

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Metody a formy výuky na malotřídní škole
(diplomová práce)

Autor: Martina Pišová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

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



Zadání diplomové práce

Autor: Martina Pišová

Studium: P121335

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Metody a formy práce v malotřídní škole**

Název diplomové práce AJ: Educational methods at the school with more grades in one class and their application in practice

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké výukové metody používají učitelé na malotřídních školách. Dále také zjistit, z jakých důvodů tyto metody volí. Teoretická část bude zaměřena na charakteristiku pojmu malotřídní škola a klasifikaci a popis výukových metod. Empirická část bude vystavěna na rozhovorech s učiteli, dotaznících a pozorování výuky v praxi. Práce by tedy měla přinést nejnovější informace a poznatky z praxe.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Martin Skutíl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 18.12.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma "Metody a formy práce v malotřídní škole" vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Hradci Králové, dne 12. 11. 2018

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Martě Faberové, CSc. za odborné vedení mé práce, čas, který věnovala její kontrole a pohotovou komunikaci. Poděkování také patří Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D., který mi pomohl s úpravou práce. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům obou škol, které jsem navštívila. V neposlední řadě patří poděkování za trpělivost celé mé rodině a přátelům, kteří mi s prací pomáhali, motivovali mě a podporovali.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na malotřídní školy a to především na metody a formy výuky využívané na těchto školách, jelikož oproti běžným základním školám mají svá specifika.

Pro větší přehlednost je dělena na pomyslné tři části teoretické, praktickou a závěrečnou. V první části je celkově objasněn pojem "malotřídní škola" a také je nahlédnuto do historie jejich vývoje. Pro bližší představu popisuje průběh výuky na těchto typech škol a zabývá se jak učitelem, tak žákem na malotřídních školách.

Druhá část popisuje metody výuky. Jelikož pro malotřídní školy není snáze dohledatelná nějaká specifická klasifikace metod výuky, jsou zde zmíněny ty, které jsou běžné pro základní školy.

Ve třetí části je možné se seznámit s organizačními formami výuky. Opět pro malotřídní školy platí stejné užívané organizační formy, jako pro běžné základní školy. Avšak je zde snaha o popsání rozdílů mezi užíváním daných forem na běžné základní škole a na malotřídní. Tyto úsudky pak vychází z vlastních praktických poznatků.

Praktická část obsahuje shrnutí hospitací na dvou malotřídních školách. Jedná se o městskou školu z Královéhradeckého kraje a vesnickou malotřídku z kraje Vysočina. Jsou zde popsané využitě metody a formy výuky, které vychází z vlastního pozorování a v závěru uvádím svůj pohled na rozdílnost městské a vesnické malotřídní školy.

Klíčová slova

malotřídní škola, metody výuky, formy výuky

Annotation

The diploma thesis focuses on small-class schools, especially on the methods and forms of teaching used in these schools, since they have their own specificities compared to ordinary elementary schools.

For greater clarity, it is divided into the imaginary three theoretical, practical and final parts. The first part explains the concept of a "small class" in general and is also seen in the history of their development. For a closer look, it describes the course of teaching at these types of schools and deals with both the teacher and the pupil in the low-grade schools.

The second part describes teaching methods. Since it is not easy to find a specific classification of teaching methods for small-scale schools, there are mentioned those that are common to elementary schools.

In the third part, it is possible to get acquainted with the organizational forms of teaching. Again for small-school schools, the same used forms of organization apply as for ordinary elementary schools. However, there is an effort to describe the differences between the use of the given forms in the ordinary elementary school and the low-grade. These judgments are based on their own practical knowledge.

The practical part contains a summary of the hospitals at two small schools. This is an urban school from the Hradec Králové region and a small village village from the Vysočina region. There are described used methods and forms of teaching which are based on my own observations and in the end I present my view of the diversity of urban and rural small-school schools.

Key words

small schools, methods of teaching, forms of teaching

Obsah

Úvod	1
1 Malotřídní škola	2
1. 1 Pojem malotřídní škola	2
1. 2 Historie malotřídních škol	3
1. 3 Specifika výuky na malotřídní škole	5
1. 4 Učitel na malotřídní škole	6
1. 5 Žák na malotřídní škole	8
2 Metody výuky	10
2.1 Pojem výuková metoda	10
2. 2 Volba výukové metody	10
2. 3 Klasifikace metod výuky	11
2. 4 Stručná charakteristika metod výuky	13
2. 4. 1 Metody klasické	13
2. 4. 2 Metody aktivizující	16
2. 4. 3 Komplexní výukové metody	17
3 Organizační formy výuky	21
3. 1 Pojem formy výuky	21
3. 2 Klasifikace forem výuky	22
3. 3 Charakteristika forem výuky	22
4 Výzkumné šetření použitých metod a forem na vybraných malotřídních školách	26
4. 1 Cíl výzkumného šetření	26
4. 2 Charakteristika výzkumného souboru	26
4. 3 Metoda výzkumného šetření	27
5 Analýza hodin na ZŠ z kraje Vysočina	29
5. 1 Český jazyk - 1. a 2. ročník	29
5. 2 Matematika – 1. a 2. ročník	30
5. 3 Prvouka – 1. a 2. ročník	31
5. 4 Výtvarná výchova – 1. a 2. ročník	32
5. 5 Český jazyk – 1. a 2. ročník	33
5. 6 Český jazyk, Matematika – 1. a 2. ročník	34
5. 7 Matematika a prvouka - 1. a 2. ročník	35
5. 8 Hudební výchova - 1. a 2. ročník	37

5. 9 Zhodnocení pozorování na ZŠ z kraje Vysočina	38
6 Analýza hodin na městské malotřídní škole	40
6. 1 Český jazyk, matematika - 4. a 5. ročník	40
6. 2 Matematika, Český jazyk - 4. a 5. ročník	41
6. 3 Český jazyk, matematika - 4. a 5. ročník	42
6. 4 Matematika, Vlastivěda - 4. třída, 5. třída	43
6. 5 Přírodověda, Čtení - 4. a 5. ročník	45
6. 6 Hudební výchova - 4. a 5. ročník	46
6. 7 Zhodnocení pozorování na městské malotřídní škole	46
7 Porovnání výsledků obou škol	48
8 Závěr	50
9 Zdroje	52
10 Příloha 1	56
11 Příloha 2	58
12 Příloha 3	63

Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na sledování použitých metod a organizačních forem výuky na malotřídních školách. Ty mají oproti běžným základním školám svá specifika. Téma malotřídních škol je určitě tématem aktuálním, jelikož se stále diskutuje o kvalitě vzdělání na takovýchto školách. Těmito diskusemi se zabývá například Kateřina Trnková ve svém výzkumu, kde uvádí materiálně-technické vybavení malotřídních škol jako jeden z diskutabilních prvků, co se kvality výuky týče (Trnková, 2007). K tomuto tvrzení se přiklání i Emmerová, která dále dodává, že kritici malotřídních škol považují tento typ výuky za neefektivní (Emmerová, 2000). Vokřínková pak ve svém výzkumném šetření uvádí, že malotřídní školy nemají dostatečnou atraktivitu při výběru rodičů (Vokřínková, 2007). Pokud se zaměřím na metody a formy výuky, tak ty se mění neustále podle aktuálních trendů vyučování. Tudíž toto téma je aktuální stále.

Vybrala jsem si diplomovou práci se zaměřením na malotřídní školy hned z několika důvodů. Sama jsem malotřídní školu na prvním stupni navštěvovala. Později jsem v rámci studia mohla průběh vyučování sledovat v rámci hospitací, ale také jsem si pár hodin odučila. I tak pro mě malotřídní škola zůstala velkou neznámou a se způsoby výuky jsem si stále nebyla jistá. Dále mě zarazily diskuse o tom, zda je kvalita výuky na malotřídních školách srovnatelná s tou na běžných základních školách. Například dotazníkové šetření Pavly Valachové ukazuje, že pouze 37,5% krajských zastupitelů si uvědomuje, že rušení malotřídních škol představuje riziko. Znovu se v šetření zmiňuje ekonomické hledisko, jelikož malotřídní školy mají vyšší náklady na žáka než školy plně organizované (Valachová, 2005). Chtěla jsem alespoň prostřednictvím svého pozorování a sepsáním této práce obhájit kvalitu a vzdělávání na těchto školách.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké metody a formy výuky se na malotřídních školách využívají, ale také jsem se zaměřila na četnost využívání a jejich případnou efektivitu v hodinách.

Úvodní část práce otvírá kapitola, která vymezuje pojem malotřídní škola a také charakterizuje její jednotlivé typy. Druhá kapitola nabízí stručný historický přehled vývoje malotřídních škol. Dále teoretická část detailněji popisuje průběh výuky na malotřídních školách a je také zaměřena na roli učitele a žáka na takovéto škole.

Další kapitoly nabízí klasifikaci metod a forem výuky. Jelikož nebyla zřejmě stanovena specifická klasifikace pro malotřídní školy, budu vycházet z metod a organizačních forem užívaných na běžné základní škole.

Praktická část je věnovaná analýze hospitovaných hodin na dvou malotřídních školách. V souladu s tématem práce se hospitační záznamy zaměřují na využití metody a formy výuky.

1 Malotřídní škola

1. 1 Pojem malotřídní škola

"Už samotný název malotřídní škola nám naznačuje, že jde o školu, která má málo tříd. Přirozeně, nemůžeme to chápat doslovně, protože potom bychom tímto názvem označovali každou školu, která má méně tříd než jiné školy" (Petlák, 1998, s. 5).

Základní vzdělávání může probíhat v České republice tak, že je vykonáváno v základních školách plně organizovaných, nebo ve školách neúplně organizovaných (Trnková, 2010). Plně organizovaná škola má pak devět ročníků a pojem neúplně organizovaná škola v České Republice opisuje školu s jedním vzdělávacím stupněm, která má méně než pět tříd. "Malotřídka", představuje školu, kde se zároveň v jedné třídě vzdělávají děti různých věkových kategorií. (Průcha, 2001) Zkrátka každá z těchto škol má méně zřízených tříd než ročníků. Ne každý ročník má tedy samostatnou třídu a svého vlastního vyučujícího (Tupý, 1978).

Ke spojování ročníků dochází především na venkově, kde není dostatek žáků pro to, aby se zorganizovaly samostatné třídy. Důvodem také může být nedostatek učitelů. *"Spíše ojediněle se malotřídky vyskytují ve větších sídlech nebo v okrajových částech měst."* (Trnková, 2008, s. 53 - 54) Pro upřesnění počtu žáků budu citovat z publikace pana Valenty:

- a) *„Škola tvořená jednou třídou prvního stupně má nejméně 10 žáků ve třídě.*
- b) *Škola tvořená dvěma třídami prvního stupně má nejméně 12 žáků v průměru na 1 třídu.*
- c) *Škola tvořená třemi třídami prvního stupně má nejméně 14 žáků v průměru na 1 třídu.*
- d. *Škola tvořená čtyřmi a více třídami prvního stupně má nejméně 15 žáků v průměru na 1 třídu“ (Valenta, 2015, str. 699).*

Ročníky na malotřídních školách pak nazýváme jako spojené nebo se hovoří o kombinovaných třídách. Typy malotřídních škol mohou být jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní i čtyřtřídní.

Jednotřídní škola je obecně velmi náročná na přípravu učitele, protože on sám může vyučovat dva, tři, čtyři, ale i pět ročníků zároveň.

Na dvoutřídní škole pak působí dva učitelé. V této škole mohou být tři, čtyři i pět ročníků. Jedna třída je pak obsazena dvěma ročníky a druhá je obsazena třemi ročníky. Sama jsem v této škole byla v rámci praxí, ale také jsem ji navštěvovala od prvního do pátého ročníku.

Trojtřídní škola může mít čtyři a pět ročníků. Při čtyřech ročnících se do oddělení spojí jen jedna třída. Při pěti ročnících už se ve dvou třídách seskupí dva ročníky. Ostatní ročníky pak fungují samostatně, jako běžná třída na základní škole.

Aby vůbec mohla být čtyřtřídní škola malotřídní, musí mít všech pět ročníků. V jedné třídě se pak spojí dva ročníky a ostatní fungují samostatně.

Co se týče cílů malotřídní školy, tak je má totožné se školou plně organizovanou. Musí připravit žáky na další vzdělávání stejně, jako jiné základní školy. Ani náplň vzdělání se neliší. Malotřídní školy užívají stejné učební materiály. Rozdíly však můžeme shledat v organizaci a formách výuky. Vše závisí na pohotovosti a připravenosti učitele, který musí zaměstnat zároveň více tříd najednou. V naší republice představují malotřídní školy zhruba 38% základních škol. Může ji zřídit obec, církev, ale i jakákoli právnická či fyzická osoba.

Poměrně častým tématem diskuse bývá, zda malotřídky patří mezi alternativní školy, či nikoliv. V publikaci *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2012) Průcha hovoří i o malotřídních školách a uvádí několik alternativních rysů malotřídní školy:

1. Malotřídní školy uplatňují převážně skupinové vyučování. Jelikož jeden učitel pracuje s žáky patřících do dvou či třech různých ročníků, musí jim kompenzovat to, že se nevzdělávají zvlášť podle ročníků se svými učiteli. Učitel tudíž musí zaměstnávat jednotlivé ročníky různými činnostmi a to navíc tak, aby se vzájemně nerušili.
2. V malotřídních školách se také využívá principu "otevřené třídy", kdy se na určitý předmět či práci rozdílné ročníky spojí. V běžných základních školách toto není možné především kvůli počtu žáků v jednotlivých ročnících. Žáci, kteří jsou tak rozdílného věku, ale v určité oblasti stejných vědomostí a dovedností, spolu mohou pracovat a vzájemně se učit.
3. Jelikož na malotřídní škole dochází prakticky nepřetržitě v přímém i nepřímém kontaktu s jinými ročníky, jsou žáci více vedeni ke spolupráci, respektu k ostatním a toleranci. I z hlediska pracovní morálky jsou žáci vedeni k tomu, aby nerušili vyučování ostatních skupin. Ve školách plně organizovaných k této kooperaci nedochází, protože každý ročník má svou oddělenou učebnu.

I Petlák mluví o malotřídních školách a alternativním vyučování v jedné souvislosti. *Alternativní vyučování spočívá ve změně vztahů mezi učitelem a žákem, v přechodu od direktivní pedagogiky ke komunikativní a tvořivé pedagogice, v možnosti uplatňování různorodých metod a forem výchovně-vzdělávací práce apod. Každý žák je chápán jako specifická individuální osobnost a vyučování se orientuje na rozvíjení jeho potenciálních schopností* (Petlák, 1998, s. 57 - 58).

Já osobně se úplně nemohu přiklonit k malotřídní škole jako k alternativě. Přece jen výuka na malotřídních školách většinou probíhá podle běžně užívaných učebnic, využívají se totožné pomůcky jako na běžných školách a z větší části proces učení stále řídí učitel.

1. 2 Historie malotřídních škol

Podle Musila (1964) byl pojem malotřídní škola poprvé uveden v osnovách z roku 1933, avšak já budu vycházet z aktuálnější publikace pana Průchy, který uvádí, že "*pojem malotřídní škola byl již zmíněn v roce 1869 ve školském zákoně*" (Průcha, 2009, s. 303). Tento zákon přímo uváděl, jak do oddělení ročníky přiřazovat. Žáci byli v odděleních blízkého věku a učitel s nimi měl pracovat jako s jedním ročníkem.

Dalo by se říci, že všechny školy v dobách zavedení povinné školní docházky byly malotřídní. V roce 1774 přijetím reformy Ignaze von Felbigera byla ustanovena šestiletá povinná školní docházka. Vznikaly tak tři typy škol. Triviální, která měla 1-2 třídy. Hlavní, která měla 3 třídy a normální se 4mi třídami. Logicky tedy žádná z nich neměla stejný počet tříd jako ročníků. Přispívala tomu také skutečnost, že na jednoho učitele v té době připadalo 80 dětí a další třída mohla být otevřena až při počtu nad 100 žáků (Trnková, 2010).

I po roce 1918, tedy vzniku Československa, se udály nějaké významnější změny. To především díky Malému školskému zákonu z roku 1922. Počet žáků se měl z osmdesáti snížit na šedesát. Stále zůstávalo školství z více jak 80ti % organizováno jako malotřídní, i když *malotřídky byly považovány za školy poskytující méně kvalitní vzdělávání* (Trnková, 2010, s. 21). Pro malotřídky byly totiž vydávány zvláštní osnovy, kde byl zúžen obsah vyučování. Nebyl totiž tvořen pro ročníky, ale pro jednotlivá oddělení.

Díky tomu, že tento typ školy byl velmi náročný na přípravu a práci učitele, avšak zároveň byla zpochybňována kvalita výsledků vyučování, byly malotřídky vnímány jako organizačně zastarávající typ školy (Průcha, 2009). Když pak v roce 1948 došlo ke schválení zákona o jednotné škole, *byl pojem malotřídní škola z osnov vypuštěn a nahrazen termínem škola s menším počtem tříd, který měl naznačit, že se jedná o rovnocennou národní školu* (Trnková, 2010, s. 23). Rázem pro oddělení platily stejné osnovy jako pro plně organizované školy.

V druhé polovině 50. let tvořily malotřídky pouze 24,5% škol a znovu zaznívaly ohlasy po zrušení malotřídek a to především ze strany zabývajících se řízením a hospodářstvím státu. Když se pak ke konci 60. let rozhodlo o podpoře výstavby pouze plně organizovaných škol, docházelo k postupnému rušení malotřídek. Ideálem doby byla totiž plně organizovaná škola. I přesto se ale počítalo se zachováním alespoň některých malotřídek (Trnková, 2010). Vlna rušení malotřídních škol u nás vrcholila v letech 1976 - 1980 (Průcha, 2009, s. 304).

Po roce 1989, kdy se změnila politická situace, se mohly nově stát obce zřizovatelem škol. *V letech 1990 - 1996 vzniklo 308 nových základních škol, z nich 257 malotřídních* (Průcha, 2009, s. 304). Obce chtěly zajistit občanům základní vybavenost, a mezi její prvky patřila a patří i škola. Když se pak v polovině 90. let opět diskutovalo o ekonomické stránce malotřídních škol, mohly do diskuse vstupovat i obce, jako jejich zřizovatelé. Ovšem *klesl - li počet žáků ve třídě pod třináct, hrozil škole v nejhorším případě i zánik* (Trnková, 2010, s. 33).

Ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 48/2005 Sb. vychází ustanovení podle § tyto minimální počty žáků na 1. stupni:

- 10 žáků - škola s jednou třídou
- 12 žáků - škola se dvěma třídami
- 14 žáků - škola se třemi třídami
- 15 žáků - škola se čtyřmi a více třídami

Přičemž tyto počty jsou uvedeny v průměru na třídu. Výjimkou může být, pokud sám zřizovatel uhradí zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy. O existenci školy tak nerozhoduje MŠMT, ale příslušné obce (Průcha, 2010).

1.3 Specifika výuky na malotřídní škole

Dle předchozí kapitoly je jasné, že malotřídní školy prošly několika úpravami, reorganizacemi a určitým vývojem. Ten se týkal celého systému organizace školy, ale i obsahu učiva, organizačními formami, způsobem práce vyučujícího a řízením školy konče (Nelešovská, 2005). Specifikum malotřídky spočívá v tom, že ji navštěvuje malý počet žáků, ale figuruje zde i malý počet učitelů. V souvislosti s tím, že malotřídní škola je spíše záležitostí malých obcí, můžeme nalézt výhodu v tom, že máme dobrou sociální přehlednost. Ovšem co se jeví jako pozitivní, bývá často vnímáno i negativně. Je vyvíjen tlak na rodiče i učitele, jelikož ztrácí anonymitu oproti velkým městům.

Průcha hovoří o malotřídkách jako o širší rodině, kde se žáci dobře navzájem znají, mají pravidelný kontakt se staršími i mladšími dětmi, znají rodiče spolužáků, atd. Toho může pochopitelně využívat i učitel a to jak výchovně, kdy starší děti pomáhají mladším, nebo za ně dokonce přebírají zodpovědnost, tak jim mohou pomáhat i s vysvětlením látky. Pro mladší děti jsou starší spolužáci přirozeným vzorem (Průcha, 2009). Logicky se spojovaly nejbližší ročníky. V padesátých letech 20. století se ale začaly seskupovat ročníky 1. a 3. v jedné třídě a v druhé 2. 4. a 5. ročník. Důvodů pro tuto reorganizaci bylo více. Například nevhodnost spojení 1. a 2. ročníku. U takto malých dětí ještě není vyvinutý smysl pro samostatnou práci. Tato změna měla také zamezit krácení učiva a dosáhnout dodržení ročníkových osnov. Také kázeň se měla díky tomu přerozdělení udržovat lépe (Grulich, 1954).

K. Tupý (1978) uvádí další tři možné varianty rozdělení ročníků do tříd.

- 1. a 2. ročník a 3. a 4. ročník - Výhodou tohoto rozdělení je blízkost ročníku. Vyšší ročník si může s nižším opakovat, naopak žáci z nižšího ročníku se mohou přiučit u žáků vyššího ročníku. Nevýhodou je již zmiňovaná neschopnost samostatné práce ve třídě prvního a druhého ročníku.
- 1. a 3. ročník a 2. a 4. ročník - Jako výhodné můžeme shledat, že starší žáci jdou příkladem mladším. Vyšší ročník už je schopný plnohodnotné samostatné práce, ale zároveň od sebe ročníky nejsou tak vzdálené, takže mohou tvořit jeden kolektiv. Nevýhody se zde skrývají v přípravě učitele. Ročníky mají podstatně odlišné učivo.
- 1. a 4. ročník a 2. a 3. ročník - U spojení 1. a 4. ročníku určitě shledáme jako výhodnou schopnost čtvrtáků samostatně pracovat. Učitel se tak může více věnovat ročníku prvnímu a odlišnost učiva neodvádí pozornost od samostatné práce. Nevýhodou je však velký věkový rozdíl. Oba ročníky mají rozdílné tempo, zájmy, způsoby práce a myšlení. Učitel musí zastávat i velkou část výchovné činnosti. Pravým opakem je pak spojení 2. a 3. ročníku, kdy jsou žáci věkově velmi blízko, a dalo by se říci, že si "rozumí". Oba ročníky jsou také schopny určité samostatné práce. Rozdíly jsou ale v obsahu učiva (Tupý, 1978).

Jedinečnost výuky na malotřídní školy spočívá ve střídání přímého a nepřímého vyučování. Střídání by nemělo být šablonovité, ale učitel by ho měl pružně využívat tak, aby byly respektovány výchovně-vzdělávací cíle.

Ve způsobu výuky českého jazyka, matematiky, vlastivědy a přírodovědy bude určitě velký rozdíl oproti například výtvarné výchově, tělesné, atd. Vyučovací hodina první skupiny předmětů by měla být rozčleněna na 3 části - výklad nové látky, samostatná práce, kde probíhá opakování nebo upevnění učiva a v poslední části probíhá kontrola provedené práce. Pokud jsou žáci dostatečně disciplinovaní a samostatní, mohou pracovat samostatně po celou hodinu. Tento způsob práce přichází v úvahu od 3. ročníku do 5. ročníku (Nelešovská, Spáčilová, 1999). Na výuku druhé skupiny předmětů se v praxi často ročníky spojí. To ovšem skýtá úskalí v tom, že mladší žáci jsou přetěžováni, naopak starší jsou nedostatečně zatíženi. Spojené ročníky tedy mohou probírat stejné učivo s tím, že na mladší žáky jsou kladeny nižší nároky. Ideální je pak kompromis, který může v praxi vypadat tak, že učitel udělá společnou zahajovací a závěrečnou část hodiny, avšak hlavní část probíhá diferencovaně. Dobře rozčlenit práci v hodině mohou pomoci i schopnější žáci. Během toho, kdy se učitel věnuje jedné skupině, vybraný žák řídí druhou skupinu.

Z vlastní praxe mohu uvést takový stručný popis průběhu výuky na malotřídní škole. Úvodní část hodiny pracuje učitel se všemi žáky ve třídě. Viděla jsem různé způsoby zahájení hodiny - diskusní kruh, písničku, krátkou motivační hru. Poté jedné skupině zadá učitel samostatnou práci za předpokladu, že látka již byla probrána v minulých hodinách. Během samostatné práce jedné skupiny se věnuje skupině druhé. Následně se činnosti ročníku vystřídají. Tedy ti žáci, kteří původně pracovali samostatně, pracují nyní s učitelem, a těm, které vedl učitel, je zadána samostatná práce. Tato změna může proběhnout jednou až dvakrát během vyučovací hodiny.

Přímé vedení žáků je proces, kdy žáci přímo pracují s učitelem. Přímé vedení žáků má inspirující, motivující, hodnotící, diagnostický a terapeutický přínos (Tupý, 1978). Samostatná práce neboli nepřímé vyučování je pak ta část vyučovacího procesu, kdy žáci pod dohledem a vedením učitele pracují sami. To je vede k samostatnosti v práci i v myšlení. Samostatná práce je nezbytná pro optimální rozvoj osobnosti žáků (Tupý, 1978).

1. 4 Učitel na malotřídní škole

"Učitel je v celém výchovně-vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná" (Jůva, 2001, s. 55).

Učitel je tedy považován za organizátora výuky, a aby byla kvalitní, musí učitel zajistit její plynulý průběh. Vede dva či tři ročníky, tudíž dva či tři výchovně - vzdělávací procesy

zároveň, proto pro vyučujícího není jednoduché tuto plynulost udržet. Je však možno ji zajistit promyšleným a připraveným střídáním aktivit. Tomu přispívá dobrá znalost schopností jednotlivých žáků a přizpůsobení zadávaných úkolů jejich úrovni. Pro žáky rychlejší by pak měl mít učitel připravenou práci navíc. Kromě této ztížené přípravy na vyučování, musí učitel pružně reagovat, pokud bude samostatně pracující žák potřebovat s něčím pomoci a stále dbát na to, aby tato pomoc samostatně pracujícím nenabourala vyučování dalšího ročníku. (Vomáčka, 1995). Pokud má malotřídní škola plnit výchovné a vzdělávací úkoly prvního stupně, je od jediného vyučujícího vyžadováno značné úsilí. Musí neustále vystupovat jako univerzální učitel, který umí jednat s dětmi různého věku, různých schopností a řeší různorodé výchovné i vzdělávací problémy. Zároveň musí vést vyučování ve více ročnících a dosahovat výsledků, které jsou stanoveny v osnovách. Vše tudíž stojí na důkladné přípravě učitele a umění pružně reagovat v průběhu hodiny.

Ovšem i toto nadměrné úsilí učitele na malotřídní škole je kompenzováno některými klady. *Učitel malotřídní školy vidí daleko jasněji výsledky své práce než učitel školy všetrádní. Pracuje s dětmi několik let, zná dobře své žáky, jejich životní a rodinné poměry. Zná i rodiče svých žáků, způsob jejich života a práce, jejich názory a smýšlení, a proto může lépe volit způsob komunikace s nimi, a to i v případě, že rodiče nejeví o prospívání svých dětí zájem. I když se případně vzájemné antipatie většinou projevují otevřenějším způsobem, učitelé nemívají takové problémy sehnat pomoc při pracích pro školu, neboť venkovští rodiče bývají v tomto směru ochotnější a aktivnější* (Trnková, 2007, s. 88). Menší počet žáků a toto takřka rodinné prostředí má pozitivní vliv i na diagnostiku žáků. Vyučující má větší prostor k detailnějšímu pozorování (Burýšková, 2012).

Mezi specifické dovednosti vyučujícího na malotřídní škole patří týmová spolupráce s kolegy-učiteli. Často se setkáváme s tím, že malotřídní školy spolu navzájem spolupracují a vyměňují si zkušenosti, příklady dobré praxe (Burýšková, 2012).

S tím souvisí i vzájemné sdělování nejen zkušeností, ale i poznatků z kurzů DVPP. Těch využívají podle výzkumného šetření Lucie Chaloupkové, Dany Knotové a Kateřiny Trnkové (2009) právě i učitelé malotřídních škol. Nenavštěvují jen kurzy DVPP, ale i institucí, jako jsou NIDV nebo Středisko služeb školám. Podle výzkumu si učitelé nejčastěji vybírají tvorbu a práci se ŠVP, didaktické a metodické kurzy výuky na 1. stupni ZŠ, školský management nebo práci s ICT. Učitelé malotřídních škol tudíž mají stejné možnosti dalšího vzdělávání, jako učitelé běžných škol a není pravdou, že by jejich kvalifikace byla na nižší úrovni.

Závěrem budu citovat pana Petláka, jelikož o tom, co píše ve své publikaci, jsem rozmlouvala s vyučujícími na své malotřídní praxi a myslím, že byť je publikace staršího data, tak je tento úryvek stále aktuální. *"Práce v malotřídkách je náročná, ale současně krásná. V ní má učitel nejlepší možnost ověřit si svoje pedagogické schopnosti. V těchto školách by měli působit jen ti učitelé, kteří v nich chtějí působit a nevidí v této práci jen jakousi přechodnou stanicí anebo překlenutí času, než se jim podaří přestoupit na plně organizovanou školu. Bohužel, i taková bývá skutečnost"* (Petlák, 1998, s. 71).

1. 5 Žák na malotřídní škole

Pojem žák si můžeme vyložit dle pedagogického slovníku dvěma způsoby. Buď *jako člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk, a jako dítě navštěvující základní školu* (Průcha, 2008, s. 316).

Pro žáka přináší malotřídní škola několik výhod. Už samotná budova školy bývá menší a přehlednější. Učitelů i pracujícího personálu je také málo, tudíž je žáci dobře znají. Stejně je to i s ostatními dětmi, které do školy dochází. Toto je nespornou výhodou především pro děti, které se teprve adaptují na prostředí školy, tudíž 1. ročník. Děti, které dochází na malotřídní školu, jsou většinou z příslušné obce. Nemusí tedy řešit dojíždění autobusem. Pro děti, které tuto záležitost ještě nemají zažitou, může být taková jízda autobusem stresující. Navíc malotřídní školy bývají obklopeny volnou přírodou, což je příjemné nejen pro děti, ale i učitelé této skutečnosti často využívají.

Přínosné je pro děti také sdílení kolektivu a třídy se staršími nebo naopak mladšími dětmi. *Mladší děti často pochytili během vyučování řadu informací a vědomostí určených dětem starším* (Trnková, 2007, s. 13). Považují své starší spolužáky za přirozené vzory. Podíváme - li se na vztah starších žáků k mladším, mohou jim pomáhat jak s běžnými denními úkony, tak se vzděláváním. Utužují se také přátelské vztahy dětí, které i mimo školu spolu kamarádí a chodí si společně hrát.

Z výhody se stává nevýhoda, pokud jedinec získá ve třídě nebo v rámci celé malotřídky roli outsidera, nešiky, apod. *Současně však platí, že právě v menším kolektivu dětí se daří takové jevy odhalovat již v počátečních fázích a rychle zasáhnout* (Průcha, 2009, s. 306).

Nejčastější otázkou zůstává, zda žáci malotřídních škol dosahují stejných výsledků, jako žáci plně organizovaných škol. V kapitole, kde popisují historický vývoj malotřídních škol, můžeme najít opodstatnění. Učivo pro malotřídní školy bylo dříve kráceno. V České Republice až do roku 1948 (Trnková, 2007). Problémové jsou pro žáky ale pouze první měsíce přechodu na běžnou základní školu. To má hned několik opodstatnění - žák opouští dobře známé prostředí a plně organizovaná škola je pro něj neznámá a oproti malotřídce velká. Větší je i kolektiv spolužáků a počet kantorů. Žákům přibývá i dojíždění do vzdálenější obce či města, které také nemusí úplně dobře znát (Vomáčka, 1995). Mění se pochopitelně i způsob práce a učení. Na ten si však žáci zvykají bez větších problémů a nejsou důkazy o tom, že by žáci z malotřídních škol byli slabší oproti žákům ze školy plně organizované.

Těžší při tomto přechodu může být vybudování si vlastní dobré sociální pozice. Využívají dřívějších známostí. *Neznamená to, že by je tyto "starší známí" vtažovali do nového prostředí, zvali je do svých part. Spíš je informují, třeba během dojíždění o tom, "jak to ve škole chodí"* (Petlák, 1998, s. 6). Adaptace v novém sociálním prostředí je pak pro ně dlouhodobější úkol.

Naštěstí díky poznatkům z praxe je možné tvrdit, že malotřídní škola se může vyrovnat škole plně organizované jak ve výchovné, tak vzdělávací oblasti. Žáci nijak nestrádají tím, že nedochází na plně organizovanou školu. *Spíš se ukazuje, že jsou oproti*

žákům z plně organizovaných škol ve výhodě přinejmenším v tom, že se v průběhu své školní dráhy setkají s větším repertoárem učebních a vyučovacích postupů a získají větší zkušenosti s různými sociálními vztahy mezi spolužáky (Petlák, 1998, s. 7 - 8).

2 Metody výuky

Jelikož dosud nebyly zdokumentované zvláštní metody výuky pro malotřídní školu, popisují v následujících podkapitolách základní metody výuky pro běžné základní školy.

2.1 Pojem výuková metoda

"Výuková metoda je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků" (Žák, 2012, s. 5). Žákův popis je pouze obsáhlejší opis definice z Pedagogického slovníku (2008), která praví, že *metoda výuky je definovaná jako cesta, postup, způsob vyučování, která charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů* (Průcha, 2008, s. 286).

Pokud Žák zmiňoval slovo regulace ve smyslu řízení učení žáků, nesmíme opomenout také to, že výukové metody vedou i k osamostatňování žáků. Žáci si s pomocí výukových metod utváří vlastní učební styl. Přebírají tak vedení nad vlastním učením, učí se učit. To má na ně pochopitelně pozitivní vliv, protože si vytváří pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Toto samořízení neboli autoregulace, patří k moderním trendům ve vzdělávání (Maňák, 2003). V dnešní době se k žákovi přistupuje individuálně a respektují se jeho zvláštnosti. Více je tak žákům do rukou vkládána odpovědnost za vlastní učení a důraz je kladen na jeho aktivitu, nikoli vedení učitele. Můžeme tak spatřovat rozdíly v tomto moderním a tradičním pojetí. *"Tradičně pojímaná úloha učitele předpokládá jeho odpovědnost za všechny kroky učební činnosti žáka, pedagog určuje postup učení žáků cestami, které sám vybírá"* (Kolář, 2001, s. 42)

Výuková metoda však může být účinná pouze tehdy, je-li adekvátní věku žáků, respektuje jejich individualitu a studijní zvláštnosti (Mojžíšek, 1975). Proto již v 70. letech 20. století Mojžíšek uspořádal několik kritérií, které by výukové metody měly splňovat. Metoda by měla být informačně nosná a neměla by žákům předávat zkreslené či neplnohodnotné informace. Měla by rozvíjet poznávací procesy - měla by být tzv. formativně účinná. Správná výuková metoda je také racionální a emočně působivá. Respektuje systém vědy a poznání. Má pozitivní výchovný vliv. To znamená, že žáka rozvíjí morálně, sociálně, ale i po pracovní stránce a pomáhá utvářet estetický profil žáka. Výuková metoda má přirozený průběh a důsledky. Vždy by měla být použitelná ve skutečném životě, měla by co nejvíce školu přibližovat běžnému životu. V neposlední řadě by pak měla být adekvátní nejen žákům, jak již bylo řečeno, ale také učiteli. Měla by být hygienická a didakticky ekonomická.

2.2 Volba výukové metody

Výběr výukové metody by měl zohledňovat několik faktorů. Výběr však zastřešuje tzv. pyramida učení. Znázorňuje procento zapamatování poznatků s použitím vybraných výukových metod, tudíž jejich efektivitu:

- přednáška 5%
- čtení 10 %

- audiovizuální metody 20 %
- demonstrace 30 %
- diskuse ve skupinách 50 %
- praktická cvičení 70 %
- vyučování ostatních 90 % (Kalhous, 2002)

Faktory, kterými se volba výukových metod řídí, jsou pak faktor času, faktor prostředí a faktor počtu. Nejběžnější časovou jednotkou je na základní škole 45 minut, avšak výuka může probíhat i v blocích či spojených hodinách. Je pak na výběru učitele, zda přizpůsobí výběr metody určenému času, nebo přizpůsobí čas zvolené metodě. Při užití více výukových metod v jedné vyučovací jednotce pak musí učitel naplánovat vhodnou posloupnost a také časovou dotaci jednotlivé metody.

Prostředí vyučování může být různé. Nejběžnější je samozřejmě školní třída. Vyučování ale může probíhat v odborných učebnách, tělocvičně, v přírodě, nebo na exkursi v muzeu apod. I tomuto faktoru je třeba přizpůsobit výukové metody.

Ne všechny metody jsou efektivní v malém nebo naopak velkém počtu žáků. Učitel proto musí brát zřetel i na tento faktor. Rozhoduje pak, zda vyučovací činnost bude probíhat hromadně, individuálně, skupinově, ve dvojicích tak, aby byla zajištěna co nejvyšší efektivita zvolené metody.

Tyto tři a mnohé další faktory vhodného výběru popisuje E. Marádová:

- *typ a stupeň školy*
- *zákonitosti výukového procesu a z nich plynoucí didaktické zásady*
- *vymezené cíle a úkoly výuky*
- *obsah a metody daného oboru transformovaného do vyučovacího předmětu*
- *organizační formy (uspořádání vnějších podmínek vyučování, počet žáků, čas, prostředí)*
- *učební možnosti žáků a jejich osobnostní předpoklady*
- *psychosociální charakteristika žáků i třídy jako celku (klíma třídy, gender aj.)*
- *vnější podmínky výuky, např. geografické prostředí, společenské prostředí,*
- *hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.*
- *osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti (Kuchárská a kol., 2008, s. 192)*

2.3 Klasifikace metod výuky

Klasifikací metod výuky je možno najít větší množství. Už Jan Amos Komenský přišel s prvním dělením metod na analytické a syntetické (Maňák, Švec, 2003). Můžeme se také setkat s obecným dělením na klasické a moderní vyučovací metody, kdy mezi klasické patří například vysvětlování a vyprávění a do moderních metod je zahrnuta skupinová práce. Skalková však už v roce 1977 zdůraznila, že učitel by měl znát a užívat obě skupiny metod a není vhodné je od sebe takto dělit. Klasifikaci metod pak každý autor pozměnil dle toho, jaké kritérium upřednostňuje. Přehled je uspořádán chronologicky.

Klasifikaci podle logického postupu nabízí Pavlík:

- metody analytické
- metody syntetické
- metody induktivní
- metody deduktivní
- metody genetické, atd. (Pavlík, 1949)

Rozlišení metod dle toho, co je zdrojem poznání, vytvořil Pešek:

- metody slovní
- metody názorně-demonstrační
- metody činnostní (Pešek, 1964)

Dle fází výukového procesu vytvořil klasifikaci Mojžíšek

- metody motivační
- metody expoziční
- metody fixační
- metody diagnostické
- metody aplikační (Mojžíšek, 1975)

Lerner využil kritérium stupně aktivity:

- metody informačněreceptivní
- metody reproduktivní
- metody problémového výkladu
- metody heuristické
- metody výzkum (Lerner, 1986)

Maňák a Švec pak dělí metody dle počtu zúčastněných žáků:

- metoda individuální výuky
- metoda skupinové výuky
- metoda hromadné výuky (Maňák, Švec, 2003)

Ovšem nejčastěji citovaná a nejužívanější je jiná Maňáková klasifikace výukových metod. Maňák rozlišuje tři skupiny výukových metod:

- *klasické výukové metody*
slovní, názorně - demonstrační, dovednostně - praktické
- *aktivizující výukové metody*
diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry
- *komplexní výukové metody*
frontální, skupinová a kooperativní, partnerská a individuální výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie (Maňák, 2003, s. 49).

Popisu těchto metod se bude věnovat následující kapitola.

2. 4 Stručná charakteristika metod výuky

Pro lepší orientaci a pochopení praktické části diplomové práce je důležité, aby výše zmíněné metody byly alespoň stručně popsány a charakterizovány.

2. 4. 1 Metody klasické

Slovní

Je jasné, že stavebním kamenem vyučování je slovo a to jak učitelovo, tak žákovo. Proto metody slovní budou jistě obsaženy v každém vyučovacím procesu. Slovní metody mohou být samostatnou metodou, a nebo pak doplňují jiné druhy metod. Patří sem:

- metody monologické - učitel sám pomocí vyprávění, vysvětlování nebo přednášky provádí výklad látky
- metody dialogické - zde dochází k rozmluvě učitele s žákem během rozhovoru, dialogu, diskuse, brainstormingu a brainwritingu ("burza nápadů")
- práce s učebnicí, knihou, textem a písemné práce (Zormanová, 2012)

Vyprávění je jednosměrný proud informací od učitele směrem k žákům. Není však vyloučen dotaz nebo komentář k vyprávění. Vyprávění učitele mívá emociální podtext a mělo by být dramatické, dynamické a poutavé. Pro žáky to znamená jakýsi oddechový čas, zpestření výuky.

Vysvětlování je metoda, díky které učitel zprostředkovává žákům učivo. Jsou tedy kladeny požadavky na jeho odbornost, srozumitelnost s jakou učivo žákům vysvětluje a také úsudek, aby je nezatěžoval přílišnými podrobnostmi, ale látku stručně a dostatečně vysvětlil. Při složitější látce by pak vysvětlování mělo být postupné a mělo by zajistit osvojení učiva tak, aby byl umožněn další úspěšný postup.

S přednáškou se na prvním stupni základních škol setkáme zřídka. Přednáška je totiž delší ucelený projev učitele směrem k posluchačům (žákům). Je vhodná pro vysvětlování a ucelení nové látky a teorie, kterou později mohou posluchači využít v praxi. Avšak je nevhodná pro žáky prvního stupně, kteří nedokážou udržet po tak dlouhou dobu pozornost a soustředit se na pouhý výklad látky.

Rozhovor je *"verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně - vzdělávací téma, která se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl"* (Maňák, Švec, 2003, s. 69). *"Může být realizován v rovině učitel - žáci, nebo pouze mezi žáky"* (Kalhous, 2009, s. 321). Rozhovor je pak neustálá zpětná vazba mezi učitelem a žáky a umožňuje učiteli okamžitou reakci (Šimoník, 2005). *"V tradičním vyučování je rozhovor považován především za prostředek procvičování a kontroly vědomostí žáků"* (Kolář, 2009, s. 61).

Dialog a diskuze je méně často používanou metodou. Jedná se o metodu řízenou učitelem. Většinou slouží k upevnění sociálních vztahů. Jde o komunikaci mnohostrannou a

víceměrnou. (Vališová, 2007). Žáci, ale i učitel sdělují své názory, pocity. Žák se tedy řídí vlastními úvahami a zkušenostmi. Při praktických úkolech však může diskuze lehce sklouznout k tématům, která s danou prací nesouvisí.

Brainstorming a brainwriting jsou skupinové kreativní techniky. Cílem je, aby žáci přicházeli s co nejvíce nápady na dané téma. K pravidlům patří, že žádný nápad není špatný. Tudíž učitel se musí zdržet jakékoliv kritiky. Další pravidlo obnáší rovnost všech žáků a taktéž jejich názorů. Učitel se s žáky snaží o co největší produkci nápadů. Každý z nich pak musí být písemně zaznamenán. Brainwriting je pak obdobou brainstormingu s tím, že žáci dostanou zadané téma a nejprve si své nápady po dobu pár minut píšou. Po této individuální přípravě se dávají nápady dohromady v brainstormingu. Je vhodné uvést, že tyto metody jsou původem metody manažerské.

Práce s jakýmkoliv textem patří neodmyslitelně k vyučovacímu procesu. *"Práce s textem patří k nejstarším metodám, obvykle jí rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejich využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohloubení, popř. k jejich upevnění"* (Maňák, 2003, s. 64). Jako zdroj textu nám může posloužit učebnice, jakýkoliv okopírovaný text z různých periodik či internetu, učitelem vytvořený text a jako specifický text můžeme brát i pracovní sešity, které jsou z poloviny učebnicí a z poloviny sešitem, kde žáci mohou pracovat (Vališová, 2007). Cílem učitele, pokud využije metodu práce s textem, je, aby žáci rozvíjeli samostatnou práci, uměli zpracovávat text, hledat jeho podstatu a na jeho základě pak pracovali na dalších úkolech.

Názorně - demonstrační

Již z názvu vyplývá, že důležitou součástí těchto metod bude názornost. Metody vychází z vlastního praktického poznávání. Metody by tedy měly působit na žákovy smysly. I tyto názorně - demonstrační metody se dále dělí.

- pozorování předmětů a jevů
- předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností
- projekce statická a dynamická (Zormanová, 2012)

Pozorování a převádění předmětů a jevů, obrazů, pokusů a činností je metoda, která rozhodně dodržuje pravidlo názornosti, avšak je náročná na udržení pozornosti žáků a soustředění. Podněcuje v žácích zájem o prezentované jevy či předměty. Ovšem i toto se může pro učitele stát úskalím, neboť je důležité, aby vybral vhodné materiály a prvky k prezentaci. Žáci jsou spíše pasivní a sledují předvádění učitele. Jak už bylo dříve zmíněno, tak i tuto metodu může provázet metoda rozhovoru, protože nemůžeme vyloučit případné dotazy ze strany žáků (Zormanová, 2012).

Učitel může předvádět žákům k pozorování širokou škálu předmětů. Ze skutečných předmětů například přírodniny, výrobky, preparáty, atd. Dále modely, které můžeme rozdělit na statické (kostra člověka) a dynamické (pohyblivý model sluneční soustavy). Mezi zobrazené předměty patří obrazy, statické projekce a projekce dynamické, kterými je myšlen film či video. I zvukové pomůcky mají v tomto výčtu své místo. Jedná se o hudební nástroje,

gramofon, magnetofon. Dotykové pomůcky, které jsou zaměřené především na hmat, jsou reliéfové obrazy, mapy a také slepecké písmo. Předvádět učitel může také různé literární pomůcky - knihy, učebnice, atlasy, atd. A jelikož nám dnešní doba nabízí spoustu moderních technologií, tak se do tohoto seznamu řadí počítače a další přístroje (Zormanová, 2012)

Dovednostně - praktické

Tyto metody jsou logicky zaměřené na vytváření určitých dovedností. V obecné rovině známe dovednosti senzomotorické (jízda na kole, plavání), intelektové (čtení, řešení úlohy) a sociální (práce v kolektivu, řešení konfliktu) (Fontana, 2003). Psychologie je dovednost definovaná jako „*učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části (tj. strategie určité činnosti)*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 80). Tyto metody by tedy měly vést k osvojení psychomotorických a motorických činností. Patří sem:

- napodobování
- manipulování, laborování, experimentování
- vytváření dovedností
- produkční metody

Napodobování je nejjednodušší přiblížit praktickým příkladem z hodin tělesné výchovy, kdy učitel žáků předvádí a žáci činnost napodobují. Pochopitelně tato metoda má využití nejen v hodinách tělocviku, ale princip zůstává stejný.

Metoda manipulování, laborování a experimentování je pro žáky prvního stupně přirozenou záležitostí, jelikož jejich vlastní zvědavost je vede ke zkoušení předmětů a věcí v jejich okolí. Zkouší pak, jak lze tyto věci využít. Ve vyučování je tato metoda účinná například při provádění pokusů, kdy žáci mohou ověřovat určité poučky a také se zároveň učí zdůvodňovat a popisovat své pozorování. Tato metoda je vysoce motivační a poutavá, jelikož je její součástí i vlastní aktivita žáků, na rozdíl od pozorování, kde jsou pasivní.

Vytváření dovedností je proces, který má několik klíčových momentů. Za prvé to je setkání s problémem (úlohou) a zájem tento problém řešit nebo alespoň potřeba se s ním vyrovnat. Následuje orientace v úloze a aktivní řešení problému. Žák může experimentovat při hledání správného řešení. Poté by měl najít obecný vzorec řešení, které může uplatnit i v budoucnu při jiných úlohách. Tím vlastně přenesl své nové dovednosti do dalších situací. Problémem současnosti je, že používání dovedností žáků je pod jejich reálnou úrovní. Vše souvisí s dnešním konzumním způsobem života (Slavík, Starý, 2012).

"Produkční metody zahrnují všechny ty postupy, úkony a operace, při nichž vzniká nějaký, smysly registrovatelný produkt, výkon, výtvar, výstup" (Slavík, Starý, 2012, s. 15). Zahrnují většinou činnosti jemné motoriky - psaní, rýsování, kreslení, modelování, atd. Uplatňují se tedy v hodinách psaní, geometrie, ručních pracích, praktických činnostech, výtvarné výchově a jim podobných předmětech. *"Praktická činnost v žádném případě neomezuje duševní práci, ale naopak je jejím završením a vyvrcholením, práce hlavou a rukou se ve výuce vzájemně ovlivňují. Proto by veškerá výuka měla zajišťovat vyvážený poměr v činnosti hlavy a rukou, což odpovídá spojení teorie a praxe"* (Slavík, Starý, 2012, s. 15).

2. 4. 2 Metody aktivizující

Metoda diskusní

Metoda diskusní volně navazuje na metodu rozhovoru, která je uvedena v kapitole 2. 4. 1. Diskuse není monolog ani série otázek. Je přímo zaměřená na jasný cíl a vyznačuje se angažovaností žáků. Dalo by se říci, že diskuse je striktnější než rozhovor. Žáci si vzájemně vyměňují názory, argumentují. Všichni by měli sdělit nějaký svůj názor a tím se společně přibližovat ke konečnému řešení problému. Ovšem není to pravidlem. Někteří žáci mohou být pouze vnitřně zainteresováni tím, že diskusi poslouchají. (Slavík, Starý, 2012)

Metody heuristické, řešení problémů

"Na rozdíl od tradičních postupů učitel při heuristických metodách sám žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k tomu, aby si je sami samostatně osvojovali, přičemž jim ovšem pomáhá, radí a jejich objevování řídí a usměrňuje" (Maňák, Švec, 2003, s. 113). Žák je učitelem samozřejmě podporován a může se na něj kdykoliv obrátit s žádostí o pomoc. Podstatou však stále zůstává samostatnost žáka a spoléhání se sám na sebe. Řešení problému pak spočívá v těchto fázích: identifikace problému, analýza problémové situace, vytváření hypotéz a domněnek, vlastní řešení problému, návrat k dřívějším fázím při neúspěchu. Žák může využívat své dosavadní znalosti a dovednosti, které obohacuje o nové. Tato metoda je však časově náročná a proto se jí mnozí učitelé vyhýbají. Problém může nastat i na straně samotných žáků, kdy jedni jsou motivováni hledáním řešení a druzí jsou ve stresu z nezdaru.

Metoda situační

Už sám Jan Amos Komenský využíval této metody stejně, jako staří Římané. Její podstatou je sociální učení v modelových situacích. Problémová situace může být žákům předložena různými způsoby:

- *textová ukázka (příběh, popis konkrétní situace, úryvek z knihy)*
- *audio ukázka (nahrávka rozhovoru, analýza hudební skladby, ukázka poezie, namluvený příběh, popis konkrétní situace)*
- *video ukázka (profesionální, odborně zaměřené filmy, hrané scény z firemního prostředí, divadelní ukázky, reklamy, firemní prezentace)*
- *počítačová podpora (situaci lze zprostředkovat pomocí webových stránek, které mohou obsahovat text, fotografie, krátká videa nebo zvukové nahrávky, powerpointové prezentace, výukové programy, případně formu e - learningu).* (Kotrba, Lacina, 2011, s. 142)

Všechny tyto předložené případy by měly navazovat na reálné životní situace. Tím, že žáci argumentují a nabízejí řešení problémových situací, připravují se na problematiku jevy z praxe. Záleží na posouzení učitele, jaké situace předloží třídě, jelikož stále musí brát zřetel na jejich mentální schopnosti.

Metoda inscenační

Inscenační metoda čerpá z divadelních výstupů. Některé školy vedou samostatnou výuku dramatické výchovy, avšak i v jiných předmětech je možno využít této metody. V nějaké simulované situaci žáci buď přebírají přidělenou roli, a nebo improvizují. Kromě klasického učení dochází k sociálnímu učení a dovednosti řešit životní situace. Maňák (2003) pak uvádí

tří fáze inscenace: příprava, realizace a její hodnocení. Inscenační metoda aktivizuje žáky, kteří v ní spatřují i zábavnou stránku. Nevýhodou ovšem je její časová náročnost a také to, že ne vždy je zcela možné, aby se zúčastnili všichni žáci.

Didaktické hry

Hra je něco, co člověka provází od jeho narození. Obzvláště děti tráví hrou většinu času. Je spojená s příjemnými pocity - zábava, odpočinek, odreagování. S těmito pocity si žáci spojují i didaktické hry ve školním prostředí. *"Didaktická hra je však takovou aktivitou, která je podřízena pedagogickým cílům a tím se vytrácí část její spontánnosti, svobody a nezávislosti na cíli, což si však žáci při správném vedení nemusí uvědomovat"* (Maňák, Švec, 2003, s. 123). Didaktických her existuje velké množství a neustále tvořivý pedagogové přicházejí s novými nebo si staré hry upravují dle svých potřeb. Hry můžeme dělit na interakční, simulační a scénické (Maňák, Švec, 2003). *"Nabízí se také jiné dělení na rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry, hraní rolí a simulační hry, příprava scénářů, hry pro osvojování jazykových a komunikativních dovedností"* (G. Petty, 2004, s. 189). *"Při použití didaktické hry je třeba stanovit cíle hry, ověřit, zda jsou žáci připraveni na hru, zda mají potřebné znalosti a dovednosti. Stanoví se pravidla hry, vymezí se způsob hodnocení, připraví se materiální podpora a stanoví se časové limity. V případě nedodržení stanoveného postupu nevede hra k pozitivním výsledkům"* (T. Kotrba, L. Lacina, 2007, s. 95).

2. 4. 3 Komplexní výukové metody

Frontální

Frontální výuka je jednosměrná komunikace učitele k žákům. Učitel má tak dominantní postavení ve vyučovacím procesu a jejím hlavním cílem je, aby si žáci osvojili co nejvíce poznatků. Učitel při této metodě výuky využívá zároveň i zápis na tabuli, demonstraci obrazů nebo prezentaci pokusů či předvádění objektů. Bohužel i přes velké množství informací vede tato metoda k pasivitě žáků, kteří ani nedokážou udržet pozornost po delší časový úsek. (Žák, 2012)

Skupinová a kooperativní

Základní pro tuto metodu je kooperace neboli spolupráce. Ta vzniká při rozdělení žáků do vícečlenných skupin. *"Pro skupinovou výuku jsou naopak charakteristické tyto rysy:*

- *spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,*
- *dělbá 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"* (Žák, 2012, s. 19)

Hlavními znaky kooperativní práce je na jedné straně ohodnocení práce skupiny jako celku a na straně druhé individuální odpovědnost žáků za práci v této skupině.

Partnerská výuka

Partnerská výuka není ničím jiným, než tzv. prací ve dvojicích. *"Práce ve dvojicích poskytuje žákům příležitost k vzájemné pomoci při řešení úkolů, čímž se částečně uvolňuje převažující ráz frontální výuky, aniž se narušuje její řád a organizace"* (Žák, 2012, s. 20). Žáci si pomocí partnerské výuky mohou opakovat, procvičovat a upevňovat učivo, připravovat otázky pro následnou diskusi, kontrolovat si vzájemně svou samostatnou práci, společně vyplňovat pracovní listy, zhotovovat kresby či modely a spolupracovat u počítače. I některé z didaktických her jsou organizované ve dvojicích. "Partneři" spolu mohou také diskutovat o určitém problému, a nebo konverzaci vést v cizím jazyce.

Individuální výuka

Individuální výuka je považovaná za nejstarší výukovou metodu, která spočívá v tom, že se učitel výhradně věnuje jednomu žákovi. Žák nekooperuje s ostatními žáky. Individuální výuka nabízí velké pozitivum - je respektována individualita žáka. Učitel může všechny vyučovací postupy přizpůsobit jeho schopnostem a tempu. Tím je žák intenzivněji rozvíjen. Ovšem postrádá interakci s ostatními a zaostává jeho sociální učení a komunikační schopnosti.

Individualizovaná výuka

Nejrozšířenější a nejznámější systém výuky, který tuto metodu využívá, je daltonský plán. Učitel vystupuje pouze jako žákův rádce a pomocník. Kromě toho ovšem musí vypracovat materiály, které žáka samotného přivedou k poznání a k samostatnému osvojení učiva. Žáci tedy samostatně studují a jen výjimečně se sdružují do skupin. Žáci pracují dle individuálního plánu a k dispozici mají laboratoře, odborné pracovny a spousty pomůcek. I tento způsob výuky se ovšem potýká s kritikou: *"Daltonská škola je pedagogicky kritizována pro nedostatečné opakování látky, nesystematické získávání poznatků a největší výtka bezesporu patří ideji daltonské školy o žákově aktivitě a silné vůli, na kterou se spoléhají"* (Svobodová, Jůva, 1996).

Samostatná práce

Při samostatné práci se žáci vlastním úsilím snaží dojít k řešení problémů. Jsou relativně nezávislí na pomoci ostatních a vedení. Samostatná práce lze zařadit do jakékoliv fáze vyučovacího procesu. Kromě toho má několik pozitiv. Žáci si volí vlastní tempo práce, učí se odpovědnosti za odvedenou práci, přichází s vlastním řešením, atd. Učitel se tak může věnovat pouze některým žákům, kteří jeho pomoc vyžadují. I když je respektovaná žákova individualita a je veden k sebevzdělání a sebevýchově, tak na druhé straně zaostává komunikační schopnost a schopnost spolupráce a nepodporují se sociální vztahy.

Kritické myšlení

"Ústředním momentem kritického myšlení je tzv. třífázový model učení, který kromě myšlenkových procesů zahrnuje rozhodování, řešení problémů a metodické aspekty:

1.fáze evokace – má vyvolat zájem o problematiku. Jde o zjišťování, co žáci o tématu, problému vědí, co si myslí, že vědí. Následně žáci formulují své nejasnosti, otázky, výsledkem by mělo být zaujetí pro řešení úkolu.

2.fáze uvědomění si významu – jejímž posláním je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval i své myšlenkové postupy. Žák hledá nové informace, upřesňuje si své názory a konfrontuje je se svými původními představami.

3.fáze reflexe –vede k prohloubení učiva. Žáci třídí, systematizují získané vědomosti a upevňují je tím, že je přetvářejí ve své poznatkové struktury a převádějí do smysluplného rámce souvislostí a vazeb" (Žák, 2012, s. 22)

Kritické myšlení má vést žáky k hloubkovému učení, odhalování souvislostí, porozumění a k vlastním závěrům. Metoda by měla zasahovat celou žákovu osobnost. Její základní myšlenkou je propojení tří oblastí myšlení - přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení.

Brainstorming

Brainstorming, neboli burza nápadů, je metoda popsána Alexem Osbornem v roce 1953. Jejím hlavním smyslem je vyprodukování co nejvíce nápadů na dané téma. Následně se pak hodnotí jejich užitečnost. Jelikož byl brainstorming už v této práci jednou popsán, nebudu se zabývat jeho dalším popisem.

Projektová výuka

Projektová metoda výuky je na základních i středních školách stále oblíbenější. Charakteristickým rysem této metody je, že zadávané úkoly mají dlouhodobější trvání. Tento její charakteristický rys je zároveň jejím negativem, jelikož její časová náročnost je opravdu vysoká. Zároveň výsledné hodnocení pro učitele nebývá jednoduché. Nicméně projektová výuka propojuje teorii s praxí, učí žáky spolupracovat a systematicky pracovat, dokud nedojdou ke stanovenému cíli. Projekty většinou bývají zaměřeny na aktuální témata nebo jsou spojovány s jevy v okolí žáků a školy, což na žáky působí velmi motivačně. Učitel vystupuje jako poradce, konzultant a v závěru projektu jako hodnotitel. Rysy, které má projekt mít uceluje J. Coufalová (2006, s. 11):

"1) Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost, ...) a zájmů žáka.

2) Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy.

3) Projekt je interdisciplinární.

4) Projekt je především podnikem žáka.

5) Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují.

6) Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální);

7) Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti."

Výuka dramatem

Výuka dramatem je jakýmsi vyšším stupněm inscenačních metod. Výukové drama se podílí na rozvoji žákovy osobnosti. Z edukačních cílů formuje především:

- *"dovednosti (zejména dovednosti uměleckého charakteru, sociální a komunikativní dovednosti a dovednost řešit úkoly)*
- *faktografické vědomosti (z okruhu různých vyučovacích předmětů)*

- *vztahy (vede k pochopení souvislostí mezi jevy)*
- *teorie (podporuje logické a intuitivní myšlení)*
- *děje (odráží praxi života)*
- *postoje a hodnoty (ovlivňuje a vytváří mravní hodnoty)" (Valenta, 1999, s. 37)*

Tato metoda žáky aktivizuje, motivuje a její součástí je i prvek zábavnosti. Žáci přebírají role nebo improvizují. Učí se kultivovaně vyjadřovat a budují i dobré sociální vztahy. Výuka dramatem také skýtá určité nevýhody a to především svou časovou náročnost. Učitel také těžko může zaměstnat při výuce dramatem všechny žáky z více početné třídy.

Otevřené učení

Otevřené učení využívá principu otevřenosti. Nejen, že je otevřenost pro aktivní, samostatnou práci, prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými předměty, ale i škola je otevřená vůči okolnímu prostředí. *"Významnou charakteristikou otevřeného učení je společné plánování výukových aktivit, při němž se stanoví náplň práce a časový rozvrh na příští týden. Při rozvíjení samostatnosti žáků stojí učitel neustále před dilematem: buď se přikloní k jejímu určitému omezování (nebo potlačování), nebo jí nechá zcela volný průběh"* (Žák, 2012, s. 24)

Učení v životních situacích

K učení v životních situacích dochází, pokud se žák při zapojování do různých aktivit bezprostředně setkává s realitou života. To je také podstatou této metody - propojit školu s běžným životem. Žák získává vlastní zkušenosti a je už samotnou vidinou reálnosti úkolů motivován. Prakticky by se dalo říct, že učení v životních situacích navazuje na problémovou a projektovou metodu (Maňák, Švec, 2003)

Televizní výuka a výuka podporovaná počítačem

Obě tyto metody využívají moderních technologií za účelem naplnění výchovně - vzdělávacích cílů. Při využití televize může učitel žákům pustit výchovný film či video. Při využití počítače je využitelnost vyšší. Žáci mohou vyhledávat informace na internetu, nebo se věnovat některému z výukových počítačových programů.

Sugestopedie a superleading

Obě tyto metody by se daly nazvat kontroverzními. Spočívají totiž v tzv. podprahovém učení. Žák ve zrelaxovaném stavu je údajně schopen lépe přijímat a uchovávat informace. Superlearning je pak Maňákem popsán jako *„nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení“* (Maňák, Švec, 2003, s. 193).

Hypnopedie

"Hypnopedie je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu hypnotického spánku na základě sugestivního působení" (Maňák, Švec, 2003, s. 195).

3 Organizační formy výuky

3.1 Pojem formy výuky

Stejně jako u metod výuky bude tato kapitola vycházet z organizačních forem pro plně organizovanou školu. V dohledané literatuře totiž nebyla nalezena specifická klasifikace forem výuky pro malotřídní školy.

Formy a metody výuky jsou společně ruku v ruce, neboť formy výuky můžeme chápat jako způsob uspořádání činnosti učitele, žáka, učiva a dalších věcných prostředků, které se odehrávají v určitých časových a prostorových podmínkách (Čábalová, 2007). Dalo by se tedy říci, že formy výuky jsou vnější stránkou vyučovacích metod. Šmídl (2015) uvádí zjednodušeně, že formy výuky jsou prostředky, jakými pracujeme s metodami. Jsou to způsoby a podmínky, za kterých učitel realizuje výchovně - vzdělávací cíle. Můžeme sem zařadit prováděné způsoby v závislosti na prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a studentů.

Tyto aspekty můžeme rozlišit na dvě hlediska, podle nichž se vyučování organizuje. Dělíme je pak na hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce a hledisko časové a prostorové organizace vyučování. První hledisko můžeme charakterizovat jako "s kým a jak pracujeme" a hledisko druhé "kdy a kde pracujeme" (Vališová, 2007).

Stejně jako metody výuky i formy výuky jsou ovlivněné moderními trendy ve vyučování. *"Ve vzdělávacích podmínkách současnosti se můžeme setkat s poměrně velkou rozmanitostí používaných organizačních forem vyučování (ve škole i mimo vyučování mimo školu) a v pedagogice pak se snahami teoreticky řešit problém optimálních vztahů mezi jednotlivými formami organizace výuky"* (Vališová, 2007, s. 178). Obecně můžeme organizační formy výuky dle těchto kritérií:

- vztah k osobnosti studenta (výuka individuální, skupinová a hromadná)
- charakter výukového prostředí a organizace práce (domácí práce, práce ve třídě, exkurse, knihovna,...)
- délka trvání výuky (vyučovací hodina, dvouhodinový blok, atd.)
- míra povinnosti (povinné, nepovinné, volitelné)

Podrobněji tyto body budou rozepsány v následující kapitole.

Učitel musí volit formy výuky tak, aby mu optimálně dopomohly naplnit cíl práce, přizpůsobuje je charakteru probíraného učiva, bere na zřetel schopnosti a dovednosti žáků i jejich individuální zvláštnosti. V neposlední řadě pak formy výuky podřizuje možnostem svým (přípravenost, zkušenosti) a školy - jejímu vybavení, okolí, atd.

3. 2 Klasifikace forem výuky

Tato kapitola představí klasifikaci forem výuky dle různých autorů (Kalhouse, Maňáka, Nelešovské i Šmídl). Kalhous využívá dělení organizačních forem na výuky individuální, hromadnou, individualizovanou, diferenciovanou, skupinovou a kooperativní, projektovou a také na otevřené vyučování a týmovou výuku (Kalhous, 2009). Nelešovská naopak zohledňuje komunikační možnosti a uvádí tři organizační formy - hromadnou, skupinovou a individuální (Nelešovská, 2005). Stručný přehled klasifikace výukových metod vytvořil i Šmídl:

- podle počtu žáků - individuální a individualizovaná; skupinová, kooperativní a projektová; hromadná
- podle místa výuky - ve třídě; mimo školu (exkurse)
- podle času - hodina základního typu; rozšířená výuka; epocha (Šmídl, 2015)

Pro následnou charakteristiku organizačních forem výuky však využiju klasifikaci podle Maňáka:

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka

- výuka hromadná
- výuka skupinová
- výuka individuální
- výuka individualizovaná

Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

- výuka ve třídě
- výuka v odborných učebnách a v laboratořích
- výuka v dílně
- výuka na školním pozemku
- výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
- učebně výrobní jednotka (učební den ve výrobě)
- vycházka a exkurze
- domácí úkoly

Organizační formy výuky podle délky trvání

- vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
- zkrácená výuková jednotka (např. v 1. ročníku, při jazykové výuce, apod.)
- dvouhodinová výuková jednotka (např. ve výtvarné výchově)
- vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy, apod. (Maňák, 2003, s. 46)

3. 3 Charakteristika forem výuky

V následujících charakteristikách forem výuky je zohledněna jejich využitelnost pro malotřídní školy. Na prvním stupni a obzvlášť na malotřídní škole není možné, aby mohl

učitel využít všech forem výuky, které se nabízejí. Z předešlé klasifikace forem výuky od Maňáka je hned patrné, že vysokoškolský seminář není organizační forma určená pro základní školy. Další popis výukových forem napoví, s jakými formami je možno se na prvním stupni, a zvláště pak na malotřídních školách, setkat.

První skupinou organizačních forem výuky jsou organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka. Patří sem výuka hromadná, skupinová, individuální a výuka individualizovaná. Jelikož se popis těchto forem nijak neliší od popisu stejnojmenných metod výuky, které jsou charakterizovány v kapitole 2. 4. 3, nebudou již znovu v této kapitole zmiňovány. Uvedeno by však mělo být, že hromadnou výuku můžeme nalézt pod názvem frontální vyučování. Význam těchto dvou termínů je však totožný.

Na prvním stupni a taktéž na malotřídních školách se běžně využívá jak výuky hromadné, tak skupinové. Omezeně je využívána forma individuální, pro kterou je typické plné soustředění učitele na jednoho žáka a veškerá jeho péče je věnována přímo tomuto žákovi. Je mu také uzpůsobeno učivo, tempo, způsob práce, a další aspekty v ohledu na jeho individuální zvláštnosti. Tato forma výuky ale není ojedinělá, jelikož učitel ji nevyužívá po celou hodinu, ale jen po dobu, kterou považuje za možnou. Pro učitele je však náročná, neboť *"všichni žáci potřebují nějakou individuální interakci s učitelem; chvíle, kdy učitel věnuje svou soustředěnou pozornost zvláštním potřebám právě tohoto jedince"* (Fisher, 2004, s. 123). Spíše je pak možno se s individuální výukou setkat na sportovních trénincích, doučování, výuce cizích jazyků, a nebo v umělecké výchově (Kalhous, 2010, s. 294)

Co se týče individualizovaného vyučování, tak již bylo zmíněno, že tato forma práce je typická pro daltonský plán. Ale *"aktuální potřeba individualizovat vyučování stále zůstává, a to jak ve smyslu způsobu a tempa učební činnosti žáka, tak ve smyslu obsahu vyučování"* (Vališová, 2007, s. 179). Patří mezi pedagogické moderní trendy, že je brán stále větší ohled na individualitu žáka. Učitel nemá přímo řídit učební činnost žáků. Žáci mají pracovat samostatně a držet se pouze zadaným úkolem. Jaké tempo a postup učení už zvolí, je jen na něm. Tato forma práce má pak mít velký motivační vliv a jeho poznatky si má žák trvaleji uchovat (Kalhous, 2010). Záleží pak na možnostech a odhodlání učitele, zda tuto formu využije i pro své vyučování.

Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

- výuka ve třídě je rozhodně nejběžnější organizační formou, pokud přihlédneme k charakteru prostředí. Žáci ve třídě tráví většinu času školního roku. Měla by pro ně tedy být bezpečným a podnětným prostředím. Její nevýhody ale mohou spočívat v nedostatku místa a také v již zmíněné bezpečnosti. Dětskou přirozeností je pohyb a hra. Pohyb je pro děti také vítanou náplní přestávky, což při neopatrném jednání a nedodržení opatření může skončit úrazem. V běžně organizované základní škole patří tradičně každému ročníku jeho kmenová třída. Nicméně již zmíněným specifickým malotřídních škol je, že se o jednu třídu dělí dva až tři ročníky.
- výuka v odborných učebnách a laboratořích je sice výjimečnou formou výuky na prvním stupni, ale i této možnosti může učitel prvního stupně využít. Obzvláště při tématech z prvouky, kdy může využít názorných pomůcek z učeben přírodopisu. Ani

primitivní fyzikální pokusy nejsou u žáků prvního stupně nic neobvyklého. Jako odborné učebny mohou být vnímány i učebny výtvarné výchovy, počítačová učebna, apod. Tyto učebny a laboratoře spíše bude moci využít učitel na běžně organizované základní škole, kde je první stupeň spojen s druhým. Malotřídní školy však bývají malé vesnické školy, které nejspíše nebudou moci učitelé nabídnout využití této formy výuky.

- s výukou v dílně je možno se setkat na druhém stupni základní školy, ale také na různých učilištích a středních školách. Žáci zde opracovávají dřevo, kovy a další materiály. Dílna není zcela z bezpečnostního hlediska pro žáky prvního stupně vhodná, ale je možné, že učitelé ji pro výuku pracovních činností využijí. Bohužel, jak již bylo zmíněno u odborných učeben a laboratoří, malotřídní školy nemají možnost vůbec takovou dílnu zřídit.
- výuku na školním pozemku berou žáci jako zábavnou záležitost, kdy si odpočinou od běžného vyučování. Je otázkou, zda škola nabízí možnost výuku na školním pozemku zrealizovat a zda učitel této možnosti využije.
- výuka v muzeu, koutku tradic, zoo a podobných zařízeních není pro dnešní vyučování ničím neobvyklým. Divadla, knihovny, muzea, zoologické zahrady a další instituce nabízejí speciální programy přizpůsobené žákům různých ročníků. Učitele jich hojně využívají. Program je v režii dané organizace, takže učitel působí spíše jako dozor. Pro žáky je pak tato výuka velmi motivační a také vítaným zpestřením.
- s učebně výrobní jednotkou se žáci prvního stupně setkají opravdu výjimečně. Tato forma výuky je využitelná spíše pro učňovské, či střední školy, kteří touto formou výuky procházejí v rámci praxí.
- vycházky a exkurze může realizovat škola základní, střední i vysoká. Vycházka i exkurze by měla mít výchovně - vzdělávací cíl stejně, jako jiná forma výuky. Měla by také odpovídat právě probíranému tématu v některém z předmětů, aby žáci měli spojitost mezi školou a praktickým životem. V Pedagogickém slovníku je exkurze definována jako: „*Skupinová návštěva významného nebo zajímavého místa či zařízení, která má poznávací cíl. Jedna z organizačních forem výuky konaných v mimoškolním prostředí, má přímý vztah k obsahu vyučování: ilustruje, doplňuje, rozšiřuje žakovu zkušenost*“ (Průcha, 2003, s. 292). Vycházka je pak Švecem definovaná jako organizační forma, která se využívá především na prvním stupni základní školy a umožňuje žákům poznávat v blízkosti školy různé památky, jevy a předměty (Švec, 1995). Vycházka je méně časově i finančně náročná oproti exkursi.
- domácí úlohy jsou běžným standardem na základních školách, i když některé školy se snaží o jakousi modernizaci a domácí úkoly vypouští. Domácí úkol je zadán učitelem a určen k domácímu vypracování. Na tom se většinou podílí žák společně s rodiči. Tato forma je jakousi zárukou domácí přípravy a procvičování právě probíraného učiva. Zadání úlohy záleží na volbě učitele.

Organizační formy výuky podle délky trvání

- vyučovací hodina je klasicky stanovena na 45 minut.

- zkrácená výuková jednotka se využívá například v 1. ročníku při výuce jazyka. Žáci ještě nejsou schopni udržet pozornost a soustavně pracovat po 45 minut. Zkrácení výuky pak záleží na úsudku učitele a následném rozhodnutí vedení školy.
- dvouhodinová jednotka je běžnou praxí při výuce výchov. Jedná se tedy o výchovu výtvarnou či tělesnou, jejichž dotace může být 2 hodiny týdně. Učitelé si pak tyto hodiny výhodně spojí. Pokud by se žáci měli na dvě samostatné hodiny tělocviku převlékat, přesouvat do tělocvičny a chystat následně potřebné náčiní, zabraly by tyto procesy spoustu času. Spojení dvou takových výukových jednotek ušetří čas, který pak žáci mohou věnovat samotnému cvičení. Stejně je to při výtvarné výchově, kdy žáci musí nachystat pomůcky na práci a po té také uklidit. Aby čas na práci byl dostatečný a nemuseli žáci při rozdělených hodinách dvakrát absolvovat přípravu a úklid, učitel tyto hodiny spojí.

4 Výzkumné šetření použitých metod a forem na vybraných malotřídních školách

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit použité metody a organizačních formy výuky na dvou vybraných malotřídních školách během absolvovaného pozorování ve výuce. Už z předešlých kapitol vyznělo, že ve volbě vhodných metod a forem má učitel malotřídní školy ztíženou práci oproti učiteli běžně organizované základní školy. Musí brát v potaz výuku, kterou realizuje u dvou či tří ročníků zároveň.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum užívaných metod a forem výuky byl realizován na dvou malotřídních školách. Školy jsou relativně odlišné. Jedna se nachází v malé obci v kraji Vysočina a druhá leží v krajském městě Královéhradeckého kraje.

První malotřídní školu, která se nachází v kraji Vysočina, jsem si vybrala záměrně, neboť leží v místě mého bydliště a sama jsem ji od první do páté třídy navštěvovala. Zním velice dobře její prostředí i působící pedagogy, kteří mě buď sami učili, nebo provázeli praxí v prvním ročníku studia. Zнала jsem také žáky a jejich rodiny. Některé osobně, některé vzdáleně. Nicméně to vše navozovalo ještě více "rodinnou" atmosféru, kterou jsou už tak malotřídní školy typické.

Tato škola je dvojtřídní základní škola, ke které patří také mateřská škola, tělocvična, školní jídelna a škola má také zřízenou malou počítačovou učebnu. V jedné třídě jsou zároveň vyučováni žáci prvního a druhého ročníku. Ve třídě druhé je pak spojen třetí, čtvrtý a pátý ročník. Od roku 2016 je první a druhý ročník vzděláván podle ŠVP Tvořivá škola, tudíž využívají činnostního učení. Třetí až pátý ročník pak vychází ze vzdělávacího plánu Základní škola, ale i zde se činnostního učení využívá. Dále, jak vedení školy samo uvádí, je hojně využívána těsná blízkost okolní přírody především pro různá environmentální témata. Vyučování sice začíná v 8:00, ale žáci mohou docházet do ranní družiny od 6:15 do 7:40 a také do družiny odpolední od 11:50 do 15:00. Žákům jsou také nabízeny různé kroužky, např.: informatika, dramatický kroužek, hudební kroužek, anglický jazyk, keramika, náboženství, sportovní kroužek, atd. V současné době je ve škole 5 pedagogických pracovníků a 4 nepedagogičtí. Na základní škole působí ředitel a také zde učí dvě učitelky. Jedna z nich je zároveň ředitelkou mateřské školy. Dalším pedagogickým pracovníkem je vychovatelka ŠD, která zároveň v době výuky působí jako asistent pedagoga. Školu navštěvují jak místní žáci, tak je zorganizovaný svoz pro děti z okolních vesnic.

Druhou malotřídní školu jsem si vybrala ve městě mého studia, jelikož v rámci závěrečných praxí bylo třeba odučit několik hodin na takto organizované škole. V následujících analýzách jsou tedy i některé mnou odučené hodiny. Tato škola je čtyřtřídní školou. Její součástí je školní družina, jídelna a také mateřská škola. Škola nabízí i zájmové kroužky v oboru výtvarném, tělovýchovném, hudebním, jazykovém a počítačovém. Pro nadané žáky je zřízen klub „Sovičky“. V současné době mají první, druhý a čtvrtý ročník samostatnou třídu. Společně je pak vyučován ročník třetí a pátý. Avšak v době mé praxe byl spojen ročník čtvrtý a pátý. Ostatní ročníky měly samostatné kmenové třídy. Škola zřejmě reaguje na počet žáků. Škola využívá vzdělávací program Tvořivá škola a je také školou

fakultní. S ředitelkou jsem navázala hezký vztah a tak jsem praxe na této škole absolvovala hned dvakrát. Poprvé v druhém ročníku studia, kdy jsem odučila pár hodin ve druhé třídě a následně s nimi jela na školu v přírodě. Podruhé, jak jsem již zmiňovala, jsem si na této škole vyzkoušela práci malotřídního učitele. Kromě ředitelky na škole v současnosti působí dalších 8 pedagogických pracovníků. Školu navštěvují žáci ze spádové oblasti, ale dojíždí sem také žáci z centra města, které patří k městům s počtem obyvatel nad 75 000.

4.3 Metoda výzkumného šetření

Metodou výzkumu bylo pozorování, hospitace v hodinách na malotřídních školách.

K záznamu činností a zvláště pak použitých metod a forem mi sloužil hospitační arch, který jsem si sestavila (viz. Příloha 1). Inspirací mi byl Žákův hospitační arch (Žák, 2012), avšak já jsem si ho pro své potřeby rozšířila. Žákův hospitační arch neuvádí všechny výukové metody jmenovitě. Nabízí pouze kolonky aktivizující metody, komplexní metody, atd. Já jsem ovšem chtěla zaznamenávat jednotlivé metody podrobněji. Dále také nabízí pouze hodnoty 0 = metoda se nevyskytla a 1 = metoda se vyskytla. Já však sledovala i četnost výskytu. Sledovala jsem výskyt všech výše popsanych metod a forem i s tím, že se některé v průběhu mých hospitací nevyskytly. Chtěla jsem tím podpořit svá tvrzení, že některé metody a formy výuky se na malotřídních školách buď nevyskytují vůbec, a nebo pouze minimálně. Výsledky jsem v následující analýze uvedla přímo v tabulkách.

Hospitační arch (viz. Příloha 1) se skládal ze záhlaví, kde jsem zaznamenávala základní údaje o výuce. Jeho hlavní částí pak bylo několik tabulek, do kterých jsem zaznamenávala výskyt vypsanych metod a forem. Všechny záznamy jsem se snažila dělat co nejpodrobněji, abych z nich mohla co nejvíce „vytěžit“ při následné analýze. Tabulky z mého hospitačního archu se mi dále velmi dobře zpracovávaly, takže má práce nabízí znázornění použitých metod a forem.

Tabulky jsem rozdělila na oblasti metod klasických - slovních, metod klasických - názorně - demonstračních, metod klasických dovednostně - praktických, metod aktivizujících a metod komplexních. Tyto tabulky zaznamenávají výskyt metod a roztrídila jsem je dle ročníků, abych mohla případně i zhodnotit, které metody se na malotřídní škole využívají více u jednotlivých ročníků. Zaznamenávala jsem také kolikrát se zmíněná metoda vyskytla. Považuji tyto údaje za směrodatné pro svoji analýzu. Vyučovací jednotka má několik částí, během kterých může učitel volit z různých metod. Chtěla jsem tedy viditelně prokázat, že některé metody jsou voleny v hodinách vícekrát, než metody jiné. Závisí to vždy na volbě učitele, který zváží dle svého úsudku, která metoda, je pro dosažení cílů nejvhodnější. Dále jsou navíc obohaceny o sloupec, kde uvádím celkový počet výskytu dané metody ve vyučování bez ohledu na ročník. Tím pádem závěr mého výzkumu ukazuje i nejfrekventovanější metody ve výuce na malotřídní škole.

Další tři tabulky znázorňují organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka, organizační formy podle výukového prostředí a organizační formy podle délky trvání. U těchto už neuvádím rozdělení dle ročníků, ale pouze celkový výskyt. Zvolená forma výuky je totiž vždy shodná pro celé jedno oddělení. Nelze totiž pracovat se dvěma či třemi ročníky

rozdílnou formou, pokud se nachází společně v jednom oddělení. Ročníky, které se tedy nachází společně v jedné třídě, jsou na sebe ohledně formy výuky závislé.

Neměnnou hodnotou jsou v tabulkách jednotlivé metody nebo formy výuky. Proměnnou je pak to, kolikrát se během vyučovací jednotky daná metoda či forma vyskytla.

Poslední částí analýzy je komentář k tabulkám, který stručně popisuje situaci, při které se metoda používala.

Při analýze jsem dodržovala kroky, které popisuje Gavora v rámci postupu pozorování:

- sledování činnosti lidí
- záznam (registrace nebo popis) těchto činností
- analýza těchto činností
- vyhodnocení (Gavora, 2000)

5 Analýza hodin na ZŠ z kraje Vysočina

Ze základní školy na Vysočině jsem využila pro analýzu celkem 8 hospitačních záznamů. Všechny hospitace jsem absolvovala ve třídě, kde byl spojen první a druhý ročník.

V první třídě byly tři žáci - dvě dívky, jeden chlapec. Chlapec pocházel z nedaleké vesnice a narodil se bez pravého předloktí. Dále trpěl lehkou mentální retardací. Byl tedy integrován a na základní předměty, jako je matematika a český jazyk, k němu docházela asistentka. Po dobu mých hospitací jsem mu také nabízela pomoc při různých úkolech. Dívky byly místní.

V druhé třídě bylo šest žáků - čtyři dívky a dva chlapci. V době mých hospitací však jeden žák chyběl. Všichni žáci byli místní, tudíž jsem je znala a také jsem znala jejich rodiny.

První a druhý ročník vyučovala učitelka, naopak spojený třetí, čtvrtý a pátý vyučoval ředitel školy. I já jsem měla možnost se do výuky zapojit, ale pouze drobnými aktivitami. Mým cílem bylo spíše vyučování pozorovat a zaznamenávat metody výuky a organizační formy, které byly ve vyučování využity.

5.1 Český jazyk - 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Český jazyk	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 1)

Vysvětlování učitelka používala před samostatnou prací žáků.

Rozhovor vedla učitelka s dětmi, když si s dětmi ústně opakovala látku z minulé hodiny, konverzovala s nimi o cvičeních v učebnici a rozhovorem zakončila hodinu, kdy se ptala žáků, co probrali, co se jim dařilo, atp.

Diskuse zahájila hodinu, kdy si žáci prvního a druhého ročníku sedli na koberec do kruhu, učitelka posílala dětem malou hračku a ten, kdo ji držel, pár větami řekl, co dělal o víkendu. Učitelka diskusi usměrňovala, popřípadě se dětí doptávala.

Práce s textem probíhala vždy při společné práci s učitelkou, ať se jednalo o první, nebo druhý ročník. V hodině byl využíván text z učebnice.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Vytváření dovedností bylo použito u prvního ročníku při práci u interaktivní tabule.

Metody aktivizující

Žádná z aktivizujících metod se ve vyučování neobjevila.

Metody komplexní

Učitelka zadávala samostatnou práci jednomu z ročníků vždy, když potřebovala pracovat s druhým ročníkem. Zadaná samostatná práce byla buď formou práce s textem, nebo pracovním listem.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka (viz. Příloha 2, Tabulka 2)

Na začátku a na konci hodiny byla využita hromadná forma výuky, kdy učitelka zahajovala vyučování povídáním v kruhu a spojila oba ročníky dohromady. Na závěr hodiny vedla rozhovor také s celou třídou dohromady při reflexi práce.

Hlavní část hodiny pak byla vedena skupinovou formou. Učitelka pracovala buď s jedním, nebo s druhým z ročníků odděleně.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5.2 Matematika - 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Matematika	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	2.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 3)

Vysvětlování učitelka používala před samostatnou prací žáků.

Rozhovor vedla učitelka s dětmi, když si s dětmi kontrolovali předchozí samostatnou práci.

Diskuse v hodině figurovala při hodnocení výkonů jak prvního tak druhého ročníku.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 2, Tabulka 4)

Učitelka využila manipulování a produkční metody u druhého ročníku. V rámci geometrie žáci manipulovaly s provázky, kterými simulovali úsečky a následně rýsovali do sešitu.

Metody aktivizující

Řešení problémů se v hodině objevilo, když žáci obou ročníků dostali slovní úlohy, které měli vyřešit.

Metody komplexní

Učitelka zadávala samostatnou práci jednomu z ročníků vždy, když potřebovala pracovat s druhým ročníkem. Zadaná samostatná práce byla buď v učebnici a žáci ji vypracovávali do sešitu, nebo se nacházela v pracovním sešitě.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Po celou hodinu matematiky byla použita pouze skupinová forma výuky, kdy učitelka pracovala s ročníky odděleně.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5.3 Prvouka – 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Prvouka	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	3.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 5)

Vysvětlování učitelka používala před samostatnou prací žáků.

Rozhovor vedla učitelka s dětmi, když si s dětmi kontrolovali předchozí samostatnou práci.

Učitelka vedla s žáky diskusi současně při čtení nové látky v učebnici (při práci s textem v učebnici).

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Učitelka využila produkční metodu u druhého ročníku, když si žáci podle přečteného textu v učebnici zhotovili obrázek do sešitu.

Metody aktivizující

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Metody komplexní (viz. Příloha 2, Tabulka 6)

Učitelka zadávala samostatnou práci jednomu z ročníků vždy, když potřebovala pracovat s druhým ročníkem. Zadaná samostatná práce byla v pracovním listu, tudíž se jednalo o práci s textem.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Po celou hodinu matematiky byla použita pouze skupinová forma výuky, kdy učitelka pracovala s ročníky odděleně.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5.4 Výtvarná výchova – 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Výtvarná výchova	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	4.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 7)

Vysvětlování učitelka používala pro popis postupu práce.

Rozhovor vedla učitelka s žáky při úvodní motivaci. Ptala se jich, zda už někdy viděli havrana, co to vůbec je, jak vypadá, atd.

Rozhovor volně přešel v diskusi, která vznikla mezi vzájemně mezi žáky o nastoleném tématu.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Pomocí metody projekce učitelka žákům promítla obrázek havrana.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 2, Tabulka 8)

Produkční metodou byla vlastní práce žáků (malování, stříhání, lepení) ve výtvarné výchově.

Metody aktivizující

Žádná z těchto metod se ve vyučování nevyskytla.

Metody komplexní

Každý žák pracoval samostatně na svém výtvoru.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Učitelka si na hodinu výtvarné výchovy spojila oba ročníky. Šlo tak o organizační formu hromadnou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5. 5 Český jazyk – 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Český jazyk	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 9)

Vysvětlování učitelka používala pro popis postupu práce.

Rozhovor vedla učitelka s žáky, aby zopakovala učivo probrané v minulých hodinách

Práci s textem proběhla v první i druhé třídě, když žáci společně s učitelkou pracovali se cvičeními v učebnici.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Vytváření dovedností se v hodině objevilo, když žáci prvního ročníku psali v písankách.

Metody aktivizující

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Metody komplexní (viz. Příloha 2, Tabulka 10)

Samostatně měli s textem pracovat žáci prvního i druhého ročníku. Vypracovávali cvičení v učebnicích.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Oba ročníky pracovali odděleně po celou výuku.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5. 6 Český jazyk, Matematika – 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Český jazyk, Matematika	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	2.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 11)

Rozhovor s prvním ročníkem byl vedený ohledně kontroly samostatné práce.

Učitelka s prvňáky pracovala s textem v učebnici.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Vytváření dovedností se v hodině objevilo, když žáci prvního ročníku psali v písankách.

Metody aktivizující (viz. Příloha 2, Tabulka 12)

První ročník ke hře využíval obrázky a písmenka, ze kterých skládal slova a přiřazoval. Hra se v hodině objevila dvakrát s drobnou obměnou.

Druhý ročník si zahrál tzv. terče, které sloužily k procvičení pamětného počítání. V druhé hře pracovali žáci s kartičkami příkladů, které skládali dle posloupnosti.

Metody komplexní (viz. Příloha 2, Tabulka 13)

Samostatně měli s textem pracovat žáci prvního i druhého ročníku. První ročník pracoval samostatně při zapisování slov, které vytvořil v didaktické hře.

Druhý ročník dostával za úkol samostatně vypracovat cvičení v učebnici. Jedno zadané cvičení bylo na známky.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

V úvodu a v závěru hodiny byla forma výuky hromadná. Učitelka si v úvodní části hodiny svolala žáky na koberec a s oběma ročníky si připomínali pravidla třídy.

Závěrečná část byla věnována zhodnocení uplynulé hodiny. V hlavní části pracovali ročníky odděleně.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5.7 Matematika a prvouka - 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Matematika, prvouka	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	3.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 14)

Rozhovor s prvním ročníkem byl vedený ohledně kontroly samostatné práce.

V závěru hodiny vedla učitelka rozhovor s oběma ročníky o uplynulé hodině. Ptala se jich, zda se na něco chtějí zeptat, zda něčemu nerozuměli, apod.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 2, Tabulka 15)

Žáci prvního ročníku dostali sady kartiček, ze kterých měli sestavit jednotný celek. Zkoušeli tak experimentovat s možnými řešeními. Podruhé pak měli manipulovat s obrázkovými kartičkami.

Druhý ročník s učitelkou pracoval na cvičení u interaktivní tabule.

Vytváření dovedností proběhlo u prvního ročníku při krátké rozevčice na koberci. Tato činnost pro prvňáky sloužila jako odreagování, protažení a "probuzení".

Metody aktivizující

Druhý ročník probíral novou látku. Učitelka však zvolila místo výkladu jiné metody, jako například metodu řešení problémů. Pro žáky toto pojetí výuky bylo velmi motivační.

Metody komplexní (viz. Příloha 2, Tabulka 16)

První ročník pracoval samostatně s úkoly a příklady v učebnici. Následně pak s krátkým pracovním listem.

Druhý ročník měl v rámci samostatné práce zapsat do sešitu nové poznatky, které získaly prostřednictvím vlastního experimentování a řešení nastolených problémů.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Úvodní i hlavní část výuky byla vedena skupinově.

V závěru hodiny se objevila organizační forma hromadná, kdy učitelka vedla s oběma ročníky rozhovor o tom, čemu v uplynulé hodině nerozuměli, zda by chtěli něco doplnit, atp.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5. 8 Hudební výchova - 1. a 2. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Hudební výchova	Učitelka	třídní učitelka
Třída	1. a 2. roč.	Vyučovací hodina	4.
Počet žáků	8	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 2, Tabulka 17)

Vysvětlování proběhlo na začátku hodiny, kdy učitelka vysvětlovala náplň následující hodiny, její činnosti a připomínala činnosti z hodin minulých.

Rozhovor s dětmi vedla při motivaci písničky. ("Co je kolem nás žluté?")

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve výuce neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 2, Tabulka 18)

Napodobování využila učitelka v úvodní části, kdy s dětmi dělala dechová cvičení, ale také v části hlavní, kdy k písničce přidali pohybový doprovod.

Žáci se naučili krátký taneček, učitelka vyžadovala, aby všechny své odpovědi v rámci rozhovoru rytmizovali (vytleskávali). Naučili se pohybově doprovázet novou písničku.

Metody aktivizující

Žádná z těchto metod se ve výuce neobjevila.

Metody komplexní

Žádná z těchto metod se ve výuce neobjevila.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Učitelka pro hodinu hudební výchovy spojila oba ročníky. Hodina tudíž probíhala hromadnou formou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

5. 9 Zhodnocení pozorování na ZŠ z kraje Vysočina

Z hospitačních záznamů a z tabulek uvedených v příloze lze jednoznačně rozklíčovat to, co je pro malotřídní školy typické, a to je samostatná práce. Po sečtení všech počtů užitých metod výuky, byla samostatná práce nejužívanější a z většiny případů se jednalo o samostatnou práci s textem. Využívalo se převážně textů v učebnici ale i pracovních listů. O něco více pak byla samostatná práce užívaná v druhém ročníku, což logicky plyne z věkového rozdílu obou ročníků. První ročník ještě není schopen samostatné práce, jako ročník druhý a potřebuje větší vedení učitele. Jak už bylo zmíněno v několika předchozích kapitolách, práce učitele na malotřídní škole je velmi specifická. Neustále totiž pracuje s dvěma či třemi ročníky najednou. Je tedy jasné, že pokud chce respektovat ročníkové odlišnosti, musí jednomu z nich zadat samostatnou práci a věnovat se ročníku druhému a tyto činnosti v průběhu hodiny pak střídá.

Druhou nejpoužívanější metodou byl rozhovor. Toto tvrzení jen navazuje na předešlé zjištění, že nejpoužívanější metodou byla samostatná práce. Rozhovor s žáky učitelka totiž využívala nejčastěji při kontrole předem zadané samostatné práce.

Z klasických metod slovních bylo také často využíváno vysvětlování. Vysvětlování předcházelo samostatné práci žáků. Učitel na malotřídní škole musí srozumitelně a jasně vysvětlit jejich práci, aby se dále mohl nerušeně věnovat jinému ročníku. Je tedy důležité, aby se učitel uměl stručně, ale srozumitelně vyjadřovat a důkladně popsal žákům jejich práci. Určitě by výuku narušovalo, pokud by se žáci dále dotazovali na zadání práce a přerušovali tak výuku jiného ročníku. Odkryla se zřejmě klíčová trojice využívaných metod na malotřídní škole a to samostatná práce - rozhovor - vysvětlování.

I práce s textem, jako klasická metoda slovní, měla v hodinách své místo. Učitelka s žáky pracovala převážně s texty v učebnicích.

Méně užívané metody výuky pak byla diskuse, která se objevovala především na začátku dne, kdy si žáci sedli do kroužku na koberci a povídali si o tom, co zažili o víkendu, jaké mají plány na odpoledne, a nebo si prostě jen "povídali". Tyto aktivity však v hodině nezabraly více než pár minut, aby nezdržovaly a nerozptylovaly od odvedené práce.

Vytváření dovedností byla také častou metodou výuky, avšak pouze u prvního ročníku. Její početnost narostla z toho důvodu, že první ročník v hodinách českého jazyka pracoval v písankách, žáci rozhýbávali zápěstí, trénovali jemnou motoriku a učili se základům psaní.

Co mě však překvapilo, bylo velmi malé využívání didaktických her. Hra je přirozeností žáků prvního stupně, i když v současné době se častěji diskutuje, zda není výuka přehlacena hrami a neodvádí tak žáky od skutečné práce. Na druhou stranu ale musím uznat, že ostatní aktivity byly natolik atraktivní a dokázaly probudit v žácích zájem, že zastoupili zábavnou složku, kterou hra nabízí.

Organizačně byla výuka vedena skupinovou, ale i hromadnou formou. Ta se objevovala zejména na začátku a na konci hodiny, kdy učitelka buď zahajovala hodinu

diskusí v kruhu, a nebo s žáky hodnotila uplynulé vyučování. Pro malotřídní školy je také typické využívání hromadné formy výuky pro výuku výchov. To se potvrdilo i zde, kdy si učitelka spojila oba ročníky pro výtvarnou a hudební výchovu. V jiných předmětech pracoval každý ročník zvlášť. Všechny vyučovací jednotky pak byly realizovány ve třídě a měly 45 minut.

6 Analýza hodin na městské malotřídní škole

Hospitace na této škole jsem propojila s praxí, kterou jsme v rámci pátého ročníku studia museli absolvovat na malotřídní škole. Využila jsem do diplomové práce i některé své odučené hodiny. Jelikož jsem se snažila okopírovat vyučovací styl učitelky, nemyslím si, že by byly velké rozdíly mezi mnou a jí odučenými hodinami.

Tato malotřídní škola v době mých praxí spojovala čtvrtý a pátý ročník. Ve třídě kromě učitelky působily také dvě asistentky, které se staraly o žáka s ADHD a dalšího s lehkou mentální retardací. Zarážející pro mě byly počty žáků, kdy ve čtvrté třídě bylo 12 žáků (v době mých praxí 1 chyběl) a v páté třídě pak bylo žáků 14. Počet žáků ve třídě tedy odpovídal počtu žáků ve třídách běžně organizovaných škol. To se pochopitelně odrazilo při práci v hodinách. I když ročník, který dostal samostatnou práci, pracoval klidně, vzniklý šum rušil práci s druhým ročníkem. Obdivovala jsem tak práci učitelky, která hodiny vedla velmi poklidně a zkušeně.

Zanalyzovala jsem pak 3 mnou odučené hodiny a 3 hodiny odučené učitelkou.

6.1 Český jazyk, matematika - 4. a 5. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Český jazyk, Matematika	Učitelka	Martina Píšová
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 19)

Vysvětlování jsem použila na začátku hodiny, při popisu postupu práce v hodině.

Rozhovor jsem vedla se čtvrtým ročníkem, aby si zopakovali pády podstatných jmen.

Rozhovor s pátým ročníkem jsem vedla během hodiny několikrát. Pokaždé při opakování zlomků.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se v hodině neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Čtvrtý ročník manipuloval v hodině s kartičkami vzorů podstatných jmen.

Metody aktivizující (viz. Příloha 3, Tabulka 20)

Čtvrtý ročník se potýkal s řešením problémů v rámci skupinové práce.

Pátý ročník měl vyřešit úlohu se zlomky, kterou jsem jim předem připravila na tabuli.

S pátým ročníkem jsme hrála hru tzv. zlomkový řetěz.

Metody komplexní (viz. Příloha 3, Tabulka 21)

Čtvrtý ročník měl ve skupinách vymyslet co nejvíce podstatných jmen podle zadaných vzorů.

Oba ročníky pracovali samostatně se zadaným pracovním listem.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Jelikož jsem se musela žákům představit a uvést hodinu, využila jsem formu hromadnou.

Zbytek hodiny byl organizován skupinovou formou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6. 2 Matematika, Český jazyk - 4. a 5. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Matematika, Český jazyk	Učitelka	Martina Píšová
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	2.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 22)

Vysvětlování jsem použila, když jsem čtvrtému ročníku zadávala samostatnou práci.

Rozhovor jsem vedla s oběma ročníky o probírané látce. Pokládala jsem jim kontrolní otázky.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve výuce neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Pátý ročník dostal za úkol doplnit do slov chybějící písmena tak, aby slova dávala smysl. Použila jsem tedy metodu manipulování.

Metody aktivizující (viz. Příloha 3, Tabulka 23)

Čtvrtý ročník se potýkal v hodině s řešením dvou problémových matematických úloh. Žáci je řešily ve skupinách.

U pátého ročníku jsem využila řešení problémů při rozšifrování tvrdých a měkkých přídavných jmen.

Se čtvrtáky jsem hrála Hru s čísly, kdy jsem využila kartiček a zadávala jednoduché úkony k řešení.

Metody komplexní (viz. Příloha 3, Tabulka 24)

Čtvrtý ročník ve skupinách pracoval na pracovním listu.

Pátý ročník dostal k samostatnému vypracování pracovní list.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Celá vyučovací jednotka byla organizovaná skupinovou formou, jelikož ročníky pracovali odděleně.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6.3 Český jazyk, matematika - 4. a 5. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Český jazyk, Matematika	Učitelka	Martina Píšová
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 25)

Vysvětlování jsem využila s pátým ročníkem při probírání nové látky - sčítání zlomků.

Rozhovor se čtvrtým ročníkem byl vždy veden k zopakování již probraného učiva, a nebo k pokládání ověřujících otázek.

Rozhovor s pátým ročníkem jsem vedla při kontrole vypočítaných příkladů.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žákům pátého ročníků jsem předváděla na barevných kartách postup sčítání zlomků. Využila jsem tedy metodu předvádění.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Čtvrtý ročník vymýšlel do sešitu na vzory podstatných jmen co nejvíce slov. Využila jsem tedy metody produkční.

Metody aktivizující (viz. Příloha 3, Tabulka 26)

Čtvrtý ročník se potýkal s řešením problémů spojování podstatných jmen s příslušným pádem.

Pátý ročník řešil dva úkoly se zlomky, které byly připravené na tabuli.

Čtvrtý ročník si zahrál hru Kdo vymyslí nejvíce...? Hra byla zaměřena na procvičení vzorů podstatných jmen.

Pátý ročník si zahrál "na učitelku". Ve dvojici si žáci vzájemně zadávali úkoly a hodnotili se.

Metody komplexní (viz. Příloha 3, Tabulka 27)

Pátý ročník pracoval ve dvojici při hře "na učitelku".

Oba ročníky pracovali samostatně se zadaným pracovním listem.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Celá vyučovací jednotka byla organizovaná skupinovou formou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6. 4 Matematika, Vlastivěda - 4. třída, 5. třída

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Matematika, Vlastivěda	Učitelka	třídní učitelka
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	3.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 28)

Na začátku učitelka žákům hromadně vysvětlila průběh následující hodiny.

Rozhovor se čtvrtým ročníkem byl poprvé veden kvůli zopakování toho, co žáci probírali minulou hodinu matematiky. Podruhé byl veden za účelem kontroly práce.

Rozhovor s pátým ročníkem vedla učitelka pro zopakování pojmů oceán, moře, atd.

Žáci pátého ročníků v rámci společné diskuse vyprávěli o tom, k jakému moři se kdo podíval, jak se jim tam líbilo, atd.

Učitelka s žáky pátého ročníku četla text v učebnici.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 3, Tabulka 29)

Čtvrtý ročník manipuloval se sadou kartiček, které skládali dle posloupnosti.

Žáci pátého ročníku hledali v mapě vodní plochy, o kterých se s učitelkou bavili.

Metody aktivizující

Pátý ročník si zahrál s učitelkou hru "Kdo dřív?" Žáci v mapách hledali zadaná místa. Kdo našel jako první, měl bod.

Metody komplexní (viz. Příloha 3, Tabulka 30)

Samostatnou práci měli oba ročníky zadanou v rámci pracovních listů.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Úvod hodiny byl organizován hromadnou formou, aby učitelka žákům vysvětlila postup práce.

Zbytek hodiny byl veden organizační formou skupinovou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6. 5 Přírodověda, Čtení - 4. a 5. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Přírodověda, Čtení	Učitelka	třídní učitelka
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 31)

Rozhovor o jarních květinách vedla učitelka s žáky čtvrtého ročníku v úvodu práce.

Žáci pátého ročníku odpovídali učitelce na otázky ohledně textu, který si měli přečíst.

Se čtvrtým ročníkem učitelka četla text v učebnici přírodovědy.

Pátý ročník četl své příběhy.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Klasické metody - dovednostně - praktické

Žáci pátého ročníku měli vymyslet a zapsat vlastní dokončení čteného příběhu. Byla tedy použita metoda produkční.

Metody aktivizující

Žádná z těchto metod se ve vyučování neobjevila.

Metody komplexní

Oba ročníky pracovali samostatně se zadaným textem v pracovním listu.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Celá hodina byla organizovaná skupinovou formou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6. 6 Hudební výchova - 4. a 5. ročník

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor	Hudební výchova	Učitelka	třídní učitelka
Třída	4. a 5. roč.	Vyučovací hodina	4.
Počet žáků	25	Pozorovatelka	Martina Píšová

Metody klasické - slovní (viz. Příloha 3, Tabulka 32)

Učitelka krátce vysvětlila oběma ročníkům novou teorii o hudebních nástrojích.

V úvodu hodiny se učitelka ptala žáků, jaké hudební nástroje znají a další otázky na toto téma.

Metody klasické - názorně - demonstrační

Učitelka promítla žákům prezentaci na interaktivní tabuli. Byla tedy použita metoda projekce.

Klasické metody - dovednostně - praktické (viz. Příloha 3, Tabulka 33)

Žáci měli napodobovat učitelku při rozezpívání a dechových cvičeních.

V hodině žáci manipulovali poprvé na interaktivní tabuli, podruhé s kartičkami hudebních nástrojů.

Žáci se učili nové písně i s jednoduchým pohybovým doprovodem.

Metody aktivizující

Oba ročníky si zasoutěžili na téma hudebních nástrojů. Byla tedy využita didaktická hra.

Metody komplexní

Žádná z těchto metod se ve výuce neobjevila.

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

Celá hodina byla organizovaná hromadnou formou.

Organizační formy podle výukového prostředí

Celá vyučovací hodina byla realizovaná ve třídě.

Organizační formy podle délky trvání

Vyučování mělo klasicky 45 minut.

6. 7 Zhodnocení pozorování na městské malotřídní škole

Nejčastěji používanou metodou během mých hospitací na této škole, byla metoda rozhovoru. Rozhovor plnil funkci spíše opakovací. Čtvrtý i pátý ročník si v rámci rozhovoru s učitelkou připomínal a opakoval probranou látku. Jen výjimečně se rozhovor užíval pro kontrolu

samostatné práce. Tu učitelka kontrolovala sama po skončení vyučování a následně opravenou rozdávala.

Druhá nejpoužívanější metoda byla samostatná práce. Učitelka ji totiž používala vždy, když se potřebovala věnovat výhradně jednomu z ročníků. Jak už bylo několikrát zmíněno, samostatná práce je metoda, která přímo charakterizuje malotřídní školy. Žáci kromě toho, že jsou vedeni k tomu, aby si organizovali práci sami a spoléhali na svůj vlastní úsudek, jsou vedeni i k toleranci ostatních, neboť musí pracovat tak, aby nenarušovali práci druhého ročníku.

Vysvětlování je důležitou součástí výuky na malotřídní škole. Učitelka jeho prostřednictvím buď vysvětlovala novou látku, ale častěji spíše zadávala úkoly a popisovala, jak bude hodina probíhat.

Nová látka byla žákům spíše než vysvětlováním zprostředkována pomocí metody řešení problémů. Žáci si měli na spoustu nových souvislostí přijít sami, nebo ve skupině. Poznatky si pak s učitelkou utřídili a vyvodili z nich nějaká obecně platná pravidla.

Hodiny byly také obohaceny několikrát didaktickou hrou a to napříč předměty. Žákům také byly nabízeny kartičky s obrázky, nebo obrázky promítnuté na interaktivní tabuli, což pro ně zatraktivnilo výuku.

Ať šlo o práci s textem v rámci slovních metod, nebo jako samostatnou práci, častěji byl využit text v pracovním listu. Pouze v hodině vlastivědy a přírodovědy pracovali žáci s textem z učebnice.

Ve všech hospitovaných hodinách se objevovala skupinová forma výuky. Některé vyučovací hodiny byly organizovány výhradně takto, ale například hodina hudební výchovy byla organizovaná celá hromadnou formou výuky. Hromadná forma se pak občas objevovala na začátku hodin, kdy učitelka zahajovala vyučování společně s oběma ročníky. Popsala oběma ročníkům průběh hodiny a jednou si s žáky obou ročníků zazpívala na úvod hodiny písničku.

7 Porovnání výsledků obou škol

Porovnání je vhodné začít tím, co oba výsledky výzkumu na mnou navštívených malotřídních školách spojuje. Na obou těchto školách bylo dle provedených hospitací zjištěno, že mezi jednu z nejpoužívanějších metod patří samostatná práce. To odpovídá charakteru výuky na malotřídních školách - učitel jednomu ročníku zadá samostatnou práci a pracuje s ročníkem druhým a následně tyto činnosti vystřídá. Dohledala jsem i několik dalších výzkumných šetření, která došla, co se týče užití samostatné práce na malotřídních školách, ke stejnému závěru, jako to moje. Například Hladíková ve svém šetření uvádí metodu samostatné práce také jako metodu nejužívanější (Hladíková, 2011). Důležitost samostatné práce na malotřídních školách zmiňuje i Burýšková (Burýšková, 2012). Kromě toho, že si samostatnou práci vyžaduje výuka na malotřídní škole, podporuje žákovo samostatné myšlení a tvořivost. Musí však respektovat možnosti žáků, které ve třídách bývají rozdílné. To by mohlo do výuky přinášet mnohá úskalí (Maňák, 1965). K tomuto tvrzení se přiklání i Mareš a Křivohlavý (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Další dvě nejužívanější metody byla metoda vysvětlování a metoda rozhovoru. Mezi těmito třemi metodami můžeme najít logickou souvislost. Učitel musí žákům nejprve vysvětlit postup samostatné práce, která bude následovat. Pomocí rozhovoru pak s žáky odvedenou práci kontroluje. Ne vždy je ale vysvětlování a rozhovor užívaný pro tyto účely. V komentářích i ve výsledném hodnocení je uvedeno, že vysvětlování užívaly učitelky i pro výklad nové látky a rozhovor pro ústní opakování látky dříve probrané.

Za shodné je také možno považovat využití hromadné a skupinové formy výuky. Hromadnou formou vedly obě učitelky výuku hudební a výtvarné výchovy. Hromadná organizace výuky výchov je také typickým znakem výuky na malotřídních školách. Dále byla tato organizační forma využita na začátcích hodin, kdy učitelky zahájily vyučování s oběma ročníky zároveň. Učitelka ze ZŠ v kraji Vysočina pak ještě touto formou hodiny ukončovala. Kromě již zmíněných výchov byly hlavní části dalších hospitovaných hodin vedeny organizační formou skupinovou.

Při zaměření na odlišnosti užívaných metod lze pár bodů vyvodit. Svou roli hraje určitě osobnost učitele, jeho vlastní učební styl a zkušenosti. Při hospitacích také byl cítit jistý modernější styl výuky na městské malotřídní škole. Přisuzuji to tomu, že tato škola se nachází ve velkém městě. Už toto prostředí "tlačí" školy k neustálé modernizaci, pokroku a užívání stále novějších a modernějších postupů vyučování. Malá vesnická malotřídní škola pro mě byla zase důkazem té rodinné atmosféry, která je také jedním ze specifíků malotřídní školy. Byť je tato vesnická škola moderně vybavena, tak stále oplývá závanem venkova.

Kromě těchto aspektů pro výběr metod musí být zmíněn i (dle mého názoru) ten nepodstatnější. Spojená čtvrtá a pátá třída byla opravdu velmi početná. Prostor ve třídě tak byl poměrně stísněný a při práci v ní byl neustálý ruch. Zkušené učitelce to jistě nedělá problém v takovém prostředí pracovat, ale mě, jako začínající učitelce bez zkušeností, to vadilo velmi. Oproti tomu práce na vesnické malotřídní škole, kde byl počet žáků malý, byla poklidnější a žáci se na práci více soustředili.

Záměrně byl zmíněn rozdílný vyučovací styl učitelek, jelikož i toto mělo zásadní vliv na výběr metod výuky. Pokud pohlédneme na metodu práce s textem v rámci samostatné práce, rozdíl byl patrný ve zdrojích užívaného textu. Na rozdíl od učitelky vesnické malotřídky, která pracovala výhradně s texty v učebnici, se učitelka té městské orientovala spíše na texty v pracovních listech, které si sama vytvářela.

Učitelka z kraje Vysočina také častěji využívala metodu rozhovoru pro kontrolu předchozí samostatné práce. To učitelka z druhé školy samostatnou práci kontrolovala sama po vyučování.

Patrný rozdíl můžeme nalézt také v užití metody vytváření dovedností. To však přisuzuji věkovému rozdílu mezi třídami na obou školách. Jelikož první a druhý ročník na škole z kraje Vysočina stále ještě pracoval v rámci českého jazyka v písankách a procvičoval jemnou motoriku, užití této metody výuky vzrostlo.

V užití ostatních metod nevidím velké rozdíly, neboť se vyskytly jednou či dvakrát za hospitovanou dobu. Proto si netroufnu z těchto výsledků udělat nějaký obecný závěr pro porovnání.

8 Závěr

Abych naplnila cíl své diplomové práce, kterým bylo zjistit a popsat, které metody a organizační formy výuky se malotřídních školách vyskytují, využila jsem výzkumné metody pozorování. Speciálně pro účely pozorování jsem si vytvořila vlastní hospitační arch (viz. Příloha 1), do kterého jsem zaznamenávala výskyt klasifikovaných metod a forem, ale také to, kolikrát se daná metoda v hodině objevila. Považovala jsem totiž i četnost výskytu jedné metody ve vyučování za přínosný aspekt. Chtěla jsem tak nasbírat co možná nejvíce informací pro následnou analýzu a zhodnocení.

Zjištěné výsledky výzkumného šetření jsou ovlivněny i limity, které jsem při sběru dat měla. Jelikož jsem na hospitace docházela po určitou dobu a na městské malotřídní škole také v jeden vymezený den v týdnu, mohla jsem pozorovat pouze předměty, které se v ten den vyučovali. Nemohla jsem tedy zanalyzovat některé další předměty.

I přesto se mi díky výzkumné metodě, kterou jsem zvolila, podařilo vyvodit závěry, které navíc korespondovali s teoretickými kapitolami a naplnit tak cíl diplomové práce. Ať analýzy hodin ze ZŠ v kraji Vysočina, tak analýzy z městské malotřídní školy odpovídaly již popsaným specifickým výuky na malotřídní škole. Učitel má při organizaci výuky ztíženou práci. Musí stále při volbě metod a forem výuky myslet na to, že vede výuku ve více ročnících zároveň. Nutné je tedy důkladně promyslet jejich užití a také časovou náročnost zvolených aktivit.

Při dalším podobném výzkumném šetření bych určitě zvolila větší počet hospitovaných hodin. Zaměřila bych se také na obsáhnutí všech vyučovaných předmětů. To proto, aby výsledky nebyly tak limitované. Hospitační arch je určitě vhodný pro podobný typ výzkumného šetření a nabízí v závěrečném zhodnocení přehledné hodnoty pro zpracování. Přínosné je také porovnání s dalšími výzkumnými šetřeními, které se zabývají touto problematikou.

Pokud se zaměřím nejprve na užití forem výuky, tak výsledky výzkumu plně korespondují s charakteristikou výuky na malotřídní škole. Výuka hromadná je, jak již bylo několikrát zmíněno a v rámci výzkumu potvrzeno, na malotřídních školách zařazována spíše na úvodní motivaci hodiny, či její ukončení. Hromadnou formu pak učitelé využívají pro výuku výchov, kdy pracují se třídou, jako s celkem. I když v době hospitací všechny vyučovací jednotky probíhaly ve třídě a každá z nich měla 45 minut, nelze konstatovat, že výuka na malotřídních školách neprobíhá i v jiném prostředí, či učitelé výjimečně nezvolí jinou délku trvání výukové jednotky. Tyto formy ovšem nejsou tak časté, aby se mi podařilo zrovna v čase hospitací setkat například s výukou v muzeu, nebo s exkurzí. Z rozhluv s učiteli však vím, že i malotřídní školy využívají těchto forem výuky stejně, jako školy plně organizované.

V otázce využitých metod výuky výzkum pouze potvrdil to, že metoda samostatné práce patří neodmyslitelně do každé vyučovací hodiny na malotřídní škole. Je naprostou nutností, aby žáci byli schopni samostatně pracovat. Pokud tomu tak nebude, nemůže se učitel plně věnovat dalším ročníkům a vyučování nebude efektivní. Učitel musí žáky k

samostatnosti vést už od prvního ročníku. Při mých hospitacích na vesnické ZŠ jsem byla mile překvapená, jak výborně zvládají zadanou samostatnou práci i žáci prvního ročníku.

Už v předešlých kapitolách jsem uváděla, že jsem zaznamenala spojitost mezi třemi nejužívanějšími metodami - samostatnou prací, rozhovorem a vysvětlováním. Z mého pozorování mi vyplynulo, že pro práci v hodinách na malotřídní škole je tato trojice metod stěžejní. Učitel vysvětlí práci jednomu z ročníků, ten samostatně pracuje. Během této samostatné práce se učitel dále věnuje druhému ročníku, kterému posléze zadá samostatnou práci a vrací se zpět k ročníku prvnímu, se kterým prostřednictvím rozhovoru kontroluje odvedenou práci.

Využití dalších metod jsem vnímala spíše jako volbu učitele. Viděla jsem dva zcela odlišné styly výuky, tudíž je jasné, že učitelky volily metody, které jim osobně vyhovovaly a také odpovídaly právě probíranému tématu a obzvláště věkovým odlišnostem. Například na ZŠ v kraji Vysočina bylo patrné vyšší užívání metody vytváření dovedností, jelikož v prvním a druhém ročníku žáci stále pracovali s písankami, cvičili jemnou motoriku a učili se základům geometrie. Vyšší ročníky už tyto základy mají.

Při analýze hospitovaných hodin jsem využila tabulek, které dokážou rychleji předat informaci. V některých tabulkách by se neobjevil žádný záznam, tudíž bylo zbytečné je do analýzy zařazovat a pouze jsem konstatovala, že se metody z dané oblasti ve výuce neobjevily. Využívání některých metod a forem výuky je pro první stupeň základní školy a potažmo pak pro malotřídní školu buď zcela výjimečné a nebo nemožné. Například metody kritického myšlení, brainstormingu a jim podobných jsou natolik inovativní, že někteří učitelé s nimi neumí pracovat, a nebo je využívají minimálně. Z aktivizujících výukových metod pak například metody situační a inscenační jsou natolik specifické, že ne do každého předmětu je vhodné je využít.

Pokud bylo při klasifikaci klasických výukových metod zmíněno, že slovo je základním stavebním kamenem výuky, jsem ráda, že se toto tvrzení potvrdilo, neboť ze všech tří oblastí výukových metod, byly právě ty klasické výukové metody slovní využívány nejvíce.

Práce učitele malotřídní školy je oproti práci učitele běžné základní školy velice specifická a dalo by se říci i náročnější. Obzvláště při volbě výukových metod a forem je značně omezen. Učitel se nemůže zcela vyhnout samostatné práci a je z velké části odkázán na žákovu práci s textem. Díky této analýze jsem si uvědomila, že práce na malotřídní škole určitě není to, čím bych se chtěla dále zabývat. Pozorovat výuku bylo samozřejmě zajímavé, ale zodpovědnost, kterou učitel malotřídky má, je natolik velká, že si nejsem jistá, zda bych se dokázala na vyučování tak precizně připravit. Také šum, který v hodinách vzniká, mi jako učiteli nebyl příjemný. Rozhodně bych se tedy nikdy neodvážila znehodnocovat, či podceňovat práci učitele na malotřídní škole. Musí být vždy pohotový, perfektně připravený a odolný.

9 Zdroje

BAJTOŠ, Ján. HONZÍKOVÁ, Jarmila. *Vybrané statě školní pedagogiky*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2007. ISBN 978 - 80 - 7043 - 595 - 3

BURÝŠKOVÁ, J. *Specifika kvalit učitele málotřídní školy a jeho profesní příprava*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, 2012

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Fortuna, 2006.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika pro učitele-modul B*. Západočeská univerzita, 2007.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele: Portál, Praha, 2007*. ISBN 978-80-7367-273-7, 2007

EMMEROVÁ, Kateřina. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica U3-4*. Brno: MU, 2000. ISBN 80 - 210 - 2310 - 4

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2004. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 80 - 7178 - 966 - 6

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 - 7178 - 626 - 8

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80 - 7315 - 104 - 9

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80 - 85931 - 79 - 6

HLADÍKOVÁ, Lenka. *Metody a formy výuky na málotřídní škole*. 2011. PhD Thesis. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80 - 85931 - 95 - 8

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

KOLÁŘ, Zdeněk. VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978- 80 -247 - 2857 - 5

KOLÁŘ, Zdeněk. *Analýza vyučování*. Grada Publishing as, 2009.

KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor; ŠEFROVÁ, Hana. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Barrister & Principal, 2011.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: MU, 2003. ISBN 80 - 210 3123 - 9

- MAŇÁK, JOSEF. Problém postupnosti při řízení samostatné práce žáků. *Jednotná škola*, 1965, 9.1: 50-61.
- MAŇÁK, Josef a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: MU, 1997. ISBN 80 - 210 - 1549 - 7
- MAŇÁK, Josef. JANÍK, Tomáš (ed.). *Orientace české základní školy*. 1. vyd. Brno: MU, 2005. ISBN 80 - 210 - 3870 - 5
- MAŇÁK, Josef. JŮVA, Vladimír. *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal 16. 9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80 - 85931 - 63 - X
- MAŇÁK, Josef. ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80 - 7315 - 039 - 5
- MAREŠ, Jiří; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, 1995.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975.
- MUSIL, Fraňo. *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách: metodická stat'*. 1. vyd. Praha: SPN, 1958.
- MUSIL, Fraňo, SEDLÁČEK, Josef. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003. ISBN 80 - 7182 - 167 - 5
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80 - 247 - 0738 - 1
- NELEŠOVSKÁ, Alena. SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80 - 244 - 1236 - 5
- PAVLÍK, Ondrej. *Didaktika*. Štátne nakladateľstvo, 1949.
- PECINA, Pavel. ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: MU, 2009. ISBN 978 - 80 - 210 - 4834 - 8
- PEŠEK, Z. a kol.: *Didaktika*. Praha 1964.
- PETLÁK, Erich. *Málotriedna škola*. 1. vyd. Bratislava: Metodické centrum, 1998. ISBN 80 - 88796 - 71 - 7
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 - 7178 - 681 - 0

- PIETARINEN, Janne; MERILÄINEN, Matti. *Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu málotřídní školy*. *Studia paedagogica*, 2008, 13.1: 65-83
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80 - 7178 - 9771
- PRŮCHA, Jan. *Česko-anglický pedagogický slovník*. Praha: Ars-ci, 2005. ISBN 80 - 86078 - 50 - 2
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 - 80 - 7367 - 546 - 2
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 - 80 - 7367 - 567 - 7
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 - 7178 - 621 - 7
- PRŮCHA, Jan. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 - 80 - 7367 - 416 - 8
- PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. Grada Publishing as, 2012.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978 - 80 - 7367 - 246 - 1
- SLAVÍK, Jan; JANÍK, Tomáš. *Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení*. *Pedagogika*, 2012, 62.3: 262-286.
- STARÝ, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978 - 80 - 7367 - 511 - 0
- SVOBODOVÁ, Jarmila, et al. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD sro ISBN, 2007, 976-80.
- SVOBODOVÁ, Jarmila; JŮVA, Vladimír. *Alternativní školy*. Paido, 1996.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80 - 86633 - 33 - 0113
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: MU, 1998. ISBN 80 - 210 - 1937 - 9
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídka a rodiče*. In RABUŠICOVÁ, Milada aj. *Škola a (versus) rodina*. Brno: MU, 2004. ISBN 80 - 210 - 3598 - 6
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007.

- TRNKOVÁ, Kateřina. *Obce s malotřídkou*. In *Studia Paedagogica*. Brno: MU, 2008. ISSN 1211 - 6971
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Podmínky vzdělávání na malotřídních školách. Příspěvek prezentovaný na konferenci ČAVP*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávací politika vůči malotřídkám z pohledu zástupců kraje, obcí a škol: situace v Jihomoravském kraji*. In *Studia Paedagogica UI2. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: MU, 2007. ISBN 978 - 80 - 210 - 4472 - 2
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Žák na malotřídní škole: témata zahraničního výzkumu*. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAVP*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006.
- TRNKOVÁ, Kateřina. CHALOUPKOVÁ, Lucie. KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?* *Studia Paedagogica*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 2006. ISBN 80 - 210 - 4143 - 9
- TRNKOVÁ, Kateřina. KNOTOVÁ, Dana. CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978 - 80 - 7315 - 204 - 8
- TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům malotřídních škol*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978.
- VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Portál, 2015.
- VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80 - 7184 - 624 - 4
- VALIŠOVÁ, Alena. KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978 - 80 - 247 - 1734 - 0
- VOKŘÍNKOVÁ, Naďa. *Kultura malotřídní školy a její vliv na rozhodování rodičů o výběru školy*. 2007. PhD Thesis. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Pedagogická fakulta Technické univerzity, 1995. ISBN 80 - 7083 - 170 - 7
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Grada Publishing as, 2012.
- ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

10 Příloha 1

Hospitační arch

Základní údaje o výuce			
Vzdělávací obor		Učitelka	
Třída		Vyučovací hodina	
Počet žáků		Pozorovatelka	

Metody klasické – slovní

	Roč.	Roč.	Celkem
Vyprávění			
Vysvětlování			
Přednáška			
Rozhovor			
Diskuse			
Brainstorming			
Práce s textem			

Metody klasické – názorně - demonstrační

	Roč.	Roč.	Celkem
Pozorování			
Předvádění			
Projekce			

Klasické metody - dovednostně - praktické

	Roč.	Roč.	Celkem
Napodobování			
Manip., labor., exper.			
Vytváření dovedností			
Produkční metody			

Metody aktivizující

	Roč.	Roč.	Celkem
Diskusní			
Řešení problémů			
Situační			
Inscenační			
Didaktická hra			

Metody komplexní

	Roč.	Roč.	Celkem
Frontální			
Skupinová			
Partnerská			
Samostatná práce			
Kritické myšlení			
Brainstorming			
Projekt			
Dramatická v.			
Otevřené učení			
Uč. v život. Sit.			

Organizační formy podle vztahu k osobnosti žáka

	Celkem
Hromadná	
Skupinová	
Individuální	
Individualizovaná	

Organizační formy podle výukového prostředí

	Celkem
Ve třídě	
V odborných uč.	
V dílně	
Na školním poz.	
V muzeu	
Ve výrobě	
Vycházka, exkurse	
Domácí úlohy	

Organizační formy podle délky trvání

	Celkem
Vyučovací hodina	
Zkrácené vyučování	
Dvouhodinová výuka	
Seminář	

11 Příloha 2

Tabulka 1 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	2	3	5
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	2	3	5
Diskuse	1	1	2
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	2	3	5

Tabulka 2 Organizační formy dle vztahu k osobnosti žáka

	Celkem
Hromadná	2
Skupinová	1
Individuální	0
Individualizovaná	0

Tabulka 3 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	0	1	1
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	2	1	3
Diskuse	1	1	2
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 4 Klasické metody – dovednostně - praktické

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Napodobování	0	0	0
Manip., labor., exper.	0	1	1
Vytváření dovedností	0	0	0
Produkční metody	0	1	1

Tabulka 5 Metody klasické slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	2	2
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	2	2

Tabulka 6 Metody komplexní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	2	1	3
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 7 Metody klasické slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	1	1	2
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 8 Klasické metody – dovednostně - praktické

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Napodobování	0	0	0
Manip., labor., exper.	0	0	0
Vytváření dovedností	0	0	0

Produkční metody	0	1	1
------------------	---	---	---

Tabulka 9 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	2	0	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	1	1	2

Tabulka 10 Metody komplexní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	1	2	3
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 11 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	0	0	0
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	2	0	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	1	0	1

Tabulka 12 Metody aktivizující

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Diskusní	0	0	0
Řešení problémů	0	0	0
Situační	0	0	0
Inscenační	0	0	0
Didaktická hra	2	2	4

Tabulka 13 Metody komplexní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	1	3	4
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 14 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	0	0	0
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	2	1	3
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 15 Klasické metody – dovednostně - praktické

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Napodobování	0	0	0
Manip., labor., exper.	2	1	3
Vytváření dovedností	1	0	1
Produkční metody	0	0	0

Tabulka 16 Metody komplexní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	3	1	4
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 17 Metody klasické - slovní

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 18 Klasické metody – dovednostně - praktické

	1. ročník	2. ročník	Celkem
Napodobování	2	2	4
Manip., labor., exper.	0	0	0
Vytváření dovedností	4	4	8
Produkční metody	0	0	0

12 Příloha 3

Tabulka 19 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	3	4
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 20 Metody aktivizující

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Diskusní	0	0	0
Řešení problémů	1	1	2
Situační	0	0	0
Inscenační	0	0	0
Didaktická hra	0	1	1

Tabulka 21 Metody komplexní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	1	0	1
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	1	1	2
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 22 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	0	1

Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 23 Metody aktivizující

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Diskusní	0	0	0
Řešení problémů	2	1	3
Situační	0	0	0
Insenační	0	0	0
Didaktická hra	1	0	1

Tabulka 24 Metody komplexní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	1	0	1
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	0	1	1
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 25 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	0	1	1
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	3	1	4
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 26 Metody aktivizující

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Diskusní	0	0	0
Řešení problémů	1	2	3
Situační	0	0	0
Inscenační	0	0	0
Didaktická hra	1	1	2

Tabulka 27 Metody komplexní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	1	1
Samostatná práce	1	1	2
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 28 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	2	1	3
Diskuse	0	1	1
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	1	1

Tabulka 29 Klasické metody – dovednostně - praktické

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Napodobování	0	0	0
Manip., labor., exper.	1	1	2
Vytváření dovedností	0	0	0
Produkční metody	0	0	0

Tabulka 30 Metody komplexní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Frontální	0	0	0
Skupinová	0	0	0
Partnerská	0	0	0
Samostatná práce	2	1	3
Kritické myšlení	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Projekt	0	0	0
Dramatická v.	0	0	0
Otevřené učení	0	0	0
Uč. v život. Sit.	0	0	0

Tabulka 31 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	0	0	0
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	1	1	2

Tabulka 32 Metody klasické - slovní

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Vyprávění	0	0	0
Vysvětlování	1	1	2
Přednáška	0	0	0
Rozhovor	1	1	2
Diskuse	0	0	0
Brainstorming	0	0	0
Práce s textem	0	0	0

Tabulka 33 Klasické metody – dovednostně - praktické

	4. ročník	5. ročník	Celkem
Napodobování	1	1	2
Manip., labor., exper.	2	2	4
Vytváření dovedností	1	1	2
Produkční metody	0	0	0