



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

# Výukové metody v praxi málotřídní školy

Teaching Methods at Small Schools with Mixed-age Classrooms

Vypracoval: Martina Koubová  
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

.....  
Podpis studenta

V Českých Budějovicích 28. dubna 2014.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala především vedoucímu své diplomové práce Mgr. Luboši Krninskému za ochotu, trpělivost, cenné rady a odborné vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům a pedagogům málotřídních škol, které jsem navštívila, za jejich ochotu a vstřícnost. Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

## **Abstrakt**

Diplomová práce je zaměřena na výukové metody používané v prostředí málotřídních škol. Teoretická část práce se zabývá problematikou výukových metod, jejich charakteristikou, historickým vývojem a klasifikací podle různých autorů. Vybrané výukové metody jsou pak popsány podrobněji. Další část je věnována málotřídním školám. Poskytuje na ně náhled jako na školy komunitní nebo jako na pedagogickou alternativu, popisuje historii málotřídních škol a výhody i nevýhody jejich působení. Praktická část byla realizována prostřednictvím metody pozorování. Cílem této části práce bylo zmapovat výukové metody používané na třech vybraných málotřídních školách. Výsledky jsou uvedené prostřednictvím analýzy pozorovaných hodin a tabulky, která obsahuje nejpoužívanější výukové metody na jednotlivých školách.

**Klíčová slova:** vyučování, výukové metody, klasifikace výukových metod, málotřídní školy

KOUBOVÁ, Martina. *Výukové metody v praxi málotřídní školy*. České Budějovice, 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Luboš Krninský.

## **Abstract**

The diploma thesis is aimed at the teaching methods used in the setting of schools with few classes. The theoretical part engages in the issue of teaching methods, their characteristics, historical development and classification according to various authors. Selected teaching methods are then described in bigger detail. The next section is devoted to the schools with few classes. They are viewed here as community schools or as a pedagogic alternative, the thesis describes the history of schools with few classes and both advantages and disadvantages of their activity. The practical part of the thesis was realized via an observing method. The aim of this section of the thesis was to map teaching methods use dat three selected schools with few classes. Results are presented via an analysis of observed classes and chart, which contains the most widely used teaching methods at individual schools.

**Key words:** teaching, teaching methods, classification of teaching methods, schools with few classes

# Obsah

Úvod.....	8
1 Proces vyučování .....	9
1.1 Vyučování.....	9
1.2 Pojetí výuky .....	11
2 Metody výuky .....	13
2.1 Definice metody.....	13
2.2 Historický vývoj vyučovacích metod .....	16
2.2.1 Období antiky .....	16
2.2.2 Středověk.....	17
2.2.3 17. století a Jan Amos Komenský .....	17
2.2.4 19. století a Johann Friedrich Herbart .....	18
2.2.5 20. století a reformní pedagogiky.....	18
2.3 Kritéria volby metod.....	19
2.4 Klasifikace metod .....	21
2.4.1 Klasifikace metod podle L. Mojžíška.....	22
2.4.2 Klasifikace metod podle I. J. Lerner.....	22
2.4.3 Klasifikace metod podle Kotrby a Laciny.....	23
2.4.4 Klasifikace metod podle Peciny a Zormanové.....	24
2.4.5 Klasifikace metod podle Maňáka .....	25
2.4.6 Klasifikace metod podle Maňáka a Švece.....	25
2.5 Charakteristika vybraných výukových metod .....	26
2.5.1 Klasické výukové metody .....	27
2.5.2 Aktivizující výukové metody .....	34
2.5.3 Komplexní výukové metody .....	37
3 Organizační formy vyučování.....	44
4 Málotřídní školy.....	46
4.1 Málotřídní škola jako škola komunitní .....	47
4.2 Malotřídní školy v číslech.....	47
4.3 Málotřídní školy jako pedagogická alternativa.....	48
4.4 Historie málotřídních škol .....	49
4.4.1 Vznik první Československé republiky.....	50

4.4.2	Málotřídní školy za socialistického Československa .....	50
4.4.3	Málotřídní školy po roce 1989 .....	51
4.5	Podíl málotřídních škol na základním školství .....	52
4.6	Výhody a nevýhody málotřídních škol .....	52
4.6.1	Výhody .....	52
4.6.2	Nevýhody .....	53
5	Metodologie výzkumného šetření .....	54
5.1	Cíl výzkumného šetření .....	54
5.2	Metodika výzkumu .....	54
5.3	Základní výzkumná otázka .....	54
5.4	Metoda sběru dat .....	55
5.4.1	Strukturované pozorování .....	55
6	Analýza výsledků výzkumu .....	56
6.1	ZŠ A .....	56
6.1.1	Vlastní pozorování a analýza hodin .....	57
6.1.2	Použité výukové metody na ZŠ A - 1. den .....	58
6.1.3	Použité výukové metody na ZŠ A - 2. den .....	64
6.2	ZŠ B .....	67
6.3	Vlastní pozorování a analýza hodin .....	68
6.3.1	Použité výukové metody na ZŠ B - 1. den .....	68
6.3.2	Použité výukové metody na ZŠ B - 2. den .....	72
6.4	ZŠ a MŠ C .....	77
6.4.1	Vlastní pozorování a analýza hodin .....	78
6.4.2	Použité výukové metody na ZŠ C - 1. den .....	78
6.4.3	Použité výukové metody na ZŠ C - 2. den .....	83
7	Diskuze .....	89
	Závěr .....	93
	Seznam literatury .....	95

## Úvod

Jako téma své práce jsem si zvolila výukové metody na málotřídních školách. Na toto téma mě přivedla již hotová diplomová práce zabývající se sociálním klimatem tříd na těchto školách. Zajímalo mě, jak může probíhat výuka ve třídách s více ročníky, takže jsme s vedoucím diplomové práce zvolili téma týkající se výukových metod.

Práce má dvě části, teoretickou a praktickou. První kapitola je obecným úvodem do tématu a zabývá se procesem vyučování. Druhá kapitola je rozsáhlá a věnuje se metodám výuky. Součástí této kapitoly je náhled do historie vývoje vyučovacích metod a jejich klasifikace podle různých autorů. Podrobněji jsou pak popsány vybrané výukové metody na základě klasifikace vytvořené autorskou dvojicí Maňákem a Švecem (2003). Protože výukové metody úzce souvisí s organizačními formami výuky, i tomuto tématu je proto věnována jedna kapitola. Ve čtvrté kapitole se zaměřuji na málotřídní školy. Nabízím zde pohled na tyto školy jako na pedagogickou alternativu nebo jako na školy komunitní. Prostor je věnován i historii a vybraným výhodám a nevýhodám málotřídních škol.

Pátá kapitola zahrnuje empirickou část práce, jejímž hlavním cílem je zmapovat výukové metody na vybraných školách. K realizaci praktické části práce jsem využila kvalitativní výzkum a s ním související metodu pozorování. Průzkum jsem prováděla na třech málotřídních školách, přičemž v každé z nich jsem pozorovala výuku vždy dva dny. Takto získaná data jsem pak použila k zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Vzhledem k tomu, že výzkum byl proveden na velmi malém vzorku, závěry z něj rozhodně nelze zobecnit, ani aplikovat na všechny málotřídní školy.

Cílem této práce je předat informace o způsobu výuky na málotřídních školách, a o těchto školách vůbec, do povědomí široké veřejnosti. Jak jsem se totiž sama přesvědčila v průběhu výzkumu, informací týkajících se těchto škol je velmi málo. Práce by proto mohla posloužit rodičům, kteří uvažují nad umístěním svého dítěte do málotřídní školy, k získání náhledu do výuky a prostředí těchto škol. Zároveň může být tato práce návodem pro začínající učitele, jak zorganizovat výuku ve věkově smíšených třídách. A neposlední řadě doufám, že inspiruje nějakého diplomanta k dalšímu výzkumu, který se bude týkat málotřídních škol.



# 1 Proces vyučování

Protože jsou vyučovací metody, jichž se bude týkat značná část této práce, jednou ze složek vyučovacího procesu, bude tato kapitola věnována krátkému úvodu k tomuto tématu.

## 1.1 Vyučování

Skalková (1999, s. 99-105) uvádí, že „vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání i výchovy dětí, mládeže a dospělých. Představuje specifický druh lidské činnosti, spočívající ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, která směřuje k určitým cílům.“ Vyučování můžeme rozdělit na několik složek, které jsou propojeny vzájemnými vztahy:

- cíle procesu vyučování,
- obsah (učivo),
- součinnost učitele a žáků,
- metody, organizační formy a didaktické prostředky,
- podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.

Vzájemné vztahy mezi těmito částmi pak určují dynamiku celého procesu vyučování. Proces vyučování probíhá nejen v různých typech a stupních škol, ale i v rodinách a dalších zařízeních (Skalková, 1999, s. 105).

Autoři Maňák a Švec (2003, s. 15) uvádí vyučování jako učitelovu činnost a učení jako činnost žáka. Oba procesy jsou jádrem školní pedagogické komunikace. „Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti.“

Podobně popisují proces vyučování i Opatřil a kolektiv (1985, s. 85). Podle nich „je to činnost, při které si žák pod vedením učitele osvojuje vzdělávací obsah vyučovacích předmětů“. Důležitým úkolem učitele je připravit příjemnou, aktivní atmosféru, na níž se podílí spolu se žáky.

I Kořínek (1984, s. 64) souhlasí s tím, že vyučování souvisí s činností učitele i žáků. Jejich společná práce vede k cíli, jež se týká osvojení si dovedností, vědomostí a návyků žáků.

Autor Petty (2002, s. 35) popisuje vyučování jako dvousměrný proces. Učitel a žák spolu musí komunikovat. Žák klade učiteli v případě nejasností otázky a pedagog tak získává zpětnou vazbu o tom, nakolik mu žák porozuměl a zda se něčemu naučil. Oboustranná komunikace může být ale i problematická, a to z toho důvodu, že se mohou objevit překážky, které účinné komunikaci brání. Patří mezi ně např. přílišná náročnost práce (úroveň zadávaných úkolů by měla korespondovat s úrovní schopností žáků), používání odborné terminologie a složitější slovní zásoby, strach žáků z neúspěchu, nepřístupný učitel atd.

Vzdělávání je chápáno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností a postojů a k jeho realizaci dochází prostřednictvím školního vyučování. Protože každý učitel v průběhu vyučování zároveň vzdělává i vychovává, používáme termín „výchovně vzdělávací proces“, který charakterizuje tuto propojenost (Průcha, 2000, s. 15).

Na výchovně vzdělávací proces je nutno nahlížet jako na vztah mezi vyučováním, tj. činností učitele, a učením, tj. činností žáka. Tímto procesem směřujeme ke stanovenému cíli prostřednictvím vhodných prostředků. Nelze ho ale ztotožnit ani s vyučováním, ani s učením, ale je nutné chápat jednotu obou činností. Učitel si musí uvědomit, že vyučování je zde kvůli učení a že jeho funkce je hlavně v řízení učebního procesu žáků. Existují čtyři prvky výchovně vzdělávacího procesu:

- 1) Obsah výuky, učivo, jeho struktura.
- 2) Učitel, vyučování, tj. zprostředkování učiva žákům, řízení jejich učební činnosti.
- 3) Žák, učení, tj. proces osvojování učiva žáky.
- 4) Didaktické prostředky, tj. učební pomůcky a technické vybavení (Maňák, 1994, s. 75).

Podobné rozdělení používá i Opatřil a kol. (1985, s. 86) při popisu řízení vyučovacího procesu.

Vzdělávání můžeme chápat jako součást pojmu výuka. Tento termín je charakterizován jako institucionalizovaná forma výchovy, která probíhá ve škole. Je to forma cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých. Výuka zahrnuje proces vyučování, cíle výuky, obsah výuky, typy výuky atd. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 288).

Všichni autoři se shodují v tom, že vyučování i učení spolu úzce souvisí a panuje mezi nimi vzájemná interakce, která se objevuje i ve vztahu učitele se žáky. Učitelé podněcují žáky k učení, řídí tuto činnost, vytváří pozitivní atmosféru ve třídě a vedou žáky k určitému stanovenému cíli.

## 1.2 Pojetí výuky

Podle autorek Vališové, Kasíkové a kol. (2007, s. 122) existují dva základní pohledy na poznání, které pomáhají porozumět podobám vyučování. Označují je jako transmisivní a konstruktivní. Odtud se pak odvíjí pojmenování transmisivní a konstruktivní vyučování.

- Transmisivní vyučování vidí poznání jako předávání. Převažují výkladové metody a mluva učitele.
- Konstruktivní vyučování vidí poznání jako konstrukci vlastního poznání. Učitel vytváří takové podmínky, aby žák dosáhl co nejvyšší úrovně rozvoje.

Zormanová (2012, s. 8-9) také rozlišuje transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky.

- Transmisivní pojetí výuky obsahuje několik koncepcí. Patří sem koncepce dogmatická, což je učení pomocí předávání hotových poznatků, dále koncepce slovně-názorná, spojená s osobností Jana Ámose Komenského a koncepce verbálně-reprodukční, založená na memorování bez předchozího porozumění. Jejím zastáncem je Johann Friedrich Herbart.
- Konstruktivistické pojetí výuky obsahuje např. koncepci problémovou od Johna Deweyho.

Transmisivní vyučování lze označit jako tradiční, klasické vyučování. Dominantní postavení zde má učitel, žák zastává pasivní místo. Žákům jsou zprostředkované hotové vědomosti a dovednosti a vedou je k osvojení již hotových poznatků. Je využívána zejména metoda výkladu a frontální výuka.

Konstruktivistické vyučování se snaží překonat to transmisivní. Pracuje se zde s tzv. prekoncepty. Žák totiž už přichází s určitou představou o světě, což ovlivňuje jeho vnímání a porozumění dalším informacím. Toto pojetí výuky předpokládá využití výukových strategií, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji

samostatnosti, představivosti, fantazie atd. Je spojeno s komplexními a aktivizujícími metodami (Zormanová, 2012).

Autoři Maňák a Švec (2003, s. 9-12) rozdělují koncepce výuky na jakési čtyři modely výuky.

- 1) **Model pedetologický:** Souhlasí s pojmem transmisivní pojetí výuky, který je popsán v předchozích dvou děleních koncepcí výuky. Učitel má zde také rozhodující postavení a organizuje a zajišťuje všechny výukové aktivity.
- 2) **Model pedocentrický:** Tento model se může ztotožňovat s konstruktivistickým pojetím výuky, jak je popsáno v předchozím dělení. Do středu edukačního dění se dostává žák a učitel je pouze poradce a pomocník, který organizuje výuku. Důležitá je aktivita a samostatnost žáků. Představitelem byl John Dewey.
- 3) **Interaktivní (komunikativní) model:** V popředí je vzájemná spolupráce učitele a žáka. Objevuje se zde oboustranná pedagogická komunikace, kde se počítá s aktivní účastí žáka, ale na rozdíl od předchozího modelu není sám, ale nachází v učiteli partnera. Představitelem byl už J. A. Komenský.
- 4) **Model humanisticko-kreativní:** Hlavním posláním je celková kultivace žáka. Nezaměřuje se jen na osvojování vědomostí a dovedností, ale i na ovlivnění všech stránek žákovy osobnosti. Představitel tohoto směru je C. R. Rogers.

## 2 Metody výuky

Protože se v literatuře neuvádí speciální dělení či vysvětlení pojmu metoda pro málotřídní školy, budu v této kapitole vycházet z běžné, obecné charakteristiky metod výuky. Pro všechny pedagogy, zvláště pak pro ty, kteří zabezpečují výchovu a vzdělávání těch nejmladších žáků, je velice důležité, aby dokázali zaujmout děti, získat jejich pozornost a zprostředkovat jim učivo různými, vhodnými způsoby. To vše mohou dokázat použitím vhodné výukové metody. Proto je velmi důležité, aby se učitelé orientovali v souboru metod a byli schopni je vhodně a účelně ve svých hodinách využít.

### 2.1 Definice metody

Metody výuky, v některých publikacích také označované jako vyučovací metody či výukové metody, se řadí mezi důležité kategorie jak obecné, tak i oborové didaktiky.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 287) je uvedena vyučovací metoda jako „postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“

Jak uvádí např. Skalková (1999, s. 166) nebo Opatřil (1985, s. 99), pochází pojem metoda z řeckého slova *methodos*, což znamená cestu, či postup k dosažení nějakého cíle, záměru. Většina definic o metodách tak vychází z původu toho slova. Pojem metoda se může objevit v různých oblastech lidské činnosti. Skalková (1999, s. 166) uvádí, že metodu můžeme chápat jako nějakou cestu k cíli, kterého můžeme dosahovat v každé uvědomělé činnosti. Pro téma této práce je ale důležité si definovat výukovou metodu související s oborem didaktiky.

Skalková (1999, s. 166) uvádí, že v oboru didaktiky se pod pojmem vyučovací metoda rozumí způsob, jakým jsou vědomě uspořádány činnosti učitele i žáků, které jsou směřovány k předem stanoveným cílům.

Opatřil (1985, s. 99) mluví o tom, že během vyučování se mezi žáky a učitelem vytváří pracovní vztahy. Učitel vybírá adekvátní způsob výuky a zároveň i nejlepší cesty, jak dosáhnout stanovených cílů a získat tak nové poznatky. A právě tyto způsoby a cesty můžeme označit jako vyučovací metody.

I tento autor poukazuje na interakci mezi žáky a učitelem při používání metod výuky. Vyučovací metodu dále charakterizuje jako plánovitou, aktivní činnost pedagoga a žáka, která je ve shodě s individuálními a věkovými zvláštnostmi, rozvíjí myšlenkové činnosti dětí a vede k dosahování předem daných výchovně vzdělávacích cílů (Opatřil a kol., 1985, s. 100).

„Považujeme-li žáka za objekt, ale i za subjekt výchovy, pak je podstatou metody vyučování organizovaný způsob praktické a poznávací činnosti žáka, která ho vede ke zvládnutí obsahu vzdělání“ (Kořínek, 1984, s. 121). Kořínek dále uvádí, že metoda je vyučovací cestou nebo také způsobem součinnosti učitele se žáky. Tato cesta je pak zaměřená na vykonávání úkolů vzdělávacích i výchovných. Učitel působí jako prostředník mezi poznatky ze zkušeností lidstva a mezi žákem, který si je má osvojit. Metody také určují způsob práce učitele i žáků ve spojitosti s cíli a obsahem vyučování (Kořínek, 1984, s. 121).

Podle Vališové (2007, s. 189) je vyučovací proces efektivní tehdy, pokud jsou správně stanoveny cíle a obsah a pokud je správně zvolen způsob, jak daných cílů dosáhnout, tj. zda-li je stanovena vhodná metoda výuky, organizační forma atd. Vyučovací metoda má pro výchovně vzdělávací proces jak teoretický, tak i praktický význam. Je prvkem vyučovacího procesu, který je propojený i s dalšími didaktickými kategoriemi. Vališová také začíná s popisem metody jako slova odvozeného z řečtiny. V oblasti didaktiky chápe vyučovací metodu jako specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, jenž rozvíjí vzdělanost žáka a probíhá v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.

Kalhous a Obst (2002, s. 307) také popisují obecně metodu jako cestu k cíli. Výuková metoda je cesta k dosažení daných výukových cílů. K další charakteristice pak využívají definici podle Maňáka (1990; in Kalhous, Obst, 2002, s. 307), který uvádí, že „výuková metoda je koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.“ Vzájemná interakce mezi učitelem a žáky probíhá prostřednictvím výukových metod. Společně pak pracují na naplnění stanoveného cíle.

Maňák (1994, s. 33) považuje metody výuky za nejdůležitější faktory ve výchově a vzdělávání. Uvádí, že pokud nepoužijeme odpovídající metodu, nemůžeme splnit cíle a úkoly výuky.

I Maňák a Švec (2003, s. 21) souhlasí s tím, že díky metodám se dá dosáhnout vzdělávacích cílů. Metoda není izolovaná od všeho ostatního, naopak je součástí celého komplexu činitelů, které ovlivňují proces výuky. Toto tvrzení je uvedeno už v první kapitole o vyučování.

Tito autoři také uvádí, že je třeba se vyhnout podceňování či naopak přeceňování výukových metod. Stává se totiž, že metody buď splývají s organizačními formami a dalšími technikami nebo naopak může dojít k metodikaření a tedy k tomu, že je důležitější forma než obsah výuky. Je důležité zjistit vlastnosti a funkce výukové metody a také za jakých podmínek je vhodné ji zařadit do výuky. Jen tak je totiž možné využít danou metodu tak, aby byla účinným prostředkem k dosažení cílů. „Výukové metody určitým způsobem transportují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22).

Cestu, po které se žák ve škole pohybuje, vyznačuje výuková metoda, která ji s pomocí učitele jistým způsobem strukturuje a člení ji na vhodné úseky, dílčí úkony atd. Výuková metoda by měla brát ohled i na osamostatňování žáků, kteří si postupně vytváří kladný postoj ke vzdělávání a svůj vlastní učební styl. Toto hledisko se na školách často zanedbává a dochází pak k tomu, že spousta studentů na vyšších stupních škol stále nezvládá rozumné, logické metody studia. Neumí např. vyhledávat a zpracovávat informace a místo toho se raději spoléhají na pamětné postupy (Maňák, Švec, 2003, s. 23).

Při definování výukové metody je důležitým hlediskem pedagogická interakce, tedy vztah mezi žákem a učitelem. Učitel se samozřejmě podílí na výběru, orientaci a realizaci metod větší měrou, než žák, ale pokud má být výuka úspěšně zajištěna, musí dojít ke vzájemné spolupráci mezi učitelem a žáky. Autorská dvojice Maňák, Švec (2003, s. 23) vymezuje výukovou metodu „jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“. Mezi hlavní funkce výukových metod se řadí zprostředkování vědomostí a dovedností, ale nesmíme opomenout ani funkci aktivizační, díky níž dochází k motivaci žáků a osvojování technik práce a myšlení, ale i funkci komunikační. Ta je předpokladem efektivního vztahu mezi učitelem a žákem.

Na důležitost spolupráce mezi učitelem a žákem při výuce poukazuje i Zormanová (2012, s. 13). Výuková metoda pomáhá učiteli vést žáka k tomu, aby si vytvořil osobitý učební styl, který mu bude pomáhat při dalším studiu. Výukovou metodu uvádí

v moderním pojetí jako „dynamický, strukturní systémový prvek výukového procesu, který je složitě propojen s ostatními didaktickými složkami daného systému a v němž dominantní úlohu plní interakce učitele a žáka.“ Pomocí metod jsou žákům předávány vědomosti, dovednosti a postoje a dosahuje se tím tak výchovně vzdělávacích cílů.

## **2.2 Historický vývoj vyučovacích metod**

Jako se mění všechno kolem nás v průběhu let k lepšímu či k horšímu, tak i ve vývoji vyučovacích metod docházelo k nejrůznějším změnám.

„Vyučovací metody procházejí dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na historicko-spoločenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období“ ( Skalková, 1999, s. 166).

V úplných počátcích, tedy tehdy, než bylo školní vzdělávání institucionalizováno, objevovalo se příležitostné vzdělávání mládeže. Probíhalo na základě metod, které se týkaly napodobování činnosti dospělých a nácviku pohybových a pracovních dovedností.

Díky vyprávění a vysvětlování se zajistilo uchování tradic a to v podobě bájí a mýtů. Tak došlo k přenosu zkušeností a poznatků dalším generacím. I v dnešní době mají tyto metody stále své místo, i když už samozřejmě neplní svou původní funkci (Maňák, 1997; in Skalková, 1999, s. 166).

### **2.2.1 Období antiky**

Z antického Řecka pochází metoda přednášky (Démostenes) a metoda rozhovoru (Sokrates). „Již ve starém Římě vyšla první publikace, zaměřující se významně na metody výuky. Tou bylo Dvanáct knih o výchově řečníka“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 190).

V antice byla cílem výchovy tzv. kalokagathia, tedy ideál krásy a dobra, který probíhal syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické. Používala se zde individuální organizační forma. Učitel se věnoval vždy jen jednomu žákovi. Za neznámější metodu antického Řecka a Říma je považována výuková metoda přednášky a dialogu, přičemž neznámější z dialogických metod je sokratovský dialog, tedy tzv. sokratovská metoda (Zormanová, 2012, s. 22).



### **2.2.2 Středověk**

Ve středověku převažovaly metody slovní. Jednalo se hlavně o pamětní osvojování církevních textů. Používána je i metoda disputace, kdy konečné řešení je vyvozováno z protikladů. Hlavním prostředkem vzdělávání bylo vzdělávání prostřednictvím knih (Skalková, 1999, s. 166).

I Zormanová (2012, s. 23-24) souhlasí s tvrzením, že ve středověku se žáci učili pamětně církevní texty, kterým nerozuměli. Jednalo se o biflování církevních učebnic. Kromě metody slovní se objevila i metoda disputace, která je formou diskuze, při které více účastníků dochází ke konečnému řešení nějakého problému.

### **2.2.3 17. století a Jan Amos Komenský**

17. století je spojováno s osobou J. A. Komenského, který požadoval přirozenou metodu vzdělávání odvozenou z poznávání a napodobování přírody (Skalková, 1999, s. 166).

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 190) uvádějí, že J. A. Komenský položil základy rozvoje vyučovacích metod tím, že vytvořil metody analytické, syntetické a synkritické (srovnávací). Na jeho myšlenky navazuje J. J. Rousseau, který požaduje aktivaci vyučovacích metod a J. H. Pestalozzi. Ten položil základy metodik jednotlivých předmětů a snažil se propojit vyučování s metodami praktických činností. Na souvislost vyučovacích metod s učebním předmětem poukazyval A. Diesterweg.

Podle Zormanové (2012, s. 24) přichází opravdové změny v organizaci vzdělávání s osobou J. A. Komenského. Prosazuje přirozenou metodu, která je zmíněna již v předchozích dvou odstavcích, a přichází se slovně názornou koncepcí výuky a zásadu názornosti považuje za hlavní didaktický princip. Doporučoval zapojovat co nejvíce smyslů při učení, aby zapamatování bylo trvalejší. Vše, co učitel žáky učí, by mělo být zobrazeno kresbou na zdi. Komenský uvedl tři základní metody, které bychom mohli dnes zařadit k metodám logickým. Metoda analytická, tedy rozkládací, umožňuje zjistit části celku. Metoda syntetická, sestavovací, umožňuje chápat věc jako celek pomocí pochopení jeho částí. Metoda synkritická, srovnávací, umožňuje jednoduše studovat něco, co u něčeho podobného nemůžeme pozorovat. Komenský jako první také přichází s myšlenkou, že výukové metody a výuka by měly být přiměřené věku žáků. Výrazně zde vystupuje metoda pozorování a metoda dramatizace.

## 2.2.4 19. století a Johann Friedrich Herbart

V 19. století přichází s přínosem do metodického myšlení J. F. Herbart. Založil didaktické postupy díky analýze psychických procesů, které se objevují při osvojování učiva. Vytvořil tzv. teorii formálních stupňů, čtyřstupňové schéma (jasnost, asociace, systém, metoda), které bylo aplikováno na každou vyučovací hodinu a posilovalo pasivitu žáků, verbalizmus a formalizmus ( Skalková, 1999, s. 166).

Teorie formálních stupňů vyučování (jasnost, asociace, systém, metoda) zavedená J. F. Herbartem vedla k memorování, pamětnímu učení a pasivitě žáků.

- 1) **Jasnost:** Zhloubání se do učiva ve stavu klidu. Je to výklad nového učiva a demonstrace. Důležitá je názornost. Výklad je založen na vytváření představ.
- 2) **Asociace:** Zhloubání se do učiva ve stavu pohybu. Nové učivo se spojuje s představami, které žák získal již dříve. Tento stupeň má podobu rozhovoru, kdy se spojuje staré učivo s novým.
- 3) **Systém:** Promýšlení nových informací ve stavu klidu. Představuje zobecnění, vyvození závěrů, definic. Žák zvyšuje množství vědomostí, spojuje vědomosti ve větší celky.
- 4) **Metoda:** Promýšlení ve stavu pohybu a využití nových poznatků v praxi. Cílem je zjistit, zda žák učivu porozuměl a jestli ho dovede použít.

Podle Herbarta je základem vyučování žákova zkušenost, kterou je třeba zjistit a doplnit. V herbartovské škole byla používána hlavně výuková metoda výkladu, vysvětlování, popisu, názorně demonstrační metody, práce s učebnicí a různá cvičení vedoucí k fixaci probírané látky (Zormanová, 2012, s. 26-27).

## 2.2.5 20. století a reformní pedagogiky

Skalková (1999, s. 167) uvádí, že ve 20. století chtělo překonat tento herbartovský model vyučování, který byl zaměřený na jednostranný intelektualizmus, reformní pedagogické hnutí. Po druhé světové válce byl na čas potlačen zájem o problematiku metod díky reformám kurikula a modernizaci vzdělávacích obsahů. Brzy se ale objevuje proud inovačních hnutí. Inovační didaktické teorie se soustřeďují na metodické kompetence učitele, ale i na aktivní spoluúčast žáků. V posledních desetiletích 20. století se hledají různé tzv. alternativní metody. Ty žákům umožňují podílet se na

plánování procesu učení, podporují individuální i kolektivní strategie učení, vytváří prostor pro tvořivé činnosti atd.

I Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 190) uvádějí, že se ve 20. století dostávají do vyučování takové metody, které žákům umožňují aktivní a tvořivé zapojení se do vyučování. Klade se důraz na praktickou zkušenost a přímou činnost žáka.

Zormanová (2012, s. 27-28) také uvádí, že ve 20. století, v době reformní pedagogiky už nemá být žák pasivním činitelem, ale naopak aktivním subjektem, který se podílí na dosažení daných cílů. Klade se důraz na samostatnost a aktivitu žáka. Užívají se takové vyučovací metody, které podmiňují aktivitu žáka, tedy např. rozhovor, diskuse, problémová metoda, projektová metoda nebo takové, při nichž jsou žáci motoricky činní, např. laboratorní práce a praktické činnosti žáků.

Jedním z kritiků herbartovské školy je John Dewey, který uvádí tzv. pragmatickou pedagogiku, jejímž centrem je dítě. Jeho koncepce je východiskem problémové a projektové metody výuky. U problémové metody nesdělujeme žákům hotové poznatky, ale vedeme je k tomu, aby samostatně nebo s pomocí učitele odvodili poznatky vlastní myšlenkovou činností.

John Dewey vytvořil také tzv. pracovní školu postavenou na pedocentrismu a problémové a projektové metodě. Základní metodou pro získávání poznatků je praktická činnost a experimentování žáka. Učí se tak, že řeší úlohy a problémové situace. Základní metodou je samostatná práce žáků.

Na herbartovskou pedagogiku reagují i další koncepce alternativních škol, jako např. Daltonský či Jenský plán. V Jenském plánu jsou hlavní výukové metody a strategie: práce v kruhu a kurzech, volná práce, týdenní (denní) pracovní plán, metody rozhovoru, hry, práce a slavnosti.

## **2.3 Kritéria volby metod**

Podle Zormanové (2012, s. 31) by měla volba metod vycházet z objektivních kritérií, mezi která se řadí hlavně cíl a obsah výuky, osobnost učitele a žáka. Protože výuková metoda souvisí s dalšími didaktickými prvky a nepůsobí izolovaně, je zřejmé, že nemůžeme pro dosažení jakéhokoliv výchovně vzdělávacího cíle, v jakékoliv situaci, pro jakékoliv učivo, třídu a předmět, zvolit vždy jen jednu výukovou metodu.

S tímto tvrzením souhlasí i Skalková (1999, s. 170), která uvádí, že se v daném vyučovacím procesu uplatňují různé vyučovací metody souběžně, ve vzájemném propojení. V průběhu vyučovací hodiny můžeme výukové metody měnit, střídat. K úspěšným výsledkům většinou nevede jednostranné používání metod. O výběru vhodných metod se učitel rozhoduje už při plánování vyučování. Vychází při tom z cíle vyučovací jednotky, obsahu učiva, ze znalostí žáků i jeho osobní zkušenosti.

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 193) popisují, co významně ovlivňuje volbu metod.

- Druh a stupeň vzdělávací instituce nebo školy.
- Zákonitosti výchovně vzdělávacího procesu a z nich plynoucí vyučovací zásady.
- Organizační formy (představují uspořádání vnějších podmínek vyučování – např. prostředí, počet žáků, čas).
- Zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod.
- Učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady (věkové, úroveň studijní připravenosti, osobnostní charakteristika jedince atd.).
- Psychologické charakteristiky žáků a třídy jako celku.
- Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování (časový faktor, prostorové uspořádání místa výuky atd.)
- Osobnost učitele (úroveň teoretické a praktické přípravy, schopnost metodického mistrovství, osobnostní předpoklady atd.).

Také Maňák (1994, s. 35) se ztotožňuje s tvrzením, že o vhodné metodě pro konkrétní výukovou situaci se učitel musí rozhodovat už při plánování a přípravě vyučovací hodiny.

Maňák a Švec (2003, s. 50) uvádí nejčastější kritéria volby metod:

- 1) Zákonitosti výukového procesu, obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
- 2) Cíle a úkoly výuky.
- 3) Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- 4) Úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.

- 5) Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- 6) Vnější podmínky výchovně vzdělávací práce, např. geografické a společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.
- 7) Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

Vališová, Kasíková a kol. (2007, s. 194) tvrdí, že můžeme obecně říci, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda. Některé metody používáme při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné při rozvoji schopností a jiné při ovlivňování postojů. Ideální metoda pro každou situaci a pro všechny neexistuje. S tímto tvrzením se ztotožňují i výše jmenovaní autoři.

## 2.4 Klasifikace metod

V literatuře se můžeme setkat s různými kritérii klasifikace vyučovacích metod. Důležité ale je, že klasifikační přístup neumožňuje dostatečně postihnout místo metod výuky v celém výchovně vzdělávacím systému. Důsledek toho je, že se ani v současné didaktice nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci. Hlavní příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu. Přemýšlení nad různými klasifikacemi pomůže učiteli při přípravě jeho konkrétní výuky (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 191).

Maňák a Švec (2003, s. 46) také poukazují na to, že přehled výukových metod má pro pedagoga značný význam, protože výstižnou klasifikací si uvědomuje podstatu a funkci jednotlivých metod. Množství existujících metod a jejich variant může pedagoga inspirovat k tvůrčímu experimentování. Vytvořit vyhovující a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod není snadné, poněvadž je nutné logicky utřídit velmi složité a různorodé jevy, takže uplatnění jednotného způsobu třídění metod je velmi obtížné, ne-li nemožné.

Existují tedy různá kritéria, která autoři používají pro klasifikaci metod. Často můžeme najít třídění podle logického postupu na metody analytické, syntetické atd. Z hlediska fází výukového procesu se metody dělí na motivační, expoziční, fixační atd. Zřetel k počtu žáků ve třídě určují metody hromadné, skupinové a individuální výuky. Někteří autoři používají při klasifikaci metod kritérium stupně aktivity a heurističnosti a rozdělují pak metody na informačně receptivní, reproduktivní atd. Jiní

autoři uplatňují při klasifikaci metod aspekt pramene, který je rozhodujícím zdrojem žákova poznání. Pracují pak s metodami slovními, názorně-demonstračními a praktickými. Nejznámější a nepoužívanější klasifikace metod různých autorů budou uvedeny níže (Maňák, Švec, 2003, s. 47).

#### **2.4.1 Klasifikace metod podle L. Mojžíška**

- 1) **Metody motivační neboli metody usměrňující zájem** – dělí se ještě na úvodní a průběžné motivační metody (motivační rozhovor, motivační vyprávění, uvádění příkladů z praxe, podněcování žáků výzvou či pochvalou).
- 2) **Metody expoziční neboli metody podání, zprostředkování učiva** – dělí se ještě do skupin metod přímého sdělování poznatků, zprostředkovaného přenosu názorem, metody problémové a metody samostatné práce (monologické a demonstrační metody, metoda pozorování v laboratoři nebo v terénu, didaktická hra, dramatizace, problémové metody, metody samostatné práce, ...).
- 3) **Metody fixační neboli metody opakování a procvičování učiva** – patří sem metody opakování vědomostí a metody nácviku dovedností (ústní a písemné opakování, opakovací rozhovor či četba, domácí úkoly, metody nácviku dovedností, ...).
- 4) **Metody diagnostické a klasifikační neboli metody kontroly a hodnocení** – patří sem metody hodnocení vědomostí a dovedností, malé formy vědeckovýzkumných metod, metody třídění diagnostických údajů a metody klasifikační (písemné a ústní zkoušky, didaktické testy, diagnostické metody, diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru jako rozhovor, anamnéza, dotazník, ...) (Mojžíšek, 1988, s. 76-78).

#### **2.4.2 Klasifikace metod podle I. J. Lernerera**

Autor uvádí pět obecných metod podle stupně aktivity žáka a heurističnosti: (I. J. Lerner, 1986; in Pecina, Zormanová, 2009, s. 35)

1. Informačně-receptivní metoda.
2. Reprodukční metoda.
3. Metoda problémového výkladu.

4. Heuristická metoda.
5. Výzkumná metoda.

### **2.4.3 Klasifikace metod podle Kotrby a Laciny**

Tito autoři se zabývají především aktivizujícími metodami a uvádí jejich přehled podle dvanácti různých hledisek (Kotrba, Lacina, 2007, s. 141-143):

- 1. Podle časové náročnosti přípravy učitele:**
  - a) Do 10 minut.
  - b) Do 30 minut.
  - c) Více jak 30 minut.
- 2. Podle časové náročnosti aplikace metody ve výuce:**
  - a) 5-10 minut.
  - b) 11-15 minut.
  - c) Celá vyučovací hodina.
  - d) Více než jedna vyučovací hodina.
- 3. Podle materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:**
  - a) Bez náročné přípravy.
  - b) Podklady pro aplikaci metody jsou různé.
- 4. Podle materiálové náročnosti ve výuce:**
  - a) Bez jakéhokoliv materiálového vybavení, případně vystačí vybavení klasické třídy.
  - b) Nadstandardní vybavení učebny (např. dataprojektor, počítač, interaktivní tabule, ...).
- 5. Podle tematického zařazení do kategorií:**
  - a) Situační metody.
  - b) Diskusní metody.
  - c) Inscenační metody.
  - d) Problémové úlohy.
  - e) Zvláštní metody.
- 6. Podle účelu a cílů použití ve výuce (vhodnost metod):**
  - a) Úvodní motivace studentů.
  - b) Odreagování studentů.
  - c) Diagnostika (zkoušení).

- d) Výklad (oživení, zpestření).
- e) Opakování probrané látky.

**7. Podle požadavků na samotné studenty:**

- a) Bez přípravy.
- b) S předchozí domácí přípravou.
- c) Bez požadavků na jakékoliv znalosti.
- d) Pro realizaci nutnost určité znalostní fáze.

#### **2.4.4 Klasifikace metod podle Peciny a Zormanové**

Tito autoři si vytvořili vlastní rozdělení výukových metod, které se v literatuře běžně neuvádí (Pecina, Zormanová, 2009, s. 40).

**1. Metody zprostředkování hotových dovedností, vědomostí a návyků:**

- a) Metody slovní (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem).
- b) Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem).
- c) Metody dovednostně praktické (frontální laborování a experimentování, práce v dílně, cvičné kuchyně, školní pozemek).

**2. Metody aktivní práce žáků (aktivizující, problémové):**

- a) Samostatné práce.
- b) Diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse).
- c) Problémová metoda (metoda řešení problémových otázek a úkolů).
- d) Metody inscenační a situační.
- e) Didaktické hry.
- f) Brainstorming a brainwriting.
- g) Projektová výuka.
- h) Kritické myšlení.
- i) Televizní výuka.
- j) Problémově orientovaná práce s počítačem.
- k) Problémově orientované školní experimentování, laborování a práce v dílnách.
- l) Problémově orientované skupinové a kooperativní vyučování.
- m) Problémově orientované vycházky, exkurze a jiné mimoškolní akce.



- n) Další varianty metod – modifikace výše zmíněných metod: případové studie, metoda černé skříňky – black box, metoda konfrontace, paradoxy, úlohy na předvídání, metoda 653, Gordonova metoda, Philips 66, Hobo metoda, balík došlé pošty, icebreakers, metoda lodní porady, synektika, TRIZ, ARIZ, ...

#### **2.4.5 Klasifikace metod podle Maňáka**

Maňák (1994, s. 34-35) dělí metody do skupin podle pěti aspektů:

1. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:
  - a) Metody slovní.
  - b) Metody názorně demonstrační.
  - c) Metody praktické.
2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický.
3. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický.
4. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální.
5. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační.

I další autoři, např. Vališová, Kasíková (2007), Skalková (1999), Kalhous, Obst (2002), používají ve svých pracích Maňákovu klasifikaci metod dle pěti aspektů.

#### **2.4.6 Klasifikace metod podle Maňáka a Švece**

V této práci budu vycházet z klasifikace metod podle Maňáka a Švece (2003, s. 49), která je nejčastěji uváděna v literatuře. Použili kombinovaný pohled na výukové metody a rozlišili tři skupiny, totiž metody klasické, aktivizující a komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb.

##### **1. Klasické výukové metody:**

- a) Metody slovní: vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor.
- b) Metody názorně demonstrační: předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž.
- c) Metody dovednostně praktické: napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody.

## **2. Aktivizující výukové metody:**

- a) Metody diskusní.
- b) Metody heuristické, řešení problémů.
- c) Metody situační.
- d) Metody inscenační.
- e) Didaktické hry.

## **3. Komplexní výukové metody:**

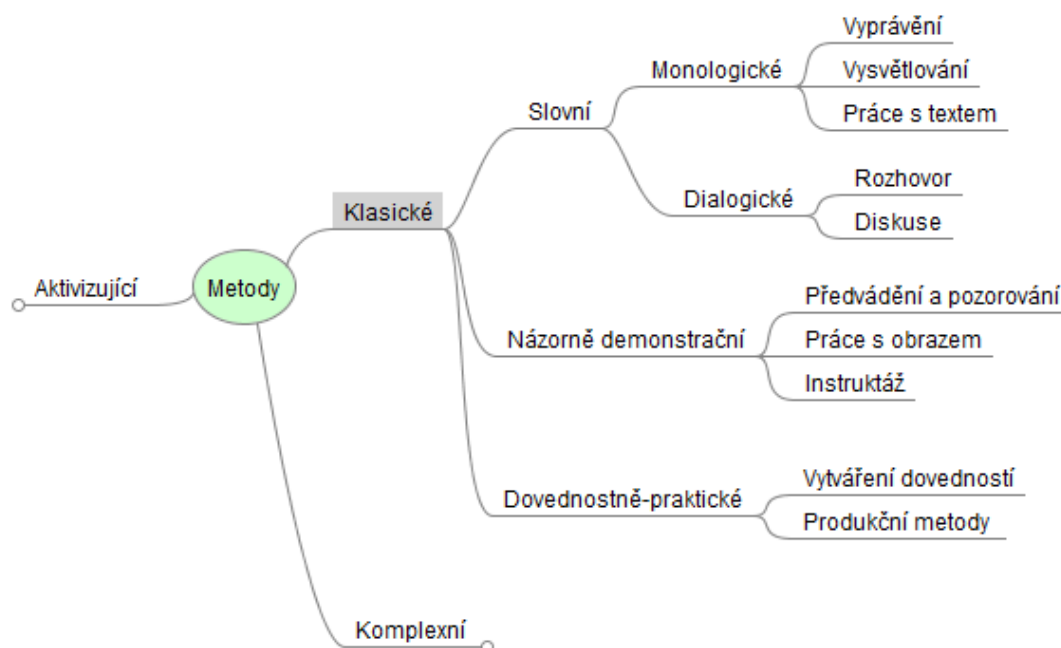
- a) Frontální výuka.
- b) Skupinová a kooperativní výuka.
- c) Partnerská výuka.
- d) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků.
- e) Kritické myšlení.
- f) Brainstorming.
- g) Projektová výuka.
- h) Výuka dramatem.
- i) Otevřené učení.
- j) Učení v životních situacích.
- k) Televizní výuka.
- l) Výuka podporovaná počítačem.
- m) Sugestopedie a superlearning.
- n) Hypnopedie.

## **2.5 Charakteristika vybraných výukových metod**

V následující kapitole čtenáře blíže seznámíme s vybranými výukovými metodami podle klasifikace Maňáka a Švece (2003), jejichž použití je vhodné pro výuku na málotřídních školách, přičemž budeme vycházet i z nastudované literatury.

## 2.5.1 Klasické výukové metody

Obr. 1 Rozdělení klasických výukových metod



Zdroj: Schéma vytvořeno dle Maňáka a Švece, 2003

### 2.5.1.1 Metody slovní

Maňák a Švec (2003, s. 53) uvádí, že verbální projevy jako je např. vypravování, sdělování, poučování či vysvětlování patří už od počátku lidské společnosti k důležitým pedagogickým postupům, které svou historií potvrzují význam slovních metod i v dnešním edukačním procesu.

Podle Hladílka (1988, s. 102) plní metody slovního projevu nejdůležitější funkci ve vyučovacím procesu. Jak učitelovo slovo, tak i slovo, kterým je vyjádřeno učivo učebnic, je hlavním prostředkem, jehož pomocí může učitel úspěšně rozvíjet vyučovací proces k danému cíli.

Slovo učitele i žáka, mluvené i psané, má v procesu vyučování velký význam. Slovo je důležitý nástroj lidského myšlení. Slovní metody fungují samostatně nebo doplňují ostatní metody založené na pozorování, ale i samostatných a praktických činnostech žáků. Využívání těchto metod předpokládá, že bude věnována pozornost technice ústního podání. Je důležité, aby řeč učitele byla srozumitelná, jasná a dostatečně

výrazná, což je dáno pečlivou výslovností, správným přízvukem, rytmem, tempem a používáním pauz mezi slovy a větami ( Skalková 1999, s. 171 ).

Kalhous a Obst (2002, s. 317) charakterizují slovní metody jako nejvšestrannější metody. Nejefektivnější a nejrychlejší nástroj pro přenos informací je pro učitele slovo.

Někteří autoři, jako např. Maňák (1994, s. 36), Kalhous a Obst (2002, s. 317), Skalková (1999, s. 171) a další, rozlišují ještě metody slovní na metody monologické a dialogické a metody práce s textem.

### **1) Metody monologické**

Autoři zařazují do této skupiny metod metodu vysvětlování, přednášku, vyprávění, instruktáž a výklad.

Základem monologických metod je využívání souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele nebo žáka. Většinou učitel něco vykládá, popisuje, vysvětluje, zatímco žáci naslouchají (Vališová, 2007, s. 196). Učitel usiluje o to, aby informace byly přeneseny bez zkreslení, adekvátně. Tento proces předávání informací slovem je obtížný proto, že nelze vždy vyjádřit jev srozumitelným slovním symbolem. Pro žáka je slovo často málo srozumitelné a jeho představy dějů jsou jiné, než učitel předpokládá. Toho si musí být pedagog vědom. Vyšší míru porozumění u žáků může učitel podpořit pomocnými metodami, vhodnými obraty, popisy, ilustracemi, vlastní mimikou, podbarvením řeči atd. Je důležité respektovat individuální i obecné zvláštnosti tempa a hloubky reagování dítěte na slovní podněty. Učitel by měl používat kontrolní otázky, aby zjistil míru pochopení a také vhodné mikropauzy během výkladu (Mojžíšek, 1988, s. 90).

V další části práce více popíšeme metody vyprávění a vysvětlování, které jsou používány na prvním stupni základní školy a tudíž i na málotřídních školách.

#### **a) Vyprávění**

Maňák a Švec (2003, s. 54–56) uvádějí, že vyprávění nachází v edukačním procesu funkční uplatnění od té doby, co existuje záměrné působení na jedince nebo skupinu. Souvisí to s potřebou člověka vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, ale i s potřebou naslouchat kultivovanému projevu, což posluchačům přináší estetický zážitek. Tato metoda je charakteristická jednosměrným proudem informací od učitele k žákům, ale ani ze strany žáka není vyloučen dotaz, či žádost o upřesnění

příběhu. K charakteristickým znakům patří poutavost obsahu, dynamičnost podání a dramatičnost děje. Kromě toho, že touto metodou dochází ke zprostředkovávání informací, je vhodná také k motivaci žáků. Silně také působí na představivost a fantazii žáků. Vyprávění může mít různé podoby podle cíle výuky, věku žáků, podle užití jiných prvků metod, pomůcek, organizačních forem atd. Je nezbytné, aby vyprávění bylo názorné, napínavé, přirozené. Není vhodné připravený text číst, ale naučit se jej nazpaměť. Velmi důležitá je také práce s hlasem a řeč těla.

Skalková (1999, s. 172) zařazuje mezi charakteristické rysy metody vyprávění konkrétnost, epičnost, živost a bohatost představ. Důležitým rysem je i přístupnost. Protože tato metoda zajišťuje jistou míru jednoduchosti, používá se nejčastěji při práci s mladšími žáky. I Mojžíšek (1988, s. 98–99) popisuje vyprávění jako vyučovací metodu vhodnou pro nejmladší žáky. Je bohatým zdrojem představového a emotivního života dítěte. Vyprávění je zaměřené na představy, city a fantazii žáka.

Hlavní část hodiny tvoří expozice nového učiva, kdy se používá přednášení, vyprávění, vysvětlování, tedy monologické slovní metody. V této části hodiny převládá aktivita učitele, takže hlavní nevýhodou je nízké zapojení žáků do výuky (Kotrba, Lacina, 2007, s. 22).

Tato metoda je využívána především pro literární a dějepisné učivo. Jak už bylo řečeno, je vhodná pro primární školu vzhledem k ontogenezi dítěte (Kalhous, Obst, 2002, s. 317). Vyprávění je založeno na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislé dějové pásmo, v němž jsou barvitě vylíčeny obrazy postav, krajin atd. Vytváří jasné představy o určitých situacích a procesech a vede k udržení kázně a soustředění (Zormanová, 2012, s. 41). Vyprávění je zdrojem citové atmosféry, která podle prožitků může být morální, lyrická, poetická, smutná apod. Tato atmosféra má na prožívajícího žáka výchovný účinek. Takový vliv má např. boj dobra se zlem v pohádce, v románu, v učitelově vyprávění (Mojžíšek, 1988, s. 99).

### **b) Vysvětlování**

Tato metoda je charakterizována logickým a systematickým postupem při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a aktuální stav jejich vědomostí a dovedností (Maňák, Švec, 2003, s. 57). Učitelovo mistrovství se projevuje právě při vysvětlování nového učiva. Tato metoda patří k nejdůležitějším vyučovacím metodám vůbec. Učitel by měl respektovat didaktická pravidla

a postupovat podle nich od blízkého ke vzdálenému, od snadného k nesnadnému, od konkrétního k abstraktnímu, od individuálního k obecnému a od známého k neznámému. Učitel vede žáka po stupních, od myšlenky k myšlence (Mojžíšek, 1988, s. 100–101).

Kalhous a Obst (2002, s. 317) uvádějí, že vysvětlování se používá v situacích, kdy se učitel nemůže opřít o předchozí žákovské zkušenosti. Naproti tomu autoři Maňák a Švec (2003) a Petty (2002) naopak poukazují na to, že učitel má vycházet z žákových dosavadních zkušeností a znalostí a navazovat na ně.

Mojžíšek (1988, s. 101) nepokládá za správné, že se v didaktické literatuře někdy ve smyslu vysvětlování hovoří o výkladu učiva, protože výklad je komplexní vyučovací metoda, v níž se často spojuje vysvětlování s demonstrací nebo popisem.

Mojžíšek (1988), Maňák a Švec (2003) a Skalková (1999) poukazují na to, že učitel musí udržovat úzký kontakt se žáky během vysvětlování, který lze zajistit otázkami či řešením přiměřených problémů. Učitel si také ověřuje pochopení látky.

Autoři Vališová, Kasíková (2007), Skalková (1999) a Mojžíšek (1988) se shodují v tom, že vysvětlování bývá často spojeno i s jinými vyučovacími metodami. Pro zvýšení účinnosti osvojovaných poznatků se s vysvětlováním používají metody názorné, demonstrace, ilustrace, pokusy, exkurze apod. Ke zvýšení aktivity posluchačů se spojuje vysvětlování s metodou rozhovoru, diskuse, s problémovým vyučováním i s prvky metod praktických. Toto spojení s dalšími metodami už Mojžíšek (1988) popisuje jako metodu výkladu.

Vysvětlování se uplatňuje nejčastěji tehdy, jde-li o osvojování látky pojmové povahy a vyvozování zobecňujících závěrů. Zahrnuje popis a analýzu daných jevů a rozvíjí logické myšlení žáků. Ti jsou vedeni pomocí indukce k zobecňování (Skalková, 1999, s. 172). Vysvětlování se tedy neobejde bez logických operací, jako je indukce, dedukce, analýza, srovnání atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 58). Skalková (1999) dodává, že učitelův výklad je vzorem logického myšlení pro žáky.

### **c) Práce s textem**

Práci s učebnicí a knihou řadí Skalková (1999) mezi metody, kdy zdrojem poznání je hlavně slovo. Je jednou z nejdůležitějších metod jak k získávání nových poznatků, tak i k jejich upevnování. Maňák, Švec (2003) uvádějí, že tato metoda je založená na zpracovávání textových informací, které slouží k osvojení nových poznatků,

popř. k jejich upevňování. Úkolem učitele je postupně rozvíjet dovednosti žáků pracovat s učebnicí samostatně. Je dobré, aby se žáci učili pracovat s knihou ve všech předmětech. Základem jsou však dobré čtenářské dovednosti a plynulé čtení s porozuměním (Skalková, 1999, s. 177-179).

Maňák a Švec (2003, s. 64) a Vališová, Kasíková (2007, s. 200) se shodují v tom, že texty mohou mít různé varianty a podoby – například učebnice, učební texty, slovníky, encyklopedie, odborná, ale i krásná literatura. Patří sem i účelově zpracované didaktické texty.

Vališová, Kasíková (2007, s. 199) uvádějí, že práce s textem může mít povahu reproduktivní nebo produktivní. Buď se žák učí informacím, které jsou v textu obsaženy nebo je podněcován textem k tvořivé činnosti.

Na závěr dodám, že metoda práce s textem nemá vést jen k osvojování technické nebo metodické dovednosti, ale má směřovat také k vytvoření pozitivního postoje a vztahu ke knize vůbec (Maňák, Švec, 2003, s. 68).

## **2) Metody dialogické**

Skalková (1999), Vališová, Kasíková (2007) a Kalhous, Obst (2002) se shodují v tvrzení, že dialogické metody jsou založené na přímé interakci mezi učitelem a žáky navzájem. Předpokládá se slovní interpretace mezi učitelem a žáky – nejen dvoustranná, ale i mnohostranná, nejen jednosměrná, ale i vícesměrná.

Petty (2002, s. 163) poukazuje na to, že dialogická metoda má velký význam, protože učí žáky samostatně uvažovat. Procvičují si používání pojmů, které se učí, a učitelé je mohou bezprostředně kontrolovat a opravovat. Žáci chápou tuto metodu jako zábavnou a aktivní činnost a to zejména proto, že správné odpovědi jim dodávají sebedůvěru a naplňují je pocitem úspěšnosti.

Skalková (1999, s. 174) uvádí, že se jedná o metody, které umožňují žáky významně aktivizovat a rozvíjet jejich komunikativní dovednosti. Do této skupiny zařazuje metodu rozhovoru, dialog, diskuzi, panelovou diskuzi, brainstorming a brainwriting.

### **a) Rozhovor**

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 69) se touto metodou rozumí verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (učitele a žáků) na dané výchovně vzdělávací téma, které je zaměřeno na stanovený cíl. Skalková (1999, s. 174) doplňuje,

že tato metoda osvětluje formou otázek a odpovědí určitý jev, problém a vede žáky k novým poznatkům. Skalková také rozlišuje rozhovor vstupní, systematizující, upevňující a kontrolní. Rozhovor také plní v různých situacích různé funkce. Funkci pomocnou má tehdy, když ho učitel zařadí na počátek výuky, aby se přesvědčil, že žáci mají dané poznatky potřebné pro další výklad. Heuristický rozhovor použije tehdy, když chce vést žáky k osvojení nové látky. Učitel klade žákům otázky, které je vedou k samostatnému odhalování nových vztahů. Rozhovor může plnit i funkci kontrolní.

Skalková (1999), Maňák (1994), Kyriacou (1996) i Maňák a Švec (2003) rozlišují různé úrovně náročnosti otázek a jejich druhy. Kyriacou (1996, s. 51-52) popisuje otázky otevřené a uzavřené, otázky nižšího řádu a vyššího řádu. Realizace rozhovoru klade na učitele značné nároky, avšak zvládnutí techniky kladení otázek patří k profesionální výbavě učitele. Otázky by měly být přiměřené úrovni žákova myšlení. Učitel by měl nechat po vyřknutí otázky pro celou třídu krátkou pauzu a až poté vyvolávat jednotlivé žáky. Střídání a obměňování druhů otázek žáky aktivizuje.

Skalková (1999) a Maňák (1994) uvádějí, že rozhovor mezi učitelem a žáky plynule přechází v diskuzi, která je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny.

### **2.5.1.2 Metody názorně demonstrační**

Uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy a konkretizují abstraktní systém pojmů (Skalková, 1999, s. 180). Mojžíšek (1988) a Maňák a Švec (2003) se shodují, že už od dob Komenského je požadováno názorné vyučování. Komenským prostřednictvím Zlatého pravidla pro učitele požadoval, aby žák sledoval jev, který studuje, pokud možno všemi smysly.

Zormanová (2012, s. 49) uvádí, že tato skupina metod úzce souvisí s metodami praktickými a slovními. Obvykle jsou doprovázeny vysvětlováním či rozhovorem.

Ilustrace je nejjednodušší formou demonstračních metod. K ilustraci slouží učitel kresba na tabuli, obrazy, schémata, mapy atd. Demonstrace není omezena jen na vizuální objekty, ale patří k nim i demonstrace akustického charakteru, jako např. vzor přednesu pomocí magnetofonového záznamu. Aby došlo ke spojení vyučování s reálným životem, můžeme použít demonstraci uskutečněnou formou exkurze do muzea, do knihovny apod. (Skalková, 1999, s. 180).



### **a) Předvádění a pozorování**

Metoda předvádění, neboli demonstrace, zprostředkovává žákům pomocí smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy. Tato metoda by neměla znamenat pouze pasivní prohlížení předváděného objektu, ale měla by vést k vytváření představ, k rozvoji fantazie a k myšlení (Maňák, Švec, 2003, s. 78). Podstatou této skupiny metod je, že učitel předvádí žákům objekty, a to buď přímo, jako skutečný jev, nebo zprostředkovaně obrazem, filmem, magnetofonem apod. (Mojžíšek, 1988, s. 108). Nedílnou součástí metody předvádění je pozorování, které jako záměrné, zacílené a soustavné vnímání je třeba soustavně nacvičovat. Demonstrace dává žákům příležitost učit se jevy pozorovat a ze zjištěných faktů vyvozovat závěry. Má-li být demonstrace úspěšná, nesmíme podcenit ani význam slovního doprovodu (Maňák, Švec, 2003, s. 78-79).

### **b) Práce s obrazem**

Obraz jako didaktická názorná pomůcka nahrazuje předměty nebo jevy, které nemůžeme vidět jiným způsobem (Opatřil, 1985, s. 106). Maňák a Švec (2003, s. 82) definují obraz podobně. Podle nich znázorňuje realitu různými prostředky za účelem zachování představy. Didaktický obraz zahrnuje názorné zobrazení učiva od kresby na tabuli, nástěnného obrazu, učebnicové ilustrace až po obraz vytvářený prostředky statické a dynamické projekce a počítačovou grafikou.

### **c) Instruktaž**

Zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Uplatňuje se hlavně při vytváření různých druhů dovedností, zejména pohybových, pracovních, ale také sociálních. Existuje několik druhů instruktáže, např. slovní, písemná, hmatová a pohybová (Maňák, Švec, 2003, s. 87).

### **2.5.1.3 Metody dovednostně-praktické**

#### **2.5.1.4 Vytváření dovedností**

Často se za dovednost považuje připravenost žáka k činnosti, např. k psaní, počítání, kreslení, pracovní a pohybové činnosti, zpívání, sociální komunikaci atd. Této připravenosti se podle mnoha autorů dosahuje aplikací vědomostí na řešení praktických úloh a procvičováním, opakováním činností. Maňák (2003) ale říká, že nezáleží ani tak na počtu opakování a cvičení dovedností, ale spíše na jejich pochopení, které se vytváří z žákových zkušeností .

Pro efektivní osvojení různých druhů dovedností jsou vhodné metody diskusní, metody řešení problémů, situační a inscenační metody a didaktické hry. Osvědčuje se také skupinová a kooperativní výuka, samostatná práce žáků a projektová výuka (Maňák, Švec, 2003, s. 92-96).

#### **a) Produkční metody**

Zahrnují všechny postupy a operace, při kterých vzniká nějaký produkt, výkon, výtvar. Pomocí těchto metod se nacvičují různé pohybové dovednosti, patří sem ale také výkony jemné motoriky, jako např. psaní, rýsování, kreslení, hra na hudební nástroj apod. Uplatňují se v pracovních činnostech, v tělovýchovných aktivitách, ve výtvarné tvorbě a při hudebních aktivitách (Maňák, Švec, 2003, s. 103).

### **2.5.2 Aktivizující výukové metody**

Inovační, aktivizující postupy používají zejména alternativní školy. Proto se v literatuře objevují názvy inovační, aktivizující či alternativní metody. Termíny alternativní a inovativní nemají jednotný výklad a často jsou chápány jako synonyma (Maňák, Švec, 2003, s. 105). Inovace je zavádění nového prvku (metody) do tradiční výuky. Alternativa je možnost volby jiného postupu od tradičního (Pecina, Zormanová, 2009, s. 38).

Aktivizující metody Maňák (2003) charakterizuje jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně vlastní učební činností žáků. Důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Podobně vysvětluje metody aktivního učení i Sitná (2009, s. 9). Žák je při používání těchto metod centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky. Charakteristické

je vlastní objevování, posuzování, porovnávání a začleňování nových informací do již existujícího znalostního systému. Kontrastem jsou tradiční vyučovací metody, kde je centrem dění učitel a žáci jsou spíše pasivní.

Cílem je změnit způsob vyučování a „oživit jej“, zvýšit zájem žáků o probírané téma a vtáhnout je do této problematiky nenásilnou formou. Mělo by být ale dosaženo stejného efektu jako při klasické výuce, tj. měla by existovat podmínka rovnosti probraného učiva (Kotrba, Lacina, 2007, s. 26).

Aktivizující metody jsou charakteristické náročnější přípravou, vyžadují materiální vybavení a postupnou přípravu žáka na tento styl výuky. Žák je totiž aktivním činitelem celého procesu, učí se hlavně samostatným objevováním informací, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci a kooperaci (Zormanová, 2012, s. 55). Nejčastěji se jedná o badatelskou činnost nebo o řešení problémů. Může jít ale i o individuální práci nebo o kooperativní činnost, založenou na spolupráci malé skupinky (Kyriacou, 1996, s. 55).

Sitná (2009, s. 13) uvádí, že žáci preferují aktivitu, spolupráci ve skupinách, diskuse, debaty, rádi pracují na praktických úkolech, řeší úkoly vyžadující kreativitu a vlastní úsudek a mají rádi problémové vyučování.

## Obr. 2 Rozdělení aktivizujících výukových metod



*Zdroj: Schéma vytvořeno dle Maňáka a Švece, 2003*

### a) Metody diskuzní

Plynule navazují na metodu rozhovoru, která je zmíněna výše. I když má pojem diskuze řadu variant, vždy se jedná o komunikaci ve skupině zájemců o určitý problém. Metodu diskuze lze charakterizovat jako takovou formu komunikace učitele a žáků, kde si účastníci vyměňují navzájem názory na dané téma. Odůvodňují svá tvrzení, a tím společně nachází řešení daného problému (Maňák, Švec, 2003, s. 108).

## **b) Metody heuristické, řešení problémů**

Maňák, Švec (2003, s. 113), ale i Petty (2002, s. 227) označují heuristickou metodu jako metodu objevování. Heuristika je věda, která zkoumá tvůrčí myšlení. Heuristická činnost je způsob řešení problémů. Na rozdíl od tradičních metod v tomto případě učitel sám žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali. Na začátku jim učitel radí, pomáhá a usměrňuje jejich „objevování“. I Pecina a Zormanová (2009, s. 61) popisují podobně podstatu této metody. Žáci mají dojít k novým poznatkům vlastním myšlenkovým úsilím. Tito autoři také označují problémovou metodu jako typickou metodu heuristické výuky. Maňák a Švec (2003, s. 114) považují problémovou výuku za nejefektivnější a nejpropracovanější heuristickou výukovou strategii. Představuje učení se pokusem a omylem, kdy se žák učí ze svých úspěchů, ale také ze svých chyb.

Kotrba a Lacina (2007, s. 84) rozlišují problémové úlohy podle způsobu řešení na:

- skupinové řešení problému,
- individuální řešení problému.

## **c) Didaktické hry**

Maňák a Švec (2003, s. 127) charakterizují didaktickou hru jako seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.

Pecina, Zormanová (2009), Vališová, Kasíková (2007) i Kotrba, Lacina (2007) se shodují v tom, že didaktické hry jsou založené na řešení problémových úloh a situací. Rozvíjí myšlení a poznávací funkce žáků a aktivizují je.

Didaktické hry zahrnují poměrně velké množství aktivit, které můžeme třídít podle různých hledisek. Vybrali jsme třídění z aspektu jejich obsahu a cílů:

- a) Interakční hry** – svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi), sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- b) Simulační hry** – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci.
- c) Scénické hry** – rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (Meyer, 2000 in Maňák, Švec, 2003, s. 128).

Petty (2002, s. 188-201) uvádí množství her, mezi něž patří univerzální hry, použitelné téměř pro každý předmět či téma (rozhodovací hry, kvíz, soutěž,

problémové úlohy), hry pro učení sociálních dovedností (seznamovací hry), simulační hry a hraní rolí, hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností (příběhy, myslím si věc, zaměstnání, stolní hry, krátký projev, učení nové slovní zásoby, obrázkové karty atd.).

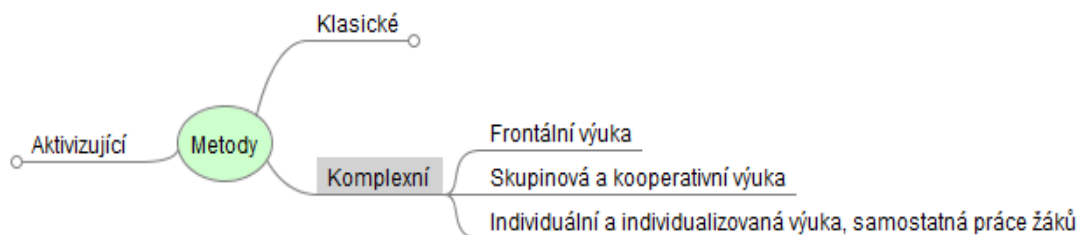
**Obr. 3** Začleňování didaktických her do výuky

Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky	
a)	vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
b)	diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
c)	ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, event. jejich obměna),
d)	vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti),
e)	stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky subjektivity),
f)	zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu),
g)	příprava pomůcek, materiálů, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba),
h)	určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
i)	promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 129

### 2.5.3 Komplexní výukové metody

**Obr. 4** Rozdělení komplexních výukových metod

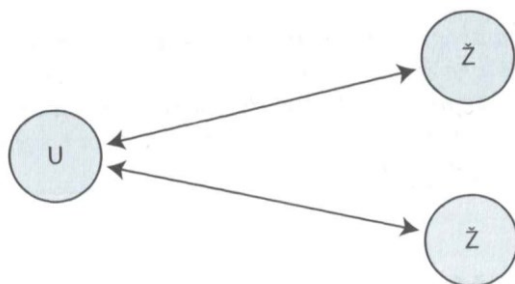


Zdroj: Schéma vytvořeno dle Maňáka a Švece, 2003

## 1) Frontální výuka

Tento způsob výuky je charakteristický společnou prací žáků ve třídě. Učitel má dominantní postavení a řídí, usměrňuje a kontroluje všechny aktivity žáků. Osvojení si maximálního rozsahu poznatků je hlavním cílem. Frontální výuka však vede k pasivitě žáků. Protože je jednostranně zaměřena na zvládnutí učiva a dodržování kázně, nepodporuje samostatné myšlení (Maňák, Švec, 2003, s. 133). Učitel sice řídí učební činnost velké skupiny žáků současně, ale samotný proces učení probíhá individuálně. Uplatňuje se zde komunikační struktura vertikální dvousměrné komunikace, což je vzájemná komunikace učitele s jednotlivými žáky.

**Obr. 5 Vertikální dvousměrná komunikace**



*Zdroj: Vališová, Kasíková, 2007, s. 174*

## 2) Skupinová a kooperativní výuka

Skupinové vyučovací metody jsou moderní metody orientované na žáka. Výuka ve skupinách je charakteristická aktivní spoluprací žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně učí pod vedením učitele. Tyto metody zásadně využívají vrstevnické sociální skupinové vztahy (Sitná, 2009, s. 49). Sociální aspekt skupinové výuky zmiňují i autoři Kalhous a Obst (2002, s. 303) nebo Maňák, Švec (2003, s. 139). Hlavním rysem skupinové výuky ale není jen pouhé seskupování žáků ve třídě, ale jsou to další charakteristické rysy:

- spolupráce žáků při řešení náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce ( Maňák, Švec, 2003, s. 138 ).

Autorská dvojice Maňák, Švec (2003, s. 138) objasňuje pojem kooperativní výuka. „Je to také výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“ Protože bývá realizována ve skupinách, můžeme ji považovat za formu skupinové výuky.

Kasíková (1997, s. 27-40) uvádí, že „kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“ Jak už je patrné z předchozího textu, kooperativní výuka nerovná se skupinová práce. Skupinové vyučování má někdy jen organizační podobu výuky, pouze střídá běžné frontální uspořádání. Skupinové vyučování je pouze jedním ze znaků kooperativního učení. Mezi další znaky patří pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinové činnosti.

Sitná (2009, s. 51) uvádí přehled nejčastějších skupinových metod.

- Brainstorming (bouře mozků).
- Snowballing (sněhová koule).
- Buzz groups (muší skupiny).
- Role play (hraní rolí).
- Rounds (kolečka).
- Carousel (kolotoč).
- Diskuse.
- Debata.
- Case study (případová studie).
- Gold fish bowl (akvárium).
- Mind mapping (mentální mapování).

Autoři Maňák a Švec (2003, s. 140-145) poukazují na to, že skupinová a kooperativní výuka vyžaduje důkladnou přípravu učitele. Proto rozlišují tři hlavní fáze této výuky: přípravnou, realizační a prezentační. V přípravné fázi si učitel musí promyslet:

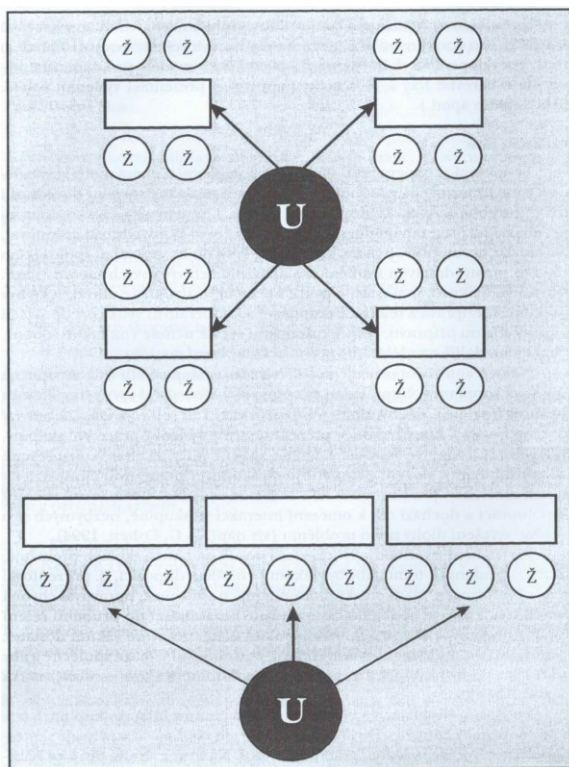
- velikost a způsob vytváření skupin,
- charakter učebních úloh (problémů),

- prostorové uspořádání třídy,
- jaká bude jeho úloha při skupinové výuce.

O velikosti skupin jsou vedeny diskuze. Nejmenší skupina se skládá ze dvou žáků a je označována jako párová výuka. Lze vytvořit homogenní nebo heterogenní skupiny, podle výkonnosti. Homogenní skupiny tvoří žáci přibližně na stejné úrovni výkonnosti. Zadáním úkolu přiměřené náročnosti méně výkonní žáci zažijí úspěch a ti výkonní se mohou více rozvíjet. Heterogenní skupiny jsou tvořeny žáky s různým prospěchem. Pokud takto uspořádaná skupina funguje tak, jak má, žáci si vzájemně pomáhají a ve spolupráci se snaží dosáhnout cíle, který je jim zadán (Zormanová, 2012, s. 90).

Maňák a Švec (2003, s. 141) dále uvádí dělení skupin podle sociálních vztahů, podle zájmu žáků a podle náhodného výběru. Dělení ještě rozšiřují o kritéria výběru žáků do skupin podle jejich stylu učení nebo jejich pojetí učiva. Sitná (2009, s. 55) uvádí také příklady postupů rozdělování žáků do skupin, jako např. podle počtu skupin, podle měsíců, kdy se žáci narodili, podle barvy oblečení, podle barevných lístků, hracích karet atp.

**Obr. 6** Možnosti uspořádání třídy při skupinové výuce



Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 143



V části realizační fáze je doporučeno rozdělit role žáků ve skupině, aby se usnadnila skupinová kooperace. Jeden žák má roli vedoucího skupiny, druhý žák je jeho asistent, třetí je zapisovatel a čtvrtý je mluvčím skupiny (prezentuje třídě výsledky práce své skupiny) (Maňák, Švec, 2003, s. 144). Sitná (2009, s. 56) uvádí tyto pracovní role: vedoucí skupiny, pracovník s informacemi, zapisovatel, mluvčí skupiny, pozorovatel a časoměřič. Kasíková (1997, s. 79) popisuje role ve čtyřčlenné skupině následovně: koordinátor, pracovník s informacemi, sekretář (tajemník) a pozorovatel (hodnotitel).

V prezentační fázi představují jednotlivé skupiny výsledky řešení úloh ostatním skupinám ve třídě. Dají se využít různé formy prezentace výsledků skupinové práce:

- ústní sdělení výsledků,
- písemná prezentace výsledků na papíře,
- nástěnná prezentace,
- společná prezentace výsledků práce skupin prostřednictvím jejich nástěnek.

### **3) Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků**

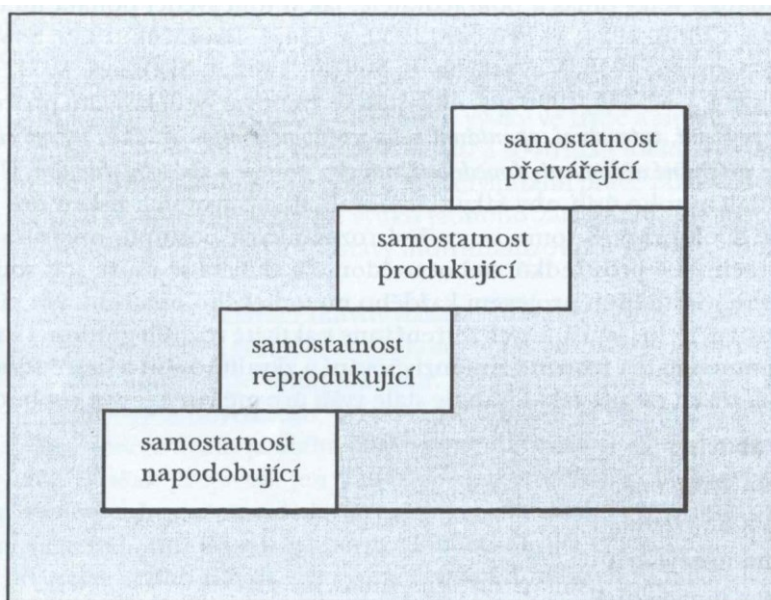
Pojem individuální práce žáka se používá v odborné terminologii ve více významech. Důkazem jsou existující synonyma, jako např. práce individualizovaná, samostatná, svobodná, volná, nezávislá apod. Individuální práce žáka probíhá po vyčlenění určitého času pro myšlenkovou nebo motorickou činnost jednoho žáka, která je řízena učitelem. Žák sice pracuje sám, ale stále je součástí hromadné výuky ve třídě (Maňák, Švec, 2003, s. 152). Vališová, Kasíková (2007, s. 174) uvádějí individuální výuku jako opak výuky frontální. Při individuální výuce učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků (např. v uměleckých školách, v různých formách práce s talentovanými nebo zaostávajícími žáky v rámci frontální výuky atd.).

V individualizovaném vyučování učitel bezprostředně neřídí učební činnost žáků. Žáci řeší zadané úkoly samostatně, pracují podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají individuálním možnostem (Vališová, Kasíková, 2007, s. 174). Individualizace je těsně spjata s diferenciací žáků, jejímž „smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání“. Ve 20. a 30. letech hrály významnou roli ve snaze o individualizaci vyučování daltonský plán a winnetská soustava.

Maňák a Švec (2003, s. 153-154) chápou samostatnou práci žáků jako „takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na

cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů“. Se samostatnou prací souvisí i samostatné myšlení a kritické myšlení, jehož základem je zjišťování souvislostí, všestranná analýza jevů a nacházení vlastních závěrů. Tupý (1978, s. 85) vysvětluje samostatnou práci žáků mladšího školního věku jako specifickou činnost (duševní, manuální a tělesnou), kterou učitel předkládá žákům během vyučovacího procesu za účelem cílevědomě a soustavně vychovávat, vzdělávat a rozvíjet jejich samostatné myšlení, snažení a jednání.

**Obr. 7 Stupně samostatnosti, které učitelé pomáhají usměrňovat osamostatňování osobnosti**



*Zdroj: Maňák, Švec, 2003 s. 154*

Petty (2002, s. 214) uvádí, že samostatné práce umožňují žákům užívat intelektuální dovednosti vyššího řádu, jako např. tvořivost, hodnocení, analýzu a syntézu. Procvičí si schopnost samostatnosti, schopnost učit se, řešit problémy atd.

Maňák a Švec (2003, s. 156) charakterizují výhody a nevýhody samostatné, individuální práce žáků.

**Výhody:**

- individuální zapojení do výukových aktivit, realizace nápadů,
- učení se odpovědnosti,
- zvolení si vlastního tempa práce,
- podpora diferenciací třídy, učitel se může individuálně věnovat některým žákům.

**Nevýhody:**

- malá nebo žádná vzájemná komunikace a spolupráce,
- nepodporují se sociální vztahy, nerozvíjejí se formy sociálního učení.

**Samostatná práce na málotřídních školách**

Mojžíšek (1988, s. 183) a Hladílek (1988, s. 131) se shodují v tvrzení, že samostatná práce se používá na málotřídních školách a má zde mimořádně velký význam. Protože je v jedné třídě skupina žáků různého věku, učitel může pracovat přímo pouze s jedním oddělením, ostatním zadává samostatnou práci. Čím více ročníků je v jedné třídě, tím méně času má učitel na přímou práci. Hladílek (1988) uvádí, že pokud je samostatná práce na málotřídních školách dobře připravena a motivována, působí nejen jako aktivizující prvek, ale stává se také vyučovací a výchovnou metodou. Žáci poznávají věci analýzou a syntézou, hledáním logických spojení, tvořením vlastních závěrů a při tom se učí hodnotit svou vlastní práci i práci svých spolužáků, získávají schopnost sebekontroly a sebekritiky a dobrý vztah k práci a k povinnostem. Samostatná práce rozvíjená od nejnižších ročníků základní školy je velmi významná k přípravě pozdějšího samostatného vzdělávání žáků.

Tupý (1978, s. 85-86, 92, 103) charakterizuje samostatnou práci žáků mladšího školního věku jako specifickou činnost žáka (duševní, manuální a tělesnou), kterou učitel připravuje a předkládá ji žákům během vyučování za účelem cílevědomé a soustavné výchovy, vzdělávání a rozvíjení jejich samostatného myšlení a jednání na zadaných úkolech. Než přistoupíme k užití samostatné práce ve vyučování, je nutné žáky vybavit předpoklady, schopnostmi, dovednostmi a zkušenostmi, bez nichž tato výuková metoda selhává hned na počátku. Jedná se zejména o:

- a) dovednosti organizační,
- b) dovednost pohotově reagovat na různé podněty k práci,
- c) schopnost analyzovat problém a rozhodnout se pro řešení,
- d) tzv. zpětnovazební schopnosti a dovednosti.

Mezi druhy samostatné práce řadí autor:

- a) samostatnou práci prováděnou ústně,
- b) samostatnou práci prováděnou písemně,
- c) samostatnou práci praktickou,
- d) samostatnou práci kombinovanou.

### 3 Organizační formy vyučování

Kalhous a Obst (2002, s. 293) definují organizační formu výuky jako uspořádání vyučovacího procesu, to znamená vytvoření prostředí a způsob, jakým jsou organizovány činnosti učitele a žáků při vyučování. Každá organizační forma vytváří různorodé vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky. Vališová, Kasíková (2007, s. 173) popisují organizační formy jako jeden ze základních prvků vyučovacího procesu, který dále tvoří cíle vyučování, učivo, vyučovací metody a učební pomůcky. Prostřednictvím organizačních forem dochází k procesu přetváření učiva, tj. soustavy poznatků a činností, do soustavy vědomostí a dovedností žáků.

Tyto autorky také uvádí, že výběr konkrétních metod vyučování je výrazně ovlivněn způsobem, jakým je vyučování organizováno – např. problémové metody jsou propojovány často se skupinovou formou atd.

Někteří autoři řadí určité způsoby výuky do klasifikace metod, jiní pro ně používají klasifikaci forem výuky. Jak je již patrné z předchozího textu, tak např. autoři Maňák a Švec (2003) zařazují skupinové či individuální vyučování mezi metody výuky. Naopak Maňák (1994) či Vališová, Kasíková (2007) nebo Skalková (1999) začleňují tyto způsoby výuky mezi organizační formy.

Protože se metodami výuky podrobně zabývá předchozí kapitola, kde jsou popsány i následující základní organizační formy vyučování, bude zde uvedena pouze klasifikace forem výuky.

Klasifikace organizačních forem výuky podle Maňáka ( 1994, s. 47-48 ):

#### **A. Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka**

1. Výuka individuální.
2. Výuka individualizovaná.
3. Výuka skupinová.
4. Výuka hromadná (kolektivní).

#### **B. Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí**

1. Výuka ve třídě.
2. Výuka v odborných učebnách a v laboratořích.

3. Výuka v dílně.
4. Výuka na školním pozemku.
5. Výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
6. Vycházka a exkurze.
7. Domácí úlohy.

**C. Organizační formy výuky podle délky trvání**

1. Vyučovací hodina (základní výuková jednotka).
2. Zkrácená výuková jednotka (např. v 1. ročníku apod.).
3. Dvouhodinová výuková jednotka.

## 4 Málotřídní školy

Na úvod této kapitoly uvádíme definici málotřídní školy dle pedagogického slovníku, se kterou se shoduje většina autorů, jako např. Trnková (2010), Průcha (2004), Kořínek (1984) nebo Opatřil (1985). Málotřídní škola je „škola, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučování ve společné učebně“. Podle ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) považujeme základní školu prvního stupně za málotřídní tehdy, pokud jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 116). V zahraničí se obvykle používá pro málotřídní školy pojem malá škola. Anglický termín je „small school“ nebo „one - room school“, německý je „kleine Grundschule“ (Průcha, 2004, s. 52). Jak uvádí Trnková (2010, s. 12), zahraniční názvy pro málotřídky nemusí ale vždy znamenat, že se skutečně jedná o málotřídní školy. Může jít pouze o malé školy, kde je však pro každý ročník vlastní učebna i učitel. Jedná se pak o školy plně organizované. Z toho vyplývá, že základní školy (dále ZŠ) můžeme dělit na ZŠ plně organizované, se všemi devíti ročníky, anebo neúplně organizované, které mají pouze první stupeň.

### Učitel na málotřídní škole

Práce učitele na málotřídní škole je poměrně složitá z toho důvodu, že musí pracovat současně s několika věkově různými odděleními žáků. Je nutné, aby měl přehled o účasti žáků na vyučování. Když pracuje přímo s jedním oddělením, musí mít zároveň přehled o práci žáků, kteří v té době pracují samostatně. Je třeba, aby měl připravený úkol s rozšiřujícím učivem pro ty, kteří splní úkol dříve, než ostatní. Stejně tak musí být připraven poskytnout pomoc samostatně pracujícímu žákovi, který si neví rady s řešením úkolu. Dále je důležité, aby byla organicky strukturovaná plynulost jeho aktivit. Nemělo by dojít k šablonovitému stereotypu vyučovacích hodin, tedy k mechanickému střídání přímé a samostatné práce žáků.

Učitelé našich málotřídních škol patří k těm, kteří i přes relativní izolovanost hledají prostředky ke zkvalitnění svého působení. Často projevují zájem o alternativní výuku, mnohdy větší, než jejich kolegové z plně organizovaných škol. S tím souvisí zájem o aktivizující pedagogické prostředky, jako např. skupinové, párové a týmové vyučování, projektové metody, integrace handicapovaných dětí, péče o talentované

žáky, otevřenost málotřídní školy vůči veřejnosti atd. U těchto učitelů také narůstá tendence opouštět přístupy tradiční školy (Vomáčka, 1995, s. 59-60, 83). I Valachová (2005) se ztotožňuje s tímto tvrzením. Uvádí, že právě učitelé málotřídních škol často obohacují náš vzdělávací systém zajímavými metodami a netradičním stylem práce.

#### **4.1 Málotřídní škola jako škola komunitní**

Trnková, Knotová (2013, s. 23) poukazují na to, že málotřídní školy, které jsou typicky venkovské, se často chovají jako komunitní školy. „Komunitní škola je místem, kde lidé žijící v obci připravují a organizují různé vzdělávací, kulturní, zájmové, rekreační programy a aktivity nebo třeba také rozmanité sociální služby.“ Tato škola neslouží tedy pouze dětem, ale i lidem z okolí. Málotřídky často rozvíjejí aktivity nad rámec běžného vyučování, a to směrem k dětem nebo k dalším členům obce. Fungují jako komunitní centra nebo centra volnočasová. V 92 % málotřídních škol se uplatňují některé prvky činností, které jsou typické pro komunitní školy. Např. školy připravují činnosti a různé akce pro děti a jejich rodiče, zaměřují se na zájmové aktivity pro děti, pořádají pro ně zájezdy a nejrůznější akce během roku, organizují zájmové aktivity pro dospělé a společenské zábavy v obci atd. Mezi nejpočetnější skupiny, které využívají prostory málotřídních škol pro své činnosti, patří sportovní sdružení, dětské volnočasové organizace, kulturně společenská zájmová sdružení a obecní úřad. Valachová (2005) na základě svého výzkumu uvádí, že dotazovaní starostové a krajští zastupitelé si uvědomují, že málotřídní škola není pouhou součástí vzdělávacího systému, ale plní také funkci kulturního a společenského centra obce. Učitelé a žáci těchto škol významně přispívají k rozvoji života na vesnici.

#### **4.2 Malotřídní školy v číslech**

Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že pokud nejsou podmínky pro zřízení všech devíti ročníků základní školy, lze zřídit školu, která nemá všechny ročníky. (Zákon č. 561/2004 Sb.) Vyhláška č. 48/2005 Sb., §4 se zabývá jednotlivými typy základních škol a počty žáků ve třídách. S pojmem málotřídní škola však současná legislativa nepracuje, ale užívá následující dělení:

- Školy jednotřídní mají nejméně 10 žáků ve třídě.
- Školy dvojtřídní mají v průměru na jednu třídu nejméně 12 žáků.

- Školy trojtřídní mají v průměru na jednu třídu nejméně 14 žáků.
- Školy tvořené čtyřmi a více třídami mají v průměru na jednu třídu nejméně 15 žáků (Vyhláška č. 48/2005 Sb.).

Trnková (2010, s. 9) se zmiňuje o tom, že na základě této legislativy změnil ÚIV zpracování školských statistik, což má za následek to, že už se ze statistik nedozvíme, kolik málotřídních škol je v ČR a kolik žáků se zde vyučuje, jako tomu bylo do roku 2004. Průcha (2003, s. 116) uvádí v pedagogickém slovníku, že k 30. 9. 2001 bylo v ČR 1 225 málotřídních škol a navštěvovalo je 41 286 žáků. Ve školním roce 2002/2003 bylo u nás celkem 1 497 škol pouze s prvním stupněm, přičemž převážná většina z nich byly školy málotřídní (Průcha, 2004, s. 52). Trnková (2010, s. 13) uvádí nejaktuálnější počet málotřídních škol v ČR, a to 1 400 škol k 30. 9. 2007. Poukazuje přitom ale na určitou míru nepřesnosti. Překvapující může být i fakt, že málotřídní školy tvoří zhruba 40 % z celkového počtu základních škol v České republice (Trnková, Knotová 2013, s. 23).

Největší zastoupení mají školy dvojtřídní. Přes 70 % málotřídek má otevřeno všech pět ročníků. Součástí těchto málotřídních škol je většinou další školské zařízení, jako např. mateřská škola, či školní jídelna. Průměrný počet žáků na jednu školu je 29,5 žáků. Nejmenší škola má 7 a největší škola 75 žáků. Průměrný počet žáků na jednu třídu je dvanáct (Trnková, 2010, s. 64-65).

### **4.3 Málotřídní školy jako pedagogická alternativa**

Protože se málotřídní školy odlišují od tradičních, standardních škol a jsou k nim jakousi alternativou, považujeme za nutné objasnit pojmy „alternativní“ a „inovativní“.

Standardní škola se řídí určitou normou a podle státem předepsaných pravidel fungování. Naproti tomu alternativní škola z této normy vybočuje, má své vlastní charakteristické specifičnosti, které se mohou projevat ve zvláštním vzdělávacím programu, v odlišném výběru vyučovacích předmětů, ve zvláštní organizaci výuky, v odlišných vztazích mezi žáky a učiteli, školou a rodiči atd. (Průcha, 2000, s. 172). Alternativní školy chtějí odstranit nedostatky běžných škol a pracovat nově. Obvykle využívají nové didaktické postupy (Skalková, 1999, s. 72-73). Průcha (2004, s. 20) chápe alternativní školy jako „všechny druhy škol bez ohledu na zřizovatele, tedy školy



soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému“.

Pod pojmem inovace chápe Skalková (1999, s. 73) zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému, kdy zkvalitnění tohoto systému je cílem inovace. Inovační snahy vychází z jednotlivých škol či od učitelů. Změny se mohou týkat nových struktur škol, jejich obsahu či metod. Někteří odborníci popisují inovativní školy jako takové, „které přešly od spontánních dílčích inovací k podstatným systémovým změnám v cílech, metodách a organizaci vyučování a změnily radikálně tradiční filozofii školy“ (Průcha, 2000, s. 173).

Průcha (2004, s. 23) uvádí, že každou školu alternativní lze chápat i jako školu inovativní, protože kterákoliv alternativa znamená zavedení nějaké inovace, změny. Málotřídní školy jsou důležitou pedagogickou alternativou. Inovace znamená totiž i to, co už dříve existovalo a je znovu objeveno a zaváděno.

Málotřídní školy jsou charakteristické vyučováním s věkově smíšenými skupinami žáků, což vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování. Právě proto je toto vyučování považováno za typ alternativy či inovace vzdělávání (Průcha, 2004, s. 51 - 53).

#### 4.4 Historie málotřídních škol

Trnková (2010, s. 15) uvádí dvě základní podoby málotřídních škol:

1. **Historicky starší podoba málotřídek** – vznikají z důvodu nedostatečné sítě škol a nedostatku učitelů v dané zemi. Třídy jsou zpravidla velmi početné a funguje zde pouze jedna nebo dvě třídy. Tato situace byla v Evropě v 19. a první polovině 20. století. V současné době je tento typ škol zejména v ekonomicky méně vyspělých zemích, a to na venkově i ve městech.
2. **Historicky mladší podoba málotřídek** – objevuje se zpravidla tam, kde žije ve školním obvodu méně dětí. Dochází pak k tomu, že počet dětí určitého ročníku nedosáhne státem požadovaného minima pro vytvoření samostatného ročníku a dané ročníky se musí spojit. V těchto třídách bývá většinou málo žáků. Tento typ málotřídních škol nacházíme většinou ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí, a to na venkově.

Málotřídní školy jsou úzce spjaty s primárními školami, které byly zřizovány v důsledku zavedení povinné školní docházky a byly organizovány jako školy málotřídní. V roce 1774 byla na našem území zavedena šestiletá povinná školní docházka. Byly zřízeny tři typy škol: triviální, hlavní a normální. V žádné z nich nebylo tolik tříd, kolik zde bylo ročníků. Na jednoho učitele připadlo až 80 dětí.

V letech 1774 – 1848 se v našich zemích buduje síť elementárních škol. Nerozlišují se ještě pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola. Pojem málotřídní škola se objevuje až v roce 1869 ve školském zákoně. Obecné školy byly zřizovány na vesnicích a sloužily těm žákům, kteří nechtěli nebo nemohli studovat na střední škole. Pětiletá obecná škola je předchůdkyní dnešního prvního stupně ZŠ.

Na přelomu 19. a 20. století byly nejrozšířenější školy dvoutřídní. Výuka zde musela být velmi obtížná, protože u osmiletých obecných škol byly tři nebo pět ročníků v jedné třídě (Trnková, 2010, s. 16-19).

#### **4.4.1 Vznik první Československé republiky**

Po vzniku Československa zasahuje do fungování „málotřídek“ Malý školský zákon z roku 1922. Vymezuje počet žáků na jednotřídních obecných školách na 65 a na ostatních obecných školách na 70. Později se snižuje počet žáků v jednotřídkách na 50 a v ostatních obecných školách na 60 žáků. Tento školský zákon tedy výrazně nepomohl snížit počty žáků ve třídách, ale v letech 1917-1927 k tomu přispěl demografický vývoj, během něžž se snížil, především v důsledku války, počet porodů a zvýšil se počet úmrtí dětí. O reorganizaci se pokoušeli nejen z toho důvodu, že práce učitelů byla velmi náročná, ale také proto, že školní úspěšnost dětí z venkovských málotřídních škol byla nízká. „Málotřídky“ byly chápány jako školy, které poskytují méně kvalitní vzdělání (Trnková, 2010, s. 19-22).

Obecná škola se tehdy dělila na tři stupně: 1. a 2. ročník, 3. až 5. ročník a 6. až 8. ročník (Vomáčka, 1995, s. 52).

#### **4.4.2 Málotřídní školy za socialistického Československa**

Po ukončení druhé světové války přichází velké změny v českém základním školství. Byly zrušeny osmileté obecné školy a nastolena povinnost pro děti ve věku 11-15 let navštěvovat školu měšťanskou. Školský zákon z roku 1948 nařizuje jednotnou školu, jejíž součástí je škola národní pro děti ve věku 6-11 let a škola střední pro děti ve věku

11-15 let. Maximální počet dětí ve třídě měl být 40, v první třídě 30. Každý ročník málotřídní školy měl tvořit samostatné oddělení a měly pro něj platit stejné osnovy jako pro plně organizovanou školu. Věřilo se, že díky těmto a dalším opatřením se překoná rozdíl mezi městem a venkovem. Učitelé se octli ve složité situaci, protože museli radikálně změnit výuku (Trnková, 2010, s. 16-24).

Jak uvádí Kořínek (1984, s. 158-159) nebo Opatřil (1985, s. 124-125), v letech 1951-1952 bylo ministerstvem školství zavedeno nové zařazování jednotlivých ročníků do tříd:

- a) **škola dvojtřídní:** 1. třída – žáci 1. a 3. ročníku,  
2. třída – žáci 2., 4. a 5. ročníku.
- b) **škola trojtřídní:** 1. třída – žáci 1. ročníku,  
2. třída – žáci 2. a 4. ročníku,  
3. třída – žáci 3. a 5. ročníku.

Původně se do jednotlivých tříd zařazovaly sousední ročníky, které se spojovaly v jedno oddělení. Učivo takto spojených ročníků bylo zpravidla omezeno.

Ve druhé polovině 50. let se zvýšil počet plně organizovaných prvních stupňů ZŠ, ale stále silně převládaly jednotřídky a dvojtřídky. Proto zde byly stále intenzivnější snahy po zrušení málotřídek a zajištění rovnocenných vzdělávacích podmínek i pro obyvatelstvo venkova. První vlna rušení málotřídních škol probíhala zhruba kolem roku 1971. Ideálem této doby byla plně organizovaná základní škola. Největší vlna rušení málotřídek vrcholila v letech 1976-1980 (Trnková, 2010, s. 25-28).

#### **4.4.3 Málotřídní školy po roce 1989**

Se změnou politické situace po roce 1989 přichází i změny ve školství. Obce se mohly stát zřizovatelem škol, a tak začaly vznikat nové základní školy. Novela školského zákona z roku 1995 opět prodlužuje první stupeň na pět let, takže druhý stupeň je od 6. do 9. ročníku.

Kolem poloviny 90. let se opět začíná diskutovat o ekonomické efektivitě málotřídních škol. Na jednu třídu mělo připadnout průměrně třináct žáků, což znamenalo snížení počtu tříd nebo zánik škol. Počty škol a tříd začala ovlivňovat nepříznivá demografická situace spojená s poklesem porodnosti. Od roku 1995/96 začal klesat počet základních škol a v roce 2001/02 klesl pod 4 000 škol. Snižování počtu škol

se týká především těch, které mají pouze 1. stupeň, což je spojené s poklesem škol málotřídních (Trnková, 2010, s. 33, 43).

## **4.5 Podíl málotřídních škol na základním školství**

Více jak polovina málotřídek je v kraji Vysočina, Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Více než 40 % málotřídek je ve Středočeském, Plzeňském, Olomouckém a Libereckém kraji. Nejmenší podíl málotřídních škol má Karlovarský kraj. Rozmístění málotřídních škol v jednotlivých krajích může být dáno geografickou podobou venkovských sídel (Trnková, 2010, s. 58).

## **4.6 Výhody a nevýhody málotřídních škol**

### **4.6.1 Výhody**

- Vnitřní sociální prostředí má povahu rodinného prostředí – dobrá vzájemná znalost mezi žáky, pravidelný kontakt starších žáků s mladšími, atd.
- Starší děti mohou pomáhat mladším a tím získávají pocit odpovědnosti a důležitosti.
- Mladší děti využívají nápodoby, mají přirozené vzory (Trnková, 2007, s. 52).
- Málotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Žáci těchto škol musí mnohem častěji využívat spolupráce, respektu k ostatním, kdy v jedné skupině musí pracovat tak, aby nerušili jiné skupiny.
- Málotřídky působí jako kulturní a společenská centra obce (Průcha, 2004, s. 53).
- Pro učitele je výhodou učit málo žáků. Má možnost lépe poznat každého žáka, jeho silné i slabé stránky.
- Je zde možnost individuálního přístupu k žákům a upravení tempa výuky podle stupně vývoje žáka (ZŠ Cheznovice).
- Učebny jsou často rozděleny na jednotlivá pracovní místa určená pro různé druhy činností.
- Osobní, kázeňské a další problémy se nevyhýbají ani žákům z málotřídek, ale díky neanonymnímu prostředí je větší šance podchytit vše včas (Trnková, 2007, s. 55)

- Lépe se zde předchází sociálně patologickým jevům (např. kouření, šikaně) (ZŠ Cheznovice).
- Bezproblémové vztahy v menším učitelském kolektivu, příjemná atmosféra přenášena na žáky (Deník).
- Málotřídky v sobě nesou všechny předpoklady plnohodnotného, všestranně rozvíjejícího vyučování.
- Práce na málotřídce zahrnuje prvky alternativní pedagogiky, která je zaměřena na celkový rozvoj dítěte a na oboustrannou komunikaci mezi učitelem a žákem (Hrdličková In Emmerová, 2000, s. 88).

#### 4.6.2 Nevýhody

- Když žák získá nepříznivé postavení ve třídě, dozví se o tom celá škola (role outsidera, nešiky apod.)
- Omezená možnost soutěživosti, vzhledem k nízkému počtu žáků, což může být problém při přechodu na plně organizovanou školu (Trnková, 2007, s. 53).
- Z ekonomického hlediska vyžadují málotřídky na svůj provoz vyšší náklady, než velké školy.
- Vyučování v málotřídkách vyžaduje zkušené, nejlépe speciálně připravené učitele, což je ale hůře realizovatelné, protože příprava učitelů je zaměřena na běžné, velké školy (Průcha, 2004, s. 54).
- Stejně jako učitelé, i ředitelé mají náročnou funkci. Ředitel málotřídky je učitelem, ředitelem, administrativním pracovníkem, veřejným pracovníkem, ale příležitostně také uklízečem, údržbářem, výchovným poradcem či vychovatelem v družině (Trnková, 2007, s. 56).
- S výukou ve spojených ročnících mají problémy děti nezralé na školní docházku (ZŠ Počenice).
- Výuka na málotřídce klade velké nároky na učitele. Musí souběžně realizovat výuku dvou a více ročníků. Musí optimálně využívat přímou práci se žáky a jejich samostatnou práci, ale i aktivizující metody (Emmerová, 2000, s. 88).

## 5 Metodologie výzkumného šetření

V této kapitole se zaměřujeme na metodologickou stránku realizovaného výzkumu. Představujeme zde výzkumné cíle a otázky, vybranou metodu a popis výzkumného vzorku.

### 5.1 Cíl výzkumného šetření

Jelikož se tato práce zaměřuje na výukové metody používané na málotřídních školách, hlavním cílem je proto zmapovat druhy těchto metod a způsoby jejich použití na vybraných školách.

Ráda bych, aby tato práce posloužila studentům, ale i učitelům standardních, velkých škol, k inspiraci a k získání poznatků o způsobu výuky na málotřídních školách.

### 5.2 Metodika výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup zkoumání, který považuji pro určení cíle mé práce za vhodnější. Kvalitativní výzkum umožňuje do hloubky prozkoumat určitý, široce definovaný jev a přinést o něm co největší množství informací. Po nasbírání dostatečného množství dat dochází k hledání pravidelností, které se zde vyskytují. Je důležité si uvědomit, že hypotézy, které vznikly na základě kvalitativního výzkumu, nelze zobecňovat, protože jsou platné jen pro ten vzorek, na kterém byla daná data získána (Švaříček, 2007, s. 24-25).

### 5.3 Základní výzkumná otázka

Položila jsem si následující základní výzkumnou otázku: *Jaké metody výuky se objevují na málotřídních školách?* Na základě této otázky jsem následně vytvořila ještě další specifické otázky:

- *Jaké výukové metody jsou nejpoužívanější na jednotlivých školách?*
- *Jaké výukové metody jsou nejpoužívanější vzhledem ke všem třem pozorovaným školám?*

## 5.4 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem zvolila pozorování.

Gavora (1996, s. 16) i Skutil (2011, s. 101) charakterizují pozorování jako metodu založenou na sledování činností lidí, jevů a následné analýze a hodnocení těchto situací.

### Výhody metody pozorování:

- nejpřirozenější diagnostická metoda,
- přímé sledování reálných jevů,
- získání dat, která nelze získat jinou technikou,
- získání velkého počtu kvantitativních údajů.

### Nevýhody metody pozorování:

- náročnost na přípravu v oblasti odborné, organizační či technické,
- časová náročnost,
- ovlivnění pozorovaných jevů účastí pozorovatele,
- požadavek odborné úrovně pozorovatele,
- nižší objektivita v důsledku chyb pozorovatele (Skutil, 2011, s. 101).

Ze základních druhů pozorování, které uvádí Skutil (2011, s 102) jsme pro tuto práci vybrali následující:

- a) Přímé pozorování – výzkumník pozoruje sám.
- b) Nezúčastněné pozorování – výzkumník sleduje jevy zvenčí.
- c) Zjevné pozorování – pozorované osoby vědí, že jsou předmětem výzkumu.
- d) Krátkodobé pozorování.
- e) Strukturované pozorování – zařazuje pozorované jevy do předem stanovených kategorií.

### 5.4.1 Strukturované pozorování

Už před začátkem pozorování jsem přesně věděla, co a jak budu pozorovat. Tento systém vede k přesnému zmapování a vyhodnocení pozorované skutečnosti.

V praktické části práce byl použit pro záznam pozorování inventář. Řadí se mezi nejjednodušší pozorovací nástroje. Jedná se o seznam výukových metod a mým úkolem bylo zjistit, které z nich se objevily v pozorovaném čase (Gavora, 1996, s. 16,27).

## 6 Analýza výsledků výzkumu

### 6.1 ZŠ A

Obec, kde se škola nachází, je obklopená krásnou přírodou a spoustou rybníků. O historii tohoto místa se dozvídáme z informační tabule nedaleko školy. Jako samostatná obec vznikla až v roce 1790 a v současnosti má okolo 270 obyvatel.

Budova základní školy zde stojí už téměř 70 let. Řadí se mezi školy jednotřídní, takže výuka dětí od první do páté třídy zde probíhá v jedné třídě. V tomto školním roce 2013/2014 je zde devět dětí. Jak je uvedeno v teoretické části práce, v jednotřídní škole má být minimálně deset dětí. Ředitel mě informoval, že mají podstav a za jednoho žáka doplácí peníze obec. I přesto je význam školy pro obec zásadní, a to kvůli jejímu umístění a komplikovanější dopravní situaci. Spojení s okolními obcemi je totiž pouze vlakové či individuální.

Ve škole funguje i výdejna obědů které jsou dováženy z nedaleké větší školy. Žáci mohou využít i školní družiny a hudebně zaměřených zájmových kroužků. Funguje zde výuka hry na klavír, housle a kytaru.

**Materiální vybavení třídy:** Nachází se zde interaktivní tabule Active Board, tabule na fixy, čtyři notebooky, klavír a další drobné pomůcky. Ve třídě je koberec a velké polštáře, takže děti mohou pracovat i na zemi nebo tuto část využít k odpočinku.

**Organizace třídy:** Lavice jsou v řadách za sebou. V každé řadě sedí žáci jednoho daného ročníku.

V budově školy se nachází ještě jedna třída, kde mohou žáci pracovat při dělených hodinách. Můžeme zde nalézt i velmi dobře vybavenou tělocvičnu. Před školou je zřízena bažantnice. Děti se zde starají o zlatého bažanta a bažantici.

#### **Charakteristika třídy:**

- 1. třída: 2 žáci ( dívka a chlapec ).
- 2. třída: 3 žáci ( 2 dívky a 1 chlapec ).
- 5. třída: 4 žáci ( 3 dívky a 1 chlapec ).



**První třída:** U obou žáků navrhoval ředitel při zápisu odklad školní docházky. Dívka má drobné problémy s mluvením. Chlapec je celkově pomalejší v chápání a vyžaduje podporu a pomoc od učitele či od spolužáků.

**Druhá třída:** V tomto ročníku je integrovaná dívka s vadou sluchu. Potíže jí dělá především analýza hlásek, takže má problémy se čtením a především s psaním diktátů. Učitelé s ní často pracují individuálně. Ráno, před příchodem žáků, s ní pan ředitel procvičuje čtení. Podle něj dělá velké pokroky. Na druhou stranu jsem si všimla, že je šikovná při matematice, často je s prací hotová dřív, než ostatní spolužáci. Je také hodně komunikativní a společenská.

**Pátá třída:** Jeden žák v tomto ročníku má poruchu pozornosti, ADHD. Samostatná práce mu zabere hodně času, často ani nestihne to, co má za úkol. Na druhou stranu je velmi komunikativní, zvědavý a společenský.

**Učitelský sbor:** Ve škole pracují celkem čtyři pedagogové včetně ředitele. Ředitel byl pedagogickým pracovníkem na této škole již rok před tím, než začal zastávat funkci ředitele. Pracoval také na plně organizované základní škole, takže má zkušenosti z obou typů škol, díky nimž říká, že by nikdy už neměnil a do „velké“ školy by znova nechtěl. Ředitel vyučuje předměty: matematika, český jazyk (čtení, psaní, slohová výchova), pracovní činnosti a informatika.

Jeden z dalších učitelů vyučuje přírodopis, vlastivědu (5. ročník) a tělesnou výchovu.

Učitelka zde učí teprve od září 2013. Vyučuje anglický jazyk, výtvarnou výchovu a prvouku (2. a 3. ročník).

Poslední z učitelů vyučuje hudební výchovu a vede některé kroužky.

### **6.1.1 Vlastní pozorování a analýza hodin**

V této škole jsem byla dva dny a měla jsem možnost napozorovat devět vyučovacích hodin, během nichž se vystřídali tři učitelé. Viděla jsem dvě hodiny matematiky, dvě hodiny českého jazyka, jednu hodinu přírodovědy, jednu hodinu angličtiny, tělesné výchovy a dvě hodiny výtvarné výchovy. Poslední den jsem dostala šanci vést výuku českého jazyka ve třídě se spojeným prvním a druhým ročníkem. Druháci měli čtení a prvňáci psaní.

## 6.1.2 Použité výukové metody na ZŠ A - 1. den

### 6.1.2.1 1. hodina – český jazyk

#### **Metoda rozhovoru:**

Tato metoda se objevila v úvodu hodiny, když učitel zjišťoval od jednotlivých ročníků, co se naučily minulou hodinu. Dával žákům otázky a získával zpětnou vazbu, tedy informace o tom, co si pamatují. V závěru hodiny se zase ptal jednotlivých ročníků, co se naučily během uplynulé hodiny.

#### 1. ročník:

#### **Instruktaž a práce s obrazem:**

Učitel ukazuje žákům psaní kresebných cviků na tabuli. Nacvičují cvik s názvem „dolní zátrh“, který nejprve obtáhnou fixem, pak prstem a nakonec samostatně napíší.

#### **Vytváření dovedností:**

- Tato metoda probíhá prostřednictvím psaní kresebných cviků, které žáci nacvičují na velké tabuli a na malých stíracích tabulkách.
- Ve slabikáři pak žáci dopisují slovo, které vyjadřuje daný obrázek, do mřížky a spojují stejné věty napsané různými typy písma.

#### **Didaktická hra a partnerská výuka:**

Žáci jeden po druhém obrací kartičky s písmeny. Když vybrané písmeno znají, kartičku si vezmou. Vyhrává ten, který nasbírá více karet. Žáci se zároveň vzájemně kontrolují.

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci pracují s učebnicí, doplňují písmena a spojují stejné věty.

#### 2. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci procvičují dělení vět na jednotlivá slova. Učitel ukáže každému tři různé věty z učebnice. Úkolem žáků je opsat tyto věty na lísteček a rozstříhat je pak na slova.

#### **Didaktická hra:**

Žáci si rozstříhali věty na slova. Jejich úkolem je pak slova zamíchat a vytvořit z nich opět věty ve správném tvaru. Každý ze žáků pak ještě vybere jednu větu, která je

nejtěžší a nejdelší, zamíchá její slova a vymění si věty mezi sebou. Opět musí ze slov složit správné věty.

**Skupinová výuka:**

Všichni tři žáci pracují společně ve chvíli, kdy skládají jednu větu. Vzájemně si radí a pomáhají.

**Individuální výuka:**

Učitel se věnuje určitou chvíli jen jedné dívce, které se nedaří složit rozstříhané věty. Přečte jí, jak zní celá věta a pomáhá jí při výběru slov.

5. ročník:

**Samostatná práce s textem:**

V úvodu hodiny zadá učitel žákům test. Jejich úkolem je odpovědět na otázky napsané na tabuli a vyplnit tabulku s časováním sloves.

**Předvádění a vysvětlování:**

Učitel vysvětluje žákům, co mají s testem dělat. Na tabuli jim ukazuje napsané otázky a vysvětluje jim, co mají dělat s tabulkou na předloženém testovém papíru.

**Práce s textem a vytváření dovedností:**

Po napsání testu pracují žáci s učebnicí, kde jsou napsané holé věty. Jejich úkolem je tyto věty napsat do sešitu v rozvitě formě.

**Problémová výuka:**

Učitel dává žákům pomocné otázky, aby sami dokázali přijít na to, jak rozvíjet věty.

**Závěr hodiny:** Učitel se ptá žáků každého ročníku, co během uplynulé hodiny dělali. Žákům pátého ročníku napíše učitel zadání domácího úkolu na tabuli a oni si jej zaznamenávají.

Během této hodiny učitel nenásilně a přirozeně pracoval postupně a opakovaně se všemi ročníky. Každý měl stále co dělat, nevznikala žádná prázdná, hluchá místa. Je zřejmé, že učitel usiluje o to, aby si žáci mezi sebou dokázali pomáhat. Když se jedné z dívek druhého ročníku nedařilo poskládat větu, pověřil ostatní spolužáky, aby jí pomohli. Na druhou stranu jde žákům příkladem i sám učitel. Pomohl této dívce napsat věty, aby si udržela tempo s ostatními spolužáky. Zaměstnává ale i žáky vyššího ročníku, aby pomohli těm mladším.

### 6.1.2.2 2. hodina – matematika a český jazyk

**Úvod hodiny:** Učitel opět seznámí každý ročník s náplní hodiny. S prvním ročníkem učitel kombinuje výuku matematiky a českého jazyka (čtení a psaní). Druhý ročník má český jazyk spojený se čtením a pátý ročník má pouze matematiku.

#### 1. ročník:

##### **Vytváření dovedností:**

- Čtení slabik s počáteční hláskou „T“.
- Psaní kresebných cviků na stírací tabulku.
- Počítání příkladů.

##### **Samostatná práce s textem a s počítadlem:**

Žáci pracují s pracovním sešitem z matematiky. Počítají příklady s pomocí počítadla. Jedná se o příklady, kde chybí jeden sčítanec.

##### **Problémová výuka:**

Učitel dává dětem pouze pomocné otázky při počítání příkladů. Snaží se, aby samy přišly na správný výsledek.

#### 2. ročník:

##### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

- Žáci opisují rozstříhané věty z předešlé hodiny do sešitu.
- Žáci čtou nahlas text z čítanky.

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci si trénují čtení v tělocvičně (tiché čtení).

#### 5. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

Učitel zadá žákům v úvodu hodiny cvičení v učebnici, na kterém pracuje každý sám.

##### **Vytváření dovedností:**

Žáci pracují s velkými čísly. Seřazují počty obyvatel jednotlivých světadílů a s těmito čísly pak provádí početní operace sčítání a odčítání podle zadání.

##### **Výuka podporovaná počítačem:**

Po dokončení práce v učebnici tvoří žáci tabulky a grafy k vypracovanému úkolu v programu Excel.

**Skupinová výuka:**

Objevují se zde i prvky skupinové práce, když se žáci navzájem radí při vypracování úkolu.

**Individuální výuka:**

Učitel pracuje pouze s jednou dívkou. Pomáhá jí vytvářet tabulku na počítači.

**Závěr hodiny:** Učitel vyzve žáky, aby si každý oznámkoval, jak mu šla práce při hodině. Hodina končí zpěvem písně „Dělání“. Během zpívání si žáci uklízí lavice. V závěru téměř každé hodiny využívá učitel metodu sebehodnocení. Žáci ukazují na prstech hodnotu známky, kterou by si udělili za uplynulou hodinu.

Během této hodiny byla atmosféra ve třídě opět velmi příjemná a uvolněná. I když se u dvou ročníků střídaly dva předměty, hodina přesto plynula přirozeně, bez zbytečných volných situací postrádajících činnost. Žáci měli vždy co dělat. Učitel opět několikrát během hodiny zapojil starší děti do výuky žáků mladších. Děje se tak většinou v případech, že daný žák dokončí úkol dříve, než ostatní a učitel mu jeho práci kontroluje. Dívka z druhého ročníku kontrolovala prvňáky při čtení a dívka z pátého ročníku jim pomáhala s počítáním příkladů. Zaujalo mě, jakým způsobem pomáhala prvňákům starší z těchto dívek. Snažila se jim dávat takové rady, aby na výpočet příkladu přišli sami. Pouze je naváděla na správný způsob výpočtu, ale neříkala jim konečný výsledek.

Každý žák má jiné tempo práce. Aby se učitel nemusel zdržovat a opakovat zadání dalšího úkolu několikrát, podle toho, jak žáci končí s předešlou prací, vede je k tomu, aby si zjistili další úkol od spolužáka, který už na něm pracuje.

Když učitel pomáhá dívce s vypracováním úkolu na počítači, zapojí ji do práce tak, že mu diktuje čísla. Procvičuje si tak čtení velkých čísel.

**6.1.2.3 3. hodina – prvouka, výtvarná výchova**

Při těchto hodinách se změnil vyučující. Vyučování vede učitelka. Pátý ročník má dvě hodiny výtvarné výchovy. První hodina je spojená s výukou prvouky pro druhý a první ročník. Na druhou hodinu se k nim připojují i zbylé dvě třídy.

### 1. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci plní úkoly v učebnici.

#### **Rozhovor:**

Učitelka se žáky vede rozhovor týkající se tématu domova a rodiny podle úkolů v učebnici.

#### **Vytváření dovedností:**

- Žáci si zapíší údaje o sobě do učebnice. Učitelka jim pomůže a předepíše jim jejich příjmení na tabuli.
- Žáci kreslí svůj pokoj.

### 2. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci plní zadané úkoly v pracovním sešitu. Škrtnou slova, která nepatří do řady slov se stejnou tematikou a určují, zda jsou dané výroky pravdivé či ne.

#### **Rozhovor:**

Učitelka se žáky vede rozhovor spojený s tématem dopravy, které probírají v učebnici.

### 5. ročník:

#### **Instruktaž a vysvětlování:**

Učitelka dětem popíše, jak si mají vytvořit pomůcku na hodinu anglického jazyka. Předepíše jim dny v týdnu na tabuli.

#### **Vytváření dovedností:**

Žáci si vytváří své originální pomůcky podle svého uvážení. Využívají při tom psaní a kreslení.

Protože žáci pátého ročníku pracovali samostatně, učitelka vedla výuku pouze se dvěma ročníky. Občas se do rozhovoru jednoho ročníku s učitelkou zapojovali i žáci dalšího ročníku. Měli potřebu vyjádřit se k dané problematice také.

Hodina probíhala v klidu a panovala zde příjemná atmosféra.

#### **6.1.2.4 4. hodina – výtvarná výchova**

K žákům pátého ročníku se připojují na výuku výtvarné výchovy i zbylí žáci obou ročníků. V této hodině pracují na stejném tématu. Jejich úkolem je namalovat nějakou krajinu za pomoci temperových barev. Učitelka jim přinesla na ukázkou obraz krajiny. Radí dětem, aby si vzpomněly třeba na pohled z okna svého pokoje, jak odtud vypadá krajina. Během práce prochází mezi dětmi a pomáhá jim míchat barvy a dotvářet detaily na jejich obrázcích.

##### **Vysvětlování:**

Učitelka popíše žákům, co mají dělat.

##### **Práce s obrazem:**

Učitelka přinesla dětem na ukázkou a pro inspiraci obraz krajiny.

##### **Vytváření dovedností a samostatná práce:**

Žáci se učí míchat barvy, ztvárňují svou představu krajiny pomocí barev.

#### **6.1.2.5 5. hodina – anglický jazyk**

Tuto hodinu mají pouze žáci pátého ročníku. Učitelka s nimi může pracovat individuálně, což je ve výuce cizích jazyků velmi cenné.

##### **Rozhovor:**

V úvodní části hodiny dává učitelka dětem základní otázky v angličtině.

##### **Vytváření dovedností:**

Čtení textu, poslech, překlad, zpěv písně.

##### **Práce s textem:**

Žáci čtou číslovky z učebnice. V dalším úkolu zapisují číslovky, které slyší a pak popisují obrázek.

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci dopisují neurčité členy.

## 6.1.3 Použité výukové metody na ZŠ A - 2. den

### 6.1.3.1 1. hodina – český jazyk

#### **Frontální výuka:**

V úvodu hodiny proběhla výuka všech ročníků hromadně. Žáci diktovali učitelovi jména svých plyšáků. Pro každý ročník pak učitel vybral nějakou poučku, kterou si na zapsaných slovech mohli ukázat (např. velká písmena na začátku a vytleskání slov na slabiky).

#### 1. ročník:

#### **Vytváření dovedností:**

Žáci poznávají nové písmenko, vybarvují obrázky vztahující se k písmenu „J“, vymýšlí slova s tímto písmenem a píší kresebné cviky na tabuli, pak na stírací tabulku a až na konec do písanky.

#### **Instruktaž:**

Učitel ukazuje žákům na tabuli podobnost psací a tiskací formy písmene „J“.

#### **Didaktická hra:**

Žáci hledají kartičky se stejným písmenem v různých formách zápisu.

#### **Samostatná práce:**

Při psaní a vybarvování.

#### **Partnerská výuka:**

Při hraní didaktické hry. Žáci se vzájemně kontrolují a pomáhají si.

#### **Metoda sebehodnocení:**

Žáci mají zakroužkovat kresebný cvik, který se jim nejvíce povedl.

#### 2. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci rozdělují slova čárkou na slabiky a jejich počet zapisují nad jednotlivá slova. Pomáhají si vytleskáváním slabik.

#### **Instruktaž:**

Učitel ukazuje žákům na tabuli, jak mají dělit slova na slabiky.



**Vytváření dovedností:**

Žáci zapisují počty slabik a opisují definici o druzích slov, k nimž přiřazují slova z učebnice (např. jednoslabičná, dvojslabičná atd.).

5. ročník:**Vytváření dovedností:**

Žáci se zabývají podmětem holým, rozvitým a několikanásobným. Opisují z tabule definici několikanásobného větného členu a pak vypisují jednotlivé druhy podmětů z vět.

**Samostatná práce s textem:**

Z vět v učebnici vypisují žáci samostatně podměty a určují jejich druhy.

**6.1.3.2 2. hodina – matematika**1. ročník:**Vytváření dovedností a samostatná práce s textem:**

Žáci nacvičují psaní nové číslice „nula“ a spojují příklady se správnými výsledky.

**Individuální výuka:**

Učitel se postupně věnuje individuálně každému ze dvou žáků.

2. ročník:**Samostatná práce s textem:**

Žáci samostatně počítají příklady z učebnice.

**Partnerská výuka:**

Jedna ze žákyň je rychle hotová s prací a učitel ji pošle, aby pomohla spolužákovi.

**Individuální výuka:**

Učitel pracuje individuálně s jednou dívkou, když jí pomáhá s výpočty.

5. ročník:**Samostatná práce s textem:**

Žáci řadí čísla vyjadřující rozlohy světadílů a používají je v početních operacích sčítání a odčítání.

**Výuka podporovaná počítačem:**

Z čísel ze cvičení v učebnici vytváří žáci graf a tabulku v programu Excel.

**Individuální výuka:**

Učitel pracuje s jednou dívkou u počítače.

**Vysvětlování a instruktáž:**

Učitel vysvětluje žákyni pojem „obsah“ na jedné z dlaždic na chodbě.

**6.1.3.3 3. hodina – tělocvik****Instruktáž:**

Učitel předvádí žákům všechny činnosti a pohyby.

**Vysvětlování:**

Vlastní předvádění pohybů je doprovázeno slovně.

**Vytváření dovedností:**

Probíhá během celé hodiny, když si žáci procvičují jednotlivé pohyby.

**Skupinová výuka:**

Probíhá při hře s míčem. Jedna žákyně určí, jakou činnost budou s míčem provádět.

Všichni vzájemně spolupracují.

**Rozhovor:**

Probíhá při závěrečném shrnutí hodiny.

**6.1.3.4 4. hodina – český jazyk**

Byla mi nabídnuta možnost zkusit si výuku této hodiny, což jsem s nadšením přijala. Ve třídě byli žáci druhého a prvního ročníku.

**1. ročník:****Individuální výuka:**

Protože jeden žák byl příliš rychlý a nepřesný při psaní, zopakovala jsem s ním kresebný cvik individuálně.

**Vytváření dovedností a samostatná práce:**

Žáci nacvičují psaní kresebných cviků na tabuli, na papír a na konec do písanky.

**Instruktáž:**

Ukazovala jsem žákům na tabuli, jak psát kresebné cviky.

2. ročník:

**Samostatná práce s textem:**

Žáci čtou potichu text z čítanky.

**Vytváření dovedností:**

Žáci čtou text potichu, i nahlas. Dále je jejich úkolem zapsat nadpis textu do sešitu a nakreslit k němu obrázek.

**Rozhovor:**

Se žáky jsme si povídali o svátku všech svatých, o dušičkách, kterých se týkal text v čítance.

## 6.2 ZŠ B

Tuto školu můžeme najít v obci nacházející se v okrese České Budějovice. Od roku 1934 je samostatnou obcí a v současnosti zde žije okolo 350 obyvatel. Základní škola zde má dlouholetou tradici. Byla založena už v roce 1912.

Řadí se mezi školy trojtřídní. V první třídě se vyučují pouze žáci prvního ročníku, ve druhé třídě žáci druhého a čtvrtého ročníku a ve třetí třídě žáci třetího a pátého ročníku. V aktuálním školním roce 2013/2014 navštěvuje školu 53 žáků. Přesto, že je obec poměrně blízko většímu městu, o žáky nemá nouzi. Rodiče dají často přednost menší škole rodinného typu před velkou, tradiční školou a své děti posílají právě sem.

Součástí školy je školní družina a výdejna obědů. Žákům je nabízeno i velké množství zájmových činností, jak hudebních, tak i sportovních.

**Materiální vybavení:** Všechny třídy jsou vybavené interaktivními a běžnými tabulemi, počítačem a ve dvou z nich je klavír. Třídy jsou velké, prostorné a hezky vyzdobené. V zadní části je volný prostor s kobercem. Ve škole je také dostatečně vybavená tělocvična.

**Organizace třídy:** Lavice jsou uspořádány běžně v řadách za sebou a žáci sedí v jednotlivých řadách podle příslušnosti k danému ročníku.

**Charakteristika tříd:**

- 1. třída: 1. ročník – 14 žáků.
- 2. třída: 2. ročník – 10 žáků, 4. ročník – 9 žáků včetně jednoho integrovaného.
- 3. třída: 3. a 5. ročník – 20 žáků.

**Učitelství sbor:** Na škole působí celkem šest pedagogických pracovníků včetně ředitelky, dvou pedagogických asistentek a družinářky. Ředitelka vyučuje žáky prvního ročníku.

### **6.3 Vlastní pozorování a analýza hodin**

Na této škole jsem strávila dva dny a měla jsem možnost napozorovat devět vyučovacích hodin. Viděla jsem čtyři hodiny českého jazyk, dvě hodiny matematiky, hodinu angličtiny, tělocviku, vlastivědy a dramatického kroužku. Protože jsem pozorování prováděla v době předvánoční, celková atmosféra byla poznamenána tímto obdobím. Když se naskytla volnější hodina, učitelka s dětmi z dramatického kroužku nacvičovala divadlo na vánoční besídku.

#### **6.3.1 Použité výukové metody na ZŠ B - 1. den**

První den jsem strávila ve druhé třídě, kde jsou spojeni žáci druhého a čtvrtého ročníku. Tuto třídu navštěvuje celkem dvacet žáků, včetně jednoho, který je do této skupiny integrovaný.

##### **6.3.1.1 1. hodina – český jazyk**

###### **Frontální výuka:**

V úvodu hodiny se všichni shromáždí na koberci v kruhu u zapáleného adventního věnce. Z jednotlivých písmen, která jsou tam poházená, složí společně slovo „tajemství“. Každý ze žáků si pak vylosuje kartičku se jménem svého tajného přítele, kterému bude muset dát vlastnoručně vyrobený dárek k Vánocům.

###### **Rozhovor:**

Učitelka vede se žáky v kruhu rozhovor o tajemství a o tom, co dělali o víkendu.

###### **Didaktická hra:**

- V kruhu na koberci hrají žáci hru, při které vyslovují jména spolužáků po slabikách a zároveň slabiky vytleskávají.
- Jeden žák je za dveřmi. Ostatní jsou rozděleni do skupin podle počtu slabik vybraného slova. Každá skupina pak dokola opakuje svoji slabiku a určený žák má poznat celé slovo.

Tato hodina se nesla v duchu Vánoc a příjemné atmosféry. Nenásilnou formou učitelka přivedla žáky k tématu, které se týkalo „tajemství“ a na které navazovala činnost s vybíráním si tajného přítele, kterého daný žák obdaruje dárkem. Zaujal mě nápad paní učitelky na předávání dárků o předvánoční hodině. Aby se nestalo, že někdo nebude mít pod stromkem nic, vymyslela paní učitelka způsob, díky kterému dostane každý jeden dárek. Zároveň myslela učitelka i na různé finanční možnosti dětí, takže podmínkou je dárek pro přítele vyrobit.

## 2. ročník

### **Rozhovor:**

Učitelka s dětmi procvičuje pojmy „slovo, slabika, hláska, písmeno a věta“. Společně se snaží přijít na to, zda je více písmen nebo hlásek.

### **Instruktaž a řešení problému:**

Učitelka napíše žákům na tabuli různé tvary písmene „I“, aby jim pomohla s odhalením rozdílu mezi hláskami a písmeny.

### **Vysvětlování:**

Učitelka dětem vysvětluje, jak mají vypracovat cvičení v učebnici.

### **Samostatná práce s textem:**

Žáci hledají ve slovech slabiky s jedním písmenem.

## 4. ročník

### **Samostatná práce s textem:**

U zadaných podstatných jmen určují žáci rod, číslo, pád, vzor a doplňují je správným y/i.

### **Vytváření dovedností:**

Žáci doplňují správné y/i do podstatných jmen. Společně si pak s učitelkou kontrolují cvičení a každý postupně odůvodňuje daná slova.

### **Rozhovor:**

Učitelka s dětmi opakuje, jaké vzory znají. Dává žákům otázky.

### **Práce s obrazem:**

Učitelka zapsala na tabuli vzory středního rodu, které jí žáci nadiktovali.

### 6.3.1.2 2. hodina – matematika

#### Frontální výuka a didaktická hra:

Hra je určená pro oba ročníky. Učitelka předvádí čísla pomocí tleskání, pleskání a dupání. Tlesknutí představuje jednotky, plesknutí o stehna desítky a dupnutí stovky.

#### 2. ročník

##### Didaktická hra:

- Děti si prohlédnou kartičky s příklady, které pak učitelka obrátí a žáci říkají, jaké příklady byly na jednotlivých kartách.
- Žáci mají tabulku s čísly, na která pokládají odpovídající kartičky s příklady. Kartičku položí k odpovídajícímu výsledku obrácenou stranou. Pokud všechny položí správně, vznikne jim obrázek.

##### Řešení problému:

- Učitelka navazuje na úvodní hru a ptá se žáků, kolik tlesknutí nejvíce může udělat, když jedno tlesknutí představuje jednotky.
- Učitelka chce od žáků slyšet, jaký je rozdíl mezi čísly 7 a 75. Žáci říkají různé návrhy a učitelka se je snaží přivést k rozlišení na číslo jednociferné a dvojciferné.

##### Vytváření dovedností:

Žáci určují jednociferná, dvojciferná a trojciferná čísla, nejmenší a největší dvojciferné číslo atp. Dále určují u čísel jednotky a desítky. Učitelka vše zapisuje na tabuli.

##### Samostatná práce s textem:

Po společném počítání jim učitelka zadá samostatnou práci na procvičení probraných příkladů.

#### 4. ročník

##### Samostatná práce s textem:

Učitelka zadá žákům na začátku hodiny úkol v učebnici. Počítají příklady.

##### Frontální výuka:

- Žáci si kontrolují úkol společně s učitelkou. Měli za úkol sčítat výhodně tři sčítance. Učitelka tedy zjišťuje i postup výpočtů.

- Opakování písemného sčítání. Jeden žák je u tabule, další mu diktuje příklad a ostatní počítají v sešitě.

### **6.3.1.3 3. hodina – český jazyk a anglický jazyk**

Žáci druhého ročníku mají hodinu čtení a žáci čtvrtého ročníku mají angličtinu. Protože se učitelka vrátila po nemoci, potřebuje zjistit, co se žáci čtvrté třídy zvládli naučit během její nepřítomnosti. Zadá jim proto pracovní list, aby po jeho vyhodnocení zjistila, co žáci umí a co jim naopak dělá problémy.

#### 2. ročník

##### **Vytváření dovedností:**

- Žáci čtou text z čítanky nahlas. Pak si zapíší nadpis textu, autora a nakreslí obrázek do sešitu.
- Žáci opakují po učitelce vždy jeden verš zaklínadla.

##### **Rozhovor:**

- Učitelka seznámí žáky s textem, který budou číst. Ptá se dětí na otázky týkající se pohádek a vodníků.
- Učitelka se ptá dětí na otázky týkající se textu – např. „Jak se jmenoval vodník? Odkud je ukázka převzata? Kdo napsal tuto pohádku?“
- Během čtení učitelka zjišťuje pomocí otázek porozumění danému textu.

##### **Samostatná práce:**

Žáci si dělají zápisky s obrázkem do sešitu.

#### 4. ročník

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci vyplňují pracovní list ke zjištění jejich úrovně v anglickém jazyce.

##### **Vytváření dovedností:**

- Zpívání písničky.
- Práce s obrázkovými kartami („flashcards“). Žáci popisují, co vidí a odpovídají na otázky vztahující se k obrázkům. Reagují na jednoduché pokyny – např. „Ukaž na dveře. Jakou barvu má koberec?“

#### **6.3.1.4 4. hodina - tělocvik**

Žáci druhého ročníku jsou spojeni s žáky prvního ročníku. Čtvrtý ročník má výtvarnou výchovu.

V úvodu hodiny je proveden nástup. Žáci jsou zvyklí dělat dvojřad. Následuje obvyklá skladba hodiny tohoto typu, tedy rušná část, rozvíčka atd.

##### **Instruktaž:**

Učitelka dětem předvádí všechny cviky a pohyby.

##### **Vysvětlování:**

Vlastní cvičení je doprovázeno slovním vysvětlováním.

##### **Vytváření dovedností:**

Probíhá během celé hodiny, když si děti procvičují různé cviky a pohyby.

##### **Rozhovor:**

V závěru hodiny probíhá shrnutí, žáci říkají, co všechno dělali a jak jim to šlo.

Velmi se mi líbil způsob práce učitelky s dětmi. Výuka pod jejím vedením je plná komunikace se žáky a problémových otázek. Vždy se snaží žáky přivést k tomu, aby daný problém vyřešili sami. Pouze je k objasnění problematiky navádí pomocnými otázkami, které jim pomohou k dosažení výsledku.

V úvodu hodin provádí občas učitelka činnosti se žáky obou ročníků dohromady. Stmeluje tak kolektiv věkově odlišných dětí a vede je k vzájemnému respektu a přátelství.

Učitelka využívá velkého prostoru třídy a často pracuje se žáky v zadní části na koberci. Mají tam i bílou tabuli na fixy, takže se i tato část místnosti dá velmi dobře využít při výuce.

#### **6.3.2 Použité výukové metody na ZŠ B - 2. den**

Druhý den jsem navštívila třetí třídu, ve které jsou spojeni žáci třetího a pátého ročníku. Tuto třídu navštěvuje celkem devatenáct žáků.



### 6.3.2.1 1. hodina – český jazyk

#### **Frontální výuka a didaktická hra:**

Na tabuli jsou napsána tři slova s proházenými písmeny a úkolem všech žáků je zjistit správný tvar slov. Učitelka navazuje na tuto činnost a zjišťuje od žáků slovní druhy, rody, příbuzná slova atd. od vytvořených slov.

#### 3. ročník:

#### **Vytváření dovedností:**

- Žáci si společně opakují vyjmenovaná slova. Využívají při tom rytmičtější, takže každé slovo provází tlesknutí. Společně také říkají básničky na vyjmenovaná slova po „z“ a po „b“.
- Učitelka seznamuje žáky v závěru hodiny s pádovými otázkami. Společně si je několikrát přečtou.

#### **Práce s textem a frontální výuka:**

Žáci mají pracovní listy zaměřené na vyjmenovaná slova. Jeden po druhém doplňuje správné y/i a své rozhodnutí odůvodňuje.

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci sami dodělávají pracovní list a cvičení v pracovním sešitě.

#### **Práce s interaktivní tabulí:**

Po dokončení samostatné práce chodí žáci postupně k tabuli, kde vyhledávají vyjmenovaná slova. Vždy pracuje jeden žák, ostatní mu pomáhají nebo ho kontrolují.

#### 5. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci doplňují pracovní list zaměřený na vyjmenovaná slova a slova k nim příbuzná.

#### **Práce s interaktivní tabulí:**

Po dokončení pracovního listu se žáci postupně shromažďují u tabule, kde hledají příbuzná slova k vyjmenovaným slovům. Opět se střídají po jednom.

#### **Práce s textem a frontální výuka:**

Žáci plní úkol v pracovním sešitě. Čtou věty a odůvodňují jejich psaní – např. určují předpony s/z, shodu podmětu s přísudkem atd. Střídají se v činnosti jeden po druhém.

### 6.3.2.2 2. hodina – matematika

#### **Frontální výuka a didaktická hra:**

V úvodu hodiny hrají žáci obou ročníků stejnou hru s názvem „Bingo“. Do tabulky si zapíšou násobky dvou a čtyř. První tři žáci, kteří vyškrtají tabulku, získávají bonbon.

#### 3. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci doplňují výsledky k příkladům na pracovním listu.

#### **Didaktická hra a vytváření dovedností:**

Učitelka dětem přezpívá zadání příkladu: „Rybář chytil sedm rybek, druhý chytil sedmkrát víc.“ Žáci stejným způsobem odpovídají: „Druhý chytil čtyřicet devět rybek. Měli jídla na měsíc.“

#### **Práce s textem a frontální výuka:**

Žáci společně s učitelkou řeší slovní úlohu. Učitelka zapisuje vytvořený příklad podle jedné žačky na tabuli. Společně pak vyvozují pravidlo pro výpočty příkladů se závorkami a s více početními operacemi.

#### 5. ročník:

#### **Samostatná práce a vytváření dovedností:**

Žáci píšou test. Na tabuli jsou napsána čísla římskými číslicemi a úkolem žáků je přepsat tato čísla pomocí arabských číslic.

#### **Samostatná práce s textem:**

Vypracování cvičení v učebnici zaměřeného na zlomky.

#### **Problémová a frontální výuka:**

Do mřížky se šesti políčky vyznačují žáci pomocí čtverečků zlomky podle zadání učitelky. Dále určují, jaká část celku chybí po vyplnění daného prostoru mřížky nebo vyplňují mřížku podle toho, kolik do celku chybí.

#### **Párová výuka:**

Žáci ve dvojicích vymýšlí a počítají příklady na sčítání zlomků.

### 6.3.2.3 3. hodina – vlastivěda a čtení

Žáci pátého ročníku mají výuku vlastivědy a třetí ročník má čtení.

### 3. ročník:

Žáci sedí v kruhu na židličkách v zadní části třídy.

#### **Didaktická hra:**

- Hra „tichá pošta“. Žáci si předávají slovo šeptem.
- Využití asociací. Žáci říkají, co je napadne, když se řekne slovo „advent“ nebo „Vánoce“.
- Vytváření příběhu. Učitelka řekne první větu. Žák ji zopakuje a přidá další větu. Druhý žák opakuje tyto dvě věty a přidá k nim další. Hra pokračuje, než vytvoří všichni jednu větu.

#### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

Žáci čtou text o Vánocích nejdříve nahlas po jednom a zbytek si dočítají potichu.

#### **Samostatná práce s textem:**

Každý si udělá zápis o četbě do sešitu.

### 5. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci vyplňují pracovní list s pomocí atlasu.

#### **Práce s interaktivní tabulí a rozhovor:**

- Pomocí tabule si žáci opakují vlajky příslušných států.
- Učitelka jim promítá fotografie významných míst a budov na Slovensku.
- Učitelka vede s dětmi rozhovor o tom, kdo už na Slovensku byl, kdo navštívil Tatry apod.

#### **6.3.2.4 4. hodina – tělesná výchova a dramatický kroužek**

Žáci, kteří neúčinkují v divadelní hře, mají hodinu tělesné výchovy. Protože jsem měla možnost vidět výuku tohoto předmětu předchozí den, zůstala jsem ve třídě, kde proběhl nácvik vánoční divadelní hry. Účinkují v ní žáci ze všech ročníků. Přesto, že to není klasická výuka běžného předmětu, i tady se daly pozorovat určité výukové metody, které níže uvádím.

#### **Inscenační metoda:**

Každý žák má přidělenou určitou roli, kterou musí nějakým způsobem ztvárnit.

**Vytváření dovedností:**

- Žáci si upevňují text, který mají říkat během představení. Učí se, kdy mají nastoupit na scénu.
- Zpěv písní.

**Instruktaž:**

Učitelka žákům pomáhá tím, když jim předvádí, jak mají ztvárnit svou roli.

**Vyprávění:**

Učitelka dětem převypráví příběh, který budou dramatizovat.

**6.3.2.5 5. hodina – prvouka**

Pro tuto hodinu se změnila vyučující. Výuka probíhá pouze se žáky třetího ročníku. Žáci pátého ročníku mají hodinu anglického jazyka.

**Vytváření dovedností a práce s textem:**

- V učebnici rozlišují žáci společně s učitelkou suroviny a výrobky, a také materiály, ze kterých se vyrábí oblečení. Učitelka jim jejich názvy zapisuje na tabuli, aby si je žáci správně opsali. Společně si povídají na toto téma.
- Učitelka rozdá každému ústřížky tří typů látek. Žáci si je vlepí do sešitu a napíší si jejich název.

**Vysvětlování:**

Učitelka dětem popisuje různé typy látek a materiálů, ze kterých se vyrábí oblečení. Některé materiály ukazuje přímo na oblečení žáků.

**Samostatná práce s textem a vytváření dovedností:**

Žáci mají za úkol nakreslit čtyři domky s názvy různých obchodů a do okýnek zakreslit zboží, které se v nich prodává.

Tato hodina byla nesena spíše v duchu frontální výuky, což bylo samozřejmě způsobeno tím, že zde byli pouze žáci jednoho ročníku. Při těchto hodinách je větší prostor pro přímou výuku a komunikaci s dětmi. Nemusí tolik pracovat samostatně a mohou se více zabývat společnou konverzací a rozhovory. Velmi bych ocenila, že učitelka převedla nové pojmy související s druhy látek do praxe. Žáci tak neslyšeli pouze nové pojmy, ale mohli je vnímat i ostatními smysly a spojit si je s konkrétní věcí.

## 6.4 ZŠ a MŠ C

Tato škola se nachází v Jihočeském kraji a její historie sahá až do 13. století. V současné době zde žije okolo 737 obyvatel, tudíž je tato obec největší a nejlidnatější ze všech tří ostatních, které jsou zařazené do výzkumu.

Základní škola zde byla zřízena už v roce 1787. Od roku 1874 se dokonce rozšířila na trojtřídní školu. V současné době, ve školním roce 2013/2014, se škola řadí mezi školy dvojtřídní a navštěvuje ji celkem 21 žáků. V první třídě jsou vyučováni žáci prvního a druhého ročníku a ve druhé třídě jsou žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku, přičemž pátý ročník zastupuje pouze jeden žák.

Součástí školy je mateřská škola, školní družina a výdejna obědů, které se připravují čerstvě přímo na místě. Žáci mohou využít i bohaté nabídky zájmových kroužků, jejichž zaměření je sportovní, jazykové a umělecké.

**Materiální vybavení tříd:** Jedna ze dvou tříd je vybavena interaktivní tabulí a jedním počítačem. Ve druhé třídě sice není interaktivní tabule, ale mají zde k dispozici čtyři počítače. Celkové vybavení tříd není příliš zmodernizované, ale pro potřeby žáků i učitelů je dostačující. Téměř každá málotřídní škola se potýká s nedostatkem financí a ani tato není bohužel výjimkou.

**Organizace tříd:** Lavice ve třídách jsou uspořádány běžně, v řadách. Jako ve všech předchozích školách, i tady jsou žáci v lavicích rozmístěni podle příslušnosti k jednotlivým ročníkům.

### **Charakteristika tříd:**

- 1. třída: 1. ročník – 4 žáci, 2. ročník – 6 žáků včetně jednoho integrovaného žáka s autismem.
- 2. třída: 3. ročník – 6 žáků, 4. ročník – 4 žáci, 5. ročník – 1 žák.

**Učitelský sbor:** Na škole působí celkem tři učitelky, přičemž ředitelka zastává i funkci pedagožky v první třídě. Jedna z učitelek je současně i pedagogickou asistentkou a družinářkou. Během dne pracuje s integrovaným žákem v první třídě a sama pak vyučuje prvouku, výtvarnou a pracovní výchovu. Zastává více funkcí ve škole proto, že jako učitelka by zde mohla pracovat pouze na částečný úvazek, od čehož by se odvíjelo i nízké finanční ohodnocení.

### 6.4.1 Vlastní pozorování a analýza hodin

I v této škole, jako v obou předchozích, jsem strávila dva dny a napozorovala jsem celkem deset hodin výuky. Měla jsem možnost vidět pět hodin výuky českého jazyka, dvě hodiny matematiky a čtyři hodiny prvouky.

V první třídě je jeden integrovaný žák druhého ročníku s autismem a v prvním ročníku je žák, který pracuje podle vzdělávacího plánu pro speciální školy.

### 6.4.2 Použité výukové metody na ZŠ C - 1. den

#### 6.4.2.1 1. hodina – český jazyk

Žáci prvního ročníku mají hodinu čtení a pracují se slabikářem. Žáci druhého ročníku se zabývají oblastí mluvnice.

##### 1. ročník:

##### **Vytváření dovedností v rámci frontální výuky:**

Ze slabikáře čtou žáci postupně slabiky, slova a celé věty. Střídají se ve čtení jeden po druhém. Jedná se o hlasité čtení, které organizuje učitelka.

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci pracují samostatně na úkolu ve slabikáři. Vybarvují jednou barvou stejná slova napsaná jinou formou, kreslí obrázek atd.

##### 2. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci doplňují y/i po tvrdých a měkkých souhláskách do pracovního listu.

##### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

Každý žák přečte tři slova z textu v učebnici a doplní správné y/i.

##### **Rozhovor:**

- Žáci říkají, kdo u nich doma dělá jednotlivé domácí práce.
- Objasňují si porozumění různým přirovnáním v učebnici.

##### **Vysvětlování:**

Učitelka dětem vysvětluje význam některých přirovnání či neznámých slov.

### 6.4.2.2 2. hodina - matematika

Tyto hodiny vyučuje paní učitelka ze druhé třídy.

#### 1. ročník:

##### **Vytváření dovedností v rámci frontální výuky:**

- V úvodu hodiny dochází ke společnému procvičování příkladů. Každý žák přečte kartu s příkladem a vypočítá. Žáci pak určují různá čísla, která jsou hned před tím či hned za tím, které vyslovila učitelka.
- Žáci společně s učitelkou řeší slovní úlohu.

##### **Vyprávění:**

Učitelka žákům převede pohádku „Sedmero krkavců“, kterou využije jako motivaci pro řešení slovní úlohy s tematikou této pohádky.

##### **Samostatná práce s textem:**

Pracovní list.

##### **Individualizovaná a individuální výuka:**

Učitelka pracuje individuálně pouze s jedním žákem, který postupuje podle vzdělávacího plánu pro speciální školy.

#### 2. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci počítají příklady na pracovním listě.

##### **Počítačem podporovaná výuka:**

Žáci pracují s matematickým programem na počítačích. Přicházejí k nim po dokončení samostatné práce a postupně se střídají při práci.

##### **Vytváření dovedností v rámci frontální výuky:**

- Žáci si společně s učitelkou opakují počítání se závorkami.
- Počítání řetězců příkladů na rychlost.
- Společné řešení slovních úloh. Učitelka zapisuje příklad podle zadání žáků na tabuli.

### 6.4.2.3 3. hodina – český jazyk

Žáci prvního ročníku vystřídají během hodiny dvě činnosti, a to čtení a psaní. Žáci druhého ročníku mají hodinu čtení. Jedná se o mimočítankovou četbu knihy Ferda mravenec.

#### 1. ročník:

##### **Vytváření dovedností a samostatná práce:**

Nácvik psaní do písanky.

##### **Vytváření dovedností:**

Práce se slabikářem. Spojování stejných slov jinak napsaných, vybarvování atd.

#### 2. ročník:

##### **Vytváření dovedností v rámci frontální výuky:**

Hlasité čtení. Žáci se střídají ve čtení, navzájem se opravují.

##### **Samostatná práce s textem:**

Tiché čtení textu knihy.

##### **Vysvětlování:**

Učitelka dětem vysvětluje významy některých slov z textu např. „ohlávka“ a také to, jak se bavili lidé v dobách, kdy nebyly televize a počítače.

##### **Vyprávění:**

Učitelka dětem každou hodinu předčítá z knihy Bubáci a Hastrmani.

##### **Rozhovor:**

Žáci si společně s učitelkou opakují, co si pamatují ze čtení z minulé hodiny.

### 6.4.2.4 4. hodina – prvouka a český jazyk

Na tuto hodinu jsem se přesunula do druhé třídy, kde jsou žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Změnila se tedy i vyučující. Pouze třetí ročník má hodinu prvouky.

#### 3. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci si potichu čtou text o živočiších v zimním období. Důraz je kladen na porozumění textu, což pak kontroluje učitelka.



**Vytváření dovedností a rozhovor:**

Učitelka žákům pokládá otázky související s přečteným textem.

**Počítačem podporovaná výuka:**

Ve skupinkách u počítačů hledají žáci obrázky různých druhů rostlin a živočichů.

4. ročník:**Vytváření dovedností:**

Žáci společně říkají vyjmenovaná slova po hláskách „b, l a m“. Každý sám pak říká vyjmenovaná slova po hlásce „s“, která teprve probírají.

**Počítačem podporovaná výuka:**

Žáci hledají na počítačích obrázky různých druhů sýkorek. Zde se jedná o využití mezipředmětového vztahu s prvoukou.

**Samostatná práce s textem:**

Vyplňování pracovního listu.

5. ročník:**Vytváření dovedností a samostatná práce:**

Žák opravuje písemné práce spolužáků ze čtvrtého ročníku, které byly zaměřené na doplňování y/i v ženských rodech podstatných jmen.

**Individuální výuka:**

Žák předčítá text z čítanky nahlas učitelce.

Učitelka ve druhé třídě využívá během výuky poměrně často práci na počítačích. Žáci zde plní didaktické hry zaměřené na daný předmět a právě probíranou látku. Učitelka tak může vyplnit volnou chvíli žáků účelným a zajímavým opakováním prostřednictvím počítačů, což je pro žáky velmi lákavá činnost. Učitelka využívá při výuce mezipředmětových vztahů. Např. vyjmenovaná slova po „s“ spojuje s prvoukou, když mají žáci za úkol vyhledat druhy sýkorek.

Učitelka užívá často metodu individuální výuky, a to z toho důvodu, že je v její třídě pouze jeden žák pátého ročníku.

#### 6.4.2.5 5. hodina – prvouka a pracovní činnosti

Tyto hodiny vede učitelka, která během dne působí také jako pedagogická asistentka. Žáci prvního a čtvrtého ročníku mají hodinu pracovních činností, při které dodělávají výrobky z minulé hodiny. Žáci druhého a třetího ročníku mají hodinu prvouky. Žák z pátého ročníku píše test z hudební výchovy, protože nebyl ve škole, když ho psal zbytek třídy.

Učitelka mě dopředu informovala, že tyto hodiny bývají poměrně chaotické z toho důvodu, že musí během jedné hodiny pracovat se žáky všech pěti ročníků.

##### 1. a 4. ročník:

##### **Vytváření dovedností a samostatná práce:**

Žáci dokončují výrobu razítek ze špejlí a obtiskují jejich vzory na papírové tašky.

##### **Individualizovaná výuka:**

Učitelka zadá žákovi s individuálním vzdělávacím plánem pracovní list s tematikou prvouky.

##### 2. ročník:

##### **Rozhovor:**

Učitelka si s dětmi povídá o tom, jak zvířata tráví zimní období, jak a čím je můžeme krmit atd.

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci vyplňují pracovní list zaměřený na opakování probraného tématu „zima“.

##### 3. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

Do pracovního sešitu mají žáci napsat nějakou zajímavou událost, která se stala v jejich obci nebo ve škole.

##### **Rozhovor:**

Každý žák říká, jakou událost si zapsal do sešitu. Když je třeba, učitelka jim pomáhá přijít na to, v jakém roce či období ta daná situace proběhla.

##### **Práce s textem v rámci frontální výuky:**

Žáci za pomoci učitelky doplňují informace o kronikách do sešitu.

### **Vyprávění:**

Učitelka žákům předčítá úryvky ze školní kroniky.

### 5. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žák tohoto ročníku píše test z hudební výchovy. Děje se tak z toho důvodu, že se učitelka chystá uzavírat pololetní klasifikaci.

V průběhu dne jsem měla možnost pozorovat výuku v obou třídách, takže jsem viděla jak třídu se dvěma ročníky, tak třídu, kde jsou současně tři ročníky, ale i výuku všech pěti ročníků najednou. Mohla jsem také pozorovat rozdíly ve vyučovacím stylu všech tří učitelek, což bylo neméně zajímavé.

Během dne jsem viděla využití techniky v hodinách. Jednalo se o interaktivní tabule a počítače.

## **6.4.3 Použité výukové metody na ZŠ C - 2. den**

### **6.4.3.1 1. hodina – český jazyk**

#### 1. ročník:

##### **Vytváření dovedností a práce s textem v rámci frontální výuky:**

- Hlasité čtení. Žáci se střídají v předčítání ze slabikáře.
- Žáci pracují s pracovním sešitem ke slabikáři. Podle instrukcí v textu dokreslují domeček. Dále doplňují křížovku podle obrázků. Učitelka jim předepisuje slova na tabuli. Žáci čtou řetězce slov, básničku, dopisují podobná slova se změněnou hláskou (škola – škoda) a chybějící háčky nad písmeny podle významu slov.

#### 2. ročník:

##### **Vytváření dovedností:**

Žáci přepisují písmena a slova z listu do sešitu. Jedná se o přepis i opis zaměřený na procvičování písmene „M“.

### **Samostatná práce s textem:**

Žáci vyplňují pracovní list zaměřený na slova protikladná. Společně s učitelkou si ho pak zkontrolují.

### **6.4.3.2 2. hodina - matematika**

Žáci opět přechází na tuto hodinu do vedlejší třídy, kde je vyučuje učitelka druhé třídy.

#### 1. ročník:

#### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

- V úvodu hodiny dochází k rychlému opakování. Žáci počítají příklady, které jim učitelka ukazuje na kartách.
- V pracovním sešitě žáci společně s učitelkou pracují se slovními úlohami. Učitelka zapisuje vytvořený příklad na tabuli a daný žák určuje výpočet a odpověď.
- Žáci se střídají v určování výsledků příkladů v dalším cvičení.

#### **Rozhovor:**

Učitelka navazuje na zadání obou slovních úloh rozhovorem o nebezpečnosti sáňkování blízko silnice a bruslení na tenkém ledu. Jedná se o mezipředmětový vztah s předmětem prvouka.

#### **Samostatná práce s textem:**

Pracovní list s příklady.

#### **Individualizovaná a individuální výuka:**

Učitelka zadala žákovi s individuálním vzdělávacím plánem pracovní list. Když mají ostatní žáci samostatnou práci, pracuje učitelka s tímto žákem individuálně.

#### 2. ročník:

#### **Samostatná práce s textem:**

Žáci vyplňují pracovní list s příklady.

#### **Počítačem podporovaná výuka:**

Když děti dokončí pracovní list, hrají matematické hry na počítači.

### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

Žáci společně s učitelkou sestavují výpočet slovní úlohy z učebnice. Učitelka zapíše příklad na tabuli. Společně pak vymýšlí, kde je vhodné udělat závorky, aby byl výpočet příkladu jednodušší.

#### **6.4.3.3 3. hodina – prvouka**

Tuto hodinu vede učitelka, která zde působí také jako asistentka pedagoga.

### **Frontální výuka a didaktická hra:**

V úvodu hodiny hrají žáci obou ročníků společnou hru. Jeden žák dostane obrázek zvířete a ostatní hádají, které to je. Učitelka hru řídí, opakuje informace, které už žáci zjistili o daném druhu zvířete.

#### 1. ročník:

### **Vytváření dovedností:**

Žáci se učí poznávat, kolik je hodin. Na papírových hodinách nastavují čas, který jim zadá učitelka nebo určují čas na jejích hodinách.

### **Práce s textem:**

V pracovním sešitě žáci společně s učitelkou pracují na cvičeních, která se týkají částí dne.

### **Samostatná práce s textem:**

Některá cvičení v pracovním sešitě dělají žáci sami.

#### 2. ročník:

### **Samostatná práce s textem:**

Žáci dokončují pracovní list zaměřený na opakování tématu „zima“.

### **Didaktická hra:**

Žáci pracují s velmi pěknou hrou s názvem „Logico piccolo“. Do tabulky si vloží kartu s otázkami a k nabízeným odpovědím přiřazují barevné knoflíky. Když kartu otočí, mohou si zkontrolovat své odpovědi sami pomocí barevných koleček a přiřazených knoflíků. Pokud barva obou souhlasí, odpověď je správná.

### **Práce s interaktivní tabulí:**

- Žáci přiřazují názvy částí zubu k obrázku. Střídají se po jednom.

- Žáci označují názvy jednotlivých zubů a stejné skupiny zubů vybarvují stejnou barvou.
- Do dvou oválek rozřazují žáci zdravá a nezdravá jídla. Kontrolou je hlas, který jim vyjmenuje jídla v obou rámečcích.
- Žáci určují pravdivost otázek. Z písmen u svých odpovědí pak složí znění tajenky.

#### **6.4.3.4 4. hodina – český jazyk**

Na tuto hodinu jsem se opět přesunula do vedlejší, druhé třídy, takže se změnila i vyučující. Žáci třetího a pátého ročníku mají hodinu čtení. Žáci čtvrtého ročníku mají běžný český jazyk týkající se výuky mluvnice.

##### 3. ročník:

##### **Samostatná práce s textem:**

- Žáci opisují do sešitu úryvek textu z knihy Ferda mravenec.
- Žáci dokončují pracovní list s textem pohádky sami.

##### **Vytváření dovedností a práce s textem:**

Žáci ve spolupráci s učitelkou čtou pohádku z pracovního listu a doplňují v ní chybějící slova.

##### 4. ročník:

##### **Vytváření dovedností v rámci frontální výuky:**

Žáci si procvičují skloňování podstatných jmen podle rodu ženského. Střídají se postupně v určování správného y/i ve slovech v učebnici.

##### **Samostatná práce s textem:**

Žáci zapisují slova z učebnice do sešitu.

##### 5. ročník:

##### **Samostatná práce s textem a vytváření dovedností:**

Žák si přečte potichu text z čítanky, o kterém dělá následně zápis do sešitu.

##### **Individuální výuka:**

Učitelka pracuje s jedním žákem individuálně, když jí žák vypráví o knize, kterou si zapsal do čtenářského deníku.

#### 6.4.3.5 5. hodina – prvouka

Tuto hodinu mají pouze žáci třetího ročníku. Nejedná se tedy o výuku spojených ročníků, ale i zde jsem mohla pozorovat využití různých výukových metod. Ostatní žáci měli buď polední pauzu nebo už jim skončilo vyučování.

##### **Rozhovor:**

V předešlých hodinách probírali žáci Pověsti české. Učitelka se jich proto ptá na otázky související s těmito pověstmi, aby zjistila, co si žáci pamatují.

##### **Vyprávění:**

Učitelka dětem předčítá pověsti o místech v okolních obcích a o historii obce, ve které se nachází škola. Vysvětluje žákům, jak vznikla jejich škola.

##### **Práce s textem:**

Žáci si zapisují informace o jejich obci do pracovního sešitu.

##### **Předvádění a pozorování:**

Učitelka žákům ukazuje starou školní kroniku, kde jsou informace zaznamenány ještě pomocí starého, zdobného písma. Pro porovnání jim ukáže i soudobou, aktuální kroniku, kterou píše jejich ředitelka. Úryvky některých zápisů jim učitelka také přečte.

**Tabulka 1 Nejpoužívanější metody v pozorovaných školách**

<b>Použité metody</b>	<b>ZŠ A</b>	<b>ZŠ B</b>	<b>ZŠ C</b>	<b>Celkem</b>
samostatná práce s textem	16	13	20	49
vytváření dovedností	16	13	18	47
rozhovor	7	6	8	21
frontální výuka	1	9	6	16
práce s textem	3	4	8	15
didaktická hra	3	8	2	13
práce s obrazem spojená s instruktáží	8	3	0	11
individuální výuka	5	0	4	9

Do tabulky jsem zanesla pět nejpoužívanějších metod z hlediska jejich četnosti, které jsem zaznamenala v pozorovaných školách.

Je patrné, že nejvíce se v pozorovaných školách vyskytla metoda samostatné práce s textem spolu s metodou vytváření dovedností. Tyto dvě metody se většinou projevily společně v jedné činnosti. Poměrně velkou četnost jsem zaznamenala i v použití metody frontální výuky.



## 7 Diskuze

V této kapitole se zaměřím na popis průběhu výzkumu, na zajímavé okamžiky a situace, které se staly během pozorování a především na zodpovězení výzkumných otázek. Pokusím se vylíčit svůj názor na málotřídní školy, který jsem si během výzkumu vytvořila. Díky teoretické části této práce se mi podařilo alespoň částečně proniknout do problematiky výukových metod i málotřídních škol. O takto nabyté poznatky jsem se pak mohla opírat v praktické části výzkumu.

Jak už jsem uvedla výše, metoda pozorování, kterou jsem zvolila k vypracování empirické části práce, je časově poměrně náročná. Často bylo složité domluvit termín návštěvy ve škole tak, aby to vyhovovalo oběma stranám, tedy mně i vyučujícím pedagogům. Spolu s učiteli jsem samozřejmě musela brát v úvahu i fakt, že svou přítomností do jisté míry naruším výuku a klima třídy. Na druhou stranu přiznávám, že jsem upřímně ráda za to, že jsem měla možnost osobně navštívit alespoň tyto tři málotřídní školy a vidět tak způsob výuky více ročníků v jedné třídě. Byl to pro mě velice příjemný a obohacující zážitek.

Pouze v základní škole C jsem měla možnost přecházet mezi třídami a kombinovat pozorování tak, že jsem nemusela absolvovat žádnou samostatnou hodinu tělesné, výtvarné či pracovní výchovy, kde je použití výukových metod odlišné a omezené oproti ostatním předmětům.

Aniž bych to dopředu plánovala, navštívila jsem tři odlišné druhy málotřídních škol – jednotřídní, dvojtřídní a trojtřídní školu. Pro mě byla nejvíce zajímavá nejmenší, jednotřídní základní škola A. Zde se potvrdilo, že tyto školy mají opravdu povahu rodinného prostředí, jak uvádí např. Trnková (2007) či ředitelé málotřídních škol na svých internetových stránkách. Již krátce po vstupu do malé, útulné budovy školy jsem mohla vnímat příjemnou, klidnou atmosféru. Zaznamenala jsem, že všichni žáci vítali svého učitele velmi vřele a radostně. Všechny hodiny, které jsem zde viděla, plynuly v duchu příjemné a klidné atmosféry bez známek stresu či nervozity. Vztah mezi učiteli a dětmi je přátelský. Zároveň však žáci všechny učitele respektují a vnímají je jako přirozenou autoritou. I mně se dostalo ze strany pedagogů velmi vřelého přijetí. Cítila jsem se zde opravdu spíše jako „doma“, než jako ve škole.

Úplným opakem této malé, rodinné školy byla trojtřídní základní škola B. Jak jsem se zmínila v jejím popisu výše, je to škola poměrně velká, s větším počtem žáků. V každé třídě je kolem dvaceti žáků, takže jsem si připadala jako v běžné, plně organizované škole. Tady už jsem nezaznamenala tak přátelské a vřelé vztahy mezi učiteli a žáky jako v předchozí škole. Možná to bylo způsobeno předvánočním shonem, že o mně ředitelka zapomněla informovat ostatní učitelky, takže hned od počátku provázela mou návštěvu nervozita znatelná na obou stranách. Učitelky však vedly výuku velmi poutavě, používaly zajímavé kombinace metod a celková atmosféra ve třídách byla příjemná.

Mnohem lépe jsem se však cítila ve dvojtřídní základní škole C, kde jsem byla ředitelkou a učitelkami přivítána velmi mile a vřele. Tato škola na mě celkově působila podobně jako škola A. Bylo zde mnohem méně žáků ve třídách než ve škole předchozí. Učitelky byly dětem velmi blízké a celková atmosféra byla spíše rodinné povahy. Zde jsem se utvrdila v tom, že není důležité materiální vybavení školy, ale záleží na osobnostech pedagogů a na jejich vztahu k dětem, protože škola může být výborně vybavená, ale bez „těch správných“ a šikovných učitelů nebude fungovat.

Nyní se budu věnovat odpovědím na stanovené výzkumné otázky. První otázkou se ptám na to, jaké metody se objevují na málotřídních školách. Je nutné si uvědomit, že odpověď se bude vztahovat pouze ke třem pozorovaným školám. Aby mohla být odpověď obecnější, výzkumný vzorek by musel být mnohem větší, což v mém případě nebylo z časového hlediska možné. Měla jsem možnost pozorovat nejrůznější výukové metody. Jednalo se o metody klasické, ale i aktivizující a komplexní. V základní škole B učitelé několikrát použili metodu řešení problémů. Snažili se vést žáky tak, aby na řešení daného problému přišli sami. Ve všech třech školách se několikrát objevilo použití didaktické hry, což je pro žáky velmi lákavá a zábavná činnost a vítají ji vždy s nadšením. Pomůcky pro hraní her si vytváří učitelé sami nebo mají k dispozici zakoupené materiály, jako např. hra logico piccolo, jejíž použití jsem popisovala v kapitole základní škola C. Velmi mě překvapilo, že metodu skupinové výuky jsem téměř nezaznamenala. Pouze v základní škole A učitel usiloval o spolupráci mezi žáky. Vedl starší žáky k tomu, aby pomáhali mladším. Myslím si, že v prostředí málotřídních škol se tato činnost přímo nabízí, a proto mě překvapuje, že jsem ji zaznamenala pouze v jedné škole.

Další otázkou jsem se ptala na to, jaké metody se nejvíce používají na jednotlivých pozorovaných školách. Uvedu vždy prvních pět nejpoužívanějších výukových metod, které jsem během pozorování zaregistrovala.

Na základní škole A jsem zaznamenala největší výskyt metody vytváření dovedností, samostatné práce s textem, práce s obrazem spojené s instruktáží, dále pak metody rozhovoru a individuální výuky. V mnoha případech je metoda vytváření dovedností úzce spjata s metodou samostatné práce s textem. Utváří se totiž dovednost číst či psát. Jak si můžeme všimnout, učitel se poměrně často věnuje práci pouze s jedním žákem, což je v tomto typu školy obdivuhodné.

Na základní škole B jsem zaznamenala největší výskyt metody samostatné práce s textem, vytváření dovedností, frontální výuky, didaktické hry a rozhovoru. Opět často dochází při dané činnosti ke spojování metody práce s textem s metodou vytváření dovedností. Metoda práce s textem byla také často spjata s komplexní metodou frontální výuky. Učitel v těchto případech vedl výuku jednoho ročníku, během níž pracovali žáci s textem v učebnici. Mile mě překvapilo poměrně časté použití metody didaktické hry. Pro žáky je to vždy činnost, která jednoznačně zaujme jejich pozornost a provádí ji s radostí a nadšením.

Na základní škole C jsem mohla pozorovat největší výskyt metody vytváření dovedností a samostatné práce s textem, dále pak metody práce s textem, frontální výuky a metody rozhovoru. Metoda vytváření dovedností většinou probíhá společně s metodou práce s textem nebo se uskutečňuje v rámci frontální výuky.

Často dochází k tomu, že během jedné činnosti se prolíná více výukových metod najednou. Vždy jsem se snažila postihnout a vyzdvihnout tu základní a nejvýraznější ze skupiny těchto metod.

Třetí otázkou jsem se ptala na nejpoužívanější výukové metody vzhledem k našemu výzkumnému vzorku třech základních škol. Jak už je patrné z odpovědi na předchozí otázku, mezi metody s nejvyšší četností patří samostatná práce s textem a vytváření dovedností. V první pětici nejpoužívanějších metod se napříč zkoumanými školami objevila také metoda rozhovoru.

V poslední otázce jsem se ptala na to, zda se používá metoda frontální výuky na málotřídních školách. Už z odpovědi na druhou otázku zjišťujeme, že frontální výuka se objevuje v první pětici nejpoužívanějších metod, a to hned u dvou zkoumaných škol. Je používána ve spojení s dalšími metodami, jako např. práce s textem, vytváření

dovedností atd. Překvapilo mě její časté využití i na tomto typu malých škol, které Průcha (2004) chápe jako alternativní, tudíž by se dalo očekávat používání specifických forem a metod výuky. I Vomáčka (1995) uvádí, že učitelé málotřídních škol mají často zájem o alternativní výuku, která se týká aplikace výukových metod, které Maňák a Švec (2003) označují za komplexní. Patří mezi ně např. skupinová, partnerská a projektová výuka. Během výzkumu jsem pouze okrajově zaznamenala skupinovou výuku, a to jen na základní škole A. Je patrné, že frontální výuka je v pedagogické praxi stále velmi silně zakořeněna a využívána. Proč je tomu tak? Možná je její použití pro učitele nejjednodušší, možná se jim nechce zkoušet nic nového, ať už z důvodu obavy z neúspěchu či z pohodlnosti a možná jim tato metoda připadá nejefektivnější. To jsou ale pouze mé domněnky, jejichž objasnění by mohlo posloužit jako nápad pro další zkoumání v oblasti málotřídních škol.

## Závěr

Cílem empirické části diplomové práce bylo zmapovat druhy výukových metod a způsoby jejich užití na vybraných málotřídních školách, což se podařilo naplnit. Musím se přiznat, že hned na počátku tohoto výzkumu mě překvapilo, jak málo prostoru je věnováno problematice málotřídních škol, ať už se jedná o oblast literatury a periodik, tak i internetu. Jak je všeobecně známo, spousta těchto malých škol byla v historii sloučena do velkých, plně organizovaných škol. Stále však na našem území málotřídní školy naštěstí fungují, ať už z důvodu udržení tradice nebo kvůli zhoršenému spojení obce s městem, a tak bychom je neměli přehlížet a opomíjet. Troufám si říci, že během mého studia jsem o školách tohoto typu při výuce příliš nezjistila. Naposledy se hlouběji jejich výzkumem zabývaly autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), z jejichž práce jsem také nejvíce čerpala.

Návštěva všech tří základních škol pro mě byla nesmírně zajímavá a obohacující. Potkala jsem zajímavé lidi a pronikla jsem alespoň částečně do tajů málotřídních škol. Upřímně obdivuji všechny učitele, kteří vykonávají své povolání na těchto typech škol. Je to práce namáhavá a složitá, ale odměnou jim je klidné, příjemné prostředí, ve kterém pracují a hlavně spokojené a šťastné děti, které je obklopují. Výsledkem toho jsou nadšení učitelé bez známek stresu a napětí.

Tento typ škol je veřejností stále podceňován. Převažuje názor, že žák na málotřídní škole nezíská takový rozsah vědomostí, jako žák z plně organizované školy. Setkala jsem se s tím, že rodiče radši vozí dítě do vzdálenějšího města, než aby ho nechali v „obyčejné vesnické“ škole, kde pak následkem toho často zůstávají žáci sociálně a rozumově slabší. Napadá mě, zda právě tento fakt není jedním z důvodů, proč mají někteří lidé na málotřídní školy negativní názor. Je nutné si uvědomit, že třída slabších žáků nemůže přece dosahovat stejných studijních výsledků jako průměrná třída, ve které jsou i žáci nadanější. Z důvodu věkově smíšených tříd jsou žáci vedeni od samého začátku školní docházky k samostatnosti a ke spolupráci s ostatními žáky. Získávají důležité sociální dovednosti, což považuji za výhodu, která je bude provázet do vyšších ročníků a za velké plus těchto škol.

Doufám, že tato práce poslouží k tomu, aby se informace o málotřídních školách rozšířily a vstoupily do povědomí rodičů, učitelů, ale i široké veřejnosti a aby tyto školy

přestaly být považovány za méněcenné při srovnání s plně organizovanými školami. Tento výzkum by mohl pomoci i začínajícím učitelům málotřídních škol jako inspirace a návod, jak organizovat hodiny s věkově smíšenými žáky. Rovněž může sloužit budoucím diplomantům jako podnět pro další výzkum v této oblasti.

## Seznam literatury

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. 1. vyd. Přeložil Milan Koldinský. Praha: Portál, 1994, 289 s. ISBN 8071780146.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996, 130 s. ISBN 808593115x.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do didaktiky I. stupně základní školy*. [3. vyd.]. České Budějovice: Pedagogická fakulta, 1988, 175 s.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253X.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 152 s. ISBN 8071781673.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Didaktika základní školy*. Praha: SPN, 1984. 175 s.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 9788087029121.

KYRIACOU, Chris a Milan KOLDINSKÝ. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Přeložil Dominik Dvořák. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 8071780227.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 4. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 111 s. ISBN 8021002107.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 8073150395.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 341 s.

OPATRÍL, Stanislav. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1985, 205 s.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 9788021048348.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Přeložil Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 8071783994.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2004, 144 s. ISBN 8071789771.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 9788073672461.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999, 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 9788073677787.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130.



TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010, 197 s. ISBN 9788073152048.

TRNKOVÁ, Kateřina a Dana KNOTOVÁ. Koncept komunitních škol a málotřídky – inspirace, nebo realita? *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university, 2013, č. 04, roč. 137, s. 23-27. ISSN 03230449.

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1978, 148 s.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VOMÁČKA, J. *Málotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita, FPE, 1995, 120 s. ISBN 8070831707.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. ISBN 9788024741000.

## Internetové zdroje:

Deník. *Vlasákův blog* [online]. ©2005 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: <http://vlasak.blog.denik.cz/c/59099/Malotridni-skoly-pomluvy-a-fakta.html>

EMMEROVÁ, Kateřina. Málotřídky v současném prostředí českého venkova. *Studia pedagogica* [online]. 2000, vol. 47, no. 3-4, s. 81-96 [cit. 2013-06-10]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/351/506>

TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existence a fungování* [online]. Brno, 2007. Disertační práce Masarykova Univerzita v Brně, Ústav pedagogických věd – Filozofická fakulta [cit. 2013-04-19]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/8942/ff\\_d/](http://is.muni.cz/th/8942/ff_d/)

VALACHOVÁ, Pavla. Málotřídní školy, minulost a současnost. *Učitelské noviny* [online]. 2005, roč. 2005, č. 10, s. 2 [cit. 2014-03-24]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=37ec0689f51ce06d0c7c7b33b09ac149>

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů*. 25. 1. 2005 [online]. [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., o organizaci základního vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004 [online]. [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

ZŠ Cheznovice. Málotřídní škola [online]. ©2012 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: <http://www.skola-cheznovice.cz/zakladni-skola/malotridni-skola/>