

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# Diplomová práce

2016

Veronika Šolínová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární edukace

## **Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi**

Diplomová práce

Autor: Veronika Šolínová

Studijní program: 1M7503 / Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: 7503T047 / Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: Veronika Šolínová

Osobní číslo: P101638

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název tématu: Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi

Zadávající katedra: Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké výukové metody a proč používají učitelé na malotřídních školách. Teoretická část bude zaměřena na klasifikaci a charakteristiku výukových metod a charakteristice pojmu malotřídní škola. Empirická část bude vystavěna na výsledcích dotazníkového šetření a rozhovorech s učiteli. Práce by měla přinést nejnovější informace a poznatky z praxe.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Ústav primární a preprimární edukace

Datum zadání diplomové práce: 24.1. 2016

Termín odevzdání diplomové práce: 24.6. 2016

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 27. 5. 2016

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady poskytované v průběhu celé práce, a také své rodině za všestrannou podporu po celou dobu studia.

## **Anotace**

ŠOLÍNOVÁ, Veronika. Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. s. 79

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody jsou vhodné a jaké se skutečně využívají na malotřídních školách a proč je učitelé používají. Snaží se nalézt takové metody, které povedou k rozvoji klíčových kompetencí a tím i ke splnění edukačních cílů. Teoretická část se skládá ze tří oddílů. První se zabývá malotřídní problematikou, druhá je zaměřena na klasifikaci a charakteristiku výukových metod, třetí představuje klíčové kompetence pro základní vzdělávání. Praktická část zkoumá konkrétní užívané metody na třech malotřídních školách nacházejících se v Náchodském kraji. Použité metody výzkumu byly hospitace, pozorování a rozhovory s učiteli.

**Klíčová slova:** malotřídní škola, výukové metody, klíčové kompetence, edukační cíle

## **Annotation**

ŠOLÍNOVÁ, Veronika. Educational methods at the school with more grades in one class and their application in practice. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. pp. 79

The aim of the present paper is to determine the range of suitable educational methods in small schools as well as the quality and substantiation of those put into practice. It sets out to delimit methods that have the potential to develop key competences of the learners, thereby attaining educational objectives. The theoretical part consists of three sections. The first centers upon the issue of small schools, the following subchapter attends to the classification and characteristics of educational methods, and the last section introduces the key competences in elementary education. The practical part of the present paper analyzes specific methods as used in three small schools in the Náchod region. The research methods included school visits, observation and interviews with teachers.

**Keywords:** small schools, educational methods, key competences, educational objectives

## Obsah

Úvod.....	9
1 Málotřídní školy.....	11
1.1 Historie málotřídních škol.....	11
1.2 Málotřídní škola v současnosti.....	16
1.3 Typy málotřídních škol.....	18
1.4 Prostředí na malotřídní škole.....	19
2 Výukové metody na málotřídní škole .....	21
2.1 Kritéria volby výukových metod.....	21
2.2 Klasifikace výukových metod.....	25
2.3 Výukové metody typické pro málotřídní školu.....	26
3 Klíčové kompetence.....	34
4 Charakteristika výzkumného problému.....	39
4.1 Výzkumná metoda.....	39
4.2 Výzkumný soubor.....	40
4.2.1 Základní a mateřská škola Suchý Důl.....	40
4.2.2 Základní a mateřská škola Žďárky.....	41
4.2.3 Základní škola Velký Dřevíč.....	42
5 Analýza výsledků zkoumání.....	44
5.1 Splnění cílů výuky z hlediska kurikulárních dokumentů.....	44
5.2 Analýza výsledků zkoumání v hodinách českého jazyka.....	46
5.2.1 Celkový přehled využívaných metod v hodinách českého jazyka.....	47
5.2.2 Splnění cílů výuky v hodinách českého jazyka.....	48
5.2.3 Vhodné použití metod v hodinách českého jazyka.....	48
5.2.4 Používání metod v konkrétních hodinách Českého jazyka.....	49
5.2.4.1 Hospitovaná hodina českého jazyka 1.....	49
5.2.4.2 Hospitovaná hodina českého jazyka 2.....	52
5.3 Analýza výsledků zkoumání v hodinách matematiky.....	55
5.3.2 Splnění cílů výuky v hodinách matematiky.....	57
5.3.3 Vhodné použití metod v hodinách matematiky.....	57
5.3.4 Používání metod v konkrétních hodinách matematiky.....	58



5.3.4.1 Hospitovaná hodina matematiky 1.....	58
5.3.4.2 Hospitovaná hodina matematiky 2.....	61
5.4 Analýza výsledků zkoumání v hodinách o přírodě a společnosti.....	63
5.4.1 Celkový přehled využívaných metod v hodinách o přírodě a společnosti....	64
5.4.2 Splnění cílů výuky v hodinách o přírodě a společnosti.....	64
5.4.3 Vhodné použití metod v hodinách o přírodě a společnosti.....	65
5.4.4.1 Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 1.....	65
5.4.4.2 Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 2.....	67
Shrnutí.....	70
Závěr.....	71
Seznam zdrojů.....	73
Seznam obrázků.....	76
Seznam tabulek.....	76
Přílohy.....	77

## Úvod

V poslední době opětovně vyvstávají otázky ohledně vzdělávání dětí na málotřídních školách. V první řadě jsou to otázky, zda málotřídní školy poskytují doopravdy stejnou možnost k výchově a vzdělávání dětí jako prvních pět ročníků plně organizované školy. Jsou-li způsobilé dodržet v plné míře všem výchovným a vzdělávacím úkolům jako školy, na nichž je každý ročník samostatnou třídou.

Na málotřídní škole vyučuji již šestým rokem, a proto mě tato problematika velmi zajímá. Z mé praxe sama dobře vím, že na těchto školách, kde se společně vyučují dva, tři, čtyři i pět ročníků, je výuka velmi specifická oproti běžným základním školám. Domnívám se, že na málotřídních školách víc než kde jinde záleží na užití konkrétních metod výuky, jelikož jejich prostřednictvím dochází k propojování práce jednotlivých ročníků ve třídě.

V mé práci se věnuji výukovým metodám, které se běžně aplikují na základních školách a zaměřuji se na ty nejčastěji používané na školách málotřídních. V současné době jsem v České republice nezaznamenala žádný výzkum zabývající se srovnáním výuky na málotřídní škole a na škole základní. Výukové metody se inovují v závislosti na trendech ve vyučování a proto je toto téma v podstatě nepřetržitě aktuální.

V teoretické části mé diplomové práce si všímám málotřídních škol a metod výuky. První kapitola se zabývá málotřídními školami. Představuje historii málotřídek, vymezuje pojem málotřídní školy, přináší charakteristiku jednotlivých typů málotřídních škol, přibližuje výuku na málotřídní škole, kde se blíže zaměřuje na učitele a žáka na málotřídní škole. Druhá kapitola se zabývá metodami výuky na málotřídní škole a jejich klasifikací. Pro málotřídní školy nebyla v mnou pročitáných materiálech stanovena žádná specifická klasifikace metod výuky, proto vycházím z klasifikací běžně užívaných pro základní školy. V třetí kapitole představuji důležitou část školního vzdělávacího programu, kterou jsou klíčové kompetence. Učivo můžeme chápat jako prostředek, kterým se přes očekávané výstupy dostaneme pomocí vhodně zvolených metod a forem práce právě ke klíčovým kompetencím.

V praktické části zkoumám, jaké výukové metody jsou užívány na třech konkrétních základních školách v okrese Náchod. Výzkum byl prováděn pomocí

standardizovaného evaluačního nástroje „Metody a formy výuky. Hospitační arch“ od Vojtěcha Žáka. Evaluační nástroj využívá metodu pozorování, je založený na přímém pozorování interakce a komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Bezprostředně po metodě pozorování je veden rozhovor s učitelem hospitované hodiny. Snažím se zachovat co největší objektivnost zkoumaného vzorku škol.

Cílem mé práce je zjistit, jaké výukové metody se skutečně využívají na málotřídních školách a proč je učitelé používají. Dalším bodem je nalézt takové metody, které povedou k rozvoji klíčových kompetencí a tím i ke splnění edukačních cílů. Chtěla bych předložit nejnovější informace a poznatky z praxe.

Byla bych ráda, kdyby má práce mohla pomoci začínajícím učitelům na málotřídních školách, protože publikací zabývajících se problematikou málotřídek je velmi málo. Především praktická část pro ně může být inspirací, jak efektivně skloubit výuku více ročníků v jedné třídě.

## 1 Málotřídní školy

Termín „malotřídní škola“ je mezi veřejností hojně rozšířen. V odborných publikacích se setkáváme s označením „málotřídní“ či „malotřídní“ škola, záleží na autorovi. Oba termíny jsou ale považovány za rovnocenné.

Málotřídní škola nebo také málotřídka je škola, ve které jsou alespoň v jedné třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. V dnešní době se v naší zemi vyskytují většinou na vesnicích, ve kterých je menší počet dětí (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010), ale z hlediska historické podoby málotřídek se poukazuje na dva typy těchto škol:

- Historicky starší málotřídky vznikají proto, že v dané zemi je síť škol nedostatečná, poměrně řídká a zpravidla existuje i nedostatek učitelů. Třídy těchto málotřídek bývají velmi početné a stává se, že ve škole funguje pouze jedna nebo dvě třídy. Taková situace byla v 19. a první polovině 20. století v Evropě, kdy se vytvářela síť elementárních škol. V současnosti tento typ málotřídek existuje zejména v tzv. ekonomicky méně vyspělých zemích a mohou se vyskytovat nejen na venkově, ale i ve městech.
- Historicky mladší málotřídky se nacházejí zejména v místech, kde žije ve školním obvodu méně dětí, takže dochází k tomu, že počet dětí některého z ročníků nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření samostatného ročníku a je třeba dané ročníky spojit a vyučovat společně. V takových třídách bývá spíše málo dětí. Obvykle se tento typ málotřídek vyskytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí a tyto školy bývají na venkově. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 15)

### 1.1 Historie málotřídních škol

Mnou prostudovaná literatura není jednotná v datování, kdy byl pojem málotřídních škol poprvé zmíněn. Podle Musila byl pojem málotřídní škola poprvé vymezen v učebních osnovách z roku 1933. (Musil, 1964, s. 5) Avšak Průcha říká, že pojem málotřídní škola byl publikován již v roce 1869 ve školském zákoně. (Průcha, 2009, s. 303) Pro účely své diplomové práce vycházím z Průchova pojetí, neboť jeho publikace je aktuálnějšího data.

Z důvodu zavedení povinné školní docházky byly u nás i v okolní Evropě zřizovány první školy elementárního vzdělávání. „V roce 1774 vydala císařovna Marie Terezie Všeobecný školní řád, jímž vyzvala rodiče, aby své děti „ve věku 6 - 12 let do školy posílali“. Tento rok je běžně považován za počátek povinné školní docházky. Ve skutečnosti šlo spíše o otevření vzdělávání všem dětem, kterým císařovna ještě povinnost školní docházky - z výrazně praktických důvodů, neboť si uvědomovala jak nedostatek škol, tak i učitelů - striktně nenařídila. Protože ale v absolutistické monarchii bylo slovo císařovny v podstatě zákonem, pořizovaly úřady soupisy dětí školního věku a vytvářely podmínky pro to, aby počet do školy chodících dětí soustavně stoupal.“ (Morkes, 2010, s. 12)

Na našem území byla ustanovena šestiletá povinná školní docházka a otvírány byly tři typy škol. Triviální, která byla jednotřídní až dvoutřídní. Hlavní třítřídní a normální čtyřtřídní. Žádná z těchto tří typů škol neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. Z toho tedy vyplývá, že celé základní vzdělávání bylo organizováno, podle současných měřítek, jako málotřídní. Tehdy se ovšem ještě nerozlišoval pojem plně organizované a neúplně organizované školství. Zcela jiný byl i normativ žáků připadajícího na jednoho učitele v učebně. Další třída se mohla otevřít až tehdy, přesáhl-li počet žáků v jedné třídě stovky. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 16, 17) Tento stav trval v podstatě do roku 1869.

Školský zákon roku 1869, který školní docházku nejen jasně stanovil, ale pod hrozbou sankcí vůči rodičům i vyžadoval, prodloužil školní docházku na osm let, což byla délka v tehdejší Evropě zcela ojedinělá. (Morkes 2010, s. 12) Tím pádem začaly vznikat nové druhy škol. Byla zavedena výuka ve skupinách, do nichž byli řazeni žáci blízkého věku, s nimiž učitel pracoval jako s jedním ročníkem. V tomto zákoně byl poprvé zmíněn pojem málotřídní škola. (Průcha 2009, s. 303)

Po vytvoření samostatného československého státu v roce 1918 do fungování malotřídek výrazěji zasáhl až tzv. *Malý školský zákon* z roku 1922. Nově vymezil počet žáků ve třídách obecných škol. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 19) V desetiletí 1922/23 – 1932/33 se měl postupně jejich počet snížit z osmdesáti na šedesát žáků. (Průcha, 2009, s. 303) Ze statistik této doby víme, že málotřídních škol bylo stále přes 80%, více než čtyři pětiny celého tehdejšího školství (Štěpánek, 1938, s. 6). Pro málotřídky byly vydávány zvláštní učební osnovy. Vyučovací obsah v nich byl

krácen tak, aby mohl sloužit pro celá oddělení a nejen pro ročníky. Do oddělení byly řazeny děti nejbližšího věku a jeho skladba byla předepsána učebními osnovami, přičemž se prioritně osamostatňovaly nižší ročníky a spojovaly se vyšší. Učivo bylo zúžené ze dvou nebo tří postupných ročníků do oddělení a s dětmi postupně probráno. Málotřídky byly proto považovány za školy poskytující méně kvalitní vzdělání. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 21) V tomto období bylo málotřídní vzdělávání chápáno jako zastarávající, vysoce náročné na práci učitele a zpochybnováno v učebních výsledcích. (Průcha 2009, s. 303)

Štěpánek je přesvědčen, že nejschopnější a nejvzdělanější učitelé patří na vesnici, protože zde je těžká a odpovědná práce, v té době méně ceněných málotřídních škol, protože prosperita národa má své zdroje na venkově (Štěpánek, 1938, s. 6). S rozvojem společnosti a pedagogické vědy je zřejmé, že tyto školy jsou z hlediska realizovaného kurikula, hygieny, didaktických postupů atd. v původní podobě nadále nevyhovující.

Diskuse o změně výuky, osnov a o počtech žáků ve třídách vrcholily v období první republiky. Výsledek, který by však zlepšil situaci v málotřídních školách však nepřinesly. K těm dochází až v době poválečné. (Trnková, 2006, s. 2)

Bezprostředně po skončení druhé světové války byla pro děti ve věku 11-15 let ustanovena povinnost navštěvovat školu měšťanskou. Tím byly zrušeny osmileté obecné školy. K nejradikálnější změně však dochází až po únorovém převratu v roce 1948. (Trnková, 2006, s. 2) Dne 21. dubna 1948 byl zaveden jednotný školský systém v celé republice. Školství bylo důkladně postátněno a byl schválen zákon o jednotné škole. (Musil, 1964, s. 10) Součástí jednotné školy byla škola národní pro děti ve věku 6 - 11 let a škola střední pro děti ve věku 11 – 15 let. Délka povinné školní docházky byla ustanovena na devět let, maximální počet žáků byl stanoven na čtyřicet, v první třídě na třicet. Pokud počet žáků jednotřídní školy dlouhodobě klesl pod dvacet, škola měla být zrušena. Jednotnost elementárního školství se dotkla i kurikula. Podle nového zákona měl každý ročník málotřídní školy tvořit samostatné oddělení a platily pro něj stejné neredukované osnovy jako pro plně organizované národní školy. Šlo o historicky velmi významné opatření, které z hlediska obsahu vyučování postavilo na stejnou úroveň všechny obecné školy. Pojem málotřídní škola byl z osnov vypuštěn a nahrazen termínem škola s menším počtem tříd, který měl naznačovat, že se jedná o rovnocennou

národní školu. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 23) Podle Koříneka byl však požadavek vyučovat stejnému obsahu jako na školách plně organizovaných takřka nereálný. Kořínek dále uvádí, že u vynikajících učitelů došlo ke zlepšení výuky, u většiny však nastaly problémy. Zákon proto umožňoval tzv. konsolidaci učiva. Konsolidací se rozumí spojování učiva pro nejbližší ročníky a jeho redukci až do třiceti procent. (Kořínek, 1978) To však neplatilo pro předměty mateřského jazyka, ruského jazyka, vlastivědy a matematiky, které byly klíčové a s největší hodinovou dotací. (Trnková, 2006, s. 3)

Začaly se proto hledat možnosti, jak udržet požadavek jednotných osnov a zároveň jak pomoci učitelům málotřídních škol jej bez drtivého zatížení realizovat. Ministerstvo školství se rozhodlo pro dvě opatření. První, aby se na dvoutřídních školách spojovaly 1. a 3. ročník a 2., 4. a 5. ročník do společných tříd. Toto opatření mělo narušit snahu učitelů spojovat učivo sousedních ročníků a krátit tak vyučovací obsah. Druhým opatřením bylo zavedení tzv. rozšířeného vyučování. Umožňovalo učitelům málotřídek prodloužení úvazku o 6–10 hodin týdně a v důsledku toho sestavení rozvrhu hodin tak, aby alespoň v některých hodinách byly některé ročníky vyučovány osamoceně nebo ve spojení s dalším jedním ročníkem. I když se nejednalo o plně honorované nastavení pracovního úvazku, bylo učiteli hojně využíváno, neboť znamenalo klidnější a efektivnější výuku. (Kořínek, 1975) Obě opatření byla převzata z tehdejšího Sovětského svazu.

V druhé polovině padesátých let následovaly další pokusy o ulehčení organizačních, didaktických a metodických postupů na málotřídkách, inspirovaných sovětským školstvím. Patřilo k nim i přerazování výuky pátého ročníku do nejbližší plně organizované školy. Učitelům málotřídek se tak značně usnadnila práce, neboť výuka v posledním ročníku byla považována za obzvláště náročnou. (Musil, Sedláček, 1964) Další možností, jak ulehčit, byla spolupráce málotřídních škol, které ležely v těsné blízkosti nebo obě obce byly vzájemně dopravně vhodně propojeny. Školy podle počtu žáků vytvořily buď samostatné ročníky (např. v jedné dva a ve druhé tři), nebo nechaly ročníky spojené, ale ve spojené třídě ročníků ubylo. Učitelé jednotřídek tak místo pěti ročníků mohli vyučovat pouze tři nebo dva ročníky. (Kořínek, 1975) Trnková tvrdí, že se jedná o zajímavou formu řešení organizovanosti málotřídek, která je v současnosti občas používána v zahraničí např. ve Walesu nebo ve Skotsku. (Trnková,

2006) Studie Thorpeho a Williemsové dochází k závěru, že tato forma má velký potenciál. „*The study concludes that federation has the potential of combining the best features of the small rural school with those of a larger unit.*“ (Thorpe, Williems, 2002) Avšak jak uvádí Musil a Sedláček (1964), kooperace dvou škol se příliš nerozšířila. Kromě problémů s dopravou žáků se tyto školy dostávaly od roku 1958 do rozporu s předpisem stanovujícím, že děti z jedné rodiny mají chodit do stejné školy. (Trnková, 2006)

Z ekonomických důvodů se v oblasti školství začaly dávat do poměru počty málotřídek s počty žáků, kteří je navštěvovali, a náklady na jejich provoz. Docházelo totiž k nerovnoměrnému rozvoji jednotlivých regionů, což dělalo starost lidem, kteří se zabývali plánováním a řízením hospodářství státu. Z důvodu nárůstu plně organizovaných škol prvního stupně v prvních deseti poválečných letech tvořily málotřídní školy v roce 1955/56 pouze 24,5 % ze všech primárních škol. Tento stav byl vnímán jako neuspokojivý a intenzivněji začaly zaznívat hlasy volající po rušení málotřídek (zejména těch nejmenších) a zajištění rovnocenných vzdělávacích podmínek pro venkovské obyvatelstvo. (Trnková, 2006, s. 4)

V roce 1960 byl vydán nový školský zákon. Ten zavedl základní devítiletou školu (ZDŠ). Bylo naplánováno postupné budování sítě plně organizovaných základních škol, ke kterému ale vzhledem k nepříznivé demografické situaci nemohlo dojít. Ke konci 60. let bylo rozhodnuto, že se nadále bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 25)

Roku 1971 byla spuštěna tzv. koncepce střediskového osídlení, která rozlišovala obce na perspektivní (střediskové obce) a neperspektivní (sídliště nestřediskového významu). V sídlištích nestřediskového významu mohly zůstat ze vzdělávacích zařízení pouze útulky pro děti matek pracujících v zemědělství, nebo málotřídní školy pro 1. - 5. ročník. (Trnková 2006, s. 6.) Opatření se týkalo obcí až s tisíci obyvateli. Pokud neplnily rekreační, příp. jiné doplňkové funkce, dále se do nich neinvestovalo, což ohrozilo i řadu málotřídek. (Průcha, 2009, s. 303) Spuštění nové koncepce základní školy a pokračující realizace koncepce střediskového osídlení započaly největší vlnu rušení málotřídních škol v našich zemích. Její vrchol můžeme sledovat v období let 1976–1980. Nejcitelněji se celý proces dotkl jednotřídek v malých obcích, jejich množství se v letech 1976 – 1989 snížilo zhruba dvanáctkrát. K řádovým poklesům však



došlo i u škol dvou a trojtřídních. (Trnková 2006, s. 8) Čtyřtřídní školy se staly plně organizovanými díky dokumentu, jenž našel svůj legislativní výraz v zákoně z 21. června 1978, a který prodlužoval povinnou školní docházku na deset roků, současně ale zkracoval dosavadní devítiletou základní školu na osm roků (první stupeň byl zkrácen na čtyři roky). Všichni žáci pak museli dokončovat povinnou školní docházku na některé střední škole. (Morkes, 2010) Pro více než 2000 obcí v České republice to znamenalo ztrátu místní školy. (Trnková, 2006, s. 8)

V průběhu 80. let se začalo o zkušenostech s novou koncepcí základní školy opatrně diskutovat. Učitelé primárních škol upozorňovali na náročnost výuky pro děti intelektově průměrné a podprůměrné, přičemž jako hlavní problém uváděli spěch ve výuce vznikající ze snahy probrat povinnou látku uvedenou v osnovách. Z prvního stupně základní školy vymizela typická pozitivní emocionální atmosféra, pohoda, tvořivost, hra... Přecenění teoretického poznávání a abstraktního myšlení u žáků mladšího školního věku vedlo k paměťovému a verbálně pojmovému učení. A protože v druhé polovině 80. let začalo zvolna docházet k politickému uvolňování v důsledku Gorbačovovy politiky v Sovětském svazu, bylo možné pomalu začít otevřeně hovořit o chybách, které se staly díky neuváženým politickým rozhodnutím. Pochopitelně se mluvilo i o důsledcích rušení málotřídek. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 29 - 30)

## **1.2 Málotřídní škola v současnosti**

Společně s politickými a ekonomickými změnami, které probíhaly v celé české společnosti, měnilo po roce 1989 svou podobu i české školství. Změny bylo nutné zakotvit v zákonech a vyhláškách. (Zpráva o vývoji českého školství po roce 1989, 2009, s. 3)

Diskuse o změnách ve školském systému byly dlouhodobé, a proto se (na rozdíl od úprav řízení školství) změna základních školských zákonů upravujících vzdělávací proces a související záležitosti protahovala a byla dovršena až po 15 letech od revoluce. Až do roku 2004 upravoval oblast základního a středního školství (tzv. regionálního školství) školský zákon z roku 1984 (zákon č. 29/1984 Sb.) a zákon o školských zařízeních. (zákon č. 76/1978 Sb.) Školský zákon byl v porevolučním období zhruba patnáctkrát novelizován. (Zpráva o vývoji českého školství po roce 1989, 2009, s. 5)

Novela v roce 1990 vytvořila legislativní podklad pro první důležité systémové změny:

- byla zrušena „jednotná“ škola a zavedena možnost diferenciací výuky podle schopností a zájmů dětí
- bylo zrušeno ustanovení o povinnosti jednotné ideové orientace výchovy a vzdělávání
- nově došlo k zavedení právní subjektivity škol a byl umožněn vznik nestátního školství, tj. škol církevních a soukromých, skončil tak zřizovatelský monopol státu.

Další významná novela z června roku 1995 (č. 138/1995 Sb.), která definovala jednotnou strukturu základní školy. První stupeň tak tvoří 1. – 5. ročník (do novelizace 1. – 4. ročník), druhý stupeň základní školy tvoří 6. – 9. ročník (dříve 5. – 9. ročník) (Průcha, 2009, s. 304 – 305). Od školního roku 1996/97 se tedy první stupeň základní školy prodloužil opět na pět let a málotřídním školám tak přibylo jedno oddělení. (Trnková, 2010, s. 33)

Nový trend konce 20. století v komunální politice o snahu navrátit se k tradiční občanské vybavenosti, kde škola patřila mezi její základní prvky, dala podnět k otvírání nových škol. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 33) V letech 1990 – 1996 vzniklo 308 nových základních škol, z nich 257 málotřídních. (Průcha, 2009, s. 304) Málotřídní škola je brána jako nejdostupnější cíl vzdělávání dětí a nově je chápána jako centrum obnovy sociálního a kulturního života v obci. Stále se diskutuje staronové téma o ekonomické efektivitě málotřídních škol, ale do této diskuze se již začaly více zapojovat obce, které se v roli zřizovatelů staly odpovědné za financování investičních a provozních nákladů. Jak již jsem zmiňovala výše, mnoho obcí vidí ve školách velký potenciál, a proto se snaží málotřídky podporovat. Klesne-li ale počet žáků ve třídě pod třináct, hrozí škole v nejhorsím případě i zánik. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 33)

V roce 2005 vešel v platnost nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.) a navazující právní normy. Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanoví v § 4 tyto minimální počty žáků ve školách 1. stupně:

- škola s jednou třídou – 10 žáků
- škola se dvěma třídami – 12 žáků v průměru na třídu
- škola se třemi třídami – 14 žáků v průměru na třídu

- škola se čtyřmi a více třídami – 15 žáků v průměru na třídu. (Vyhláška č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, 2005, s. 7)

*„Výjimku z tohoto počtu (do 4 dětí) může udělit zřizovatel, pokud sám uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy. Rozhodování o existenci škol se tedy přesunulo z MŠMT na místní úroveň.“* (Průcha, 2009, s. 304 – 305)

Málotřídky jsou stále velmi diskutovaným tématem jak pro pedagogickou, tak pro politickou veřejnost, a i když jim doba nepřála, stále tvoří významnou část počtu našich základních škol. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 34)

### 1.3 Typy málotřídních škol

Málotřídní školy můžeme rozdělit na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. V současné době se nejvíce vyskytují třídy dvoutřídní a trojtřídní.

Záleží na škole, jak jednotlivé ročníky pospojuje do tříd. Jedná se o velmi zodpovědnou, promyšlenou činnost. Spojení ročníků může být každý rok jiné a je ovlivněno mnoha důvody. Některé ročníky mohou být vyučovány i samostatně. To se často stává u prvního ročníku, ale nejčastěji je to ovlivněno počtem žáků v ročníku. Někdy žáci pátého ročníku jezdí do plně organizované školy. Do jedné třídy mohou být spojené ročníky po sobě následující (např. 3. a 4. ročník), nebo ročníky rozdílné (např. 1. a 4. ročník). Každé seskupení má své výhody a nevýhody. (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 133)

Petlák (1998) ve své publikaci charakterizuje jednotlivé typy takto:

- Jednotřídní škola – v jedné třídě se spolu učí žáci dvou, třech a nebo čtyř ročníků. Nejčastěji se v těchto školách vyučují všechny čtyři ročníky prvního stupně ZŠ. Jsou však i jednotřídní školy jen s 1. a 2. ročníkem, anebo s 1., 2. a 3. ročníkem. V této škole vyučuje jeden třídní učitel.
- Dvoutřídní škola – žáci se vyučují ve dvou třídách. Spojování žáků jednotlivých ročníků do tříd může mít vícero variant: Varianta A - 1. a 2. ročník, 3. a 4. ročník; varianta B - 1. a 3. ročník, 2. a 4. ročník; varianta C – 1. a 4. ročník, 2. a 3. ročník. V dvoutřídní škole mohou být všechny čtyři ročníky prvního stupně

ZŠ, jsou však i školy jen s prvními třemi ročníky. V této škole jsou dva třídní učitelé.

- Trojtřídní škola – žáci se vyučují ve třech třídách. Vyučování v této škole se přibližuje vyučování na plně organizované škole, protože dva ročníky se vyučují samostatně a jen dva ročníky jsou spojeny do jedné třídy. V této škole učí tři třídní učitelé.
- Čtyřtřídní škola – tento typ málotřídních škol se v dnešní době již nevyskytuje a proto se o nich Petlák (1998) nezmiňuje, stejně tak jako Trnková (2010) ani Průcha (2009).

#### **1.4 Prostředí na malotřídní škole**

Můžeme tvrdit, že prostředí málotřídních škol je protkané rodinnou atmosférou. Žáci se většinou dobře znají nejen ze školy, ale většinou se potkávají i po škole při volnočasových aktivitách, a tak si mezi sebou vytvářejí dlouhodobé vztahy. Díky spojení ročníků v jednotlivých třídách mohou starší spolužáci pomáhat mladším a zároveň se sami učí odpovědnosti a vlastní důležitosti. Mladší žáci v nich mohou najít kamaráda, pomocníka a přirozený vzor. Žáci se tak učí nevnímat nejen věkové rozdíly, ale být celkově k ostatním dětem ohleduplní bez ohledu na jejich věk. Samotná organizace málotřídních škol učí žáky samostatnosti, trpělivosti a respektu k druhým.

Málotřídní školy mají většinou menší počet žáků, díky tomu se učitel může žákům věnovat individuálněji, rovněž děti, které jsou méně průbojné, se dostanou ke slovu. Učitel lépe zná všechny děti, jejich potřeby a možnosti ve výuce. V takovém vyučovacím procesu má učitel okamžitou zpětnou vazbu a může na danou situaci bezprostředně reagovat - odhalovat chyby žáků, pracovat s nimi, průběžně a snadno je odstraňovat. Spojením ročníků je však po žácích vyžadována značná samostatnost, protože učitel musí pracovat se dvěma nebo i více ročníky najednou. V organizační činnosti se učitelé menší skupiny lépe daří rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a pracovat v týmu, a tak je vést k vlastní organizaci učení. Důležitým způsobem výuky na málotřídních školách je tedy nejen samostatné vypracování úkolů, ale velmi často se zde uplatňují i skupinové práce, projekty, práce na PC apod. Málotřídní vyučování tedy v sobě nese prvky alternativní pedagogiky.

Z předchozího textu je zřejmé, že na učitele málotřídní školy jsou kladeny značné nároky na přípravu výuky. Jak po odborné stránce (učitel probírá učivo několika ročníků v jedné hodině), tak po stránce najít ideálního poměru pro samostatnou práci žáků a přímou činnost s žáky. Málotřídní školy tedy sice kladnou často vyšší nároky na učitele, na druhou stranu je tu velký prostor k vlastní realizaci.

Dalším specifikem je velikost budovy školy, která je většinou malá a velmi často spojená se školou mateřskou. Žáci prostředí většinou znají a velmi rychle se v něm zorientují. To souvisí i s menším počtem dospělých osob, se kterými se žáci setkávají, ať už jsou to učitelé, vychovatelé, uklízečky, kuchařky apod. Žáci si na školu rychle zvyknou a cítí se v ní bezpečně.

Výraznou zvláštností je poměrně velký kontakt učitele s rodiči svých žáků. Učitelé často znají osudy a rodinná zázemí svých žáků, takže mohou lépe přizpůsobit způsob komunikace s nimi. Nevýhodou mohou být případné neshody mezi rodiči a učiteli, které se projevují otevřeněji. (Emmerová 2000, s. 81-96)

V nevýhodné pozici se může ocitnout žák málotřídní školy, pokud se dostane do konfliktu s učitelem, či do nepříznivého světla před ním. Nemůže totiž např. přestoupit do paralelního ročníku nebo spoléhat na předpokládanou nestrannost velkého učitelského sboru. Menší kolektiv školy se stává podobně nevýhodou, když jedinec získá ve třídě nebo v rámci celé málotřídky roli outsidera, nešiky apod. (Průcha, 2009, s. 306) Díky přehlednému a stálému prostředí, které málotřídní škola nabízí, také díky bližšímu kontaktu žáků a učitelů, se takové jevy daří odhalit již v počáteční fázi a včas je začít řešit.

## 2 Výukové metody na málotřídní škole

*„Samotný pojem „metoda“ je řeckého původu (methodos, meta hodos) a do češtiny se překládá jako cesta, popřípadě cesta směrem k cíli.“ (Maňák, 1997, s. 5)*

Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Lze je stručně vymezit *„jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“ (Maňák, Švec 2003, s. 23)*

Metody výuky (vyučovací metody, výukové metody) patří mezi základní kategorie školní didaktiky. Definice, se kterými se můžeme setkat, vychází z českého ekvivalentu. V Pedagogickém slovníku je metoda výuky definována jako *„cesta, postup, způsob vyučování, která charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“ (Průcha, 2008, s. 287)* Stejně chápe metodu výuky i Kalhous a Obst. (Kalhous, Obst, 2009)

Výuková metoda je v tradičních modelech chápána především jako činnost učitele, jehož úkolem je organizovat žákovu práci a určovat cíle a postupy. Setkáváme se také s opačným názorem, který výukovou metodu spojuje s učebními aktivitami žáků. Učitelovo řízení a vedení je zde druhořadé. *„V obou případech se problematika výukové metody zužuje a ochuzuje, nerespektuje se dialektičnost vztahu učitele a žáka.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 22)*

### 2.1 Kritéria volby výukových metod

Pro učitele, nejen na málotřídních školách, vyvstává zásadní otázka a to, jakou a na jakém základě výukovou metodu zvolit. V teorii o vzdělávání můžeme najít časté nadřazené postavení obsahu výuky nad výukovou metodou. *„Je tradováno, že učební obsah a výukový cíl určují metodu. Ovšem ve školní práci žáků nejde jen o osvojování vědomostí, ale rovněž o získání dovedností, rozvoj myšlení, vytváření postojů atd. Metoda je tak ovlivňována aktuálními podmínkami výuky, na jejichž základě je modifikována.“ (Červenková, 2013, s. 21)*

Ale ani protikladné pojetí výukové metody není správné. Neexistuje univerzální účelná metoda, která by u žáků dokázala vyhovět všem cílům. (Maňák, Švec, 2003, s. 22)

Pokud tedy bereme ohled na cíl výuky, obsah učiva, věk žáků atd. je nutné, aby učitel racionálně volil nejadekvátnější metody a postupy. „*Pestrá nabídka výukových metod nutně vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který ovšem nemůže být prováděn na základě libovůle, ale musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 50) Mezi objektivní kritéria můžeme zařadit: obsah výuky, osobnost učitele a osobnost žáka. Existují jak podrobná, tak také základní kritéria pro volbu vhodných metod.

Nejčastěji se uvádějí následující kritéria volby výukových metod:

- Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
- Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.
- Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
- Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
- Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši – dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
- Vnější podmínky výchovně - vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hluchost okolí, technická vybavenost školy, atd.
- Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství, atd. (Maňák, Švec, 2003, str. 50)

Tato kritéria do jisté míry ovlivňují volbu výukových metod, protože odrážejí objektivní podmínky, ve kterých vyučovací proces probíhá. Protože učitel musí brát v úvahu i jiné aspekty výuky, musí své postupy při volbě přizpůsobovat. Mezi aspekty, které jsem už zmiňovala jako cíle výuky k nimž směřuje, plánovaný model výuky, očekávaná úroveň osvojených vědomostí a dovedností, myšlenkových operací s žádoucími postoji žáků atd., musí ještě přiřadit další a to respekt k subjektivním zájmům a potřebám žáků, učební styly žáků, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti. „*V nejvyšší rovině jde ve výuce o celkové formování osobnosti žáků, rozvoj intelektuálních i psychomotorických dovedností, dále potom o rozvoj komunikace,*

*spolupráce, rozvoj myšlení, tvůrčích schopností a dalších žádoucích vlastností osobnosti u žáků.*“ (Pecina, Zormanová, 2009, str. 51)

Podle Maňáka a Švece (2003) by pedagog neměl volbu vyučovací metody brát jako mechanickou záležitost. Tvrdí, že je důležité zvážit celou řadu parametrů a ukazatelů a v rámci všech působících faktorů stanovit jejich váhu. Důležitým faktorem, kromě výběru vhodných metod, je také jejich realizace ve výuce. Mnohé metody vyžadují například jiné uspořádání třídy, zajištění rozmanitých pomůcek někdy i pomocníků. K zavedení nových, neobvyklých metod je také zapotřebí odvahy, vytrvalosti a tvořivosti učitele. *„Je pochopitelné, že ve volbě metod se uplatní také subjektivní zkušenosti a preference učitele, které vychází z vyučovacího stylu učitele a vyhovují také učebnímu stylu žáků.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 51)

Anglický pedagog Geoffrey Petty (2008) představuje ve své knize čtyři základní body, které by měl učitel znát, aby se mohl rozhodnout, jakou vyučovací metodu zvolí a mohl tak ve výuce pružně reagovat a při jejím plánování využít většího množství činností.

Čtyři základní body podle Pettyho (2008):

- jaké vyučovací metody jsou mu k dispozici
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod
- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit
- jak každou z nich užívat v praxi. (Petty, 2008, str. 65)

Pecina a Zormanová (2009) jsou přesvědčeni, že strategickým prvkem při volbě metod je výukový cíl. *„Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ (Skalková, 1999, str. 106) Výsledkem jsou změny, kterých lze dosáhnout prostřednictvím vyučování v dovednostech, vědomostech, vlastnostech a osobnostním rozvoji žáků. Cíle jsou strukturovány, nejvyšší postavení mají cíle školy, dále cíle předmětů, cíle jednotlivých ročníků, cíle tématických celků a cíle vyučovacích hodin. Cíle školy jsou formulovány v kurikulárních programech a cíle předmětů jsou vytvořeny ve vzdělávacích programech. Cíle tématického celku, tématu a konkrétní vyučovací hodiny si formuluje každý učitel sám. (Skalková, 1999, str. 106)



Skalková (1999) zmiňuje, že se odborníci v druhé polovině 20. století zaměřili na operacionalizaci výukových cílů. Byla vypracována podrobná taxonomie, jak z oblasti kognitivní, tak i psychomotorické a afektivní. Nejznámější je tzv. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů (tab.1.), která je zaměřena na poznávací oblast. „Hierarchii cílů tvoří vzrůstající komplexnost poznávacích procesů. Skládá se ze šesti kategorií cílů, které se dále člení. Jsou uspořádány podle úrovně náročnosti od nejjednodušších (pamětní osvojení) po nejnáročnější (hodnotící posuzování).“ (Skalková, 1999, str. 107) Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů není zaměřena na jednotlivé fáze vyučovacího procesu, na výukové metody nebo činnosti učitele. Může však posloužit jako nástroj k zajištění zpětnovazební informace o tom, na jaké úrovni žák zvládl učivo či úkol, slouží také jako nástroj logického propojení učiva a činnosti žáků. (Skalková, 1999, s. 107) Pecina a Zormanová (2009) uvádějí propojení této taxonomie s výukovými metodami vhodnými k naplňování jednotlivých stupňů hierarchie.

Tab. 1. - Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů (Skalková, 1999, s. 108)

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
1. Zapamatování termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
2. Pochopení překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit
3. Aplikace použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet
4. Analýza rozběr komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
5. Syntéza složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku (ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
6. Hodnocení posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, propověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

## 2.2 Klasifikace výukových metod

V dostupné literatuře se nevyskytuje žádná publikace nebo kniha, která by byla zaměřena na klasifikaci výukových metod pro málotřídní školy, proto vycházím z obecné klasifikace zaměřené na běžné typy škol.

V literatuře nacházíme mnoho odlišných pojetí členění výukových metod. Mezi nejčastěji citované patří kombinovaný pohled na výukové metody J. Maňáka a V. Švece (2003), kteří výukové metody rozlišují podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb, klasifikace výukových metod L. Mojžíška (1975), který výukové metody dělí podle jednotlivých fází výuky na motivační metody (metody usměrňující, stimulující zájem o učivo), metody expoziční (metody podání učiva), metody fixační (metody opakování a procvičování učiva), metody diagnostické a klasifikační (metody hodnocení, kontroly a klasifikace) a metody aplikační, a členění J. Lerner (1986), který uvádí pět obecných metod výuky podle stupně aktivity žáka a heurističnosti, a podle tohoto kritéria dělí metody na informačně-receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristickou a výzkumnou metodu.

Jak vidíme, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky. „*Podstatné je, že klasifikační přístup neumožňuje dostatečně postihnout místo metod výuky v celém výchovně-vzdělávacím systému. Důsledkem toho se ani v současné didaktice nepodařilo vytvořit jednotnou a obecně platnou klasifikaci – hlavní příčinou je mnohotvárnost vyučovacího procesu.*“ (Vališová, Kasíková 2007,

s. 191) Je nutné logicky utřídít jevy velmi složité a různorodé, takže uplatnění jednotného dělidla je značně obtížné, ne-li nemožné. (Maňák, Švec, 2003, s. 47)

J. Maňák v roce 1990 publikoval klasifikaci výukových metod z hlediska didaktického. Rozčlenil metody na slovní, názorně-demonstrační a praktické. V roce 2003 z důvodu vzrůstající potřeby inovace výuky v souladu s novými kurikulárními trendy J. Maňák V. Švec publikovali novou klasifikaci výukových metod. Kritériem třídění se stala stupňující se složitost edukačních vazeb. Rozlišili metody na klasické, aktivizující a komplexní. V mé práci budu vycházet z této, pravděpodobně nejčastěji citované, klasifikace. (Maňák, Švec, 2003, s. 49)

Při výuce na málotřídních školách je třeba brát ohled na spojení ročníků, a tudíž i potřebu rozdílných přístupů ke každému ročníku. Proto, se výukové metody nejvíce využívané na těchto typech škol, budou mírně lišit od výukových metod běžných škol.

### **2.3 Výukové metody typické pro málotřídní školu**

Metody, které budu podrobněji rozebírat v této kapitole, považuji za efektivní a funkční na málotřídních školách. Z nastudované literatury, z pozorování na jiných málotřídních školách a ze svých zkušeností se domnívám, že jsou pro málotřídní školy typické.

#### **Práce s textem**

Na málotřídní škole, je velmi důležité rozdělení metod pro jednotlivé ročníky. V jedné hodině lze využít několik výukových metod tak, aby učitel přímo pracoval s jedním ročníkem a další ročníky mohly pracovat na zadaném úkolu samostatně. Metoda práce s textem k tomuto účelu může velmi dobře posloužit. Učitel ovšem musí postupně rozvíjet dovednosti žáků tak, aby pracovali samostatně a tvořivě s učebnicí či jiným textovým materiálem. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 200)

Práce s textem patří k nejstarším metodám Je to výuková metoda založená na zpracování textových informací, směřující k osvojení nových poznatků, k jejich upevnění, prohloubení a k jejich fixaci. (Maňák, Švec, 2003, s. 64) Šimoník rozděluje práci s textem na práci žáků s hotovým písemným textem, především s různými typy učebnic, s programovaným textem, s časopisy a dalšími tištěnými materiály a na

samostatnou tvorbu vlastního žákovského textu (někdy označována jako tvořivé psaní). (Šimoník, 2005, s. 88) Specifickým textem jsou i pracovní sešity, v nichž jde napůl o učebnici, napůl o skutečný sešit, pracovní materiál. Pracovní texty mohou mít i podobu volných pracovních listů, které si může učitel sám rozmnožit podle možností školy, či je sám vytvářet. (Vališová, Kasíková, 2007, s. 200)

Díky této metodě žák rozvíjí vlastní metakognitivní dovednosti tzn. řízení poznávací činnosti při učení se z textu. Tyto dovednosti popsal P. Gavora (Gavora, 1992) ve své publikaci takto. V počátcích učení si žák stanovuje vlastní cíle a odhaduje obtížnost předloženého textu. Usuzuje na časovou náročnost čtení a kalkuluje další postup. V průběhu učení se z textu žák předvídá na základě přečteného budoucí vývoj materiálu a průběžně sleduje úspěšnost vlastního postupu k cíli. V závěru učení žák hodnotí celkovou úspěšnost učení se z textu. (Červenková, 2013, s. 45)

## **Rozhovor**

Metoda rozhovoru je také typickou pro málotřídní školy. „*Třídy jsou početně malé, takže učitel se může mnohem více věnovat jednotlivým dětem a děti se mohou také daleko častěji verbálně projevit. Ve třídě lze, poměrně snadno, navodit pocit sounáležitosti a tolerance jednotlivých dětí.*“ (Emerová, 2000, s. 88) Z tohoto důvodu může metoda rozhovoru na málotřídní škole velmi dobře fungovat.

Klasická slovní metoda verbální komunikace, ve škole často používaná, v podobě odpovědí dvou nebo více osob (učitel a žáci) na dané výchovně vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl. Výukový rozhovor je chápán jako prostředek k aktivizaci žáků, protože upoutává pozornost žáků a vede ke spolupráci. (Maňák, Švec, 2003, s. 69) Podle Červenkové probíhá výukový rozhovor mezi žáky a učitelem, ten zaujímá řídicí roli, někdy také mezi žáky navzájem. Důležité pro tuto metodu je aktivní zapojení všech zúčastněných díky střídání otázek a odpovědí, které vedou k určitému pedagogickému cíli.

„*Ve výuce může posloužit ve fázi motivace (motivační rozhovor), expozice nového učiva (jako doplnění výkladu), ve fázi fixace (opakovací rozhovor) nebo při zkoušení (diagnostický rozhovor).*“ (Červenková, 2013, s. 46)

Při rozhovoru je velmi vhodné pokládat otevřené otázky, které stimulují žákovu

myšlení a argumentaci. Několikanásobných řetězových dotazů je potřeba se vyvarovat. Žák by měl mít dostatek času na otázku reagovat. Každému žákovi by měl být poskytnut k odpovědi dostatek času. Fisher poukazuje na výzkumná zjištění, která dokládají, že průměrně učitel poskytuje žáku pouze jednu sekundu na odpověď, než začne otázku jinak formulovat, vyzve k odpovědi dalšího žáka, případně než si odpoví sám. (Fisher, 2011)

Je třeba, aby žák měl při své odpovědi zpětnou vazbu. Je-li jeho odpověď špatná, učitel vysvětlí správné stanovisko. Žáka by neměl kárat ani zesměšňovat. Podle reakcí některých dětí lze usuzovat na obavy, strach z autority apod. Rozhovor má být zakončen v pozitivním duchu. (Červenková, 2013, s. 46)

### **Napodobování**

Jak jsem již avizovala v kapitole o prostředí málotřídních škol, tato metoda se dá velmi dobře využít na málotřídkách z důvodu spojených ročníků. V jednotlivých třídách mohou starší spolužáci pomáhat mladším, tak se ti starší učí odpovědnosti a vlastní důležitosti, mladší žáci v nich můžou najít kamaráda, pomocníka a přirozený vzor. (Emmerová 2000, s. 88)

Nápodoba nebo-li imitace je proces, při němž se „*napodobující osoba snaží opakovat po jiné osobě, která plní funkci vzoru, modelu, její vnější chování, řeč, myšlenky, postoje nebo prožitky.*“ (Průcha, 2003, s. 132) Zvláště u malých dětí bývá nápodoba procesem náhodným, ale může být i procesem záměrným.

Základním principem napodobování je učení se podle předloženého vzoru, názorného příkladu. Přímé vizuální působení nazýváme observační učení. Ve školní praxi je tato metoda využívána především při učení sociálním dovednostem. (Červenková, 2013, s. 66)

### **Metoda diskusí**

Problémem při této metodě je velký počet diskutujících (Červenková, 2013, s. 75), proto, jak už jsem avizovala u metody rozhovoru, je tato metoda vhodná pro málotřídní školy, kde počet žáků ve třídě je většinou menší. (Emerová, 2000, s. 88)

Metoda diskuse patří mezi nejstarší dialogické metody. V jakékoliv sociální skupině můžeme díky této metodě komunikovat. Od rozhovoru se zásadně liší propojením interakčních a komunikačních vazeb. (Červenková, 2013, s. 75) Ve výuce je diskuse „*taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108)

Tato metoda je vhodná při vysvětlování nového učiva, fixování znalostí i při opakování. Je motivační a při výkladu může být využita pro posílení pozornosti žáků. Je-li diskuse připojena za výklad, velmi dobře poslouží jako zpětná vazba.

Pro žáky, tak i pro učitele, který většinou celou diskusi řídí, se jedná o velmi náročnou metodu. Diskutující by na tuto metodu měli být zvolna připravováni a náročnost témat by se měla zvyšovat postupně. Žáci by měli být nejprve cvičeni v dovednostech, jakými jsou argumentace, prosazování svého názoru a respektování druhého. (Červenková, 2013, s. 76) Na málotřídních školách, kde žáci a učitelé se znají lépe a mají k sobě blíž (Emerová, 2000, s. 88) se úskalí této metody dají mnohem lépe odstranit.

## **Didaktické hry**

Na málotřídní škole najít optimální model poměru přímé a samostatné práce žáků, používat aktivizující metody a pokud možno nestranně posuzovat učební výsledky žáků, při spojených ročnících je velice náročné. (Emerová, 2000, s. 88) Didaktické hry jsou proto na málotřídních školách velmi často využívanou metodou. Dají se velmi dobře zařadit do výuky a zapojit v jedné metodě všechny ročníky ve třídě.

Hru můžeme obecně charakterizovat jako „*jednu ze základních forem činnosti, která děti baví. Je to dobrovolně volená aktivita, jejímž sekundárním produktem je učení.*“ (Pecina, Zormanová, 2009, s. 68) Maňák a Švec dodávají, že „*hra nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126) Vališová s Kasíkovou definují „*didaktickou hru jako seberealizaci žáků, která je řízena určitými pravidly a sleduje výchovně-vzdělávací cíle.*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 207)

Didaktické hry navazují na přirozenou spontánnost dětí, jsou realizovány učitelem tak, aby rozvíjely žákovu učení. Díky tomu mají vysoký motivační účinek, podporují individuální učební strategii a mohou pomáhat stmelovat kolektiv. (Červenková, 2013, s. 88)

Hry do vyučování není třeba zapojovat za každou cenu, je dobré promyslet propojenost mezi zamýšlenou hrou a výchovně-vzdělávacím cílem. (Pecina, Zormanová, 2009, s. 68)

### **Skupinová a kooperativní výuka**

Tato metoda je také velmi vhodná pro spojené ročníky z důvodu možnosti zapojení celé třídy na jednom úkolu. Typické pro málotřídní školy je vytvoření skupin žáků z různých ročníků, tak aby mohli starší žáci pomáhat mladším.

Maňák a Švec (2003) skupinovou a kooperativní výuku zjednodušeně chápou jako jednu metodu, ale například Kasíková (2010) rozlišuje metodu skupinovou a zvlášť metodu kooperativní. Předkládá nám hlavní znaky kooperativní metody a těmi jsou sdílení, spolupráce a podpora. Důraz je tedy kladen na sociální vazby a sociální učení (Kasíková, 2010). Domnívám se, že pro moji práci bude dostačující zjednodušený postoj Maňáka a Švece (2003).

Samotné rozdělení žáků do menších skupin ještě nemusí znamenat, že se jedná o skupinovou práci. Pro skupinovou výuku jsou udávány charakteristické rysy:

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

Skupinovou a kooperativní výuku lze provázat s jinými výukovými metodami. Osvědčená je například kombinace skupinové a kooperativní výuky s individuální,

projektovou i frontální výukou a nebo s metodami heuristickými, které můžeme v odborné literatuře také najít pod názvem skupinově-problémová výuka. (Maňák, Švec, 2003, s. 146)

*„Hlavní předností skupinové práce je aktivizace a motivace žáků. Od žáků se očekává osobní nasazení a koncentrace pozornosti. Skupinová práce rozhodně rozvíjí sociální vazby se spolužáky, učí naslouchání a respektu. Zároveň umožňuje přijmout názory druhého anebo je případně rozvíjet. Dochází tak ke vzájemnému obohacování na poli učení.“* (Červenková, 2013, s. 109) Negativním se může jevit časová náročnost a také možnost nevhodného sestavení pracovních skupin. *Pokud žáci vzájemně nespolupracují, nejsou spolu schopni komunikovat, nebo si špatně organizují činnosti uvnitř skupiny, je skupinová práce neefektivní.* (Červenková, 2013, s. 110)

Pro žáky je skupinová a kooperativní výuka určitě zajímavým a zábavným zpestřením, což dokládá svým bonmotem Petty (2014) *„Představte si nějakou činnost, která vás skutečně baví, a vsadím se s vámi, že buď vyžaduje účast dalších osob, anebo by byla ve více lidech zábavnější. Představte si činnost, kterou nemáte rádi – jsem přesvědčen, že když ji budete vykonávat společně s někým jiným, bude vám méně nepříjemná.“* (Petty, 2014)

## **Partnerská výuka**

Na málotřídních školách, díky spojení ročníků v jednotlivých třídách mohou starší žáci pomáhat mladším. *„Mladší děti tak často pochybí během vyučování řadu informací a vědomostí určených dětem starším“* (Emmerová, 2002, s. 88), a proto je určitě zajímavé zapojení partnerské výuky na málotřídních školách nejen u sousedů v lavici, které je charakteristické pro tuto výuku, ale i ve dvojicích mladšího a staršího žáka.

Partnerskou výuku některá odborná literatura zahrnuje do metod skupinových. Podle Maňáka a Švece se jedná o samostatnou metodu, která ale není učiteli příliš využívána. Partnerskou výuku chápou jako spolupráci dvou žáků a to nejčastěji sousedů v lavici. *„Žáci si mohou vyměňovat názory na řešení úloh, srovnávat své postoje, pomáhat si v obtížných situacích, konverzovat v cizím jazyce, opravovat své chyby, kompenzovat své nedostatky atd.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 149)

Podle Červenkové jde vlastně o přechod mezi skupinovou a individuální výukou



a to sebou nese mnohé výhody, jako třeba pružnější zpracování úkolů, vyvíjení vyšší aktivity v důsledku možného spolehání jen na sebe a na partnera. Dále v dětech podporuje samostatnost, houževnatost a vytrvalost. (Červenková, 2013, s. 113)

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

V málotřídních školách, o kterých se někdy v odborné literatuře uvažuje jako o školách alternativních, se jistě využije metoda individualizovaná a samozřejmě metoda samostatné práce žáků, kde žák samostatně řeší příklady, vykonává praktické aktivity, studuje z učebnice, tvoří, procvičuje dovednosti a řeší problémy. (Červenková, 2013, s. 118) Během žákovy samostatné práce se může učitel věnovat jinému ročníku.

*„Označení individuální práce žáka se v odborné pedagogické terminologii používá ve více významech, jako např. práce individualizovaná, samostatná, svobodná, volná, nezávislá, aj.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 152) Proto se domnívám, že je důležité vymezit rozdíly mezi metodou individuální, individualizovanou a samostatnou prací žáků.

Metoda individuální patří k nejstarším výukovým formám. Jedná se o organizaci vzdělávání, při které se učitel věnuje právě jednomu žáku. *„Individualizované vyučování je spjato s reformními snahami přelomu 19. a 20. století a navazuje na myšlenky pedocentrismu (podřízení cílů výchovy a vzdělání potřebám dítěte). Individualizovaná výuka přihlíží k jedinečným zvláštnostem žáků“* (Červenková, 2013, s. 114, 118), tento profil našel uplatnění hlavně na alternativních školách. Projevuje se ve škole Walsdorfské, Montessoriovské, Daltonské a samozřejmě i ve škole Jenského plánu. Samostatnou prací žáků rozumíme *„takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 154)

Největším pozitivem je je individuální zapojení žáků a jejich osobní angažovanost. Samostatné činnosti rozvíjejí v žácích zodpovědnost, houževnatost, kreativitu. Nevýhodou samostatných činností bývá nízká spolupráce žáků v rámci kolektivu a individualismus. Tím, že nejsou podporovány sociální vztahy, se nerozvíjí ani formy sociálního učení. (Červenková, 2013, s. 119)

## Projektová výuka

Práce na málotřídní škole v sobě obsahuje značnou potřebu samostatné práce dětí. Tu mohou učitelé organizovat nejen jednoduchými úkoly, ale organizováním skupinové práce, projektového vyučování, prací na počítačích atd. (Emerová, 2000, s. 88) Proto bych zařadila projektovou výuku jako typickou pro málotřídní školy.

Na našich školách jsou tzv. projekty stále oblíbenější. Jedná se o metodu vycházející s pragmatické a reformní pedagogiky, takže se rozhodně nejedná o žádnou novinku. Mohli bychom říci, že se jedná o znovuzrození této metody, která souvisí s transformací školy, s novým pojetím vzdělávání a tedy hledáním účinných a zajímavých metod, které podněcují aktivitu a samostatnou, zodpovědnou práci žáků. (Kratochvílová, 2006, s. 34)

Projekt můžeme zjednodušeně definovat jako *„komplexní praktickou úlohu spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“* (Maňák, Švec, 2003, s. 168). Projektová metoda pak bývá definována jako *„vyučovací metoda v nichž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 184)

Ukazuje se, že projektovou výuku vnímají pedagogové velmi odlišně. Většinou chybí teoretická znalost problematiky projektů a projektové metody. Místo projektové výuky je realizována tématická výuka, která je pak nazývána projektem. (Kratochvílová, 2006, s. 102)

Projektová výuka má řadu pozitiv. V první řadě můžeme říci, že projektem u žáků vzbudíme zájem o aktuální problematiku a zároveň je podporujeme ve spolupráci. Také je zajímavé spojení teoretických východisek s praxí a s jevy, které se vyskytují v okolí. Na zřetel musíme vzít ovšem velkou časovou náročnost a problematické výsledné hodnocení z důvodu časté práce ve skupině. (Červenková, 2013, s. 132, 133)

### 3 Klíčové kompetence

V současné době všechny školy, tedy i školy málotřídní učí podle školního vzdělávacího programu. Každá škola má sestaven svůj vlastní vzdělávací program, který je přizpůsoben jejich potřebám. Jednou důležitých částí školního vzdělávacího programu jsou klíčové kompetence. „*Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj každého člena společnosti.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 10) Učivo můžeme chápat jako prostředek, kterým se přes očekávané výstupy dostaneme pomocí vhodně zvolených metod právě ke klíčovým kompetencím. „*Nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 10)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanská
- kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 10)

#### **Kompetence k učení**

Učitel volí různé metody, formy reprezentace a organizační formy práce, a tím žáky vede k rozpoznání vlastního učebního stylu a jeho rozvíjení. Cíleně učí žáky pracovat s různými způsoby učení.

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 10)

### **Kompetence k řešení problémů**

Učitel poskytuje žákům příležitost k samostatnému řešení problémů. Rozvíjí u žáků kritické myšlení, využitím problémových situací z reálného života učí žáky vhodně reagovat.

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní

a účinnou komunikaci s okolním světem

- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 11)

### **Kompetence komunikativní**

Učitel dává žákům prostor pro ústní i písemné vyjádření a sebe prezentaci. Podporuje konverzaci a aktivním zapojením žáků do diskuse rozvíjí jejich argumentační dovednosti.

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 11)

### **Kompetence sociální a personální**

Učitel využívá skupinovou práci, vede žáky k nastavení pravidel práce v týmu, ke spolupráci, vzájemné pomoci a respektu. Využívá kolektivních znalostí třídy, zařazuje vzájemné hodnocení žáků i sebehodnocení žáků, vede žáky k odpovědnosti za práci celé

skupiny. Nastavuje pravidla chování ve třídě a vede žáky k jejich dodržování.

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 12)

### **Kompetence občanská**

Učitel vede žáky k poznání, pochopení a respektování kultury, zvyků a tradic domova a jiných zemí.

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích

ohrožujících život a zdraví člověka

- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 12)

### **Kompetence pracovní**

Učitel pravidelným zařazováním samostatných prací do výuky a vzájemným hodnocením vede žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za vlastní učení, motivuje žáky, aby si při řešení úloh sestavili plán za účelem efektivního rozvržení práce.

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky;
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2016, s. 13)

## 4 Charakteristika výzkumného problému

Výzkumné šetření na málotřídních školách v okrese Náchod je zaměřeno především na výběr výukových metod. Cílem mé práce je zjistit, jaké výukové metody se skutečně využívají na jednotlivých málotřídních školách a to s ohledem na vyučovaný předmět. Výzkum se také zabývá vztahem mezi stanovenými cíli a použitými metodami.

V diskuzní části bych se také chtěla zaměřit na otázky, zda-li se výběr výukových metod mění s počtem žáků a různým spojením ročníků v jedné třídě a zda aspekty jako věk, délka pedagogické praxe či dosažené vzdělání učitelů na málotřídkách mají vliv na výběr výukových metod.

### 4.1 Výzkumná metoda

Praktická část vychází z rozhovorů a z pozorování učitelů na třech málotřídních školách v okrese Náchod. Pro účel svého výzkumu jsem zvolila standardizovanou metodu Vojtěcha Žáka „Metody a formy výuky. Hospitační arch“. *„Nástroj je založen na přímém pozorování interakce a komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.“* (Žák, 2012, s. 6) Má za cíl pomoci učitelům uvědomit si, jaké výukové metody používají a jak je co nejlépe ve své výuce mohou využít. K tomuto účelu slouží „Hospitační arch“ (Příloha 1.). Je to připravené schéma, kde se zachycují informace o sledovaném jevu. Pro zaznamenávání využívá numerické posuzovací škály (Skutil, 2011, s. 103, 104) a to konkrétně číslici 1 při výskytu metody a 0 pro metodu, která nebyla použita. Pro doplnění Žák (2012) využívá metodu částečně strukturovaného rozhovoru, s otevřenými otázkami. Ve strukturovaném rozhovoru jsou používány předem připravené otázky. Můžeme říct, že se jedná o dotazník ve verbálním pojetí. (Skutil, 2011, s. 90) Diskuze je řízena podle osnovy, která je uvedena v „Diskusní části“ (Příloha 1.). (Žák, 2012, s. 11) Metoda rozhovoru je realizována osobně v málotřídních školách učitelů a to po vyučování bezprostředně po hospitaci v hodinách. Osnova hospitačního archu i diskusní části je upravena pro účely tohoto výzkumu.

Pro výzkum byly tedy vybrány metody kvalitativní, které umožňují podrobnou analýzu a dokáží získat o problému co nejvíce informací. Vyžaduje ovšem větší množství času pro sběr dat a vyhodnocení. (Skutil, 2011, s. 69) Výzkum není možné



přebírat pro všechny málotřídní školy, protože je platný jen pro tento malý výzkumný vzorek.

## **4.2 Výzkumný soubor**

Do svého výzkumu jsem zařadila tři málotřídní školy nacházející se v okrese Náchod. Všechny tři hospitované školy mají pět ročníků prvostupňového vzdělávání. Školy mají různě spojeny ročníky do tříd. V mnou hospitovaných školách byl počet učitelů od třech do čtyř.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 7 učitelů. Výběr osob byl záměrný, tak aby vybraný vzorek co nejlépe korespondoval se záměrem práce. Z každé zkoumané málotřídní školy, mi na základě mých informací o mém výzkumu, byly ředitelem školy doporučení učitelé, kteří byli ochotni účastnit se výzkumu.

### **4.2.1 Základní a mateřská škola Suchý Důl**

Škola byla v Suchodole založena již v roce 1788. Vyučovalo se v obecní chalupě, ve které byla též světnička, která „časem k zaopatření arestantův se potřebovala“, takže v tom čase měli suchodolští školu a obecní šatlavu pod jednou střechou. Současná budova školy byla postavena v roce 1879. Nyní nově restaurovaná škola se nachází ve středu obce a je spojena se školou mateřskou. Do výuky na 1. stupni ZŠ jsou zařazeny děti ve třídách spojených ročníků a to třída mladších žáků 1. + 2. ročníku (15 žáků) a starších žáků 3. - 5. ročníku (17 žáků). Jedná se tedy o školu dvoutrídni. V letošním roce školu navštěvuje 32 žáků. Škola má družinu, svoji jídelnu a knihovnu.

Škola má dvě třídy vybaveny tabulemi s interaktivní projekcí. V jedné třídě jsou dva, ve druhé třídě tři počítače. Třídy jsou vybaveny velkým množstvím didaktických pomůcek, které jsou umístěny v regálech okolo celé třídy tak, aby si je děti mohly i o přestávkách libovolně půjčovat a pracovat s nimi. Hodně pomůcek je Montessoriovského typu. Ve třídě u mladších žáků je v přední části prostor s kobercem, na kterém je nalepena elipsa. V zadní části je odpočinková zóna s polštáři. Škola využívá ještě třetí podkrovní třídu jako pracovní ateliér pro výtvarnou a pracovní výchovu. Tato třída je pak využívána jako družina. Škola má i hernu, kde probíhá výuka tělesné výchovy. Za příznivého počasí žáci mohou cvičit na sportovním hřišti, které je

přímo naproti škole.

Lavice ve třídách jsou řazeny běžně za sebou, a to v jedné třídě ve dvou řadách a ve druhé třídě ve třech řadách. V každé řadě je jiný ročník. V ateliéru jsou lavice spojeny do dvou velkých bloků.

Na škole působí šest pedagogických pracovníků a to dvě třídní učitelky, dvě pedagogické asistentky, družinářka a paní ředitelka, která dobírá některé předměty.



*Obr. 1 – ZŠ a MŠ Suchý Důl*

#### 4.2.2 Základní a mateřská škola Žďárky

Školní vzdělávání v této malebné vesnici má dlouholetou tradici. Ve Žďárkách se začalo vyučovat v roce 1851. Vyučování probíhalo postupně v různých domech a to nejprve v jedné třídě, poté ve dvou. Žáků stále přibývalo a tak Žďářečtí 18.srpna 1877 vystavěli novou trojtřídní školu. Jedná se o budovu dnešní školy, která byla několikrát restaurována až do dnešní podoby. V těsné blízkost je postavena škola mateřská. Jedná se o málotřídní školu 1. stupně s pěti postupnými ročníky. Ročníky jsou spojeny do třech tříd a to 1. ročník (7 žáků) v samostatné třídě, 2. + 3. ročník (19 žáků) spojen v druhé třídě a 4. + 5. ročník (19 žáků) spojený v nejstarší třídě. Jedná se tedy o školu trojtřídní. V současné době školu navštěvuje 45 žáků. Škola má svoji družinu, jídelnu, tělocvičnu a zahrádku.

Třídy jsou vybaveny klasickými tabulemi. Ve třídách starších žáků jsou inetraktivní tabule, u prvňáčků může paní učitelka pro žáky využívat větší obrzovku,

kteřá je připojena k notebooku. V nejstarší třídě využívají také flipchartovou tabuli. Škola dále disponuje počítačovou učebnou se šesti počítači.

Lavice ve třídách jsou řazeny za sebou, a to v první třídě ve třech řadách a žáci sedí v lavici sami. V druhé třídě jsou žáci posazeni již většinou po dvojicích, a to ve třech řadách podle ročníků a podobně jsou lavice rozestavěny i ve třídě nejstarších žáků. V počítačové učebně jsou lavice v řadě vedle sebe.



*Obr. 2 – ZŠ a MŠ Žďárky*

Na škole působí sedm pedagogických pracovníků. Paní ředitelka, která vyučuje ve třídě prvňáků, dvě třídní učitelky starších tříd, další kvalifikovaná učitelka na dobírání předmětů, která je speciální pedagožkou a vyučuje i hodiny reedukace, družinářka a dvě pedagogické asistentky.

#### 4.2.3 Základní škola Velký Dřevíč

Začátky vyučování ve Velkém Dřevíči spadají do roku 1788, kdy první učitel vyučoval po různých k tomu účelu způsobilých chalupách. Škola ve Velkém Dřevíči byla zřízena až v červnu 1794. Vlastní budovu však škola stále ještě neměla. Teprve v roce 1809 bylo postaveno dřevěné školní stavení, které ovšem s přibývajícím počtem dětí přestalo dostačovat a v roce 1880 obec nechala postavit novou budovu tehdy dovtřídní školy. Škola byla v roce 1966 rekonstruována a byla vystavěna nová přístavba. Škola byla dokonce i plně organizovanou školou s pěti ročníky v jednotlivých třídách, ale postupným úbytkem žáků se v roce 2001 se stala opět školou málotřídní.

V dnešní době je škola trojtřídní. První ročník má samostatnou třídu (18 žáků), v druhé třídě je spojen ročník druhý a čtvrtý (18 žáků) ve třetí třídě jsou spojeny třetí a pátý ročník (25 žáků). Školu tedy navštěvuje 61 žáků. Další třídou je nově vybavená počítačová učebna. Škola také disponuje svoji družinou a velkou kvalitně vybavenou tělocvičnou. Na obědy docházejí děti do jídelny mateřské školy, která leží asi 300 metrů od budovy školy.

Všechny třídy jsou vybaveny klasickými tabulemi na psaní křídou i interaktivními tabulemi. Ve třídě u prvňáčků je vzadu koberec na práci, knihovnička a elektronický klavír. Velmi podobné vybavení má i třída třetáků a pátáků. Poslední třída má prostor na didaktické hry v přední části před tabulí a to díky odlišnému uspořádání lavic.

Lavice ve dvou třídách jsou řazeny do řad a děti ve spojené třídě v nich sedí podle ročníků. V druhé spojené třídě jsou lavice postaveny do písmena U. V počítačové učebně jsou stoly rozestavěny podél stěn.

Na škole působí pět pedagogických pracovníků a to paní ředitelka, která je současně i třídní učitelkou ve spojené třídě druháků a čtvrtáků, dvě další kvalifikované třídní učitelky a jedna paní učitelka na dobírání předmětů. Nechybí ani vychovatelka školní družiny, která zde také dobírá některé předměty.



*Obr. 3 – ZŠ Velký Dřevíč*

## 5 Analýza výsledků zkoumání

Výzkumné šetření jsem zaměřila na hospitaci v hodinách českého jazyka, matematiky a v hodinách o přírodě a společnosti. Pozoruji výběr metod v jednotlivých předmětech. Snažím se zjistit jaké metody učitelé na málotřídních školách upřednostňují a proč.

Na několika konkrétních hodinách demonstruji jak pedagogové sestavují hodinu, při které vyučují více ročníků najednou. Jaké metody využívají a jaké se osvědčily.

Dalším bodem šetření je vhodnost použití výukových metod a zda došlo díky použité metodě ke splnění cíle. „*Při práci s výukovými metodami je třeba se zaměřit zejména na edukační cíle, protože metody a formy můžeme chápat jako prostředky k jejich dosažení.*“ (Žák, 2012, s. 10)

Sestavila jsem přehled metod používaných na málotřídkách, které vedou ke splnění výukového cíle s ohledem na rozvíjení klíčových kompetencí.

### 5.1 Splnění cílů výuky z hlediska kurikulárních dokumentů

„*Základní vzdělávání má žákům podle současných kurikulárních dokumentů pomoci utvářet a rozvíjet zejména tzv. klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti.*“ (Žák, 2012, s. 10)

Každá mnou hospitovaná škola má vytvořen svůj školní vzdělávací program, který umožňujeme specifikovat výukové cíle. Níže uvádím přehled metod, které vedou k cílům výuky na mnou hospitovaných školách. Vycházím z ŠVP jednotlivých škol a z mého pozorování.

#### Kompetence k učení

Umožňujeme žákům pozorovat a experimentovat, porovnávat výsledky a vyvozovat závěry. Kompetenci k učení na mnou hospitovaných školách byly rozvíjeny mnoha výukovými metodami. Při práci s více ročníky v jedné třídě je práce organizována tak, že po zevrubném seznámení s určitým úsekem učiva, které může být provedeno frontálně za pomoci metody vyprávění nebo vysvětlování, žáci vstupují do fáze

procvičování a upevnění dovedností a poznatků a přitom si již sami vybírají vhodné pracovní materiály, pracují s nimi, radí se spolu navzájem, kontrolují si výsledky, protože pedagog musí pracovat i s dalším ročníkem. Zkušenosti ukazují, že učení, při němž si žáci svou práci mohou sami organizovat, silně podporuje vnitřní motivaci. Tím se posiluje důležitá složka kompetence k učení - rozvíjení pozitivního vztahu k učení. K prohloubení učiva byly pozorovány metody demonstrační a aktivizující, ale i dovednostně praktické. Velmi vhodným se ukazuje zadávání referátů. Metoda práce s textem patří na málotřídních školách k velmi oblíbeným, učitelé se zaměřují na čtení s porozuměním, které je velmi důležité pro samostatnou práci žáků.

### **Kompetence k řešení problémů**

Při spojených ročnících se při vyučování žákům nabízejí k řešení různé úkoly například formou pracovních listů. Tyto úkoly nabízejí různé varianty řešení a podněcují k hledání vhodných postupů. Žáci se tak učí odhalovat a řešit problémy. Další metodou, kterou se učitelé snaží motivovat žáky jsou problémové úlohy z praktického života. Prostor pro formulaci problémových úloh se na málotřídních školách vytváří mnohdy snadněji a učitelé mohou zapojit do řešení více ročníků. Tak si mohou žáci pomáhat. Proto můžeme zaznamenat využívání metody nápodoby, která je pro málotřídky typickou.

### **Kompetence komunikativní**

Na málotřídních školách kladou vyučující důraz na vzájemnou komunikaci, je to způsobeno i menším počtem žáků ve třídě. Učitelé preferují metody rozhovoru a diskuse, díky kterým mohou zjistit, zda žáci učivu rozumí a kontrolují jeho průběh. Žáci často sedí na koberci nebo na židličkách v kruhu a naslouchají ostatním, snaží se jim porozumět, zapojovat se do diskuse, vhodně argumentovat, obhajovat svůj názor. Rozhovory se vztahují k probíranému učivu a přispívají k lepšímu pochopení látky. Předmětem rozhovorů může být vše co se děje ve škole, ale i v okolí dětí, mimo školu, například v rodině.

### **Kompetence sociální a personální**

Aby žáci uměli spolupracovat ve skupině, přijímali určité role pro práci ve skupině

a pozitivně ovlivňovali kvalitu společné práce, musejí tímto způsobem pravidelně pracovat. Malotřídní vzdělávání je charakteristické menšími věkově smíšenými skupinami, které jsou ideální pro vytváření této kompetence. Některé úkoly jsou zadávány tak, že se podílejí všichni, některé plní žáci ve skupině jako své vlastní úkoly. Žáci si pomáhají. Při skupinové práci se projeví individualita jedince, která podporuje sebedůvěru a vede k pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. To se týká i těch úkolů, které se plní společně.

### **Kompetence občanské**

Občanské kompetence jsou takové znalosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které umožní žákům v dospělosti plnohodnotné zapojení do života občanské společnosti. Školní třída v málotřídní škole představuje skupinu, kde je respektování společenských pravidel a norem ještě důležitější než na škole běžného typu. Jednotlivé potřeby dětí a stupeň osvojení společenských norem se na různých věkových úrovních liší a učitel by měl dokázat jejich činnost efektivně koordinovat. Dodržování pravidel vyžaduje odpovědný přístup, který je podmínkou, že vyučování spojených ročníků bude fungovat. Setkala jsem se i s třídami, kde se na tvorbě pravidel podílely děti i vyučující společně. Na jedné z hospitovaných škol funguje školní parlament. Důležitým znakem vyučování je spolupráce a vzájemná pomoc při řešení společných i individuálních úkolů.

### **Kompetence pracovní**

Kompetence pracovní je na málotřídních školách, pravděpodobně jako i na běžných školách, chápána jako pracovní činnost, jako plnění určitých úkolů, které zadává vyučující a které si žáci mohou přizpůsobit svým schopnostem. Při praktických činnostech se u žáků rozvíjejí jednotlivé pracovní dovednosti.

## **5.2 Analýza výsledků zkoumání v hodinách českého jazyka**

Celkem bylo hospitováno 15 hodin českého jazyka na všech třech školách. Pozorování jsem uskutečnila v 1. až 5. ročníku ve spojených hodinách, tak v hodinách, kde učitel pracoval jen s jedním ročníkem. Výzkumu se účastnilo 6 učitelek.

Tab. 2: Použité výukové metody v hodinách

Číslo	Ročníky	Počet žáků	Použité výukové metody	Splnění cíle	Vhodnost použití
1	1	7	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
2	1	7	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m., jiné m.	částečně	ano
3	1., 2.	12	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
4	1., 2.	11	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	částečně	částečně
5	1., 2.	14	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	částečně	částečně
6	3., 5.	13	vysvětlování, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
7	3., 4., 5.	15	vyprávění, práce s textem, rozhovor, dovednostně praktické m.	částečně	ano
8	3., 4., 5.	14	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, dovednostně-praktické m.	částečně	částečně
9	3., 4., 5.	17	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
10	3., 4., 5.	14	práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
11	4., 5.	19	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, aktivizující m.	částečně	částečně
12	4., 5.	19	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m.	částečně	částečně
13	4., 5.	18	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	částečně	částečně
14	2., 4.	18	vyprávění, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	částečně
15	2., 4.	17	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano

### 5.2.1 Celkový přehled využívaných metod v hodinách českého jazyka

V pozorovaném vzorku hodin českého jazyka učitelé upřednostňují metodu práce s textem. Kromě učebnic, pracovních sešitů a sešitů na volné psaní se většina učitelů



přiklání k pracovním listům k doplnění učiva a považuje je za velmi užitečné. Velmi důmyslné používání pracovních listů jsem zaznamenala v několika spojených třídách. Rychlejší žáci, kteří již měli hotovou samostatnou práci si samostatně vybírali pracovní listy, které měli od pedagoga připravené. Vyučující tedy mohl v klidu dokončit práci s druhým ročníkem a předešel tomu, že by rychlejší žáci seděli nečinně v lavici.

Mohu potvrdit, že všichni hospitovaní učitelé metodu práce s textem v hodinách českého jazyka využívají, a to nejvíce pro práci s ročníkem, který má pracovat samostatně. Učitelé pak využívají čas pro využití jiných výukových metod, nejvíce metody výkladu, vyprávění nebo demonstrační metody pro práci s dalšími ročníky.

Metodu rozhovoru pedagogové upřednostňují pro práci s více ročníky současně. Diskutují tak mladší i starší žáci a při správném pedagogickém vedení se rozvíjely skutečně zajímavé debaty.

### 5.2.2 Splnění cílů výuky v hodinách českého jazyka

Mohu říci, že na všech patnácti hospitovaných hodinách byl zadáný výukový cíl celé hodiny splněn. Učitelé neměli problémy se splněním výukových cílů. U některých hodin jsem si poznamenala, že při metodě rozhovoru se velmi často odbíhá od daného výukového cíle a ne vždy se učitel dokáže k tématu vrátit. Výukový cíl nebyl splněn v jedné hodině při použití metody demonstrační, kde žáci při práci s obrazem nepochopili učitelův záměr. Učitel dokázal výukový cíl splnit využitím dalších výukových metod, které plánovaně následovaly v této hodině. I když u několika hodin metody nevedly ke splnění cílů, tak i přesto se domnívám, že pro žáky byly přínosné, a to se týká hlavně metody rozhovoru, který i přesto, že cíl výuky touto metodou nebyl splněn, poskytl mnoho zajímavých informací a jiných zajímavých poznatků.

### 5.2.3 Vhodné použití metod v hodinách českého jazyka

Učitel vybírá a přizpůsobuje metody podle mnoha specifik a v neposlední řadě podle vlastních možností, schopností a zkušeností. U mnou pozorovaného vzorku pedagogů jsem ani jednou neshledala vyloženě nevhodné použití výukových metod. Při několika volbách metody rozhovoru jsem musela zaznamenat částečně vhodné použití, protože téma pro rozhovor nebylo příliš jasně zvoleno a žáci se tak oddálili od

výukového cíle. Metoda také zabrala větší časovou dotaci než bylo nutné.

Při několika hodinách u využívání metody vyprávění a vysvětlování jsme se při následném rozhovoru s vyučujícím shodli, že žáci byli málo motivováni a dostatečně se nesoustředili na efektivní využití těchto metod.

U metody práce s textem, konkrétně u pracovních listů, jsem se také několikrát potkala se skutečností, že žáci neznají některé informace, jejichž znalost bych v jejich věku považovala za samozřejmou. Po tomto zjištění byl pracovní list zčásti nepoužitelný.

Didaktická hra, kterou zařazuji do aktivizačních metod, byla také zaznamenána jako částečně vhodně použitá, protože byla příliš dlouhá. Metoda nebyla nezbytně nutná a sebrala dětem čas na následné vlastní psaní.

#### 5.2.4 Používání metod v konkrétních hodinách Českého jazyka

V této kapitole bych chtěla na dvou konkrétních hospitovaných hodinách ukázat jaké metody se dají na málotřídní škole použít a jakým způsobem. Zvolila jsem ukázkové hodiny tak, aby se lišily výběrem metod i stářím žáků.

##### 5.2.4.1 Hospitovaná hodina českého jazyka 1

První pozorovaná hodina Českého jazyka byla ve spojené třídě prvňáků a druháků. Při této hodině bylo ve třídě šest prvňáčků a šest druháčků. Žáci sedí v lavicích po dvojicích v řadách za sebou, každý ročník ve své řadě. Pedagog tak může mluvit přímo k ročníku, ke kterému chce přednášet anebo k oběma najednou. Mezi lavicemi je koberec s nalepenou elipsou, kde se celá třída sešla na začátku hodiny. Učitelka na elipse využívá metodu vyprávění, kde shrne poznatky z minulé hodiny a naváže na to co se bude dít v hodině dnešní. Dále následuje využití metody rozhovoru, kde žáci s paní učitelkou diskutují o tom jak se jim povedl či nepovedl domácí úkol, každé s dětí dostalo možnost zúčastnit se diskuze. Navazuje krátká didaktická hra, motivující hádanka, k následující výuce.

Další práce pokračuje již v lavicích, kde učitelka pomocí metody imitace pracuje s oběma ročníky tak, že žák druhého ročníku předvádí prvňákům, a nejen prvňákům, jak správně sedět v lavici při psaní. Žáci prvního ročníku využívají metodu práce s textem

a samostatně pracují v Živé abecedě a vyplňují pracovní list.

Pedagog má prostor pro práci s druhým ročníkem a využívá metody didaktické hry a práce s obrazem. Druháci na koberci společně s učitelkou dohledávají a přiřazují obrázky, následuje metoda diskuze na probrané téma. Metodu práce s textem, a to konkrétně vyplnění pracovního listu zařazuje učitelka na konec a druhákům vystačí až do konce hodiny.

Pedagog si tím vytvořil prostor pro práci s prvňáky, kteří na koberci pomocí metody názorně demonstrační hledají písmenko b. Následná metoda rozhovoru zafixuje a prohloubí vědomosti. Poslední aktivitou prvňáků je hlasité čtení.

Pedagog v této hospitované hodině využil velké množství výukových metod, které se v rychlém tempu střídaly. Hodina měla rychlý spád a děti při ní byly stále zaměstnání. Vyjma metody vyprávění hned na začátku hodiny, žáci pracovali a hovořili samostatně, učitelka jen koordinovala a opravovala.

Tab. 3: Hospitovaná hodina českého jazyka 1

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
7:50	Úvod– Elipsa: pozdrav, motivace na hodinu, seznámení kontrola DÚ	Žáci s učitelkou zahajují hodinu na elipse, která je nalepena na koberci, kde probíhá i první aktiita	vyprávění, aktivizující, rozhovor
7:56	1. a 2. ročník Víme, jak máme správně sedět?	Vyvolán žák ze 2. ročníku, aby připomenul žákům z 1. ročníku, jak mají správně sedět při psaní a odůvodnil, proč to tak je.	dovednostně praktické
08:00	1. ročník– samostatná práce Živá abeceda str. 46 – 47 Pracovní list 2. ročník- spojování do dvojic Spoj jméno autora s jeho příjmením  Diskuze: Co o nich víme? Spoj druhého hrdinu do dvojice  Samostatná práce: Pracovní list	Žáci píší do ŽA podle instrukcí. Kdo je hotový, odevzdá na stůl a pokračuje v další práci – skládá časovou posloupnost v pracovním listu.	práce s textem, dovednostně- praktické, aktivizující, diskuze
8:14	1. ročník Opakování	Kontrola práce v živé abecedě. Čtení a doplňování písmen na tabulkách	práce s textem

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
8:17	1. ročník Co je na obrázku? Práce v kroužku Brýle, babička, bábovka, bota, býk Co je společné u všech těchto slov? (Začínají na písmenko b) Jaká další slova, která začínají písmenkem b, znáte? Jak písmenko b vypadá?	Paní učitelka rozdala žákům různé obrázky, které pojmenovávali.	názorně demonstrační, diskuze
8:26	1. ročník Hra – probudí mě písmenko b		aktivizující
8:30	1. ročník Čtení slov, ve kterých je písmenko b Babyka, bonbon, balon, banán, jablko, labuť, nábytek, Barbora, babička, slabika		práce s textem

#### Komentář k diskuzi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?
  1. ročník – žák pozná a vyhledá písmeno B ve všech čtyřech podobách. Žák písmenko slyší a umí ho rozpoznat ve slově. Čte písmenko B ve slovech.
  2. ročník – žák dokáže přiřadit jméno k příjmení ke spisovatelům dětské literatury. Zná dětské pohádkové hrdiny a dokáže dohledat dvojice, které patří k sobě.
  
- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?
  1. ročník – práce s textem. Děti si díky této metodě zafixovaly probrané učivo z minulé hodiny. Také vede žáky k pochopení textu a samostatnosti.
  2. ročník – aktivizující metody, konkrétně didaktická hra, která děti zaujala. Navazující metoda diskuze prohloubila znalosti o probíraných spisovatelích.
  
- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu,

aby se dosáhlo daných cílů?

1. ročník – názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrazem. Alternativou by mohla být metoda aktivizující. Zajímavá obrázková didaktická hra, kde by se žáci mohli zapojit a byli by nuceni více přemýšlet.

2. ročník – práce s textem. Pracovní list byl z důvodu neznalosti klasických českých pohádek některých žáků částečně nepoužitelný. Zajímavou alternativou by mohlo být využití e-learningu. Žáci by mohli využít interaktivní tabule, kde by pracovní list doplňovali podle daných pravidel společně. Využila by se tak i metoda napodobování a vzájemná spolupráce.

- Metody, které vyučující upřednostňuje:

Rozhovor – vyučující díky této metodě může snadno zjistit, zda žáci pochopili probírané učivo. Také kontroluje, zda žáci rozumí zadané práci.

#### 5.2.4.2 Hospitovaná hodina českého jazyka 2

Druhá pozorovaná hodina Českého jazyka byla ve spojené třídě čtvrtáků a pátáků. Při této hodině bylo ve třídě deset čtvrtáků a devět pátáků. Žáci sedí v lavicích po dvojicích, někteří sedí samostatně. Lavice jsou vždy po dvou spojeny čelem k sobě, vzniká tím pracovní trojice nebo čtveřice žáků. Celkem je ve třídě šest pracovních míst, tři místa pro čtvrtáky v levé části třídy a tři pro pátáky v pravé části třídy. Prostor je rozdělen kobercem uprostřed, který zároveň slouží ke společným diskuzím obou ročníků dohromady. Děti v lavicích sedí bokem k tabuli.

Děti hodinou českého jazyka začínají, tvoří půlkruh vkleče na koberci. Nejprve probíhá krátký úvod učitelky o českých pohádkách, které vychází z pohádky O princovi a Večernici, kterou dávali o víkendu v TV. Následuje rozhovor s dětmi, zda pohádku viděly nebo zda jí znají z četby. Učitelka plynule naváže na téma dnešní hodiny. Posléze náhodně rozdává dětem vtištěné ilustrace k jednotlivým pohádkám od Boženy Němcové, tři pátáci dostanou ilustrace k dílu Babička. Děti mají za úkol hádat, co je to za pohádku (dílo) a vysvětlit, které z indicií je k tomu vedly. Navazuje krátká didaktická hra, kdy se děti rozcházejí po třídě a hledají po zdech nalepený barevný štítek s názvem pohádky

(díla), ke kterému dostaly ilustraci. Následně ho nalepují pod svůj obrázek a celý obrázek jdou připíchnout doprostřed připravené velké nástěnky o Boženě Němcové.

Po levé straně nástěnky jsou zmenšené reprodukce podobizen rodiny Boženy Němcové s jmennými popisky. Čtvrtáci mají za úkol připnout fotky na připravený strom života a vytvořit tak rodokmen Boženy Němcové. Na pravé straně nástěnky jsou připíchnuté lístečky z krátkými informacemi ze života Boženy Němcové. Pátáci mají za úkol seřadit lístečky ve správném chronologickém pořadí. Děti se odebírají zpět na koberec a probíhá diskuze, zda svoje úkoly skupiny odvedly dobře, popřípadě probíhá korekce.

Další práce pokračuje na pracovních místech. Skupina čtvrtáků si připravuje pracovní list s úryvkem z pohádky O Slunečníku, Měsíčníku a Větrníku. Čtou nahlas úryvek, při čtení se střídají. Učitelka po přečtení klade doprovodné otázky, kde zkoumá, zda děti textu rozumí a zda vědí, v které části příběhu se právě nacházejí. Pátáci svými postřehy odpovědi čtvrtáků doplňují. Děti poté pokračují ve svých kmenových skupinkách na vyplňování svých pracovních listů a učitelka má prostor pro práci s ročníkem pátáků.

Učitelka představuje pátákům knížku Babička ve třech různých vydáních, společně prohlízejí ilustrace od různých autorů. Žáci pomyslně řadí ilustrace od nejlepší po nejméně povedenou. Každá ze tří skupinek dostává po jednom vydání díla a s tím pracují. Učitelka jim rozdá pracovní listy, kde je krátká ukázka z díla. Ukázku si čte každý žák samostatně "očima", aby nerušil práci druhého ročníku. Následuje několik úkolů, kde jsou žáci odkázáni na práci s knihou. Jedná se především o dohledávání informací.

Učitelka si odchází připravit techniku na závěrečné promítání. Děti na svých úkolech pracují téměř do závěru hodiny. Deset minut před koncem učitelka listy vybírá k pozdější kontrole. Zpětná vazba bude následovat v další hodině českého jazyka, kdy se tématem bude třída dále zabývat. Hodinu učitelka zakončuje projekcí krátkého úryvku z pohádky O Slunečníku, Měsíčníku a Větrníku.

Za domácí úkol dostávají čtvrtáci nakreslit jednu z postav probírané pohádky na karton A4. Pátáci mají zjistit, které dvě herečky hrály filmovou postavu babičky ve dvou nejznámějších filmových adaptacích a informaci zapsat do sešitu.

Pedagog v této hospitované hodině využil velké množství výukových metod. Tempo bylo rychlejší, některé děti měly potíže s adaptací na jiný druh práce a trochu se ztrácely. Hodina měla rychlý spád vyjma diskuze na začátku hodiny, kdy se učitelce nepodařilo z dětí dostat názvy pohádek od Boženy Němcové a musela jim hodně pomáhat. Žáci pracovali převážně ve skupinách, nejprve jako ročník, později ve svých kmenových skupinkách na svých pracovních místech.

Tab. 4: Hospitovaná hodina českého jazyka 2

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
8:00	Úvod – Společný pozdrav na koberci, uvedení tématu o Boženě Němcové	Žáci s učitelkou zahajují hodinu na koberci uprostřed třídy, pozdraví se, učitelka zjišťuje a zapisuje absenci, probíhá rozhovor nad proběhlou pohádkou v TV.	vyprávění, aktivizující, rozhovor
8:05	4. a 5. ročník Práce s ilustracemi k dílům Boženy Němcové (současná práce obou ročníků)	Rozdány obrázky, děti hádají název pohádky, chodí po třídě a hledají popisek, lepí ho pod obrázek, připínají na nástěnku.	práce s textem, dovednostně-praktické, aktivizující, diskuze, názorně demonstrační
8:15	Práce s nástěnkou 4. ročník - sestavuje rodokmen 5. ročník- chronologicky řadí informace	Čtvrtáci připínají fotky podobizen rodiny B. Němcové na připravený strom života.  Pátáci chronologicky řadí lístečky s údaji ze života B. Němcové.	práce s textem a obrazem, diskuze, názorně demonstrační
8:25	Pracovní list 4. ročník- pohádka O Slunečníku, Měsíčníku a Větrníku 5. ročník - dílo Babička	Čtvrtáci čtou nahlas úryvek, potom ve skupinkách vyplňují pracovní listy.  Pátáci diskutují nad ilustracemi v jednotlivých vydáních díla, "očima" čtou úryvek, ve skupinkách vyplňují pracovní list, učitelka vybírá.	názorně demonstrační, diskuze, práce s textem, dovednostně-praktické
8:35	4. a 5. ročník Promítání úryvku z pohádky	Promítání, diskuze, zopakování a shrnutí.	aktivizující, názorně demonstrační
8:43	4. a 5. ročník Zadání domácího úkolu	Čtvrtáci nakreslí jednu z pohádkových postav.  Pátáci vyhledají, kdo ztvárnil filmovou postavu Babičky.	práce s textem a obrazem

## Komentář k diskuzi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?
  4. ročník – žák se stručně seznámí se životem Boženy Němcové a s některými jejími pohádkami.
  2. ročník – žák se stručně seznámí se životopisem Boženy Němcové a s knížkou Babička.
- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?
  4. ročník a 5. ročník – práce s textem, protože vedla k porozumění textu.
- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů?
  4. ročník – aktivizující metoda konkrétně hádání a přiřazování obrázku, jako alternativu by bylo zajímavé využít e-learning a na PC pustit úryvky z pohádek
  5. ročník – rozhovor nepřinesl očekávaný výsledek, protože se ukázalo, že žáci neznají mnoho tradičních pohádek, pokud nebyly zfilmovány. Vhodnější by byla metoda vyprávění, kde by se děti mohly s pohádkami seznámit.
- Metody, které vyučující upřednostňuje:

Názorně-demonstrační a to hlavně použití obrázků z důvodu lepší vizualizace textu.

### 5.3 Analýza výsledků zkoumání v hodinách matematiky

Celkem bylo hospitováno 10 hodin matematiky na všech třech školách. Pozorování jsem uskutečnila v 1. až 5. ročníku jak ve spojených hodinách, tak v hodinách, kde učitel pracoval jen s jedním ročníkem. Práce s jedním ročníkem byla vedena nejen u prvních ročníků, jako tomu bylo u českého jazyka, ale na jedné hospitované škole



samostatně vyučují i pátý ročník. Paní ředitelka tuto situaci zdůvodnila tím, že děti přestupují na druhý stupeň na spádovou školu, která má matematické zaměření. Tímto opatřením se snaží prohloubit u žáků matematické dovednosti, aby se žáci mohli snadněji začlenit. Výzkumu se účastnilo 6 učitelek.

Tab. 5: Použité výukové metody v hodinách matematiky

Číslo	Ročníky	Počet žáků	Použité výukové metody	Splnění cíle	Vhodnost použití
1	1	7	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
2	1	7	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m., jiné m.	ano	ano
3	1., 2.	12	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	částečně	ano
4	1., 2.	11	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
5	1., 2.	14	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
6	3., 5.	13	vysvětlování, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	částečně
7	3., 4.	9	vysvětlování, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.,	ano	částečně
8	3., 4.	8	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.,	ano	ano
9	2., 4.	16	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m., komplexní m.	ano	částečně
10	5	5	práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano

### 5.3.1 Celkový přehled využívaných metod v hodinách matematiky

V hodinách matematiky na mnou navštívených školách se osvědčilo využívání metody práce s textem. Stejně jako u hodin českého jazyka je to hlavně z důvodu spojených ročníků a u matematických hodin je tato metoda využívána převážně pro samostatnou práci. U hodin matematiky jsou navíc využívány předtištěné procvičovací sešity nebo matematické písanky. Používání pracovních listů je velmi podobné jako u hodin

českého jazyka.

Pedagogové často využívají výuku podporovanou počítačem, velmi oblíbená je i u žáků. Často jsou využívány veřejně přístupné internetové stránky, kde je množství zajímavých příkladů k řešení na interaktivních tabulích. Jedná se o zajímavou alternativu pro práci s textem. V některých pozorovaných hodinách žáci pracovali u interaktivní tabule zcela samostatně a učitel se mohl věnovat jinému ročníku.

V jedné hospitované škole jsou na matematiku využívány velmi zajímavé pomůcky. Názorně-demonstrační metody jsou díky tomu obsaženy v podstatě v každé hodině matematiky. Žáky je tato výuka velmi kladně přijímána a myslím, že přirozeně vede k pochopení probírané látky. Rozvíjí také logické myšlení.

Metoda rozhovoru je u hodin matematiky vedena proto, aby si učitel ověřil, že žáci chápou probíranou látku. Zajímavé bylo použití této metody pro řešení společného problému. Není zdaleka tak často využívanou jako u hodin českého jazyka, přesto si myslím, že je její začlenění do hodin velmi zajímavým zpestřením.

### 5.3.2 Splnění cílů výuky v hodinách matematiky

Na všech pozorovaných hodinách byl cíl výuky splněn. Učitelé se snaží výuku matematiky postavit na rozvíjení vlastních zkušeností žáků a na jejich přirozeném zájmu, přirozené schopnosti vnímat, pozorovat a experimentovat, k tomu velmi dobře slouží metody dovednostně-praktické. Při metodě rozhovoru se žáci učí řešit úlohy a činnosti, při nichž si kladou otázky, vznášejí námítky, formulují závěry a odhadují výsledky a důsledky. Pedagogové se ve velké míře zaměřují na řešení takových úkolů, které jsou přímo z jejich prostředí a které je vybaví dovednostmi pro praktický život i další vzdělávání.

### 5.3.3 Vhodné použití metod v hodinách matematiky

Učitelé při volbě metod do hodin matematiky vybírají opravdu ze široké škály, podle potřeb výuky, ale i podle svých schopností. Velmi mě překvapila hodina matematiky, kde paní učitelka často používala metodu vyprávění a vysvětlování. Domnívala jsem se, že tyto metody jsou více vhodné do jiných předmětů jako je třeba Český jazyk nebo předměty o přírodě a společnosti. Paní učitelka však uměla velmi

poutavě přednést probíranou látku a děti výklad velmi pozitivně přijímaly.

Do hodin matematiky se ukázala jako velmi vhodná metoda názorně-demonstrační. Používání zajímavých didaktických pomůcek je pro žáky velmi názorné a snáze pochopí probíranou látku, navíc je práce s pomůckami velmi baví.

Metoda aktivizující je také hojně využívanou a velmi dobře vede ke splnění cílu. Řešení problémů, slovní úlohy vycházejí ze žákovské aktivity, samostatnosti a samočinnosti. Velmi oblíbené jsou didaktické hry.

#### 5.3.4 Používání metod v konkrétních hodinách matematiky

Stejně jako v předešlé kapitole bych chtěla na dvou konkrétních hospitovaných hodinách ukázat jaké metody se dají na málotřídní škole použít a jakým způsobem. Zvolila jsem ukázkové hodiny tak, aby se lišily výběrem metod i stářím žáků.

##### 5.3.4.1 Hospitovaná hodina matematiky 1

Pro první hospitaci matematiky jsem si vybrala spojenou hodinu prvňáčků a druháčků. Jedná se o stejnou třídu jako v popsané hodině českého jazyka. Hodinu paní učitelka zahájila kontrolou připravených pomůcek. Žáci mají mít připravené pomůcky na matematiku, ale ne všichni je mají na lavici. Paní učitelka využívá metody napodobování a vyzve žákyni, která má vše v pořádku, aby všem připomněla, co má být připraveno. Kontrola domácích úkolů proběhla v lavicích a žáci dostali možnost vyjádřit se k případným problémům. O slovo se nikdo nepřihlásil.

Žáci prvního ročníků dostali pokyn k otevření učebnice a samostatně v ní mají pracovat. Kdo je hotov, může si jít ke stolečku pro pracovní list (pohádkové počítání, vybarvování podle výsledků). Učitelka má prostor pro práci s druhým ročníkem. Využívá didaktické hry a každému dítěti rozdává jiný násobek 5, na koberci jsou připraveny příklady a děti hledají každý svůj příklad k výsledku. Pokračují na koberci s vyvozením nové látky a to násobky šesti. Je využita metoda názorně demonstrační a žáci společně s učitelkou sestavují příklady. Po sestavení ucelené řady děti samy přikládají k násobkům příklady. Všichni pak celou násobilku šesti nahlas přečtou.

Paní učitelka využívá metody práce s textem a druháci již v lavicích samostatně

pracují s učebnicí a procvičují násobilku šesti. Čas je využit pro práci s prvním ročníkem. Učitelka vyzve prvňáčky na koberec, děti sedí v kroužku. Pomocí barevných víček vysvětluje učitelka odčítání, výklad doplňuje názorným popisem na tabuli. Poté zadává příklady, děti je nejprve počítají názorně s víčky a výsledek zapíší na tabuli. Následně již v lavicích samostatně pracují s učebnicí a fixují probranou látku.

Učitelka využila didaktické hry pro práci s druhým ročníkem. Rozdá předtištěné čtverečky s násobky šesti. Vysvětlí dětem, že bude říkat příklady a děti mají za úkol zaškrtnout políčko s výsledkem. Na konci se přihlásí ti, kteří měli BINGO správně. Dále je využita metoda práce s textem a žáci dostanou pracovní listy na procvičení pojmů o kolik a kolikrát. Vše si vyzkouší na slovních úlohách. Pracují samostatně. Pokud bude někdo hotov dřív, na koberečku jsou připraveny matematické pomůcky.

Učitelka využívá čas pro práci s prvním ročníkem. Nejprve vyzve žáky k postupu řešení slovních úloh. Děti se hlásí a odpovídají, jak se slovní úlohy počítají. Poté učitelka vyzve jedno dítě k přečtení slovní úlohy v učebnici. Klade otázky, děti odpovídají a každý vždy zapíše na tabuli jeden krok. Společně vypočítají tři slovní úlohy. Učitelka řekne dětem, aby si otevřely malé sešity, připomene vynechání jednoho řádku a napsání data. Žáci přepisují do sešitu příklady z učebnice. Pokud bude někdo hotov dřív, tak stejně jako u druhého ročníku, má připraveny na koberečku matematické pomůcky.

Tab. 6: Hospitovaná hodina matematiky 1

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
9:55	1. ročník Děti samostatně počítají příklady na sčítání do 20 s přechodem přes 10.  2. ročník opakování násobilky 5, násobilka 6 Učitelka má připravenou pomůcku pro vyvození násobků 6.	1. ročník Samostatná práce Práce v učebnici. Kdo je hotov veme si pracovní list.  2. ročník Vyvození nové látky pomocí kartiček.	práce s textem, názorně-demonstrační, aktivizující
10:05	1. ročník odčítání do 20 s přechodem přes 10  2. ročník Děti samostatně pracují v učebnici na příkladech s násobky 6.	1. ročník Děti na kobereci, sedí v kroužku. Pomocí barevných víček vysvětlení odčítání, Poté zápis.  2. ročník samostatná práce	práce s textem, názorně-demonstrační, vysvětlování

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
10:14	2. ročník hra BINGO– násobky 6.	1. ročník samostatná práce v učebnici.  2. ročník hra BINGO	práce s textem, aktivizující
10:19	1. ročník slovní úlohy na sčítání do 20 s přechodem přes 10.  2. ročník procvičení pojmů o kolik a kolikrát.	1. ročník slovní úlohy v pracovní učebnici  2. ročník samostatná práce v pracovních listech	práce s textem, názorně- demonstrační, dovednostně- praktické metody,
10:28		1. a 2. ročník Samostatná práce - přepis do sešitu - didaktické pomůcky	práce s textem, dovednostně- praktické

### Komentář k diskuzi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?
  1. ročník – zafixování odčítání do 20 s přechodem přes 10. Žák umí rozklady do deseti  
a umí je používat při odčítání přes 10. Umí zapsat, zobrazit, vypočítat slovní úlohu na odčítání do 20 s přechodem přes 10.
  2. ročník – zafixování násobilky pěti. Vyvození násobilky šesti. Žák pozná a umí vyjmenovat násobilku šesti.
- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?
  1. a 2. ročník – názorně - demonstrační. Děti si díky této metodě dokázaly lépe představit probírané učivo a rychleji ho pochopily, díky názorným pomůckám.
- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů?
  1. ročník – názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrazem. Alternativou by mohla být metoda aktivizující. Zajímavá obrázková didaktická hra, kde by se

žáci mohli zapojit a byli by nuceni více přemýšlet.

2. ročník – metoda aktivizující. Zajímavou alternativou by mohlo být využití e-learningu. Žáci by mohli využít interaktivní tabule, kde by mohli podobně jako u didaktické hry zajímavě pracovat.

- Metody, které vyučující upřednostňuje“

Rozhovor – vyučující díky této metodě může snadno zjistit zda žáci pochopili probírané učivo. Také kontroluje zda žáci rozumí zadané práci.

#### 5.3.4.2 Hospitovaná hodina matematiky 2

Hodina matematiky proběhla ve spojené třídě 3.-5. ročníku. 5. ročník odchází do vedlejší třídy. Hodina matematiky začíná každý den zajímavou didaktickou hrou, dnes matematickou rozcvičkou. Děti se postaví ve své lavici a jsou jim dány příklady z násobilky. Za správnou odpověď si děti sedají zpátky do lavic. U dětí, které mívají v násobilce menší problémy pan učitelka volí jednodušší příklady. Poté je využita metoda práce s textem a třetí třída dostává pracovní listy, na kterých si procvičí předešlou látku, kterou již sami ovládají. Pracují samostatně. Metodou výkladu paní učitelka čtvrtákům vysvětluje novou látku. Děti pracují s paní učitelkou a výpisky z tabule si zapisují do sešitu. Po vysvětlení a ukázce příkladů, dostávají děti dvě jednodušší úlohy, které si vypracovávají již samostatně. Paní učitelka kontroluje mezitím práci mladších žáků. Ke konci hodiny paní učitelka vyhodnotí správné vyřešení úkolů a děti za dobře odvedenou práci dostávají zlaté rybičky, za které poté dostávají menší odměny.

Tab. 7: Hospitovaná hodina matematiky 2

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
8:55	Motivace na hodinu	Seznámení žáků s průběhem hodiny	vyprávění
8:57	3. a 4. ročník Matematická rozcvička	Procvičování násobilky – obě třídy	aktivizující
9:05	3. ročník Rozdělení úkolů a rozdání pracovních listů	Pracovní listy pro 3. třídu, která procvičuje poslední probranou látku	práce s textem

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
09:10	4. ročník Zápis do sešitu – povrch kvádrů, krychle	Děti ze 4. třídy zapisují výpisky z tabule, poté paní učitelka vysvětluje dnešní látku	práce s textem, vysvětlování
9:25	Počítání jednoduchých příkladů na povrch krychle a kvádrů	Děti zkusí pracovat samostatně – zadány jsou dvě úlohy	práce s textem
9:35	3. ročník Kontrola samostatné práce	Paní učitelka společně s dětmi kontroluje pracovní list	rozhovor
9:40	4. ročník Vyhodnocení správně vyřešeného úkolu	Kontrola správného řešení i u 4. ročníku	rozhovor
9:42	3. a 4. ročník Vyhodnocení celé hodiny Sdělení domácího úkolu.	Děti za dobrou práci dostávají zlatou rybičku. Za 5 získaných zlatých rybiček dostávají malé odměny. Úkoly jsou vždy z nové nebo poslední látky	rozhovor

### Komentář k diskusi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?
  - 3. ročník – zafixování písemného násobení jednociferným činitelem.
  - 4. ročník – žák se seznámí s látkou: povrch kvádrů a krychle.
- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?
  - 3. ročník – rozhovor. Žáci si společně s paní učitelkou překontrolovali a opravili samostatnou práci.
  - 4. ročník – vysvětlování – paní učitelka velmi poutavě vysvětluje novou látku.
- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů?
  - 3. a 4. ročník – vyprávění. Alternativou by mohla být metoda aktivizující. Zajímavá matematická didaktická hra, nebo metoda názorně-demonstrační, využití didaktických pomůcek, u kterých by se žáci mohli více zapojit a byli by nuceni více přemýšlet.

- Metody, které vyučující upřednostňuje:

Vyprávění – vyučující využívá své silné stránky řečnických schopností a poutavě vypráví a vysvětluje své znalosti k probírané látce.

#### 5.4 Analýza výsledků zkoumání v hodinách o přírodě a společnosti

Celkem bylo hospitováno 9 hodin na všech třech školách. Navštívila jsem hodiny prvouky, vlastivědy, dějepisu a přírodopisu. Pozorování jsem uskutečnila v 1. až 5. ročníku ve spojených hodinách. Výzkumu se účastnily 4 učitelky. Narozdíl od hodin matematiky a českého jazyka ani jedna mnou pozorovaná hodina nebyla vedena jen s jedním ročníkem. V jedné škole, kde je vyučován první ročník samostatně, jsou hodiny prvouky spojeny s druhým ročníkem a to hlavně z důvodu nižších nákladů.

Tab. 8: Použité výukové metody v hodinách o přírodě a společnosti

Číslo	Ročníky	Počet žáků	Použité výukové metody	Splnění cíle	Vhodnost použití
1	1., 2.	15	vyprávění, práce s textem, rozhovor, dovednostně-praktické m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano
2	1., 2.	16	vyprávění, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.,	ano	ano
3	1., 2.	12	vysvětlování, vyprávění, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
4	1., 2.	11	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
5	3., 4., 5	17	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m.	ano	ano
6	3., 4., 5	17	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m.	ano	ano
7	3., 4., 5	16	vyprávění, vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.	ano	ano
8	4., 5.	19	práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., dovednostně-praktické m., aktivizující m.,	ano	ano
9	4., 5.	19	vysvětlování, práce s textem, rozhovor, názorně-demonstrační m., aktivizující m., komplexní m.	ano	ano



#### 5.4.1 Celkový přehled využívaných metod v hodinách o přírodě a společnosti

Celkový přehled využívaných metod v hodinách o přírodě a společnosti je velmi různorodý. U mladších žáků je výuka a s tím spojené cíle výuky velmi podobné. Na mnou navštívených hodinách pedagogové často volí výukový cíl velmi podobný pro první i druhý ročník, metody se liší jen nepatrně a práce je zadávaná s přiměřeným ohledem na věk a znalosti žáků. Pro mladší žáky se učitelům osvědčilo využívání metod aktivizačních, vyprávění, názorně-demonstračních a dovednostně-praktických. Žáci na úkolech pracují často společně, tím jsou podporovány kompetence komunikativní, sociální i pracovní. Metoda rozhovoru se velmi uplatnila při objasňování toho, co již žáci znají a co je potřeba dovysvětlit.

Cíle výuky u starších žáků jsou odlišné a proto i výuka je postavena odlišně. Výukové metody jsou voleny pro každý ročník zvlášť. Často je využívána metoda práce s textem a metoda e-learningu z důvodu potřeby samostatnosti žáků. Stejně jako u mladších ročníků se využívá metoda rozhovoru. Osvědčilo se využívání metod dovednostně praktických a aktivizačních.

Další zajímavou aktivitou jsou projektové hodiny a dny, které jsou zaměřeny na určitý výukový cíl. Účastnila jsem se projektového dne, který byl zaměřen na včely. Učitelé využili velkou škálu výukových metod a zapojili do výuky i další předměty. Je to příjemné zpestření běžné výuky a žáci se dozvědí a naučí mnoho zajímavých informací, ke kterým by se při běžné výuce jen stěží dostali. Navíc je to pro děti velmi zábavné.

Velmi podobnou a osvědčenou aktivitou jsou vycházky, výlety a exkurze. Na malotřídních školách, které jsou většinou na vesnicích, jsou velmi vhodné vycházky do přírody. Velmi povedená byla přírodovědná vycházka k rybníčku v blízkém okolí školy, kde jsme pozorovali pulce. Cestou jsme poznali velkou spoustu jarních rostlin. Děti objevily mnoho zajímavých zvířat, které jsme si pojmenovali. Pro žáky byla vycházka velkým dobrodružstvím a určitě si díky těmto zážitkům zapamatují mnohé informace, které by si jen z knih a vyprávění stěží zafixovali.

#### 5.4.2 Splnění cílů výuky v hodinách o přírodě a společnosti

Všech devět hospitovaných hodin vedlo ke splnění výukového cíle. U žáků jsou tyto

hodiny velmi oblíbené a možná i proto mají učitelé na mnou hospitovaných školách snažší práci při plnění výukových cílů. Metody výuky jsou většinou voleny velmi dynamicky. Mohu říci, že v některých třídách by pro náhodného pozorovatele mohl vzniknout dojem mírného chaosu. Děti jsou však vedeny k samostatné skupinové práci a dokáží velmi dobře plnit zadané úkoly tak, aby splnily výukový cíl, který byl učitelem zadán.

#### 5.4.3 Vhodné použití metod v hodinách o přírodě a společnosti

Velmi charakteristické pro hodiny o přírodě a společnosti jsou metody, které aktivizují, umožňují smyslové vnímání, rozvíjejí pozorovací schopnosti a myšlení, vychovávají ke správnému vztahu k přírodě, kulturnímu dědictví, podílí se na prohlubování estetického citění, podporují vlastenectví, dávají k dispozici nenucený prostor k objasňování i procvičování učiva, jsou důležitým prostorem pro vytváření mezipředmětových vztahů.

Velká výhoda málotřídních škol spočívá ve významu přímé účasti dětí v místním prostředí, ve kterém mohou pozorovat různé jevy a procesy a umožňují provádět konkrétní činnosti výuky.

#### 5.4.4 Používání metod v konkrétních hodinách o přírodě a společnosti

V této kapitole, stejně jako v kapitolách předešlých, chci ukázat na dvou konkrétních hospitovaných hodinách, jaké metody a jakým způsobem využívají učitelé na málotřídní škole. Hodiny se liší výběrem metod i stářím žáků.

##### 5.4.4.1 Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 1

Hodina prvouky proběhla ve spojené třídě prvňáků a druháků. Jedná se o stejnou třídu, u které popisuji první hospitovanou hodinu českého jazyka. Hodina začíná na elipse, kde sedí celá třída i s paní učitelkou. Učitelka využívá metodu vyprávění a vypravuje o jaru. Dále následuje využití metody rozhovoru, kde žáci s paní učitelkou diskutují na stejné téma, každé s dětí dostalo možnost zúčastnit se diskuze. Paní učitelka plynule přechází na metodu vysvětlování a dětem osvětlí rozdíl mezi setím a sázením. Využívá k tomu obrázky, které pak děti přiřazují do správných sloupečků na tabuli. Navazuje

krátká didaktická hra, při které žáci pracují ve skupině, trénují tak spolupráci. Hra je zaměřena na zapamatování nového učiva. Poslední aktivitou je práce s textem a poprvé v této hodině jsou zařazeny rozdílné úkoly pro prvňáky a druháky. Prvňáci malují a druháci vyplňují pracovní list.

Tab. 9: Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 1

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
11:00	Co je jaro? <i>Povídání o jaru.</i>	Žáci s učitelkou na elipse	vyprávění, rozhovor
11:15	1. a 2. ročník Obrázky zeleniny - co se seje x sází  <i>Rozdíl mezi setím (sejí se semínka) a sázením (sází se již malé rostlinky s kořenem).</i>	Žáci s učitelkou zůstali na elipse, kde proběhne vysvětlení nové látky. Ukazování obrázků – žáci hádají, co je to za zeleninu a zda se sází nebo seje. Děti v lavicích - Na tabuli 2 sloupečky – děti přiřazují obrázky toho, co se seje, do druhého co se sází.	vysvětlování, názorně demonstrační, aktivizující
11:30	1. a 2. ročník Kimova hra	Žáci ve skupinách po čtyřech. Na papír píší/kreslí co nejvíce plodin, které si zapamatovaly.	práce s textem, dovednostně- praktické, aktivizující
11:40	1. ročník Papír a tužka <i>Děti kreslí, co se jim na jaře líbí, co se dělá nebo co se na jaře v přírodě odehrává</i>  2. ročník Pracovní list	Děti sedí v lavicích	práce s textem

#### Komentář k diskuzi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?

1. ročník a 2. ročník – žák dokáže vyprávět o jaru, zná rozdíl mezi setím a sázením, pozná plodiny, které se sejí a které sázejí

- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?

1. ročník a 2. ročník – názorně demonstrační metody, konkrétně práce s obrazem, která hravou formou dětem představila novou látku. Navíc děti bavila.

- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů?

1. ročník a 2. ročník – názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrazem. Alternativou by mohlo být využití e-learningu, práce s interaktivní tabulí, kde by žáci měli více možností při přiřazování obrázků.

- Metody, které vyučující upřednostňuje:

Názorně demonstrační metody – metoda je založena na principu názornosti, který je pro tento předmět velmi důležitý. Žáci novou látku lépe pochopí, když ji mohou vnímat více smysly.

#### 5.3.4.2 Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 2

Hodina Zeměpisu proběhla ve spojené třídě 3. – 5. ročníku. Ve třídě jsou celkem tři řady lavic a každá třída sedí v jedné řadě.

Téma hodiny je různorodá. Na začátku hodiny paní učitelka seznámí děti s plánem dnešní výuky. Dětem jsou rozděleny úkoly. Paní učitelka začíná od nejstarších dětí, kterým jsou dány pracovní listy, na kterých mají pokyny k této výuce. 4. třída postupně chodí k tabuli, kam mají zapisovat již probrané kraje s krajskými městy a k tomu doplňují zajímavá místa nebo pamětihodnosti z tohoto kraje. K tomu mají připravenou magnetickou mapu ČR, na kterou příkládají příslušný kraj. Se třetí třídou paní učitelka pracuje o něco déle. Poté si děti sami čtou příslušnou kapitolu v učebnici a mezitím jim paní učitelka připravuje na tabuli výpisky, které si po přečtení přepíší do sešitu. Paní učitelka poté kontroluje práce žáků 4. třídy. Paní učitelka dětem říká o novém kraji. Dostávají pracovní list a mapičku dalšího kraje a do konce hodiny ho vypracují a nalepí do sešitu. Poté paní učitelka kontroluje práci nejmladších dětí, kteří

dostávají na příští hodinu zeměpisu domácí úkol. Na závěr hodiny děti z 5. třídy předvádí svoji společnou práci.

Tab. 10: Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 2

Čas	Obsah učiva	Metodika, organizace	Použité metody
10:00	3., 4., 5. ročník Motivace na hodinu – plán hodiny	Seznámení žáků s průběhem hodiny	vyprávění
10:03	Otevření učebnic a sešitů – rozdělení úkolů	Děti dostávají pokyn k nalistování příslušné stránky v učebnici a otevření sešitu, kam si píší výpisky	práce s textem
10:05	5. ročník – pracovní list s výpisky 4. ročník – připravuje se na opakování minulé hodiny 3. ročník – pracuje s učebnicí prvouky	5. ročník pracovní list, ze kterého si dělají výpisky do sešitu. Zbytek pracovního listu vyplňují a vystřihávají. Poté usedají k počítači a na dané téma vypracovávají prezentaci dle pokynů z pracovního listu. 4. ročník píše na tabuli kraj s krajským městem a k tomu jednu pamětihodnost či zajímavé místo z kraje a přiřazují správné magnety krajů. 3. ročník Krátký výklad, pak pracují samostatně a pročítají si příslušnou látku a z druhé poloviny tabule opisují výpisky, které jim paní učitelka vypsala.	práce s textem, vysvětlování, rozhovor, názorně-demonstrační
10:20	4. ročník kontrola práce	Každý žák paní učitelce představí svoji práci a na mapě ČR ukáže kraj, který na tabuli zapsal	komplexní metody, rozhovor
10:30	4. ročník kraje ČR	pracovní listy s mapičkou, které si ve zbytku hodiny doplní a nalepí do sešitu	práce s textem
10:35	3. ročník kontrola práce	Děti s paní učitelce řeknou správné odpovědi z učebnice a za domácí úkol dostávají namalovat svoji školu	práce s textem, rozhovor
10:40	5. ročník prezentace žáků	Děti prezentují svoji společnou práci	názorně-demonstrační, rozhovor
10:45	3., 4., 5. ročník Zhodnocení a konec hodiny	Děti za dobrou práci dostávají zlatou rybičku. Za 5 získaných zlatých rybiček dostávají malé odměny.	dovednostně-praktické

## Komentář k diskuzi jednotlivých otázek

- Jaké cíle výuky jste stanovila (míněno žákům)?
  3. ročník – žáci znají základní informace o své obci.
  4. ročník – žáci znají kraje ČR, krajská města. Kraje a krajská města dokáží přiřadit do slepé mapy ČR.
  5. ročník – žáci znají podnebné pásy v Evropě. Dokáží je ukázat a popsat.
- Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? Z čeho usuzujete, že byly metody vhodně použity?
  3. ročník – metoda rozhovoru. Při kontrole samostatné práce si děti upřesnily informace.
  4. ročník – práce s textem. Žáci z textu dokázali vybrat potřebné informace, které poté vypisovali na tabuli. Metoda vedla k pochopení textu a naučila je vybrat z textu důležité informace. Následnou prezentací ostatním spolužákům si informace zafixovali.
  5. ročník – názorně-demonstrační, kolektivní práce nad mapou Evropy a přiřazování obrázků děti velmi bavila.
- Které z použitých metod mají stejně vhodnou, případně vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů?
  3. ročník a 5. ročník – názorně-demonstrační, konkrétně práce s obrazem. Alternativou by mohlo být využití e-learningu, práce s interaktivní tabulí, kde by žáci měli více možností při přiřazování obrázků.
  4. ročník – práce s textem, možnou alternativou by mohla být didaktická hra.
- Metody, které vyučující upřednostňuje:

Práce s textem – vede žáky k pochopení textu a samostatnosti.

## Shrnutí

Cílem mé diplomové práce bylo klasifikovat druhy výukových metod a způsoby jejich využití na vybraných málotřídních školách. Hned na počátku tohoto výzkumu se ukázalo, že problematice málotřídních škol je věnováno velmi málo prostoru. Materiálu se nedostává jak v oblasti literatury a periodik, tak i internetu. Během mého pedagogického studia jsem se o školách tohoto typu příliš nedozvěděla. Z tohoto důvodu jsem byla odkázána na studium dostupné literatury. Naposledy se hlouběji jejich výzkumem zabývaly autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), z jejichž práce jsem také nejvíce čerpala.

Na základě studia dostupné literatury jsem v teoretické části mé diplomové práce sestavila přehled výukových metod typických pro málotřídní vzdělávání. Tyto nabyté poznatky jsem se posléze rozhodla konfrontovat s výstupy části praktické.

Metoda pozorování, kterou jsem zvolila k vypracování praktické 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. Počet mnou hospitovaných hodin není tedy příliš veliký. Výsledky mého zkoumání se tedy nedají zobecňovat, vztahovat ke všem málotřídním školám, ale jen k mému výzkumnému vzorku.

Mohu potvrdit, že všechny metody označené jako typické pro málotřídní vzdělávání, byly na všech třech školách použity. Měla jsem možnost pozorovat nejrůznější výukové metody. Jednalo se o metody klasické, ale i aktivizující a komplexní. Učitelé používají metodu řešení problémů. Snaží se vést žáky tak, aby na řešení daného problému přišli sami. Ve všech třech školách se často objevilo použití didaktické hry, což je pro žáky velmi lákavá a zábavná činnost a vítají ji vždy s nadšením. Některé pomůcky pro hraní her si vytváří učitelé sami. Setkala jsem se s velkým množstvím vyrobených pomůcek na výuku matematiky podle metody pana Hejného jako jsou autobus, krokování a jiné. Ačkoliv žádná ze škol výhradně podle metody pana Hejného neučí, některá prostředí této metodiky úspěšně využívají. K dispozici mají také zakoupené materiály, jako např. hra logico, geomag atd. Jedna ze škol měla k dispozici velké množství didaktických pomůcek montessoriovského typu, které byly dětem volně přístupné a učiteli i žáky byly hojně využívány.

Jako nejtypičtější metodu bych označila metodu práce s textem. Tato metoda byla využívána na všech školách a kromě jedné hospitované hodiny i ve všech hodinách. Žáky vede k samostatnosti, která je pro spojenou výuku několika ročníků nezbytná. Práce s textem, je používána ve spojení s dalšími metodami, jako např. názorně-demonstrační, dovednostně-praktické a aktivizující.

Průcha (2004) chápe typ málotřídních škol jako alternativní. Setkala jsem se s tím, 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. Dalo by se tudíž očekávat používání těchto specifických metod výuky. Proto mě překvapilo jejich méně časté využití.

Z mého pozorování můžeme tedy říci, že kritéria výběru výukových metod na málotřídních školách se řídí stejnými pravidly jako na školách běžného typu. Pro volbu vyučovacích metod jsou určitě důležité prostředky a pomůcky, které má pedagog k dispozici. Avšak nejvíce se u volby vyučovací metody uplatní učitelovy zkušenosti, schopnosti a jeho styl.

## **Závěr**

Práce učitele na málotřídní škole je velmi specifická, neboť musí metody a formy výuky dobře zvážit, prostřednictvím nich totiž propojuje výuku jednotlivých ročníků. Všem pozorovaným učitelům se toto propojení výuky podařilo, vyučovací hodina měla hladký průběh, vedla ke splnění výukových cílů a atmosféra na hospitovaných hodinách byla velmi příjemná.

Velmi zarážející je pro mne poznatek, že se velmi podceňují znalosti žáků na málotřídních školách a to i od rodičů žáků, kteří tuto školu navštěvují. Přitom velké procento žáků těchto málotřídek dnes navštěvuje víceletá gymnázia. Nezaznamenala jsem žádné větší pochybení ve výběru výukových metod ani při plnění výukových cílů. Naopak se domnívám, že práce v menší skupině, v kolektivu, kde se všichni znají nejen z vyučování je pro žáky velmi přínosné.

Nejčastěji je na malotřídní škole využívaná metoda práce s textem, z čehož



plyne, že na malotřídních školách je kladen důraz především na samostatnou práci žáků. V žádné z pozorovaných škol jsem se nesetkala s tím, že by žáci pracovali celou hodinu pouze s textem v učebnici, či pouze s textem v pracovním sešitě. Učitelé naopak činnosti s textem střídali, vyučování tak i přes nutnost zařazení této metody nebylo nudné a stereotypní.

Velmi osvědčenou metodou, která má velké uplatnění na malotřídních školách je metoda rozhovoru, což hodnotím velmi kladně. Snaha učitelů je, aby alespoň chvilku komunikovali přímo s každým ročníkem a nejlépe i s každým žákem.

Poměrně nově se pedagogové učí zařazovat do výuky metody e-learningu. Díky státním grantům je většina škol poměrně dobře vybavena k tomu potřebnou technikou. Všichni učitelé využívají interaktivní tabule, počítače a někteří i výukové tablety. Žáky jsou tyto aktivity velmi kladně přijímány.

Další mnou velmi pozitivně hodnocenou metodou je využívání krásného a klidného prostředí malotřídek, které se nacházejí ve velmi malebném kraji. Většina učitelů toho využívá k názornému učení nejen o přírodě v přírodě.

Velmi typickou metodou pro malotřídní vzdělávání je učení nápodobou, která naprosto přirozeně vychází ze spojení ročníků. Je přínosná pro starší žáky, kteří si opakují a učí se vysvětlováním mladším spolužákům. Tak samozřejmě i pro mladší žáky, kteří odkoukávají od starších způsoby chování, ale i výukové cíle, které si tak několikrát opakují a tím lépe zapamatují.

Téma malotřídních škol jsem si vybrala především proto, že jsem chtěla poukázat na jejich význam v českém vzdělávacím systému. Pro malotřídní školy je zásadní spolupráce s obcí, která zajišťuje pokrytí provozních nákladů. Při rozhovorech s řediteli malotřídek jsem se často setkala s názorem, že nebyť obcí, měly by školy existenční problémy.

Práce ředitelů malotřídních škol je velmi náročná, protože kromě přímé vyučovací povinnosti je do jejich úvazku zařazena veškerá administrativní činnost školy. K tomu musí neustále vymýšlet, jak a kde sehnat potřebné finance na běh školy. Bez neuvěřitelného elánu a zápalu pro věc, kterým všichni ředitelé mnou hospitovaných škol oplývají, by snad ani nebylo možné vše zvládnout. Mají můj velký obdiv.

## Seznam zdrojů

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 153 s. ISBN 978-80-7464-238-8.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. Sborník prací Filozofické fakulty MU, Studia Paedagogica U3-4. Brno: MU, 2000. 96 s. ISBN 80-210-2310-4.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 176 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.

GAVORA, Peter. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 127 s. Pedagogická a psychologická literatúra. ISBN 80-08-00333-2.

KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Perspektivy počátečního stupně základní školy: pro postgraduální studium učitelů 1. stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975.

KOŘÍNEK, Miroslav. *Problémy a perspektivy prvního stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. 1. vyd. Přeložil František Bacík. Praha: SPN, 1986, 165 s.

MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: MU, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

- MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975. 324 s.
- MORKES, František. Proměny povinné školní docházky. *Učitel'ské noviny*. 2010, 2010(33), 12.
- MUSIL, Fraňo. SEDLÁČEK, Josef. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 199 s.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.
- PECINA, Pavel. ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. 76 s. ISBN 80-88796-71-7.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PETTY, Geoffrey. *Teaching Today A Practical Guide*. 5. vyd. Oxford: OUP, 2014. 624 s. ISBN 978-1408523148.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. MŠMT ČR. 164 s. 2016. Č.j.: MSMT-28603/2015 [cit. 27.5.2016]. Dostupný z www: <[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)>.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

ŠTĚPÁNEK, Čeněk. *Málotřídní škola v novém prostoru*. Praha: Dědictví Komenského, 1938. 140 s. Spisy Dědictví Komenského.

THORPE, Richard. WILLIAMS, Ina. *What Makes Small School Federations Work? An Examination of Six Instances of Small School Federation in Wales*. The Welsh Journal of Education. 11, č. 2, 2002, s. 3 – 25.

TRNKOVÁ, Kateřina. *Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století*. Brno: Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2006. 12 s.

TRNKOVÁ, Kateřina. KNOTOVÁ, Dana. CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe.

VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

*Vyhláška č. 48/2005 sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky* [online]. MŠMT ČR vyhlášky ke školskému zákonu. 16 s. 2005. [cit. 26.3.2016]. Dostupný z [www: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>](http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1).

*Zpráva o vývoji českého školství po roce 1989* [online]. MŠMT ČR strategické a koncepční dokumenty. Nestr. 2009. Č.j.: 25461/2009-20 [cit. 26.3.2016]. Dostupný z [www: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009).

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27 s. ISBN 978-80-87063-61-3.

## **Seznam obrázků**

Obr. 1 – ZŠ a MŠ Suchý Důl (fotografie z archivu autorky).

Obr. 2 – ZŠ a MŠ Žďárky (fotografie z archivu autorky).

Obr. 3 – ZŠ Velký Dřevíč (fotografie z archivu autorky).

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1: Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Tabulka 2: Použité výukové metody v hodinách českého jazyka

Tabulka 3: Hospitovaná hodina českého jazyka 1

Tabulka 4: Hospitovaná hodina českého jazyka 2

Tabulka 5: Použité výukové metody v hodinách matematiky

Tabulka 6: Hospitovaná hodina matematiky 1

Tabulka 7: Hospitovaná hodina matematiky 2

Tabulka 8: Použité výukové metody v hodinách o přírodě a společnosti

Tabulka 9: Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 1

Tabulka 10: Hospitovaná hodina o přírodě a společnosti 2

## **Přílohy**

Příloha 1: Hospitační arch.....str. 78

## Hospitační arch

Základní údaje o výuce			
Předmět		Počet žáků v	. ročníku
Ročníky		Počet žáků v	. ročníku

Škála	
0	1
Metoda se nevyskytla	Metoda se vyskytla

. ročník	. ročník
----------	----------

Výskyt metod		0	1	0	1
1	Vyprávění učitele				
2	Vysvětlování (výklad) učitele				
3	Práce s textem				
4	Rozhovor				
5	Názorně-demonstrační metody				
6	Dovednostně-praktické metody				
7	Aktivizující metody				
8	Komplexní metody				
9	Jiné metody				

## Diskuzní část

Věk učitele
Dosažené vzdělání
Délka pedagogické praxe
Jaké cíle výuky jste stanovil/a (míněno žákům)?
Které metody byly vhodně použity, tj. přispěly k naplnění stanovených cílů? z čeho usuzujete, že byly tyto metody vhodně použity?
Které z použitých metod mají stejně vhodnou, příp. vhodnější alternativu, aby se dosáhlo daných cílů? napište tuto alternativu.
Upřednostňuje učitel/ka, jehož/jejíž výuka byla pozorována, některé metody? Pokud ano, které to jsou a jaké k tomu má důvody?