

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Výukové metody na málotřídních školách a jejich
využití v praxi**

Diplomová práce

Autor: Ivona Šubrtová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Ivona Šubrtová

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název závěrečné práce: **Výukové metody na málotřídních školách a jejich využití v praxi**

Název závěrečné 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 a proč používají učitelé na malotřídních školách. Teoretická část bude zaměřena na klasifikaci a charakteristiku výukových metod a charakteristice pojmu malotřídní škola. Empirická část bude vystavěna na výsledcích dotazníkového šetření a rozhovorech s učiteli. Práce by měla přinést nejnovější informace a poznatky z praxe.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 19. 6. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

Ve Velichovkách, dne 11. června 2015

.....
Ivona Šubrtová

Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla poděkovat PhDr. Yvetě Pecháčkové, Ph.D. za vedení, ochotu, trpělivost a konzultace při vypracování této diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala své rodině a kolegyním ZŠ Velichovky za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu projevovali.

Anotace

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

Šubrtová, Ivona. Výukové metody na málotřídních školách a jejich využití v praxi. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 74 s. Diplomová práce.

Klíčová slova: výuková metoda, málotřídní škola, klasické výukové metody, aktivizující výukové metody, komplexní výukové metody

Annotation

The aim of diploma work is to find out educational methods and the reason of their application at the school with more grades in class. Theoretical part is focused on classification and characterization of educational methods and characterization of the name for the school with more grades in one class. Empirical part will be built on the results of questionnaire examination and on dialogues with teachers. The work should bring the newest information and piece of knowledge from practice.

Keywords: educational methods, school with more grades in one class, classical educational methods, activation educational methods, comprehensive educational methods

Obsah

Úvod.....	9
1 Málotřídni školy.....	11
1. 1 Pojem málotřídni škola.....	11
1. 2 Historie málotřídni škol.....	12
1. 2. 1 Málotřídni školy v období první Československé republiky.....	12
1. 2. 2 Málotřídni školy v období socialistického Československa.....	13
1. 2. 3 Obnova málotřídni škol po roce 1989.....	14
1. 3 Typy málotřídni škol.....	15
1. 4 Podmínky pro fungování málotřídni škol.....	15
1. 5 Řízení málotřídni školy.....	16
1. 5. 1 Činnosti a role ředitele při řízení málotřídni školy.....	17
1. 6 Málotřídni škola a její specifika.....	17
1. 6. 1 Pedagogičtí pracovníci na málotřídni škole.....	18
1. 6. 2 Žák na málotřídni škole.....	18
1. 7 Postavení málotřídni školy na venkově.....	19
2 Výukové metody.....	20
2. 1 Pojetí výukové metody.....	20
2. 2 Kritéria volby výukových metod.....	21
2. 3 Klasifikace výukových metod.....	22
2. 4 Klasické výukové metody.....	23
2. 4. 1 Metody slovní.....	24
2. 4. 2 Metody názorně – demonstrační.....	28
2. 4. 3 Metody dovednostně – praktické.....	30
2. 5 Aktivizující výukové metody.....	31
2. 5. 1 Metody diskusní.....	31
2. 5. 2 Metody heuristické, řešení problémů.....	32
2. 5. 3 Metody situační.....	32
2. 5. 4 Metody inscenační.....	33
2. 5. 5 Didaktické hry.....	33
2. 6 Komplexní výukové metody.....	34
2. 6. 1 Frontální výuka.....	34
2. 6. 2 Skupinová a kooperativní výuka.....	35

2. 6. 3 Partnerská výuka.....	37
2. 6. 4 Individuální a individualizovaná výuka.....	38
2. 6. 5 Samostatná práce žáků.....	38
2. 6. 6 Projektová výuka.....	39
2. 6. 7 Výuka dramatem.....	41
3 Výzkumné šetření.....	42
3. 1 Cíle výzkumného šetření.....	42
3. 2 Výzkumná otázka.....	42
3. 3 Předpoklady.....	42
3. 4 Předvýzkum.....	43
3. 5 Výzkumný vzorek.....	44
4 Výsledky výzkumného šetření.....	44
5 Shrnutí výzkumného šetření.....	67
6 Diskuse.....	70
7 Závěr.....	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
PŘÍLOHY	

Úvod

Téma diplomové práce *Výukové metody na málotřídních školách a jejich využití v praxi* jsem si vybrala hned z několika důvodů. Jednak si myslím, že je potřeba o málotřídních školách mluvit častěji a zdůrazňovat, že zajišťují stejně hodnotnou formu vzdělávání jako plně organizované školy. Dále si myslím, že mnohdy ve výuce předčí běžné základní školy, neboť učitel má ve třídě méně žáků (z výzkumu jsem zjistila, že průměrný počet žáků na málotřídních školách je okolo 6 – 8 žáků na ročník) a může se tak věnovat individuálním potřebám žáků. Co se týče výukových metod, jejich význam a role ve vyučování se v průběhu několika desetiletí velmi změnily. Neustále se inovují v závislosti na trendech vyučování a potřebách žáků. Výukové metody stejně jako málotřídní školy jsou aktuálními tématy, a proto doufám, že tato práce bude přínosem v této oblasti.

Ve své práci řeším problematiku výukových metod využívaných na málotřídních školách. První část se týká málotřídních škol, které jsou velmi specifické oproti plně organizovaným školám. Dle mého názoru jsou v dnešní době málotřídní školy podceňovány. Jedním z důvodů může být vliv minulosti, kdy byly málotřídní školy často rušeny a považovány za školy, kde se dětem nedostane kvalitního vzdělání, dalším důvodem je nedostupnost informací. Problematika málotřídních škol je v českém školství nedostatečně výzkumně pokryta. Existuje mnoho historických publikací, jejichž poznatky nejsou aktuální a mnohdy ovlivněné režimem, ve kterém vznikaly. Do ruky se mi dostalo pouze několik publikací, jejichž informace byly vhodné pro účely mé práce. Druhá část práce se týká výukových metod, jejichž zpracováním se zabývalo hned několik autorů. Jsou velmi často rozebírány v souvislosti s organizací výuky na plně organizovaných školách, málotřídních školách nebo školách alternativních.

Práce je pro větší přehlednost rozdělena do dvou částí, kterými jsou část teoretická a výzkumná. Teoretická část je dále rozdělena do dvou tematických kapitol. První kapitola je věnována charakteristice málotřídních škol. Vymezuje pojem málotřídní škola, seznamuje se stručnou historií málotřídních škol, přináší charakteristiku jednotlivých typů málotřídních škol, objasňuje podmínky pro fungování málotřídních škol, specifikata těchto škol a jejich postavení na venkově. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou výukových metod. Pro účely práce jsem použila členění výukových metod dle Maňáka a Švece (2003), kteří výukové metody dělí na klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody. Tato kapitola nejprve vymezuje pojem výuková metoda a seznamuje s klasifikací výukových

metod. Poté následuje stručná charakteristika klasických, aktivizujících a komplexních výukových metod.

Výzkumná část se zabývá provedeným výzkumným šetřením. Toto šetření bylo provedeno pomocí online dotazníku na málotřídních školách Královéhradeckého a Pardubického kraje. Výzkumná část práce nejdříve seznamuje s cíli, otázkami a předpoklady výzkumného šetření a charakterizuje výzkumný vzorek. Poté seznamuje s konkrétními výsledky výzkumného šetření. Na závěr je uvedeno shrnutí a diskuse nad výsledky výzkumného šetření.

1 Málotřídní školy

Základní školy lze rozdělit na základní školy plně organizované (školy s devíti postupnými ročníky) a neúplně organizované. Málotřídní škola je typem neúplně organizovaných škol, tedy škol, které mají pouze jeden stupeň s méně než pěti třídami. V některé třídě málotřídní školy jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. V České republice takto může být organizován pouze první stupeň základních škol. Málotřídní školy jsou především primární školy vyskytující se na venkově (Trnková a kol., 2010).

1. 1 Pojem málotřídní škola

„Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku“ (Trnková a kol., 2010, s. 11). Průcha a kol. (2001, s. 116) málotřídní školy charakterizuje jako školy, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společně učebně. Podle klasifikace ÚIV základní škola 1. stupně je považována za málotřídní (tj. jednotřídní až čtyřtřídní), jsou-li alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci z více ročníků.

Tento typ škol se vyskytuje také v zahraničí, kde bývá označován pojmem malá škola, který bývá dále specifikován. Nejčastějšími zahraničními ekvivalenty, které uvádí Trnková a kol. (2010) pro pojem málotřídní škola bývá:

- Anglie – *small school with composite classes* (malá škola se smíšenými třídami), *multilevelled school*,
- Německo – *kleine Grundschule* (malá základní škola) nebo *Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen* (malá škola s třídami v několika ročnících), ojediněle pak *die Zwergschule* (tzv. „trpasličí“ škola),
- Francie – *petit école primaire* (primární malá škola).

V české legislativě pojem málotřídní škola nenalezneme. Místo tohoto pojmu se používá pojem škola tvořená jednou, dvěma... třídami prvního stupně. Ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky se dále uvádí, že na prvním stupni lze zařadit do jedné třídy žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Spojené, věkově smíšené třídy jsou označovány jako oddělení. V dnešní době se však toto označení tříd příliš nepoužívá.

Autoři Musil a Sedláček (1964, s. 7) uvádějí, že za málotřídní školy byly kolem roku 1933 označovány školy, ve kterých se na všech stupních vyučovalo v odděleních nebo v tzv. bězích, což byly školy jednotřídní až čtyřtřídní s osmi ročníky a školy jednotřídní až trojtřídní s pěti ročníky. Málotřídní školu dále vymezují jako: „Školu,

kteřá má ve třídě bud' všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník.“ Ve své publikaci dále uvádějí pojem ménětřídní škola, což je škola, ve které je méně tříd než ročníků.

Po roce 1948 se za málotřídní školy považovaly školy, na nichž byli žáci vychováni a vzděláváni tak, že do jedné třídy chodili žáci alespoň dvou různých ročníků (žáci 1. – 5. ročníku); (Tupý, 1978).

Autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) se zabývaly výzkumem počtu málotřídních škol na území České republiky a podařilo se jim zjistit, že k datu 30. 9. 2007 bylo na území ČR okolo 1400 málotřídních škol, což je velmi pozitivní údaj, neboť autoři Průcha a kol. (2001) uvádějí, že k datu 30. 9. 1999 bylo na území České republiky pouze 1251 málotřídních škol.

1. 2 Historie málotřídních škol

Při zřizování elementárních škol na území České republiky a okolní Evropy byly v důsledku zavedení povinné školní docházky všechny školy organizovány jako školy málotřídní. Byly zřizovány tři typy škol (triviální – později školy obecné, hlavní a normální) a žádná z těchto škol neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. V této době nebyly rozlišovány pojmy plně organizovaná škola a neplně organizovaná škola. Pojem málotřídní škola byl vymezen až ve školském zákoně z roku 1869.

1. 2. 1 Málotřídní školy v období první Československé republiky

Školství bylo v období první Československé republiky ovlivněno tzv. *Malým školským zákonem* z roku 1922, který nově vymezil a upravil počty žáků v jednotlivých třídách obecných škol. Do té doby mohlo být v jedné třídě až 80 dětí. Snižování počtu žáků v jednotlivých třídách však bylo velmi pomalé a veřejností velmi kritizované. Příčinou mohly být především ekonomické důvody v poválečném hospodářství země. Víceméně však platilo, že z více než 80% zůstala elementární síť základních škol málotřídních. Pro málotřídky byly vydávány zvláštní učební osnovy, ve kterých byl krácen vyučovací obsah, který byl stanoven pro oddělení, do kterých byly řazeny děti nejbližšího věku.

V období Československé republiky byl málotřídním školám připisován status školy, která žákům poskytuje méně kvalitní vzdělání i přes fakt, že v některých dovednostech a znalostech předčili žáky ze škol městských. Neexistuje však žádný výzkum, který by doložil, že na málotřídních školách žáci dosahovali horších vzdělávacích výsledků než žáci na školách plně organizovaných. V období hospodářské

krize byly dokonce málotřídní školy považovány za zastaralý typ škol. Vývoj ve školství byl však narušen německou okupací, kdy musely všechny české školy respektovat protektorátní nařízení a byly spravovány německou administrativou.

1. 2. 2 Málotřídní školy v období socialistického Československa

Před druhou světovou válkou platila v českých zemích osmiletá povinná školní docházka, kterou mohli žáci plnit na škole obecné, měšťanské nebo na víceleté střední škole. Po druhé světové válce se však model povinného školství velmi změnil. Děti ve věku 11 – 15 let měly povinnost navštěvovat školu měšťanskou. K zásadním změnám ve školství došlo po únorovém převratu roku 1948, kdy vyšel nový školský zákon, který ustanovil jednotnou školu. Jednotnost spočívala v tom, že děti ve věku 6 – 11 let navštěvovaly školu národní a ve věku 11 – 15 let školu střední. Délka školní docházky byla určena na devět let, maximální počet žáků ve třídě byl stanoven na 40 dětí, v prvních třídách na 30 dětí. Tyto změny výrazně zasáhly také málotřídní školy. Dle nového zákona měl každý ročník málotřídní školy tvořit samostatné oddělení. Název málotřídní škola byl z nových osnov vypuštěn a nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd. Dalším opatřením byly neredukované osnovy, které platily stejně pro málotřídky i pro plně organizované školy. Primární školy v českých zemích tak byly postaveny na stejnou úroveň. Výše uvedená opatření se málotřídních škol velmi dotkla. Učitelé museli zásadně změnit výuku, což některým dělalo velké problémy. Byla proto zavedena určitá opatření, která měla učitelům situaci ulehčit. Bylo zavedeno opatření tzv. rozšířeného vyučování, které učitelům málotřídních škol umožňovalo prodloužit úvazek o 6 – 10 hodin týdně, což jim poskytlo možnost v některých hodinách vyučovat ročníky samostatně.

V 50. letech nastala další opatření, která ulevila málotřídním učitelům. Jednalo se o přerazování nejvyššího ročníku do nejbližší plně organizované školy, kdy na přijímací škole nemělo dojít ke vzniku nové třídy. Učitelům málotřídních škol se tak usnadnila práce, protože výuka v posledním 5. ročníku byla považována za jednu z nejnáročnějších.

V 60. letech bylo naplánováno postupné budování sítě plně organizovaných základních škol a postupná redukce škol málotřídních. Hlasů volajících pro zrušení málotřídních škol přibývalo. Nepomohla tomu ani nová koncepce vyučování, která krátila první stupeň základní školy na čtyři roky. Tím se sice organizace málotřídek zjednodušila tak, že školám ubylo jedno oddělení, ale učivo, které se dříve vyučovalo

pět let, se muselo stihnout za čtyři roky. Z výše uvedených důvodů se proto na přelomu 60. a 70. let začalo s první vlnou rušení málotřídních škol.

V průběhu 80. let v důsledku postupného politického uvolňování se začalo opatrně diskutovat o náročnosti výuky pro děti. Změna nastala až v roce 1989 po sametové revoluci (Trnková 2006; Musil, Sedláček, 1964; Tupý, 1978; Kořínek, 1975).

1. 2. 3 Obnova málotřídních škol po roce 1989

Po sametové revoluci nastaly změny nejen na politické scéně, ale i ve školství. Malé obce dostaly možnost stát se zřizovatelem školy. Celá řada obcí tuto možnost využila, a tak začaly vznikat nové základní školy. Velké procento nově vznikajících škol bylo málotřídních.

Na počátku 90. let byla povinná školní docházka zkrácena z 10 let na 9 a základní škola prodloužena z 8 na 9 let. První stupeň tak měl zpět 1. – 5. ročník. Málotřídním školám tak přibylo jedno oddělení. Některé málotřídní školy tuto změnu přivítaly, neboť se jim navýšil počet žáků a oddělila se možná reorganizace školy, pro školy jiné to však znamenalo zvýšení náročnosti práce.

Koncem 90. let se začalo opět mluvit o ekonomické stránce málotřídních škol. Převládaly názory, že se financování málotřídních škol nevyplatí. Do diskuse se však postupně začaly zapojovat jednotlivé obce v roli zřizovatelů málotřídních škol. Obce se tak staly zodpovědné za financování a provozní náklady málotřídek. Byl stanoven průměrný počet 13 žáků na třídu. Z rozpočtu školství škola dostávala peníze pouze na třináct žáků a deficit v rozpočtu školy musela uhradit obec. Po schválení nového školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) byly minimální počty žáků v průměru na jednu třídu upraveny (viz kapitola 1. 4 Podmínky pro fungování málotřídních škol).

Z uvedené historie vyplývá, že málotřídní školy jsou plnohodnotnou součástí českého školství. První elementární školy byly původně organizovány jako málotřídní. Tyto poměry trvaly až do poloviny 20. století. Od 60. let 20. století docházelo k velké redukci těchto škol. Po roce 1989 byly málotřídní školy znovu obnovovány, jejich zřizovateli se staly obce, a tak je tomu dodnes. Trnková (2007) uvádí, že málotřídní školy v dnešní době tvoří zhruba 38% základních škol v České republice (Trnková a kol., 2010).

1. 3 Typy málotřídních škol

Málotřídní školy jsou plnohodnotnou součástí nejen české školské soustavy, ale i té světové. Výuka ve spojených ročnících je používána ve dvou typech málotřídní škol, které uvádějí autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010, s. 15):

a. Historicky starší podoba málotřídních škol

Tento typ málotřídních škol vzniká proto, že je školská soustava v dané zemi nedostačující, poměrně řídká a obvykle je i nedostatek pedagogů. Počet žáků v těchto málotřídních třídách bývá většinou velký. Výuka probíhá většinou v jedné nebo ve dvou třídách.

Historicky starší málotřídní školy vznikaly v 19. století a v první polovině 20. století, kdy se vytvářela síť elementárních škol. V současné době se tento typ škol vyskytuje v tzv. ekonomicky méně vyspělých zemích, ale může se vyskytovat i na venkově nebo ve městech.

b. Historicky mladší podoba málotřídních škol

Tento typ málotřídních škol se nachází v místech, kde žije ve školním obvodu méně dětí. Dochází tedy k tomu, že počet dětí některého z ročníků nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření samostatného ročníku a je třeba dané ročník spojit a vyučovat je společně. Počet žáků v těchto třídách bývá většinou menší. Tento typ málotřídních škol se obvykle vyskytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí, a to především na venkově.

1. 4 Podmínky pro fungování málotřídních škol

Podmínky pro existenci a fungování základních škol (málotřídních škol) jsou uvedeny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. Níže se budu zabývat organizací a financováním málotřídních škol.

Součástí školského zákona je § 23 o organizaci a vzdělávání ve školách, ve kterém je definován způsob organizace a členění základních škol na školy úplné (pro každý ročník je jedna třída) a neúplné (škola má méně tříd než ročníků). Posledním typem neúplných škol jsou školy málotřídní. V tomto zákoně nejsou uvedeny minimální počty žáků ve třídách, jak tomu bylo dříve. Zákon však odkazuje na prováděcí právní předpis, kdy je možné povolit výjimku v minimálním počtu žáků ve škole. Tato pravomoc se přesunuje na zřizovatele školy, který je povinen uhradit zvýšené výdaje na

vzdělávací činnost školy. Minimální počty žáků jsou uvedeny ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. § 4 uvádí, že pro jednotřídní školy je minimální počet žáků 10, pro školy dvoutrídni minimálně 12 žáků v průměru na jednu třídu, pro školy trojtřídní minimálně 14 žáků v průměru na jednu třídu a pro školu čtyřtrídni minimálně 15 žáků v průměru na jednu třídu. Tato změna velmi pomohla menším školám, kterým tak bylo přiznáno právo na financování z rozpočtu MŠMT i při nižším počtu žáků.

Školský zákon dále vymezuje způsoby financování regionálního školství. „MŠMT ze svého rozpočtu financuje školám zřizovaným obcemi, svazky obcí či kraji mzdové výdaje, pojistné, příděly do FKSP (Fond kulturních a sociálních služeb), výdaje na učební pomůcky, potřeby a učebnice, výdaje na vzdělávání pedagogických pracovníků a na činnost přímo související s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání.“ (Trnková a kol., 2010, s. 46). Krajský úřad školám rozepisuje a poskytuje finanční prostředky, kdy vychází z návrhů předložených obecními úřady obcí s rozšířenou působností. Za finanční hospodaření školy odpovídá ředitel školy. Návrh rozpočtu školy je projednáván se školskou radou a zřizovatelem.

Velmi často diskutovaným tématem je finanční zvýhodnění zaměstnanců málotřídních škol a navýšení finančních prostředků pro školy tohoto typu. V dnešní době mají učitelé, kteří vyučují spojené ročníky, právo na příplatek stejně tak jako ředitelé škol s méně než 10 zaměstnanci mají zvýšený příplatek za vedení. Můžeme říci, že náročnější práce učitelů na málotřídních školách je částečně kompenzována.

1. 5 Řízení málotřídní školy

„Kraj, obec a svazek obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství, zřizuje školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace.“ (§ 8 zákona č. 561/2004 Sb.). Výše uvedený zřizovatel školu zřídí, požádá o zařazení do rejstříku škol příslušný orgán (kraj nebo ministerstvo), čímž mu vzniká povinnost přispívat na provoz školského zařízení. Zřizovatel školy (ve většině málotřídních škol jde o starostu obce) má hlavní slovo ve jmenování případně sesazení ředitele školy. Se zřizovatelem školy poté ředitel velmi často projednává otázky organizace a provozu školy nebo materiální a technické podmínky. Činnostmi a rolí ředitele se zabývá kapitola níže.

1. 5. 1 Činnosti a role ředitele při řízení málotřídní školy

Povinnosti a odpovědnost ředitele školy jsou uvedeny v zákonu č. 561/2005 Sb., (školský zákon). Stejně povinnosti a odpovědnost platí pro ředitele plně organizované školy i školy málotřídní. Na málotřídce je však funkce ředitele více zajímavá a pestřejší. Trnková a kol. (2010, s. 147) uvádí, že podstatným aspektem podoby managementu málotřídní školy je vliv osobní kariéry ředitele málotřídky, kdy primární roli hraje prvek očekávání a vlastní ambice, se kterými profesionál na tuto pozici vstupuje. Občas se však stává, že pracovní nasazení a očekávání spojená s výkonem řídicí pozice jsou zdrojem profesionálního přepracování, osobního zklamání a profesionálního selhání.

Autorky Wilsonová a Mc Pakeová (1998) charakterizují dva typy ředitelů malých škol. Pro jeden typ ředitelů je tato pozice a práce pouze jakýmsi „přechodným zastavením“ na cestě k jiné „větší kariéře“, pro druhý typ ředitelů je tato funkce postem konečným v jejich kariéře, která právě vrcholí.

Z dostupné literatury se dá říci, že funkce ředitele na málotřídní škole je funkcí náročnou. Ředitel málotřídní školy doslova každý rok „bobuje“ o naplnění prvního ročníku ve škole, od toho se odvíjí i neurčitý a nejistý rozpočet školy na další rok, udržení kvalitního pedagogického personálu, zajištění materiálně technického vybavení, zvládání administrativy a výuky nebo hledání dalších finančních zdrojů pro školu. Typickým rysem ředitele na málotřídní škole je dělení činnosti do dvou směrů. Na jedné straně je ředitel manažerem instituce, na druhé straně je ředitelem s poměrně vysokým úvazkem, kdy tyto dvě funkce od sebe neodděluje. Při hodinách vyučuje, o přestávkách nebo pauzách vyřizuje administrativní povinnosti. Většina ředitelů tak řeší konflikt mezi touhou učit a potřebou plnit administrativu (Trnková, 2009; Trnková, 2010).

1. 6 Málotřídní škola a její specifika

Málotřídní školy jsou charakteristické svým specifickým uspořádáním, kdy jsou v jedné třídě vyučováni žáci různých ročníků.

Málotřídní školy rozlišujeme na školy jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Největší zastoupení v České republice mají školy dvoutřídní, nejméně pak školy čtyřtřídní. Autorky Trnková, Knotová a Chaloupková (2010) z provedeného výzkumu na málotřídních školách zjistily, že přes 70% málotřídních škol má všech pět ročníků, 22% čtyři ročníky a zbytek výzkumného souboru tvoří školy s méně ročníky. Z 91% je součástí málotřídní školy i jiné školské zařízení. Nejčastěji (z 56%) se jedná o integraci základní a mateřské školy, školní jídelny a školní družiny.

1. 6. 1 Pedagogičtí pracovníci na málotřídní škole

Práce pedagogických pracovníků na málotřídní škole není srovnatelná s pedagogy na plně organizovaných školách. Učitelé na málotřídní škole sice mají ve třídách méně žáků, ale vyučují žáky více než jednoho ročníku. Tyto třídy bývají označovány jako spojené ročníky (Trnková a kol., 2009), kombinované třídy (Průcha, 2001) nebo oddělení (Trnková a kol., 2010). Úkolem učitelů je v těchto třídách zaměstnat děti dvou a někdy i více ročníků. Práce pedagoga na málotřídní škole je velmi intenzivní jak ve fázi přípravné, tak ve fázi realizační. Je proto žádoucí, aby byli pedagogové na práci učitele na málotřídní škole dobře profesně připraveni a udržovali a prohlubovali si svou profesionalitu. Od učitelů na málotřídní škole se také očekává, že jejich práce neskončí výukou žáků. Předpokládá se, že budou ochotni po vyučování udělat i něco pro děti a obec, aby tak obohatili kulturní dění obce.

1. 6. 2 Žák na málotřídní škole

Jednou z nejčastějších otázek vztahujících se k práci žáků na málotřídních školách je, zda žáci dosahují stejných studijních výsledků jako žáci z plně organizovaných škol. U veřejnosti totiž stále přetrvávají pochyby vůči málotřídním školám, neboť v minulosti byly učební osnovy málotřídních škol kráceny a výuka se tak velmi odlišovala od výuky v plně organizovaných školách. Trnková (2003, s. 2) ve svém příspěvku uvádí, že na konci 80. let minulého století tvrdil anglický autor Noth (1987, s. 87), že „*neexistují doklady, že by velké školy dosahovaly lepších výsledků než malé školy*“. To, že žáci z málotřídních škol mají stejné a mnohdy i lepší výsledky než žáci z plně organizovaných škol potvrzuje i Průcha (2001).

Na málotřídních školách je odpovědnost za učení přenášena na žáky. Žáci jsou více zapojováni do projektů, kterých se velmi často zúčastňují i lidé z obce. Trnková (2003) uvádí, že na málotřídních školách je možné z hlediska malého počtu žáků ve věkově heterogenních třídách využívat větší množství netradičních a inovativních výukových postupů.

Málotřídní školy, jsou většinou školy s méně než 100 žáky a méně než 6 učiteli. Atmosféra a klima proto bývá na těchto školách velmi pozitivní a má povahu rodinného prostředí. Žáci se mezi sebou vzájemně a někdy i velmi důkladně znají, mladší žáci jsou v neustálém kontaktu s žáky staršími, čímž se vzájemně učí a pomáhají si a starší žáci jsou mnohdy pro mladší žáky vzorem. Vzhledem k tomu, že jsou v jedné třídě vyučovány dva ročníky, se žáci učí přirozeně respektovat právo každého jednotlivce na

klid k práci. Jak shrnuje Kvalsund (2004, s. 361) děti z málotřídních škol spolu žijí kolektivně, rozdílů mezi sebou flexibilně řeší změnou pravidel a norem tak, aby se do hry/práce/projektu zapojily všechny děti dané skupiny/třídy. Na venkovských málotřídních školách je mezi žáky běžné vytvářet vztahy integrované jak z hlediska věku, tak z hlediska genderu, než je tomu na plně organizovaných školách, kde mezi sebou žáci vytváří skupiny spíše segregované, do kterých je těžké se dostat, pokud nejste jejich členem. Velikost a prostředí školy tak velmi ovlivňuje utváření sociálních vztahů, návyků a postojů jednotlivých žáků. Vztahy mezi učiteli a žáky málotřídních škol jsou také značně odlišné. Trnková (2003) uvádí, že jsou velmi těsné a přetrvávají i po odchodu žáků ze školy. Samozřejmě záleží na konkrétních podmínkách a vzájemné sympatii učitele a žáků.

Pro mnohé žáky, i rodiče je málotřídní škola „srdcová“ záležitostí. Proto může být pro některé žáky přechod na druhý stupeň náročný. Mění se kolektiv třídy, učitelé, charakter a organizace vyučování, žákům přibývá dojíždění a nový způsob práce ve škole i učení. Mnozí autoři se zabývali tím, jaké pocity a dojmy doprovází žáky při přestupu z málotřídní školy na školu plně organizovanou. Například Kvalsund (2000) se věnoval obavám žáků o vlastní sociální pozici v nové třídě a škole. Žáci se totiž z pozice nejstarších žáků na škole staré stanou nejmladšími žáky na škole nové a velmi dobře si tak uvědomují, že tím ztratí svou „mocenskou“ pozici a budou si ji muset budovat znovu. Je proto velmi zajímavé, že pro žáky je náročnější právě tato sociální adaptace. Po příchodu na novou školu jim totiž nedělá problémy adaptovat se na nové učitele nebo na nové učební nároky školy.

1. 7 Postavení málotřídní školy na venkově

Z výše uvedených charakteristik málotřídní školy je zřejmé, že málotřídky jsou školy „venkovské“. Trnková a kol. (2010) uvádí, že málotřídní školy se nacházejí zejména v obcích do 1500 obyvatel, u větších obcí jde spíše o výjimky, jde tedy většinou o malé školy nacházející se v sídlech s nízkým počtem obyvatel. Některé málotřídní školy splňují funkci spádové školy pro několik dalších menších obcí. V menších sídlech se také občas objevují málotřídky, které nemají všech pět ročníků I. stupně, ale zajišťují jenom např. první čtyři nebo tři ročníky, aby umožnily nejmenším dětem docházku v místě bydliště.

Rozložení málotřídních škol na území České republiky velmi ovlivňuje charakter osídlení regionů a tím i geografická specifika země. Mezi kraje

s nadpolovičním podílem málotřídních škol patří kraje Vysočina, Královéhradecký a Pardubický. Více než 40% málotřídních škol najdeme v kraji Středočeském, Plzeňském, Olomouckém a Libereckém. Nejmenší podíl málotřídních škol je v kraji Karlovarském, Zlínském a Ústeckém. Vliv na procento málotřídních škol v kraji může mít geografická podoba venkovských sídel. Např. v Ústeckém kraji je možnou příčinou nepřítomnosti málotřídních škol velmi řídké osídlení obyvatelstva okolo Krušných hor. Podobně je tomu v podhorských oblastech Libereckého a Plzeňského kraje. Existence školy na venkově je přitom velmi důležitá. Škola na venkově působí jako jakési „kondenzační jádro“ neboli socio-kulturní centrum pro setrvání mladých lidí v obci. Trnková a kol. (2010) uvádí, že pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“ věkové struktury sídla i jeho atraktivity. Škola na vesnici dále působí jako kulturní a společenské centrum obce a má v obci vliv na její každodenní život (Trnková, 2008; Bell, Sigsworth, 1992; Waugh, 1991).

2 Výukové metody

Ve své práci vycházím z obecné charakteristiky a klasifikace výukových metod, neboť jsem v literatuře nenašla publikaci, která by se výhradně zabývala výukovými metodami na málotřídních školách.

2. 1 Pojetí výukové metody

Metodu, řecky „methodos“, lze charakterizovat jako postup nebo cestu směřující k cíli. Metodou tak označujeme určité prostředky, postupy a návody, díky kterým dosahujeme vytyčeného cíle. Výuku lze charakterizovat jako formu systematického, cílevědomého vzdělávání dětí, mládeže i dospělých odehrávající se ve škole. Výuka je chápána jako systém, zahrnující vyučování, obsah, cíle, prostředky, typy a výsledky výuky (Zormanová, 2012), (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Dle Maňáka a Švece (2003, s. 22) „*výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují.*“ Výuková metoda je chápána jako specifická činnost učitele, která vede žáka k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Průcha a kol. (2001, s. 287) charakterizuje vyučovací metodu jako postup, cestu, způsob vyučování, který charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Jedním z důležitých cílů výukové metody je vést žáka k samostatnosti, neboť vhodně zvolenými metodami si žák postupně utváří svůj vlastní učební styl a osvojuje si pozitivní vztah ke vzdělávání.

Výukové metody jsou ve výuce nepostradatelné. Jednou z hlavních funkcí výukových metod je zprostředkování vědomostí a dovedností. Mezi další funkce řadíme funkci komunikační, formativní, pomocí kterých utváříme žákovu osobnost, aktivizační, kterými žáky motivujeme k práci a výchově.

Jedním z nejdůležitějších hledisek při stanovování výukových metod je vztah mezi učitelem žákem. Učitel má na výběru a realizaci výukových metod větší podíl než žáci, ale kvalitní výuka může být zajištěna pouze ve vzájemné spolupráci učitele a žáků. Každý žák přistupuje k učení jiným způsobem, stejně tak jako se liší způsoby, kterými učitelé vyučují. Maňák a Švec (2003, s. 30) uvádí pojmy styl vyučování a styl učení, které lépe vysvětlují tuto problematiku. „*Styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnání. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování.*“ Způsob využití výukových metod je tedy závislý na učitelově stylu vyučování a žákově stylu učení.

Co se týče preferencí žáka, Petty (2013) uvádí, že žáci jsou rádi aktivní, rádi spolu hovoří, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí a činní. Z toho vyplývá, že čím aktivnější a zaujatější jsou žáci ve výuce, tím je vyučování více baví a motivuje.

2. 2 Kritéria volby výukových metod

Volba výukové metody by měla vycházet z objektivních kritérií, mezi která patří především cíl a obsah výuky a osobnost učitele a žáka. Dle Maňáka a Švece (2003) patří mezi nejčastěji uváděná kritéria následující:

1. Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
2. Cíle a úkoly výuky, vztahující se především k práci, interakci, jazyku.
3. Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
4. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich dispozice zvládat požadavky učení.
5. Zvláštnosti třídy a skupiny žáků (dívky, chlapci, jiná etnika, formální i neformální vztahy v kolektivu).
6. Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (např. geografické prostředí, hlučnost okolí, materiální a technická vybavenost školy, aj.)

7. Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogická praxe aj.

Výše uvedená kritéria mají schopnost ovlivňovat volbu metod, neboť odrážejí podmínky edukačního procesu. Učitel tyto objektivní podmínky dále konfrontuje se svými cíli, k nimž má směřovat, a kterými volbu metody přizpůsobuje. Vedle těchto faktorů, by měl dále respektovat zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti. Jak uvádí Maňák a Švec (2003), z volby vhodné metody by se neměla stát mechanická záležitost založená na chladném kalkulu, ale měla by vyplynout z podrobné analýzy edukační situace. Je totiž pochopitelné, že učitel bude při volbě metody vycházet také ze své zkušenosti a preferencí, které vycházejí z jeho vyučovacího stylu, který vyhovuje jak učiteli, tak žákům.

Sitná (2009) uvádí další předpoklady, které by měl učitel splňovat, aby mohl používat moderní strategie, uměl správně vybrat vhodnou výukovou metodu a byl schopen úspěšně zařazovat a kombinovat různé vyučovací techniky. Výše zmiňované předpoklady jsou následující:

- Znalost široké škály výukových metod.
- Pravidelné zařazování různých druhů výukových metod, umět správně rozhodnout, kdy, jak a co využít.
- Naučit se správně volit výukové metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím, smysluplně využít získané informace.
- Znat silné a slabé stránky výukových metod.
- Znat zásady vedení a užití jednotlivých výukových metod; (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

2. 3 Klasifikace výukových metod

Při klasifikaci výukových metod lze vycházet z různých kritérií. Zormanová (2012) ve své publikaci dělí výukové metody dle hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický), fází výuky (aspekt procesuální), myšlenkových operací (aspekt logický), výukových forem a prostředků (aspekt organizační) nebo dle hlediska komunikace a interakce mezi žáky a učitelem (aspekt interakční).

Pro účely diplomové práce se budu podrobněji zabývat členěním výukových metod dle zdroje žákova poznání, tj. aspekt didaktický, který je v publikacích citován nejčastěji a v praxi hojně využíván.

Členění výukových metod dle Maňáka a Švece (2003):

- I Klasické výukové metody
 - 1 Metody slovní
 - 2 Metody názorně – demonstrační
 - 3 Metody dovednostně – praktické

- II Aktivizující metody
 - 1 Metody diskusní
 - 2 Metody heuristické, řešení problémů
 - 3 Metody situační
 - 4 Metody inscenační
 - 5 Didaktické hry

- III Komplexní výukové metody
 - 1 Frontální výuka
 - 2 Skupinová a kooperativní výuka
 - 3 Partnerská výuka
 - 4 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
 - 5 Kritické myšlení
 - 6 Brainstorming
 - 7 Projektová výuka
 - 8 Výuka dramatem
 - 9 Otevřené učení
 - 10 Učení v životních situacích
 - 11 Televizní výuka
 - 12 Výuka podporovaná počítačem
 - 13 Sugestopedie a superlearning
 - 14 Hypnopedie

2. 4 Klasické výukové metody

Do skupiny klasických výukových metod řadíme metody tzv. tradičního vyučování, které jsou z hlediska organizace jednoduché, nejsou ekonomicky nebo časově nákladné a umožňují systematické vzdělávání. Výhodou je, že rodiče tyto metody znají, jsou na ně tudíž i zvyklí, což je mnohdy lepší. Záporům těchto metod je nutnost vnější motivace

a nedostatek komunikace a spolupráce mezi žáky. Při těchto metodách není respektována didaktická zásada individuálního přístupu.

Mezi klasické výukové metody řadíme metody slovní, názorně – demonstrační a dovednostně – praktické. Charakteristikou těchto metod se budu zabývat níže (Zormanová, 2012).

2. 4. 1 Metody slovní

Nejčastěji používané metody ve výuce jsou metody slovní, které lze považovat za základní a doprovodné k ostatním metodám. Pomocí těchto metod žáci získávají základní informace o učivu a vedou k rozvoji vyjadřovacích schopností, myšlenkových operací a poznávacích procesů.

Slovní metody se dále člení na metody monologické, dialogické a metody práce s textem (Zormanová, 2012).

a) Monologické metody

Monologické metody jsou založeny na učitelově slovním projevu, neboli výkladu, při kterém je žákům představováno a vysvětlováno nové učivo. Žáci jsou při těchto metodách pasivními příjemci informací, avšak při dobře vedeném a promyšleném výkladu se z nich mohou stát aktivní spoluúčastníci. Tyto metody patří k nejstarším a nejčastěji používaným technikám. Základem kvalitního výkladu je předem promyšlená osnova, délka by měla být přiměřená věku žáků a náročnosti učiva, aby učitel udržel žákovu pozornost. Dalším znakem dobrého výkladu je způsob učitelovy interpretace. Řeč by měla být dostatečně hlasitá, jasná a zřetelná, sděleným informacím by měli žáci porozumět a učivo by je mělo zaujmout. Ve školní praxi se monologické metody vzájemně prolínají a doplňují a často je nelze oddělit od jiných výukových metod.

Na prvním stupni základních škol se z monologických metod nejčastěji používá vyprávění, popis a vysvětlování, kterými se ve své práci budu zabývat podrobněji. Do monologických metod dále řadíme i přednášku, ta se však častěji využívá na středních a vysokých školách (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Maňák, Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Vyprávění

Pomocí vyprávění učitel seznamuje žáky s určitým dějem, událostmi nebo příběhem. Mezi charakteristické znaky vyprávění patří poutavost obsahu, dynamičnost podání a

dramatičnost děje. Velmi důležitá je také práce s hlasem a řeč těla, která buď dokresluje, nebo přímo vyjadřuje sdělený obsah. Metoda vyprávění plní ve výuce motivační funkci, která u žáků vyvolává bohaté představy a působí na jeho city. Co se týče obsahové stránky, je metoda vyprávění založena na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislou dějovou linii, ve které jsou podrobně popisovány obrazy jednotlivých postav, krajín apod. Vedle funkce motivační tak plní vyprávění i funkci poznávací. Vyprávění by mělo být dynamické, barvité, bohaté na představy a citově působivé. Účinnost vyprávění lze zvýšit pomocí vhodné ukázky, obrazové dokumentace, ilustrace nebo zvukové nahrávky, které úzce souvisejí s vyprávěným dějem (Šimoník, 2005; Zormanová, 2012).

Maňák a Švec (2003) uvádí další funkce a úkoly, které vyprávění ve výuce může plnit. Prostřednictvím vhodně vybraných a podaných příběhů můžeme podporovat sociální učení žáků. Dále je volné vyprávění ověřeným prostředkem k udržení kázně, soustředění a pozornosti žáků, může sloužit k uvolnění po náročnější práci a zajišťuje také zpestření výuky.

Popis

Metoda popisu se zaměřuje na pozorované vlastnosti určitého předmětu, u kterých systematicky rozebírá základní, podstatné a charakteristické rysy nebo znaky. Popis sleduje vnější znaky jevů. Při použití popisu je nutné dbát na posloupnost, postupovat od známého k neznámému, odlišovat podstatné od vedlejšího a prezentovat tak, aby forma podání odpovídala věku žáků. U dětí mladšího školního věku je třeba zaměřit se na podstatné a základní znaky popisovaného předmětu a lze použít obrazový materiál, který by žákům popisovaný objekt co nejvíce přiblížil. Výuková metoda popisu má velmi blízko k metodě vysvětlování (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Maňák, Švec, 2003; Šimoník, 2005).

Vysvětlování

Vysvětlování je metoda, která je charakteristická logickým a systematickým postupem při zprostředkování učiva žákům. Je to nejčastější používaná forma výkladu. Podstatou této metody je vést žáky k pochopení a osvojení si podstaty vysvětlovaného jevu a jeho funkce. Vysvětlování navazuje na zkušenosti žáků a na stupeň osvojených poznatků. Při této metodě se postupuje dle určité struktury, a to od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějšímu. Pro větší vystižení a

porozumění objasňovaného problému je žádoucí co největší uplatnění názornin a ukázek, které slouží jako podpůrné prostředky.

Mezi základní kompetence učitele patří schopnost srozumitelně a výstižně učivo vysvětlovat. Maňák a Švec (2003, s. 58) uvádí, že učitel by se měl zaměřit na tzv. klíčové věty, které ve zhuštěné formě vystihují podstatu sdělovaného obsahu. Je proto vhodné si tyto klíčové věty připravit předem na tabuli, v průběhu výkladu je několikrát zopakovat a zdůraznit. Také je velmi podstatné s žáky udržovat kontakt, který lze zajistit doprovodnými otázkami, které učiteli poskytují zpětnou vazbu, tedy ověření, zda žáci dané problematice rozumí (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Zormanová, 2012).

b) Dialogické metody

Metody dialogické neboli metody otázek a odpovědí patří k historicky nejstarším metodám. Základním stavebním prvkem této metody je otázka, která představuje určitý impuls k činnosti. Mezi dialogické metody řadíme rozhovor a dialog. V některých publikacích do dialogických metod autoři zahrnují i diskusi. Ve své práci jsem diskusi zařadila do metod diskusních, které spadají do výukových metod aktivizujících.

Rozhovor

Rozhovor patří k historicky nejstarším metodám. Tato metoda byla používána již ve starověku, kdy se tzv. sokratovským rozhovorem zabýval nejznámější antický filozof Sokrates, který pomocí návodných otázek vedl studenty k získávání nových informací za použití jejich logického uvažování a použití vlastní zkušenosti. Metoda rozhovoru je založena na verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma. Autorky Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 157) za cíle rozhovoru uvádí motivaci žáků, vyvození nových poznatků, opakování a procvičování látky nebo její prověřování. Metoda rozhovoru dále žáka ve výuce aktivizuje a dává učiteli zpětnou vazbu, zda žák látku zvládá či ne.

V průběhu svého vývoje, vznikaly různé varianty metod rozhovoru. Nelešovská a Spáčilová (2005) rozlišují z didaktického hlediska následující typy rozhovoru:

- *rozhovor motivační*, jehož úkolem je vzbudit u žáků zájem a aktivizovat ho k dané činnosti;
- *rozhovor vyvozovací neboli sokratovský*, při kterém učitel vhodně zvolenými otázkami vede žáky k vyvozování nových poznatků;

- *rozhovor heuristický neboli objevný*, při němž jsou žákům kladeny otázky, které postupně vedou k odhalování nových poznatků a souvislostí;
- *rozhovor opakovací*, slouží žákům a učitelům k opakování, upevňování, prohlubování a systematizaci učiva;
- *rozhovor diagnostický*, slouží učitelům jako zpětná vazba a zjištění úrovně žákovy osvojené látky.

Dodnes patří metody rozhovoru k těm nejpoužívanějším ve výuce. Je však důležité být na rozhovor připraven jak ze strany učitele, tak ze strany žáka (Maňák, Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Dialog

Dialog lze považovat za rozvinutější formu komunikace, neboť při něm dochází ke komunikaci mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Aby dialog splňoval výchovně-vzdělávací cíle, musí splňovat následující kritéria: předložený problém musí být pro žáky zajímavý a atraktivní, ve třídě musí být mezi žáky důvěrná atmosféra, učitel musí být schopen dialog řídit a žáci musejí být schopni jeden druhému naslouchat, navzájem tolerovat názory druhých, být schopni argumentace a kladení otázek. Učitel by si měl předem připravit otevřené otázky se širším zaměřením, které by žáky do dialogu aktivizovaly (Maňák, Švec, 2003; Zormanová, 2012).

Dialog má ve výuce významnou funkci jako prostředek sociální interakce. Prostřednictvím této metody se ožívuje přirozená interakce mezi žáky v kolektivu třídy a komunikace s učitelem, což vyučování ožívuje a aktivizuje. Dialogické metody žákům umožňují do vyučování přenést svůj přirozený život, který prožívají mimo vyučování. Samotný proces výuky se tak pro ně stává přirozenějším prostředím (Kolář, Šikulová, 2007).

c) Metody práce s textem

Metoda práce s textem je charakteristická samostatnou prací žáků. Zormanová (2012, s. 45) práci s textem charakterizuje jako žákovo zpracovávání textové informace vedoucí k osvojení nových poznatků, jejich upevnění, nebo k rozšíření a prohloubení poznatků již osvojených. Práce s textem vede žáky k dovednosti samostatně pracovat s textovými informacemi a v této metodě se neustále zdokonalovat. Předpokladem pro práci s textem jsou dobré čtenářské dovednosti, což je plynulé čtení s porozuměním. Z toho

vyplývá, že metoda práce s textem má u žáka vytvořit pozitivní vztah ke knize a ke čtenářství vůbec (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Při práci s textem je velmi důležité, aby textové informace žák porozuměl, tzn., aby v textu našel klíčové pojmy a poznatky a dokázal mezi nimi najít vztahy. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 65) se dovednost pracovat s textem projevuje tak, že žák dokáže:

- vyčlenit a označit v textu klíčové informace a hlavní myšlenky,
- stanovit vztah mezi těmito informacemi,
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria,
- vyjádřit uspořádané informace graficky,
- prezentovat obsah textu vlastními slovy,
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,
- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem.

Významnou roli při osvojování výše uvedených dovedností má učitel, který žákům zpočátku pomáhá proniknout do čteného textu, vysvětlí jim neznámá slova a vede je k reprodukci textu vlastními slovy.

2. 4. 2 Metody názorně – demonstrační

Metoda (princip) názornosti je základem názorně-demonstračních metod. Tyto metody jsou charakteristické působením na smyslové orgány. Autoři Zormanová (2012, s. 49) a Maňák a Švec (2003) uvádějí, že se řídí Komenského zlatým pravidlem názornosti: *„Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslů.“*

Názorně-demonstrační metody úzce souvisí s metodami praktickými a slovními, bez kterých by nešly realizovat. V praxi jsou tyto metody obvykle doprovázeny vysvětlováním nebo rozhovorem. Do názorně-demonstračních metod se řadí předvádění a pozorování, instruktáž a práce s obrazem.

a. Předvádění a pozorování

Předvádění a pozorování předmětů patří mezi staré postupy, kterými si lidé na počátku lidské společnosti předávali zkušenosti. Podstatou předvádění je názorná demonstrace předmětů nebo jevů učitelem. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 78) metoda předvádění zprostředkovává žákům prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy. Pomocí této metody lze žáky seznamovat a předvádět jim jevy, které jsou pro ně nedostupné (cizokrajné země) nebo dokonce nebezpečné (fyzikální a chemické pokusy). Součástí metody předvádění je pozorování, které doprovází demonstraci jevů. Při pozorování žáci dle návodu učitele pozorují a poznávají předměty nebo modely předmětů, jevy a obrazy. Obě zmíněné metody jsou náročné na soustředění, udržení pozornosti žáků a schopnost vnímat pozorovanou věc.

Zormanová (2012, s. 50) uvádí přehled základních učebních pomůcek, které učitel k předvádění používá:

- reálné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky),
- modely (statické nebo dynamické),
- zobrazení,
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, magnetofon),
- dotykové pomůcky (reliéfni obrazy, mapy, slepecké písmo),
- literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy aj.),
- počítače, tablety, interaktivní tabule,
- přístroje demonstrační (přístroje na měření a počítání, přístroje na pozorování).

Učitel by měl ve výuce použít vhodné pomůcky, které by měl správně využít a při jejich výběru vycházet z jasných kritérií, tj. sledovaný cíl výuky, věková úroveň žáků, doposud osvojené schopnosti a dovednosti žáků, schopnost ovládnutí pomůcky, podmínky realizace aj. Pokud je to možné, měl by učitel pro předvádění používat skutečné předměty, jevy a procesy (Nelešovská, Spáčilová, 2005; Šimoník, 2005).

b. Instruktaž

Instruktaž lze charakterizovat jako specifický druh ukázky, který spočívá v předvedení určitého úkonu. Metoda instruktaže žákům zprostředkovává vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Tato metoda se uplatňuje při osvojování pohybových, pracovních, technických, laboratorních nebo

sociálních dovedností. V praxi se využívají dva druhy instruktáže, slovní nebo písemná. Při slovní instruktáži, která je nejčastěji používaná, žákům slovním popisem předáváme postup činnosti, který je rozfázovaný na jednotlivé kroky. Instruktáž bývá vždy doprovázena předvedením popisované činnosti (Šimoník, 2005; Zormanová, 2012; Maňák, Švec, 2003).

c. Práce s obrazem

Didaktický (školní) obraz charakterizují autoři Maňák a Švec (2003, s. 83) jako zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu, a to v rozmanitých podobách a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu. Dále lze didaktický obraz chápat jako specificky organizovaný informační systém, který slouží jako pramen poznání. V praxi lze do didaktických obrazů zahrnout kresby na tabuli, nástěnné obrazy, učebnicové ilustrace, projekce, počítačovou grafiku aj. (Zormanová, 2012).

2. 4. 3 Metody dovednostně – praktické

Dovednostně-praktické metody jsou především zaměřeny na praktickou aktivitu a činnost žáků. Cílem této metody je překonat odtržení školy od života. Aby byly splněny následující cíle, je důležité naplňovat znaky činností výuky, které uvádí Maňák a Švec (2003, s. 91): aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život.

Pro užití dovednostně-praktických metod je nutné, aby si žáci nejprve osvojili praktické dovednosti, tj. především motorické aktivity. V základní škole si žák musí osvojit řadu praktických a pracovních činností, zejména pak z oblasti jemné motoriky (psaní, rýsování, kreslení, modelování aj), které jsou předpokladem pro schopnost zacházet s jednoduchými pracovními nástroji a osvojit si práci s různým materiálem. Vedle jemné motoriky je rozvíjena i hrubá motorika, zaměřená na rozvoj pohybových dovedností. V dovednostně-praktických metodách se velmi často využívají metody slovní a názorně-demonstrační (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Zormanová (2012, s. 53) uvádí, že v praxi jsou z dovednostně-praktických metod nejčastěji používány:

- a. nácvik pohybových a praktických dovedností (jednoduché manuální činnosti)
- b. laboratorní činnosti žáků (studentské pokusy, laboratorní úlohy)
- c. pracovní činnosti žáků (práce v dílnách, na pozemcích školy)
- d. grafické a výtvarné činnosti žáků (sestrojování grafů, rýsování schémat)

2. 5 Aktivizující výukové metody

Maňák a Švec (2003, s. 105) vymezují aktivizující metody jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Tyto metody mají přínos v rozvoji osobnosti žáka se zaměřením na jejich myšlenkovou a charakterovou samostatnost, zodpovědnost a tvořivost. Aktivizující metody žákům poskytují větší množství odborných informací, počítají se zájmem žáků, vycházejí vstříc individuálním potřebám žáků, dávají jim možnost ovlivňovat cíle výuky a zapojovat se do kooperativní výuky. Aktivizující metody dále přispívají k vytváření pozitivního školního klimatu. Pomocí těchto metod se škola více propojuje s reálným životem.

Zormanová (2012) aktivizující metody řadí do metod inovativních, které charakterizuje jako metody náročnější na přípravu a které vyžadují postupnou přípravu žáka. Žák je poté v této výuce označován za činitele celého procesu. Ve výuce se učí samostatným objevováním a zjišťováním informací, které se učí vyhledávat a zpracovávat. V procesu vyučování spolupracuje se spolužáky, učí se týmové práci, organizaci a komunikaci s členy ve svém týmu.

Aktivizující metody reprezentují metody diskusní, situační, inscenační, heuristické a řešení problémů a didaktické hry. Charakteristikou výše uvedených metod se budu zabývat níže.

2. 5. 1 Metody diskusní

Maňák a Švec (2003, s. 108) vymezuje diskusi jako formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému. Základní charakteristikou diskuse je oboustranné kladení otázek a odpovědí mezi všemi členy skupiny. Typickým rysem diskuse je aktivní účast všech jejích členů.

Metodu diskuse se doporučuje využít tam, kde chce učitel zjistit názory žáků na dané téma. Tato metoda může být využita ve všech částech hodiny, na začátku jako motivace žáků k další práci, v průběhu hodiny jako metoda zjišťující znalosti, zkušenosti nebo názory na dané téma nebo na konci hodiny pro shrnutí poznatků. Pro učitele není tato metoda nijak náročná pro přípravu, pro vedení diskuse v hodině však náročná je. Je totiž velmi důležité, aby byly při diskusi dodrženy všechny její zásady (Sitná, 2009).

Maňák a Švec (2003) uvádějí tzv. specifické nároky kladené na metodu diskuse, které jsou předpokladem pro její účinnost: vhodně zvolené pro účastníky zajímavé téma; průběh diskuse se řídí jednacím řádem a probíhá ve fázích (vymezení tématu, prezentace a výměna názorů, argumentace a zdůvodňování tvrzení, shrnutí výsledků diskuse); předběžný a průběžný výcvik žáků v dovednostech diskutovat; včasné oznámení tématu, příprava argumentů, částečná znalost problematiky; promyslet otevřené a pevné řízení diskuse; příznivé klima (otevřené, tolerantní, povzbudivé) a dobré organizační a prostorové zajištění. Úspěch diskuse je totiž velmi ovlivňován jejím řízením.

Ve výuce lze diskusi uplatnit v různých variantách, které se neustále obměňují a modifikují. Jsou jimi např. diskuse během vysvětlování, diskuse na základě referátu, řetězová diskuse, diskuse v malých skupinách, panelová diskuse aj. Variantu diskuse volí učitel na základě specifických cílů skupiny, potřeb daného vyučovacího předmětu, věkové zvláštnosti žáků, připravenosti žáků i učitele aj. (Zormanová, 2012).

2. 5. 2 Metody heuristické, řešení problémů

Heuristické metody neboli metody řešení problémů před žáky staví konkrétní problémové situace nebo úkoly, které mají vyřešit. Při heuristických metodách učitel žákům poznatky přímo nesděljuje, ale vede je k samostatnému osvojování a objevování daných dovedností, rozvíjí u nich tvořivost a samostatné myšlení. Učitel je žákovi na cestě objevování partnerem a rádcem.

Prostřednictvím těchto metod u žáků rozvíjíme samostatnou učební činnost, kdy za použití různých technik vedeme žáky k objevování, hledání (např. kladením problémových otázek) nebo seznamování se se zajímavými situacemi. Hlavním cílem heuristických metod je u žáků vyvolávat tvořivé myšlení (Maňák, Švec, 2003).

2. 5. 3 Metody situační

Podstatou situačních metod je hledání postupů, které vedou k řešení určité konkrétní situace nebo problému, který je žákům předkládám k vyřešení. V rámci řešení žáci navrhnou různé postupy pro danou situaci a v diskusi poté vybírají nejlepší návrh. Situační metody tak žáky učí řešit konkrétní reálné situace ze života nad rámec školy (Maňák, Švec, 2003).

Původně byly situační metody uplatňovány v právních a ekonomických oborech, ale postupem času se začaly uplatňovat také na základních školách. Pro účely

primárního vzdělávání však musely být přizpůsobeny především vhodným výběrem problémových situací a jednotlivým požadavkům školních vzdělávacích plánů (Zormanová, 2012).

2. 5. 4 Metody inscenační

Inscenační metody mohou být v různých kontextech označovány jako hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry nebo scénické hry, ale jejich použití je stejné. Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích. Při těchto metodách jsou žáci vtaženi přímo do děje, do prožívání situace. Tyto metody rozvíjejí jak poznávací procesy (myšlení, představivost, tvořivost), tak emocionální a volní stránky osobnosti. Žáci se v rámci těchto metod vžívají do přidělených rolí, které předvádějí. Inscenační metody tak používají prvky dramatického umění, kdy žáci pomocí předváděné dramatizace problémových situací prohlubují osvojené učivo, učí se schopnosti vcítit do druhého jedince nebo si vysvětlují příčiny lidského jednání. Hraní rolí vyžaduje promyšlenou přípravu jak ze strany učitele, tak ze strany žáků. Žáci musí být především s předváděnou situací dobře seznámeni (Maňák, Švec, 2003; Nelešovská, Spáčilová, 2005).

2. 5. 5 Didaktické hry

Přirozenou činností dítěte mladšího školního věku je hra. Prostřednictvím her se děti učí poznávat sebe i okolní svět a rozvíjejí svůj rozum, city, vůli, zkušenosti, tvořivost a fantazii. Pomocí her se také rozvíjejí vztahy mezi členy skupiny. Hra klade důraz na prožitek dítěte, který má velmi silnou motivační funkci (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Didaktickou hru lze definovat jako aktivitu, která má strukturovaný charakter, je organizovaná učitelem a je podřízena didaktickému cíli. Má jasně stanovená pravidla a je zaměřená na rozvíjení rozumových schopností, smyslového vnímání a upevňování učební látky. Didaktické hry převážně slouží k fixaci učební látky, motivují žáky k činnosti, podporují jejich vzájemnou kooperaci a soutěživost a nutí je využívat různých dovedností. Některé didaktické hry využívají modelových situací z reálného života, žák tedy prostřednictvím didaktických her zapojuje životní zkušenosti (Zormanová, 2012).

Maňák a Švec (2003, s. 128) předkládá dělení didaktických her z aspektu jejich obsahu a cílů:

- a. Interakční hry – svobodné hry (s hračkami), sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- b. Simulační hry (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky).
- c. Scénické hry – volná návaznost na divadelní představení a hry.

Jankovcová (1989) navrhuje podrobnější přehled klasifikace didaktických her a to podle:

- a. doby trvání (hry krátkodobé, dlouhodobé),
- b. místa konání (třída, klubovna, příroda, hřiště),
- c. převládající činnosti (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
- d. hodnocení (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).

Z výše uvedené klasifikace vyplývá, že využití didaktických her je ve výuce různorodé, hru je proto možné zařadit v rámci všech předmětů a ve všech fázích vyučovacího procesu. Realizace her však vyžaduje určité specifické podmínky a přístupy. Učitel by se měl před zařazením didaktických her do výuky metodicky připravit. Autoři Maňák a Švec (2003) uvádějí následující metodickou přípravu učitele: vytyčení cílů hodiny, diagnóza připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry, vymezení úlohy vedoucího hry, stanovení způsobu hodnocení, zajištění vhodného místa, příprava pomůcek, materiálu a rekvizit, určení časového limitu hry, promyšlení případných variant hry.

2. 6 Komplexní výukové metody

„Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

Ve své práci se zabývám charakteristikou pouze některých metod, a to frontální výukou, skupinovou a kooperativní výukou, partnerskou výukou, individuální a individualizovanou výukou, samostatnou práci žáků, projektovou výukou a výukou dramatem.

2. 6. 1 Frontální výuka

Průcha a kol (2001, s. 66) charakterizuje frontální výuku jako tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti, tomu odpovídá také uspořádání prostoru třídy. Jinou definici frontální výuky nabízejí autoři Maňák a Švec (2003, s. 133), kteří

charakterizují frontální výuku jako společnou práci žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků, kdy hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Při frontální výuce je hlavní pozornost zaměřena na vysvětlování učitele a komunikaci mezi učitelem a žákem ve formě tzv. řízeného rozhovoru. Slovní projev učitele je při této metodě doprovázen zápisem na tabuli, předváděním nebo pokusy. Při této metodě jsou žáci pasivními posluchači, kdy je hlavní důraz kladen na zvládnutí učiva a dodržování pořádku a kázně. Realizačním rámcem frontální výuky je vyučovací hodina, v jejímž průběhu se mohou uplatňovat a střídát různé výukové metody.

Frontální výuka bývá velmi často kritizována za tlumení žákovské aktivity a samostatnosti, zanedbávání sociálních vztahů a za převažující verbalismus. Vedle negativ má však tato metoda i své výhody a přínosy. Za kladné stránky frontální výuky lze považovat systematickosti výuky, časovou ekonomičnost, posilování kázně a snadnou kontrolu chování a výkonů žáků nebo řízenou interakci mezi učitelem a žákem. Dále je tato metoda výuky považována za nejefektivnější formu zprostředkování učiva, neboť je učivo žákům předáváno systematicky a je logicky uspořádané.

U některých učitelů i žáků tato metoda přetrvává v oblibě, neboť analýza, diferenciaci, hodnocení a rozhodování kladou vysoké nároky na myšlenkové operace a vyžadují určitou námahu a soustředění.

2. 6. 2 Skupinová a kooperativní výuka

Průcha a kol. (2001, s. 215) charakterizuje skupinové vyučování jako organizační formu výuky, v níž žáci pracují ve skupinách vytvořených podle různých kritérií. Vytváření skupin je uplatňováno především při problémovém vyučování a při týmovém řešení úloh. Pro skupinovou výuku je charakteristická spolupráce žáků a dělba práce při řešení náročných úloh nebo problémů. V rámci práce ve skupině si žáci sdílí své názory, zkušenosti a prožitky, vzájemně si pomáhají a jsou odpovědní za výsledky společné práce. Při skupinové výuce učitel žáky rozděljuje do skupin, zadává jim úlohy a podněcuje žáky ke spolupráci (Maňák, Švec, 2003; Průcha a kol., 2001).

„Kooperativní výuka je založená na spolupráci (kooperaci) žáků při řešení různě náročných úkolů a problémů“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 188). Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 107) charakterizují kooperativní výuku jako učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si

celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly a naučili se radit si, pomáhat, kontrolovat jeden druhého a hodnotit přínos jednotlivých členů.

Při kooperativním učení lze plnit různé formy spolupráce, např. vzájemnou pomoc při plnění individuálních učebních cílů (vzájemná kontrola, rady o úkolech v zadání, vzájemné hodnocení) nebo společnou práci na dosažení skupinového cíle (propojení zdrojů nebo znalostí, dělba práce mezi členy skupiny) aj. (Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO, 2005).

Ve skupinové (kooperativní) výuce se dají rozlišit tři hlavní fáze, a to přípravná, realizační a prezentační. Přípravná fáze vyžaduje od učitele podrobné promyšlení řady okolností, které ovlivňují účinnost této metody. Jedním z ovlivňujících faktorů je velikost a způsob vytváření skupin. Velikost skupiny vychází z několika faktorů, např. z cílů výuky, časových možností, počtu žáků ve třídě, jejich zkušeností a dovedností apod. Za nejmenší skupinu lze považovat skupinu dvou žáků, která bývá označována jako párová neboli partnerská výuka. Neoptimálnější jsou však skupiny o velikosti 3 – 5 žáků, tedy malé skupiny, které lze vytvářet na základě několika kritérií. Autoři Maňák a Švec (2003) uvádějí následující kritéria pro vytváření skupin:

- skupiny podle výkonnosti žáků (např. prospěchu, specifických dovedností aj.):
 - a. homogenní skupiny – žáci jsou na stejné úrovni výkonů,
 - b. heterogenní skupiny – žáci s různým prospěchem, vědomostmi,
- skupiny podle sociálních vztahů,
- skupiny podle zájmů žáků,
- náhodný výběr žáků – např. losováním, podle rozmístění žáků ve třídě.

Součástí přípravné fáze je také promyšlení prostorového uspořádání třídy, organizace činnosti žáků ve třídě a příprava pomůcek, které by měly být žákům neustále k dispozici. Někteří autoři uvádějí, že pro realizační fázi je dobré rozdělit role žáků ve skupině, čímž je usnadněna skupinová kooperace. Rozdělení rolí může být následující: vedoucí skupiny, asistent, zapisovatel, mluvčí skupiny aj. V prezentační fázi, jak již název napovídá, jsou prezentovány výsledky práce jednotlivých skupin. K předvedení výsledků dochází v závěru vyučovací hodiny nebo po skončení daného tématu. Jednotlivé skupiny mohou své výsledky prezentovat několika způsoby, např. ústním sdělením doplněným o schéma na tabuli, písemnou prezentací na papíře, nástěnnou prezentací nebo pomocí prezentace na počítači se slovním komentářem. Po přednesení

výsledků by bylo dobré o daném tématu diskutovat a provést hodnocení (Maňák, Švec, 2003).

Skupinová i kooperativní výuka vyžaduje důkladnou přípravu učitele, který si musí promyslet, jak bude skupinovou nebo kooperativní výuku řídit. Učitel žáky pro skupinové řešení úloh musí správně motivovat, organizuje vytváření skupin ve třídě, zadává jednotlivým skupinám instrukce a práci, kterou v průběhu jejich řešení pozoruje, popřípadě poskytuje metodickou pomoc. Dále podporuje žáky ve vzájemné spolupráci, v případě potřeby se stává členem některé ze skupin žáků. V závěru vyučovací hodiny žáky vyzývá k prezentaci výsledků skupinové práce, k hodnocení jejich společné práce ve skupině i k individuálnímu sebehodnocení žáků (Zormanová, 2012).

Skupinovou a kooperativní výuku lze kombinovat s ostatními komplexními, aktivizujícími i klasickými výukovými metodami.

2. 6. 3 Partnerská výuka

Partnerská výuka je spolupráce žáků při učení ve dvoučlenných jednotkách. Podstatou partnerské výuky je vzájemná spolupráce dvou žáků, kteří si vyměňují názory na řešení úkolu, srovnávají své postupy řešení, názory, vzájemně si opravují své chyby nebo vysvětlují nejasné prvky učiva. Tato metoda je učiteli běžně využívána při výše uvedené frontální výuce. Partnerská výuka není náročná na organizaci nebo čas, neboť žáci spolupracují v rámci jedné lavice a učitel může použití této metody kdykoliv přizpůsobit výuce dle svých potřeb. Práci ve dvojicích je vhodné použít jako přípravný stupeň pro skupinovou práci (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

V rámci partnerské výuky lze použít různé učební aktivity, které uvádějí např. autoři Maňák a Švec (2003, s. 150):

- opakování, procvičování a upevňování učiva,
- příprava a formulace otázek pro následný rozhovor nebo diskusi,
- kontrola správnosti různých písemných prací a úkolů,
- shromažďování informací, údajů, příkladů, materiálů,
- společné vyplňování pracovních listů, zpracovávání některých cvičných úkolů,
- vzájemná spolupráce při zhotovování modelů, kreseb, při přípravě a provádění pokusů, zhotovování výrobků,
- práce u počítače,
- učební hry ve dvojicích, řešení hádanek apod.

2. 6. 4 Individuální a individualizovaná výuka

„Individuální práce žáka znamená vyčlenění určitého časového prostoru pro aktivní myšlenkovou nebo motorickou činnost jednotlivého žáka, která je plně plánována a řízena učitelem“ (Maňák, Švec, 2003, s. 152). Průcha a kol. (2001, s. 83) charakterizuje individuální výuku jako výuku jednoho žáka jedním učitelem. V individuální výuce žák pracuje sám (individuálně) ale je součástí hromadné výuky. Ve výuce se tak často střídají úseky frontální výuky s momenty individuální práce žáků.

Pedagogický slovník nám nabízí dvojí charakteristiku individualizace a individualizované výuky. Průcha a kol. (2001) charakterizuje individualizaci výuky jako způsob diferenciaci výuky, při které jsou zachovány heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotky. V těchto jednotkách je poté prováděna diferenciaci vnitřní (obsahová a metodická), která respektuje individuální zvláštnosti žáků, tedy individuální přístup. Individualizovaná výchova je poté chápána jako diferencovaný pedagogický směr, který navazuje na myšlenky pedocentrismu. Výchovné působení se zaměřuje na svobodný rozvoj tvořivých možností dítěte a snaží se respektovat potřeby, zvláštnosti a zájmy jednotlivce. Zormanová (2012, s. 83) definuje individualizovanou výuku jako formu vyučování, která zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů metod výuky při zachování frontální výuky. Nejznámější a nejrozšířenější systém, který využívá individualizované výuky je Daltonska soustava (Daltonský plán), který vznikl ve Spojených státech a jehož zakladatelkou je Helen Parkhurstová.

2. 6. 5 Samostatná práce žáků

Samostatnou práci žáků lze definovat jako učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím nezávisle na cizí pomoci, a to zejména pomocí řešení problémových situací. Tato metoda výuky podporuje individualizaci vyučování, rozvíjí samostatné a kritické myšlení, aktivitu a tvořivost žáků. Metodu samostatné práce lze zařadit do všech fází vyučovacího procesu. Učitel však při použití této metody musí respektovat hledisko posloupnosti, tzn. předkládat žákům úkoly s postupně se zvyšující náročností na vlastní rozhodování a využívat systém postupných návodů. Dobrou pomůckou k respektování hledisek posloupnosti mohou být stupně samostatnosti, které učiteli umožňují podporovat a usměrňovat vyzrávání a osamostatňování osobnosti žáka, jež uvádějí autoři Maňák a Švec (2003, s. 154):

- samostatnost napodobující,

- samostatnost reprodukcující,
- samostatnost produkující,
- samostatnost přetvářející.

Metodu samostatného individuálního učení lze realizovat na individuálních pracovištích, tj. v učebních koutcích, v oddělení knihovny nebo ve speciálních zařízeních, např. muzeu, galerii apod. Podstatné je, aby měl žák na pracovišti vše, co k samostatné výuce potřebuje (knihy, mediální pomůcky, počítač, přístroje atd.). Žáci tak při tomto modelu výuky vstupují do role pracovníka s informacemi a učitelé plní funkci pomocníka, poradce a organizátora.

Přínosem samostatné práce žáků je individuální zapojení žáků do výukových aktivit, realizace vlastních nápadů, volba vlastního tempa práce, respektování specifických potřeb jednotlivých žáků nebo podpora diferenciacie třídy, kdy se učitel může individuálně věnovat některým žákům. Žáci se dále prostřednictvím této metody učí plánovat a rozvrhnout svůj čas a sílu. Nevýhodou této metody je malá vzájemná komunikace a spolupráce mezi žáky. Samostatná práce žáků dále nepodporuje sociální vztahy a jejím působením se nerozvíjí formy sociálního učení (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

2. 6. 6 Projektová výuka

Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezují projekt jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu. Projektová výuka, neboli učení v projektech volně navazuje na metodu řešení problémů. V projektové výuce jsou však problémové úlohy komplexnější o výukové záměry a plány, které mají širší praktický dosah. Učení v projektech přesahuje rámec školy směrem k přírodě, společenské komunitě nebo výrobnímu procesu. Účastníci projektu se aktivně zapojují do životní praxe a za své aktivity přebírají určitou odpovědnost. Pro projekty je charakteristické sdružovat a slučovat předměty do projektových bloků, kdy se struktura klasické vyučovací hodiny nedodrhuje. Prostřednictvím projektového vyučování se do výuky zařazují průřezová témata.

V rámci projektové výuky lze využít různých organizačních forem výuky. Projekt lze realizovat jako práci ve skupinách, individuálně aj. Projekty jsou nejčastěji realizovány v rámci jedné třídy, lze však do projektu zapojit i několik tříd, popřípadě různých ročníků nebo dokonce i celou školu.

Samotný průběh projektu je členěn na několik fází. Autoři Maňák a Švec (2003) uvádějí následující fáze:

1. Stanovení cíle – vhodnost a realizovatelnost záměru, významnou roli má účinná motivace žáků, žáci se s tématem musí ztotožnit a přijmout ho.
2. Vytvoření plánu řešení – výběr úkolů pro žáky nebo skupiny žáků, odhad nákladů, zajištění materiálu, vypracovaný plán zpřístupnit všem, aby bylo možné kontrolovat průběžné plnění úkolů.
3. Realizace plánu – opírá se o vypracovaný plán, z něhož se plní a realizují připravené aktivity.
4. Vyhodnocení – zveřejnění výsledků, celkové zhodnocení práce a společné spolupráce, sebehodnocení jednotlivých skupin žáků.

Rozsah projektové výuky určuje rozsah zvolených cílů a vybraných témat.

Časový rozsah může být následující:

- krátkodobý (dvou až několika hodinový)
- střednědobý (1 – 2 dny)
- dlouhodobý (tzv. projektový týden)
- mimořádně dlouhodobý (několik týdnů i měsíců, probíhá paralelně s běžnou výukou); (Maňák, Švec, 2003).

Při rozhodování učitele, zda projektovou výuku zařadit do vyučování je nutné zvážit přednosti a přínosy projektů, ale i jejich nedostatky. Mazáčová (2007) uvádí následující přínosy a nedostatky projektové výuky:

- Přínos projektové výuky:
 - žáci získávají poznatky a zkušenosti uceleně,
 - možnost blíže se seznámit s realitou života,
 - aktivizuje a motivuje žáka k učení,
 - rozvíjí u žáka pocit odpovědnosti, tolerantnost, komunikaci, vzájemnou podporu a tvořivost,
 - skupinová a kooperativní práce.
- Nedostatky projektové výuky:
 - neefektivnost,
 - neposkytuje dostatek času a prostoru k procvičování získaných poznatků,
 - při nedostatečné organizaci a vedení může dojít k velké volnosti při řešení problémů a žáci tak nepochopí dané učivo,

- časová a obsahová náročnost.

Při zařazení projektů do výuky je proto důležité, aby učitelé zvážili všechny přednosti i omezení této výukové metody a začlenili je do výuky smysluplně a efektivně.

2. 6. 7 Výuka dramatem

Výuka dramatem má svým pojetím a charakterem blízko k inscenačním metodám. Odlišuje se však v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací, při kterých využívá základních principů divadla a dramatu. Drama ve výuce umožňuje vytvářet fiktivní situace, rozvíjí představivost žáků, kritické myšlení a využívá přirozený sklon člověka k zábavě a napodobování. Základem dramatu je hraní rolí s následnou diskusí. Velmi významnou roli v dramatu má učitel. Plní zde složitou a velmi rozporuplnou roli. Hry se totiž účastní jako její aktér, ale i jako manipulátor nebo facilitátor, který zaujímá pedagogické postoje a sleduje tak, jak žáci získávají nové poznatky a zkušenosti (Maňák, Švec, 2003).

Jak uvádí Pecina (2008, s. 53), v současné škole se do výuky stále více začleňuje dramatická výchova, která je chápána jako systém aktivního, sociálně uměleckého učení, využívající základní principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů.

3 Výzkumné šetření

V empirické části diplomové práce se zabývám výzkumným šetřením a jeho výsledky, shrnutím a diskusí v souvislosti s uvedenými výsledky.

Třetí kapitola je věnována charakteristice výzkumného šetření, tj. prezentuje cíl práce, charakterizuje výzkumné šetření a výzkumný vzorek, stanovuje výzkumné otázky a předpoklady. Čtvrtá kapitola je zaměřena na podrobnou analýzu dat, nasbíraných během výzkumného šetření u pedagogických pracovníků málotřídních škol. Pátá kapitola je věnována celkovému shrnutí výzkumného šetření. Nejprve uvádím diskusi nad výsledky výzkumného šetření, poté závěr.

3. 1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody používají učitelé na málotřídních školách. Dílčím cílem bylo zmapovat používání výukových metod v jednotlivých předmětech na málotřídní škole a dále pak zjistit, jak učitelé na málotřídních školách využívají samostatnou práci, neboť jde o často využívanou metodu při práci v odděleních.

3. 2 Výzkumná otázka

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na výukové metody slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické, aktivizující a komplexní. S ohledem na cíl práce jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku:

Jaké výukové metody jsou nejčastěji využívány ve výuce na málotřídní škole?

Na základě hlavní výzkumné otázky jsem stanovila otázky dílčí.

Které výukové metody považují učitelé ve výuce na málotřídní škole za nejefektivnější?

Jaká forma samostatné práce je na málotřídních školách nejčastěji využívána?

3. 3 Předpoklady

K naplnění cílů výzkumného šetření diplomové práce byly stanoveny následující předpoklady.

1 *Nejčastěji využívanými slovními metodami na málotřídních školách jsou metody monologické.*

Zdůvodnění: Učitel na málotřídní škole má „těžší“ práci v tom, že se musí v hodině věnovat dvěma ročníkům najednou. Domnívám se proto, že učitelé na málotřídních školách nejčastěji využívají metody monologické (vyprávění, vysvětlování, popis,

práce s textem) při vysvětlování nové látky, opakování nebo zadávání samostatné práce.

- 2 *Nejčastěji využívanými komplexními výukovými metodami jsou na málotřídních školách metody samostatné práce žáků.*

Zdůvodnění: Jak uvádím výše, učitel se na málotřídní škole musí v hodině věnovat dvěma ročníkům najednou. Domnívám se proto, že učitelé na málotřídních školách nejčastěji využívají formu samostatné práce žáků, kdy jednomu ročníku zadají samostatnou práci (pro jednotlivce, do dvojic, popřípadě skupin), aby se mohli věnovat druhému ročníku.

- 3 *Nejčastěji využívanou formou samostatné práce žáků jsou na málotřídních školách doplňovací cvičení a s tím související práce s učebnicí/pracovním sešitem.*

Zdůvodnění: Samostatná práce je na málotřídních školách stěžejní výukovou metodou při práci v odděleních. Učitel se přímo věnuje jednomu ročníku a druhému zadá samostatnou práci. Domnívám se tedy, že nejčastěji využívanou formou samostatné práce jsou doplňovací cvičení v pracovních listech a práce s učebnicí a pracovním sešitem. Jsou pro učitele jednoduché na přípravu a žáci si při nich látku nejsnadněji zopakují.

- 4 *Nejčastěji využívanými aktivizujícími metodami jsou didaktické hry.*

Zdůvodnění: Domnívám se, že učitelé na málotřídních školách využívají z aktivizujících metod nejčastěji didaktické hry, proto, že je žáci mají rádi a jsou vhodnou pomůckou při motivaci.

- 5 *Aktivizující výukové metody považují učitelé málotřídních škol za nejvíce efektivní.*

Zdůvodnění: Domnívám se, že pomocí aktivizujících metod učitelé žáky nejčastěji motivují k činnosti, řeší určité problémy nebo zjišťují vztahy mezi žáky.

3. 4 Předvýzkum

Předvýzkum jsem realizovala pomocí metody rozhovoru na základní málotřídní škole ve Velichovkách, kde pracuji. Zajímalo mě, jaký názor na výukové metody a málotřídní školy mají mé kolegyně. Rozhovor jsem vedla se třemi třídními učitelkami, z nichž jedna zastupuje funkci ředitelky školy. Otázky byly předem připravené a týkaly se

problematiky málotřídních škol a výukových metod. První otázka zjišťovala dobu praxe učitele na málotřídní škole, následující otázky se týkaly ročníků a předmětů, které oslovení učitelé vyučují, pozitivních a negativních stránek výuky na málotřídní škole a poslední dvě otázky zjišťovaly, které výukové metody dotazovaní učitelé používají nejraději a nejčastěji.

Na základě těchto rozhovorů jsem sestavila položky v dotazníku a ve výzkumu se zaměřila na výukové metody využívané v jednotlivých předmětech na prvním stupni. Realizované rozhovory jsou uvedeny v příloze.

3. 5 Výzkumný vzorek

Výzkum byl proveden formou kvantitativního šetření, prostřednictvím dotazníku, který byl distribuován učitelům málotřídních škol v Královéhradeckém a Pardubickém kraji. Celkem bylo formou online dotazníku osloveno 76 málotřídních škol Královéhradeckého kraje a 73 málotřídních škol Pardubického kraje (tzn. celkem 149). Na dotazník odpovědělo 76 respondentů, návratnost je tedy 51%.

Dotazník byl rozdělen do dvou částí. V první části byl zaměřen na výukové metody v jednotlivých předmětech na málotřídních školách, v druhé části byl zaměřen na způsob samostatné práce ve spojených ročnících. Dotazník byl anonymní a obsahoval 30 otázek typu:

- uzavřené – 19 otázek,
- otevřené – 5 otázek,
- škálovací – 6 otázek.

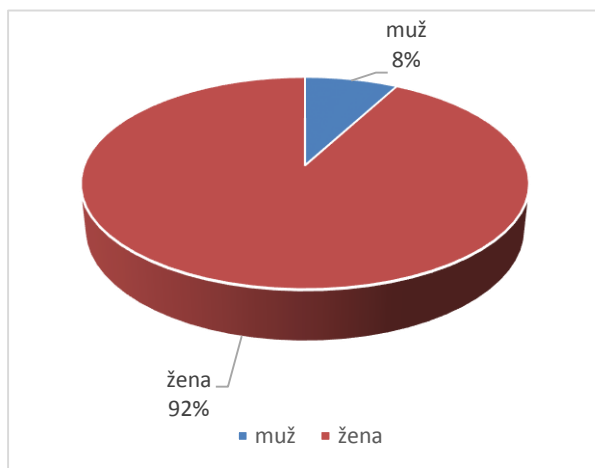
Dotazník byl zpracován analýzou jednotlivých otázek podle uvedených odpovědí.

4 Výsledky výzkumného šetření

Níže jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření, které bylo provedeno na málotřídních školách v Královéhradeckém a Pardubickém kraji.

1 Pohlaví

První otázka dotazníku byla informativní, ve které bylo mým cílem zjistit zastoupení žen a mužů na málotřídních školách. Z celkem 76 dotazovaných bylo 6 mužů (8 %) a 70 žen (92 %). Tento údaj nám naznačuje, že na 1. stupni je stále větší zastoupení žen, než mužů.



Tab. 1 Zastoupení pohlaví dotazovaných učitelů

Pohlaví	Četnosti	%
Muž	6	8
Žena	70	92
Celkem	76	100

Graf č. 1 Zastoupení pohlaví dotazovaných učitelů

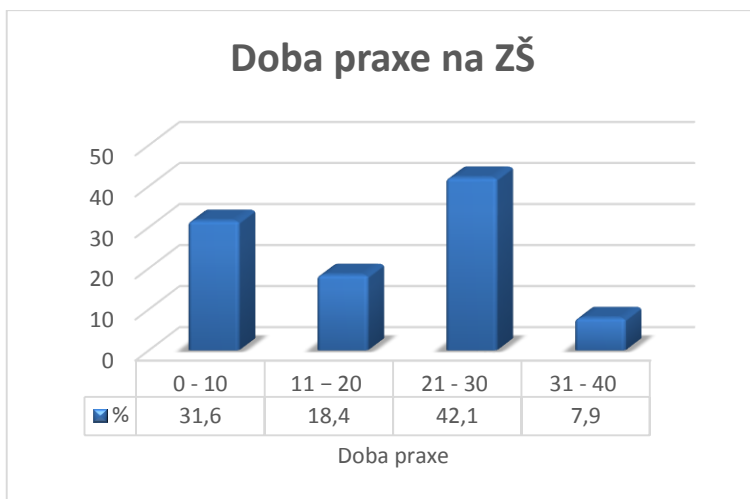
2 Délka praxe

Ve druhé otázce jsem se dotazovaných učitelů ptala na jejich celkovou pedagogickou praxi a poté na praxi na málotřídní škole. U některých respondentů se jejich celková praxe kryla s praxí na málotřídní škole. Tento fakt uvedlo 36 dotazovaných učitelů.

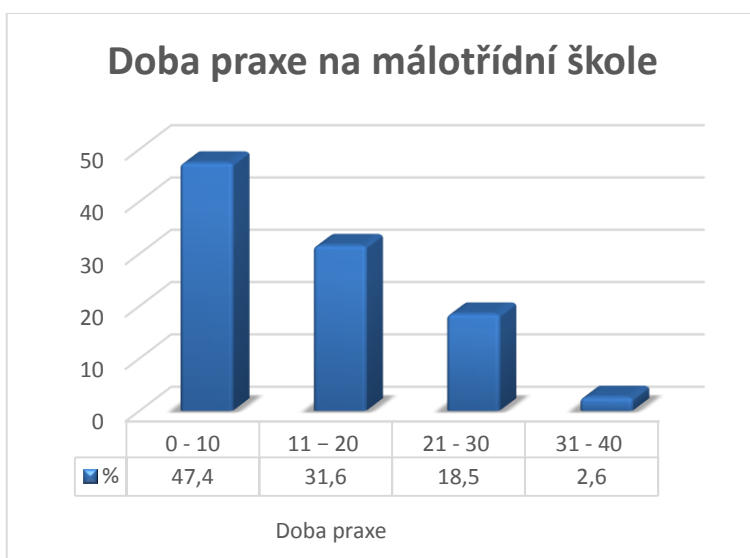
Pro analýzu této otázky jsem délku praxe rozdělila do 4 intervalů:

- 0 – 10 let praxe,
- 11 – 20 let praxe,
- 21 – 30 let praxe,
- 31 – 40 let praxe.

Učitelů s délkou praxe do 10 let bylo 32 %, 11 – 20 let praxe mělo 18 % respondentů, 21 – 30 let praxe mělo 42 % učitelů a 31 – 40 let praxe mělo 8 % učitelů (graf č. 2). Zajímavější hodnoty sděluje graf č. 3, který představuje dobu praxe učitelů na málotřídní škole. Graf má klesající tendenci, kdy nejvíce respondentů, a to přesně 47,4 % uvádí délku praxe do 10 let. 11 – 20 let praxe má skoro 32 % vyučujících, 21 – 30 let praxe 19 % a nejméně učitelů má praxi přes 30 let, a to necelá 3 %.



Graf č. 2 Doba praxe na základní škole



Graf č. 3 Doba praxe na málotřídní škole

3 Celkový počet tříd na málotřídní škole

Tato otázka měla dotazované málotřídní školy rozdělit dle jejich počtu tříd. Pro málotřídní školy je typické, že mají více ročníků než tříd. Cílem této otázky tedy bylo zjistit, které školy jsou tzv. „jednotřídky“, „dvoutřídky“, „trojtřídky“ nebo „čtyřtřídky“. Z uvedených odpovědí jsem zjistila, že v Pardubickém a Královéhradeckém kraji se vyskytuje nejvíce škol dvoutřídních, a to 42,1 %, což je 32 dotazovaných škol. Druhým nejčastějším typem jsou v 34 % školy trojtřídní, poté školy jednotřídní v 18 % a nejmenší zastoupení mají školy čtyřtřídní, a to 11 %.



Graf č. 4 Počet tříd na málotřídní škole

4 Zastoupení ročníků ve třídě

Tato otázka měla zjistit, které ročníky jsou zastoupeny ve spojených třídách, které dotazovaní učitelé učí. Z odpovědí vyplývá, že 61 % respondentů učí 1. ročník, 55 % dotazovaných 2. ročník a 42 % 3. ročník. 4. ročník spolu s 5. ročníkem byl v poměru k ostatním ročníkům zmiňován nejméně, a to okolo 30 %.

Tab. 2 Zastoupení ročníků ve třídách

Zastoupení ročníků ve třídách respondentů	Četnosti	%
1. ročník	46	60,5
2. ročník	42	55,3
3. ročník	32	42,1
4. ročník	22	28,9
5. ročník	24	31,6
Celkem	76	100

5 Počet žáků v jednotlivých ročnících

Smyslem této otázky bylo zjistit, jaký je počet žáků v jednotlivých ročnících na dotazovaných málotřídních školách. V některých odpovědích byly uvedeny počty žáků ročníků celé školy, v některých byly uvedeny pouze počty ročníků, které dotazovaní

učitelé učí. Vyhodnocení této otázky je proto poněkud nepřesné, neboť některé počty žáků v jednotlivých ročnících mi nebyly známy.

Z tabulky vyplývá, že nejvíce žáků, 472 je v 1. ročnících. 2. ročník navštěvuje 456 žáků, 3. ročník 340 žáků, 4. ročník 310 žáků a 5. ročník 290 žáků. Průměrný počet žáků v 1. a 2. ročníku je 8, ve 3. ročníku je to 7 žáků a ve 4. a 5. ročníku 6 žáků.

Tab. 3 Počet žáků v ročnících

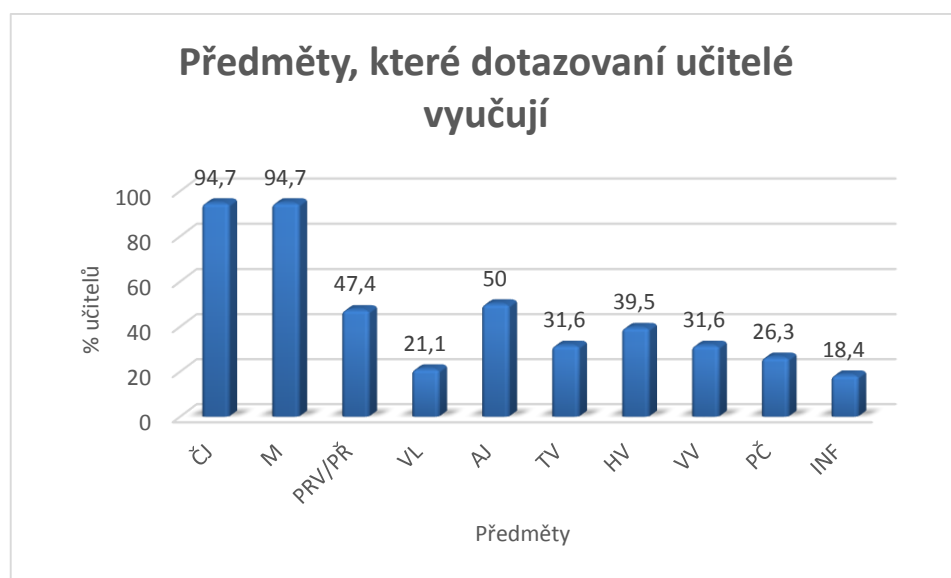
Ročník	Počet žáků	Četnosti	Celkový počet žáků v ročníku	Průměrný počet žáků v ročníku
1. ročník	0 – 5	24	472	8
	6 – 10	24		
	11 – 15	10		
	16 – 20	4		
2. ročník	0 – 5	20	456	8
	6 – 10	28		
	11 – 15	8		
	16 – 20	4		
3. ročník	0 – 5	26	340	7
	6 – 10	18		
	11 – 15	16		
	16 – 20	4		
4. ročník	0 – 5	28	310	6
	6 – 10	18		
	11 – 15	8		
	16 – 20	0		
5. ročník	0 – 5	30	290	6
	6 – 10	20		
	11 – 15	4		
	16 – 20	2		

6 Předměty, které dotazovaní učitelé učí

Tato otázka se zaměřovala na předměty, které dotazovaní učitelé učí. Na některých málotřídních školách učitelé učí ve své třídě všechny předměty, na jiných školách jsou

učitelé zaměřeni na základní předměty (matematika, český jazyk), humanitní předměty (vlastivěda), výchovy (tělesná výchova, výtvarná výchova, hudební výchova) nebo přírodovědné předměty (prvouka, přírodověda), kde učitelé učí i žáky z jiných ročníků.

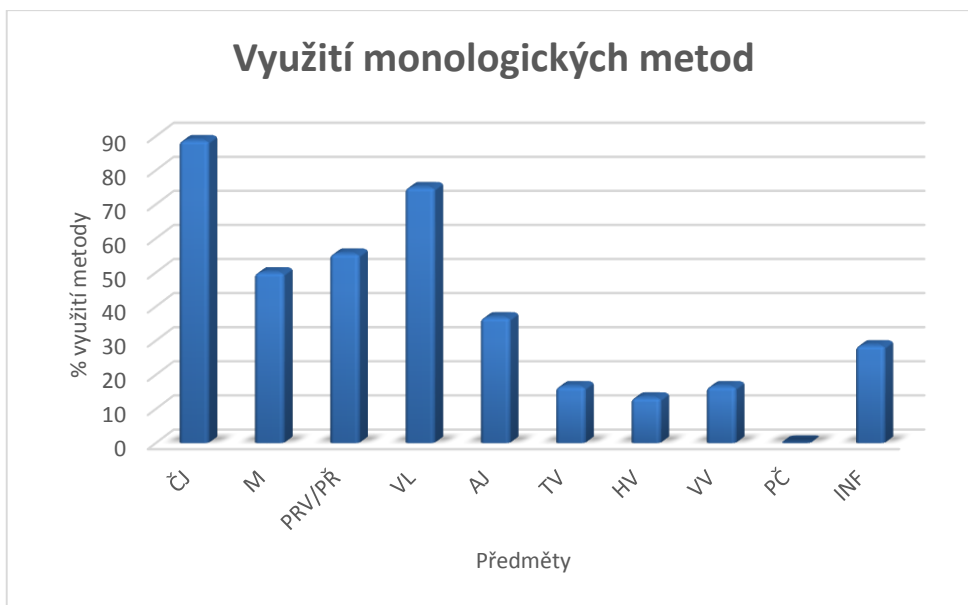
Z grafu, který nám představuje předměty, které dotazovaní učitelé vyučují, vyplývá, že 95 % respondentů vyučuje český jazyk a matematiku, 50 % anglický jazyk, 47 % prvouku/přírodovědu a 40 % hudební výchovu. 32 % dotazovaných vyučuje tělesnou a výtvarnou výchovu, 26 % pracovní činnosti a okolo 20 % dotazovaných vyučuje vlastivědu a informatiku.



Graf č. 5 Předměty dotazovaných učitelů

7 Využití monologických metod

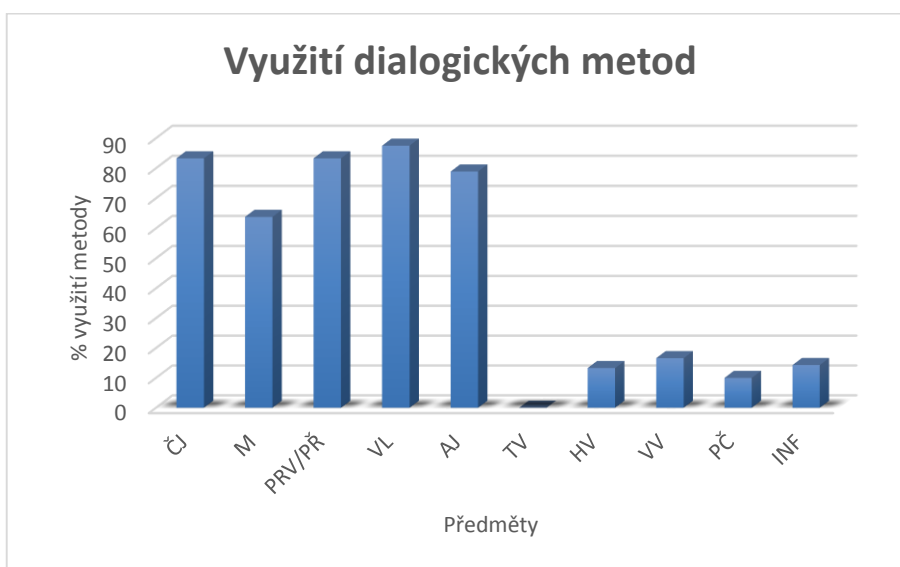
Cílem této otázky bylo zjistit, v jakých předmětech učitelé využívají monologické metody. Z odpovědí jsem zjistila, že v 89 % se monologické metody využívají v českém jazyce. Druhou nejčastější odpovědí byla vlastivěda, kde se monologické metody využívají v 75 %. 56 % oslovených učitelů využívá výše uvedené metody v prvouce a přírodovědě a 50 % v matematice. Velmi mě překvapilo, že v anglickém jazyce monologické metody oslovení učitelé využívají pouze v 37 % a v pracovních činnostech monologické metody nepoužívá ani jeden z vyučujících.



Graf č. 6 Využití monologických metod

8 Využití dialogických metod

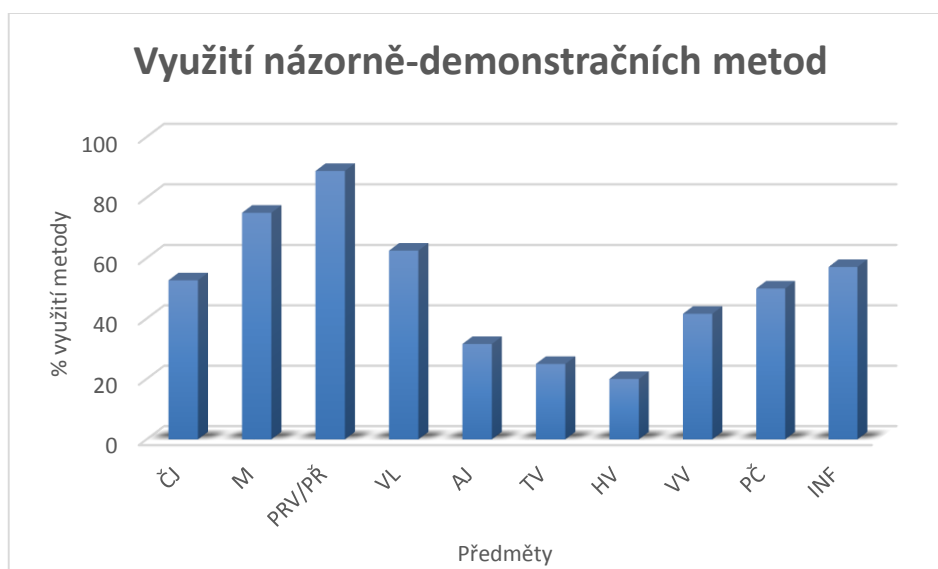
Do této otázky jsem zařadila dialogické metody (rozhovor, dialog) a metody práce s textem (práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem). Dle zjištěných odpovědí jsem zjistila, že nejčastěji se tyto metody vyskytují v předmětu vlastivěda, a to v 88 %. V českém jazyce a prvouce/přírodovědě se zmíněné metody vyskytují v 83 % a v anglickém jazyce v 79 %. Velmi zajímavý je údaj z matematiky, kdy se dialogické metody a metody práce s textem vyskytují v 64 %. Předpokládala jsem, že tyto metody budou mít v hodinách matematiky větší procento zastoupení, jako např. v českém jazyce.



Graf č. 7 Využití dialogických metod

9 Využití názorně – demonstračních metod

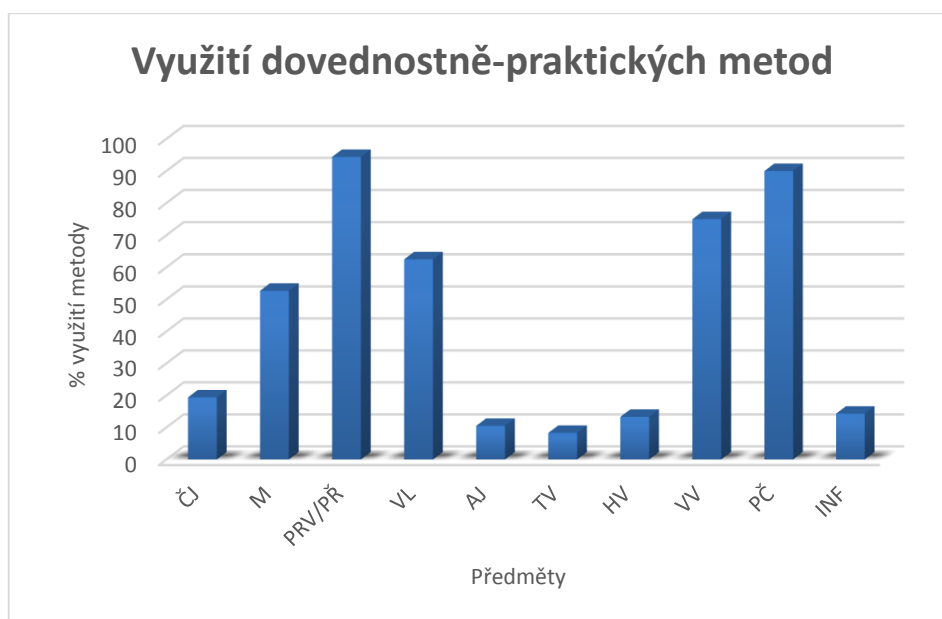
Mezi názorně – demonstrační metody patří předvádění, pozorování, instruktáž a práce s obrazem. Není tedy překvapením, že se metody názorně – demonstrační s téměř 89 % využívají nejčastěji v přírodovědných předmětech – prvouce a přírodovědě. Dalším nejčastějším výskytem těchto metod je matematika v 75 %, po které následuje v 63 % vlastivěda a v 57 % informatika. Okolo 50 % se názorně – demonstrační metody využívají v předmětech český jazyk a pracovní činnosti a 42 % respondentů je využívá ve výtvarné výchově. Předměty, ve kterých se názorně – demonstrační metody vyskytují nejméně, jsou anglický jazyk, hudební výchova a překvapivě tělesná výchova.



Graf č. 8 Využití názorně-demonstračních metod

10 Využití dovednostně – praktických metod

Záměrem této otázky bylo zjistit, ve kterých předmětech se nejčastěji využívají dovednostně – praktické metody (laboratorní činnosti, pracovní činnosti a grafické a výtvarné činnosti žáků). Z uvedeného grafu vyplývá, že výše uvedené metody využívá v předmětu prvouky/přírodovědy 94 % vyučujících. 90 % učitelů využívá dovednostně – praktické metody v pracovních činnostech a 75 % ve výtvarné výchově. V 63 % se tyto metody využívají ve vlastivědě a v 53 % v matematice. Nejméně se využívají v českém jazyce, hudební výchově, informatice, anglickém jazyce a tělesné výchově.

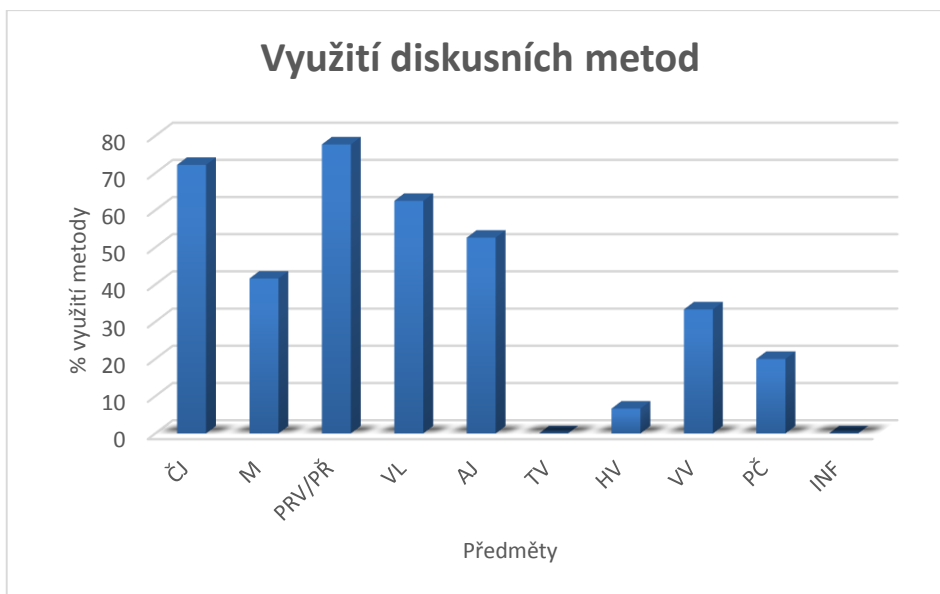


Graf č. 9 Využití dovednostně – praktických metod

11 Využití diskusních metod

Diskusní metody se řadí do metod aktivizujících. Jejich úkolem je žáky správně motivovat a připravit na novou látku nebo zjistit, co o dané látce vědí. Dle uvedených odpovědí se diskusní metody v 78 % vyskytují v hodinách prvouky a přírodovědy. 73 % oslovených učitelů využívá metodu diskuse během hodin českého jazyka a 63 % v hodinách vlastivědy. 53 % dotazovaných uvedlo, že diskusních metod využívá v anglickém jazyce a 42 % v hodinách matematiky. Velmi překvapivým údajem bylo zjištění, že se diskusní metody využívají v 33 % v hodinách výtvarné výchovy.

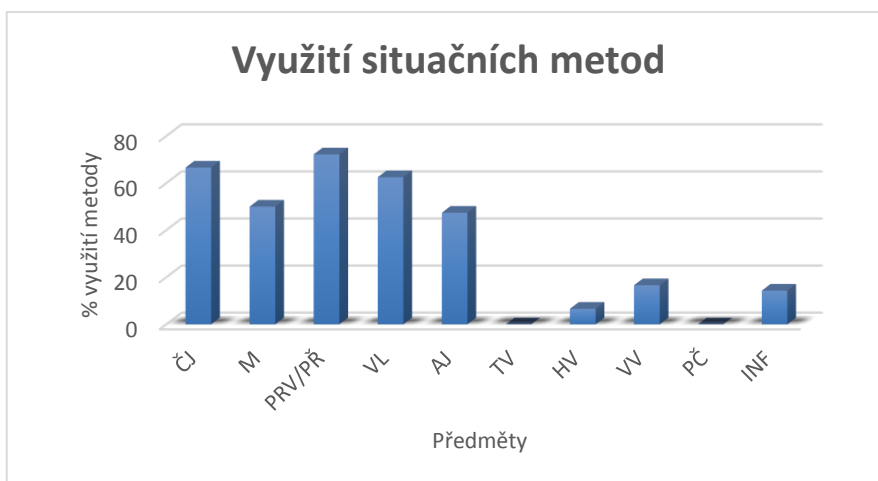
Z výše uvedených údajů vyplývá, že metoda diskuse je na málotřídních školách mezi učiteli oblíbená a využívají ji v mnoha předmětech různého charakteru. Toto zjištění je velmi žádoucí, neboť se žáci pomocí diskusních metod učí vyjadřovat své názory a respektovat a vyslechnout názory druhých, což jim bude do budoucna velmi přínosné.



Graf č. 10 Využití diskusních metod

12 Využití situačních metod

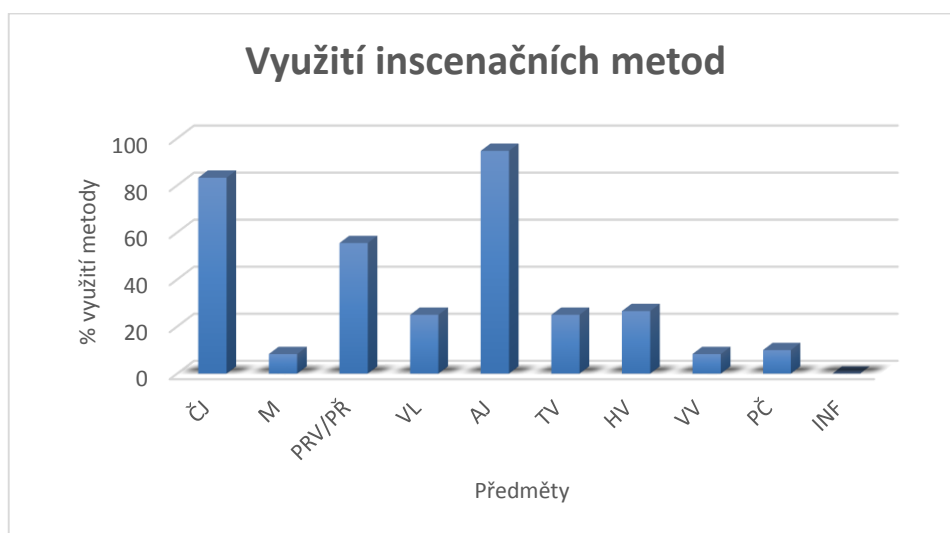
Situační metody se též řadí mezi metody aktivizující. Podstatou těchto metod je hledání postupů k vyřešení určité situace nebo problému. Tyto metody jsou mezi učiteli málotřídních škol nejčastěji používány v předmětech prvouka a přírodověda, a to v 72 %. 67 % dotazovaných je využívá v hodinách českého jazyka, 63 % při vlastivědě, 50 % při hodinách matematiky a 47 % během hodin anglického jazyka. Nejméně jsou tyto metody využívány ve výchovách a informatice a při tělesné výchově a pracovních činnostech nejsou využívány vůbec.



Graf č. 11 Využití situačních metod

13 Využití inscenačních metod

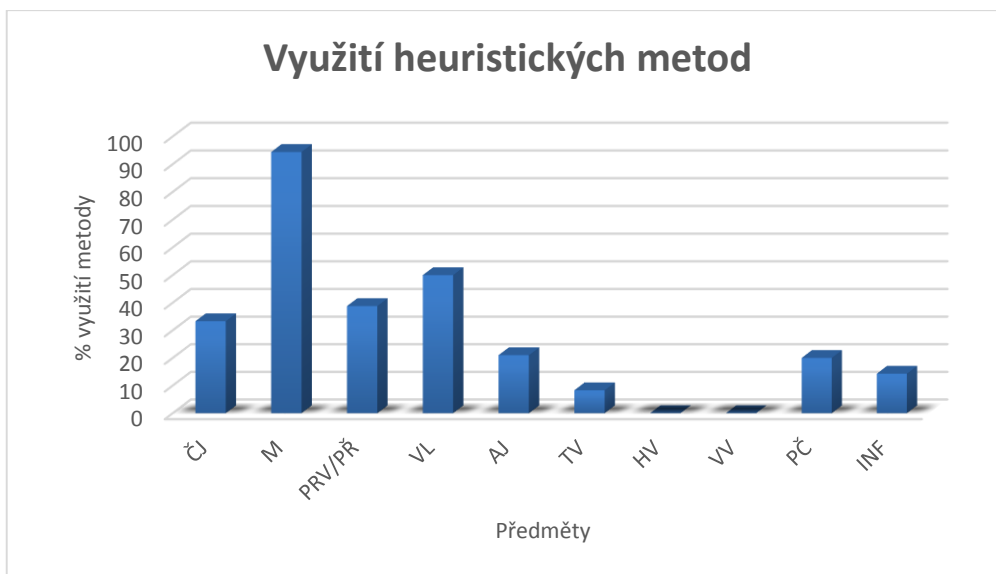
Inscenační metody neboli metody hraní rolí jsou aktivizující metody, při kterých se žáci „vžívají“ do přidělených rolí, které mají za úkol předvést nebo zahrát. Není tedy překvapující, že se tyto metody nejčastěji, téměř v 95 %, využívají v hodinách anglického jazyka a v 83 % v hodinách českého jazyka. Tyto předměty totiž učitelé nabízejí spoustu možností a aktivit, při kterých si žáci mohou vyzkoušet a zahrát různé role. Překvapivý údaj pro mě však bylo využití inscenačních metod během hodin prvouky a přírodovědy, a to téměř v 56 %. Okolo 26 % se tyto metody využívají v předmětech vlastivěda, tělesná a hudební výchova a okolo 10 % v hodinách matematiky, výtvarné výchovy a pracovních činností. V hodinách informatiky dotazovaní učitelé inscenační metody nevyužívají.



Graf č. 12 Využití inscenačních metod

14 Využití heuristických metod

Heuristické metody, které také patří do skupiny aktivizujících metod, staví před žáky konkrétní problémové situace, které mají za úkol vyřešit. Je tedy pochopitelné, že se metody řešení problémů v 94 % využívají v hodinách matematiky. 50 % dotazovaných učitelů využívá tyto metody během hodin vlastivědy a okolo 40 % v hodinách prvouky a přírodovědy. 33 % respondentů uvedlo, že heuristické metody používá v hodinách českého jazyka a okolo 20 % v hodinách anglického jazyka a pracovních činností. 14 % oslovených učitelů využívá tyto metody v hodinách informatiky a pouze 8 % během tělesné výchovy. Při hudební a výtvarné výchově nejsou výše uvedené metody využívány.



Graf č. 13 Využití heuristických metod

15 Využití didaktických her

Didaktické hry patří mezi metody aktivizující, využívají se tedy nejčastěji k aktivaci a motivaci dětí k nějaké činnosti. Nepřekvapilo mě tedy, že se nejčastěji, v 97 % využívají v matematice a v 94 % v českém jazyce. Dalším předmětem, ve kterém se didaktické hry hojně využívají, je anglický jazyk. Oslovení učitelé je používají v 84 %. V hodinách vlastivědy se didaktické hry využívají v 50 % a okolo 40 % se používají v prvouce/přírodovědě a velmi překvapivě v hudební výchově. V hodinách tělesné výchovy jsem očekávala větší zastoupení didaktických her. Z uvedených odpovědí totiž vyplývá, že se využívají jen v 25 %. V hodinách informatiky se didaktické hry využívají ve 14 % a ve výtvarné výchově v 8 %. Žádný z dotazovaných učitelů nepoužívá didaktické hry při pracovních činnostech.



Graf č. 14 Využití didaktických her

16 Využití frontální výuky

Frontální výuka patří do komplexních výukových metod. V odborných knihách bývá charakterizována jako tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou. Z grafu uvedeného níže vyplývá, že 86 % dotazovaných učitelů málotřídních škol využívá frontální výuku v hodinách českého jazyka a téměř 70 % v hodinách matematiky. 50 % dotazovaných pak tuto metodu využívá v hodinách vlastivědy a 33 % během hudební výchovy. Během hodin informatiky má frontální výuka zastoupení 29 % a prvouky a přírodovědy 22 %. Pouze 17 % respondentů využívá model frontální výuky při tělesné výchově a 10 % při hodinách pracovních činností. Frontální výuku při hodinách výtvarné výchovy nikdo nevyužívá.



Graf č. 15 Využití frontální výuky

17 Využití skupinové a kooperativní výuky

Skupinová a kooperativní výuka patří též do komplexních výukových metod. Jsou to metody, při kterých žáci spolupracují ve skupinách a společně řeší problémové úlohy. Není tedy překvapující, že se tyto metody ve výuce hojně používají. Téměř 88 % oslovených respondentů využívá skupinovou a kooperativní výuku v hodinách vlastivědy, 84 % v hodinách anglického jazyka a 72 % v matematice. Okolo 60 % jsou tyto metody využívány při prvouce a přírodovědě a českém jazyce. V 33 % jsou využity v hodinách výtvarné výchovy a ve 20 % během pracovních činností. Nejméně jsou pak využívány během tělesné výchovy a při hudební výchově a informatice je nevyužívá žádný z dotazovaných učitelů.



Graf č. 16 Využití skupinové a kooperativní výuky

18 Využití partnerské výuky

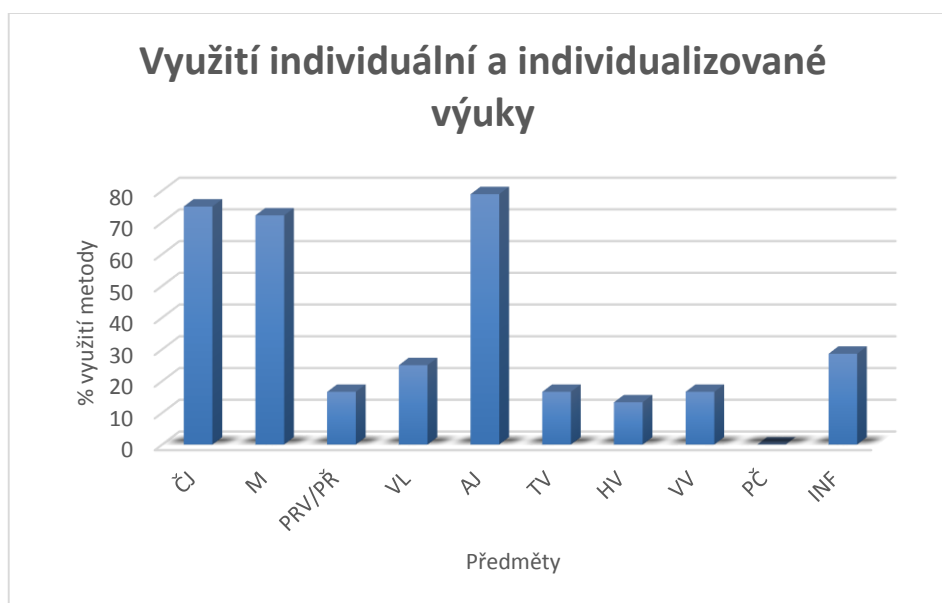
Cílem otázky č. 18 bylo zjistit, jak učitelé málotřídních škol využívají partnerskou výuku neboli výuku ve dvojicích. Není překvapujícím zjištěním, že se tato metoda nejvíce využívá v hodinách anglického jazyka, a to v 68 %. Okolo 56 % se využívá v hodinách matematiky a v 50 % v hodinách českého jazyka. Téměř 39 % vyučujících ji využívá v hodinách prvouky a přírodovědy a 25 % v hodinách vlastivědy. V 17 % se výuka ve dvojicích využívá v tělesné a výtvarné výchově, ve 14 % v informatice a v 10 % během pracovních činností. V hudební výchově není tato metoda využívána.



Graf č. 17 Využití partnerské výuky

19 Využití individuální a individualizované výuky

Individuální výuku lze charakterizovat jako výuku jednoho žáka jedním učitelem a individualizovanou výuku jako vnitřně diferenciovanou výuku. Z uvedených odpovědí vyplývá, že se výše uvedené metody využívají v 78 % v hodinách anglického jazyka a v 75 % během českého jazyka. V 72 % je pak učitelé využívají v hodinách matematiky. Kolem 20 % je individuální a individualizovaná výuka využívána v hodinách vlastivědy a informatiky. Okolo 20 % jsou tyto metody použity během prvouky a přírodovědy nebo tělesné, hudební a výtvarné výchově. Při pracovních činnostech nejsou tyto metody využívány.

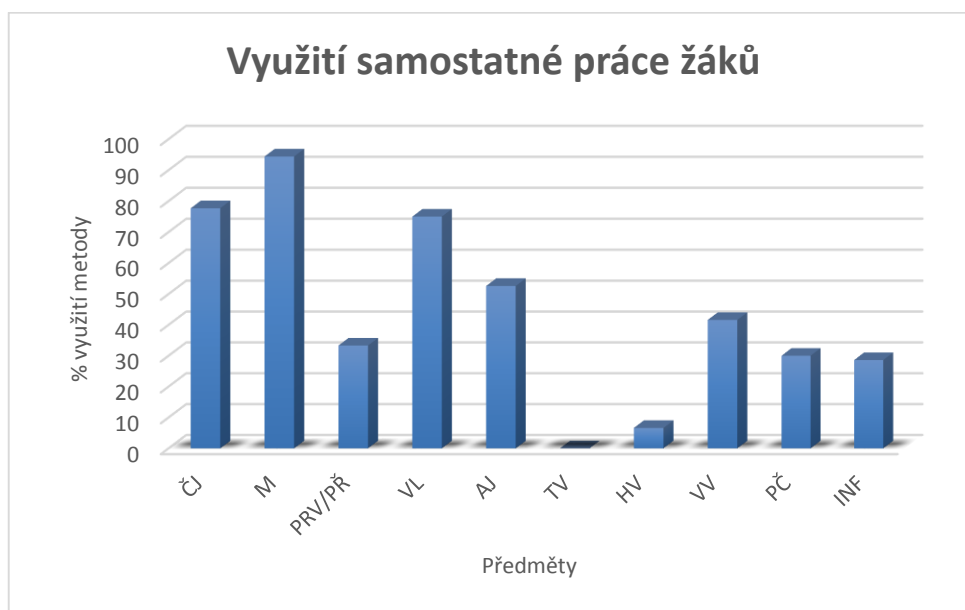


Graf č. 18 Využití individuální a individualizované výuky

20 Využití samostatné práce žáků

Metoda samostatné práce žáků je metoda, při které žáci získávají poznatky vlastním úsilím pomocí řešení problémových situací. Na málotřídních školách jsou žáci vyučováni v odděleních, ve kterých se samostatná práce využívá velmi často. Potvrzují to i výsledky výzkumného šetření, které uvádějí, že 94 % respondentů využívá tuto metodu během matematiky a 78 % v hodinách českého jazyka. V hodinách vlastivědy se využívají v 75 % a téměř v 53 % v hodinách anglického jazyka. Ve výtvarné výchově je metoda samostatné práce žáků využívána ve 42 %, během hodin prvouky a přírodovědy v 33 % a 30 % oslovených učitelů ji využívá v hodinách pracovních činností a informatiky. Pouhých 7 % respondentů tuto metodu využívá v hodinách hudební výchovy a v tělesné výchově ji učitelé nevyužívají. Překvapilo mě, že

v hodinách anglického jazyka a prvouky a přírodovědy jsou tyto metody využívány méně, než jsem předpokládala. I přes to je metoda samostatné práce žáků na málotřídních školách často využívána.

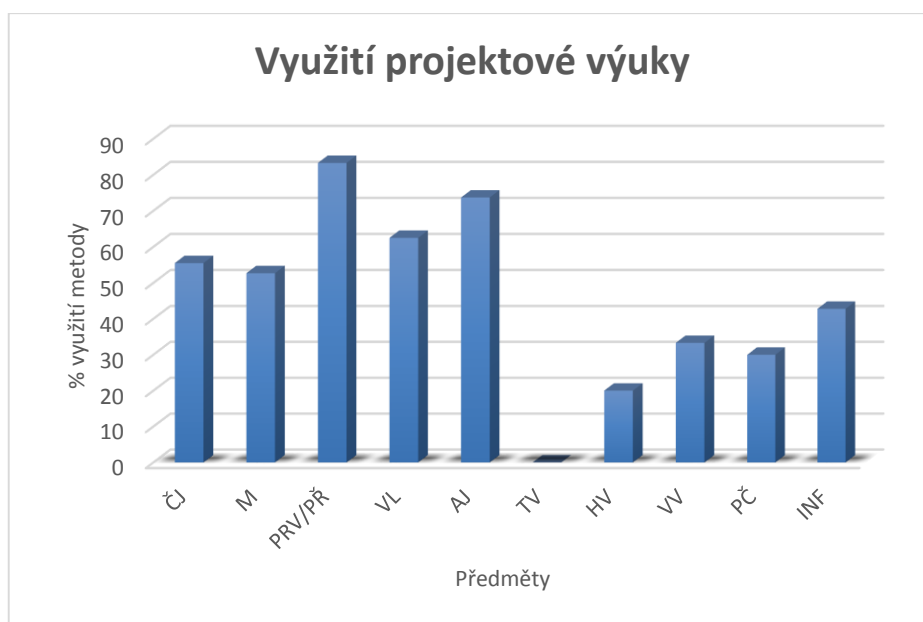


Graf č. 19 Využití samostatné práce žáků

21 Využití projektové výuky

Projektová výuka je komplexní výuková metoda, během které žáci v rámci projektů řeší předložené problémové úlohy. Realizují se v rámci jedné třídy, několika tříd nebo dokonce i celé školy. Na málotřídních školách se projektová metoda nejčastěji realizuje v rámci celé školy. Je tomu tak díky malému počtu žáků v jednotlivých ročnících.

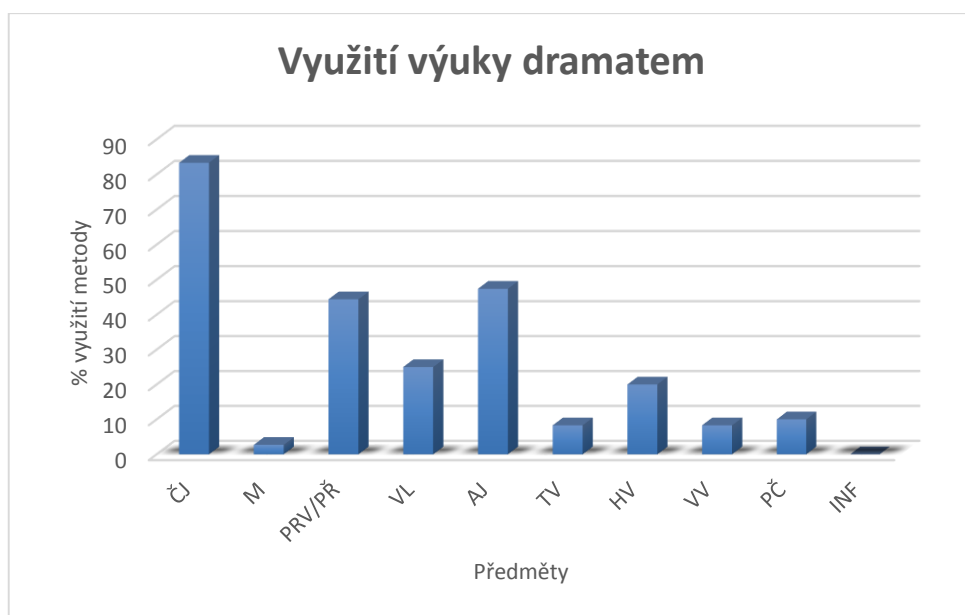
Z uvedeného výzkumu vyplývá, že metoda projektu se v 83 % využívá v hodinách prvouky a přírodovědy. Téměř v 74 % se projekty využívají v hodinách anglického jazyka a v 63 % v hodinách vlastivědy. 56 % dotazovaných učitelů využívá tuto metodu během českého jazyka a 53 % v hodinách matematiky. Velmi překvapivě se projektová metoda využívá ve 43 % v hodinách informatiky. Ve výtvarné výchově a pracovních činnostech se projekty využívají okolo 30 % a ve 20 % v hudební výchově. Ani jeden z dotazovaných učitelů nevyužívá projektovou metodu v hodinách tělesné výchovy.



Graf č. 20 Využití projektové výuky

22 Využití výuky dramatem

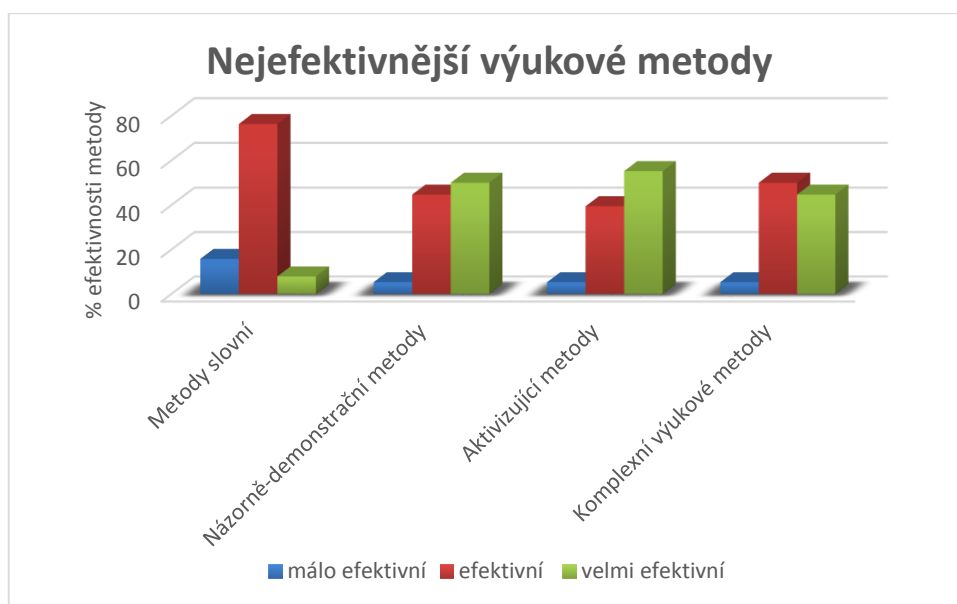
Metoda výuky dramatem má svým pojetím a charakterem blízko k inscenačním metodám, není tedy překvapením, že výsledky průzkumu jsou velmi podobné. Využití této metody je v českém jazyce shodné jako využití inscenačních metod, a to v 83 %. Totožné výsledky vyšly také v používání těchto metod v hodinách vlastivědy, kdy je učitelé využívají ve 25 %, v hodinách výtvarné výchovy v 8 % a během pracovních činností, kdy je využívá 10 % oslovených učitelů. Rozdílné výsledky využití se objevují v hodinách matematiky, kdy se metoda výuky dramatem využívá méně, a to v 8 %, v hodinách prvouky a přírodovědy, kdy je využívána ve 44 % a v hodinách hudební výchovy, využití 20 %. Největší rozdíl jsem zaznamenala ve využití výuky dramatem v hodinách anglického jazyka, kdy je využívána pouze v 47%.



Graf č. 21 Využití výuky dramatem

23 Nejeftivnější výukové metody

Respondentům jsem položila následující otázku: *Které z uvedených výukových metod považujete při výuce na málotřídní škole za nejeftivnější?* Jejich úkolem bylo na škále od 1 (málo efektivní) do 5 (velmi efektivní) ohodnotit slovní, názorně – demonstrační, aktivizující a komplexní výukové metody. Z výzkumu vyplývá, že dotazovaní učitelé považují za nejeftivnější výukové metody aktivizující, kdy tak uvedlo 55 % respondentů. Na pomyslném druhém místě se umístily metody názorně – demonstrační, které za nejeftivnější považuje 50 % oslovených učitelů. Třetí příčku obsadily komplexní výukové metody, které využívá 45 % respondentů. Slovní metody jsou za velmi efektivní považovány pouze v 8 %.



Graf č. 22 Nejefektivnější výukové metody

24 Nejoblíbenější výuková metoda

Cílem této otázky bylo, aby se učitelé zamysleli nad tím, které výukové metody jsou nejoblíbenější u jejich žáků. Z uvedených odpovědí vyplývá, že nejoblíbenější metodou u žáků podle oslovených učitelů je v 17 % skupinová práce a v 15 % projektové vyučování. Okolo 14 % se všeobecně pohybují aktivizující metody. Nad 10 % oblíbenosti se dostaly také názorně – demonstrační metody, což mě velmi překvapilo. Do 5 % se poté vyskytuje například dramatická výchova, práce s interaktivní tabulí, partnerská výuka nebo metody hraní rolí. Pouze 2 % dotazovaných učitelů nedokázalo na tuto otázku najít jednoznačnou odpověď.

V rámci dalšího výzkumu by bylo zajímavé na tuto otázku navázat a zjistit tak, jaké metody jsou nejoblíbenější u žáků a následně jejich výpovědi porovnat s výpověďmi učitelů.

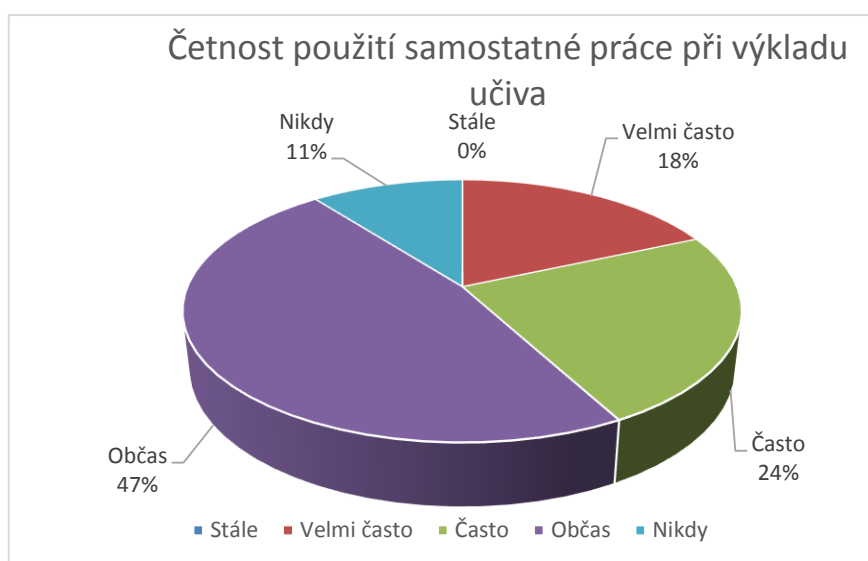


Graf č. 23 Nejoblíbenější výukové metody žáků (podle učitelů)

25 Četnost použití samostatné práce při výkladu učiva

Druhá část dotazníkového šetření byla zaměřena na metodu samostatné práce, která se na málotřídních školách často využívá při práci v odděleních. Cílem následujících 5 otázek bylo zjistit, při jakých činnostech a jakou formu samostatné práce respondenti využívají.

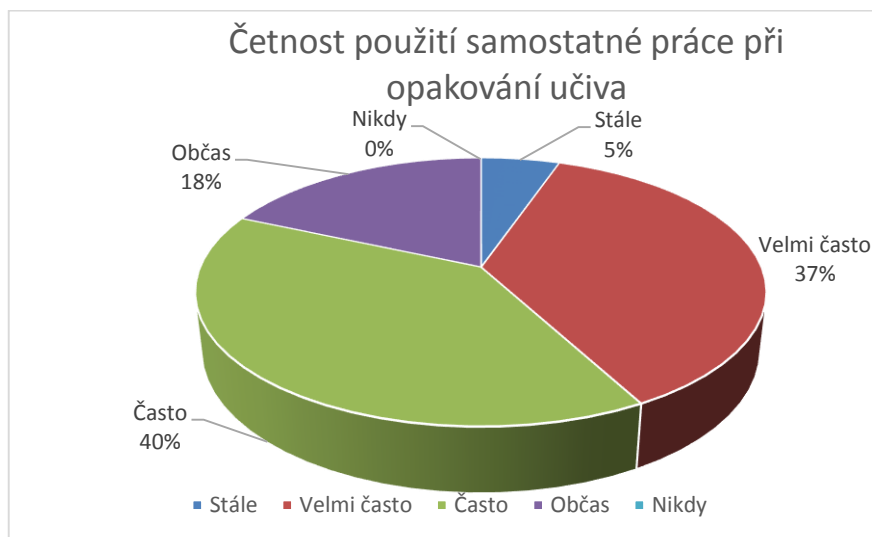
Otázka č. 25 zjišťovala, zda respondenti využívají samostatnou práci při výkladu učiva. 4 % dotazovaných odpovědělo, že tuto formu samostatné práce využívá občas, 24 % často, 18 % velmi často a 11 % nikdy. Ani v jedné z odpovědí se neobjevila možnost, že učitelé samostatnou práci při této činnosti využívají stále.



Graf č. 24 Četnost použití samostatné práce při výkladu učiva

26 Četnost použití opakování učiva při samostatné práci

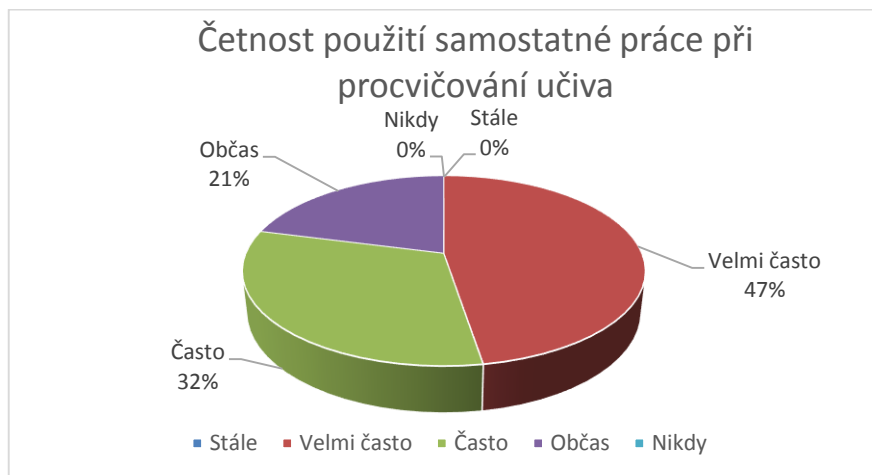
Následující otázka měla za úkol zjistit, zda učitelé málotřídních škol využívají samostatnou práci při opakování učiva. 40 % respondentů uvedlo, že tuto metodu využívá často, 37 % velmi často, 18 % občas a 5 % stále. Z uvedeného grafu vyplývá, že metoda samostatné práce je při opakování učiva na málotřídních školách hojně využívána. Učitelé tak mají okamžitou zpětnou vazbu, zda žáci látce rozumí nebo zda potřebují učivo vysvětlit znovu.



Graf č. 25 Četnost použití samostatné práce při opakování učiva

27 Četnost použití samostatné práce při procvičování učiva

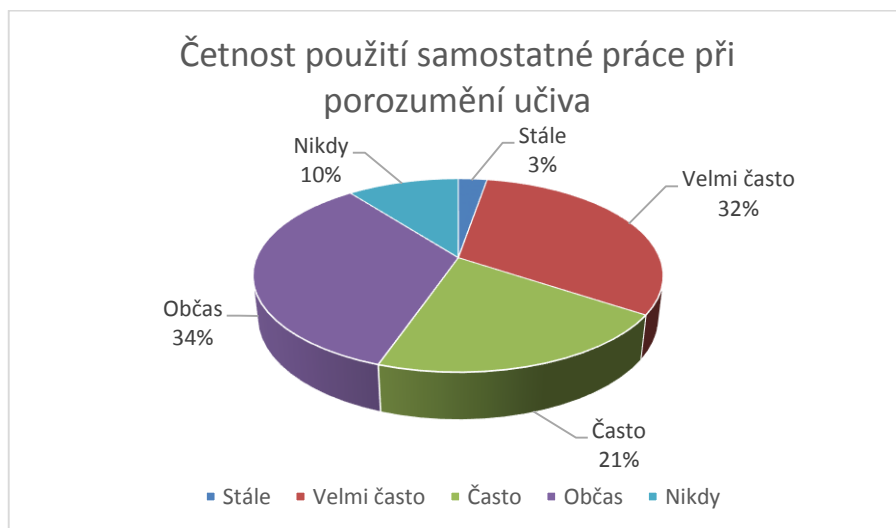
Cílem této otázky bylo zjistit, jak často se metoda samostatné práce využívá při procvičování učiva. Z grafu lze vyčíst, že 47 % dotazovaných učitelů využívá samostatnou práci při procvičování učiva velmi často, 32 % často a 21 % občas. Minimální a maximální hodnoty (nikdy a stále) se neobjevily v žádné z odpovědí.



Graf č. 26 Četnost použití samostatné práce při procvičování učiva

28 Četnost použití samostatné práce při porozumění učiva

Následující graf nám sděluje četnost využití metody samostatné práce při porozumění učiva. 34 % dotazovaných učitelů využívá metodu samostatné práce občas, 32 % velmi často, 21 % často, 10 % nikdy a 3 % stále. Překvapilo mě, jak velké procento učitelů využívá tuto metodu velmi často. Předpokládala jsem, že při porozumění učiva budou učitelé spíše využívat frontální nebo skupinovou výuku. Je proto mile překvapující, že učitelé využívají ve vyučování stále více samostatnosti a individuality žáků.



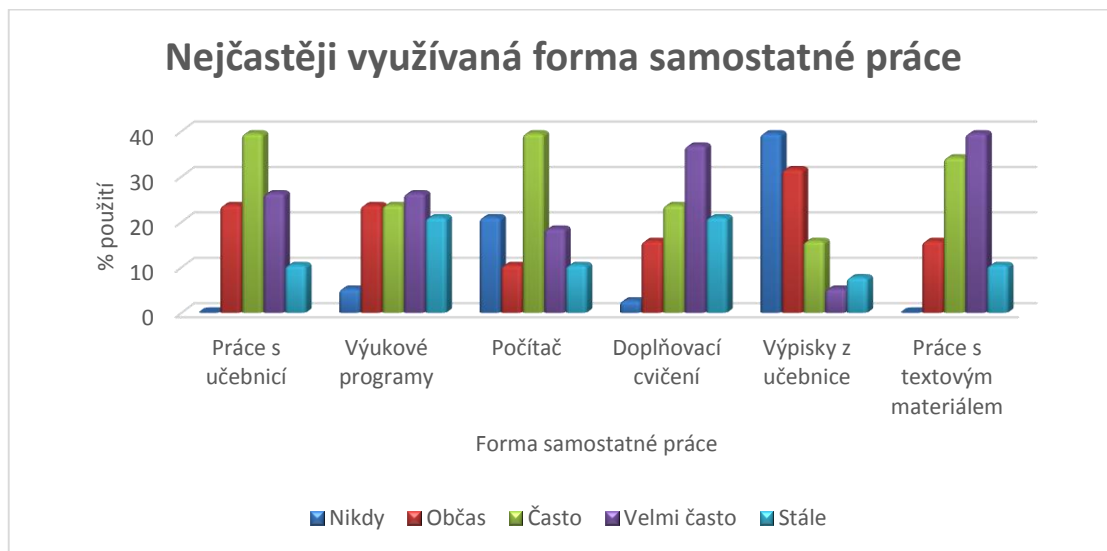
Graf č. 27 Četnost použití samostatné práci při porozumění učiva

29 Nejčastěji využívaná forma samostatné práce

Cílem této otázky bylo zjistit, která forma samostatné práce je učiteli nejčastěji využívaná. Úkolem učitelů bylo ohodnotit, jak často jednotlivé formy samostatné práce využívají na škále od 1 (nikdy) do 5 (stále). Formy samostatné práce jsem zařadila následující: práce s učebnicí, výukové programy, počítač, doplňovací cvičení, výpisky z tabule/učebnice a práce s textovým materiálem.

Práce s učebnicí se ve výuce využívá v 40 % často, 26 % velmi často, 24 % občas a 11 % stále. Výukové programy jsou ve výuce na málotřídních školách využívány v 26 % velmi často. 24 % učitelů málotřídních škol využívá výukové programy občas, ale i velmi často, 21 % stále a 5 % nikdy. Samostatnou práci na počítačích využívá 40 % dotazovaných často, 19 % velmi často a 11 % stále nebo občas. Při zpracování dat jsem se pozastavila nad tím, že 21 % učitelů uvádí, že práci na počítačích nikdy nevyužívá. Přejde mi, že má samostatná práce na počítačích v dnešní době neomezené možnosti i v jiných předmětech než je informatika a je vhodné ji alespoň občas do výuky zařazovat. Další formou samostatné práce byly doplňovací

cvičení, které v 37 % využívají dotazovaní učitelé velmi často, ve 24 % často a ve 21 % stále. Nejméně využívanou formou samostatné práce jsou výpisky z učebnice, popřípadě tabule, kdy je 40 % dotazovaných při výuce nepoužívá nikdy, 32 % využívá občas a 16 % často. Poslední formu samostatné práce, práce s textovým materiálem využívá velmi často 40 % respondentů, často 34 % dotazovaných, občas 16 % a 11 % stále.



Graf č. 28 Nejčastěji využívaná forma samostatné práce

30 Poznatky respondentů k tématu

Poslední položkou dotazníku byl volný prostor k vyjádření poznatků nebo komentářů respondentů k danému tématu. Tato otázka byla dobrovolná a odpovědělo na ni 13 respondentů ze 76, což je pouze 17 %. Ve své práci uvedu pouze několik komentářů, neboť většina z nich se týkala podpory ve výzkumu a neobsahovala závažnější myšlenky nebo poznatky.

- *Metody práce na málotřídní škole jsou vzhledem k organizaci výuky rozmanitější než na běžné škole.*
- *Snažím se nepreferovat žádnou z výukových metod. Metody střídám podle situace, žáků a tématu.*
- *Na málotřídní škole je nutné pracovat s různými metodami.*
- *Práce na málotřídních školách je neoceněná. Vyžaduje kreativnost učitele, přípravy na hodinu jsou dvojnásobné a je to náročné.*
- *Na málotřídních školách je důležitá skupinová práce.*

- *Na málotřídní škole se používá hodně samostatné práce, na té učitel pozná, zda dítě učivu rozumí.*
- *V málotřídní škole je potřeba skupinové výuky.*

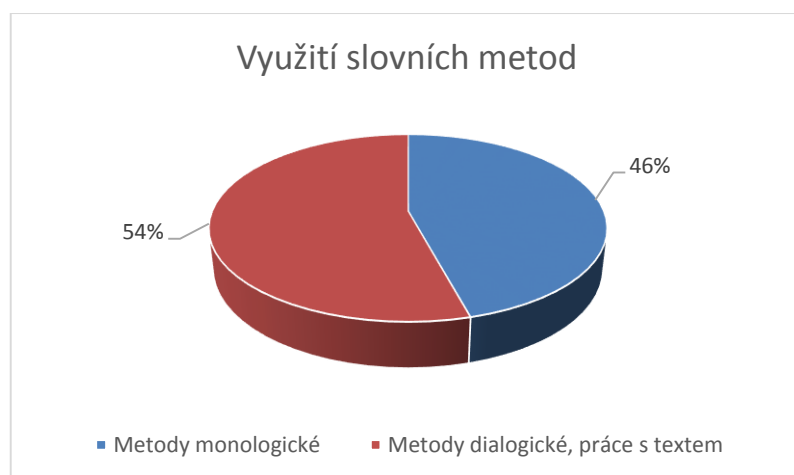
Z uvedených poznatků vyplývá, že učitelé považují práci na málotřídních školách za neoceněnou, neboť je na organizaci a přípravu složitější než na běžných základních školách. Dalším poznatkem je fakt, že učitelé nepreferují jednu výukovou metodu, ale střídají je dle složení žáků ve třídě, tématu nebo situace. Několik učitelů se shodlo na tom, že na málotřídních školách je důležitá jak skupinová, tak i samostatná práce žáků.

5 Shrnutí výzkumného šetření

V rámci práce jsem stanovila 5 předpokladů týkajících se výukových metod. Ze stanovených předpokladů se potvrdily čtyři, jeden předpoklad se nepotvrdil. Výsledky stanovených předpokladů jsou uvedeny níže.

Předpoklad č. 1 *Nejčastěji využívanými slovními metodami na málotřídních školách jsou metody monologické.*

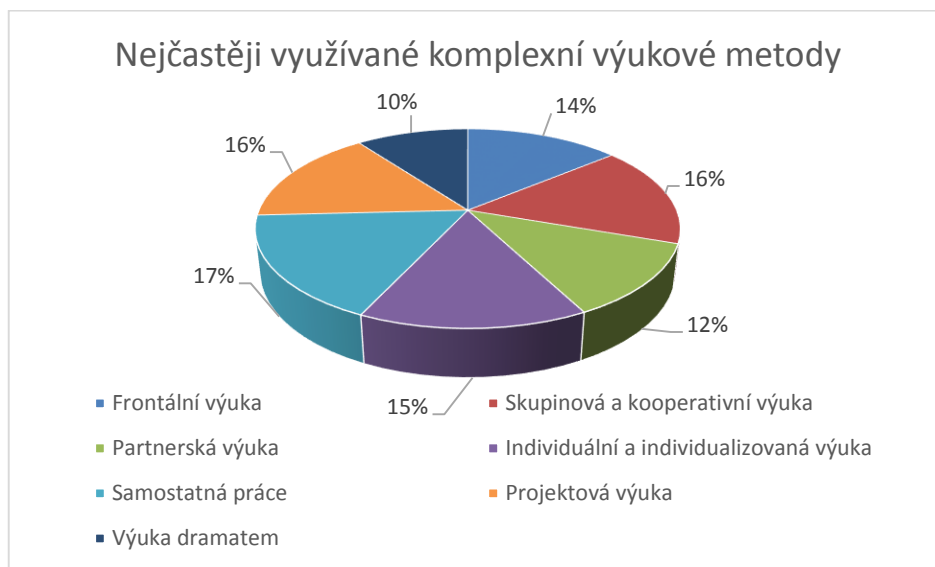
Z odpovědí respondentů jsem zjistila, že nejčastěji využívanými slovními metodami na málotřídních školách jsou metody dialogické (rozhovor, dialog) a metody práce s textem (práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem). Jak vyplývá z grafu, 54 % respondentů ve výuce preferuje metody dialogické a metody práce s textem a 46 % respondentů využívá monologické metody. Předpoklad, že nejčastěji využívanými slovními metodami jsou na málotřídních školách metody monologické, se nepotvrdil.



Graf č. 29 Využití slovních metod

Předpoklad č. 2 Nejčastěji využívanými komplexními výukovými metodami jsou na málotřídních školách metody samostatné práce žáků.

Z níže uvedeného grafu, který představuje četnosti odpovědí na jednotlivé komplexní výukové metody, vyplývá, že nejvíce využívanou komplexní výukovou metodou je metoda samostatné práce s 17 %. Předpoklad č. 2, ve kterém se domnívám, že nejčastěji využívanými komplexními metodami jsou na málotřídních školách metody samostatné práce žáků, se potvrdil.



Graf č. 30 Nejčastěji využívané komplexní výukové metody

Předpoklad č. 3 Nejčastěji využívanou formou samostatné práce žáků jsou na málotřídních školách doplňovací cvičení.

Při zpracování tohoto předpokladu vycházím z výše uvedeného grafu č. 28, který nás seznamuje s nejčastěji využívanými formami samostatné práce na málotřídních školách. Z grafu vyplývá, že stále využívá doplňovací cvičení a výukové programy 21 % dotazovaných učitelů. Tyto formy jsou ve výuce využívány stále, lze je tak považovat za nejčastěji využívané formy samostatné práce. Výše uvedený předpoklad č. 3 se potvrdil.

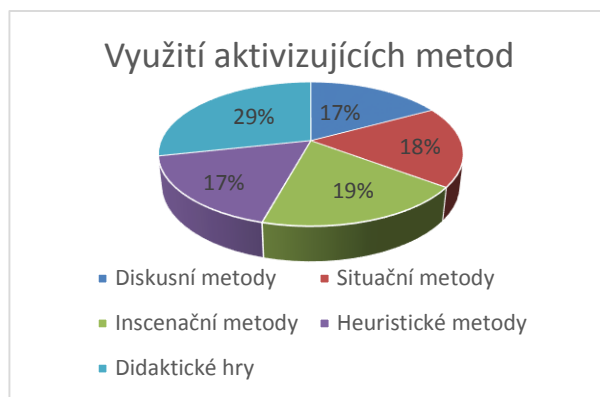
Předpoklad č. 4 Nejčastěji využívanými aktivizujícími metodami jsou didaktické hry.

Z uvedených odpovědí vyplývá, že nejčastěji využívanými aktivizujícími metodami jsou didaktické hry, a to v 29 %. 19 % oslovených respondentů využívá inscenační metody neboli metody hraní rolí, 18 % situační metody a 17 % diskusní a heuristické

metody. Předpoklad, že nejčastěji využívanými aktivizujícími metodami jsou didaktické hry, se potvrdil.

Tabulka č. 4 Využití aktivizujících metod

Aktivizující metody	Četnosti	%
Diskusní metody	128	17,1
Situační metody	136	18,1
Inscenační metody	144	19,1
Heuristické metody	130	17,3
Didaktické hry	214	28,4
Odovědí celkem	752	100



Graf č. 31 Využití aktivizujících metod

Předpoklad č. 5 Aktivizující výukové metody považují učitelé málotřídních škol za nejefektivnější.

Z výše uvedeného grafu č. 25 vyplývá, že dotazovaní učitelé považují za nejefektivnější metody aktivizující. Tím se potvrdil předpoklad číslo 5, kdy jsem se domnívala, že aktivizující výukové metody považují učitelé málotřídních škol za nejefektivnější.

Z uvedených výsledků vyplývá, že všechny výše zmíněné metody jsou na málotřídních školách hojně používány a střídány. Nejčastěji se v odpovědích respondentů objevovaly komplexní výukové metody, a to ze 43 %. Tento údaj není velkým překvapením, neboť komplexních výukových metod je několikrát více než např. metod klasických, které byly ve výše uvedeném výzkumu zmíněny pouze z 27 %. Aktivizující metody pak ve výuce zastupují téměř 30 %. Výzkum nám naznačuje, že učitelé málotřídních škol mají ve svém repertoáru velké množství výukových metod. Některé metody se v hodinách využívají více, některé méně.

Z uvedených údajů, týkajících se využití metod samostatné práce plyne, že tato metoda se při práci v odděleních často využívá. Je to velmi účinná metoda, při které se žáci naučí pracovat samostatně, učí se samostatně řešit problémové situace a nacházet nová řešení. Žáci se také naučí hospodařit se svým časem a rozložit si práci. Učitel si také během samostatné práce ověří, zda žáci danému učivu rozumí. Je tedy velmi

žádoucí, aby učitelé samostatnou práci do výuky zařazovali i nadále a podporovali tak rozvoj samostatnosti žáků.

Prezentované výsledky pro malý vzorek respondentů nelze zevšeobecňovat.

6 Diskuse

Diplomová práce je založena na dotazníkovém šetření, pomocí kterého jsem zjišťovala, které výukové metody učitelé málotřídních škol využívají v jednotlivých předmětech. Dozvěděla jsem se, že učitelé používají širokou škálu výukových metod a nepreferují pouze jednu metodu. Dále z odpovědí vyplývá, že učitelé považují za nejefektivnější výukové metody aktivizující a v práci v odděleních se opírají o samostatnou práci žáků.

Svou práci jsem porovnala s podobným výzkumem, který se zabýval metodami a formami výuky na málotřídní škole. Výzkum byl proveden v roce 2011 a byl publikován na Masarykově univerzitě v Brně. Praktická část práce byla zaměřena na zkoumání konkrétních metod a forem výuky celkem na šesti málotřídních školách v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji. Čtyři zkoumané školy se nacházely v kraji Vysočina a dvě v Jihomoravském kraji. Učitelé, u kterých byla autorka na hospitacích, měli praxi v rozmezí od tří do deseti let, přičemž měli předchozí zkušenosti s výukou na plně organizovaných školách.

Autorka při zpracování dat vycházela z hospitací, pozorování a případných rozhovorů s učiteli a žáky. Cílem práce bylo postihnout metody a formy výuky na málotřídní škole. Během hospitací bylo zjištěno, že na zkoumaných málotřídních školách je nejčastěji využívána práce s textem. Z toho plyne, že nejčastěji využívanou metodou je samostatná práce. Dále byla hojně využívána metoda rozhovoru, vysvětlování a didaktické hry.

Obě práce se zabývaly výukovými metodami na málotřídních školách. Má práce se orientovala na Královéhradecký a Pardubický kraj, porovnávaná práce zkoumala výukové metody v kraji Vysočina a Jihomoravském kraji. I když v pracích byly použity rozdílné metody výzkumu a byly uskutečněny v jiných krajích, výsledky jsou téměř totožné. Výsledky prací jednoznačně poukazují na fakt, že učitelé málotřídních škol často využívají samostatnou práci a didaktické hry.

Bylo by zajímavé, kdyby se na tyto práce navázalo a podařilo se tak zmapovat používané výukové metody ve všech málotřídních školách.

7 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, jaké výukové metody se používají na málotřídních školách. Výzkum využití výukových metod na málotřídních školách jsem provedla pomocí kvantitativní metody, online dotazníku, který jsem zaslala ředitelům všech málotřídních škol Královéhradeckého a Pardubického kraje. Celkem bylo osloveno 76 málotřídních škol Královéhradeckého a 73 málotřídních škol Pardubického kraje.

V rámci práce byl stanoven jeden hlavní cíl a dva dílčí cíle. Zajímalo nás, které výukové metody považují učitelé ve výuce na málotřídních školách za nejefektivnější a jaká forma samostatné práce je na málotřídních školách nejčastěji využívána. Z výsledků vyplývá, že učitelé málotřídních škol považují za nejefektivnější výukové metody aktivizující, tj. diskusní metody, situační metody, inscenační metody, metody heuristické a didaktické hry. Co se týče nejčastěji využívané formy samostatné práce, respondenti uváděli, že nejčastěji využívají výukové programy a doplňovací cvičení.

Z výzkumu vyplývá, že nejčastějšími předměty, které dotazovaní učitelé učí, jsou český jazyk, matematika, anglický jazyk a prvouka a přírodověda. Není proto překvapením, že výše zmíněné výukové metody jsou většinou nejčastěji využívány právě v těchto hodinách. Z výsledků dále vyplývá, že v hodinách výchov (hudební, výtvarná, tělesná), pracovních činností a informatiky jsou výukové metody využívány méně.

V rámci diplomové práce bylo stanoveno 5 předpokladů. Předpoklady P2, P3, P4 a P5 se pomocí dotazníkového šetření potvrdily. Nejčastěji využívanými komplexními metodami jsou na málotřídních školách metody samostatné práce žáků, nejčastěji využívanou formou samostatné práce žáků jsou doplňovací cvičení, nejčastěji využívanými aktivizujícími metodami jsou didaktické hry a aktivizující výukové metody považují učitelé málotřídních škol za nejvíce efektivní. Předpoklad P1 nebyl potvrzen. Nejčastěji využívanými slovními metodami jsou na málotřídních školách metody dialogické místo metod monologických, jak jsem předpokládala.

Práce učitelů na málotřídních školách je velmi specifická, neboť se musí věnovat dvěma ročníkům najednou a dobře tak zvážit, vybrat a zařadit výukové metody do výuky. Doufám, že tato práce bude vést k zamyšlení a stane se přínosem v problematice málotřídních škol a výukových metod.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELL, Adrian, SIGSWORTH, Alan (1992). *The Heart of Community: Rural primary schools and community development*. Norwich: Mousehold Press, s. 69. ISBN 1-874739-00-5.

JANKOVCOVÁ, Marie (1989). *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 152. ISBN 80-04-23209-4.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, a. s., s. 132. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŘÍNEK, Miroslav (1975). *Perspektivy počátečního stupně základní školy*. Praha: SPN, s. 185.

KVALSUND, Rune (2004). Schools as Environments for Social Learning – Shaping Mechanism? Comparisons of Smaller and Larger Rural Schools in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. č. 4, s. 347 – 371. ISSN 0031-3831.

KVALSUND, Rune (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning. *Scandinavian Journal of Educational Research*. č. 33, s. 401 – 423. ISSN 0883-0355.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 219. ISBN 80-7315-039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša (19. 4. 2007). Možnosti a meze projektové výuky v současné škole. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 25. 1. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>

Mezinárodní akademie vzdělávání / UNESCO (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, s. 144. ISBN 80-7178-556-3.

MUSIL, Fraňo, SEDLÁČEK, Josef (1964). *Naše málotřídní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 195.

NELEŠOVSKÁ, Alena, SPÁČILOVÁ, Hana (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc: UPOL, s. 254. ISBN 80-244-1236-5.

NOTH, Richard (1987). *Schools of Tomorrow. Education as if people matter*. Hartland: Green Books, s. 148. ISBN 1-870098-06-4.

PECINA, Pavel (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita, s. 99. ISBN 978-80-210-4551-4.

PETTY, Geoff (5. 12. 2013). Moderní vyučování: Metody a styly učení. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 24. 1. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html/>

PRŮCHA, Jan (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, s. 139. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, s. 328. ISBN 80-7178-579-2.

SITNÁ, Dagmar (2009). *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, s. 152. ISBN 978-80-7367-246-1.

ŠIMONÍK, Oldřich (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD Brno, s. 140. ISBN 80-86633-33-0.

TRNKOVÁ, Kateřina (2008). Obce s málotřídkou. *Studia paedagogica*. č. 1, s. 53 - 64. ISSN 1803-7437.

TRNKOVÁ, Kateřina (2007). *Podmínky vzdělávání na málotřídních školách*. Sborník příspěvků z konference ČAPV Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu. České Budějovice: Jihočeská univerzita, str. 124–133, ISBN 978-80-7394-061-4.

TRNKOVÁ, Kateřina (2006). Vývoj málotřídních škol v druhé polovině 20. století. *Studia paedagogica*. č. 11, s. 133 – 144. ISSN 1803-7437.

TRNKOVÁ, Kateřina (2003). Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV* [online]. [cit. 26. 2. 2015]. Dostupné z:

<http://www.nasepodkonice.sk/wp-content/uploads/2013/01/%C5%BEiak-na-m%C3%A1lotriedke.pdf>

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

TRNKOVÁ, Kateřina, CHALOUPKOVÁ, Lucie, KNOTOVÁ, Dana (2009). Pedagogičtí pracovníci na málotřídních školách – izolovaní a nekvalifikovaní? *Studia paedagogica*. č. 2, s. 51 – 68. ISSN 1803-7437.

TUPÝ, Karel (1978.). *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, s. 145.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky ze dne 18. ledna 2005.

WAUGH, David (1992). *Small Primary Schools*. The University of Hull, s. 96. ISBN 0-85958-235-3.
pdf

WILSON, Valerie, MCPAKCE, Joanna (1998). *Managing Change in Small Scottish Primary Schools (SCRE Research Report)*. In: Edinburgh: Scottish Council for Research in Education [online]. [cit. 2. 3. 2015]. Dostupné z: <http://217.35.77.12/research/scotland/education/086>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon) ze dne 24. září 2004.

ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, s. 160. ISBN 978-80-247-4100-0.

PŘÍLOHY

Dotazník

Vážená paní učitelko/Vážený pane učiteli,
jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, týkajícího se výzkumu do mé diplomové práce, ve kterém se zabývám tím, jaké výukové metody se využívají na málotřídních školách. Dotazník je anonymní, výsledky budou použity pro zpracování mé diplomové práce na téma „*Výukové metody na málotřídních školách a jejich využití v praxi*“.

Dotazníkové šetření je rozděleno do dvou částí. V první části (tj. otázky 1 – 24) se ptám na otázky, které se týkají výukových metod používaných v jednotlivých předmětech na primárním stupni. Druhá část (otázky 25 – 30) je zaměřena na metodu samostatné práce, která je na málotřídních školách často využívána při práci v odděleních. Tabulka s předměty a jejich zkratkami je uvedena níže. U otázek jsou uvedeny instrukce k jejich vyplnění.

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu při vyplnění tohoto dotazníku, který bude cennou pomůckou pro zpracování mé diplomové práce.

PŘEDMĚT	ZKRATKA PŘEDMĚTU
Český jazyk	ČJ
Matematika	M
Prvouka/Přírodověda	PRV/PŘ
Vlastivěda	VL
Anglický jazyk	AJ
Tělesná výchova	TV
Hudební výchova	HV
Výtvarná výchova	VV
Pracovní výchova	PČ
Informatika	INF

Komplexní výukové metody

16. Frontální výuku nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

17. Skupinovou a kooperativní výuku nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

18. Partnerskou výuku nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

19. Individuální a individualizovanou výuku nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

20. Samostatnou práci žáků nejčastěji využívám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

21. Projektovou výuku nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

22. Výuku dramatem nejčastěji používám v:

ČJ	M	PRV/PŘ	VL	AJ	TV	HV	VV	PČ	INF

23. Které z uvedených výukových metod považujete při výuce na málotřídní škole za nejefektivnější? 1 – málo efektivní, 5 – velmi efektivní

Slovní metody	1	2	3	4	5
Názorně-demonstrační metody	1	2	3	4	5

Aktivizující metody	1	2	3	4	5
Komplexní výukové metody	1	2	3	4	5

(Napište odpověď)

24. Jaké vyučovací metody jsou u vašich žáků nejoblíbenější?

.....

II. část (Vyberte jednu z možností. Otázky č. 25 – 29)

25. Při výkladu učiva používám samostatnou práci žáků:

stále – velmi často – často – občas – nikdy

26. Při opakování učiva používám samostatnou práci žáků:

stále – velmi často – často – občas – nikdy

27. Při procvičování učiva používám samostatnou práci žáků:

stále – velmi často – často – občas – nikdy

28. Při porozumění učiva používám samostatnou práci žáků:

stále – velmi často – často – občas – nikdy

29. Jakou formu samostatné práce žáci nejčastěji používají? (1 – nikdy, 5 – stále)

Práce s učebnicí	1	2	3	4	5
Výukové programy	1	2	3	4	5
Počítač	1	2	3	4	5
Doplňovací cvičení	1	2	3	4	5
Výpisky z učebnice/tabule	1	2	3	4	5
Práce s textovým materiálem	1	2	3	4	5

30. Mé poznatky k tématu:

.....

Rozhovor č. 1

Doba praxe na málotřídní škole: 18 let

Které ročníky učíte?

Jsem třídní učitelkou ve 4. a 5. ročníku (M, ČJ, AJ). Dále učím 3. ročník (AJ).

Které předměty učíte?

Učím matematiku, český a anglický jazyk.

V čem vidíte pozitiva a negativa výuky na málotřídní škole?

Pozitiva vidím v tom, že práce v odděleních vede děti k samostatnosti. Žáci mají větší možnost spolupráce, kdy starší žáci mohou učit a „vychovávat“ žáky mladší. Negativa málotřídní školy vidím v tom, že se žáci občas vyrušují. Žáci, kteří při práci potřebují klid na soustředění, mohou být druhou skupinou vyrušování.

Jakou výukovou metodu využíváte nejčastěji?

Nejčastěji využívám skupinovou, párovou a frontální výuku.

Jakou výukovou metodu využíváte nejraději?

Nejraději využívám aktivizující výukové metody, které děti vedou k objevování. Nerada předkládám hotová fakta. Mám ráda, když si vztahy a souvislosti děti vyvodí samy.

Rozhovor č. 2

Doba praxe na málotřídní škole: 31 let

Které ročníky učíte?

Jsem třídní učitelkou ve 3. ročníku (M, ČJ, PRV, VV). Dále učím 4. a 5. ročník (VL, VV, INF) a 1. a 2. ročník (HV, VV).

Které předměty učíte?

Učím matematiku, český jazyk, prvouku, výtvarnou výchovu, vlastivědu, hudební výchovu a informatiku.

V čem vidíte pozitiva a negativa výuky na málotřídní škole?

Pozitiva vidím v tom, že málotřídní škola dětem umožňuje vytvořit dobrý třídní kolektiv. Žáci si ve spojených třídách vzájemně pomáhají a učí se samostatnosti. Negativní stránku málotřídních škol si uvědomuji v tom, že některé metody výuky nebo prvky alternativního vyučování na málotřídních školách nelze využívat. Například v nižších ročnících bych ráda využívala metodu splývavého čtení SFUMATO nebo matematiku profesora Hejného z prostředí učebnic FRAUS. Kvůli spojeným ročníkům však výše uvedené způsoby výuky nelze zařadit do hodiny, protože žáci by se vzájemně vyrušovali.

Jakou výukovou metodu využíváte nejčastěji?

Nejčastěji využívám skupinovou práci, projektovou výuku, frontální výuku, samostatnou práci žáků a kombinaci různých metod.

Jakou výukovou metodu využíváte nejraději?

Nejraději využívám skupinovou práci. Velmi ráda sleduji, jak se děti od sebe navzájem učí a pomáhají si.

Rozhovor č. 3

Doba praxe na málotřídní škole: 32 let

Které ročníky učíte?

Jsem třídní učitelkou v 1. a 2. ročníku (M, ČJ, PRV). Dále učím 3., 4. a 5. ročník (HV, PČ, PŘ).

Které předměty učíte?

Učím matematiku, český jazyk, prvouku, přírodovědu, hudební výchovu a pracovní činnosti.

V čem vidíte pozitiva a negativa výuky na málotřídní škole?

Pozitiva vidím v tom, že si žáci vzájemně pomáhají. Několikrát jsem si všimla, že starší žáci si s těmi mladšími opakují probranou látku, čímž si také opakují učivo. S tím souvisí i vzájemná kontrola a spolupráce mezi žáky. Děti se ve spojených ročnících

naučí poslouchat a respektovat jeden druhého. Negativa vidím v tom, že převážně v nižších ročnících se žáci při práci ruší.

Jakou výukovou metodu využíváte nejčastěji?

Nejčastěji využívám didaktické hry, samostatnou práci žáků, skupinovou a partnerskou výuku.

Jakou výukovou metodu využíváte nejraději?

Nejraději využívám didaktické hry. U malých dětí jsou velmi oblíbené a účinné.