

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi

Diplomová práce

Autor: Andrea Děkanová
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Martin Skutil, Ph. D.

Hradec Králové

2016

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: Andrea Děkanová
Osobní číslo: P09815
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu: Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi
Zadávající katedra: Ústav primární a preprimární edukace

Zásady pro vypracování:

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

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

Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání diplomové práce: 25. 2. 2013

Termín odevzdání diplomové práce: 19. 2. 2016

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.

děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.

vedoucí katedry

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé diplomové práce, Mgr. Martinu Skutilovi Ph.D., za odborné vedení, připomínky a cenné rady, které mi pomohly při zpracování této práce.

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

V Hradci Králové dne 12. 2. 2016

Anotace

DĚKANOVÁ, Andrea. *Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 69 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá výukovými metodami na malotřídních školách. V teoretické části je definován pojem malotřídní škola a jsou nastíněny specifické rysy těchto škol. Pro dokreslení této problematiky je zde popsána historie malotřídních škol v České republice od zavedení povinné školní docházky roku 1774 až do současnosti. Dále je zde definován pojem výukové metody a jejich klasifikace z různých hledisek. Praktická část je vystavěna na výsledcích kvantitativního průzkumu formou dotazníkového šetření a strukturovaných rozhovorech s učiteli. Přináší ucelené informace o problematice malotřídní škol, používaných výukových metodách a důvodech jejich užití.

Klíčová slova: Malotřídní školy, výukové metody, dějiny školství.

Annotation

DĚKANOVÁ, Andrea. *Educational methods at the school with more grades in one class and their application in practice*. Hradec Králové: Faculty of education, University of Hradec Králové, 2015. 69 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with teaching methods at schools with more grades in one class. The theoretical part defines the concept of schools and outlines the specific features of these schools. To illustrate this topic there is the history of the schools with more grades in one class in the Czech Republic described since the introduction of compulsory school attendance in 1774 to the present. There is also defined the concept of teaching methods and their classification from different perspectives. The practical part is built on the results of a quantitative survey by questionnaire and structured interviews with teachers. It delivers comprehensive information on the issue of schools with more grades in one class, teaching methods used and the reasons for their use.

Keywords: School with more grades in one class, educational methods, history of education.

Obsah

1	Úvod	8
2	Malotřídní školy.....	10
2.1	Vymezení pojmu	10
2.2	Historický vývoj.....	11
2.3	Názory na význam malotřídních škol.....	17
2.4	Specifika malotřídních škol	18
2.5	Malotřídní školství jako alternativa a inovace	24
3	Výukové metody	25
3.1	Vymezení pojmu	25
3.2	Klasifikace výukových metod.....	27
4	Dotazníkové šetření	35
4.1	Cíl dotazníkového šetření	35
4.2	Použité metody	35
4.3	Výzkumné otázky.....	36
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku	36
4.5	Popis dosažených výsledků.....	39
4.6	Závěry výzkumu.....	54
5	Závěr.....	57
6	Použité zdroje	59
7	Seznam příloh.....	62

1 Úvod

Na začátku devadesátých let minulého století se objevil zájem o obnovení malotřídních škol. Zástupci obcí si dobře uvědomovali význam vlastní vesnické školy. A to nejen jako centra vzdělávání, ale i jako kulturního a společenského centra obce. Malotřídní školy dodnes poskytují malým žákům bezpečné a přehledné prostředí a umožňují jim upevňovat společenské vazby ke své obci. (Valachová, 2005) V současné době se postavení malotřídních škol v systému vzdělávání snad již ustálilo, i když stále není ideální a pro jejich vedoucí pracovníky i zaměstnance znamená náročnou profesi.

Podle mého názoru napomáhá každá práce zabývající se malotřídními školami z jakéhokoliv hlediska veřejnosti v pochopení jejich významu, důležitosti a prospěšnosti. Při pátrání na internetu jsem bohužel nenašla mnoho zmínek o malotřídních školách. Sem tam nějaký článek v učitelských novinách, jedna odborná publikace. Naštěstí téma malotřídních škol zajímá pedagogické fakulty vysokých škol a tak se zájemce o malotřídní školství může aktuální informace dočíst v bakalářských pracích.

Jako učitelka malotřídní školy jsem stále uvažovala o kvalitě své práce. Při výběru tématu bakalářské práce jsem automaticky svou pozornost směřovala k tématu zabývajícimu se malotřídním školstvím. Téma „Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi“ mi umožní uvědomit si jedno z podstatných hledisek přispívajících ke kvalitě mé práce – používané výukové metody. Pomocí průzkumu pak budu moci srovnat vlastní zkušenosti se svými kolegy na malotřídních školách. A v neposlední řadě má práce, jak doufám, přispěje k rozšíření povědomí o práci v malotřídních školách.

V teoretické části nejprve charakterizuji pojem malotřídní škola. Dále nastiňuji vývoj malotřídních škol od zavedení povinné školní docházky roku 1774. Pokouším se zachytit specifické postavení malotřídních škol v prostředí českého venkova a specifickou práci učitelů těchto škol a v neposlední řadě i alternativní a inovativní prvky v malotřídních školách. Ve druhé kapitole se věnuji charakteristice pojmu výukové metody a uvádím klasifikace různých autorů, lišící se hlediskem, ze kterého na výukové metody autoři pohlíží.

V praktické části sleduji hlavní cíl a to zjistit, jaké výukové metody a proč používají učitelé na malotřídních školách. Zvolila jsem metodu kvantitativního výzkumu, který mi umožnil oslovit větší množství respondentů. Rozeslala jsem dotazník do 300 malotřídních škol v celé České republice a dále jsem vedla strukturované rozhovory s několika řediteli a kolegy z malotřídních škol.

2 Malotřídní školy

2.1 Vymezení pojmu

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 145) připouští název málotřídní i malotřídní škola a dále ji charakterizuje: „*Za málotřídní se považuje škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků. Ke spojování dochází převážně ve venkovských školách v důsledku malého počtu žáků. Ačkoliv málotřídní školy jsou dosti rozšířeným typem základní školy, školský zákon č. 561/2004 Sb. je neuvádí a na základě toho přestaly být tyto školy vykazovány v statistikách ÚIV¹. Podle údajů ke škol. roku 2004/2005 existovalo v ČR 1484 málotřídních škol s 52 372 žáky, což představuje 10,9 % počtu všech žáků 1. stupně ZŠ. Výzkumné nálezy ze zahraničí dokládají spíše pozitivní efekty málotřídních škol, vzdělávací výsledky jejich žáků jsou srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvíjení osobnostních vlastností je většinou předčí.*“

Jak uvádí Trnková (2008), od změny školského zákona v roce 2004 nejsou malotřídky v tomto zákoně uvedeny jako zvláštní organizační forma základní školy (dále jen ZŠ), tento nový zákon rozlišuje pouze školy úplné (mající všech 9 ročníků) nebo neúplné (školy, které mají méně než 9 ročníků) a nebo mají méně tříd než ročníků. Z veřejných statistik se nedovíme, kolik malotřídních škol v ČR existuje a kolik žáků ji navštěvuje.

V jiné publikaci (Rabušicová a kol., 2004) Trnková píše, že malotřídní školy existují ve venkovském prostředí s malým počtem žáků v jednom ročníku. V jedné třídě jsou vyučováni žáci dvou nebo více ročníků. Malý počet žáků a učitelů ovlivňuje jak způsob výchovné a vzdělávací práce, tak i vztahy a komunikaci ve škole i s okolím školy. Oproti městskému prostředí je zde malá anonymita, větší míra sociální kontroly, přehledné a bezpečné prostředí. Ojedinele se mohou malotřídní školy vyskytovat i ve větších sídlech či okrajových částech měst. Školu lze považovat za prvek občanské vybavenosti obce.

Podle Jiřího Vomáčky (1995, s. 49) jsou malotřídní školy „*charakteristické tím, že mají vždy méně tříd než ročníků. Z toho vyplývají i vyšší nároky na učitele, který musí organizovat výchovně vzdělávací činnost v podmínkách souběžné práce několika ročníků ve třídě.*“

¹ ÚIV – Ústav pro informace ve vzdělávání

2.2 Historický vývoj

V roce 1774 zaháňský opat Jan Ignác Felbiger vypracoval podle požadavku Marie Terezie Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech rakouských dědičných zemích. Tento řád platil s některými změnami téměř 100 let. Podle tohoto nařízení se měly ve všech městečkách, vesnicích i osadách zřizovat jedno nebo dvojtřídní školy triviální pro děti od 6 do 12 let. Vyučovat se mělo náboženství, čtení, psaní, čtyři úkony početní, národní hospodářství a dívky šití a pletení (Vomáčka, 1995, Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977).

Jak uvádí Králíková, Nečesaný a Spěváček (1977) byl roku 1869 přijat liberální říšský zákon o školách obecných (tzv. Hasnerův). Ustanovil osmiletou povinnou školní docházku dětí od 6 do 14 let. Dále stanovil: *„Jak se mládež školní má rozdělovati na oddělení nebo třídy, zálež na tom, kolik jest žákovstva a kolik sil učitelských, i může rozdělení toto podle okolností, jmenovitě na venkově, zaříditi se tak, jak toho požadují zásady vyučování polodenního“* (Vomáčka, 1995, s. 99). *„Bude-li žákovstva při celodenním vyučování po tři roky po sobě jdoucí průměrem 80, musí nevyhnutelně povolena býti druhá síla učitelská: dostoupí-li čísla 160, síla třetí a takž podle tohoto poměru musí počet učitelstva ještě dále býti zmnožen. Při polodenním vyučování počítej se na jednu sílu učitelskou 100 žákův“* (Vomáčka, 1995, s. 100). *„Závazek ku založení školy upraví zákonodárství zemské, při čemž bud' šetřeno zásady, že škola na všecken způsob má býti založena všude kdež v obvodu jedné hodiny a podle pětiletého průměru více než 40 dětí se nachází, kteréž musí do školy více než 4 kilometry vzdálené choditi“* (Vomáčka, 1995, s. 109). Přestože byla školní docházka povinná, nedostávalo se všem žákům rovnocenného vzdělání. Existovaly rozdílné učební plány pro školy obecné vesnické a městské, pro chlapce a dívky atd. Učební plány se lišily jak v počtu hodin, tak ve vyučovaných předmětech. Až do roku 1915 nedošlo k podstatným změnám (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977).

Malý školský zákon z roku 1922 snížil počty žáků ve třídě z 65 dětí v 1. třídě na 50 a ze 70 žáků v ostatních třídách na 60. Učební plány byly však zpátečnické, vrátily se k diskriminačnímu starému typu jednotřídních škol dílných a nedílných z roku 1874. V roce 1926 zaujímaly malotřídní školy největší počet obecných škol. Celkem bylo obecných škol 10 372, z toho 2 786 dvoutřídních a 2 710 jednotřídních malotřídních

vesnických škol (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977). Podle údajů prof. dr. Václava Příhody (Vomáčka, 1995) ve školním roce 1926-1927 navštěvovala více než polovina žactva málotřídní školy jedno- a dvoutřídní. Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) uvádí, že v období první republiky bylo školství organizováno jako malotřídní dokonce z 80%. Z toho plyne pozitivní fakt a to, že školy existovaly i v malých obcích a zajišťovaly gramotnost dětí. Negativní však bylo, že obsahově bylo vyučování chudší než na školách výše organizovaných. Pro malotřídky platily učební osnovy s kráceným vyučovacím obsahem. Uspořádání oddělení bylo stanoveno osnovami (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977, Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010). Existovaly různé varianty neplně organizovaných škol – jedno-, dvou-, tří- a čtyřtřídní. Až do vydání školského zákona v roce 1948 fungovaly dokonce ménětřídní školy se všemi osmi (tehdy povinnými) ročníky základního vzdělání (Vomáčka, 1995).

V malotřídních školách s osmi postupovými ročníky, kde se v jednom oddělení učili žáci dvou až třech ročníků, bylo nutné obsah učiva zúžit – sloučit učivo několika ročníků a vyučovat v běžích. I pro učitele byl tento systém výuky nesmírně náročný. V této době poskytovaly malotřídní školy méně kvalitní vzdělání než školy plně organizované (Musil, 1958).

Od roku 1945 byli pak žáci 6. – 8. ročníku zařazováni do škol II. stupně. V přechodných osnovách z roku 1945/1946 již nebylo uvedeno vyučování v běžích, připouštělo se, ale bylo omezováno (Musil, 1958). Byly odstraněny zvláštní učební plány pro malotřídní školy a vydán společný učební plán pro všechny typy obecné školy (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977).

Roku 1948 zákonodárci přijali zákon o jednotné škole. Povinná školní docházka byla devítiletá (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977). Učební osnovy z roku 1948 učení v běžích neuvádějí, ale připouští ho např. v prvouce, kreslení, tělesné výchově. Učební plán byl stejný pro plně organizovanou i pro malotřídní školu. Malotřídní škola se odlišovala pouze v organizaci a formách práce. Každý ročník na malotřídní škole měl své oddělení, složitější situace stále zůstávala na školách jednotřídních. Pokud stoupl počet žáků nad 30, měla být otevřena druhá třída, tím se počet jednotřídních škol začal snižovat. Ve dvoutřídních školách měla být další třída zřízena, jestliže počet žáků v jedné třídě s prvním ročníkem stoupl nad 30 nebo počet žáků ve druhé třídě nad 40. Škola měla být zrušena, pokud dlouhodobě klesl počet žáků pod 20. Žáci pátých

ročníků v jednotřídních malotřídkách mohli být přeřazováni do blízkých a snadno dostupných škol zejména plně organizovaných. Nesměl se tím ovšem ohrozit chod malotřídní školy a také byla kritizována zátěž, kterou přechod na jinou školu znamená pro desetileté děti (Musil, 1958, Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Od školního roku 1951/1952 umožnilo ministerstvo vyzkoušet novou iniciativu učitelů jednotřídních malotřídních škol – rozšířené vyučování. Rozšířené vyučování zachovávalo týdenní počet hodin pro žáky, avšak učitel svůj úvazek rozšířil o 6 – 10 vyučovacích hodin. Ve větším počtu hodin učitel vyučoval jen žáky některého ročníku a to mu poskytovalo více času na přímé vyučování a hodiny se tak staly jednodušší a klidnější. Omezovalo se vyučování v běžích. Zvýšení úvazku o 10 hodin týdně znamenalo pro učitele velké přetížení a jejich síly se velmi rychle opotřebovávaly. Nejvýhodnější, i z pedagogického hlediska, se jevílo rozšířené vyučování o 6 hodin. Vždy však záleželo na individuálních potřebách a volbě učitele malotřídní školy. Situace v malotřídních školách se postupně stabilizovala (Musil, 1958). Ve školním roce 1954/1955 bylo rozšířené vyučování zavedeno na třech čtvrtinách jednotřídních škol (v českých krajích 79,5 % škol). V dalších letech ubylo škol s rozšířeným vyučováním na 68,75 % ve školním roce 1957/1958 a dále na 54,74 % ve školním roce 1960/1961. Důvodem byl pokles žáků škol pod 20 a nízké odměňování učitelů za tuto práci (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982).

Zákonem z roku 1958 vznikla nová školská soustava. Povinná školní docházka byla snížena na 8 let (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977). Podle organizačních předpisů pro všeobecně vzdělávací školy z roku 1958 se v malotřídních školách do I. tříd měly zařazovat 1. a 2. nebo 1. a 3. ročník a do II. třídy ročníky ostatní. Jak uvádí Musil (1958, s. 23) bylo tehdy *„již zcela jasné, že malotřídní škola, a to i jednotřídní s pěti ročníky, má základní podmínky k tomu, aby se vyrovnala ve výsledcích výchovy a vyučování škole plně organizované, a učitelé malotřídních škol v naprosté většině chápou požadavek stejné příležitosti ke vzdělání pro všechny děti jako požadavek samozřejmý, nutný, správný a na malotřídních školách zcela splnitelný“* (Musil, 1958).

Zákonem z roku 1960 došlo k výrazným změnám v obsahu vzdělávání a tím byly zvýšeny nároky na práci učitelů malotřídních škol. Byla jim dána možnost převést pátý ročník na nejbližší plně organizovanou školu. Opět byla uzákoněna devítiletá povinná školní docházka (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982, díl 1.).

Zpráva o stavu malotřídních škol z roku 1962 (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982, díl 2.) uvádí, že od roku 1948 se převážná část vesnických dětí do 11 let vzdělávala na malotřídních školách. Ve školním roce 1960/1961 existovalo 12.571 škol s 1. – 5. ročníkem. Z toho bylo 28,93 % škol jednotřídních a 28,02 % škol dvoutřídních. Síť malotřídních škol byla velmi hustá, školy na mnoha místech od sebe vzdáleny méně než 2 km a počet žáků byl menší, než stanovily předpisy pro zachování školy. Důvodem zachování těchto škol byla podpora osidlování pohraničních oblastí a velká snaha obcí o udržení školy. Do malotřídních škol pronikala feminizace a nastávaly potíže při obsazování škol v případě častější nepřítomnosti učitelek. Stav budov většinou nevyhovoval, generální opravy vyžadovaly velké finanční náklady. Zařízení se zlepšilo, přesto bylo však moderních pomůcek nedostatek. Obsah vyučování byl nadále stejný jak na plně organizované škole, tak na malotřídní. Odlišnost se projevovala především v organizaci práce a nároky kladenými na učitele i žáky malotřídních škol. Nedostatek času pro přímou práci, nadměrné množství práce samostatné (především na jednotřídních školách) a nedostatek prostoru pro ústní projev dětí brzdil rozvoj jejich myšlení (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982, díl 2.).

Od školního roku 1962/1963 mělo dojít ke zlepšení práce malotřídních škol. Jedním z prostředků měla být spolupráce blízkých (do 2,5 km) malotřídních škol. Na každé z nich měl být zachován 1. a 2. ročník, z vyšších ročníků jen některý a žáci měli docházet na školu sousední. V roce 1963 měla být vydána metodika pro práci v odděleních, malotřídní školy měly být přednostně vybavovány moderními pomůckami s přihlédnutím ke specifickým potřebám malotřídních škol. V letech 1963-1965 měly být vydány sbírky cvičení pro samostatnou práci žáků a další speciální pomůcky. I učitelům měla být poskytnuta podpora jak teoretická, tak praktická. Na malotřídních školách měli učit zkušení učitelé, ne začátečníci. Postupně mělo docházet i k rekonstrukcím a modernizaci budov malotřídních škol. Zda a do jaké míry došlo k realizaci vytyčených cílů, se mi v literatuře nepodařilo zjistit (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982, díl 2.).

Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) však uvádí, že v roce 1960 vyšel zákon o novém regionálním správním uspořádání. Obce byly rozděleny na perspektivní a neperspektivní. Do neperspektivních obcí nebylo investováno, pokud neplnily rekreační nebo jinou doplňkovou funkci. S investicemi nemohly počítat ani tamější školy. V tehdejší Československu byla vysoká hustota sídel a mnoho obcí s počtem

obyvatel pod 500. Dopravní spojení mezi malými obcemi nevyhovující a tudíž síť škol velmi hustá a ekonomicky náročná. Tlak na rušení těchto škol byl značný (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010). Od roku 1964 mělo docházet ke snižování počtu malotřídek (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977).

S realizací koncepce střediskového osídlení na konci 60. let souviselo přizpůsobení veřejné dopravy, podpora výstavby pouze plně organizovaných škol a tím i vlna rušení malotřídních škol. Podobně jako tomu bylo v bývalé NDR, směřovala od konce šedesátých let státní podpora především do škol dvoutřídních. A na sklonku 80. let měly být zachovány pouze některé malotřídky, minimálně dvoutřídní (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, Rettke a kol., 1959).

Ve školním roce 1970/1971 započal experiment vyučování podle pouze čtyřletého učebního plánu nižšího stupně (Králíková, Nečesaný a Spěváček, 1977). Podle Vygotského teorie bylo možno urychlit vývoj dítěte nastolováním situací, které odpovídají o stupeň vyšší zralosti, než na které se žák nachází (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010). Na základě tohoto experimentu se od roku 1973 zkrátil první stupeň základní školy z 5 na 4 roky, což umožnilo přejít dříve na předmětový systém výuky, který fungoval na druhém stupni (BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol., 1982, díl 1.). Od školního roku 1976/1977 se začalo podle tohoto systému vyučovat celoplošně. Organizačně malotřídním školám ubyl jeden ročník, učivo pěti ročníku však bylo nutné odučit za roky čtyři. Pro mnoho žáků to bylo náročné a vyžadovali větší pozornost učitelů. Realizace na jednotřídních školách byla takřka nemožná, a proto bylo doporučeno jich co nejvíce zrušit. Počet jednotřídek klesl v letech 1976-1989 dvanáctkrát. Od školního roku 1980/1981 se čtyřtřídní školy staly plně organizovanými (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Jak uvádí Karel Tupý (1977), byl koncem sedmdesátých let 20. stol. stav a úroveň malotřídních škol důsledkem složitého historického vývoje a působení mnoha činitelů např. vývoje sídlištní sítě, rozvoje nebo stagnace populace, výskytu nebo zániku pracovních příležitostí rodičů dětí, systému a hustoty komunikací a dalších.

Podle Tupého (1977) byl problémem kvalitativní rozdíl mezi školami, vycházející z počtu ročníků vyučovaných v jedné třídě. Nejsložitější byla stále situace ve škole jednotřídní, kde pouze jeden učitel vyučoval všechny ročníky. Učitel musel velmi promyšleně organizovat hodinu, a přesto mohl jednotlivým ročníkům věnovat minimum

učebního času. Žáci jednotřídních škol měli prokazatelně nižší úroveň vědomostí a dovedností. Nevyvážilo to ani pozitivní působení malého kolektivu, působení starších na mladší, zkušenějších na méně zkušené a nepřetržitá výchova všech všemi. Učitel byl sociálně a pedagogicky izolován. Vyučování na malotřídní škole bylo možné realizovat ve třech variantách spojování ročníků: 1. a 2. ročník + 3. a 4. ročník, 1. a 3. ročník + 2. a 4. ročník, 1. a 4. ročník + 2. a 3. ročník. Každá z těchto variant byla specifická a navozovala jiné možnosti působení na žáky (Tupý, 1977).

Na konci 80. let v důsledku politického uvolňování bylo možné začít hovořit o možných chybách a důsledcích koncepce střediskového osídlení. Bylo vyhodnoceno, že v mnohých obcích došlo k neuvážené likvidaci malotřídních škol pouze z ekonomických důvodů. Obce byly vyzvány k nápravě. Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) dále podotýká, že rušení některých malotřídních škol bylo oprávněné vzhledem ke stavu budov a nedostatečnému hmotnému zajištění řádných standardů výuky. Tvzení, že žáci malotřídních škol dosahovali horších vzdělávacích výsledků, podle Trnkové (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) nebylo prokázáno žádným reprezentativním výzkumem.

Po roce 1989 se obce mohly stát zřizovateli škol a řada z nich toho využila a obnovila své školy – zejména školy neúplné a malotřídní (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010). Počet neúplně organizovaných škol (stejně jako počet malotřídních škol) po roce 1990 rostl. „*Ve školním roce 1993/1994 tvořily tyto školy 39,9 % všech základních škol se 7 % žáků. ...Ve školním roce 1995/1996 představují již 41 % ze všech základních škol. Výrazným motivem těchto škol je, že obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce, že posilují kulturní funkci školy ve vztahu k širšímu sociálnímu okolí*“ (Spilková, 1997, s. 21).

Novela školského zákona č. 172/ 1990 zkrátila povinnou školní docházku z 10 na 9 let a prodloužila základní školu z 8 na 9 let. První stupeň byl tvořen 1. – 5. ročníkem a druhý 6. – 9. ročníkem. Od školního roku 1996/1997 přibyl malotřídním školám opět jeden ročník. Pro některé školy to bylo výhodné – zvýšení průměrného počtu žáků, pro některé nevýhodné – zvýšení náročnosti práce. V polovině 90. let začaly obce diskutovat o ekonomické efektivitě malotřídních škol, neboť se staly odpovědné za financování jejich investičních a provozních nákladů. Průměrný počet žáků na třídu byl stanoven na 13, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT)

udělovalo výjimky. Škola však z rozpočtu školství dostávala peníze pouze na 13 žáků a deficit v rozpočtu musela vyrovnat obec. Ve druhé polovině 90. let došlo ke snížení porodnosti a následně i poklesu počtu žáků. To se neprojevilo na zvýšení ani na snížení počtu malotřídek. Ve školním roce 1999/2000 bylo celkem 4068 základních škol, z toho 1435 (tj. 35,3 %) škol malotřídních (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Zákon 561/2004 zlepšil podmínky financování malotřídních škol podle počtu žáků. Stanovuje pro jednotřídní školy minimálně 10 žáků, dvoutrídní nejméně 12 žáků a trojtřídní nejméně 14 žáků na třídu (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

2.3 Názory na význam malotřídních škol

V této kapitole uvádím názory několika autorů zabývajících se malotřídními školami v téměř uplynulých šedesáti letech.

Jak uvádí Fraňo Musil (1958, s.5): „... *koná učitel málotřídní školy nanejvýš odpovědnou práci ve výchově vesnického dítěte mladšího školního věku a plní i významné poslání v práci mimoškolní. Obě tyto základní úlohy spolu těsně souvisí.*“

Karel Tupý (1977, s. 13) „*poukazuje na význam vesnické školy jako na nositele kulturnosti v místě působení, a její hodnotu výchovnou i vzdělávací, vliv učitele na celkovou kultivaci vesnice.*“

Jiří Vomáčka (1995, s. 23) ve své knize uvádí: „*Analýza prací o málotřídních školách ukazuje, že v minulosti byly metodicky sledovány jejich vazby na vesnické prostředí, ale menší pozornost byla věnována jejich otevřenosti vůči světu. ... Učitelé našich málotřídních škol se tradičně dobře vřazovali do sociálního prostředí vesnice. ... Pro učitele byla příznačná i „přátelská vzájemnost“ – a to nejen vůči žákům, rodičům a dalším občanům.*“ Významným úkolem učitele v malotřídní škole je předat žákům nezbytné vědomosti a dovednosti, které jim umožní porozumět a aktivně a ohleduplně se pohybovat ve „velkém“ – širším světě. Dále si Vomáčka (1995, s. 54) myslí, že „*málotřídní škola plní v současné měnící se vesnici významné poslání společenské, kulturní, mravní, integrační i osobnostně rozvíjející. Stává se centrem, které významně ovlivňuje sociální dynamiku obce. Současně svou otevřeností a silícím důrazem a multikulturní výchovu překračuje regionální rámec vesnice*“ (Vomáčka, 1995).

Trnková (2008, s. 63) po provedeném výzkumu konstatuje: „*Naše data ukazují, že malotřídky jsou významnou venkovskou sociokulturní institucí zejména pro děti, kterým v mnoha případech rozšiřují nabídku volnočasových aktivit, jež není na venkově tak bohatá. Tím mohou posilovat svůj význam v očích občanů obce.*“ Dále uvádí, že „*význam školy pro venkovskou obec bývá hodnocen jako veliký. Pro mnohé je existence školy v obci zárukou „zdravé“ věkové (a zprostředkovaně i sociální) struktury sídla i jeho atraktivity. Ocitne-li se venkovská škola v ohrožení své existence, obec i její obyvatelé zpravidla vyjadřují velké obavy o její další rozvoj*“ (Trnková, 2008, s. 59).

Knotová (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 125) uvádí, že „*školy na venkově patří k významným sociálním institucím.*“ Dále si myslí, že „*škola tvoří podstatnou součást tradice obce, bez níž je budování identity dětí s místem bydliště velmi obtížné.*“ „*Mezi školou a obcí existuje vzájemný vztah, malotřídní škola ovlivňuje společenský život obce, ale také obec ovlivňuje samotnou školu*“ (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 126).

Přestože jsou uvedené názory časově vzdálené, v mnoha bodech se shodují. Malotřídní školy jsou významnou vzdělávací a kulturní institucí v obci. Učitelé konají náročnou a zodpovědnou práci v rámci školy. Zároveň jsou úzce spojeni se životem obce a aktivně se účastní i mimoškolních aktivit.

2.4 Specifika malotřídních škol

Z průzkumu Kateřiny Trnkové (2008, s. 56) vybírám informace o prostředí, ve kterém se malotřídní školy nachází a dále o angažovanosti zaměstnanců školy v akcích pro obec a naopak obce pro školu. Vyplývá z něj (Trnková, 2008, s. 56) že „*průměrný počet obyvatel obce s malotřídkou je 3553 obyvatel, po odfiltrování sídel s více než 5000 obyvateli klesá průměrný počet obyvatel obce na 726 obyvatel.*“ Od počtu obyvatel se odvíjí i počet žáků školy, i když ne vždy, neboť některé malotřídky jsou spádové pro další sídla. Výskyt spádových škol ovlivňuje region více než počet obyvatel. Převažují školy se všemi pěti ročníky, s velikostí sídla roste i počet tříd ve škole. Počet obyvatel obce neovlivňuje počet ročníků ve škole (Trnková, 2008).

Malotřídní školy se podle výzkumu nacházejí v obcích dobře až velmi dobře občansky vybavených. Ve více než 90 % měly obce sledovaného souboru obchod, knihovnu,

hospodu nebo restauraci, sportovní hřiště, zasedací místnost a malé podnikatele. Občanský potenciál měřený počtem existujících občanských sdružení v místě je v obcích s malotřídní školou spíše nízký. Nejčastěji se vyskytovalo sdružení dobrovolných hasičů a tělovýchovná jednota (Trnková, 2008).

Z výzkumu vyplývá, že nejběžnější aktivitou zaměstnanců školy pro obec je účast na prezentaci obce, organizace společenských aktivit a příprava obědů pro občany. *„Častější je angažovanost zaměstnanců malotřídek v organizování aktivit pro děti. Zájmové kroužky organizují na 91,4 % malotřídek, návštěvy kulturních akcí zajišťuje dětem mimo vyučování 68,9 % škol, akce typu maškarní ples 47,7 % škol a podobná proporce škol organizuje různé zájezdy (43,2 %). Pedagogové se tedy běžně věnují soustavné mimoškolní práci s dětmi v kroužcích a více než polovina škol organizuje některé jednorázové akce“* (Trnková, 2008, s. 62). Tím pomáhají nahrazovat absenci zájmových útvarů v obci. Co se týká angažovanosti obce vůči škole, uvádí ředitelé škol v 50,3 % aktivní zájem a podporu školy ze strany obce, ve 42,8 % zájem přiměřený, pouze 5,4 % udává nezájem ze strany obce (Trnková, 2008).

Úvahy Františka Musila (1958) o náročnosti a specifikách práce učitelů na malotřídních školách jsou přes padesát let staré. Posoudím-li je z hlediska mé pětileté praxe v malotřídní škole, myslím si, že jsou stále platné a proto Musilův názor (1958, s. 33) cituji: *„Výchovná a vyučovací práce na malotřídní škole vyžaduje soustavné, pečlivé a dokonale promyšlené přípravy po stránce obsahové, metodické a organizační, protože jde o práci složitou, při níž i zkušený učitel musí vynaložit velké úsilí, aby splnil dané úkoly a hospodárně využil každé minuty času. Dokonalá příprava na vyučování je zvláště na malotřídní škole jednou ze základních podmínek úspěchu.“*

Dále se Musil zabývá formami práce na malotřídní škole. Protože formy práce s metodami práce úzce souvisí, uvádím Musilovy myšlenky. V této oblasti podle mého názoru došlo k výrazným změnám a předpokládám, že ho potvrdí i praktická část mé práce. Musil (1958) uvádí jako základní vyučovací formy na malotřídní škole přímé vyučování a samostatnou práci žáků, které se při vyučování střídají. Přímé vyučování slouží především k výkladu nového učiva, dále pak k procvičování, prohlubování a upevňování, využití a opakování získaných poznatků a dovedností. Souhlasím s tvrzením, že žáci malotřídní školy potřebují jasný a výstižný výklad stejně jako žáci na

plně organizované škole. Učitel však musí šetřit časem a vše, co mohou žáci vykonat sami, jim přenechá k samostatné práci (Musil, 1958).

Porovnám-li svou zkušenost se samostatnou prací žáků na malotřídní škole a na plně organizované škole, opět se přikláním k názoru Musila (1958, s. 38), který tvrdí, že „*samostatná práce žáků má velký výchovný význam. Rozvíjí myšlení, aktivitu a iniciativu žáků, jejich vynalézavost, pracovní úsilí, vytrvalost, podněcuje zájem a tvořivost dětí a poskytuje příležitost k přemáhání překážek. Vychovává děti k cílevědomé činnosti, k práci, k uvědomělé kázni.*“ Samostatná práce slouží k procvičování a upevňování poznatků. Je nutné volit práci přiměřeně náročnou, aby ji běžný žák daného ročníku dokázal vypracovat. Důležitý je i učitelův odhad časové náročnosti práce a příprava doplňkových materiálů pro rychlejší žáky. Učitel musí být připraven reagovat na žáka, který si při samostatné práci neví rady a poskytnout mu pomoc. Měla by být volena práce tvořivého charakteru, aby byl podněcen zájem dětí o učení, přemýšlení, vytrvalost a samostatnost při řešení úkolů. Nutná je kontrola práce, nejučinnější je ihned po vypracování. Podporuje zájem dětí o výsledky práce. Následně by učitel měl důsledně vyžadovat opravu chyb (Musil, 1958, Vomáčka, 1995).

Vomáčka (1995, s. 60) cituje i Lubomíra Mojžíška: „*Vyučovací hodiny na malotřídní škole vyžadují od učitele mnohem rozsáhlejší přípravu než na škole plně organizované.*“

Ze šetření Kateřiny Trnkové (Rabušicová a kol., 2004) vyplývají další specifika malotřídních škol v oblasti komunikace s rodiči, se zřizovatelem i v organizaci práce. Trnková (Rabušicová a kol., 2004) vypracovala případovou studii malotřídky nacházející se v okrese Brno – venkov. Prováděla hloubkové rozhovory s ředitelkou a učitelem školy, dotazníkové šetření mezi rodiči žáků školy a analýzu dokumentů. Z vlastní zkušenosti – práce ve dvou malotřídních školách – mohu následující výsledky jejího šetření potvrdit.

Základním způsobem komunikace s rodiči jsou třídní schůzky. V malotřídních školách mohou probíhat odlišným způsobem. Nejprve proběhne společná schůzka s rodiči všech žáků školy s ředitelem a učiteli. Zde jsou probrána sdělení společná pro všechny, hlavní slovo má ředitel(ka), nedochází tak k možnému zkreslení informací. Poté se rodiče rozdělí a jsou informováni třídními učiteli o konkrétních událostech v dané třídě (Rabušicová, 2004).

Důležité je jasně a přehledně seznámit rodiče se systémem výuky, požadavcích kladených na žáky ve škole i při domácí přípravě, s postupem při řešení různých situací. Rodiče žáků malotřídek se školou většinou dobře spolupracují a dětem věnují pravidelnou péči. Pokud by tomu tak nebylo, hrozí jim morální tlak sousedů. Někdy kvůli tomu místní děti dojíždějí do blízké městské školy, kde je anonymita (Rabušicová, 2004).

Učitelé nemají stanovené konzultační hodiny – rodiče žáků mohou přijít kdykoliv a jsou jim zodpovězeny dotazy. Mohou též zatelefonovat nebo se spojit mailem. Výhodou bývá, že ředitel/ka popř. učitelé v obci bydlí a stýkají se s rodiči i na akcích mimoškolních, které též umožňují s rodiči komunikovat. Opačnou stranou mince je i negativní dopad možných polopravd putujících z úst do úst, či horší integrace a spojení s rodiči pro dojíždějícího učitele (Rabušicová, 2004).

V malotřídních školách nebývá zřízen formální rodičovský orgán (rodičovské sdružení). Osobní kontakty a znalost místních poměrů umožňuje řediteli obrátit se adresně na dané rodiče, od nichž ví, že od nich může očekávat pomoc. Podle Trnkové tyto rodičovské orgány nemají na malotřídce opodstatnění, pokud komunikace oboustranně funguje, a škola nepotřebuje více podpory a pomoci např. nepotřebuje pomoci od větší skupiny rodičů při pořádání větší veřejné akce, hledání sponzorů (Rabušicová, 2004).

Malotřídní školy pořádají jak mimoškolní akce pro děti, kterých se rodiče účastní jen okrajově, tak např. školní výlety, školy v přírodě či letní pobyty, kterých se rodiče přímo účastní a mohou tak „nakouknout pod pokličku“ – jak vypadá komunikace a vztahy mezi pedagogy a dětmi, mají možnost lépe se poznat. Rodiče jsou ochotni se do akcí školy zapojovat – ochotnější než ve městech, nicméně vlastní aktivitu většinou nevyvíjejí (Rabušicová, 2004).

Pro malotřídní školy je důležitá dobrá komunikace a spolupráce se zřizovatelem školy – obecním úřadem. Odtud může, ale také nemusí plynout výrazná podpora malotřídní školy (účast na provozních nákladech školy, ale i podpora na veřejnosti). Vzhledem k demografickému vývoji je pro vesnické školky a školy tato podpora velmi důležitá, v budoucnosti možná strategická, existenciální (Rabušicová, 2004).

Rodiče žáků malotřídní školy oceňují především příznivé klima a komunikaci ve škole, individuální a lidský přístup učitelů, prospívání a pohodu svých dětí. Důležitý je úzký kontakt školy se svým okolím a dobrá prezentace navenek (Rabušicová, 2004).

Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) píše, že se postupem času ukázalo, že společná výuka žáků různého věku jim může přinášet řadu učebních i sociálních zkušeností, protože v současnosti existují pestré didaktické postupy, technika i učební pomůcky a materiály. Další předností je blízkost školy, přehlednost a bezpečnost sociálního prostředí. To vše vyváží nevýhody malotřídky jako je malý počet vrstevníků, málo příležitostí k soutěžení, pomaleji obnovované materiální vybavení či častější výskyt nekvalifikovaných pedagogů (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) se snažila z výročních zpráv České školní inspekce (dále jen ČŠI) zjistit informace týkající se konkrétně malotřídních škol. Podle výroční zprávy ČŠI z roku 2003 se zejména malotřídní školy potýkají s problémem zajištění kvalifikovaných učitelů. Dalším tématem zmiňovaným v souvislosti s malotřídkami bylo téma materiálně – technických podmínek. Údajně se prohlubují rozdíly mezi velkými a malými školami. Malotřídky jsou závislé na velikosti finančního příspěvku obcí, pro které financování školy představuje zátěž. Výroční zpráva z roku 2004 kladně hodnotí individuálním přístup učitelů malotřídek k žákům, jejich dobrou informovanost o individuálních zvláštностech a vzdělávacích potřebách a o rodinném zázemí žáků. Ve zprávě z roku 2005 je zmíněno efektivní využívání výpočetní techniky na malotřídních školách. Podle Trnkové (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) ze zpráv nevyplývá, že by malotřídky poskytovaly nižší kvalitu vzdělávání a z pohledu ČŠI nejsou školami, na které by měla být zaměřena zvláštní pozornost (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Šetření Trnkové (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) vychází z dotazníků vyplněných řediteli a učiteli malotřídních škol. Vyplývá z nich, že v roce 2008 bylo na území České republiky (dále jen ČR) nejvíce dvoutřídních a nejméně čtyřtřídních malotřídních škol. V 91 % bylo součástí školy i další školské zařízení (mateřská škola, školní družina, jídelna apod.) Co se týká počtu žáků, měla nejmenší škola 7 a největší 75 žáků. Průměrný počet žáků na jednu školu je 29,5 žáků. Nejvíce škol má 21 – 30 žáků. Průměrný počet žáků na třídu byl 12. Pedagogický sbor (učitelé, vychovatelé, dále asistenti pedagoga, externí učitelé jazyků či logopedi na částečný úvazek) tvořilo

průměrně 6 – 7 osob, přičemž na samotné ZŠ pracovali 3 – 4 pedagogové, zbytek v přidružené mateřské škole (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Dále Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) zjišťovala důvody zřizovatelů pro zřizování a provozování malotřídní školy v obci. Nejčastějším důvodem bylo zamezit dojíždění dětí mladšího školního věku do vzdálenější školy, následoval překvapivě důvod tradice školy. Trnková (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010, s. 71) tradici interpretuje tak, že „škola je dědictvím generací obyvatel žijících v obci, že škola je součástí sociálního a kulturního života obce, součástí její identity.“ Jako třetí nejčastější důvod byla zřizovateli uváděna kulturní a sociální funkce školy - jsou důležitější než funkce vzdělávací (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Třetina škol se již dostala do situace, kdy jim hrozilo zrušení. Nejen v tomto momentu byly školy většinou aktivní. Celkem 58 % obcí se společně se školou snažilo získat žáky z okolních obcí. Nejčastějším způsobem byla písemná forma – letáky, pozvánky apod., dále prezentace školy akcemi – besedy, den otevřených dveří, akce pro děti apod. a spolupráce a komunikace s různými partnery, zacílená hlavně na rodiče – spolupráce s mateřskou školou, přímá komunikace s rodiči apod. (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Z výzkumu vyplývá, že mnoho obcí nefinancovalo školu pouze z vlastních zdrojů, ale že se snažilo získávat sponzorské dary (od firem) nebo se ucházelo o grantové prostředky. Nejvíce obce investovaly do stavebních úprav školních budov, následovala obnova materiálního vybavení školy a úprava provozu školy (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Stejně jako v zahraničí existují v České republice snahy koordinovat spolupráci mezi malotřídními školami. Volná sdružení malotřídek fungují např. v okolí Brna, a Novojičínsku nebo Chrudimsku. Cílem sdružení je setkávání ředitelů a učitelů, výměna zkušeností, informací a nápadů. Pro žáky je přínosné setkávání s vrstevníky, možnost porovnání svých výkonů v různých oblastech i poznávání prostředí jiných škol. Ze sledovaných škol 72 % určitou formou spolupracovalo s některou školou v okolí. Nejčastěji byly organizované společné akce pro děti (soutěže, kulturní akce, výlety apod.). Méně byla rozšířena spolupráce metodická - přechod žáků na druhý stupeň, řízení školy – informování a přenos zkušeností, spolupráce při realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010).

Knotová (Trnková, Knotová a Chaloupková, 2010) uvádí, že se malotřídky nacházely zejména v obcích do 1500 obyvatel (90 % dotazovaných škol). Převažovaly školy se všemi pěti ročníky, od počtu ročníků se odvíjel také počet tříd ve škole. Nejčastějším typem byla dvoutřídní malotřídní škola. Rozmístění škol v krajích bylo vázáno na charakter osídlení regionů. Nejvíce malotřídních škol se nacházelo v kraji Vysočina, Královéhradeckém a Pardubickém (více než polovina ze všech základních škol v kraji). Průměrný počet žáků na školu byl kolem 30 žáků.

2.5 Malotřídní školství jako alternativa a inovace

Jak uvádí Průcha (2012), je dnes v západoevropské pedagogice malotřídní typ vyučování považován za typ alternativy či inovace ve vzdělávání. Dále uvádí pozitiva malotřídních škol a v čem se rysy alternativní pedagogiky projevují:

- Oproti standardní výuce uplatňují malotřídní školy především skupinové vyučování.
- V malotřídních školách se využívá princip tzv. otevřené třídy. Ten spočívá v tom, že žáci patřící k jednomu ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku nebo mohou vznikat skupiny žáků, kteří jsou v některém předmětu na stejné úrovni vědomostí nehledě na ročník či věk.
- Malotřídní školy zvyšují sociální kooperaci mezi žáky. Žáci přirozeným způsobem využívají příležitosti ke spolupráci a respektu při vyučování (nerušit vyučování jiné skupiny).
- Malotřídní školy jsou nejen vzdělávací institucí, ale působí též jako kulturní a společenská centra obcí.

3 Výukové metody

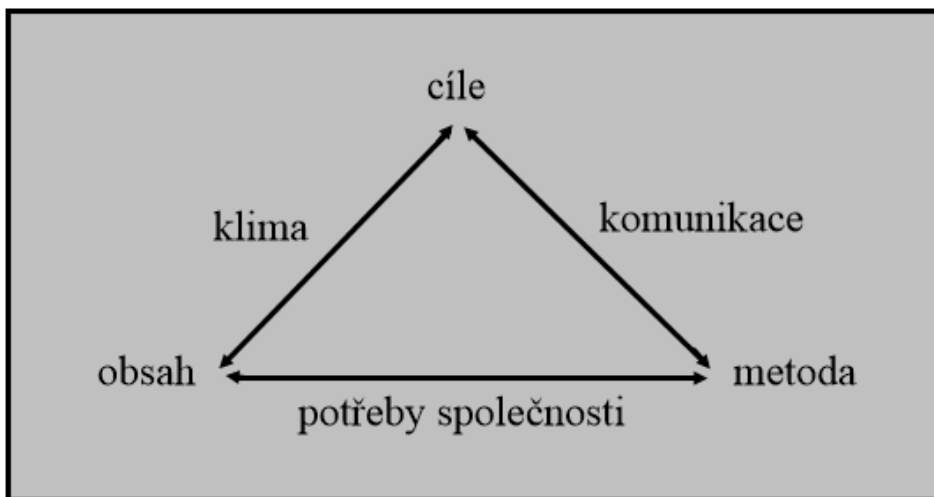
3.1 Vymezení pojmu

Vyučovací metoda/výuková metoda je podle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 356): „*Postup, cesta způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální. Jednotlivé pedagogické směry a koncepce alternativních škol prosazují specifické vyučovací metody, které považují za optimální.*“

Výuková metoda je podle Kalhous (Kalhous, Obst a kol., 2002) cesta k dosažení výukových cílů. „*Chápeme ji jako vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem*“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 307).

Maňák (Maňák & Švec, 2003, s. 21) definuje výukovou metodu jako „*operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, neboť zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují.*“

V popředí stojí vztah metody k obsahu a k cílům, kterých má být dosaženo. Nelze říci, že obsah určuje metodu, že metoda pouze zajišťuje zprostředkování výukových obsahů. Konkrétní obsah výuky se vytváří v interakci učitele a žáků a metoda se přizpůsobuje aktuálním podmínkám výuky. Naopak také nelze tvrdit, že metoda určuje obsah. Neexistuje totiž metoda, která by vyhovovala všem cílům. Vzájemné propojení vztahu obsahu, metody a cílů přibližuje obrázek č. 1 (Maňák & Švec, 2003).



Obrázek č. 1: Relace cíl – obsah – metoda

Souhlasím s Maňákem (Maňák & Švec, 2003), že výuková metoda ukazuje cestu, po níž se žák má ubírat, a ostatní činitelé mu ji usnadňují. Výběr, orientaci a realizaci metod má sice v rukou učitel, ovšem bez vzájemné spolupráce mezi ním a žákem, by sebelepší metoda byla málo účinná. Učitel by též měl mít na zřeteli poslání metody směrem k žákovi osamostatňování. Žák si vytváří vlastní učební styl, osvojuje si pozitivní postoj ke vzdělávání. Dále Maňák (Maňák & Švec, 2003) upozorňuje, že výukové metody musí v zájmu harmonického rozvoje osobnosti žáka plnit nejen funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, ale i funkci komunikační a aktivizační.

Geoffrey Petty (2002) zmiňuje důležitost osvojení si širokého repertoáru metod, neboť to učiteli umožňuje pružně reagovat na problémy, které vyvstávají při vyučování. Rozmanité metody zároveň umožní žákům učit se různými způsoby a využít tak všech svých možností. Dále zdůrazňuje, že učitel k tomu, aby mohl vhodně zvolit vyučovací metodu, musí vědět:

- jaké vyučovací metody má k dispozici,
- jaké jsou přednosti a slabiny těchto metod,
- k jakým účelům mu každá z nich může sloužit,
- jak každou z nich využívat v praxi (Petty, 2002, s. 111).

Někteří autoři rozvádějí podrobněji kritéria volby metod a Maňák (Maňák & Švec, 2003, s. 50) z nich vybírá následující nejčastěji uváděná kritéria:

1. Zákonitosti výukového procesu, a to obecné i speciální (logické, psychologické, didaktické).
2. Cíle a úkoly výuky, vztahující se zejména k práci, interakci, jazyku.

3. Obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem.
4. Úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, jejich připravenost zvládat požadavky učení.
5. Zvláštnosti třídy, skupiny žáků, např. hoši-dívky, různá etnika, formální a neformální vztahy v kolektivu.
6. Vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, např. geografické prostředí, společenské prostředí, hlučnost okolí, technická vybavenost školy atd.
7. Osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti, pedagogické mistrovství atd.

3.2 Klasifikace výukových metod

Snahy utřídit výukové metody jsou velmi staré. Pro příklad uveďme třídění Jan Amose Komenského na metody analytické a syntetické. Obecně jsou tyto staré klasifikace pro současnou potřebu nepoužitelné. Pro praxi pedagoga je však velmi důležité znát třídění výukových metod a umět je vhodně využívat, proto souhlasím s Maňákem (2003, s. 46) který uvádí, že *„pro pedagoga má přehled výukových metod značný význam, neboť výstižnou klasifikací si ozřejmuje podstatu a funkce jednotlivých metod. Kromě toho získává obraz o celém instrumentáriu metod a možnostech jejich postupného zvládnutí, které dosud bylo mimo jeho dosah, ale které by mohly přispět ke zkvalitnění edukačního procesu“* (Maňák, 2003).

Na následujících stranách uvedu několik možností třídění výukových metod. *„Vytvořit vyhovující, vyčerpávající a vědeckým postupům odpovídající klasifikaci výukových metod není ovšem snadné, poněvadž je nutno logicky utřídit jevy velmi složité i různorodé, takže uplatnění jednotného dělidla je značně obtížné ne-li nemožné“* (Maňák & Švec, 2003, s. 47). Pedagogičtí vědečtí pracovníci se problematikou výukových metod zabývali i v 80. letech 20. století. Již tenkrát konstatovali viditelné rozdíly v postojích k významu, funkci, klasifikaci a charakteristice výukových metod (Fuhrmann a Weck, 1976). Různorodost se udržela doposud - autoři klasifikací používají různá kritéria třídění výukových metod. Dále uvádím následující klasifikace: Mojžíškovu (1988) podle fází výukového procesu, Lernerovu (1986) podle souhrnu postupů žáka a učitele, Kotrby a Laciny (2007) podle dvanácti různých hledisek, Joyce

a Calhounové (Kalhous a Obst, 2002) podle teorií učení, Flechsigovu (1996) podle souhrnu postupů žáka a učitele a jejich vztahu, Peciny a Zormanové (2009) zahrnující i modifikace některých aktivizujících metod. Další autoři používají kritérií několik a tak vznikly komplexní přehledy metod. Uvádím klasifikaci Maňáka a Švece (2003).

Mojžíšek (1988) uvádí dvě možnosti procesu získávání poznatků a to autodidaktický, kdy je objekt a subjekt ztotožněn – žák je sám sobě učitelem a heterodidaktický – přenos od subjektu k objektu – od učitele k žákovi. Dále ve své knize (1988) uvádí klasifikaci metod heterodidaktického procesu přenosu poznatků:

I. Metody motivační - usměrňující a stimulující zájem o učivo

Dále je dělí na vstupní (motivační rozhovor, vyprávění, demonstrace) a průběžné (příklady z praxe, podněcování žáků výzvou, pochvalou).

II. Metody expoziční – podání učiva

Dále je dělí:

- metody přímého přenosu – monologické (přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování),
- metody zprostředkovaného přenosu – demonstrační (demonstrace obrazová, pohybů, exkurzivní, akustická, čichová, ...), dlouhodobého pozorování jevů, manipulační, montážní a demontážní práce, metody pracovní (laboratorní práce, veřejně prospěšná práce), hra (dramatizace, ...), ilustrační (kresba)
- metody heuristického charakteru – metody problémové – dialogické (sokratovská, beseda) a velké problémové metody (projekty, ...)
- metody samostatné práce a autodidaktické metody (samostatná práce s knihou, v laboratoři, v terénu, samostatné studium)
- metody bezděčného učení.

III. Metody fixační – opakování a procvičování učiva

Dále je dělí na opakování vědomostí (ústní, písemné, rozhovor, četba, seminární cvičení, laboratorní práce, projekce filmu, domácí úkoly, ...) a metody nácviku dovedností (nácvik poznávacích procesů, intelektuální trénink, motorický trénink).

IV. Metody diagnostické a klasifikační – kontroly, hodnocení a klasifikace

Dále je dělí:

- klasické didaktické diagnostické metody (písemné, grafické, ústní a výkonové zkoušky, didaktické testy, ...)
- diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru (pozorování žáků, rozbor prací, rozhovor, dotazník, anamnéza, ...)
- metody třídění a interpretace diagnostických údajů
- metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika (metody kvalitativní, kvantitativní, didaktické, odhadem).

Lerner (1986) chápe systém didaktických metod jako klasifikaci souhrnu postupů žáka, který si obsah učiva osvojuje a postupů učitele, který mu tento obsah zprostředkovává a organizuje. Vzájemné vztahy podmiňují výuku. Systém obecných didaktických metod Lerner (1986) dělí na metody reproduktivní a produktivní a zahrnuje do nich následující metody:

1. Reproductivní metody – informačně receptivní metoda a reproduktivní metoda
Žák si osvojuje hotové vědomosti a na požádání je reprodukuje.
2. Produktivní metody - metoda problémového výkladu, heuristická metoda, výzkumná metoda
Žák získává převážně samostatně nové poznatky jako výsledek tvořivé činnosti.

Kotrba a Lacina (2007) ve své knize popisují následující aktivizační metody:

- problémové vyučování
- hry
- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody
- speciální metody

Dále uvádí (Kotrba a Lacina, 2007, s. 141) souhrnný přehled aktivizačních metod podle dvanácti hledisek, který má učitelé sloužit k snadné orientaci v používaných metodách:

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

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

Kalhous (Kalhous a Obst, 2002, s. 315) ve své didaktice uvádí klasifikaci B. R. Joyce a E. F. Calhounové, která je založená na teoriích učení. Tato klasifikace užívá termín modely vyučování – ty definují, jak má vypadat učivo, metody učení a sociální prostředí, v němž učení probíhá. Modely jsou čtyři:

1. Behaviorální modely
2. Personální (humanistické) modely
3. Sociální modely
4. Skupina kognitivních (informačních) modelů.

Flechsigg (1995) také používá pojem didaktický model. U jednotlivých modelů uvádí jejich stručnou charakteristiku, didaktické principy např. míru samostatnosti žáka, roli žáka a učitele, jednotlivé fáze a obsahy vzdělávacího procesu, strukturu učebního prostředí a typ školy nebo instituce, pro kterou je model vhodný, pro jakou věkovou skupinu je model vhodný a v jaké fázi ho optimálně využít. Dále uvádí literaturu k dalšímu studiu. Popisuje např. didaktický dialog, exkurzi, frontální metodu, hry, přednášku, kooperativní postup, ale pro mě i méně známé modely jako např. asistence, kabinet, tutor, síťovka či kulatý stůl.

Zormanová a Pecina (2009) ve své publikaci navrhli vlastní modifikaci a kombinaci dosavadních přístupů. Zahrnuli do ní i varianty metod, které se v literatuře běžně neuvádí, jsou modifikacemi některé z aktivizujících metod. Vyšli z členění Maňáka a Švece a navrhli model členění výukových metod v kombinaci s organizačními formami z hlediska aktivity žáků (Zormanová, Pecina, 2009, s. 40):

1. Metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků:
 - Metody slovní (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem)
 - Metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem)
 - Metody dovednostně praktické (frontální laborování a experimentování, napodobování, práce v dílně, cvičné kuchyni, školním pozemku)

2. Metody aktivní práce žáků (metody aktivizující, problémové v kombinaci s organizačními formami výuky)
- Samostatné práce
 - Diskusní metody (rozhovor, dialog, diskuse)
 - Problémová metoda (metoda řešení problémových otázek a úkolů)
 - Metody inscenační a situační
 - Didaktické hry
 - Brainstorming a brainwriting
 - Projektová výuka (výukové projekty)
 - Kritické myšlení
 - Televizní výuka
 - Problémově orientovaná práce s počítačem
 - Problémově orientované školní experimentování, laborování a práce v dílnách
 - Problémově orientované skupinové a kooperativní vyučování
 - Problémově orientované exkurze, vycházky a jiné mimoškolní akce
 - Další varianty metod (modifikace výše zmíněných metod): případové studie, metoda černé skříňky (black box), metoda konfrontace, paradoxy, úlohy samostatně sestavované, úlohy na předvídání, metoda 653, gordonova metoda, philips 66, hobo metoda, metoda konsenzu, balík došlé pošty, cvičení ve vnímavosti, icebrakers, metoda lodní porady, synektika, TRIZ, ARIZ, metoda řízeného objevování, pingpongový brainstorming, questionstorming, relaxačně aktivizační metody, metody volby diferencovaných úloh, inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.)

Komplexní klasifikaci základních metod výuky podle Maňáka jsem převzala z knihy Lucie Zormanové (2012, s. 14):

- A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
- I. Metody slovní
1. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)
 2. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuse ...)
 3. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...)

4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem
- II. Metody názorně demonstrační
 1. Pozorování předmětů a jevů
 2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
 3. Demonstrace statických obrazů
 4. Projekce statická a dynamická
- III. Metody praktické
 1. Návčik pohybových a pracovních dovedností
 2. Laboratorní činnost žáků
 3. Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)
 4. Grafické a výtvarné činnosti
- B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
 - I. Metody sdělovací
 - II. Metody samostatné práce žáků
 - III. Metody badatelské, výzkumné, problémové
- C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický
 - I. Postup srovnávací
 - II. Postup induktivní
 - III. Postup deduktivní
 - IV. Postup analyticko-syntetický
- D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické
 - V. Metody aplikační
- E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
 - I. Diskusní metody
 - II. Situační metody
 - III. Inscenační metody

- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

4 Dotazníkové šetření

4.1 Cíl dotazníkového šetření

Hlavním cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaké výukové metody nejčastěji využívají učitelé malotřídních škol a proč. Vzhledem k tomu, že se teoretická část zabývá i charakteristikou malotřídních škol, zařadila jsem do dotazníku i několik dotazů týkajících se organizace vyučování v malotřídních školách a jejich učitelů.

4.2 Použité metody

V praktické části své diplomové práce jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu vzhledem k její jednoduchosti a menší časové náročnosti. Umožnila mi oslovit větší množství respondentů formou dotazníkového šetření (Chráska, 2007). Dále jsem vedla strukturované rozhovory s několika řediteli a kolegy z malotřídních škol kvůli konkretizování údajů získaných v dotazníkovém šetření. To mi umožnilo jejich objektivnější a přesnější interpretaci.

Jak již uvádí Trnková, Knotová a Chaloupková (2010), získat adresář malotřídních škol, bylo poněkud problematické i pro kolektiv zkušených autorek. Po delším jednání nakonec získaly adresář Ústavu pro informace ve vzdělávání, který zpracovává primární statistické údaje o školách v ČR. Nakonec zjistily, že adresář obsahuje kromě škol malotřídních i školy neúplné, které nemají spojené ročníky a řadu škol z výzkumného souboru vyřadily. Obrátila jsem se na autorky s prosbou o radu. Ochotně zaslaly několik informací o možnostech získání adresáře či vyhledávání malotřídních škol. Nakonec se jevilo jako nejsmysluplnější, přestože zdouhavé, vyhledávat školy na mapě České republiky a podle velikosti obce vytipovat možné školy malotřídní. Dále jsem na stránkách škol zjišťovala počet žáků či další podrobnosti v informacích o škole. Zjistila jsem rozdílný přístup zřizovatelů školních stránek. Někteří zveřejňují informaci o tom, že jsou školou malotřídní hned na úvodní stránce. Další naopak tuto informaci neuvádí vůbec. Nebylo tedy jednoduché malotřídní školy ani touto cestou snadno identifikovat.

Nakonec jsem vyhledala a e-mailovým dopisem oslovila ředitele 300 malotřídních škol z celé České republiky. Získala jsem odpověď od 53 učitelů, což činí návratnost ve výši 17,6 %. Dotazník jsem vytvořila pomocí internetového softwaru společnosti Survio a tamtéž získala i analýzu získaných dat.

Dotazník obsahoval celkem 15 otázek. První čtyři otázky byly zaměřeny na získání informací o počtu žáků, tříd a ročníků ve sledovaných malotřídních školách. Další čtyři otázky konkretizovaly informace o učitelích malotřídních škol – jak dlouhá je jejich učitelská praxe, jaké předměty vyučují a kolik hodin týdně. Posledních šest otázek sledovalo metody, které učitelé používají, proč a jak často je využívají, a v jakých předmětech.

4.3 Výzkumné otázky

Při sestavování dotazníku jsem si položila následující otázky, na které se analýzou odpovědí dotazníkového šetření pokusím odpovědět:

1. Jak je organizovaná výuka v malotřídních školách?
2. Co charakterizuje učitele malotřídních škol?
3. Jaké výukové metody nejčastěji využívají učitelé v malotřídních školách?
4. Jaké komplexní výukové metody nejčastěji využívají učitelé malotřídních škol?

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Jak jsem již napsala, vyhledávala jsem malotřídní školy na mapě České republiky podle velikosti obce a informací z webových stránek škol. Postupovala jsem systematicky, vybírala a oslovila jsem kolem 20 škol z každého kraje, kromě Prahy. Celkem jsem oslovila ředitele 300 malotřídních škol a získala odpověď od 53 kolegů. Odpovědi na první čtyři otázky dotazníku blíže charakterizují školy, které se výzkumu zúčastnily.

Otázka č. 1: Kolik žáků má škola?

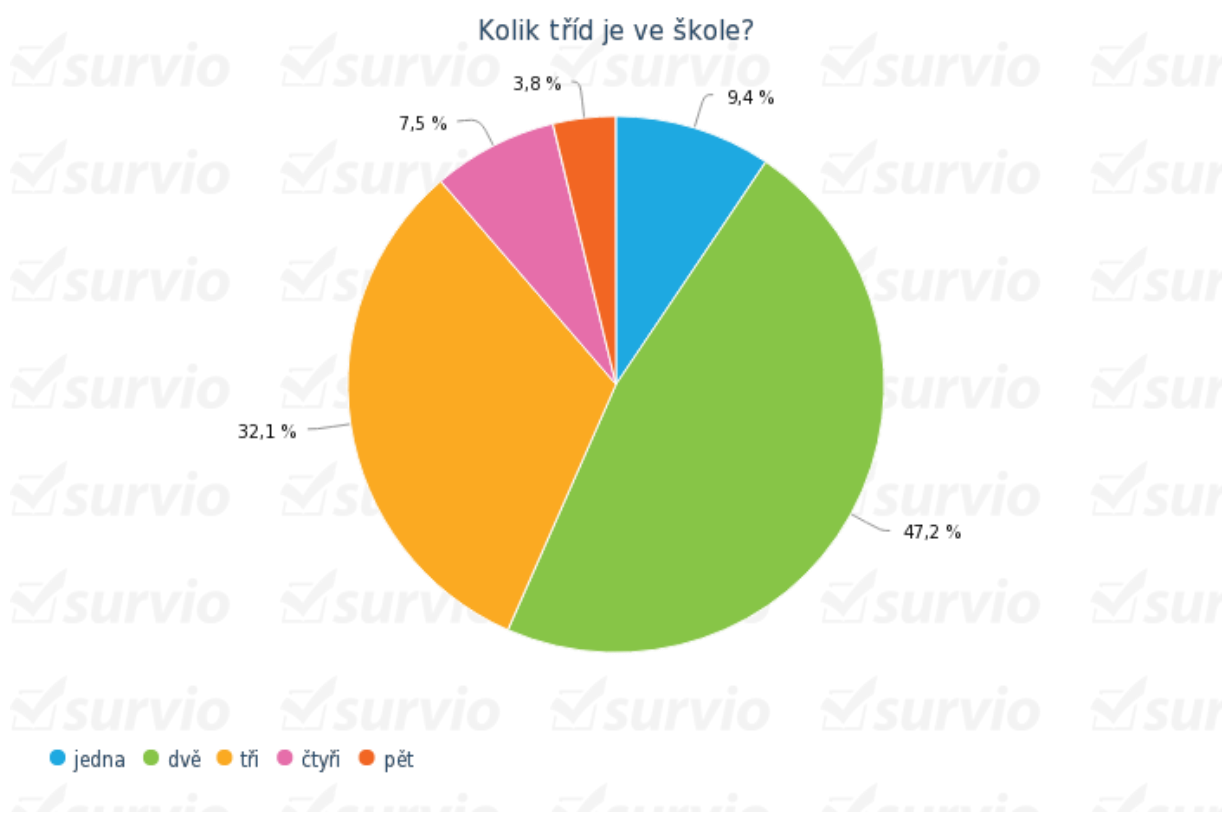
Zpracováním získaných dat k otázce č. 1 jsem získala informace o počtu žáků v souboru zúčastněných malotřídních škol viz. tabulka č. 1. Nejčastěji se v souboru objevily školy s počtem žáků od 21 do 40 žáků a to 25 malotřídních škol, což činí 47,2 %. Celkem 12 škol (22,8 %) navštěvuje v letošním školním roce pouze dvacet a méně žáků. 11 malotřídních škol (20,9 %) má letos počet žáků od 41 do 60. Z celkového počtu 53

školy jsou nejméně zastoupeny školy s počtem žáků vyšším než 61 a to pouze 5 škol (9,5 %).

Tabulka č. 1: Počty žáků na malotřídních školách v ČR (N = 53)

Počet žáků ve škole	Absolutní počet škol	% ze všech škol
do 20	12	22,6 %
21 - 40	25	47,2 %
41 - 60	11	20,8 %
61 - 80	5	9,4 %

Otázka č. 2: Kolik tříd je ve škole?



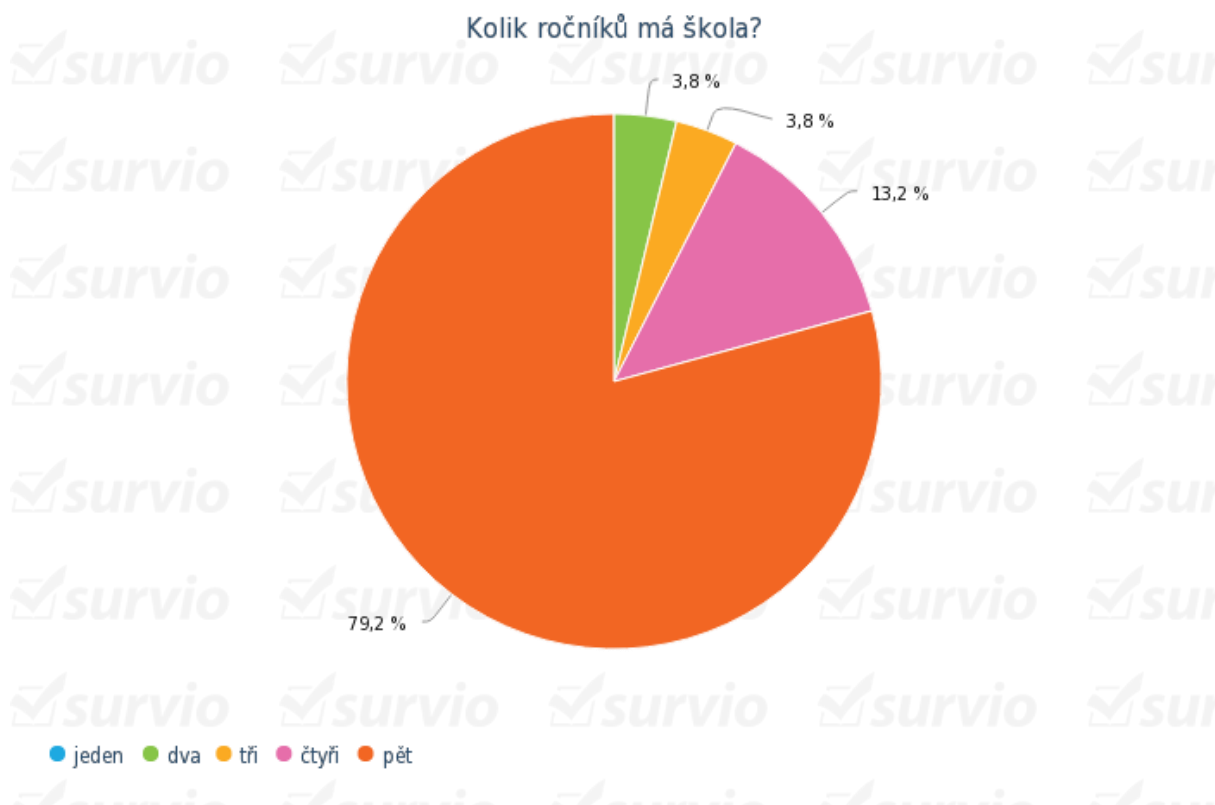
Graf č. 1: Počet tříd ve škole

Z grafu č. 1 vyplývá, že ve sledovaném souboru malotřídních škol se objevuje nejvíce škol dvoutřídních a to 25 (47,2 %). Dále je celkem 17 škol (32,1 %) trojtřídních a 5 škol

(9,4 %) jednotřídních. Pouze 4 školy (7,5 %) jsou čtyřtřídní a nejmenší zastoupení mají školy s pěti třídami, jsou to jen 2 školy (3,8 %).

Otázka č. 3: Kolik ročníků má škola?

Graf č. 2: Počet vyučovaných ročníků



Graf č. 2 ukazuje největší zastoupení malotřídních škol, které vyučují všech pět ročníků. Je jich celkem 42, což činí 79,2 %. V dalších 7 školách (13,2 %) se vyučují čtyři ročníky a shodně vždy ve dvou školách (po 3,8 %) se vyučují pouze tři a dva ročníky.

Otázka č. 4: Jak jsou ročníky spojeny ve třídách?

Tato otevřená otázka přinesla velké množství různorodých odpovědí. Kvůli přehlednosti jsem vypracovala tabulku č. 2.

Tabulka č. 2: Spojení ročníků ve třídách

Zastoupení v jednotřídce		Zastoupení ve dvoutřídce		Zastoupení ve trojtřídce		Zastoupení ve čtyřtřídce	
Spojené roč.	Počet	Spojené roč.	Počet	Spojené roč.	Počet	Spojené roč.	Počet
1+2+3+4+5	2	1+3, 4+5	1	1+3, 2, 4+5	2	1, 2, 3, 4+5	2
4+5	1	1+2, 3+4+5	12	1+4, 2+3, 5	2	1+5, 2, 3, 4	1
1+2+3	1	1+3, 2+4+5	2	1+2, 3, 4+5	3		
2+3	1	1+2+3, 4+5	2	1+2, 3+4, 5	2		
		1+2, 3+4	3	1, 2+3, 4+5	3		
		1+2+4, 3+5	3	1+2, 3+5, 4	2		
		1+5, 2+3	1	1, 2+4, 3+5	1		
		1+3, 2+4	1	1+5, 2+3, 4	1		

Nejvíce shodných odpovědí, celkem 12, lze vidět u uspořádání 1. + 2. ročník a 3. + 4. + 5. ročník. Vždy u třech škol se objevují následující uspořádání do tříd: 1. + 2., 3. a 4. + 5. ročník, 1. + 2. a 3. + 4. ročník, 1. + 2. + 4. a 3. + 5. ročník, 1. + 2., 3. a 4. + 5. ročník, 1., 2. + 3. a 4. + 5. ročník. Učitelé k otázce uspořádání do tříd uvádí jako důležitý faktor počet žáků v jednotlivých třídách v daném roce a tím danou variabilitu. Dále uvádí, že rozdělení ovlivňuje i vyučovaný předmět. Na hlavní předměty bývají žáci vyučováni samostatně či v menším počtu ročníků na třídu.

4.5 Popis dosažených výsledků

Následující čtyři otázky zjišťovaly informace týkající se učitelů malotřídních škol – kolik hodin týdně vyučují, jaké předměty a jak dlouhá je jejich pedagogická praxe. Dalších pět otázek dotazníku bylo zaměřeno na shromáždění údajů o používaných výukových metodách a důvodech jejich využití.

Otázka č. 5: Kolik hodin týdně vyučujete?

Graf č. 3: Kolik hodin týdně učitelé vyučují.



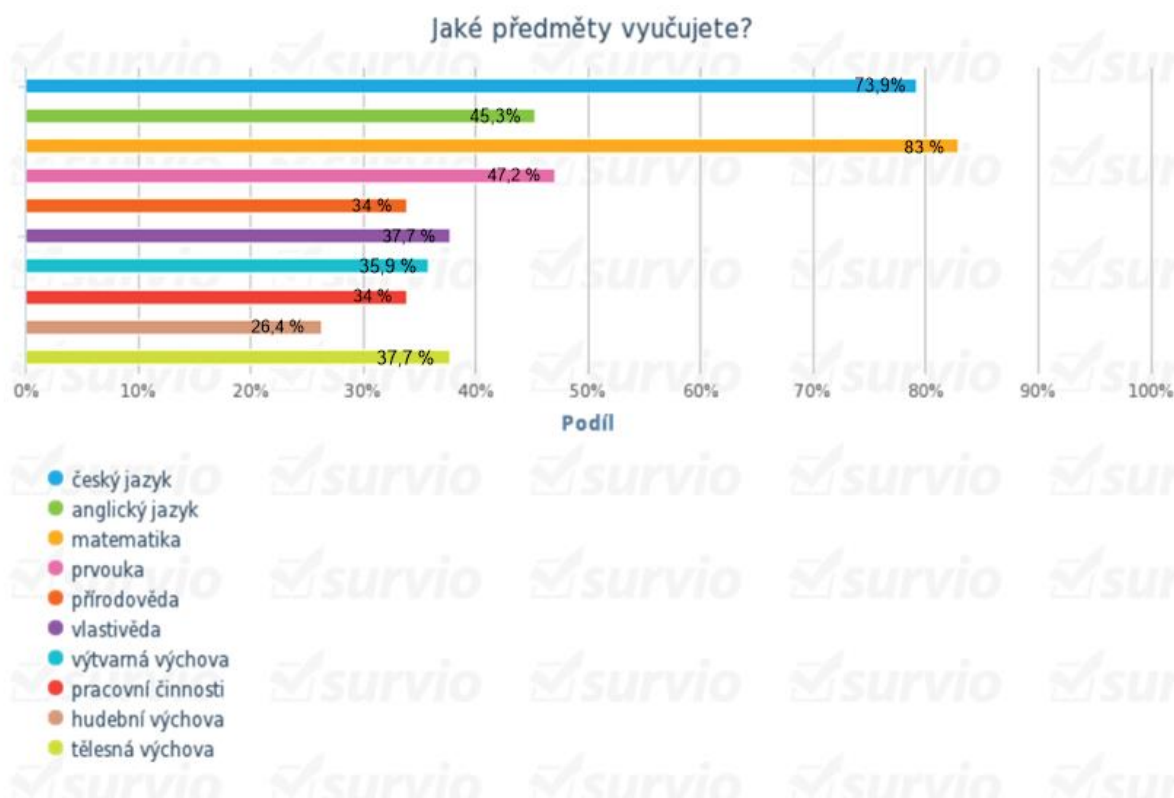
Ve sledovaném souboru pracuje nejvíce učitelů na plný úvazek tj. 21 – 25 hodin týdně nebo s úvazkem 11 – 15 hodin týdně. Vždy je to 18 učitelů, což činí dohromady 68%. Celkem 11 učitelů pracuje s úvazkem 16 – 20 hodin, 5 učitelů s úvazkem 6 – 10 hodin a pouze jeden učitel odpracuje v malotřídní škole jen 0 – 5 hodin.

Z vlastní zkušenosti a rozhovorů s několika řediteli vyvozují, že zkombinovat a zajistit výuku co nejoptimálněji, nebývá jednoduché. Administrativní činnosti spojené s řízením a zajištěním provozu školy (často i mateřské školy a jídelny) vykonává sám ředitel, vyučuje většinou 11 – 15 hodin týdně. Podle velikosti školy jsou zaměstnání minimálně další dva učitelé na plný úvazek. Existuje velká variabilita v možnostech, jakou přímou práci učitel v rámci svého úvazku s dětmi vykonává. Kombinuje se práce pedagoga základní školy, mateřské školy i vychovatele školní družiny. Pokud je počet vyučovaných hodin ve všech ročnících vyšší než součet hodin, které mohou odučit učitelé na plný úvazek, doplňují pedagogický kolektiv ještě spolupracovníci s nižším

úvazkem (5 učitelů sledovaného vzorku vyučuje 6 – 10 hodin týdně). Tito zaměstnanci vyučují většinou anglický jazyk a výchovy.

Otázka č. 6: Jaké předměty vyučujete?

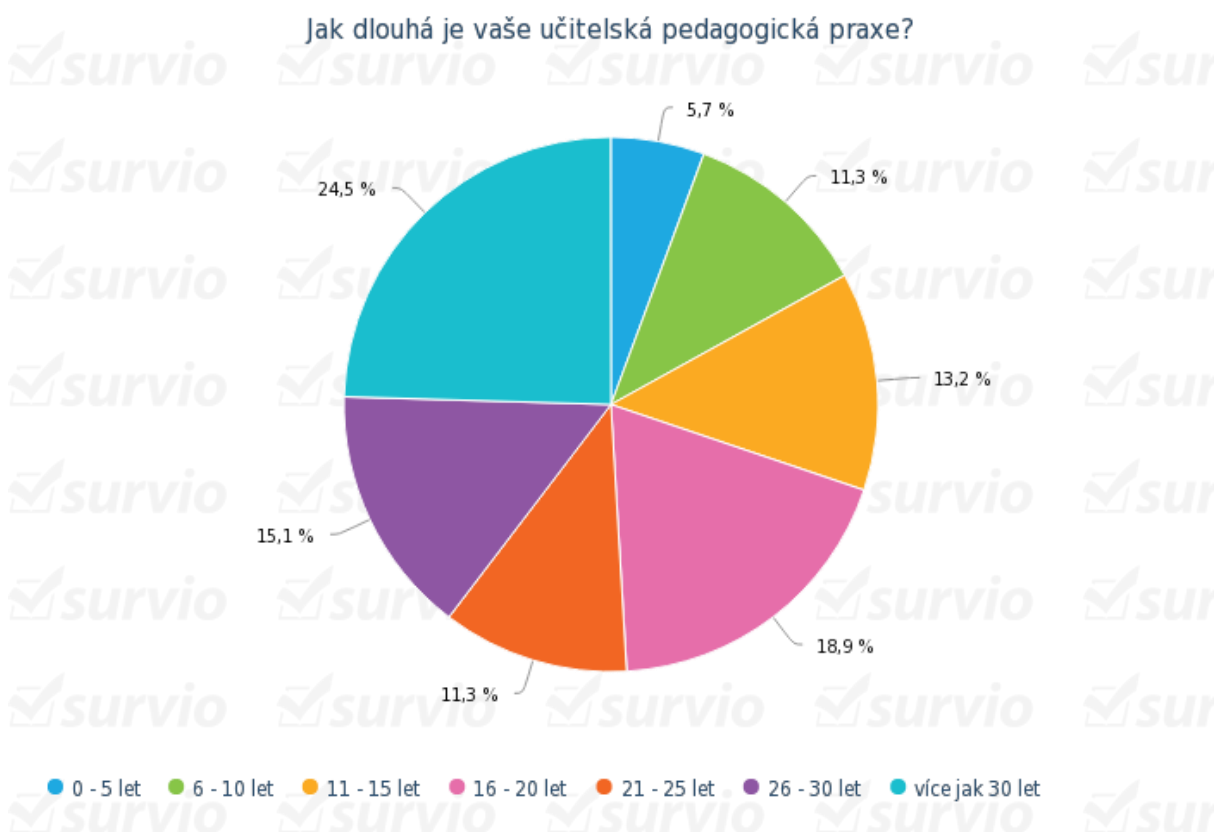
Graf č. 4: Jaké předměty učitelé vyučují.



Graf č. 4 podle mého názoru potvrzuje předcházející analýzu pracovních úvazků učitelů na malotřídních školách. Úvazky učitelů jsou kombinované, a proto jsou počty procent u jednotlivých předmětů nevyrovnané – pouze menší počet učitelů pracuje na plný úvazek a vyučuje všechny předměty. Nejvíce pedagogů vyučuje matematiku - 44 (83 %) a český jazyk – 42 (79,3 %). Prvouku vyučuje 25 učitelů, což je jen o jednoho více než vyučuje anglický jazyk (47,2 % a 45,3 %). Dále jsou výsledky vyrovnanější: vlastivědu a tělesnou výchovu vyučuje vždy 20 učitelů (po 37,7 %), výtvarnou výchovu 19 učitelů (35,9 %), přírodovědu a pracovní činnosti vždy 18 učitelů (po 34 %) a hudební výchovu vyučuje jen 14 učitelů, což činí 26,4 %.

Otázka č. 7: Jak dlouhá je vaše učitelská pedagogická praxe?

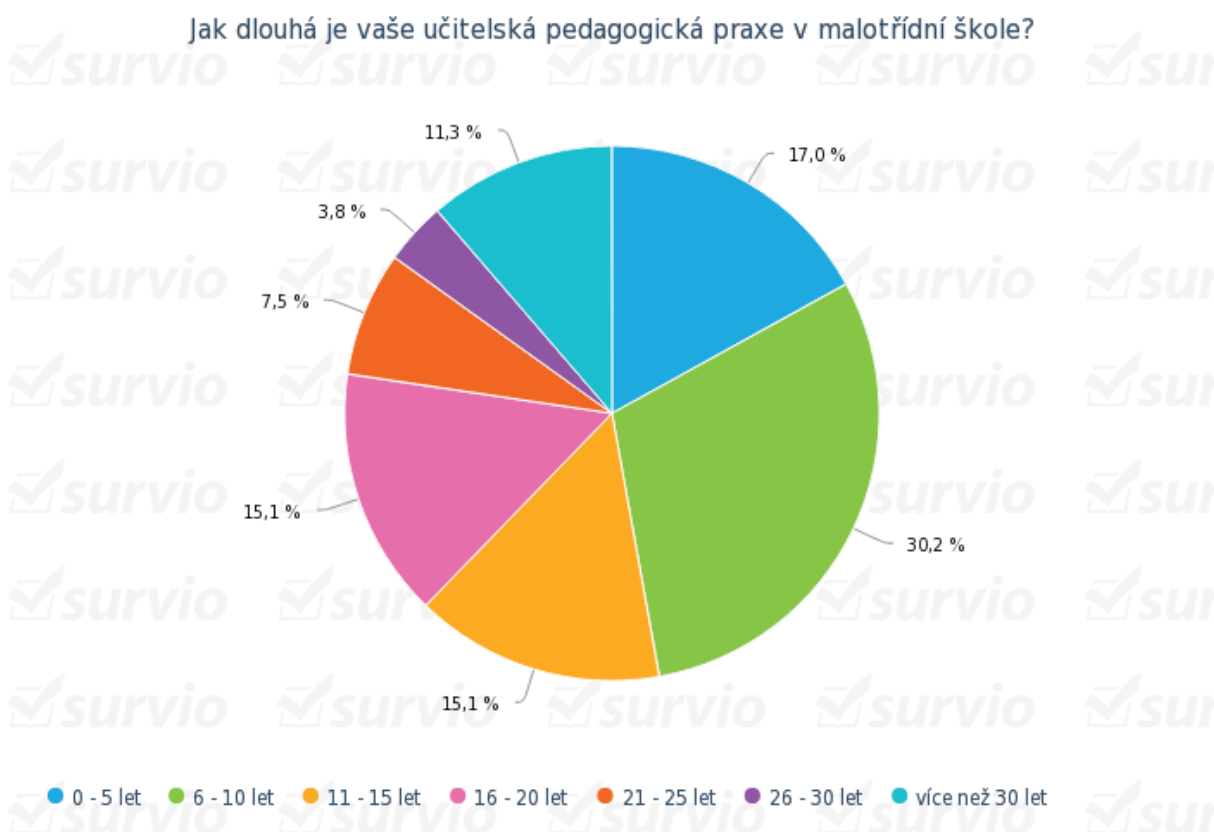
Graf č. 5: Délka pedagogické praxe učitelů.



Z grafu č. 5 vyplývá, že ze sledovaného souboru má téměř čtvrtina učitelů (13 tj. 24,5 %) více jak třicetiletou pedagogickou praxi. Další nejpočetnější skupinou jsou učitelé s praxí od 16 do 20 let (10 tj. 18,9 %). Praxi dlouhou 26 – 30 let má za sebou 8 učitelů (15,1 %), 11 – 15 let učí 7 učitelů (13,2 %). Vždy 6 učitelů (po 11,3 %) má praxi 21 – 25 či 6 – 10 let. Pouze 3 učitelé učí teprve méně než 5 let. Lze tedy říci, že na malotřídních školách působí většinou velmi zkušené pedagogové neboť téměř 70 % má učitelskou pedagogickou praxi delší než 15 let.

Otázka č. 8: Jak dlouhá je vaše učitelská pedagogická praxe v malotřídní škole?

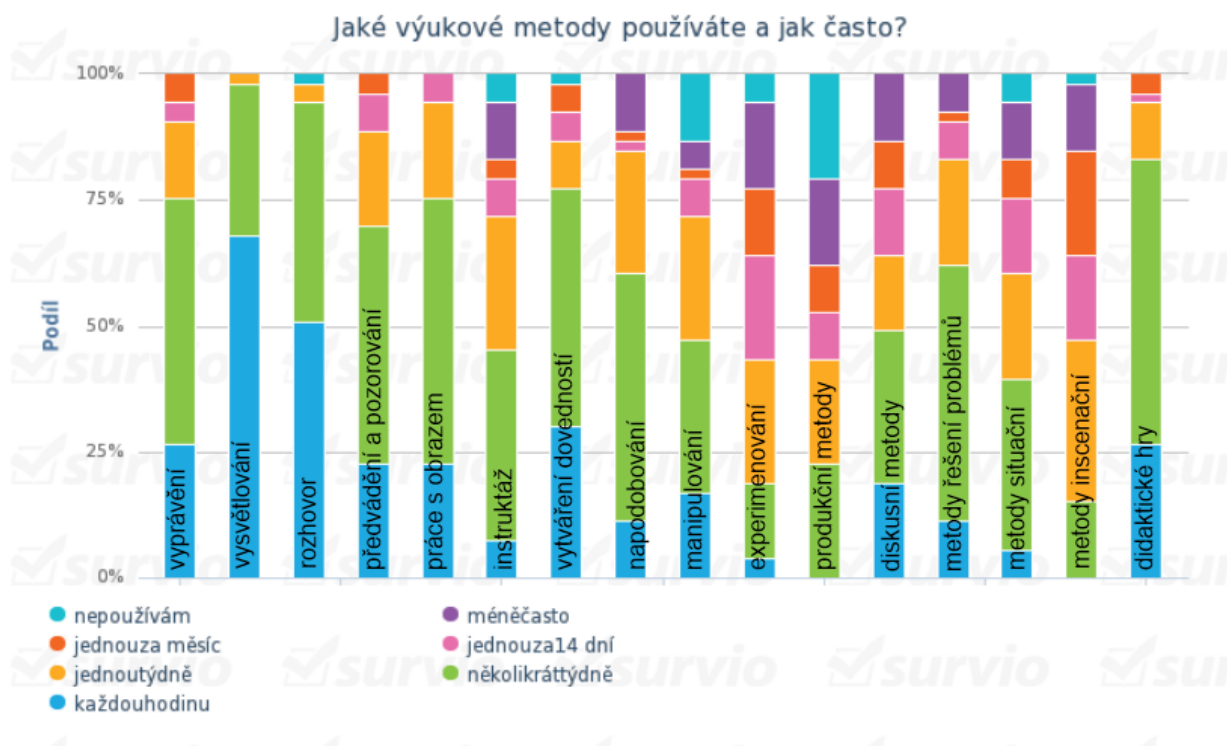
Graf č. 6: Délka učitelské pedagogické praxe v malotřídní škole.



Graf č. 6 ukazuje, že nejvíce učitelů z dotazovaného souboru (16 tj. 30,2 %) pracuje v malotřídní škole 6 až 10 let. Shodně po 15,1 % (vždy 8 učitelů) jsou zastoupené kategorie 16 – 20 let a 11 – 15 let. Nejkratší dobu tj. do pěti let pracuje v malotřídních školách 9 učitelů (11,3 %). Nejméně jsou zastoupeni učitelé s dlouholetou praxí na malotřídních školách: od 21 do 25 let 4 učitelé (7,5 %) a od 26 do 30 let 2 učitelé (3,8 %). Pouze 6 pedagogů (11,3 %) učí v malotřídní škole více jak 30 let. Více jak dvě třetiny učitelů má tedy pedagogickou praxi v malotřídní škole kratší než 15 let. To by mohlo svědčit o náročnosti a velkém časovém vytížení učitelů na malotřídních školách a jejich časnějším či častějším odchodům z malotřídních škol.

Otázka č. 9: Jaké výukové metody používáte a jak často?

Graf č. 7: Jaké výukové metody učitelé používají a jak často.



Podle grafu č. 6 nejprve popíši jednotlivé metody a to pouze tři výsledky s nejvyšším počtem odpovědí.

Metoda vyprávění je učiteli malotřídních škol využívána velmi často. 26 učitelů (49,1 %) ji používá několikrát týdně, 14 učitelů (26,4 %) každou hodinu a 8 učitelů (15,1 %) alespoň jednou týdně.

Jak ukazuje graf č. 6 je nejčastěji využívanou metodou vysvětlování. 36 učitelů (67,9 %) ji používá každou hodinu, 16 (30,2 %) několikrát týdně a pouze jeden (1,9 %) jen jednou týdně.

Metodu rozhovoru využívají učitelé také poměrně často. 27 učitelů (50,9 %) ji používá každou hodinu, 23 (43,4 %) několikrát týdně, 2 (3,8 %) jednou týdně. Zajímavé je zjištění, že jeden učitel metodu rozhovoru nepoužívá nikdy.

Předvádění a pozorování a metoda práce s obrazem získaly téměř identický výsledek. Liší se v počtu učitelů, kteří je používají několikrát týdně: předvádění a pozorování používá 25 učitelů (47,2 %) a práci s obrazem 28 učitelů (52,8 %). Dále jsou výsledky

stejně: 12 učitelů (22,6 %) obě metody používá každou hodinu a 10 (18,9 %) jednou týdně.

Metodu instruktáže využívá 20 učitelů (37,7 %) několikrát týdně, 14 (26,4 %) jednou týdně a 6 učitelů (11,3 %) méně často.

Metodu vytváření dovedností používá 25 učitelů (47,2 %) několikrát týdně, 16 (30,2 %) každou hodinu a 5 (9,4 %) jednou týdně.

Metodu napodobování využívá 26 učitelů (49,1 %) několikrát týdně, 13 (24,5 %) jednou týdně a shodně vždy 6 učitelů každou hodinu nebo méně často.

Metodu manipulování používá 16 učitelů (30,2 %) několikrát týdně, 13 (24,5 %) jednou týdně a 9 (17 %) každou hodinu. Překvapivě mnoho učitelů – 7 (13,2 %) – nepoužívá metodu manipulování na prvním stupni vůbec.

Metodu experimentování využívají učitelé méně často. Nejčastěji jednou týdně 13 učitelů (24,5 %), dále jednou za 14 dní 11 učitelů (20,8 %) a méně často 9 učitelů (17 %). 8 učitelů (15,1 %) ji naopak používá i několikrát týdně.

Produkční metody využívá 12 učitelů (22,6 %) několikrát týdně, 11 (20,8 %) jednou týdně a stejný počet učitelů je nepoužívá vůbec.

Diskusní metody používá 16 učitelů (30,2 %) několikrát týdně, 10 (18,9 %) každou hodinu a 8 (15,1 %) jednou týdně.

Metody situační využívá 18 učitelů (34 %) několikrát týdně, 11 (20,8 %) jednou týdně a 8 (15,1 %) jednou za 14 dní.

Metody inscenační používá 17 učitelů (32,1 %) jednou za měsíc, 11 (20,8 %) jednou za měsíc a 9 (17 %) jednou za 14 dní.

Didaktická hra je učiteli malotřídních škol využívána velmi často. Více jak polovina učitelů - 30 (56,6 %) ji používá několikrát týdně, 14 (26,4 %) každou hodinu a 6 (11,3 %) jednou týdně.

Shrnou-li popsané údaje z hlediska četnosti použití během týdne tj. každý den a několikrát týdně, pak nejvíce učitelů nejčastěji využívá metodu vysvětlování. Na druhém místě rozhovor a dále didaktickou hru, metody vytváření dovedností, vyprávění

a práci s obrazem. Naopak nejméně užívané metody jsou inscenační, produkční a experimentování.

Otázka č. 10: Jaké výukové metody využívají učitelé nejčastěji a proč?

Z odpovědí učitelů usuzuji, že pro ně bylo obtížné, konkrétně odpovědět na položenou otázku. Už samotný výběr nejčastěji využívaných metod 5 učitelů neprovedlo. Uvedli následující obecné odpovědi: užívám všechny; kombinace několika různých metod; nepreferuji žádnou metodu, používám je podle tématu, potřeby; nemohu odpovědět, metody se často prolínají a nemám zmapováno, kterou využívám nejčastěji; vždy je to komplex metod dle obsahu učiva a daného předmětu; protože mám dohromady vlastně 5 ročníků, nejde definovat, kterou metodu používám jako nejčastější, protože každá hodina je hodně variabilní, musí mít spád, ale zároveň musí mít ostatní děti klid na práci; vyučuji žáky 1. ročníku, často střídáme činnosti kvůli udržení pozornosti.

Většina ostatních učitelů uvedla dvě až tři nejčastěji využívané metody, někteří i více. Nejčastěji využívanou metodou je rozhovor, který uvedlo 16 učitelů. Uvádí k tomu následující důvody: je praktický pro zpětnou vazbu, zda děti rozumějí novému učivu; děti mají potřebu vše okomentovat, vyjádřit se; žáci mohou vyjádřit své názory, pocity; umožňuje rychle ověřit pochopení učiva, vyvodit učivo, zhodnotit, vyjádřit svůj názor, navíc žáci nemají problém mluvit s dospělým i mezi sebou; v anglickém jazyce slouží k osvojení nových frází; vhodná metoda k udržení pozornosti, ověření pochopení probíraného učiva; v naší škole je vysoký počet cizinců - 63,14 % a tak je rozhovor každodenní činností na procvičení komunikačních schopností, čeští žáci rozhovorem obhajují své postoje a rozhodnutí; rozhovor (i jako součást ostatních metod) umožňuje projevit zájem o to, co již žáci ví a umí, rozvíjí sociální kontakt, poskytuje žákům prostor podílet se na plánování, realizaci práce i hodnocení; máme malý počet dětí, řízeným rozhovorem mohu navázat na předchozí znalosti a zkušenosti dětí a provést je dalším učivem, zároveň kontroluji a usměrňuji pozornost dětí, výhodou je i okamžitá zpětná vazba - pro mě i pro děti. Jedna paní učitelka uvedla diskusní metodu, kterou využívá k rozvíjení vyjadřování žáků, k dovednosti zformulovat myšlenku, vlastní názor, k využití zkušenosti žáků. Rozhovor spojuje mnoho učitelů s metodou vyprávění (7 učitelů) a vysvětlování (13 učitelů).

Druhou nejčastěji užívanou metodou je vysvětlování, které zvolilo 13 učitelů. Uvedli následující důvody: tato metoda je vhodná pro menší žáky, je potřebná, účinná; stará, dobrá, nejvíce efektivní; nutná pro pochopení látky, má nejlepší výsledky.

Třetí nejčastěji využívanou metodou je didaktická hra, kterou uvedlo 12 učitelů. Svou volbu odůvodnili následovně: je velmi vhodná pro děti mladšího školního věku; děti vnímají hru jako přirozenou a mnohdy ani netuší, že se učí, hrou můžeme vhlédnout do nového učiva nebo ho hravě procvičit; v angličtině je vhodná k osvojování nové slovní zásoby, v prvouce k osvojení nových informací; v 1. třídě umožňuje vyučovat zábavnou formou a zaujmout děti; didaktickou hrou si žáci prohlubují a upevňují vědomosti; slouží k zabavení rychlejších žáků (konkrétně hra Logico); děti hra baví, pracují samostatně nebo ve skupinách; využívám ji nejčastěji; didaktické hry i úplně obyčejné hry oživí vyučování, děti baví a přitom se vlastně učí; děti motivují, opakují si při nich osvojené dovednosti, spolupracují při nich, baví je; didaktické hry využívám spíš jako motivační část hodiny nebo k procvičování učiva.

Jako čtvrtá nejčastěji využívaná metoda se v odpovědích učitelů objevuje metoda řešení problémů. Uvedlo ji celkem 9 učitelů. Přednosti vidí v tom, že se žáci více zapojí a jejich poznatky, zkušenosti a dovednosti jsou pak trvalé, při řešení problému žáci dobře pochopí učivo; při řešení problémových úloh žáci rozvíjí logické myšlení a spolupráci; vedou žáky k tomu, aby se sami snažili přijít na řešení předkládaného problému samostatně, místo toho, aby jim bylo poskytnuto hotové řešení. Jeden učitel/ka přidal/a i metodu práce s chybou, která dětem ukazuje, že chybami se člověk učí, získávají sebevědomí a seberealizují se, učí se nebát se a vyjádřit svůj názor, obhajovat ho nebo dokázat ustoupit, pokud je chybný.

Metodu vyprávění zmiňuje 7 učitelů. Přestože se umístila na pátém místě, pouze dva pedagogové uvedli důvody, proč ji často používají: Vyprávění jim umožňuje využít své životní zkušenosti, žáci poslouchají různé příběhy ze života, reagují na otázky, které se týkají daného tématu.

Podle mého názoru by metody manipulování, práce s obrazem, předvádění a pozorování, napodobování či vytváření dovedností měly u dětí mladšího školního věku ve výuce převažovat. Tyto metody však uvedlo překvapivě málo učitelů. Metodu manipulování zmínilo 5 učitelů s odůvodněním: rozvíjí tvořivost, pomocí manipulace

s předměty nacházíme různá řešení, všichni jsou zaměstnaní, baví je to; umožňuje, aby si žáci konkrétní jev osahali, zapojili do osvojení co nejvíce smyslů; vede k trvalejšímu osvojení učiva.

Také 5 učitelů uvedlo metodu práce s obrazem (názorem, pomůckami a interaktivními programy). Důvodem je možnost zapojení co nejvíce smyslů, pro děti není nic lepšího než názorná ukázka a seznámení s problematikou formou prožitku.

Metody napodobování, předvádění a pozorování napsali shodně vždy 3 učitelé s odůvodněními: předvádění a pozorování děti baví (škola hrou); napodobování může být použito nejčastěji v angličtině u začátečníků (na 1.stupni); děti tohoto věku se snáze něco naučí napodobováním.

Metodu experimentování uvedl pouze jeden učitel. Ostatní metody učitelé vůbec nezmínili.

Otázka č. 11: Jaké komplexní výukové metody používáte a jak často?

Graf č. 8: Jaké komplexní výukové metody učitelé používají a jak často.



Podle grafu č. 8 popíši jednotlivé komplexní metody a to pouze tři výsledky s nejvyšším počtem odpovědí.

Frontální výuka je učiteli malotřídních škol využívána poměrně často. 25 učitelů (47,2 %) ji používá několikrát týdně, 19 učitelů (35,8 %) každou hodinu a 5 učitelů (9,4 %) alespoň jednou týdně.

Skupinovou a kooperativní výuku užívá 30 učitelů (56,6 %) několikrát týdně, 19 učitelů (35,8 %) každou hodinu a 3 učitelé (5,7 %) jednou týdně.

Partnerskou výuku používá při výuce 18 učitelů (34 %) několikrát týdně, 11 (20,8 %) méně často a 8 učitelů (15,1 %) jednou týdně.

Individuální a individualizovanou výuku využívá 26 učitelů (49,1 %) každou hodinu, 17 učitelů (32,1 %) několikrát týdně a pouze 4 učitelé (7,5 %) jednou za 14 dní.

Jak ukazuje graf č. 8 je nejčastěji využívanou komplexní metodou samostatná práce žáků. 39 učitelů (73,6 %) ji používá každou hodinu a 14 (26,4 %) několikrát týdně.

Komplexní metodu kritického myšlení používá 17 učitelů (32,1 %) několikrát týdně, 16 (30,2 %) jednou týdně a každou hodinu či méně často vždy 7 učitelů (po 13,2 %).

Metodu brainstormingu užívá 12 učitelů (22,6 %) jednou týdně, 10 (18,8 %) méně často a 9 (17 %) ji nepoužívá vůbec. Zajímavé je zjištění, že jeden učitel metodu brainstormingu používá každou hodinu.

Projektovou výuku zařazuje 20 učitelů (37,7 %) jednou za měsíc, shodně 8 učitelů (po 15,1 %) jednou týdně nebo méně často a 7 (13,2 %) několikrát týdně.

Otevřené učení 14 učitelů (26,4 %) nepoužívá vůbec a naopak 12 učitelů (22,6 %) několikrát týdně. Shodně 8 učitelů (po 15,1 %) tuto komplexní metodu buď užívá jednou týdně či méně často.

Učení v životních situacích využívá 14 učitelů (26,4 %) jednou týdně, 11 (20,8 %) několikrát týdně a 9 (17 %) jednou za měsíc.

Jak vyplývá z grafu, je metoda televizní výuky využívána pouze okrajově. 27 učitelů (50,9 %) ji nevyužívá vůbec, 9 (17 %) méně často a 7 (13,2 %) jednou za měsíc.

Naopak výuka podporovaná počítačem je pro učitele malotřídních škol výhodnou metodou. 23 učitelů (43,4 %) ji používá několikrát týdně, 14 (26,4 %) jednou týdně a pouze 6 učitelů (11,3 %) méně často.

Sugestopedie a superlearning jsou pravděpodobně méně známé, náročnější a tudíž méně využívané metody. Celkem 40 učitelů (75,5 %) tyto metody nezařazuje vůbec, 6 (11,3 %) méně často a po dvou učitelích (po 3,8 %) několikrát týdně, jednou týdně a jednou za 14 dní.

Otázka č. 12: Jaké komplexní výukové metody využívají učitelé nejčastěji a proč?

Odpovědi na tuto otázku odpovídají typu školy – malotřídní. Jak zmínilo i několik učitelů – ve třídě s několika ročníky to jinak nejde. Několik učitelů opět vyjádřilo pouze obecný názor, že používají všechny metody, metody se často prolínají, učitelé je střídají podle tématu, potřeby, učiva a druhu dovedností a schopností, které mají žáci zvládnout.

Jednoznačně nejčastěji aplikovanou metodou je skupinová a kooperativní výuka. Jako preferovanou metodu ji uvedlo celkem 20 učitelů. Následuje metoda samostatné práce, kterou používá 17 učitelů a metoda frontálního vyučování zmíněná dvanáctkrát. K nim se přidává devětkrát uvedená metoda individuální a individualizované výuky.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že způsob výuky je daný skladbou ročníků. Většinou učitelé využívají frontální výuku při přímé práci s jednou skupinou žáků. Názory učitelů na frontální výuku jsou následující: je efektivní; je využívána pro vysvětlování učiva; děti při ní jsou soustředěné a dávají pozor, mohou se zapojit otázkami; užívá se kvůli omezenému prostoru ve třídě.

Dále z odpovědí učitelů usuzují, že kombinace samostatné práce a práce skupinové a kooperativní je základem pro vzdělávání na malotřídních školách. Tyto metody mají nezastupitelnou úlohu při práci s několika ročníky, jsou nejúčinnější, nejčastější, ale ne jediné a je vhodné je doplňovat dalšími metodami.

Podle názorů učitelů samostatná práce děti motivuje a probouzí soutěživost, slouží k ověření pochopení učiva a jeho procvičování, učí žáky poradit si samostatně a učitelé umožňují pracovat se zbývajícími skupinami žáků.

Nejvíce názorů uvedli učitelé u skupinové a kooperativní výuky. Ve dvojicích či skupinkách pracují děti velmi často, někde téměř každou hodinu. Tato metoda se jeví jako nejúčinnější a žáci tímto způsobem pracují velmi rádi. Učitelé spatřují přínos této metody především v naučení dovednosti diskutovat a spolupracovat v rámci skupinek (potažmo s lidmi), dále též v efektivnosti učení se jeden od druhého – snadnějšímu pochopení, osvojení a zapamatování si učiva. Při skupinové a kooperativní výuce si tedy žáci rádi, pomáhají si navzájem, procvičují učivo, starší nebo bystřejší žáci kontrolují výsledky práce, může probíhat i vzájemná kontrola, všichni zažívají úspěch. Nezastupitelná je i při výuce v rámci projektů a při rozdílné úrovni znalostí i v rámci jednoho ročníku. Někde učitelé využívají při plnění úkolů (především v projektech) i rozdílný věk (znalosti a zkušenosti) dětí ve třídě či škole.

Metodu partnerské výuky uvedli dva učitelé s odůvodněním, že děti motivuje a je vhodná při výuce anglického jazyka - rozhovory, kontrola.

Přestože učitelé malotřídních škol pracují s více ročníky, usuzují z jejich názorů, že kladou na individuální a individualizovanou metodu práce s žáky velký důraz. Vyjádřili se o ní následovně: je umožněna menším počtem žáků, zajišťuje velkou efektivitu učení „na míru“, podporuje různorodost žáků a jejich vzájemné obohacování; je vhodná pro mladší žáky 1. stupně; umožňuje zohlednit rozdílnost v učebních potřebách žáků; je nutná u žáků se sociálním znevýhodněním a žáků s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě je součástí našeho vzdělávacího cíle, aby si žáci upevňovali své individuální dovednosti a vědomosti.

Z dalších komplexních metod byly jen jednou zmíněny komplexní metody kritického myšlení, výuka podporovaná počítačem a učení v životních situacích.

Otázka č. 13: V jakých předmětech dané výukové metody používáte?

U jednotlivých metod uvedu pět vyučovacích předmětů, které od učitelů získaly nejvyšší počet hlasů – ten uvedu v závorce.

Vyprávění používají učitelé nejvíce v hodinách českého jazyka (40), prvouky (19), přírodovědy s vlastivědou (16), angličtiny (13) a výtvarné a hudební výchovy (8).

Vysvětlování zvolili učitelé nejčastěji pro hodiny matematiky (39), českého jazyka (35) a přírodovědy s vlastivědou (13), prvouky a tělesné výchovy (12) a výtvarné výchovy (11).

Práce s textem se využívá nejhojněji v českém jazyce (42), matematice (27), anglickém jazyce (23), prvouce (21) a přírodovědě s vlastivědou (18).

Rozhovor je nejčastější metodou v hodinách českého jazyka (39), angličtiny (22), prvouky (21), matematiky a přírodovědy s vlastivědou (19) a výtvarné výchovy (6).

Předvádění a pozorování využívají učitelé nejvíce v matematice (28), prvouce (19), českém jazyce a přírodovědě s vlastivědou (17), tělesné výchově (13) a angličtině (12).

Práce s obrazem je metoda nejvíce užívaná při českém jazyce (33), matematice (29), prvouce (22), angličtině (21) a přírodovědě s vlastivědou (18).

Instruktaž využívají učitelé nejčastěji v hodinách matematiky (25), českého jazyka (17), praktických činností (16), tělesné výchovy (15) a výtvarné výchovy (13).

Metoda vytváření dovedností se používá hlavně v matematice (33), českém jazyce (30), stejně často v hodinách angličtiny, výtvarné a tělesné výchovy (19), praktických činnostech (18) a prvouce a přírodovědě s vlastivědou (14).

Napodobování užívají učitelé nejčastěji v předmětu český jazyk (27) a dále v matematice (21), anglickém jazyce (19), tělesné výchově (16) a stejně v praktických činnostech, výtvarné a hudební výchově (14).

Metodu manipulování zařazují učitelé nejvíce v hodinách matematiky (31), českého jazyka (19), praktických činností (16), prvouky (14) a výtvarné výchovy (12).

Experimentování využívají učitelé v matematice (28), prvouce (19), přírodovědě s vlastivědou (16), praktických činnostech (10) a českém jazyce (9).

Produkční metody jsou užívány v hodinách českého jazyka (22), matematiky (19) a dále nastejno v anglickém jazyce, prvouce, přírodovědě s vlastivědou a pracovních činnostech (8), výtvarné výchově (6) a tělesné výchově (4).

Metody diskusní využívají učitelé nejvíce v českém jazyce (36), matematice (24), přírodovědě s vlastivědou (19), prvouce (18) a anglickém jazyce (14).

Metoda řešení problémů je zařazována nejčastěji v předmětu matematika (38) a dále v českém jazyce (32), prvouce (18), přírodovědě s vlastivědou (15) a angličtině (12).

Metody situační používají učitelé v hodinách českého jazyka (30), matematiky (20), anglického jazyka (19), prvouky (16) a přírodovědy s vlastivědou (13).

Metody inscenační jsou nejčastěji užívány v českém jazyce (36), anglickém jazyce (19), nastejno v matematice, prvouce a přírodovědě s vlastivědou (11), méně v hudební výchově (3) a výtvarné výchově a pracovních činnostech (2).

Didaktické hry zařazují učitelé nejvíce v hodinách českého jazyka (41), matematiky (40), anglického jazyka (24), prvouky (18) a přírodovědy s vlastivědou (17).

Otázka č. 14: V jakých předmětech používáte komplexní výukové metody?

U jednotlivých komplexních metod uvedu opět pět předmětů, ve kterých učitelé metody používají nejčastěji. Počet učitelů, kteří předmět zvolili, opět napíši do závorky.

Frontální výuku využívají učitelé nejvíce v matematice a českém jazyce (40), dále pak v prvouce (20), přírodovědě s vlastivědou (17) a v anglickém jazyce (16).

Skupinovou a kooperativní výuku preferují učitelé v předmětech matematika a český jazyk (shodně 41), pak v anglickém jazyce (24), prvouce (22) a přírodovědě s vlastivědou (20).

Partnerská výuka je využívána nejvíce v hodinách českého jazyka (32), matematiky (30), anglického jazyka (20), prvouky (16) a přírodovědy s vlastivědou (13).

Individuální a individualizovanou výuku používají učitelé nejčastěji v matematice (38), dále pak v českém jazyce (35), anglickém jazyce (21), prvouce (16) a přírodovědě s vlastivědou (13).

Samostatná práce je nejvíce zastoupena v předmětech český jazyk a matematika (shodně po 42), pak v anglickém jazyce a prvouce (shodně po 23), přírodovědě s vlastivědou (20) a výtvarné výchově (17).

Metodu kritického myšlení využívají učitelé nejvíce v českém jazyce (36), matematice (27), přírodovědě s vlastivědou (17), prvouce (15) a anglickém jazyce (13).

Brainstorming bývá nejčastěji použit v hodinách českého jazyka (30), dále pak v přírodovědě s vlastivědou (16), anglickém jazyce (15), matematice (14) a prvouce (10).

Projektovou výuku využívají učitelé především v hodinách českého jazyka (30), matematiky (25), anglického jazyka (21), prvouky (18) a přírodovědy s vlastivědou (17).

Výuka dramatem probíhá nejvíce v hodinách českého jazyka (39), anglického jazyka (16), prvouce (10), přírodovědě s vlastivědou (9) a v hudební výchově (6).

Otevřené učení je učiteli využíváno v předmětech český jazyk (34), matematika (23), přírodověda s vlastivědou (14), prvouka (13) a anglický jazyk (8).

Učení v životních situacích učitelé používají nejvíce v hodinách českého jazyka (38), matematiky (29), prvouky (19), přírodovědy s vlastivědou (18) a anglického jazyka (13).

Televizní výuka se uplatňuje nejčastěji v českém jazyce (18), přírodovědě s vlastivědou (14), anglickém jazyce (10) a v matematice a prvouce (shodně po 7).

Výuka podporovaná počítačem je učiteli využívána nejvíce v českém jazyce (41), matematice (38), anglickém jazyce (22), přírodovědě s vlastivědou (19) a prvouce (15).

Metody sugestopedie a superlearningu jsou používány v českém jazyce (20), anglickém jazyce (12), matematice (10), prvouce (9) a přírodovědě s vlastivědou (6).

4.6 Závěry výzkumu

Cílem dotazníkového šetření bylo získat informace o organizaci výuky v malotřídních školách, o učitelích, kteří v malotřídkách pracují a o tom, jaké výukové metody využívají. Analýzou výsledků dotazníkového šetření jsem dospěla k následujícím závěrům.

1. Jak je organizovaná výuka v malotřídních školách?

Ve sledovaném souboru malotřídních škol se objevilo nejvíce škol dvoutrídních a to téměř polovina, třetina škole je trojtrídních, nejméně jsou malotřídní školy

organizované jako čtyř- a pětileté. Počet žáků se v letošním školním roce pohybuje nejčastěji v rozmezí od 21 do 40 a to téměř v polovině škol. Z celkového počtu 53 jsou nejméně zastoupeny školy s počtem žáků vyšším než 61 (pouze 5 škol). Téměř 80 % škol vyučuje žáky ve všech pěti ročnících.

2. Co charakterizuje učitele malotřídních škol?

Ze zjištěných údajů vyvozují, že v malotřídních školách pracují zkušení pedagogové. Téměř 70 % jich má praxi ve škole delší než 15 let, z toho 1/3 dokonce delší než 30 let. Přímou v malotřídní škole pracuje nejvíce učitelů (přes 30 %) po dobu pohybující se v rozmezí 6 – 10 let.

3. Jaké výukové metody nejčastěji využívají učitelé v malotřídních školách?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že jednoznačně nečastěji využívanou metodou je vysvětlování. Každou hodinu ho používá téměř 70 % učitelů. Následuje rozhovor, který každou hodinu s žáky vede přes 50 % učitelů. Metoda vytváření dovedností je každou hodinu využívána přibližně 30 % učitelů. A konečně vyprávění a didaktická hra jsou každou hodinu používány asi 26 % učitelů.

4. Jaké komplexní výukové metody nejčastěji využívají učitelé malotřídních škol?

Výsledky výzkumu ukazují, že samostatná práce je nejčastěji používanou komplexní metodou. Každou hodinu ji využívá téměř polovina učitelů a několikrát týdně necelá třetina učitelů. Samostatná práce bývá kombinovaná s frontální výukou, kterou každou hodinu používá přes 35 % a několikrát týdně téměř 50 % učitelů. Metoda skupinové a kooperativní výuky je také velmi často používaná, přes 35 % učitelů ji zařazuje každou hodinu a přes 56 % učitelů několikrát týdně. Výuku podporovanou počítačem používá každou hodinu pouze necelých 10 % učitelů, několikrát týdně však již přes 40 % učitelů a alespoň jednou týdně přes 26 % učitelů.

Zajímavým zjištěním je, že druhou nejčastěji aplikovanou komplexní metodou je individuální a individualizovaná výuka, kterou využívá každou hodinu téměř polovina učitelů. Podle mého názoru to vyvrací některé názory o tom, že kvůli spojeným ročníkům nemá učitel malotřídní školy dostatek času věnovat se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Z vlastní zkušenosti mohu také potvrdit opak – téměř denně jsem připravovala pracovní listy na samostatnou práci pro oba vyučované ročníky

a k tomu ještě speciálně upravené pracovní listy pro žáky vyučované s podporou IVP. Vždy jsem se maximálně snažila rozdělit svou pozornost mezi všechny žáky. Podobnou informaci uvádí i výroční zpráva ČŠI z roku 2004, která kladně hodnotí individuální přístup učitelů malotřídek k žákům, jejich dobrou informovanost o individuálních zvláštностech a vzdělávacích potřebách a o rodinném zázemí žáků.

5 Závěr

Téma diplomové práce „Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi“ jsem si zvolila, neboť jsem v době výběru pracovala v malotřídní škole. Nyní sice pracuji v plně organizované základní škole, přesto můj zájem o malotřídní školy stále přetrvává. S bývalými kolegy se nadále setkávám a sleduji další vývoj školy. Její prostředí, atmosféra a styl výuky ve mně zanechaly hluboký dojem. Volba výukových metod je významnou součástí práce každého učitele a na malotřídních školách je o to důležitější, že je nutné skloubit výuku minimálně dvou různých ročníků.

V teoretické části diplomové práce se zabývám malotřídním školstvím a výukovými metodami. V praktické části jsem v kvantitativním výzkumu formou dotazníkového šetření a strukturovaných rozhovorů s kolegy zjišťovala informace s hlavním cílem - jaké výukové metody využívají učitelé malotřídních škol a proč.

V posledním desetiletí je téma malotřídního školství poměrně aktuálním tématem. Zdroje, z nichž bylo možné čerpat, sice byly omezené, ale dohledatelné v Národní knihovně. Paradoxně jsem si při jejich studiu uvědomila, že veškeré současné školy mají své kořeny právě ve školách malotřídních vznikajících již v 18. století.

Dále jsem se pokusila z dostupné literatury zmapovat názory na výuky v malotřídkách za posledních 60 let. Autoři se shodovali v tom, že práce učitelů v malotřídní škole je náročná a přesahuje rámec pouhého vyučování. Malotřídky jsou významnou součástí obcí plnící i volnočasové a sociokulturní funkce, na kterých učitelé participují. Z aktuálních výzkumů autorek Trnkové, Knotové a Chaloupkové jsem vybrala důležité informace týkající se odlišností v organizaci práce v malotřídních školách a jejich specifického postavení v obcích.

O výukových metodách je napsáno mnoho odborných knih, ve kterých jsou jednotlivé metody podrobně charakterizovány. Proto jsem se po definování pojmu výuková metoda zaměřila na různé klasifikace výukových metod. Metody jsou velmi různorodé a stejně tak hlediska, ze kterých je lze posuzovat. Uvedla jsem například třídění podle fází výukového procesu, podle teorií učení či novější třídění zahrnující i modifikace některých aktivizujících metod. Přehled jsem doplnila komplexním přehledem metod utříděných podle různých hledisek.

Cílem praktické části bylo zjistit, jaké výukové metody používají učitelé malotřídních škol a proč. Zvolila jsem metodu kvantitativního výzkumu, stanovila jsem si čtyři základní otázky a vytvořila dotazník obsahující 14 otázek, které se týkají nejen samotných výukových metod, ale zároveň i organizace výuky na malotřídních školách.

Zjistila jsem, že ze sledovaného vzorku je nejvíce malotřídních škol dvoutřídních, počet žáků se pohybuje od 21 do 40 a většina škol vyučuje všech pět ročníků. Učitelé malotřídních škol jsou velmi zkušení pedagogové, neboť praxe 2/3 z nich je delší než 15 let.

Používané metody odpovídají způsobu organizace výuky v malotřídních školách, kde učitelé musí svou pozornost věnovat střídavě několika ročníkům. Přímou se mohou věnovat pouze jednomu ročníku, přičemž nejčastěji používají metodu vysvětlování a rozhovoru. Dále je oblíbená metoda vytváření dovedností a didaktická hra. Žáci, kterým se učitel nemůže věnovat, musí pracovat samostatně nebo ve skupinkách. Z komplexních výukových metod jsou proto učiteli nejčastěji využívány metody samostatné práce, skupinové a kooperativní výuky a individuální a individualizované výuky.

Doufám, že svou diplomovou prací přispěji k rozšíření povědomí o malotřídních školách. Zmapovala jsem podrobnosti o malotřídních školách od minulosti po současnost, charakterizovala jsem pojem výuková metoda a uvedla přehled různých hledisek, ze kterých je možné na výukové metody pohlížet. Pomocí kvantitativního výzkumu a strukturovaných rozhovorů s pedagogy jsem zjistila, jaké metody nejčastěji využívají a jejich názor proč tomu tak je. Do budoucna by bylo jistě zajímavé zjistit a porovnat, jak mnoho se liší používané metody na školách běžných a malotřídních.

6 Použité zdroje

BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol. (1982). *Dějiny školství v Československu 1945 – 1975. 1. díl.* Praha: Univerzita Karlova.

BOHÁČ, Antonín, CACH, Josef a kol. (1982). *Dějiny školství v Československu 1945 – 1975. 2. díl.* Praha: Univerzita Karlova.

FLECHSIG, K. H (1995). *Malá příručka didaktických modelů.* Západočeská univerzita – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7043-156-3.

FUHRMANN, Elisabeth & WECK, Helmut (1976). *Forschungsproblem Unterrichtsmethoden.* Berlin: Volks und Wissen Volkseigener Verlag.

GAVORA, Peter (1996). *Výzkumné metody v pedagogice.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.

CHRÁSKA, Miroslav (2007). *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

Jak správně vytvořit dotazník? (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: http://www.survio.com/cs/blog/serialy/jak-spravne-vytvorit-dotaznik-uvod#.Vr8Db_nhDIU

Jak správně vytvořit dotazník 2 – Otázky v dotazníku (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/jak-spravne-vytvorit-dotaznik-2-otazky-v-dotazniku#.Vr8EbPnhDIU>

Jak správně vytvořit dotazník 3 – tvorba otázek a struktura dotazníku (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/jak-spravne-vytvorit-dotaznik-2-tvorba-otazek-a-struktura-dotazniku#.Vr8EufnhDIU>

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. (2002). *Školní didaktika.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

KEJVANOVÁ, Antonie & LUŽNÁ, Eva (1984). *Německo-český a česko-německý pedagogický slovník.* Praha: České vysoké učení technické v Praze.

KOTRBA, Tomáš & LACINA, Lubor (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Společnost pro odbornou literaturu. ISBN 978-80-87029-12-1.

KRÁLÍKOVÁ, M., NEČESANÝ, J. & SPĚVÁČEK, V. (1977). *Nástin vývoje všeobecného vzdělání v českých zemích*. Praha: SPN.

Kvantitativní výzkum 1 – Úvod (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/kvantitativni-vyzkum-1-uvod#.Vr8AFPnhDIU>

Kvantitativní výzkum 2 – Formulace výzkumného problému (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: http://www.survio.com/cs/blog/serialy/kvantitativni-vyzkum-2-formulace-vyzkumneho-problemu#.Vr8Cl_nhDIU

Kvantitativní výzkum 3 – Výběr vzorku a typy dotazování (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/kvantitativni-vyzkum-3-vyber-vzorku-a-typy-dotazovani#.Vr8DFfnhDIU>

LERNER, I. J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.

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

MOJŽÍŠEK, Lubomír (1988). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

MUSIL, Fraňo (1958). *Organizace a formy vyučování na málotřídních školách*. Praha: SPN.

Online dotazníky a jejich výhody / nevýhody (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/online-dotazniky-1-vyhody-a-nevyhody-2#.Vr8E9fnhDIU>

Online dotazníky – zvyšování návratnosti (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/online-dotazniky-zvysovani-navratnosti-dotazniku#.Vr8FUvnhDIU>

Online dotazníky – chyby při kladení otázek (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/online-dotazniky-typicke-chyby-v-otazkach#.Vr8FefnhDIU>

PETTY, Geoffrey (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-681-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška & MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada a kol. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6.

RETTKE, Hans (1959). *Anleitung fuer den Unterricht in Mehrstufenklassen der Unter- und Oberstufe*. Berlin: Volks und Wissen Volkseigener Verlag.

SPIPKOVÁ, Vladimíra (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 80-86039-41-2.

TRNKOVÁ, Kateřina (2008). Obce s malotřídkou. *Studia peadagogica*, roč. 13, č. 1, s. 53-64. ISSN 1211-6971.

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

TUPÝ, Karel (1978). *K didaktickým problémům málotřídních škol*. Praha: SPN.

Typy otázek 3: Baterie otázek (2013) [online]. *Survio* [cit. 2015-9-10]. Dostupné z: <http://www.survio.com/cs/blog/serialy/typy-otazek-3-baterie-otazek#.Vr8GSfnhDIU>

VALACHOVÁ, Pavla (2005). Málotřídní školy, minulost a současnost [online]. *Učitelské noviny* [cit. 2014-02-16]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465>

VOMÁČKA, Jiří (1995). *Málotřídní školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci fakulta pedagogická. ISBN 80-7083-170-7.

ZORMANOVÁ, Lucie (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-4100-0.

7 Seznam příloh

Příloha A – Dotazník

1

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídních školách a proč?

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

v rámci mé diplomové práce "Výukové metody na malotřídních školách" chci zjistit, jaké výukové metody na malotřídní škole především používáte a proč.

Obracím se na Vás touto cestou a dovoluji si Vás požádat o vyplnění níže uvedeného dotazníku. Všechny údaje se vztahují ke škole, ve které ve školním roce 2015/2016 pracujete. Výsledky dotazníkového šetření zpracuji v praktické části diplomové práce.

Jsem si vědoma Vaší vytíženosti, proto jsem se při koncipování otázek snažila, aby Vám jejich vyplňování zabralo co nejméně času (můj časový odhad je přibližně 5 - 8 minut).

Děkuji Vám za ochotu, vstřícnost a poskytnuté informace.

Andrea Děkanová,

studentka magisterského studia v oboru učitelství prvního stupně Univerzity Hradec Králové

Kolik žáků má škola?

Kolik tříd je ve škole?

- jedna
- dvě
- tři
- čtyři
- pět

Kolik ročníků má škola?

- jeden
- dva
- tři
- čtyři
- pět

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídních školách a proč?

Jak jsou ročníky spojeny ve třídách? (např. 1+2, 3+4+5)

Kolik hodin týdně vyučujete?

- 0 - 5
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 - 20
- 21 - 25

Jaké předměty vyučujete?

- český jazyk
- anglický jazyk
- matematika
- prvouka
- přírodověda
- vlastivěda
- výtvarná výchova
- pracovní činnosti
- hudební výchova
- tělesná výchova

Jak dlouhá je vaše učitelská pedagogická praxe?

- 0 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 - 20 let
- 21 - 25 let
- 26 - 30 let
- více jak 30 let

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídních školách a proč?

Jak dlouhá je vaše učitelská pedagogická praxe v malotřídní škole?

- 0 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 - 15 let
- 16 - 20 let
- 21 - 25 let
- 26 - 30 let
- více než 30 let

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídách školách a proč?

Jaké výukové metody používáte a jak často?

	každouhodinu	několikrát týdně	jednou týdně	jednou za 14 dní	jednou za měsíc	méně často	nepoužívám
vyprávění	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vysvětlování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rozhovor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
předvádění a pozorování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
práce s obrazem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
instruktáž	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vytváření dovedností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
napodobování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
manipulování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
experimentování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
produkční metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
diskusní metody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metody řešení problémů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metody situační	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
metody inscenační	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
didaktické hry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uvedte název nejčastěji využívané metody a vyjádřete, prosím, proč ji používáte.

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídních školách a proč?

Jaké komplexní výukové metody používáte a jak často?

	každouhodinu	několikrát týdně	jednou týdně	jednou za 14 dní	jednou za měsíc	méně často	nepoužívám
frontální výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skupinová a kooperativní výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partnerská výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
individuální a individualizovaná výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
samostatná práce žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kritické myšlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
brainstorming	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projektová výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
výuka dramatem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
otevřené učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
učení v životních situacích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
televizní výuka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
výuka podporovaná počítačem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sugestopedie a superlearning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uvedte název nejčastěji využívané komplexní metody a vyjádřete, prosím, proč ji používáte.

Jaké výukové metody používají učitelé na malotřídách školách a proč?

V jakých předmětech používáte komplexní výukové metody?

	čj	aj	ma	prv	pří, vl	w	pč	hv	tv	fy
frontální výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
skupinová a kooperativní výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
partnerská výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
individuální a individualizovaná výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
samostatná práce žáků	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
kritické myšlení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
brainstorming	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
projektová výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výuka dramatem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
otevřené učení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
učení v životních situacích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
televizní výuka	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
výuka podporovaná počítačem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sugestopedie a superlearning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
předmět neučím	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Na závěr Vám ještě jednou děkuji za pečlivé vyplnění dotazníku a Váš čas a ochotu. Do další práce a praxe Vám přejeme hodně pedagogického optimismu a síl.