamatují, ale už jej nedokáží vlastními slovy vysvětlit nebo si představit. Proto je vhodné tyto metody prokládat i jinými.

a) Monologické

Monologické metody jsou založeny pouze na výkladu učitele. Učitel před zahájením výuky musí vždy promyslet strukturu svého projevu, aby byl smysluplný a jednotlivé informace na sebe navazovaly. Důležitá je také volba vhodných slov, aby byli pro žáky přiměřené a pochopitelné. Učitel by měl být v průběhu výkladu i dobrým pozorovatelem. Měl by sledovat žáky, zda mu stále věnují pozornost. Žáci mladšího školního věku neudrží svoji pozornost dlouho, proto je vhodné monologické metody prokládat i jinými metodami. Pro 1. stupeň základní školy jsou nejvíce uplatňovány metody vyprávění, vysvětlování a popis.

Metoda slovní monologická se uplatňuje, jak v pracovních činnostech, tak i v hudební výchově. V obou případech učitel použije tyto metody při seznámení s novým učivem nebo při zadávání práce, kterou má žák samostatně splnit.

b) Dialogické

Dialogické metody jsou charakteristické interakcí mezi učitelem a žákem. Už nejde jen o samotný výklad učitele. Nejvyužívanější metodou je rozhovor. Prostřednictvím rozhovoru učitel navodí žáky k aktivitě, k zájmu poznání nových informací, ale také k ucelení či upevnění probraného učiva. Výhodou této metody pro učitele je, že ihned sbírá zpětnou vazbu ze strany žáků. Učitel vidí, zda si žák dané učivo osvojil, nebo je ještě potřeba se k látce vrátit.

Při vedení rozhovoru je nutné dodržovat pravidla, aby učitel dosáhl očekávaného cíle. Je velmi důležité správné kladení otázky. Otázka by měla být vhodně položena, obsahově přiměřená věku, z čehož vyplývá vhodně zvolená slovní zásoba učitele. Učitel by měl dávat pozor, aby otázku položil srozumitelně.

Otázky lze dělit do několika skupin. Například otázky otevřené a uzavřené. Otázky otevřené jsou zaměřeny na libovolné odpovědi žáka. Žák odpoví na otázku zcela dle jeho uvážení. Naopak otázky uzavřené, očekávají určitou formu odpovědi. Žák odpoví buďto ano – ne, nebo cíleně jednoznačnou odpověď.

Kromě metody rozhovoru do této oblasti spadá i dialog a diskuze. V dialogu je v popředí nejen učitel, ale i samotní žáci, kdy i oni kladou otázky svým spolužákům. Učitel by měl klást návodné otázky, aby dialog šel tím směrem, kterým chce. Pokud žáci vyvábí otázky, které neodpovídají danému zaměření, je potřeba zásah učitele a následná oprava. Metoda diskuze je obtížnější na koordinaci, neboť si všichni účastníci pokládají otázky a společně na ně odpovídají a debatují nad jejich zodpovězením.

2. Metody názorně demonstrační

Názorně demonstrační metoda je zaměřená na poznávání prostřednictvím smyslů. Žáci se prostřednictvím předmětů seznamují s novými informacemi. Tuto metodu nelze aplikovat samostatně a vždy by měla být doprovázena některou ze slovních metod. Jak již z názvu vyplývá, cílem je názorná představa žáků. Spadá sem pozorování a předvádění (demonstrace), které spolu souvisejí a jsou spolu v úzkém vztahu.

Pozorování probíhá většinou v doprovodu výkladu či rozhovoru. Žáci se seznamují s novým učivem a získávají nové informace. Existují dva typy – krátkodobé

a dlouhodobé. V případě dlouhodobého pozorování si žáci vedou záznamy, jak se daný jev v průběhu týdně měnil. U žáků mladšího školního věku je pozorování a zaznamenávání údajů o změně stavu obtížnější, proto samotnému pozorování přechází určitý trénink. Nevýhodou je krátkodobá pozornost u žáků, nevydrží se příliš dlouho na pozorování soustředit.

Druhou metodou je předvádění, které by bez pozorování nemohlo fungovat, ale pozorování bez předvádění funguje. Učitel při vyučování využívá mnoho názorných pomůcek. V hudební výchově je metoda využívána při ukázce hry na hudební nástroj. V oblasti pracovních činností učitel využívá tuto metodu při seznamování žáků s materiály. Přinese různé druhy materiálů, žáci hádají, co je to za materiál, mohou se s ním seznámit i prostřednictvím hmatu, objevují jeho vlastnosti. Při předvádění je důležité průběžné zjišťování, co si žáci zapamatovali. Učitel tak předejde ztrátě pozornosti a soustředěnosti žáků, jelikož je pro ně udržení pozornosti velmi obtížné, zejména v mladším školním věku.

3. Metody dovednostně praktické

Metody dovednostně praktické, někdy označovány jen jako metody praktické, jsou založeny na spojení školy s životem. Žáci nové poznatky získávají osvojováním poznatků a získáváním dovedností praktickou činností. Cílem je aktivizovat žáky, aby získané vědomosti aplikovali i na praktické cvičení. Praktické metody jsou ve většině případů doprovázeny metodami názorně demonstračními a slovními, a také se podílejí na rozvoji jemné a hrubé motoriky. Ve výchovně vzdělávacím procesu jsou nejčastěji uplatňovány prostřednictvím praktických a pohybových dovedností, z kterých vyplývá nějaký konkrétní výsledek.

Na 1. stupni základní školy se žáci nejvíce učí na základě napodoby. Ve škole je jejich vzorem učitel, proto musí mít učitel veškeré činnosti promyšlené, jelikož žáci si osvojí každý úkon učitele. V hudební výchově dochází formou napodoby k učení nové písně, kterou nejdříve učitel předzpívá, a potom se jí po částech učí společně. V pracovních činnostech žáci postupují při výrobě produktu podle kroků učitele, tedy napodobují jeho úkony.

Z dalších forem, jak se žáci seznamují s učivem, můžeme zmínit manipulaci. Manipulační činnosti jsou mezi žáky velmi oblíbené. Žáci se seznamují s okolím, ve kterém žijí, a ve kterém fungují prostřednictvím různých aktivit. Zmínit můžeme stříhání, lepení, práci s modelovací hmotou.

3.2.2 Metody z hlediska aktivity a samostatnosti

- a) Metoda sdělovací – učitel žákům umožňuje přenos informací, které prohlubují jejich znalosti. Sděluje nové poznatky, postupy a informace, které žáci dále využívají při svém rozvoji a poznání.
- b) Metody samostatné práce – formou této metody se u žáků rozvíjí samostatnost. Žáci dostanou úkol, který se pokouší sami vyřešit prostřednictvím samostatné práce. Žák volí vhodné metody a postupy.
- c) Metody badatelské a výzkumné – žák rozvíjí logické myšlení při řešení problémových úkolů. Například jaký vhodný materiál při výrobě zvolit nebo jaký postup. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

3.2.3 Metody specificky uplatňované v hudební výchově

Lasevičová (2004, s. 26) definuje vyučovací metodu jako „záměrné uspořádání učiva i jako způsob učitelovi práce s žáky, jimiž si žáci osvojí vědomosti, dovednosti a návyky“. Metody hudební výchovy rozděluje na základě jednotlivých fází vyučovací hodiny do 4 oblastí: metody motivační, expoziční, fixační a diagnostické a klasifikační.

1. Metody motivační

Úvodní motivace je nedílnou součástí začátku každé vyučovací hodiny. Cílem je žáky zaujmout a shrnout úvodní cíle hodiny. Úvodní motivace probíhá například formou vyprávění příběhu poslechu skladby či dialogu.

Průběžná motivace by se měla objevit v každé hodině formou zpětné vazby.

2. Metody expoziční

Zde jsou zahrnuty metody slovní, které se odehrávají ve vztahu učitel – učivo, učitel – žák. Do této skupiny spadají i metody samostatné práce, které rozvíjí samostatnost, tvořivé myšlení a logické myšlení u dětí.

3. Metody fixační

V těchto metodách dochází k upevnování učiva, které se žáci již naučili formou hravého opakování, skupinové hry či samotného procvičování.

4. Metody diagnostické a klasifikační

Cílem těchto metod je shrnout žákovi získané vědomosti a dovednosti. Učitel žáky buďto klasifikuje formou známek nebo jim poskytuje zpětnou vazbu formou slovního hodnocení. (Lasevičová, 2004)

František Sedlák (1988) ve své publikaci s názvem „Didaktika hudební výchovy 1“ vymezuje metody podle několika kritérií. Pro příklad uvedeme dvě kritéria – metody, které podporují žákovu pozornost a aktivitu v hodině a metody, založené na rozložení výchovně vzdělávací jednotky.

Rozdělení vyučovacích metod dle podpory žákovi pozornosti a aktivity:

1. Metody zprostředkování hudby a sdělování hudebních poznatků učitelem

Hlavním faktorem této metody je učitelův hlas. Učitel nejčastěji používá metodu slovního výkladu. Výklad uplatňuje především při vysvětlování nové hudební teorie nebo not. Při poslechových činnostech by se měl naopak od výkladu držet dále a používat zejména samotnou skladbu, tedy její řeč.

Při metodě slovního výkladu může učitel využít i metodou řízeného rozhovoru s žáky. Rozhovorem učitel u žáků vzbouzí zájem a aktivitu, ale také zjišťuje míru pozornosti a získaných poznatků.

Učitel hudební výchovy by měl žákům písně reprodukovat prostřednictvím vlastního zpěvu nebo formou rytmického doprovodu. Tuto metodu nazýváme metodou demonstrace hudebního díla. Učitel by měl být pro žáky vzorem, a tak i jeho přednes by tomu měl odpovídat.

2. Metody osvojování hudby spolupráce učitele a žáka

Při této metodě již veškerá práce není na straně učitele, ale dělí ji mezi svými žáky. Žáci například napodobují nebo dokončují zpěv učitele, dokončují rytmizaci nebo hrají na dětské hudební nástroje.

3. Metody relativně samostatného objevování hudby a utváření hudebních činností žákem

Cílem je žáka naučit samostatné práci. Při samostatné práci se u žáků rozvíjí tvořivé, ale i logické myšlení. Nevýhodou těchto metod je náročnost na přípravu a organizaci ze strany učitele. Práce žáků musí být z jeho strany korigována a usměrňována. Příkladem může být úkol žáků ve skupině vymyslet text písně nebo

ztvárnit výtvarně skladbu po předchozím poslechu, vymyslet vhodný pohybový doprovod k písni.

3.2.4 Metody specificky uplatňované v pracovních činnostech

Před zahájením každé hodiny pracovních činností se musí učitel rozhodnout, jaké vyučovací metody ve své činnosti zvolí. Správná volba metod je velmi důležitou součástí každého plánování výchovně vzdělávací činnosti. Když učitel plánuje svoji hodinu pracovních činností, výběr metod velmi záleží na obsahu hodiny. Důležitým faktorem také bývají samotní žáci. Hodina musí být přiměřena jejich věku, manuální zručnosti

a musí být dostatečně jednoduchá, aby žáci dané učivo pochopili. Na 1. stupni základní školy se při hodinách pracovních činností nejvíce uplatňují metody demonstrační a praktické. (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Demonstrační metody jsou v pracovních činnostech uplatňovány především při ukázce pomůcek a nástrojů určených k práci s různým materiálem. Cílem této ukázky je, aby se žáci seznámili a osvojili si správné používání a využívání těchto nástrojů a pomůcek. Učitel žákům názorně pomůcky ukazuje, buď prostřednictvím dataprojektoru, počítače, nebo přímým kontaktem s žáky. Tato metoda je doprovázena metodou pozorování. (Honzíková, 2000)

Pokud jsou žáci seznamováni s náročnějším produktem, je vhodné, aby učitel pokračoval určitým postupem. V prvním kroku vysvětlí detailně postup výrobku. V dalším kroku se učitel zaměřuje na vysvětlení obtížnějších částí postupu. V posledním kroku se zopakuje celý postup a přichází prostor pro dotazy žáků. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Správná ukázka objektů a práce v pracovních činnostech podléhá několika pravidlům. U ukázky si musí učitel vymezit místo ve třídě, z kterého všichni žáci dostatečně dobře vidí. Demonstrace by měla být vždy doprovázena slovními metodami. Ať už je to výklad, či rozhovor. Učitel díky nim vyzdvihne problémy a nástrahy, na které by si měl dát žák při práci pozor. Jakmile učitel dokončí svoji ukázku, ověří si pochopení žáků příslušnými otázkami. Při samotném uplatnění demonstrace učitel jednotlivé žáky obchází a kontroluje, zda žáci postupují, tak jak jim bylo vysvětleno. (Maňák, Švec, 2003)

Metody praktické jsou nedílnou součástí pracovních činností. Žáci si tak osvojují teoretické poznatky v praxi. V rámci těchto metod se žáci seznamují s prací s různým materiálem a nástroji, které na tyto materiály mohou používat. Žáci si například mohou vyrábět pomůcky do hodin českého jazyka, matematiky či hudební výchovy. (Honzíková, 2000)

Na 1. stupni základní školy se uplatňuje v rámci pracovních činností hlavně metodická řada výrobků. Učitel v rámci pracovních činností zpracuje určitý celek metodické řady výrobků, které obsahují metodické listy. V rámci metodických řad bývá často uplatňována metoda názorně demonstrační, metody slovní (výklad, popis, rozhovor). (Honzíková, Bajtoš, 2004)

Z aktivizujících metod je nejčastěji uplatňována metoda situační. Metoda rozvíjí tvořivé a logické myšlení u žáků. V rámci této metody žáci dostanou k vyřešení určitou situaci, kterou řeší prostřednictvím různých návrhů k řešení. (Maňák, Švec, 2003)

Metody z hlediska funkce ve vyučovacím procesu (Honzíková, Bajtoš, 2004):

a) Metody motivační

Každou hodinu pracovních činností začínáme určitou formou motivace. Abychom podnítili aktivitu a chuť žáků k práci, musíme zvolit vhodnou motivaci. Navodit zájem lze několika způsoby. Jedním ze způsobů může být řízený rozhovor, ve kterém spolu s žáky hledáme způsoby řešení či postupy při práci. Motivovat lze na začátku hodiny i hádankou, vyprávěním, z kterého si žáci odvodí, co bude náplní hodiny. Pokud je žák dobře motivován projeví se to v hodině při jeho práci na výrobku a samotné aktivitě.

Motivace je důležitá nejen na začátku každé vyučovací hodiny, ale také v průběhu. Jelikož žákům signalizuje určitou zpětnou vazbu jejich výkonu při práci, tedy jestli si vedou správně podle pokynů učitele nebo naopak, že mají určité překážky, které se budou snažit překonat. V pracovních činnostech je průběžná motivace velmi užitečná. Někteří žáci nejsou příliš zruční a známky neúspěchu v nich mohou vyvolat pocit, že výrobek už je zbytečné dokončovat. Tím, že učitel motivuje žáky během celého procesu, dává jim impuls pokračovat v práci.

b) Metody expoziční

Jedná se o metody, pomocí kterých učitel prezentuje nové učivo. Učivo lze prezentovat několika způsoby. Jedním ze způsobů, jak se žáci seznámí s novým učivem je prostřednictvím učitelova výkladu nebo demonstrace nějakého postupu. Žáci se

například seznamují se správným používáním náradí (nůžky, kladívko), což není vhodné prezentovat formou výkladu především u žáků mladšího školního věku. Formou výkladu se nejčastěji prezentuje pracovní postup, který je ale také doprovázen určitou demonstrací na již hotovém výrobku.

Dalším ze způsobů seznamování žáky s učivem, je využívání problémových úloh, kdy žáci prostřednictvím řešení již známých situací, přicházejí do kontaktu s novými skutečnostmi. Toto seznámení s novým učivem lze vysvětlit na modelové situaci. Žáci již od předškolního věku pracují s modelovací hmotou (např. plastelína). Tuto hmotu tedy znají, již jsou seznámeni s tím, jak se hmota chová, a jak je vhodné s ní pracovat. Proto, když je jim představeno například slané těsto, které se také řadí mezi modelovací hmoty, odvodí si jak s ní pracovat.

c) Metody fixační

Jak již z názvu vyplývá, cílem těchto metod je, aby si žáci dané učivo zafixovali. Jinými slovy také zapamatovali a zautomatizovali osvojené vědomosti. Zařazujeme sem opakování, které probíhá několika formami - ústní opakování, metoda otázek a odpovědí (učitel klade otázky, žáci odpovídají), písemné opakování (žáci písemně odpovídají na otázky. Učitel například klade otázky z oblasti pěstitelských prací. Příkladem může být: „*Co musíme udělat před zasazením rostliny?*“ Písemné opakování, kdy písemně odpovídají na otázky. Otázky mohou být jak z oblasti pěstitelských prací, tak z oblasti přípravy jednoduchých pokrmů. U mladších žáků je nejvíce využíváno praktické opakování, ve kterém je teorie uplatňována v praxi. Praktické opakování by mělo být nejvíce užitou formou v pracovních činnostech. Při tomto opakování žáci například stříhají, čímž si opakují práci s nůžkami, pracují s kladívkem či nějakým drobným materiálem.

d) Metody diagnostické

Slouží ke zjišťování znalostí žáků. Učitel zjišťuje znalosti žáků v různých formách. Jednou z forem je zkoušení. Z hlediska pracovních činností se osvojené dovednosti ověřují prostřednictvím manuálních činností, které jsou vidět na zhotoveném výrobku. Učitel si tak v průběhu práce zhodnotí, zda žák ovládá práci s nůžkami, s drobným materiálem, nebo také s nějakým netradičním materiálem.

e) Metody aplikační

Metody, které se starají o to, aby žáci osvojené vědomosti a dovednosti aplikovali na praktických příkladech.

3.3 Hodnocení

Dítě při nástupu do školy potřebuje být pozitivně hodnoceno. Pocit dítěte, že se mu něco povedlo nebo že jej paní učitelka pochválí je v tomto věku velmi důležitým faktorem. Hodnocení také dětem slouží k tomu, aby zjistili, kde jsou jejich silné stránky nebo naopak na čem je ještě potřeba zapracovat. Učitelé se mnohdy domnívají, že pro žáky je nejdůležitější slovní hodnocení. Avšak pro žáky má mnohem větší hodnotu, kdy dostane dobré hodnocení formou známky. Z výzkumu, který se konal roku 1992 v Praze, vyplývá, že „převážná většina dětí – 81 % se cítila nešťastná, když dostala horší známku než obvykle“. (Vágnerová, 1997, s. 76)

V hudební výchově i pracovních činnostech se setkáváme, jak s hodnocením formou klasifikace, tak slovním hodnocením. V obou předmětech by měl učitel hodnotit zejména žákovu snahu a touhu zažít úspěch. A to z důvodu předejití případného vytvoření odporu žáka k předmětům. Aby žák zažil úspěch, je vhodné hodnotit způsob vlastního projevu – improvizace při doprovodu skladby nebo zvolení vlastního postupu při zhotovení výrobku. Společným znakem hodnocení obou vzdělávacích oblastí, je také ověřování teoretických znalostí. Žáci jen nezpívají a nevytvářejí výrobky, ale je také potřeba, aby si osvojili teoretické poznatky, které následně uplatní v praktických aktivitách. Je třeba také hodnotit žákovu tvořivost a smysl pro kreativitu. Ať už při improvizaci hudební skladby nebo při odhalení zajímavého námětu k další tvorbě.

Ve vzdělávacím procesu dochází nejen k hodnocení žáků, ale i jejich sebehodnocení. Pro žáka mladšího školního věku je hodnocení sebe samého velmi obtížné. Žák v tomto věku ještě nedokáže objektivně zhodnotit, jak se mu práce povedla. Má zkreslené představy o tom, jak úkol splnil, i o tom jak v hodině pracoval. (Čačka, 2000)

Příkladem sebehodnocení může být kreslení emotikonů na konci cvičení. Často se stává i to, že někteří žáci přestože pracovali v hodině pečlivě a vše se jim povedlo, hodnotí svou práci špatně. (Slavík, 1999)

4 Mezipředmětové vztahy

V Pedagogickém slovníku (2009) jsou mezipředmětové vztahy definovány jako „Vazby mezi jednotlivými vyučovacími předměty přesahující předmětový rámec, podporující pochopení souvislostí dílčích obsahů, prostředek integrace obsahu vzdělávání.“ (Průcha, 2009, s. 155) Mezipředmětové vztahy definujeme také jako 2 předměty, které přecházejí jeden do druhého. Pracovní činnosti s mezipředmětovými vztahy úzce spolupracují. Jelikož se nám promítnou do hodin Českého jazyka, formou psaní pracovního postupu, čtení postupu. Do matematiky prostřednictvím počítání, kolik materiálu budeme potřebovat. Ale také do oblasti Člověk a jeho svět, kde se žáci setkávají s různými druhy materiálů. Nesmíme zapomenout i Hudební výchovu, kde se do pracovních činností promítnou vytvářením hudebních nástrojů.

MPV² umožňují hlubší náhled na probírané učivo. Žák si v rámci jediného předmětu osvojí znalosti a dovednosti z oblasti jiného předmětu. Žák si tedy uvědomí propojenost jednotlivých předmětů – na hudební nástroje bychom nemohli hrát, kdybychom si je nevyrobili v rámci pracovních činností. Žáci si také uvědomí, že všechny jednotlivé předměty se prolínají a souvisí se sebou navzájem. Dobré užívání mezipředmětových vztahů způsobuje lepší orientaci žáků v učivu, prohlubuje jejich znalosti. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Předtím než učitel začne uplatňovat princip mezipředmětových vztahů ve svých hodinách, je nezbytné, aby si prostudoval obsah vyučovacích předmětů, které chce propojovat. Nejen obsah, ale i očekávané výstupy tohoto předmětu. Pokud učitel na 1. stupni neučí své žáky všechny předměty, je vhodné si od ostatních učitelů zjistit, kdy bude dané téma probírat v jeho hodinách, zda je provázanost předmětů možná. (Kropáč, Kubíček, Chráska, Havelka, 2004)

Mezipředmětové vztahy, lze nazvat také jako integraci. MPV v didaktickém pojetí lze chápat jako integraci horizontální a vertikální. Tomuto rozdělení se věnuje ve své publikaci Jiří Kropáč (s. 68, 2004). Horizontální integraci definujeme jako tzv. mezipředmětové vztahy, jednotlivé vyučovací předměty mají spolu velmi úzký vztah a navzájem se určité dva předměty prolínají. Vertikální integrace se zaměřuje na propojování teoreticky naučených informací se světem a věcmi, co se dějí kolem nás.

² Mezipředmětové vztahy

Mezipředmětové vztahy můžeme rozlišit (Kropáč, Kubíček, Chráska, Havelka, 2004) :

1. Časové
 - a) Současné – v jednotlivých předmětech je učivo uspořádáno paralelně, tzn., že se navzájem prolíná v předmětech.
 - b) Nesoučasné – obsah vyučování je v předmětech podobný, ale probírá se v jiných časových intervalech, v českém jazyce například v září, v prvouce se k tématu dostaneme až v říjnu.
2. Obsahové – žáci si osvojené „vědomosti, dovednosti a návyky“ aplikují v různých předmětech. Žákům již osvojená schémata usnadní další vzdělávání.

4.1 Projektové vyučování

Projektové vyučování chápeme jako cíl k získání celkového komplexu vědomostí prostřednictvím problému. Žák si učivo osvojí v rámci všech předmětů a výsledkem projektového vyučování je nějaký produkt. Projektová metoda úzce souvisí s problémovým učením, jelikož v průběhu projektu žáci řeší různé problémy, které se přibližují reálnému životu. Role učitele je v této metodě chápána spíše jako doprovodná. Učitel funguje jako poradce, usměrňovatel a průvodce. Veškerá zodpovědnost za práci tak spadá na žáky. Jako každé jiné vyučování i projektová výuka musí probíhat v jasně vymezených etapách – záměr, plánování, realizace, hodnocení. (Nelešovská, Spáčilová, 2005)

Výhodu této metody spatřujeme hlavně v rozvoji celé osobnosti žáka. V rozvoji samostatnosti - jelikož žáci ve většině případů pracují ve skupinách. Z čehož vyplývá, že se naučí plánovat vlastní práci, hledat různé způsoby řešení a pokračovat v práci, i přes určité nejasnosti. Učí se také spolupráci, toleranci a respektování názorů ostatních členů skupiny. Naučí se hledat různé způsoby získávání informací, využívat nejrůznější zdroje. V rámci finální produktu žák také uplatňuje jeho tvořivost. (Coufalová, 2006)

Nevýhodou, nebo spíše problémem projektového vyučování je časová náročnost. Projektová výuka je velmi těžká na organizaci a přípravu učitele. Při plánování musí dobře zvážit náročnost celého projektu, aby nároky na projekt odpovídali schopnostem, vědomostem i věku žáků. Největší chyba může nastat při organizaci, jelikož ta musí být promyšlená krok po kroku. Učitel by měl mít dobře projekt rozplánovaný a načasovaný,

aby vše zvládnul. Důležité je také zvolit vhodné aktivity a téma, aby žáky zaujal po celou dobu projektu. (Coufalová, 2006)

Projekty lze dělit podle odlišných kritérií, proto si uvedeme některé z těchto dělení (Coufalová, 2006):

1. Podle místa konání

Nejčastějším místem při realizaci projektu je samotná třída, která je každodenním prostorem žáků. Projekt lze také realizovat ve školní družině či v přírodě. Při plánování můžeme spojit projekt, který je realizovaný ve škole s plněním úkolů i doma.

2. Podle počtu zapojených žáků

Projektu se většinou účastní celá třída. Avšak záleží na učiteli, zda v projektu žáky rozdělí do dvojic, menších či větších skupiny nebo žáci budou plnit úkoly individuálně. Může také zvolit větší skupinu než je jedna třída a to spojením s paralelní třídou či jinou třídou.

3. Podle vztahu k učivu a vyučovacím předmětům

Projekt bývá primárně zaměřen na jeden vyučovací předmět nebo na více předmětů, pokud využíváme mezipředmětové vazby. V případě využití pouze jednoho předmětu, učitel volí jen aktivity do vymezené hodiny, například v českém jazyce. V případě využití mezipředmětových vazeb může být projekt realizován napříč všemi předměty – celý vyučovací den.

4. Podle délky trvání

Podle náročnosti či obsahu rozdělujeme projekt do určitých časových celků. Některé projekty trvají pouze jeden den, jiné zas týden. Mohou ale trvat i celý měsíc, nebo také celý školní rok.

5 Mladší školní období

Mladší školní období je charakteristické pro děti od 7–8 let, kdy nastupují do základní vzdělávání. Toto období zpravidla trvá do 10–11 věku dítěte. V tomto věku přechází na druhý stupeň a projevují se u něj první známky pohlavního dospívání. Vágnerová (2005, s. 237) rozděluje období školního věku do 3 kategorií:

1. Raný školní věk je typický pro 1. a 2. ročník základního vzdělávání (6/7–8/9 let).
2. Střední školní věk trvá od 8/9 let do 11/12 let. V tomto období žák nastupuje na druhý stupeň základního vzdělávání.
3. Starší školní věk trvá zhruba do 15 let, což je celý 2. stupeň základního vzdělávání.

V diplomové práci se budeme zabývat pouze prvními dvěma obdobími – raný a střední školní věk. Je to období, které také můžeme nazvat jako „*fáze píle a snaživosti*“. (Vágnerová, 2005, s. 237).

Někteří autoři (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117) tuto etapu označují jako „*období klidu*“, kdy se dítěti nedějí žádné změny, proto bývá někdy označována jako nezajímavá. Mladší školní věk můžeme jinými slovy nazvat jako věk „*střízlivého realismu*“. Dítě se zajímá o skutečnost, jak svět realisticky funguje a snaží se ho do hloubky pochopit. Už mu nestačí jen jeho představy a různé fantazie, jak si myslí, že okolní věci fungují. Projeví se to v myšlení, v písemném i grafickému projevu. První etapu nazýváme „*naivní realismus*“. Názory a pohledy dítěte na svět jsou obrazem toho, co si myslí autorita - rodiče či učitelé. Proto jsou pro malé děti učitelé vzorem a jediným, kdo má pravdu. Žáci nemají potřebu těmto informacím nevěřit či je určitým způsobem znehodnocovat. Po „*naivním realismu*“ nastupuje „*kritický realismus*“. Jak již z názvu vyplývá, dítě je kritičtější. Autorita pro něj již není ten, kdo má pravdu, ale ten, kdo se může zmýlit. V tomto období už mají děti své vlastní názory a nejsou tak vázáni na informace, které jim sdělí autorita. Dítě v tomto období tedy pátrá po skutečnosti, zda tomu tak opravdu je. Proto často děti poukazují, že některé prohlášení autority není správné a cítí, že jsou v určitých situacích znevýhodněni, i když by neměli být – nespravedlnost.

Před nástupem do základního vzdělávání by žáci měli mít dobře vyvinutou řeč. Avšak v dnešní době se setkáváme při nástupu do školy mnoha s logopedickými vadami. Ať už je to špatné vyslovování ř či r, záměna r a l. Výslovnost je v tomto věku velmi

důležitá, pokud dítě špatně slovo vysloví zpravidla ho i špatně napíše. Což může v pokročilejším věku činit obtíže. Zvětšuje se také počet slov, které žák zná. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 122) uvádějí, že „průměrný počet slov při nástupu do školy je 20 000, v šesté třídě již 50 000 slov.“

Do smyslového vnímání zařazujeme sluchové a zrakové vnímání. Oba tyto smysly se velmi rychle rozvíjí. V předškolním věku dítě ještě nedokáže udržet pozornost a je velmi závislé na svých přáních a rodičích, což se v mladším školním věku mění. Školák již musí udržet pozornost, avšak i ve škole je krátkodobá, a tak se doporučuje střídání aktivit.

Na počátku školní docházky se zlepšuje fonologická diferenciací. Děti jsou schopné rozlišit délku samohlásky- zda jsou krátké nebo dlouhé. S rozlišováním tvrdých a měkkých souhlásek mají ještě problém. Mladší školní žák dokáže rozlišovat psanou podobu slova a zvukovou, tedy slovo vyslovené ústy.

5.1 Tělesný vývoj

V oblasti tělesného vývoje je typický růst dítěte do výšky. Avšak nabírání na hmotnosti už tak typické není. Dítě spíše roste do výšky, ale váha se nijak zásadně nezvedá. Důležité jsou v tomto věku také pohybové aktivity.

V oblasti jemné motoriky dochází k rozvoji. Dítěti se zlepšují aktivity jako je stříhání, lepení, manipulace menšími předměty a také se zlepšuje technika psaní a držení tužky. Držení tužky není již tak křečovitě, jako doposud bylo.

V oblasti hrubé motoriky se zlepšuje celková koordinace a držení těla. Dítě už má synchronizovanější pohyby a uvědomuje si každý svůj pohyb. Na rozvoji hrubé motoriky mají velký vliv rodiče. Děti při rozvoji pohybových schopností a dovedností potřebují v tomto věku velkou motivaci a přízeň rodičů, pokud ji nemají nebo jim naopak rodiče brání, například ze strachu, že si ublíží, žáci tak ztrácejí zájem i do budoucího života. Zvětšuje se také svalová hmota s tím i síla.

5.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj jedince se zaměřuje na rozvoj myšlení, pozornosti, paměti a učení jedince mladšího školního věku.

5.2.1 Myšlení

Myšlení je v tomto období založeno na základě reálných situací. Situací, které dítě zažilo. To znamená, že i dítě, které danou skutečnost nezažilo, dokáže na základě dříve získaných vědomostí, dovedností či podobné minulosti, určitým způsobem situaci vyřešit. Žák se velmi zajímá o to, jak svět funguje, a tak mu stačí i minimální představa k vyřešení neznámé situace.

Pro žáka mladšího školního věku je velmi důležitá názornost. V tomto období je důležité, aby vše, co se učí i viděl, napomáhá to lepšímu pochopení. Dítě také chápe lépe situace, které samo prožilo.

V oblasti myšlení se uplatňuje několik způsobů. Vágnerová, (2005) definuje 2 způsoby – induktivní a deduktivní. Nejdříve se u žáků objevuje induktivní způsob myšlení. Žák na základě již dříve získaných informací vyvozuje obsáhlejší a obecnější závěry. Příkladem může být, že žák měl ve své blízkém okolí kočky, které vždy pijí mléko. Závěrem je, že každá kočka pije mléko. Kdežto deduktivní způsob myšlení je založen na tom, že žák z obecných informací vyvozuje informace užšího smyslu.

Další 2 způsoby také definuje Vágnerová (1999) ve své knize “Vývojová psychologie” - konvergentní a divergentní způsob myšlení. Na oba tyto způsoby je ve školním prostředí kladen důraz, avšak na konvergentní více. Tento způsob přisuzuje právě jednu správnou odpověď. Jelikož se žák tuto metodu učí ve škole, je potom ovlivněn tím, že ji používá i v běžném životě. Opakem je divergentní myšlení. Je založeno na tom, že žák je v tomto myšlení kreativní. V tomto případě není jen jedna správná odpověď, ale více. Čím více žák vymýšlí způsobu řešení, tím více se u něj rozvíjí divergentní myšlení. V školním prostředí je toto myšlení rozvíjeno jen zkrátka a spíše v matematických předmětech.

Piaget (2007) rozděluje myšlení do 4 stádií. V mladším školním věku se setkáváme pouze se stádiem konkrétních operací.

1. Senzomotorické období

Toto období nastupuje po narození dítěte až do 2. roku. Myšlení je zaměřeno pouze na manipulaci s hračkami a různými předměty, které má dítě ve svém okolí.

2. Předoperační období

Nastupuje v 2. roku dítěte a pokračuje až do 6 -7 let. Dítě v tomto období přisuzuje vlastnosti živým i bytostem neživým (například si hraje s plyšákem psa, kterého chápe jako živého - chodí s ním na procházky, krmí jej, mluví s ním).

3. Konkrétní operace

Trvá od 6 – 7 roku do 11 – 12 let. Jak již vyplývá z názvu – konkrétní operace - je myšlení založeno na konkrétních předmětech. Dítě v tomto věku potřebuje názornost, proto se veškeré jejich myšlení odvíjí od předmětů, které vidí. Dítě je již schopné analyzovat množství – kde je více, kde je méně. Děti se v tomto věku také zaměřují na logické hry, při kterých se rozvíjí jejich myšlení a logika (např. šachy). Pro toto období je typická decentrace, žák dokáže vidět jednu situaci z více hledisek. Dítě také chápe určitou stálost.

Významné charakteristiky konkrétního logického myšlení (Vágnerová, 2005, s. 243):

1. Decentrace – dítě je schopno na základě více zažitých situací posoudit jednu konkrétní situaci. Už není přesvědčeno o tom, že každý člověk má stejné potřeby, zájmy a názory, ale uvědomuje si přesný opak. Také pochopí, že každý člověk má na různé situace rozdílné názory.
2. Konzervace – dítě pochopí stálost určitých předmětů či jevů. Uvědomuje si například to, že i přes to, že kapalina se může vyskytovat v různých nádobách, stále má tu stejnou vlastnost – je to kapalina. Pojem množství je také srozumitelnější, ale musí být názorně doprovázeno. Názornost je v tomto věku velmi důležitá.
3. Reverzibilita – dítě se začíná seznamovat s tím, že určité jednání má následky. Tyto následky můžeme vlastním jednáním buď vrátit do původní situace, nebo je již nelze změnit.
4. Formální operace

Trvá od 12 let až do dospělosti. Jedinec je již schopen myslet na základě představivosti. Myšlení je založeno na abstraktních pojmech.

5.2.2 Pozornost a paměť

Se zvyšujícím se věkem se mění i pozornost. Při nástupu do základního vzdělávání je pozornost velmi krátkodobou záležitostí. Dítě se dokáže soustředit přibližně 7 – 10 minut. Proto je v první třídě doporučováno střídání aktivit v lavici, na koberci doprovázeno říkankami, hrami, atd...poznost se postupně zlepšuje a je vytrvalejší. Při udržení pozornosti je také důležitá názornost. Pro dítě je lepší výklad učitele doprovázený obrázkovými materiály, než jen sluchový přednes. Soustředí se na obrázek a dokáže se tak déle soustředit.

Stejně tak jako pozornost, tak i kapacita paměti se zvětšuje se zvyšujícím věkem. Vágnerová (2005, s. 257) uvádí: „6leté děti si v průběhu zapamatují 4 čísla, 7leté děti si jich zapamatují 5, a 11leté děti 6 – 7.“ Pro lepší zapamatování informací jsou také dobré vizuální pomůcky.

Paměť rozlišujeme na krátkodobou a dlouhodobou. Obě tyto paměti se rozvíjejí a upevňují. Také se začíná přeměňovat paměť z mechanické na logickou. Mechanická paměť je založena na učení zpaměti, žáci si formou neustálého opakování zapamatují informace. Kdyžto logická paměť staví na zapamatování pomocí hledání souvislostí a určitých společných vztahů.

K tomu, aby si žáci lépe zapamatovali informace, existují tzv. paměťové strategie. Žák je začíná svévolně používat, aniž by věděl, že nějaké strategie existují. První strategií, kterou žák začíná používat je „opakování“. Tato strategie souvisí s tím, že daný žák si učivo opakuje a tak dojde k mechanickému zapamatování učiva. Další strategií je „uspořádání informací“. Na tuto strategii žáci nepřijdou sami, ale je potřeba ji představit dospělým člověkem. Je založena na shlukování určitých skupin, které mají společné některé vlastnosti. Poslední strategií je „strategie vybavování“. Tato strategie pro žáky mladšího školního věku obtížnější. Aplikují ji tak jen v podobných úkolech, na kterých jim to bylo vysvětleno.

5.2.3 Učení

Učení je velmi složitý proces. Každý člověk je odlišný, jinak myslí a také preferuje rozdílné styly učení. Proto existují strategie, které tomuto procesu napomáhají. Každý žák je individuální bytostí a tak každému vyhovuje jiná strategie.

1. Strategie je založená na tom, že dítě si na postup, jak dojít k určitému cíli, přijde samo (pokus omyl). Někdy k tomu může vést dlouhá cesta. Než žák dojde k určitému postupu, může se několikrát splést a jít špatnou cestou.
2. Strategie je založena na dedukci. Žák již má osvojený určitý postup řešení a ten se snaží aplikovat na situaci, která je pro něj nová, ale shodná se situací, kterou již prožil. Příkladem může být, že žák se z různých zdrojů dozví, jak uvařit krupicovou kaši a na základě této získané zkušenosti si odvodí, jak by ji on sám udělal.
3. Strategie – Je založena na tom, že dítě se učí na základě názornosti. A tak si jednoduše osvojí systémy, které vidí u ostatních. Příkladem může být to, že mladý chlapec vidí u svého táty, jak zatlouká hřebík a na základě této skutečnosti ví, jak by on sám hřebík zatloukl.

5.3 Emoční vývoj a socializace

Při nástupu do základního vzdělávání se žáci seznamují s menší skupinou svých vrstevníků. Již ve školce patřili do menší sociální skupiny, ale ta se s nástupem do školy změnila. Učí se tak určité empatii, naslouchání ostatním spolužákům. Své potřeby odkládají na pozdější dobu – dobu přestávky. Uvědomují si své emoce, rozlišují rozdíl mezi vnitřními a vnějšími emocemi. Vnitřní emoce jsou ty, které žák může před ostatními vrstevníky tajit, např. přání, zlost. Velkou roli zde hraje i učitel. Je důležité, aby děti správně motivoval. Pokud učitel žáky dobře nenamotivuje, může se dítě stát emočně labilním, což by vedlo ke školní neúspěšnosti.

Vágnerová, 2005 uvádí, že v mladším školním věku se rozvíjí emoční inteligence. Dítě je v tomto věku spíše více orientováno na sebe. Již dokáže pochopit své emoce, které se dějí na základě prožité situace, buďto pozitivní či negativní.

Dítě mladšího školního věku velmi často střídá své pocity. Jeho citová stránka ještě není tak stabilní jako starších dětí. Je pro něj velmi těžké pracovat se svými emocemi. I přesto je dítě v tomto věku velmi otevřené a reálné. Žádné jeho pocity nejsou přehrávané a všechny, které projeví, myslí zcela vážně. S přibývajícím věkem je již dítě schopné své emoce ovládat podle různých situací a to z důvodu, že by se jim někdo z jejich společnosti mohl za projevení určitých citů smát či je určitým způsobem zesměšnit.

5.4 Morální jednání

Morální jednání má u dětí mladšího školního věku 3 základní etapy vývoje, které uvádí Piaget (Langmeier, 2006, s. 132). U dětí předškolního věku je charakteristická tzv. heterogenní morálka, která je založena na příkazech a zákazech autority. V domácím prostředí je to tedy rodič a ve školním prostředí učitel. S příchodem do školy se žák učí posuzovat své morální jednání, zda je přiměřené či nepřiměřené, tento jev nazýváme autonomní morálkou. Dítě již není závislé na autoritě a dokáže správnost svého chování a jednání posoudit samo.

3 základní etapy vývoje morálky podle Piageta: (Langmeier, 2006, s. 133)

1. Předkonvenční úroveň – tato úroveň se dále ještě dělí na „heterogenní stádium“ a „stádium naivního instrumentálního hedonismu. V prvním období žák jedná na základě autority. Pokud autorita dítěti něco přikáže nebo naopak, vždy se bude podle toho řídit. Druhé období je založeno na tom, že žák se chová intuitivně tak, aby se choval na základě pravidel stanovených autoritou. Tak aby došel k jeho očekávanému cíli. Příkladem může být, že žák ví, že když bude ve škole pomáhat, bude to v jeho prospěch a může dostat určitou formu odměny.
2. Konvenční úroveň – Tato úroveň také dělí na dvě stádia - „morálka hodného dítěte“ a „morálka svědomí a autority“. Dítě se chová tak, jak se od hodného a poslušného žáka očekává. V druhé části konvenční úrovně dítě jedná tak, jak předpokládá, že by si na něj nikdo nestěžoval, ani na něj neměl žádné výtky.
3. Postkonvenční, principiální úroveň – V tomto stádiu již dítě řeší, jak se chovat, aby to bylo pro společnost či skupinu, ve které funguje, přijatelné.

II. Empirická část

Empirická část diplomové práce je členěna na 2 části – výzkumnou a praktickou. Výzkumná část si klade za cíl zjistit postoj a míru propojování předmětů učiteli primární školy. Praktická část má učitelům prvního stupně nabídnout soubor metodických listů k výrobě netradičních hudebních nástrojů.

6 Výzkumná část

Empirická část diplomové práce je zaměřena na pedagogický výzkum. Jan Průcha (2009, s. 197) definuje pedagogický výzkum takto: „Vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování edukační reality.“ V práci je využita kvalitativní metoda výzkumného šetření, a to zejména polostrukturovaný rozhovor.

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zda a jakým způsobem učitelé prvního stupně propojují předměty reprezentující vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Umění a kultura. K naplnění hlavního výzkumného cíle, bylo nutné stanovit další, dílčí cíle.

První dílčí cíl se týká samotných žáků. Zda si ve výchovně vzdělávacím procesu propojenost uvědomují. Popřípadě jaké dovednosti, znalosti a postoje jsou rozvíjeny v rámci této propojenosti.

Druhým dílčím cílem je zjistit, jak se učitelé staví k propojování předmětů. Zaměřili jsme se především na to, zda ve svých hodinách propojení realizují.

Třetí dílčí cíl je věnován propojování předmětů v rámci výchovně vzdělávací činnosti, zejména pak propojení pracovních činností a hudební výchovy.

Čtvrtý dílčí cíl se vztahuje k souboru metodických listů, které jsou součástí této práce. Cílem je praktické dílčí ověření těchto listů. Zajímá nás, zda jsou listy pro učitele přínosné a využitelné v praxi.

6.1 Výzkumný nástroj

K realizaci výzkumného šetření byla zvolena smíšená výzkumná strategie. Smíšenou výzkumnou strategií rozumíme kombinaci několika metod. V tomto případě kombinaci polo - strukturovaného rozhovoru, který spadá do kvalitativních metod a dílčí ověření vybraných metodických listů. Propojování předmětů je velmi specifická a složitá disciplína, ke které každý učitel přistupuje individuálně. Naším záměrem bylo zjistit

souvislosti, tedy se dostat hlouběji do problematiky propojování předmětů v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Z tohoto důvodu byly zvoleny zmíněné metody.

Polo – strukturovaný rozhovor je založen na předem stanovených otázkách a okruzích, které tazatel v průběhu rozhovoru pokládá. Na základě stanovených cílů byl sestaven soubor patnácti otázek, které se vztahovali k propojování předmětů ve školách a zároveň k metodickým listům. Otázky byly formulovány tak, aby byly pro respondenty srozumitelné a jasné. Před zahájením rozhovoru byly otázky zakódovány do 4 tematických okruhů.

1. Postoj učitelů k propojování předmětů

- a) Uplatňujete ve svých hodinách propojování více předmětů?*
- b) Jaké metody v propojených hodinách nejvíce využíváte?*
- c) Jaké vidíte výhody x nevýhody v propojování předmětů?*

2. Vliv propojování předmětů na žáka

- a) Uvědomují si žáci propojenost předmětů?*
- b) Myslíte, že je propojování předmětů pro žáky přínosné?*
- c) Jaké dovednosti, znalosti a postoje při propojování předmětů se u žáka rozvíjí?*

3. Propojování jednotlivých předmětů z pohledu učitele

- a) Jaké předměty nejčastěji propojujete? Proč zrovna tyto předměty?*
- b) S jakými předměty nejčastěji propojujete Pracovní činnosti?*
- c) Vyrábíte v rámci Pracovních činností pomůcky do hodin?*
- d) S jakými předměty nejčastěji propojujete Hudební výchovu?*
- e) Propojujete HV a PČ? Jakým způsobem?*

4. Využívání metodických listů učiteli

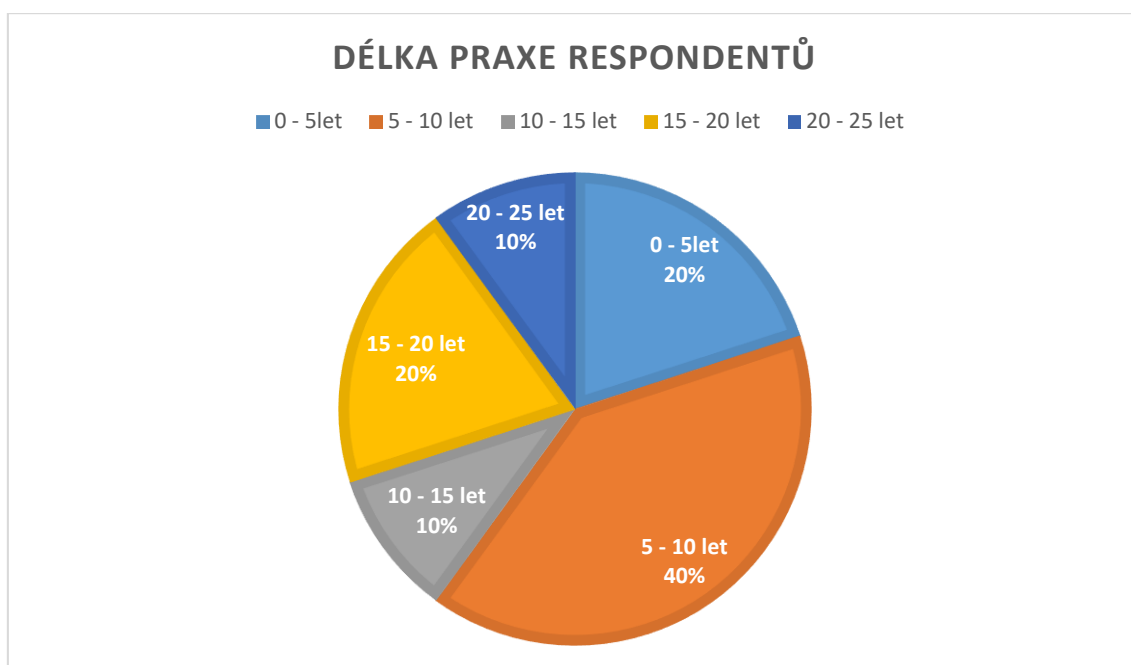
- a) Vytváříte si vlastní metodické listy?*
- b) Jsou pro Vás metodické listy srozumitelné – přehledné – obsáhlé k výrobě hudebních nástrojů?*
- c) Jsou pro vás metodické listy přínosné.*
- d) Využívali byste ve svých hodinách takové metodické listy?*

Následovalo oslovení 5 učitelů na již zmíněné škole. S každým učitelem byl předem dohodnut čas setkání. Místem byla ve většině případů třída. Samotný rozhovor trval v průměru 30 minut, s některým respondentem i déle. Jednotlivé odpovědi byly zaznamenávány v průběhu rozhovoru přímo do notebooku.

Po dokončení rozhovorů prostřednictvím osobního setkání, byly započaty rozhovory s dalšími náhodně vybranými pěti respondenty. K jejich oslovení byly využity sociální sítě. Na základě projeveného zájmu účastnit se tohoto výzkumu, byli osloveni formou zprávy, ve které byli seznámeni s názvem a obsahem práce. Následovalo zaslání metodických listů k jejich prostudování. Jakmile měli respondenti prostudováno, byl započat samotný rozhovor prostřednictvím online platformy.

6.1.1 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo 10 respondentů – učitelů primární školy. Učitelé byli různého věku s různou délkou praxe, která je vidět s následujícího grafu. Další demografické údaje nejsou z hlediska ověření metodických listů relevantní, proto nebyly ani součástí rozhovoru.



Obrázek 1: GRAF Č. 1

7 Analýza a interpretace dat

Polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo celkem 10 respondentů. Všichni respondenti byli z řad učitelů primární školy. Rozhovor byl rozdělen do 4 oblastí. Cílem první oblasti bylo zjistit postoj učitelů k propojování – jaké vidí výhody a nevýhody, jaké používají metody, a zda uplatňují propojování ve svých hodinách. Druhá oblast byla zaměřena na samotné žáky v procesu propojování, zejména z pohledu učitelů. Třetí oblast je již konkretizována na propojování předmětů jako takových. V poslední podkapitole bylo cílem zjistit názor a využívání metodických listů, které byly respondentům poskytnuty.

7.1 Postoj učitelů k propojování předmětů

Na základě podotázek této oblasti bylo zjištěno, že všech 10 respondentů zařazuje propojování předmětů do své výuky, a to z důvodu propojenosti i v samotném životě. V reálném životě se také nevyskytujeme jen v jednom předmětu. Žák by se měl učit komplexně, vidět souvislosti mezi jednotlivými předměty a situacemi. Žáci si v rámci propojování předmětů hodiny více užívají, jsou pro ně zábavnější. Z čehož vyplývá, že získané informace si lépe upevní.

Při těchto hodinách respondenti nejvíce využívají metody klasické, mezi které spadají metody slovní, názorně demonstrační a praktické. Dle tématu a zvolených cílů hodiny následně určují, které použijí. Aby výuka byla pestrá a různorodá, každou hodinu se snaží tyto metody obměňovat. Méně jak polovina respondentů uplatňuje projektovou výuku. Projekty realizují ve většině případů skrze všechny předměty. Domnívají se tak, že žáci získají v rámci projektu ucelené poznatky z probírané oblasti.

Na otázku, jaké vidí výhody a nevýhody padla jednoznačná odpověď. Největší nevýhodou je časová náročnost na přípravu. Aby vše bylo provázané a souviselo spolu v rámci několika hodin, musí učitel strávit mnohem více času přípravou, ale i přes to, toto propojování uplatňují. Naopak výhody spatřují především v zábavnějším a pro žáky zajímavějším provedení hodiny. Žáci jsou tak v hodinách aktivnější, lépe si zapamatují probírané učivo. Hodiny jsou pestřejší jak pro žáky, tak i pro učitele. Většina respondentů vidí výhodu v získání ucelených informací. Žáci tak nedostanou pouze neúplné informace, ale ucelený soubor informací o dané problematice.

7.2 Vliv propojování předmětů na žáka

Při otázce, zda si žáci uvědomují propojenost jednotlivých předmětů, byly odpovědi různorodé. 6 z 10 respondentů se domnívá, že žáci si žádnou propojenost neuvědomují. Odůvodnili to tím, že provázanost jednotlivých předmětů je pro ně přirozená a berou to jako součást výuky. Jeden z respondentů většinou aplikuje jedno téma napříč všemi předměty, takže pokud si to žáci sami neuvědomí, pravděpodobně to zazní z úst učitele. Zbylí respondenti jsou názoru, že žáci o propojování v jednotlivých předmětech ví. Jelikož si postupně uvědomují, že všechno souvisí se vším.

Všichni respondenti se shodli na tom, že propojování předmětů je pro žáky přínosné. Žáci si tak neizolují získané poznatky a na danou věc nahlíží z více úhlů pohledu. Rozvíjí se u nich zároveň schopnost spolupráce, empatie, samostatnosti a odpovědnosti. Určitě se propojováním předmětů naučí i toleranci vůči druhým v rámci skupinové a projektové výuky.

7.3 Propojování jednotlivých předmětů z pohledu učitele

V rámci výchovně vzdělávacího procesu učitelé nejvíce využívají k propojení hudební výchovu, která se projevuje ve většině předmětů. Žáci rádi zpívají a pro některé se tak nezáživná matematika změní ve hru. Píseň může mít i motivační charakter na začátek každé vyučovací hodiny. Český jazyk se někdy, aniž by si to sám učitel uvědomoval, promítne do většiny všech hlavních předmětů. Zejména prostřednictvím čtení s porozuměním. Hojně propojovaná je i prvouka / přírodověda s výtvarnou výchovou. Osvojené učivo dotvoří názornou ukázkou, příkladem může být nákres stavby rostliny.

K propojenosti pracovních činností dochází hlavně s prvoukou / přírodovědou. Žáci vyrábí předměty jako je například krmítko pro ptáčky, zahradníci na školním pozemku a následně sledují růst rostlin. Tento předmět se dále projevuje i v Českém jazyce, Matematice a Výtvarné výchově – zejména k estetickému dotvoření výrobku.

Jak již z výše uvedených odpovědí vyplývá. Hudební výchova, se prolíná do mnoha předmětů. Je tedy součástí celého dne prostřednictvím písní na začátek hodiny. Bylo zjištěno, že nejvíce dochází k propojenosti s výtvarnou výchovou, českým jazykem, matematikou a prvoukou. V rámci výtvarné výchovy žáci malují – ilustrují písně a hudební nástroje. Pouze jeden respondent propojuje i s tělesnou výchovou.

Pracovní činnosti slouží ve většině případů k výrobě pomůcek, a to z toho důvodu, že žáci rádi používají předměty a pomůcky, které si sami vyrobili. Na základě dotazu, jaké vyrábějí v rámci pracovních činností výrobky, padlo několik námětů. Nejčastější odpovědi byly pomůcky do hodin, protože slouží k lepšímu zafixování učiva. Žáci vyrábějí výukové karty a obálky do hodin M a ČJ. Propojování s prvoukou využívají k výrobě hodin, kompasu, setí semen, k tvoření ovoce a zeleniny. Pouze 3 respondenti, vyrábějí hudební nástroje a propojují tak s hudební výchovou.

7.4 Využívání metodických listů učiteli

Vytváření metodických listů zabere učitelům mnoho času. Musejí si ujasnit cíle, časovou dotaci, zvolit vhodný materiál a pomůcky, důkladně promyslet jednotlivé kroky postupu, popřípadě uvést metodické poznámky pro budoucí uživatele. Tedy to, a co by si měli dát pozor. Výzkumem bylo zjištěno, že 8 z 10 dotázaných si metodické listy už nevytváří. Jednalo se o učitele s mnoholetou praxí, kteří mají mnoho zkušeností. V začátcích své kariéry si listy vytvářeli, ale s odučenými roky už to nepotřebují.

Metodické listy byly sestaveny tak, aby byly pro budoucí uživatele, co nejsrozumitelnější a zároveň i přehledné. Dle slov respondentů jsou metodické listy dobře strukturovány a sestaveny srozumitelně. Je v nich zřetelně vysvětlen pracovní postup. Více jak polovina ocenila pracovní postup doplněný o fotografie, budoucí uživatel si tak lépe představí hotový produkt.

Při otázce, zda jsou pro učitele listy přínosné, bez váhání všichni odpověděli ano. Pro některé byla výroba netradičních hudebních nástrojů zcela novou zkušeností. Nejvíce mě potěšila odpověď paní magistry, která zároveň přednáší na nejmenované fakultě didaktiku hudební výchovy. *„Určitě se jedná o přínos. Největším přínosem je to, že jste mě inspirovala a namotivovala k této práci, která mě nikdy nenapadla. Určitě po otevření škol využiji ve výuce.“* Metodické listy byly pro respondenty natolik přínosné, že většina využije některé z nich ve své praxi.

V závěru rozhovoru jsem respondentům dala prostor pro případné otázky, komentáře, či jakékoliv nápady na úpravu. Setkala jsem se pouze s pozitivní zpětnou vazbou. Ve většině případů respondenti chválili zvolení běžně dostupného materiálu. V jednom případě paní učitelka zdůraznila, že se jí líbí využívání recyklovatelného odpadu. Na závěr přikládám citaci jednoho z respondentů: *„Kdyby byl nějaký sborník, ráda jej vytisknu a nápady budu čerpat. Nechcete se do něj pustit?“*

8 Praktická část

Praktická část má učitelům prvního stupně nabídnout zajímavé a zároveň jednoduché náměty na výrobu netradičních hudebních nástrojů. Cílem diplomové práce bylo sestavit 6 metodických listů, které měly být následně realizovány napříč všemi ročníky primární školy. Dílčí ověřování jednotlivých listů bylo realizováno v důsledku epidemiologické situace pouze ve 2. třídě.

Cílem při sestavování listů bylo, aby hudební nástroje našly využití v každém ročníku napříč celým prvním stupněm. Při výběru materiálu byl použit běžně dostupný materiál, jako jsou ruličky od toaletního papíru, dřevěné klacíky, atd.

Při sestavování a přípravě metodických listů bylo naší snahou, aby byly co nejvíce jasné, srozumitelné a přínosné pro následné využití. První část je zaměřena na název výrobku, doporučený ročník, časovou dotaci a očekávané výstupy, kterých by měl žák dosáhnout.

Další část listů je zaměřena na potřebný materiál, pomůcky a samotný pracovní postup. Hudební nástroje jsem se snažila vyrábět z běžně dostupného materiálu, aby byli přístupné každému žákovi, proto v metodických listech lze najít i různé alternativy a náhrady některých materiálů. Pracovní postup jsem rozdělila do jednotlivých kroků. Pro lepší představivost a pochopení jednotlivých kroků jsem přidala i fotografie.

Nejen při výrobě hudebních nástrojů, ale při jakékoliv činnosti v rámci pracovních činností je důležité dbát na učitelovy bezpečnostní a hygienické pokyny, proto i tyto informace jsou zahrnuty v metodických listech. Zejména u žáka prvního stupně je velmi důležité zdůrazňovat bezpečnostní a hygienické pokyny.

Poslední částí metodického listu jsou metodické poznámky. V rámci těchto poznámek jsem chtěla poukázat, na co by si měl případný uživatel dát pozor. Jsou zde zahrnuty moje poznatky z dílčího ověření. Dále je zde poznamenána i možná variabilita a nahraditelnost některých materiálů.

8.1 Výzkumný soubor


Dílčí ověření metodických listů, bylo v průběhu jejich tvorby plánováno, napříč všemi ročníky 1. stupně ZŠ. Autorka práce na této škole působí jako asistentka pedagoga na Základní a Mateřské škole Zdeny Kaprálové ve Vrbátkách, proto volba školy pro realizaci, byla předem daná. Stejně jako dalších, i mé praxe se bohužel dotklo omezení

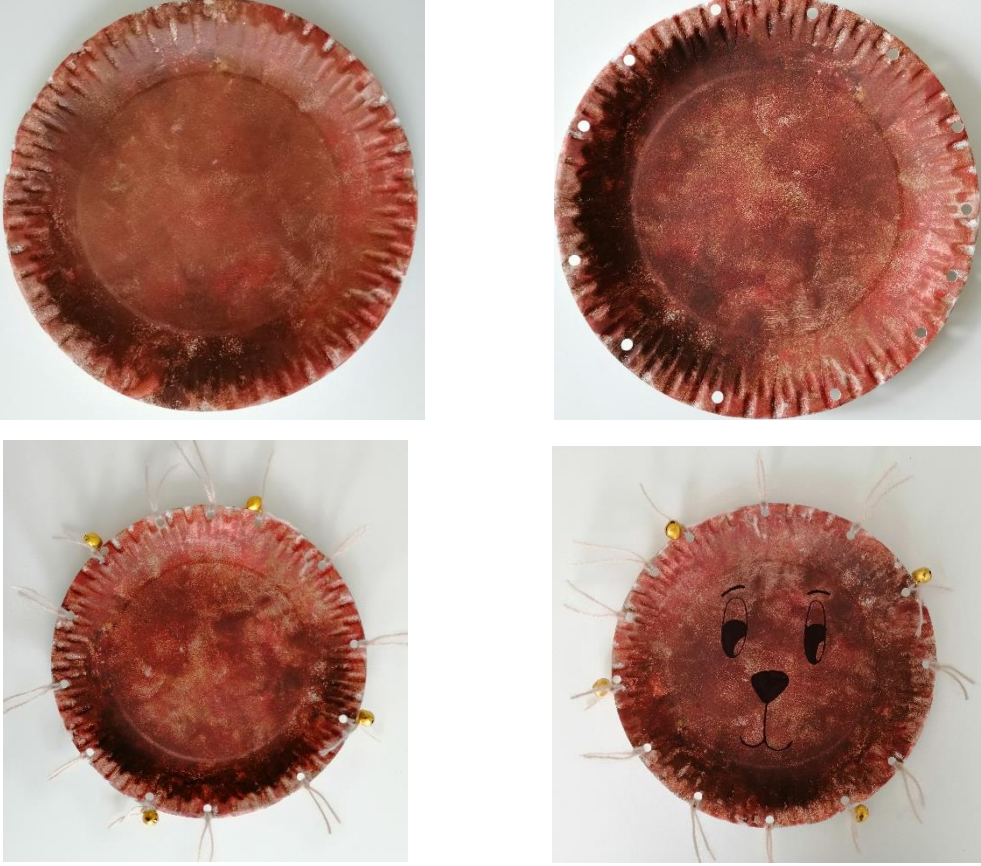
výuky z důvodu pandemie. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni uskutečnit dílčí ověření metodických listů pouze ve 2. třídě.

Základní škola a Mateřská škola Zdeny Kaprálové se skládá z 2 pracovišť. Hlavní budova školy se nachází ve Vrbátkách, kde sídlí vedení školy. Školu ve Vrbátkách navštěvují žáci od 4. – 5. třídy. Odloučené pracoviště se nachází v Dubanech, kde se sídlí 1. – 3. třída. V současné době celou školu navštěvuje 194 žáků, 1. stupeň navštěvuje 130 žáků. Pro školu je charakteristická genetická metoda čtení, kterou vyučují již několik let.

V důsledku pandemické situace byly metodické listy ověřovány pouze v 2. třídě. Třídu navštěvuje 27 žáků, z toho 11 děvčat a 16 chlapců. Ve třídě nemá žádný z žáků žádné poruchy chování, pozornosti ani žádné specificky vývojové vady. Pouze jeden žák má podpůrné opatření 3. stupně. Žák je z romské rodiny, tudíž jeho prostředí není příliš podmětčné. Do školy nastoupil roku 2017, ale z důvodu nepřipravenosti na školní docházku, byl vrácen zpět do školky. V roce 2018 opět nastoupil do 1. třídy, kterou ale musel opakovat. V září roku 2019 opět nastoupil do 1. třídy, avšak zavření škol a učení z domu v jeho případě bylo komplikované. A tak dnes ve 2. třídě se učí učivo 1. třídy. Tento žák tedy potřebuje asistenta, který s ním odchází na hlavní hodiny mimo třídu.

8.3 Metodický list

Metodický list č. 1	
Název výrobku:	Lvíčkova tamburína
Doporučený ročník:	2. – 3. třída
Časová dotace:	90 min (2 x 45 min)
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Upravuje povrchy materiálů nanášením barev. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Bezpečně manipuluje s pomůckami. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	<p>papírový talíř, rolničky, bavlna/vlna (hnědé, oranžové barvy)</p> 
	<p>černý fix, temperové barvy (oranžová, žlutá, hnědá), houbička, podložka na lavici, děrovačka (tužka),</p>
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Papírový talířek ze spodní strany podepíšeme. Talířek obarvíme pomocí výtvarné metody tupování (houbičku namočíme do barvy a ťupeme talířek místo vedle místa). 2. Do nabarveného talíře po obvodu prorazíme pomocí děrovačky několik dírek (počet dírek se odvíjí od zručnosti dětí). Dírky lze udělat i pomocí tužky či manikurních nůžek. 3. Pomocí tenké hnědé bavlnky navážeme rolničky na místa, kde se na hodinách nachází čtvrt, půl, celá a tři čtvrtě. Uděláme alespoň 2 uzly. 4. Do zbylých dírek navážeme tlustší provázek – hříva. 5. Na závěr lvíčkoví nakreslíme černým fixem obličej. 6. Hotovo!

	
Bezpečnostní a hygienické pokyny:	<p>V průběhu práce nechodit po třídě s použitou houbičkou, dodržovat čistotu a počet žáků u umyvadla. Po dokončení práce dbáme na to, aby si žáci uklidili pracovní plochu.</p>
Metodické poznámky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dírky do talíře můžeme udělat buď děrovačkou nebo pomocí tužky či nůžek. Učitel může polovinu dírek menším dětem udělat. 2. Počet rolniček je zcela na vlastním rozhodnutí – čím více, tím lépe.

8.3.1 Dílčí ověření

Hudební nástroj autorka vyráběla s 2. třídou. Hodinu začala hádankou – ukázala žákům papírové talíře – hádali, co budeme dnešní hodinu vyrábět. Náповědou byly použité barvy – oranžová, žlutá hnědá, a že to bude zvíře. Samotná výroba probíhala bez potíží. Použita byla metoda tupování. Výrobek museli nechat zaschnout do dalšího dne. V závěru hodiny měli komunitní kruh na koberci. Zodpověděli si hádanku a ukázali hotový výrobek. Zdůraznili jsme si propojenost hudební výchovy a pracovních činností.

1. *Proč má lev na hřívě rolničky? – hudební nástroj.*

2. *Jakým hudebním nástrojům se tento podobá?*

3. *Jaký by mohl hudební nástroj nést název?*


Druhá vyučovací hodina byla započata pojmenováním hudebního nástroje. Hledali jsme společně způsoby, jak připevnit rolničky. Žáci ve skupinách hledaly způsoby. Následně své návrhy postupně předvedli třídě. Někdo pomocí děrovačky udělal po obvodu dírky, někdo naopak použil tužku. V dalším kroku jsme přivázali bavlnu, která symbolizuje hřívu. V dalším kroku jsme nakreslili obličej. V závěru hodiny všichni ukázali, jak na hudební nástroj hrát a doprovodili písničku.


Při děláním dírek děrovačkou jsem půlku dírek udělala já a zbylé dělali žáci. Rozhodla jsem se tak z důvodu věku žáků. Některým práce s děrovačkou činila problém, a tak jsme zvolili děláním dírek pomocí ostrouhané tužky. Další problém byl v uvazování suků. Někteří druháci stále neumí zavazovat suk, což nám činilo obtíže. Příště bych nejspíš zvolila pouze přivazování rolniček a lepení hřívy přímo na talíř.



Obrázek 2 - Proces výroby.

8.4 Metodická list č. 2

Metodický list č. 2	
Název výrobku:	Vánoční kaštaněty
Doporučený ročník:	2. – 3. třída
Časová dotace:	45 min
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Bezpečně manipuluje s pomůckami. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	karton (rozměr 14x 3,5), barevný papír (zelený, červený), 2 vršky od piva 
	lepidlo, tavnou pistolí (Herkules), nůžky, černý fix
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Žáci si proužek kartonu přehnou na polovinu. 2. Žáci si natrhají na menší kousky zelený papír. 3. Natrhané kousky lepí na proužek kartonu – jeden kousek vedle druhého. 4. Na zelený podklad nalepí červené proužky. 5. Na červené proužky nakreslí černým fixem baňky a vánoční motivy. 6. Na oba konce z vnitřní strany pomocí lepidla či tavné pistole přilepí víčko od piva. 7. Hotovo!

	
Bezpečnostní a hygienické pokyny:	Dodržovat počet žáků u umyvadla, bezpečnost při manipulaci s tavnou pistolí. Po dokončení práce dbáme na to, aby si žáci uklidili pracovní plochu.
Metodické poznámky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Při použití Herkulesu musíme počítat s delším čekáním na zaschnutí víček. 2. Větší děti mohou použít tavnou pistoli samy, menší děti za pomoci učitele. 3. Místo pivních víček můžeme použít i skořápky od vlašských ořechů. 4. Větší děti si mohou proužky vystříhnout, menším dětem předpřipraví učitel. 5. Žáci mohou vytvořit zcela dle své fantazie (př. zvíře)

8.4.1 Dílčí ověření

Hodina byla zahájena opět motivační hádankou. Hudební nástroj si autorka předpřipravila a za zády na něj zahrála. Žáci podle zvuku hádali, co to může být. Zvuk přiřazovali ke korálkům, klíčům, plastovým vrškům od láhví. Vršky pro ně byly rozhodující indicií, proto v závěru se ze třídy ozvalo „To jsou přece vršky od piva“.

Další fází bylo plánování postupu. Prostřednictvím návodných otázek, které byly žákům pokládány, jsme společně vyvodili postup práce. Jednotlivé kroky byly postupně psány na tabuli, aby žákům zůstaly na očích. Karton byl předpřipravený, jelikož by to pro druháky bylo obtížné. Ostatní materiál autorka položila na volnu lavici, kam si každý přišel pro to, co zrovna potřeboval.

Poněvadž jsme hudební nástroj vyráběli v adventním období, zvolili jsme motiv adventního věnce. Zelený papír si žáci natrhali na přiměřeně velké kousky, a následně

lepili jeden vedle druhého na obdélník z kartonu. Každý věnec by měl být něčím zdoben. V našem případě to byla červená stužka – žáci si ustříhli kousek červeného papíru a přilepili. Dále už to bylo jen na vlastní fantazii žáků jak si „adventní věnec“ dozdobí. V posledním kroku už jen zbývalo nalepit pivní víčka na konce obdélníků. Jakmile jsme měli nástroj vyrobený, vymysleli jsme společně název „Cvakačka“

Při výrobě kastanět, nebyl vyzorován žádný větší problémy. Žáci pracovali podle předem vymezeného postupu. Pokud někdo projevil potřebu pomoci, přihlásil se a pomoc mu byla poskytnuta. Jediné negativum sledujeme v lepení pivních víček tyčinkovým lepidlem, ale i tak, všem nakonec víčka držely přilepená.




Obrázek 3 - Proces výroby.



Obrázek 4 - Hotový výrobek.

8.5 Metodický list č. 3

Metodický list č. 3	
Název výrobku:	Chřestidlo
Doporučený ročník:	2. – 3. třída
Časová dotace:	45 min
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Bezpečně manipuluje s pomůckami. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	<p>rulička od toaletního papíru, ubrousek, luštěniny (čočka, fazole, hrách, rýže)</p> 
	lepidlo Herkules, sešívačka, štětec, nůžky
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jeden z konců papírové ruličky secvakneme sešívačkou alespoň ve 2 místech. 2. Ruličku celou potřeme lepidlem. Na potřenu část položíme ubrousek tak, abychom celou ruličku obalili ubrouskem. Spoj ubrousků ještě potřeme lepidlem. 3. Na místě, kde je rulička secvaknutá, ubrousek zahneme a přilepíme. Z druhé strany ubrousek zastrčíme do ruličky. 4. Ruličku naplníme libovolnými luštěninami (cca polévková lžíce). 5. Druhou stranu ruličky secvakneme tak, aby oba konce byly do kříže.

	6. Hotovo!
	
Bezpečnostní a hygienické pokyny:	Dodržovat počet žáků u umyvadla, bezpečnost při manipulaci se sešívačkou. Po dokončení práce dbáme na to, aby si žáci uklidili pracovní plochu.
Metodické poznámky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Menším dětem ruličku předpřipraví učitel tak, že konce spojí pomocí sešívačky. 2. Každý žák, si chřestidlo naplní dle sebe. Po dokončení můžeme zkoumat zvuk jednotlivých chřestidel. 3. Mák není vhodný k naplnění, protože vypadává z hudebního nástroje. 4. Po dokončení nástroje je lepší nechat do druhého dne zaschnout lepidlo.

8.5.1 Dílčí ověření

V adventním čase jsme vyráběli i další hudební nástroj, aby si žáci mohli doma zazpívat koledy, a zároveň i rytmicky doprovodit. Každá hodina by měla začít správnou motivací. I na tuto hodinu byla zvolena motivace, nikoli formou poznání zvuku nebo

hádankou, ale prostřednictvím hmatu. Hudební nástroj měla autorka opět dopředu vyrobený. Všichni žáci zavřeli oči a postupně každý dostal nástroj, aby si jej ohmatal. Každému byl přidělen omezený čas, přece jen je ve třídě 27 žáků udržení jejich pozornosti na tak dlouhou dobu velmi obtížné. Proto byl proces poznávání předmětu po celou dobu slovně doprovázen. Jakmile nástroj měli všichni, otevřeli oči a ve skupinách prokonzultovali svoje názory. Ve většině případů se žáci shodli, že se jedná o štěrchátko. Následoval řízený rozhovor:

1. *Čím lze plnit štěrchátko?*
2. *Z jakého materiálu jej můžeme vyrobit?*
3. *Jaký navrhuje postup zhotovení?*


Při výrobě tohoto nástroje pracovala celá třída stejným tempem a ve stejných krocích. Vždycky jsme si společně řekli, jaký krok budeme vytvářet. Toaletní ruličku měli žáci již předpřipravenou. A to tak, že dolní část ruličky byla secvaklá pomocí kancelářské sešívačky. Přece jen byl nástroj vyráběn s druhou třídou, a tak autorka usoudila, že tento krok by pro ně mohl být příliš náročný.

Při výrobě nástroje jsme nenarazili na výraznější komplikace. Avšak drobné překážky se objevily. První krok, nalepení ubrousku na toaletní ruličku, někteří žáci úplně nezvládli a nenalepili papír dostatečně. Proto bylo potřeba neustále opakovat, aby na ruličku nanесли dostatečné množství lepidla. Během naplňování štěrchátka bylo zapotřebí přesně vymezit, jakým počtem luštěnin hudební nástroj naplníme. A to z toho důvodu, že žáci si vzali plnou hrst luštěnin. Proto byla práce přerušena, a zkusili jsme si na jednom nástroji, jak bude hrát, když ho naplníme příliš. Žáci usoudili, že zvuk není takový, jaký by měl být, a tak jsme počet luštěnin omezili.



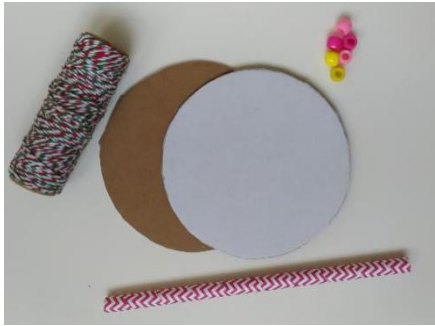
Obrázek 5 – Proces výroby.





8.6 Metodický list č. 4

Metodický list č. 4	
Název výrobku:	Kinder koule
Doporučený ročník:	2. – 3. třída
Časová dotace:	45 min
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Bezpečně manipuluje s pomůckami. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	<p>2 plastové lžičky, vajíčko z Kinder vajíčka, washi páska, rýže, luštěniny, ...</p>  <p>nůžky, barevné fixy (pastelky)</p>
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plastové vajíčko naplníme rýží, mákem, ... (cca čajová lžička). 2. Lžice ve spodní části přilepíme papírovou páskou. 3. Vajíčko vložíme mezi dvě plastové lžice. 4. Papírovou páskou spojíme i lžice v horní části, kde je umístěno vajíčko. 5. Pomocí barevných fixů či pastelek dozdobíme. 6. Hotovo!

		
<p>Bezpečnostní a hygienické pokyny:</p>	<p>Zdůraznit, aby nikdo nečichal k rýži,... nebezpečí vdechnutí.</p>	
<p>Metodické poznámky:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. U menších dětí je lepší nejdříve spojit 2 plastové lžičky u konce pomocí pásky a až po spojení mezi ně vložit vajíčko. 2. Větší děti si mohou oblépit celý hudební nástroj. 3. Lze použít i papírovou pásku, kterou si žáci dále mohou domalovat. 	

8.7 Metodický list č. 5

Metodický list č. 5	
Název výrobku:	Bubínek do ruky
Doporučený ročník:	2., 3. a 4. třída
Časová dotace:	45 min
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Bezpečně manipuluje s pomůckami. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	<p>karton (kruh, $r = 5 \text{ cm}$), papírová slámka, korálky (8 ks), provázek (cca 40 cm)</p> 
	lepidlo Herkules, tavná pistole, nůžky
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Z kartonu vystříháme 2 kolečka o průměru 5 cm. 2. Obě kolečka barevně vyzdobíme. 3. Na provázek o délce cca 25 cm navlékneme 6 korálků. První a poslední korálek uvážeme. 4. Pomocí Herkulesu nebo tavné pistole slepíme obě kolečka. Mezi kolečka vložíme doprostřed šňůrku s korálky tak, aby na každé straně byly 3. Do spodní části vložíme papírovou slámku. 5. Po přilepení držíme, než lepidlo zaschne.

	6. Hotovo!
	  
Bezpečnostní a hygienické pokyny:	<p>Dodržovat počet žáků u umyvadla, bezpečnost při manipulaci s tavnou pistolí. Po dokončení práce dbáme na to, aby si žáci uklidili pracovní plochu.</p>
Metodické poznámky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Větší děti si mohou kruh narýsovat pomocí kružítka nebo obkreslit předmět ve tvaru kruhu. 2. Menším dětem kolečka z kartonu připravíme. 3. Pokud zvolíme Herkules, musíme počítat s delší dobou schnutí. 4. Než papírovou slámku přilepíme mezi kartonová kolečka, zmáčkne ji u konce, bude se lépe přilepovat.

8.7.1 Dílčí ověření

Jamile žáci uviděli, že před tabulí stojí autorka práce a nikoli paní učitelka, hned věděli, že tuto hodinu budeme opět vyrábět nějaký hudební nástroj. Hodina byla jako vždy zahájena úvodní motivací. Protentokrát to byla hádanka: „*Špatně se mu žije, paličkou ho kdekdo bije.*“ Po uhádnutí hádanky jsme dále pokračovali v řízeném rozhovoru – jak se hraje na bubínek. Avšak na náš bubínek se hraje jinak než paličkami.

Po ukázce bubínku byli žáci rozděleni do skupin (cca po 4) prostřednictvím rozpočítávadla. Bubínek, který byl předmět našeho vyrábění, jsem žákům ukázala. Následně ve skupinkách hledali řešení na mé otázky:

1. *Jaký materiál potřebujeme k výrobě?*
2. *Jaký zvolíme postup?*


Žáci měli dostatečný čas na přemýšlení. Po uplynutí času každá skupinka představila svůj návrh. Po vyslechnutí každé skupiny, byl celý postup ještě jednou shrnut. Nastal prostor pro kladení otázek. Žákům byly rozdány veškeré pomůcky a začali pracovat ve skupinách. Tento způsob byl zvolen z toho důvodu, aby si žáci pomáhali v případě nějakých překážek. Pokud však nevěděl z dané skupinky nikdo, přihlásil se a byla mu poskytnuta pomoc.

Skupinová práce se autorce velmi osvědčila. Žáci pracovali pečlivě a navzájem si pomáhali. Opět bylo ověřeno, že někteří žáci stále bojují s uvazováním suku, ale protože pracovali ve skupince, našli se spolužáci, kteří jim suk udělali. Dalším problémem nastal při lepení dvou koleček k sobě. Někdo neměl dostatek trpělivosti, aby přilepená kolečka u sebe chvíli držel a nechal zaschnout lepidlo. V závěru se hudební nástroj všem podařil a všichni jsme si tak mohli pořádně zabubnovat.



Obrázek 6 - Proces výroby.

8.8 Metodický list č. 6

Metodický list č. 6	
Název výrobku:	Tamburína
Doporučený ročník:	3., 4., a 5. třída
Časová dotace:	90 min (2 x 45 min)
Očekávané výstupy:	<ul style="list-style-type: none"> • Žák volí a bezpečně používá pracovní pomůcky, nástroje a nářadí. • Přichytí materiál a bezpečně ho zpracovává vhodnými nástroji a pomůckami. • Pojmenuje běžné materiály na základě běžné zkušenosti a uvede vybrané vlastnosti. • Postupuje dle názorně zadaného pracovního postupu a prakticky zhotovuje výrobek. • Žák využívá vlastní fantazii a představivost.
Materiál a pomůcky:	<p>2 dřívka (délka 26cm), víčka od piva (20 ks), provázek</p> 
	hřebík, kladívko, tvrdá podložka, nůžky, kleště
Pracovní postup:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pomocí hřebíku a kladívka uděláme do vršků od piva dírky. 2. Dřívka na sebe položíme do kříže tak, aby vzniklo malé v a velké V. Tam, kde se nám dřívka spojují, přivážeme provázkem do kříže. 3. Mezi dřívka navazujeme jednotlivá víčka. 4. Provázek přivážeme na jednu stranu dřívka, navlečeme víčka, přivážeme na druhou stranu. 5. Mezi dřívky vytvoříme 3 řady. 6. Hotovo!



Bezpečnostní a hygienické pokyny:

Dodržovat bezpečnost při zatloukání hřebíku do víček, při manipulaci s kladívkem a hřebíky.

Metodické poznámky:

1. Menší děti budou vyrábět ve skupině. Při tvorbě dírek do víček od piva, jeden z dvojice drží hřebík pomocí kleští, druhý manipuluje s kladívkem.
2. Místo dřívěk můžeme použít i silnější větvičky – musí být stejně dlouhé.
3. Jednotlivé suky na dřívkách můžeme ještě zpevnit tavnou pistolí, aby se nerozvázaly.

9 Shrnutí a diskuze

Tato kapitola je zaměřena na celkové shrnutí výzkumného šetření. Pro získání informací byla použita kombinace polo-strukturovaného rozhovoru s dílčím ověřením metodických listů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 10 respondentů a metodické listy byly autorkou ověřovány ve 2. třídě. Celý výzkum byl rozdělen do 4 dílčích cílů, díky kterým byl naplněn cíl hlavní.

Na základě oslovených respondentů bylo zjištěno, že všichni určitou formu propojování předmětů realizují, i když je to náročnější na přípravu. Ve svých hodinách používají klasické výukové metody, které definuje i Josef Maňák (2003). Kromě toho hojně využívají i projektovou metodu, která dokáže propojit všechny předměty napříč celým dnem. Pro žáky je tak vyučování zábavnější a nové informace získávají uceleně, z čehož pramení hlavní výhody propojenosti.

Dle názoru učitelů si ve většině případů žáci žádnou propojenost neuvědomují, ale i přes to, je to pro ně více než přínosné. U žáků se rozvíjí nejen spolupráce, ale i empatie a samostatnost. Všechny tyto vlastnosti jsou velmi důležité nejen pro fungování ve třídním kolektivu, ale i pro budoucí život.

Nejvíce propojovaným předmětem je hudební výchova, kterou respondenti aplikují ve všech předmětech ať už z důvodu úvodní motivace v každé hodině, nebo z důvodu lepšího zapamatování některého obtížnějšího učiva. Naopak pracovní činnosti se nejvíce propojují s prvoukou, popř. přírodovědou, při výrobě a tvoření budky pro ptáctvo, sledování růstu rostlin. Také bylo zjištěno, že pracovní činnosti využívají k výrobě pomůcek především do matematiky a českého jazyka. K mému údivu žádný z respondentů nevedl, že propojuje hudební výchovu a pracovní činnosti. I přes to, že 3 respondenti uvedli, že v rámci pracovních činností vyrábějí hudební nástroje, nikdo tuto propojenost nezmínil.

Čtvrtý, a zároveň poslední dílčí cíl byl věnován metodickým listům. Z výzkumu vyplynulo, že tvoření metodických listů je časově náročné a většina již zkušených učitelů, je pro svoji výuku nepotřebuje. Dle všech respondentů jsou metodické listy v diplomové práci zpracovány přehledně, obsahují všechny náležitosti, které budoucí uživatel potřebuje. Vyzdvihováno bylo doplnění o fotografie, kde si každý přesně představí, jak má výsledný produkt vypadat. Pro některé respondenty byly tak přínosné, že je plánují zařadit do výuky.

Dílčí ověření vybraných metodických listů probíhalo ve 2. třídě. Při realizaci v listech nebyly identifikovány nedostatky. Před zahájením realizace vybraných listů bylo předpokládáno, že žáci druhé třídy mají osvojené některé z dovedností jako je vázání suků, což se při realizaci jevílo pro některé poněkud obtížnější. Někteří z žáků neovládali jednoduché přivázání rolniček či přivázání knoflíků. Získané poznatky byly zaznamenány do metodických listů.

Závěr

Diplomová práce byla zaměřena na výrobu netradičních hudebních nástrojů jako téma pracovních činností na 1. stupni ZŠ. Cílem diplomové práce bylo zjistit odpovědi na otázky zaměřené na současné využívání propojování předmětů z pohledu učitele primární školy a zároveň poskytnout učitelům soubor metodických listů k výrobě netradičních hudebních nástrojů.

Předkládaná práce je rozdělena na 2 části – teoretickou a empirickou. První dvě kapitoly teoretické části jsou věnovány vysvětlení jednotlivých vzdělávacích oblastí v rámci RVP ZV. Cílem třetí kapitoly bylo vyzdvihnout zejména společné prvky vzdělávacích oblastí Člověk a svět práce a Umění a kultura. Zaměřili jsme se na hledání společných prvků především v hodnocení a uplatňovaných metodách. V kapitole jsou dále shrnuty i didaktické metody charakteristické pro jednotlivé oblasti. V teoretické části byl vysvětlen pojem mezipředmětové vztahy, který s propojováním úzce souvisí a v rámci kterého se uplatňuje i projektové vyučování. Celá práce je věnována žákům primární školy, a proto v závěru teoretické části byla tato skupina žáků definována.

Empirická část diplomové práce byla rozdělena na výzkumné šetření a praktickou část. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelé prvního stupně propojují předměty z oblastí Člověk a jeho svět a Umění a kultura. Výzkumu se zúčastnilo 10 respondentů – učitelů primární školy. Na základě pokládaných otázek bylo zjištěno, že v současném školství dochází k hojnému využívání propojenosti. Učitelé propojování často využívají, i když přiznávají, že na přípravu a na čas s tím spojený, je to náročnější. Z výzkumu dále vyplynulo, že k propojování hudební výchovy a pracovních činností příliš nedochází. Určitá forma propojenosti je přínosná nejen pro učitele, ale také pro žáky, i přes to, že si propojenosti nejsou vědomi. Hodiny jsou tak pro všechny zábavnější, atraktivnější a komplexnější. V posledním okruhu se autorka zaměřila na využívání metodických listů učiteli. Učitelé se přiklánějí k využívání metodických listů, ale sami si je netvoří ať už z důvodu dlouhodobé praxe, nebo s náročností na přípravu.

Druhá polovina empirické části je věnována metodickým listům k výrobě netradičních hudebních nástrojů. K práci je přiloženo 6 námětů k výrobě. K dílčímu ověření metodických listů došlo na ZŠ a MŠ Vrbátky ve 2. třídě. Žáci pracovali pečlivě a přesně podle zadání. V rámci ověření bylo zjištěno, že metodické listy jsou sestaveny přehledně a se všemi náležitostmi k výrobě. Dokazuje to i to, že jeden z respondentů je již využil i při distanční výuce a setkal se jen s pozitivními ohlasy.

Literatura

BÄR, Frank P. *Hudební nástroje*. Plzeň: Fraus, c2006. Co-jak-proč. ISBN 80-7238-472-4.

COUFALOVÁ, Gabriela, Ivo MEDEK a Jaromír SYNEK. *Hudební nástroje jinak: netradiční využití tradičních hudebních nástrojů a vytváření jednoduchých hudebních nástrojů : [slyšet jinak]*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2013. ISBN 978-80-7460-037-1.

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁSTKOVÁ, Pavlína. *Rozvoj sebehodnocení žáka v technické výchově na primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5395-8.

DANIEL, Ladislav. *Kapitoly z metodiky hudební výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1984.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a Ján BAJTOŠ. *Diadaktika pracovní výchovy na 1. stupni ZŠ*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-255-1.

HONZÍKOVÁ, Jarmila a Jan NOVOTNÝ. *Dřevo v pracovní výchově*. Plzeň: Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola, 2005. ISBN 80-7020-150-9.

HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Pracovní činnosti na 1. stupni základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-634-7.

KŇÁVA, Petr. *Technická tvořivost a výuka pracovních činností ve školách: sborník příspěvků z odborného semináře*. Brno: CERM, 2001. ISBN 80-7204-208-4.

KROPÁČ, J., KUBÍČEK, Z., CHRÁSKA, M., HAVELKA, M. Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly. 1. vyd. Olomouc : VUP, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

KURFÜRST, Pavel. *Hudební nástroje*. Praha: Togga, 2002. ISBN 80-902912-1-x.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LASEVIČOVÁ, Jarmila. *Didaktika hudební výchovy pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7368-007-6.

LÝSEK, František. *Metodika hudební výchovy v 1.-5. ročníku ZDŠ: učebnice pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1975.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PECHÁČEK, Stanislav. *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-459-2.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN isbn978-80-7367-263-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SEDLÁK, František a Rudolf SIEBR. *Didaktika hudební výchovy 1 na prvním stupni základní školy: učebnice pro studenty pedagogické fakulty, studijní obor učitelství pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, Milan, Jiří HUSA a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky a technologie jejich využívání: [textová studijní opora]*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2007. ISBN 978-80-213-1705-5.

SYNEK, Jaromír. *Vybrané kapitoly z didaktiky hudební výchovy I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0964-x.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-x.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-1037-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje:

CRHA, Bedřich, Taťána JURČÍKOVÁ a Markéta PRUDÍKOVÁ. *Výzkum využití multimediálních technologií v hudební výchově* [online]. 2010, , 12 [cit. 2021-04-02]. ISSN 1803 - 1331. Dostupné z: online: https://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/vyzkum/crha_prudikova_jurcikova.pdf

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE: Vzťah študentov primárneho stupňa k technickému vzdelávaniu [online]. 18. 2019 [cit. 2021-04-02]. ISSN 1336-2232.

Anotace

Jméno a příjmení:	Michaela Kaprálová
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Výroba netradičních hudebních nástrojů jako téma pracovních činností na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Unusual Hand Made Music Instruments as a Topic in Crafting Classes in Primary Schools
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na výrobu netradičních hudebních nástrojů jako téma pracovních činností na 1. stupni ZŠ. Teoretická část pojednává o vzdělávacích oblastech Člověk a svět práce a Umění a kultura, hledá společné znaky obou oblastí. Zároveň charakterizuje mezipředmětové vztahy a žáka primární školy. Empirická část je věnována výzkumnému šetření, jehož cílem je zjistit, zda a jakým způsobem učitelé prvního stupně propojují vzdělávací oblasti Člověk a svět práce a Umění a kultura. Součástí práce jsou i metodické listy na výrobu netradičních hudebních nástrojů, které slouží jako náměty do hodin.
Klíčová slova:	Pracovní činnosti, Hudební výchova, žák primární školy, mezipředmětové vztahy, netradiční hudební nástroje, propojení
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on hand made unconventional musical instruments as a the in activity lessons in primary schools. The theoretical part is about the educational areas of „Human and the world of work“ and „Art and culture“, which seeks for connections of both areas. It also characterizes interdisciplinary realationships and primary school pupil. The empirical part consists of researchinvestigation dealing with whether primary school teachers connect the areas „Human and the world

	of work“ and „Art and culture“. The thesis also includes methodological sheets for hand making unconventional music instruments which serve as themes for activity lessons.
Klíčová slova v angličtině:	Activity lessons, Music lesson, primary school pupil, interdisciplinary relationships, unconventional musical instruments, connection
Rozsah práce:	69 stran (121 849 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk