

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2022

Nikola Hrdinová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Výukové metody v malotřídních školách a jejich využití v praxi

Diplomová práce

Autor: Nikola Hrdinová

Studijní program: M7503 - Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

Oponent diplomové práce: Ing. Et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Nikola Hrdinová
Studium:	P17K0008
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Výukové metody v malotřídních školách a jejich využití v praxi
Název diplomové práce AJ:	Teaching methods in small schools and their use in practice

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá výukovými metodami na malotřídních školách. Teoretická část se věnuje pojmu malotřídní škola, historii malotřídních škol a vzdělávání na tomto typu škol. Dále je definován pojem výukové metody od různých autorů a klasifikace výukových metod podle různých hledisek. Empirická část diplomové práce bude zpracovaná na základě získaných dat z kvantitativního výzkumu, která budou získána pomocí dotazníkového šetření. Cílem bylo zjistit, jaké klasické a komplexní výukové metody se využívají v jednotlivých předmětech a analyzovat výukovou metodu, která se využívá nejčastěji.

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

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

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

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

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

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

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 17.12.2020

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucího práce a uvedla jsem veškeré prameny a odbornou literaturu, ze které jsem čerpala.

V Hradci Králové

.....

Nikola Hrdinová

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu mé diplomové práce Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi Ph.D. za metodickou a odbornou pomoc při zpracování práce.

Anotace

HRDINOVÁ, Nikola. *Výukové metody na malotřídních školách a jejich využití v praxi.*

Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 64 s.

[Diplomová práce].

Diplomová práce se zabývá výukovými metodami na malotřídních školách. Teoretická část se věnuje pojmu malotřídní škola, historii malotřídních škol a vzdělávání na tomto typu škol. Dále je definován pojem výukové metody od různých autorů a klasifikace výukových metod podle různých hledisek. Empirická část diplomové práce bude zpracovaná na základě získaných dat z kvantitativního výzkumu, která budou získána pomocí dotazníkového šetření. Cílem bylo zjistit, jaké klasické a komplexní výukové metody se využívají v jednotlivých předmětech a analyzovat výukovou metodu, která se využívá nejčastěji.

Klíčová slova: výukové metody, malotřídní škola, klasické a komplexní výukové metody

Annotation

HRDINOVÁ, Nikola. *Teaching methods in small schools and their use in practice*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 2022. 64 s. [Diploma thesis].

The diploma thesis focuses on teaching methods at small schools. The theoretical part deals with the concept of a small school, the history of small schools and the education at this type of schools. This will be followed by the definition of the teaching method concept by different authors and the teaching method classification according to different aspects. The empirical part of the diploma thesis will be based on the data obtained from quantitative research, which will be obtained by means of a questionnaire survey. The aim was to find out what classical and complex teaching methods are used in individual subjects and to analyze the teaching method that is used most often.

Key words: teaching methods, small school, classical and complex teaching methods.

Obsah

1	Úvod	9
2	Malotřídní školy	11
2.1	Historie malotřídních škol	11
2.2	Vymezení pojmu malotřídní škola	13
2.3	Vzdělávání na malotřídních školách	14
3	Výukové metody	16
3.1	Vymezení pojmu	17
3.2	Klasifikace výukových metod	21
4	Metodologický výzkum	40
4.1	Cíl výzkumného šetření	40
4.2	Použité metody	40
4.3	Předvýzkum	41
4.4	Výzkumný vzorek	41
5	Výsledky dotazníkového šetření	43
6	Shrnutí a diskuze	69
7	Závěr	73
8	Použité zdroje	74
9	Seznam přílohy	78

1 Úvod

Výukové metody jsou součástí vzdělávacího procesu, které využívají pedagogové každý den. Učitelé používají různé výukové metody, kterých je velké množství. Pětiletá pedagogická praxe a studium na vysoké škole mě přiměla k zájmu o utřebenění poznatků o výukových metodách a především zjištění využívání konkrétních výukových metod učitelů z malotřídních škol různých věkových kategorií v jednotlivých předmětech. Proto jsem si vybrala téma diplomové práce pod názvem „Výukové metody v malotřídních školách a jejich využití v praxi“.

Malotřídní školy jsou nedílnou součástí našeho školství už od historie. V podstatě jsou základním kamenem vývoje školství, proto jsem se snažila o vyzdvihnutí pozitivních stránek a povědomí o těchto školách. Dalším důvodem výběru malotřídních škol bylo také to, že i já osobně upřednostňuji tento druh škol nad plně organizovanými.

V teoretické části se nejprve věnuji malotřídním školám. Popisuji jejich specifické znaky a vzdělávání na nich, kterými se liší od škol plně organizovaných, historický vývoj malotřídních škol od počátku ustanovení šestileté školní docházky, která byla doporučena, ne však povinná, v roce 1774, až do dob vzniku Československé republiky. V další části diplomové práce se zabývám výukovými metodami. Nejprve uvádím definice od různých autorů, které jsou postavené na podobném základu hlavní myšlenky. Dále uvádím, co učitel musí znát pro vhodně zvolenou výukovou metodu, kterou využije pro vzdělávací činnost se svými žáky. V poslední kapitole teoretické části uvádím klasifikaci výukových metod. Nejvíce se zabývám klasickými a komplexními metodami, které jsou stěžejní pro empirickou část diplomové práce.

V empirické části se věnuji posouzení využitelnosti klasických a komplexních metod v jednotlivých předmětech. Cílem výzkumu je tedy zjistit, jaké klasické a komplexní výukové metody jsou učiteli nejvíce využívány v předmětech, které se vyučují na prvním stupni základní školy. Dalším cílem výzkumu je analyzovat nejvíce využívanou výukovou metodu na malotřídních školách. Zvolila jsem metodu kvantitativního dotazníkového šetření, která mi umožnila oslovit více respondentů a tím pádem získat větší množství dat, se kterými jsem pracovala ve svém výzkumu. Dotazník jsem tvořila pomocí programu Google Forms a rozesílala online. Před samotným rozesláním ředitelům škol jsem provedla předvýzkum, díky kterému jsem

zjistila funkčnost dotazníku. Následně jsem ho rozeslala do vybraných malotřídních škol a těšila se na výsledky výzkumného šetření.

2 Malotřídní školy

Základní školy lze klasifikovat na plně organizované, které mají všech devět ročníků a neúplně organizované, do kterých spadají malotřídní školy. Mají pouze jeden stupeň základní školy a ve třídách jsou vzděláváni žáci z více ročníků. V České republice je takové vzdělávání umožněno pouze na prvním stupni. V zahraniční literatuře je používán pojem malá škola. Výuka ve spojených ročnících se ve školství používá ve dvou případech. Česká republika má zkušenosti s oběma typy malotřídních škol, které jsou stručně popsány níže (Trnková, 2010).

J. Kathleen Robinson ve své práci uvádí, že malotřídní školy se od plně organizovaných škol liší. Malotřídní školy jsou v Anglii považované za zvláštní, odlišují se vlastnostmi a tím se mění celý vzdělávací proud (J. K. Robinson, 2011).

- **Historicky starší podoba malotřídních škol** – Tento typ malotřídních škol vznikl v 19. a v první polovině 20. století v Evropě proto, že v dané zemi byla síť škol nedostatečná a byl nedostatek učitelů. Třídy byly početné a ve škole tohoto typu fungovala jedna nebo dvě třídy. V současné době tento typ malotřídní školy existuje v zemích, kde ekonomika není tak vyspělá. Mohou se nacházet jak na venkově, tak i ve městech.
- **Historicky mladší podoba malotřídních škol** – Tento typ malotřídních škol se nachází v místech, kde je ve školním obvodu menší počet dětí. Tím pádem se ročník nenaplní dle státem stanoveného minimálního počtu žáků ve třídě a ročníky se musí spojit. Tento typ se objevuje v ekonomicky vyspělejších zemích a bývá v převážné většině na venkově (Trnková 2010).

2.1 Historie malotřídních škol

V důsledku zavedení povinné školní docházky byly všechny školy vedeny jako malotřídní. V roce 1774 byla na našem území uzákoněna šestiletá povinná školní docházka a to díky přijetí reformního návrhu Ignaze von Felbigera. Povinnost školní docházky nebyla důkladně vyřešená a zákon o povinnosti docházky do školy se nezmiňuje. Jednalo se tedy jen o doporučení šestileté školní docházky. Za tímto účelem byly zřízeny tři typy škol – triviální, hlavní a normální. Ani jedna z těchto forem neměla tolik tříd, kolik měla ročníků, a proto bylo celé školství organizováno jako malotřídní. V každé třídě při celodenním vyučování mohlo být až 80 žáků na jednoho učitele. Pokud počet žáků vzrostl nad sto, učitel dostal do třídy pomocníka. Při tak

velkém počtu žáků při celodenním provozu byla třída dělena do dvou oddělení, která se střídala na dopolední a odpolední vyučování (Trnková, 2010).

V období 1774 – 1848 se vybudovala základní síť elementárních škol. V tomto období se ještě nerozlišovaly termíny plně organizovaná škola a škola neúplně organizovaná. Trnková uvádí, že tomu není ani dnes a vysvětluje, že plně organizovaná škola musí mít pro každý ročník vytvořenou samostatnou třídu a školy neúplně organizované jsou ty, které mají pouze první stupeň, které jsou rozšířené převážně na venkově. Nejedná se však o školu malotřídní.(Trnková, 2010).

Učební osnovy z roku 1877 omezují učivo ve všech předmětech, které se vyučují na malotřídních školách. Omezení učiva bylo provedeno i v osnovách z roku 1915. Stejně učivo pro malotřídní školy a školy víceleté vymezovaly učební osnovy z roku 1933. Vzhledem k náročnosti práce pedagoga na malotřídních školách, zejména na jednotřídních školách, se předepsané učivo nedalo zvládnout a pedagogové učivo omezovali rozsah učiva na nejdůležitější jevy.

Na přelomu 19. a 20. století se stav malotřídních škol stabilizoval a nejrozšířenější byly školy dvouleté, kde práce pro učitele byla velmi náročná, protože například u osmiletých škol bylo v jedné třídě 3 – 5 ročníků (Trnková, 2010).

V období první československé republiky zasáhl do fungování malotřídních škol takzvaný malý školský zákon z roku 1922, který nastavila hranice počtu žáků ve třídách. V obecných školách jednotřídních byl počet stanoven na 65 žáků. V dalších letech se počet postupně snižoval, ale i tak toto opatření bylo kritizováno, protože oproti západoevropským zemím bylo tempo snižování počtu žáků velmi pomalé. Důvodem ke snižování počtu žáků byl zejména ekonomický důvod. Poválečné hospodářství nebylo schopné zajistit hmotné i personální vybavení elementární školské sítě (Trnková, 2010).

Musil a Sedláček ve své publikaci o malotřídních školách uvádí, že pojem malotřídní škola byl vymezen ve školních osnovách z roku 1933. Vymezují pojem malotřídní škola jako školu, která má v jedné třídě všechny ročníky nebo v každé třídě více ročníků. Považují to za hlavní kritérium, co se rozumí malotřídní školou. V 60. letech 20. století počet žáků i malotřídních škol klesá. Jedním z důvodů proč tomu

tak je, bylo snižování počtu žáků ve třídě a dalším důvodem je přeřazení žáků v 5. ročníku na více třídní školu (Musil, 1964).

2.2 Vymezení pojmu malotřídní škola

Za malotřídní školu považujeme tu, která vyučuje žáky z více ročníku v nejméně v jedné třídě, které jsou konkrétně označeny nejčastěji jako první a v závorce římskými čísly ročníky, které ve třídě jsou. Učitel ve smíšené třídě musí organizovat výuku tak, aby žáci všech ročníků byli zaměstnáni učením (Trnková, 2010).

Česká legislativa nepoužívá termín malotřídní škola, místo toho používá termín škola tvořená jednou, dvěma, třemi nebo čtyřmi třídami prvního stupně (Vyhláška č. 58/2005 Sb.).

Vyhláška č. 58/ 2005 Sb. uvádí možnost zařazení žáků z více ročníků do jedné třídy pouze na prvním stupni základní školy. Vyhláška také uvádí nejnižší počty žáků, které v malotřídních školách mohou být. Hlavním činitelem určení nejnižšího počtu žáků je počet tříd, které ve škole jsou.

- Škola tvořená prvním stupněm při jedné třídě – 10 žáků.
- Škola tvořená prvním stupněm při dvou třídách – průměrně 12 žáků.
- Škola tvořená prvním stupněm při třech třídách – průměrně 14 žáků.
- Škola tvořená prvním stupněm při čtyřech a více třídách – průměrně 15 žáků (Vyhláška č. 58/ 2005 Sb.).

V pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2003) je malotřídní škola definována jako škola, kde jsou žáci z více ročníků vyučováni ve společné třídě a dle klasifikace ÚIV je za malotřídní školu považována základní škola prvního stupně ta, kde se společně vyučují žáci z více ročníků.

Tento typ škol není jen v České republice, ale setkáme se s ním i v zahraničí pod pojmem malá škola. Trnková ve své knize uvádí nejpoužívanější ekvivalenty, které v zahraniční literatuře můžeme vyhledat:

- Small school with composite classes (malá škola se smíšenými třídami) – tento pojem využívají pro malotřídní školy v anglickém jazyce.

- Kleine Grundschule, Klaine schule mit Klassen mit mehreren Schulstufen, die Zwergschule („trpasličí“ škola – tento pojem využívají pro malotřídní školy v německém jazyce).
- Petit école primaire (malá základní škola) – tento pojem využívají pro malotřídní školy ve francouzském jazyce.

I přesto, že zahraniční ekvivalenty v překladu vyjadřují obecně malé školy, může se jednat i o školy, které jsou plně organizované.

Za velmi zdařilou a srozumitelnou definici považuji z publikace pedagogického a speciálně pedagogického slovníku od autorů Martina Skutila a Pavla Zikla, kteří jednoduše označují školu malotřídní tu, která není schopna vytvořit pro každý věkový stupeň samostatnou školní třídu. Problémy s naplněním třídy prvního stupně základní školy mají především malé školy, které jsou provozované na vesnicích. Dojde-li k nedostatečnému počtu žáků pro vytvoření jednotlivých ročníků, třídy musí být spojeny a učí se společně v odděleních podle věku a učitel se zabývá každým oddělením zvlášť. Učitelova práce vyžaduje metodickou zdatnost. Vyučování v odděleních na malotřídních školách neodpovídá však zahraničním zkušenostem. Školy, které vyučují podle Jenského plánu, mají věkově smíšené třídy záměrně vytvořené (Skutil, Zikl a kol., 2011).

2.3 Vzdělávání na malotřídních školách

Vzdělávání na malotřídních je velice specifické. Prvním specifikem je malý počet žáků, kteří školu navštěvují a vzdělávají se. Učitel se tak může věnovat jednotlivým žákům individuálnějším přístupem a žáci mají větší prostor se vyjádřit. Vzdělávání na malotřídní škole vede žáky ke kooperaci, a jelikož výuka probíhá ve smíšených skupinách, mladší žáci se učí od starších žáků. Vztahy mezi učiteli, s porovnáním se školou plně organizovanou, jsou upřímnější a prohloubenější. Spolupráce s rodiči je mnohem intenzivnější. Jelikož se jedná převážně o školu venkovského typu, učitel a rodina nejsou v tak velké anonymitě. Na učitele malotřídních škol je pro realizaci výuky kladen vyšší nárok (Zormanová, 2015).

Základní charakteristikou vzdělávání na malotřídní škole je vyučování ve smíšených skupinách, které vyžaduje využití specifických didaktických prostředků. Tradičními didaktickými prostředky chápeme klasické výukové metody a komplexní

výukové metody, které definuji v diplomové práci níže. Metody a organizační formy si učitel ve výuce volí sám podle složení třídy. Velkou roly vzdělávání na malotřídní škole má samostatná práce. Učitel pracuje s jednou třídou a další skupina pracuje samostatně na předem dohodnutých úkolech (Machů, 2016).

Průcha ve své publikaci o alternativních školách a inovacích vzdělávání uvádí rysy malotřídních škol, které rozděluje na plusy a mínusy. Některé z nich uvedu (Průcha, 2001).

a) Plusy:

- Vyučování probíhá ve věkově smíšených skupinách.
- Převažuje skupinové vyučování.
- Žáci se spojují na určité předměty.
- Učitel aplikuje specifické formy učení a vyučování.
- Zvyšování sociální kooperace.
- Žáci nejsou jen součástí vzdělávacího systému, ale také součástí kultury a společenského života v obci.

b) Mínusy:

- Vyšší nároky na učitele – zkušené a připravené učitele.
- Vyšší finanční náklady na žáka.

3 Výukové metody

„Znát výukové metody je znak profesionality, jde o naprosto základní profesní vybavu nezbytnou k učitelské praxi.“ (Čapek, 2015, s. 25).

Chceme-li, aby žák měl dobrý vztah k předmětu, je třeba nabídnout zábavné a pestré aktivity zaměřené na praktičnost v hodinách. Pokud učitel využívá různé metody výuky a dobře s nimi pracuje, výsledkem jeho práce je větší úspěšnost žáků, které podporuje klima třídy (Čapek, 2015).

S jednotnou definicí výukových metod se v literatuře nesečkáme, ale jsou postavené na stejném základu. Je důležité, aby učitel zvolil vhodnou vyučovací metodu ve vzdělávacím procesu, aby byly naplněny požadované výchovně vzdělávací cíle. Petty ve své knize hovoří o znalosti výukových metod, a nejen v těch silných stránkách, ale i slabých. Učitel si nejdříve musí ujasnit cíl hodiny, čeho chce v hodině se žáky docílit, uvědomit si, s jakými žáky bude pracovat, v jakém prostředí bude pracovat a teprve potom zvolit vhodné vyučovací metody tak, aby mohl pružně reagovat. V hodině učitel musí být takzvaný pozorovatel, a reagovat na danou situaci a dle situace do hodiny vložit jinou vyučovací metodu (Petty, 2013).

V roce 1990 M. Hebditch na základě dotazníku zpracoval údaje o tom, které metody preferují žáci Gillighamské školy v jižní Anglii. Ráda bych zmínila, že na předních třech příčkách oblíbenosti je skupinová diskuze, simulační hry, divadlo, načež na posledních příčkách jsou zmiňované přednášky, slohové práce a teorie (Petty, 2013).

John Hattie se zabýval experimenty, které ovlivňují dosažené úrovně vzdělání. Na základě shromáždění výsledků dospěl k názoru, že nejúčinnější metoda se vyznačuje třemi charakteristikami:

- **Výzva náročných úkolů** – žákům jsou zadávány náročnější úkoly, které vyžadují náročné přemýšlení.
- **Zpětná vazba** – žák i učitel získají informace o tom, která část cíle je splněna a na které části je třeba ještě zapracovat.
- **Konstruktivistický charakter** – vyžaduje aktivní vytváření a porozumění látce, tzn., že se žák neučí mechanicky (Petty, 2013).

3.1 Vymezení pojmu

V této kapitole se věnuji vymezení pojmu výukových metod, co to jsou výukové metody, k čemu slouží a jakým způsobem postupovat, aby učitel zvolil vhodnou výukovou metodu do hodiny. V literatuře o vymezení pojmu hovoří mnoho autorů, přičemž základ je u všech podobný. Jedná se o způsob, kterým učitel bude žáky vzdělávat, aby dosáhl vyžadovaného cíle. Vyučovací metoda musí plnit několik hledisek a mít určité vlastnosti, aby byla považována za didakticky účinnou.

O vymezení pojmu se snažil J. A. Komenský, který usiloval o zjištění, která metoda je účinná. Jeho charakteristiku výukových metod v užším slova smyslu vnímáme jako druh a způsob činnosti učitele a žáka – „*Způsob vyučování je vybudovat na obezřetnosti metody, kterou musí učitel vždy a všude zachovávat tak, aby dovedl duše svých žáků připravovat pro učenlivost, učivo předávat, předané a pochopené upevňovat.*“ (Komenský, 2004, s. 17).

V publikaci od Lubomíra Mojžíška najdeme definice od mnoha autorů, kteří hovoří o vymezení pojmu, co to vlastně výuková metoda je.

Gustav Adolf Lindner, který je považován za druhého nejvýznamnějšího českého pedagoga definuje metody jako cestu, po které učitel se žákem krácejí, aby dosáhli požadovaného cíle (Mojžíšek, 1977).

Otakar Chlup, definuje metodu jako cílevědomý a promyšlený způsob nebo postup, který učitel soustavně využívá a jímž usiluje o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle (Mojžíšek, 1977).

Pro Otakara Kágnera je vyučovací metoda jako plánovitý a promyšlený postup výchovné činnosti. (Mojžíšek, 1977)

Metodu jako způsob naučit nové látce při vyučování, získat vědomosti a dovednosti uvádí další pedagog Stanislav Vrána (Mojžíšek, 1977).

Edvard LeeThorndike, americký pedagog, hovoří o vyučovací metodě jako o způsobu, jakým učitel dává působit vyučovacím prostředkům a silám na povahu člověka tak, aby dosáhl žádoucích výsledků. Jedná se o širší pojetí a do vyučovacích sil můžeme zahrnout i organizaci výuky, prostředky a celý proces vyučování (Mojžíšek, 1977).

Ondřej Pavlík rozumí vyučovací metodu jako způsob, kterým učitel učí v jednotlivých vyučovacích hodinách (Mojžíšek, 1977)

Metoda podle Antonína Marii Dostála je způsob, jakým učitel řídí poznávací činnost žáků tak, aby dosáhl stanoveného výchovně vzdělávacího cíle. Ve své definici vyzdvihuje řídicí funkci učitele a nekalkuluje s audio didaktickou metodou, kdy se žák stává sám sobě učitelem (Mojžíšek, 1977)

Vladimír Václavík po zhodnocení všech definic, které jsou k dosažení, chápe metodu jako cílevědomý a plánovitý způsob plnit výchovně vzdělávací cíle v souladu s výchovně vzdělávacím procesem (Mojžíšek, 1977).

Dále bych uvedla definici Ivana Andrejeviče Karkova. Vyučovací metodu definuje jako *„...způsob práce učitele a jím určené způsoby práce žáků, jejichž používáním se dosahuje toho, že si žáci osvojují vědomosti, dovednosti a návyky.“* (Mojžíšek, 1977, s. 12).

Mojžíšek ve své publikaci uvádí, že výukové metody mají funkce výchovné i vzdělávací, ale převažuje vzdělávací, která má za úkol předat žákům znalosti a vědomosti z oblasti společenské, přírodní a technické vědy, které je budou rozvíjet tak, aby je dovedli k vytvoření světového názoru (Mojžíšek, 1977).

V Pedagogické encyklopedii od autora Jan Průchy nalezne definici, která hovoří o metodě jako významné didaktické kategorii, která se neustále rozvíjí a pozměňuje (Průcha 2009). Jako jeden z mála autorů hovoří o rozvoji výukových metod.

V Pedagogickém slovníku výukovou metodu nalezneme pod pojmem vyučovací metoda a je definován jako postup nebo způsob vyučování. Jedná se o charakteristiku činnosti učitele, které vedou žáky k dosažením vzdělávacích cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

Zdeněk Kalhous uvádí, že výukové metody patří mezi základní kategorie školní didaktiky. Všeobecně chápe metodu jako cestu k cíli, konkrétněji vyučovací metodu jako cestu k dosažení výukových cílů. Dále uvádí charakteristiku vyučovacích metod Josefa Maňáka (1990), který charakterizuje metodu jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a aktivit žáka ve vyučovacím procesu. Zaměřuje se na učitelem stanovené a žákem akceptovatelné cíle. Prostřednictvím výukových

metod je uskutečněna interakce učitel a žák. Interakci rozumíme jako vzájemnou spolupráci, při čemž učitel přihlíží na psychické, sociální a somatické zvláštnosti každého žáka individuálně a žák se ztotožňuje se stanovenými cíli (Kalhous, 2009).

Josef Maňák ve své publikaci uvádí, že lze výukovou metodu vymezit jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který se zaměřuje na dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Výukové metody řadí k nejdůležitějším faktorům výchovně vzdělávacího procesu. Je důležité, aby učitel vybral vhodnou výukovou metodu, která je podle Maňáka rozhodujícím prostředkem, k dokonalému ovládnutí uvědomělé činnosti a dosažení stanoveného cíle (Maňák, 2003).

Jak už jsem zmiňovala na úvodu této kapitoly, chápu vyučovací metodu jako způsob vyučování, kterým učitel vzdělává své žáky a rozvíjí jejich znalosti, dovednosti a dosáhne stanovených cílů. Dále bych se ztotožnila s názorem Jana Průchy, který jako jediný mluví o rozvoji výukových metod.

Pro dobré zvolení výukové metody, kterou se rozhodne učitel využít pro svou činnost s žáky, musí znát:

- Jaké vyučovací metody jsou k dispozici.
- Jaké jsou klady a zápory jednotlivých metod.
- K jakým účelům mu každá z nich může sloužit.
- Jak s každou z nich využít v praxi (Petty, 1996).

Smyslem výukových metod je dosáhnout účinně a trvale požadovaných změn ve vzdělávání žáků, dosažení o maximální didaktické efektivity metody. Kritéria pro hodnocení účinnosti výukové metody stanovujeme z hlediska:

- Didaktického;
- morálně výchovného;
- esteticky výchovného;
- pracovní výchovného;
- fyziologického a hygienického;
- psychologického;
- sociálního;

- logického;
- ekonomického;
- administrativního (Mojžíšek, 1975).

Každá výuková metoda musí mít určité vlastnosti, aby byla považována za didakticky účinnou. Účinnost metody je spojena s realizací cílů a respektování vhodných podmínek výuky a výchovy. Nyní uvedu jednotlivé vlastnosti, které výukové metody musí mít:

- Informativně nosná – předání informací od učitele k žákovi;
- formativně účinná – rozvoj poznávacích procesů;
- racionálně a emotivně působivá – aktivace žáka k prožitku učení a poznávání;
- respektování systému vědy a poznání a vede žáky k světovému názoru;
- výchovná – rozvoj morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka;
- přirozenost v průběhu a důsledcích;
- použitelnost v praxi, ve skutečném životě, přiblížení školy k životu;
- adekvátnost k žákům;
- adekvátnost k učitelům;
- didakticky ekonomická;
- hospodárnost, finančně ekonomická;
- hygienická (Mojžíšek, 1975).

Jestliže mají výukové metody splnit požadavky, které učitel od ní očekává, musí respektovat kritéria optimálního výběru. Josef Maňák uvádí kritéria od Babansijho:

1. Zákonitost výchovně vzdělávacího procesu a z toho vyplývající zásady na vyučování.
2. Cíle a úkol výuky.
3. Obsah a metody daného oboru a vyučovacího tématu zvlášť.
4. Možnosti žáků, jejich předpoklady:
 - a) Věk (fyzický a psychický);
 - b) úroveň připravenosti (vzdělávací, výchovné);
 - c) zvláštnosti skupiny, třídního kolektivu.
5. Specifika vnějších podmínek (geografický, pracovní prostředí...).

6. Předpoklady učitele:

- a) Zkušenosti z praxe;
- b) úroveň přípravy (teoretická, praktická);
- c) schopnost ovládnutí jednotlivých výukových metod;
- d) úroveň metodického mistrovství;
- e) osobnost učitele a jeho vlastnosti (Mojžíšek, 1975).

3.2 Klasifikace výukových metod

V této kapitole se věnuji klasifikaci výukových metod. V literatuře můžeme najít mnoho klasifikací podle různých autorů a různých kritérií. Některé z nich, které vyhodnocuji za přehledné a využitelné, do své práce použiji, ale hlouběji se rozepisuji k metodám klasickým a k metodám komplexním, kterým se věnuji i v empirické části mé práce. Klasické výukové metody jsou používány nejdéle a jsou využitelné pro klasickou výuku, kde dominuje učitel a předává žákovi informace. Komplexní metody jsou popisovány jako složité metodické útvary, které očekávají různou, ale ucelenou kombinaci základních prvků didaktického systému, do něhož spadají metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky, jejich spojující součástí je výuková metoda (Maňák, Švec, 2003).

V Pedagogickém slovníku se uvádí, že existují různé klasifikace výukových metod:

- **Podle etap vyučovacího průběhu** – utváření, upevňování a prověřování získaných vědomostí.
- **Podle stylu prezentace** – slovní, názorné a praktické.
- **Podle typu specifické činnosti** – vyučovací metody, které se uplatňují v jednotlivých předmětech (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

Mojžíšek ve své knize uvádí obecně uznávaná kritéria třídění vyučovacích metod, kterými jsou:

1. Počet žáků, se kterými učitel pracuje;
2. logický postup, který učitel používá při výkladu učiva;
3. charakter zdroje poznatků;
4. psychické aspekty utváření vědomostí, dovedností, návyků, postojů, emotivních a volních dovedností;
5. samostatnost žáků;

6. perspektiva výuky;
7. charakter práce učitele a žáka;
8. výchovné cíle a úkoly;
9. obsahové a metodické aspekty;
10. jiné aspekty (Mojžíšek, 1975).

V Pedagogickém slovníku se uvádí obecné členění vyučovacích metod, které se vymezuje způsobem interakce mezi žákem a učitelem:

- **Frontální** – učitel pracuje se všemi žáky jednou metodou;
- **skupinové** – žáci jsou rozděleny do menších skupin a pracují společně na úkolu;
- **individuální** – učitel pracuje s jedním žákem (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

Isaak Jakovlevič Lerner ve své publikaci dělí vyučovací metody podle základní charakteristiky poznávacích činností, při kterých si žák osvojuje obsah vzdělání. Dalším jeho východiskem je základní charakteristika činnosti učitele:

1. **Informativně – receptivní metody** – předávání informací formou výkladu, vysvětlováním, popisem, ilustrací, pomocí učebnic a pracovních sešitů, učebních pomůcek, demonstrace, poslechem audionahrávek, sledováním filmů aj.
2. **Reproduktivní metody** – učitel konstruuje úlohu s učivem, která je žákům už známá pomocí informačně – receptivní metody a povyšuje úroveň osvojení na rovinu porozumění.
3. **Metoda problémového výkladu** – učitel zadá žákům problémovou úlohu, na kterou neznají odpověď a žáci na základě osobní aktivity a za pomoci učitele se k odpovědi dopracují.
4. **Heuristická metoda** – učitel konstruuje úlohu podle zkušeností žáků tak, aby znamenaly určitou obtíž nebo rozpor při řešení a žáka dovedly k samostatnému řešení. Učitel postupně upozorňuje na konfliktní situace, sám nebo se žáky konflikt řeší.
5. **Výzkumné metody** – žáci samostatně hledají řešení úlohy.

Těchto pět metod rozdělujeme do dvou základních skupin ve vztahu k poznávacím činnostem:

1. **Reproduktivní metoda**, do které spadá metoda informativně- receptivní a reproduktivní metoda, při kterých si žák osvojuje získané vědomosti a na požádání je reprodukuje.
2. **Produktivní metoda**, do které spadá metoda heuristická a výzkumná metoda, při nichž si žák získává nové poznatky samostatně.

Metoda problémového výkladu je přechodnou skupinou. Obsahuje jak prvky tvořivé činnosti, tak i prvky osvojování získaných informací (Lerně, 1986).

Lubomír Mojžíšek ve svém přehledu vyučovacích metod uvádí dva způsoby vyučovacího procesu:

1. **Heterodidaktický způsob** – vzdělávací proces uskutečněn mezi subjektem (učitel) a objektem (žák). Učitel ovládá poznatky z oblasti věd a přizpůsobuje je tak, aby pro žáka byly přístupné a snadno pochopitelné. Hovoříme o didaktizaci a pedagogizaci obsahu.
2. **Autodidaktický způsob** – žák si je sám sobě učitelem. Zdrojem poznatků je slovo, skutečný objekt, čin nebo práce (Mojžíšek, 1975).

Podrobněji rozdělujeme heterodidaktické metody: (Mojžíšek, 1975)

1. **Metody usměrňující zájem – metody motivační**

Motivační metody dělí na :

- a) Úvodní, vstupní motivační metody – motivační rozhovor, vyprávění, demonstrace).
- b) Průběžné motivační metody – příklady z praxe, podněcování žáků výzvou a pochvalou.

2. **Metody podání učiva – metody expoziční**

Metody expoziční dělí na:

- a) Metody přímého přenosu – přednáška, vyprávění, popis, vysvětlování.
- b) Metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem –

- demonstrační (obrázková demonstrace, demonstrace diafilmů, filmová demonstrace, demonstrace pohybů, exkurze, akustická demonstrace, demonstrace složitých pracovních a technických výkonů atd.);
- metoda dlouhodobého pozorování jevů – pozorování ve speciální zařízení (laboratoř), pozorování v terénu (pozemky, praxe);
- metody manipulační, montážní a demontážní práce – práce se stavebníci, konstrukce;
- metody pracovní – laboratorní práce, práce jako vyučovací metoda;
- hra – námětová, s hračkou, inscenace didaktické povahy, dramatizace;
- ilustrační metoda – kresba.

c) Metody heuristického charakteru – metody problémové

- metody dialogické – Sokratovské, heuristické (malé problémové metody), beseda;
- velké problémové metody – k vyřešení problému nemají žáci veškeré potřebné informace.

d) Metody samostatné práce a autodidaktické metody – samostatná práce s knihou, v laboratoři, samostatné studium v terénu, cestování za účelem poznávání, technické metody samostatného studia (audio orální, video auditivní atd.).

e) Metody bezpečného učení

3. Metody opakování a procvičování učiva – metody fixační

- a) Metody opakování vědomostí – ústní opakování, katechetická metody, písemné opakování, opakovací rozhovor a četba, beseda k prohloubení učiva, semináře, laboratorní práce jako opakování, exkurze jako opakování, projekce filmu, ilustrace, dramatizace, domácí úkol.
- b) Metody nácviku dovedností – nácvik poznávacích procesů, intelektuální a motorický trénink, tělovýchovný, pracovní a umělecký nácvik.

4. Metody hodnocení, kontroly a klasifikace – metody diagnostické a klasifikační

- a) Klasické didaktické a diagnostické metody – písemná a ústní zkouška, didaktické testy, výkonové zkoušky.
- b) Diagnostické metody vědeckovýzkumného charakteru – systematické pozorování žákových projevů, pozorování žáků v takzvaných uzlových situacích, rozbor žákových prací, explorační metody, anamnéza, speciální diagnostické metody (diagnóza projevů, zájmů, procesu učení, čtení, psaní, vyjadřování, matematických výkonů, tvořivosti apod.)
- c) Metody třídění a interpretace diagnostických údajů.
- d) Metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika – aproximativní klasifikační metody (hodnocení odhadem), exaktní metoda (kvalitativní a kvantitativní hodnocení), charakteristicky (didaktické hodnocení) (Mojžíšek, 1975).

Zormanová uvádí ve své publikaci i jiné známé členění od Mojžíška, které výukové metody dělí podle logického hlediska: (Zormanová, 2014)

1. Analytické metoda – rozkládací metoda, která odkrývá části celku;
2. syntetická – umožňuje pochopit věc jako celek pochopením jednotlivých částí;
3. srovnávací metoda – umožňuje studovat stejnorodě něco, co u něčeho podobného nejde pozorovat;
4. induktivní metoda – žáci dochází k závěrům a definicím na základě jednotlivých příkladů;
5. deduktivní metoda – základem je myšlenkový postup dedukce, od obecného k jednotlivému, od definice k příkladu;
6. genetická metoda – vysvětluje jevy v jejich vývoji a návaznosti mezi sebou;
7. dogmatická metoda – seznámení s pravidly a jevy, které jim nevysvětlujeme. Po žácích se chce pamětní učení bez porozumění učiva.

Josef Maňák třídí výukové metody podle hlediska typu zprostředkovaných poznatků s hlediskem hlavního pramene žákova poznání. Považuje tyto hlediska jako nejadekvátnější kritérium pro třídění metod (Maňák, 2003).

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – didaktické hledisko

1. Metody slovní
 - a) Monologické metody – vysvětlování, přednáška.
 - b) Dialogické metody – rozhovor, diskuse, dramatizace.
 - c) Metody písemných prací – písemná cvičení, kompozice.
 - d) Metody práce s učebnicí nebo knihou.
2. Metody názorně demonstrační
 - a) Pozorování předmětů a jevů.
 - b) Předvádění – předměty, modely, pokusy, činnosti.
 - c) Demontrace obrázků statických.
 - d) Projekce statická a dynamická.
3. Metody praktické
 - a) Návuk pohybových a pracovních dovedností.
 - b) Žákovské laborování.
 - c) Pracovní činnosti – činnosti v dílnách a pozemku.
 - d) Grafické a výtvarné činnosti.

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – psychologické hledisko.

1. Metody sdělovací.
2. Metody samostatné práce žáků.
3. Metody badatelské a výzkumné.

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – logické hledisko

1. Srovnávací postup.
2. Induktivní postup.
3. Deduktivní postup.
4. Analyticko – syntetický postup.

D. Varianty metod z hlediska výchovných forem a prostředků – organizační hledisko.

1. Kombinace metod s vyučovacími formami.
2. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami.

Lubor Kotrba a Tomáš Lacina se zabývají aktivizačními metodami a člení tyto metody na základě různých hledisek. Uvádí dvanáct různých možných hledisek aktivizačních metod. Aktivizační metody dělí podle: (Kotrba, Lacina, 2007)

1. Časové náročnosti přípravy učitele:

- a) Do 10 minut;
- b) do 30minut;
- c) více jak 30 minut.

2. 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. Materiálové a obsahové náročnosti na přípravu:

- a) Bez náročné přípravy;
- b) podklady pro aplikaci metody jsou nutné.

4. Materiálové náročnosti ve výuce – pomůcky nutné pro realizaci, vybavení třídy:

- a) Bez jakéhokoliv materiálového vybavení, nebo postačí vybavení běžné třídy;
- b) nadstandartní vybavení učebny – dataprojektor, počítač, zpětný projektor atd.

5. Tematického zařazení do kategorie:

- a) Hry;
- b) situační metody;
- c) diskusní metody;
- d) inscenační metody;
- e) problémové úlohy;
- f) zvláštní metody.

6. Účelu a cílů použití ve výuce:

- a) Úvodní motivace;
- b) odreagování žáků;
- c) diagnostika;
- d) výklad;
- e) opakování problémové látky.

7. Požadavků na samotné žáky:

- a) Bez přípravy;
- b) s předchozí domácí přípravou;
- c) bez požadavků na jakékoliv znalosti;
- d) pro realizaci nutnost určité znalostní báze.

Za poměrně novou a známou klasifikaci výukových metod považuje Lucie Zormanová od Maňáka a Švece, kteří metody rozdělují podle kritérií stupňující se složitosti edukačních vazeb, samostatnosti žáka a podle úrovně aktivity. Rozdělují metody do tří základních skupin: (Zormanová, 2014)

1. Klasické výukové metody

Jsou charakteristické pro klasickou výuku, kde učitel má dominantní roli a klade se důraz na předání informací žákovi učitelem. V publikaci Výukové metody v pedagogice Lucie Zormanová označuje metody klasické charakteristické pro tradiční vyučování, kde nejvíce používanou metodu, označuje metodu výkladu (Zormanová, 2012). Do klasických metod řadíme:

- **Metody slovní, do kterých dále řadíme vysvětlování, popis, přednášku, práci s textem. Rozdělujeme je dále na:**

a) Monologické metody, do kterých spadá:

- **Vyprávění** – jako jediná má funkci motivační, vzbuzuje v žákovi pozornost a soustředěnost a díky tomu vyvolává v žákovi jasné představy a city. Důležité je, aby vyprávění bylo založené na přesných faktech, mělo jasnou dějovou posloupnost, kde jsou pestře vystihnuté obrazy postav, prostředí v konkrétní situaci. Ve vyprávění využíváme uměleckých výrazových prostředků jako je metafora, přímá řeč, dramatické vyprávění.
- **Výklad** – pomocí výkladu žákům zprostředkovává učitel učivo systematicky a logicky. Při výkladu se učitel nejprve soustředí na podstatné věci, které postupně obohacuje detaily. Učivo podává postupně a musí stále zjišťovat, zda žák daný úsek pochopil a rozumí mu. Pro efektivitu je dobré propojit tuto

metodu s metodou názorně – demonstrační a volit vhodné příklady. Výhodou této metody je, že učitel předává učivo žákům v logické posloupnosti, není časově náročná na přípravu ani na materiálně – didaktické pomůcky. Nevýhodou metody je, že nevede žáky k přemýšlení nad problémem, nerozvíjí tvořivost, komunikační dovednost a spolupráci mezi žáky.

- **Přednáška** – používá se převážně na vysokých školách, spadá do monologických metod, a pokud přednášku porovnáme s výkladem, je náročnější jak pro učitele, tak i pro žáka. Je více stručná a žáky seznamuje s obsáhlým tématem. Jako kladným znakem můžeme považovat rychlé předání informací v delším a logickém projevu. Nepočítá se však s aktivací žáků a zpětnou vazbou, při které se zjišťuje, zda žáci tématu rozumí. Pokud je přednáška efektivní, kdy by učitel měl přednášet srozumitelně, zvolit vhodné tempo, pracovat s hlasem, intonací a dynamikou, správně artikulovat, využívat gestikulaci, udržovat oční kontakt s žáky, naučí žáky naslouchat, udržet pozornost a motivuje k samostudiu.
- **Popis** – je velmi používaný a oblíbený mezi učiteli. Při využití této metody je důležité dbát na posloupnost, dodržet didaktickou zásadu vědeckosti a přiměřenosti. Nutností v této metodě je využívání odborných termínů a rozlišování podstatných informací od nepodstatných.

b) Dialogické metody, do kterých spadá:

- **Rozhovor** – rozhovor rozdělujeme na výukový a heuristický. Výukový rozhovor plní funkci ve výuce buď objasňující, kdy cílem je vést otázky a odpovědi tak, aby žáci dané učivo pochopili, nebo opakující, který se zaměřuje na upevnění učiva, nebo strhující, kde jeho cílem je systematizovat získané dovednosti. Při heuristickém rozhovoru učitel klade otázky, které odhalují nové poznatky.

- **Dialog** – při dialogu dochází ke komunikaci mezi žáky a učitelem. Důležitou složkou je zajímavost tématu a připravenost učitele na vedení dialogu. Musí dialog vést, aby žáci neskouzli k jinému tématu, aby se vzájemně nepřekřikovali a nedošlo ke konfrontaci žáka, který má jiný názor na věc. Metoda rozvíjí komunikační dovednosti (kladní otázek, dokázat argumentovat, stát si za svým názorem, respektovat názor druhých) a vede žáky k hlubšímu zamyšlení.

c) Metody písemných prací.

d) Metody práce s učebnicí, knihou.

- Metody názorně demonstrační, do kterých řadíme předvádění a pozorování, práce s obrazem. Rozdělujeme je dále na:

a) Pozorování předmětů a jevů

- Žáci se seznamují pomocí návodu, který dává učitel, s předměty a jevy.

b) Předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností

- Zaměřuje se na názorné pomůcky a pokusy, které pomocí vjemů žákům umožňuje porozumění danému jevu. Při předvádění učitel využívá skutečných předmětů, modelů, zrakových pomůcek, dotykových pomůcek, literárních pomůcek, počítačů a přístrojů.

c) Statická a dynamická projekce

- Zaměřuje se na videozáznamy, animace, a videosekvence.

- **Metody dovednostně – praktické**, do kterých řadíme frontální laborování a experimentování, napodobování, práce v dílně, v cvičné kuchyni, na školním pozemku. Jsou zaměřené na aktivitu a činnost žáka. Využívá se při nácvičku pohybových a jednoduchých manuálních činností, laboratorních úlohách, pracovních činnostech, grafických a výtvarných činnostech. Je kladen důraz na zapojení všech smyslů, odpovědnost za svou práci a kooperativní jednání.

- Rozděluje se dále na:
 - a) **Nácvik pohybových a pracovních dovedností;**
 - b) **žakovy pokusy a laboratorní činnost;**
 - c) **pracovní činnosti v dílnách a na pozemcích;**
 - d) **grafické a výtvarné práce.**

2. Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody jsou založeny na problémovém učení žáků, podporují rozvoj tvořivého a samostatného myšlení a slouží jako prostředek k aktivizaci žáků.

Do aktivizujících metod řadíme:

- **Diskusní metody**

Charakteristickým znakem této metody je komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky, kdy si vzájemně kladou otázky a odpovídají si na ně. Výhodou této metody je, že žáci mohou vyjádřit svůj názor, předat si vzájemně zkušenosti, tolerovat názor spolužáků. Tuto metodu je vhodné zapojit do výuky tehdy, jestliže chce učitel zjistit jejich názory a postoje k danému tématu, ke kterému mají žáci alespoň základní informace, dochází tak k prohlubování a fixování učiva. Považuje se za velmi účinnou pro aktivizaci žáků.

- **Heuristické metody, řešení problémů**

Jak již název aktivizační metody napovídá, úkolem této metody je vyřešit problémový úkol. Vede žáky k samostatnému vyřešení úkolu, aby se dopracovali k novým poznatkům, za pomoci vlastní myšlenkové činnosti. Učitel není ten, kdo informace předává, ale je žakovým rádcem. Metoda rozvíjí logické myšlení, podporuje fantazii, tvořivost, samostatné myšlení a dovednost odůvodňovat své mínění.

- **Situační metody**

Při situační metodě je žákům předložena konkrétní reálná situace ze života a žáci se za pomoci hledání postupů snaží situaci vyřešit. Navrhují řešení

problémů, v diskuzi společně hledají nejlepší z nich a navrhují další postup řešení situace.

- **Inscenační metody**

Inscenační metoda u žáků rozvíjí sociální citění, pomáhá použít získané vědomosti na konkrétních příkladech. Žáci jsou vedeni do role, kde si mohou vyzkoušet na vlastní kůži konkrétní situaci a navrhnout tak správný postup řešení dané situace.

- **Didaktické hry**

Při využití didaktických her ve výuce si žáci snadněji upevňují učební látku. Probouzí u žáků zájem a motivaci, aby se do činností zapojili. Stejně jako u heuristické metody rozvíjí fantazii, tvořivost, samostatné myšlení a poznávací funkce, podporuje spolupráci mezi spolužáky a soutěživost. Při přípravě didaktické hry je důležité stanovit si cíle, zhodnotit, zda jsou žáci na hru se svými znalostmi připraveni, zda jsou srozumitelná pravidla hry, vymezit si způsob hodnocení, zorganizovat prostor a připravit si materiálně – didaktické prostředky a stanovit si časovou organizaci hry.

3. **Komplexní výukové metody**

Komplexní výukové metody jsou považovány za složitý metodický útvar, kde vzniká propojení několika základních prvků didaktického systému, do kterého řadíme metody organizace výuky, didaktické prostředky, ale i životní situace. Všechny tyto prvky mají sjednocující prvek a tím je výuková metoda. Do skupiny komplexních metod řadíme: (Zormanová, 2014)

- **Frontální výuky**

V Pedagogickém slovníku je frontální výuka definována jako tradiční způsob vyučování, kdy učitel pracuje se všemi žáky hromadně. Využívá stejnou formu výuky se stejnými činnostmi (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

- **Skupinová a kooperativní výuka**

V Pedagogickém slovníku je skupinová výuka definována jako organizační forma výuky, ve které žáci pracují ve skupinách, která je vytvořena podle různých kritérií. Učitel tak zohledňuje při sestavení skupin, například obtížnost úkolu, tempo práce jednotlivých žáků, charakter činností, pohlaví žáků aj. Skupiny mohou být sestaveny také spontánně. Tato metoda se využívá při problémovém učení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2004)

Zormanová ve svém odborném článku definuje skupinovou výuku jako seskupení žáků do menších skupin, ve kterých společně pracují na úkolu a odpovídají za skupinovou práci, při které musí naplnit cíle. Vzájemně si předávají zkušenosti, radí se, pomáhají si, vyslechnou názory všech zúčastněných a tolerují jejich názor, učí se komunikovat mezi sebou, kontrolují se navzájem, hodnotí svou práci. Učitel dohlíží na práci skupin a je jejich pomocníkem. Nejmenší počet skupiny jsou dva žáci. Tato skupina je v literatuře označována jako párová výuka. Odborníci se shodují na optimálním počtu skupiny 3 – 5 žáků. Z mé praxe na malotřídní škole je tento počet opravdu vysoký, někdy jsou 4 žáci jedna třída, takže nejčastěji využívám párovou výuku. V některých předmětech, které vyučuji, mám tři ročníky a skupiny tvořím tak, aby každá skupina byla tvořena ze všech ročníků, což je tzv. heterogenní skupina, kterou tvoří žáci s různou úrovní znalostí a dovedností. Heterogenní skupina má své výhody i nevýhody. Žáci z nižšího ročníku „okoukají“ myšlenkové postupy starších spolužáků, ale musí se dát pozor na to, aby žáci zkušenější neudělali práci sami a mladší žáci se jen „nesvezlí“. Druhou skupinou je homogenní skupina, která je tvořena žáky s podobným výkonem a je možné zadat úkol, který bude skupině přiměřený (Zormanová, 2012).

- **Partnerská výuka**

Maňák a Švec partnerskou výuku definují jako spolupráci žáků v dvoučlenných skupinách při frontální výuce, kdy partnerská výuka představuje spolupráci dvou žáků, kteří spolupracují na zadaném úkolu, vyměňují si názory, porovnávají postoje k danému tématu. Ve své praxi tuto metodu využívám v anglickém jazyce, kdy žáci komunikují v cizím jazyce nebo při vzájemné kontrole samostatné práce. (Maňák, Švec, 2004)

Žák popisuje práci ve dvojicích jako příležitost poskytnout si mezi sebou pomoc při řešení úloh. Partnerská výuka uvolňuje frontální výuku, která v hodině převažuje, ale nenarušuje její pravidla a organizaci (Žák, 2012).

- **Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáka**

V Pedagogickém slovníku je individuální výuka popsána jako výuka jednoho žáka jedním učitelem (Průcha, Waltrová, Mareš, 2004).

Maňák a Švec se o této metodě rozepisují více. Jedná se o individuální přístup jednoho žáka jedním učitelem. Může k ní docházet při doučování, domácím učení, hře na hudební nástroj nebo při výuce cizího jazyku. Úskalím této metody je, že se žák nezapojuje do spolupráce a vzájemné komunikace, nepodporuje sociální vazby. Na druhou stranu má žák možnost realizovat své nápady, volí si své tempo, kterým bude úkoly plnit, spoléhá sám na sebe a učí se odpovědnosti za odvedenou práci (Maňák, Švec, 2004).

Zormanová v odborném článku o komplexních metodách popisuje výuku, která klade důraz na didaktické principy individuálního přístupu k žákům za podmínky zachování frontální výuky (Zormanová, 2012).

- **Kritické myšlení**

Maňák a Švec při definování kritického myšlení zdůrazňují, že se jedná o činnost, který napomáhá žákům přejít od povrchového učení k hlubšímu, žáci odhalují souvislosti, porozumí učivu a dochází k vlastnímu závěru. Znakem metody je respektování dětského myšlení, které se vývojem přeměňuje vlivem činností. Dalším znakem uvádí zohlednění osobních učebních postupů (Maňák, Švec, 2004).

- **Brainstorming**

Smyslem této metody je vymyslet co nejvíce nápadů a poté hodnotit jejich využitelnost. Nejoptimálnější počet žáků brainstormingu je 7 – 12 a optimální čas je 30 – 45 minut. Nepřipouští se žádná kritika řešení, žáci mají volnost ve vytváření nápadů, každý nápad se musí zapsat a těmi se mohou inspirovat. Metodu můžeme kombinovat s dalšími výukovými metodami (Maňák, Švec, 2004).

- **Projektová výuka**

Josef Maňák charakterizuje metodu, která představuje rozsáhlou a prakticky významnou problematiku, kterou žáci chystají převážně sami. Musí být stanoven cíl, který musí být realizován. Cílem projektové výuky je, aby žáci získávali vědomosti a dovednosti samostatně (Maňák, 2001).

V Pedagogickém slovníku definují metodu v podstatě se stejným základem. Jedná se o vyučovací metodu, která vede žáky k samostatnému zpracování projektu. Pomocí této metody žáci získávají zkušenosti a znalosti praktickou činností. Uvádí, že tato metoda v jiných zemích je velice využívána a podporuje motivaci žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

Maňák a Švec vymezují projekt jako komplexní praktickou výuku. Projekt má čtyři fáze – stanovení cíle, vytvoření plánu tvoření, realizace a vyhodnocení. Podle časové náročnosti můžeme mít projekty, krátkodobé (dvou až několikahodinové), střednědobé (jeden až dva dny), dlouhodobé (tzv. projektový týden) a mimořádně dlouhodobé (realizace probíhá až několik týdnů až měsíců a probíhá souběžně s běžnou výukou). (Maňák, Švec, 2004).

Coufalová ve své knize popisuje znaky, které musí projekt ve výuce mít: *"1) Projekt vychází z potřeb (potřeba získávat nové zkušenosti, odpovědnosti za svou činnost, ...) a zájmů žáka. 2) Projekt vychází z konkrétní a aktuální situace, která se neomezuje jen na prostředí školy. 3) Projekt je interdisciplinární. 4) Projekt je především podnikem žáka. 5) Práce žáků v projektu přináší konkrétní produkt, tj. výstup, kterým se účastníci projektu prezentují. 6) Projekt se zpravidla uskutečňuje ve skupině (ale může být i projekt individuální); 7) Projekt umožňuje začlenění školy do života obce nebo širší veřejnosti."*(Coufalová, 2006, s. 11).

- **Výuka dramatem**

Metoda má svým charakterem blízko k inscenačním metodám. Rozdíl je v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací. Využívají se postupy dramatu a divadla. U žáků rozvíjí dovednosti uměleckého rázu, komunikační schopnosti, sociální dovednosti a zvýší dovednosti řešit problémy. Podporuje logické a intuitivní myšlení (Maňák, Švec, 2004).

V odborné literatuře od Lucie Zormanové je charakteristika výuky dramatem na stejném základu. Stejně jako Maňák a Švec uvádí, že výuka má blízko k inscenační metodě, odlišnost je v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací. Uvádí, že výuka dramatem má zřetelnou edukační zaměřenost. (Zormanová, 2014)

Ve své praxi výuku dramatem využívám nejčastěji ve vlastivědě a českém jazyce při hodině čtení. Tato metoda je časově náročnější jak na realizaci, tak i na přípravu, ale domnívám se, že žáky baví a motivuje do práce, lépe si propojí učivo názornou ukázkou.

- **Otevřené učení**

Otevřené učení je postavené na týdenním plánu, který obsahuje úkoly z různých oborů/předmětů a žáci si volí, jakým způsobem budou plán zpracovávat. Pro realizaci je dobré upravit prostory třídy, aby se žáci mohli volně pohybovat, měli přístup k didaktickým pomůckám a mohli pracovat bez zásahu učitele. Hodnocení na prvním stupni základní školy se používá slovní, kde oceňujeme výkon žáka a doporučujeme další postup v učení. Velmi pěkně a srozumitelně je otevřené učení popsáno v obecné didaktice od Lucie Zormanové. Stejně tak popisují otevřené učení Maňák a Švec v publikaci *Výukové metody*.

Pedagogický slovník popisuje otevřené učení jako o pedagogické pojetí, které usiluje o změnu celkového rázu vyučování. Smysl změny spočívá v „otevírání školy dítěti“ a „otevírání školy navenek“. Bere v potaz zájmy a schopnosti žáka a škola se otevírá mimoškolnímu prostředí. Žák si práci v hodině sám plánuje a sám za ni zodpovídá (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

Stejnou charakteristiku uvádí i Zormanová ve své publikaci. Uvádí navíc typické postupy otevřeného učení, úpravu třídy a hodnocení, které je na prvním stupni slovní. Dále popisuje volnou práci žáků a příklady pravidel pro volnou práci. Popisuje týdenní plán, na kterém se mohou podílet i žáci, obsahuje úkoly z různých oborů a žáci si volí, jak bude postupovat při plnění úkolů (Zormanová, 2004).

- **Učení v životních situacích**

Učení navazuje na problémovou a projektovou výuku. V literatuře je označována jako neformální výuka, pracovní výuka nebo cestující škola. Představuje se jako proud moderní pedagogiky, který se snaží nahradit běžnou školní výuka zážitky ze skutečného života. Učení v životních situacích u žáků posiluje aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby. Snahou této výuky je žákům a jejich životům proniknout do školy. Získávají dovednosti a vědomosti, které jsou postavené na jejich zkušenostech (Maňák, Švec, 2004).

- **Televizní výuka**

Televizní výuka podporuje u žáků motivaci k práci. Vyučovací hodiny můžeme zpestřit videoukázkami, které podporují porozumění tématu. Vyžaduje více času na přípravu učitele., aby zvolil vhodná videa týkající se tématu. V dnešní době je velké množství zdrojů, kde učitel může videa vyhledávat a čerpat do svých hodin. Jako zpětnou vazbu žákům klademe jednoduché otázky z videa nebo žáci mohou převyprávět to, co viděli. Televizní výuku využívám v předmětech vlastivědných a přírodovědných.

Výuka, při které využíváme televizního vysílání jako pedagogického prostředku, lze zařadit do výuky doplňkové, kdy učitel nemá mnoho prostoru a převažují televizní ukázky nebo úplně, kdy je vše řízeno televizním vysíláním (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

- **Výuka podporovaná počítačem**

Výuku podporovanou počítačem využívám ve své praxi v převážné části předmětů. Žáci mají k dispozici vždy jako samostatnou práci výukový program na upevnování znalostí daného téma nebo v přírodovědných a vlastivědných předmětech využívají počítač jako zdroj informací – vyhledávání v encyklopediích, elektronických učebnicích.

Maňák a Švec uvádí, že z hlediska výukových metod se výuka podporovaná počítačem nejvíce uplatňuje při práci s výukovými programy, kde žák pracuje samostatně nebo pod vedením učitele (Maňák, Švec, 2004).

- **Sugestopedie a superlearning**

V pedagogickém slovníku definují sugestopedii jako snahu využít pro snadnější učení poznatků a zkušeností, které žák získá se svých sugescí. Superlearning definují jako vyučovací metodu, která je vhodná pro učení cizích jazyků (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

O v hodnosti využití této metody při cizojazyčné výuce hovoří i Maňák a Švec. Superlearning je především využíván v různých cizojazyčných kurzech a jazykových školách. Systém superlearningu byl vyzkoušen s pozitivními výsledky i na 1. stupni základní školy. Základním principem je radost a nenucenost a vzájemné, jednotné propojení učitele a žáka (Maňák, Švec, 2004).

- **Hypnopedie**

Výuková metoda, která probíhá ve stavu hypnotického spánku a slouží ke zkvalitnění výuky, především u získání vědomostí, kde je třeba větší práce paměti nebo při výuce cizích jazyků, ale i pro výchovu a převýchovu osob. Výuka je náročná na realizaci, protože musí splňovat zvláštní podmínky, ve školní výuce je nerealizovaná. Autoři tuto metodu zařadili do komplexních výukových metod jako příklad metody, která je náročná na realizaci (Maňák, Švec, 2004).

Jako metodu ve spánku charakterizuje hypnopedii Průcha a spol. v pedagogickém slovníku. Stejně jako Maňák a Švec uvádí náročnost realizace v běžné výuce a nejvyužitelnější je v osvojování cizích jazyků. O úspěšnosti této metody však chybějí prokazatelné důkazy (Průcha, Walterová, Mareš, 2004).

V odborné literatuře se můžeme setkat s novými vyučovacími metodami, které jsou zajímavé a stojí tak o zapojení do výuky. I přesto se domnívám, že klasické a komplexní výukové metody jsou nejčastěji využívané a nejvíce známé. Sama metody ve svých přípravách na vyučovací hodiny velmi často a ráda využívám. I přesto, že učitel se na hodiny připravuje, kde řeší časovou dotaci, formu výuky využití metod tak, aby hodina byla pro žáky pestrá a motivovala je pro další vzdělávání, mohou nastat nečekané situace, na které učitel musí reagovat a pro tyto situace si volí metody, které

mu jsou blízké a přirozené, což podle mého názoru jsou právě tyto metody. Proto se klasickým a komplexním metodám budu věnovat v empirické části.

4 Metodologický výzkum

V empirické části diplomové práce se zabývám klasickými a komplexními výukovými metodami a jejich využitelnost v jednotlivých předmětech, které se na prvním stupni vyučují. Klasické a komplexní metody popisují ve své publikaci Maňák a Švec, z jejichž kategorizace vycházím. Domnívám se, že klasické a komplexní výukové metody jsou nejznámější a stále ve školství využívány. Jsou charakterizované ve více odborných publikacích, a proto jsem se rozhodla tyto metody využít ke svému výzkumu. Do dotazníku jsem zařadila otázky se všemi klasickými metodami a komplexními metodami, abych mohla vyanalyzovat metodu, která je nejčastěji využívána v jednotlivých předmětech a vyhodnotit metodu, která je celkově nejčastěji využívána na malotřídních školách. Součástí této části diplomové práce jsou zpracované odpovědi z dotazníků, které jsem zpracovala do grafů a porovnávala dosažené výsledky s mými předpoklady. S těmito výsledky jsem dále pracovala a vyhodnotila, jaká metoda se využívá nejčastěji v jednotlivých předmětech.

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření diplomové práce je zjistit využití výukových klasických a komplexních metod v jednotlivých předmětech na malotřídních školách a zjistit jaká metoda se využívá nejčastěji.

4.2 Použité metody

Pro empirickou část této diplomové práce jsem zvolila kvantitativní výzkum metodou dotazníku. Dotazník jsem zvolila pro jeho spolehlivost a rychlost. Díky elektronické podobě jsem mohla oslovit více učitelů, kteří učí na malotřídních školách. Vznikne tak větší výzkumný vzorek, se kterým budu provádět analýzy a zjišťovat jaké klasické a komplexní metody jsou mezi nejvyužívanějšími na malotřídní škole.

Díky dotazníku lze oslovit více respondentů a tím získat větší množství dat, se kterými budu pracovat. Obsahoval otázky otevřené a uzavřené. Otevřené otázky neomezují respondenta v jeho vyjádření a názoru. Nevýhodou těchto otázek je těžší vyhodnocení odpovědí, které jsou nesourodé. Uzavřené otázky nabízejí respondentovi

varianty odpovědí. Výhodou uzavřených otázek je snadné vyhodnocení odpovědí, ale omezují respondenta ve vyjádření svého názoru (Skutil a kol. 2011).

Dotazník jsem vytvořila pomocí Google Forms, obsahoval 26 otázek, při čemž prvních 5 je zaměřeno na učitele a organizaci školy – věk a pohlaví respondenta, délka praxe na malotřídní škole, počet tříd a ročníků na škole, kde působí. Dalších 21 otázek je zaměřeno na klasické a komplexní výukové metody, kde se dotazuji na jednotlivé metody a jejich využití v jednotlivých předmětech.

4.3 Předvýzkum

Po zhotovení dotazníku jsem provedla předvýzkum proto, abych získala zpětnou vazbu na funkčnost dotazníku. Rozeslala jsem výzkumné dotazníky pěti kolegům a kolegyním, kteří učí na malotřídní škole. Po získání vše zpětných vazeb jsem dotazník upravila, aby byl zcela funkční. Ve všech zpětných vazbách byl návrh na doplnění výběru ke všem metodám „nevyužívám“ a u komplexních metod, zejména u sugestopedie a hypnopedie jednoduchý popis metod.

4.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek měl být původně zaměřen na malotřídní školy Královehradeckého kraje a Pardubického kraje. Seznamy malotřídních škol jsem získala ze školských úřadů jednotlivých krajů. Seznam malotřídních škol Královehradeckého kraje byly vyhotovené s e – mailovými kontakty. Pro získání e – mailových adres malotřídních škol z Pardubického kraje jsem využila internetové stránky škol a vyhledala je. Dotazník jsem rozeslala ředitelům 126 malotřídních škol s prosbou o rozeslání mezi své učitele.

Návratnost dotazníků nebyla taková, jakou jsem očekávala, výzkumný vzorek by byl velmi nízký (52 respondentů). Z tohoto důvodu jsem zvolila další postup pro rozšíření dotazníků mezi své kolegy a kolegyně, kteří učí na malotřídních školách. Dotazníkové šetření není tedy zaměřené na malotřídní školy Královehradeckého a Pardubického kraje. Výzkumným vzorkem jsou tedy učitelé, kteří vyučují na malotřídních školách.

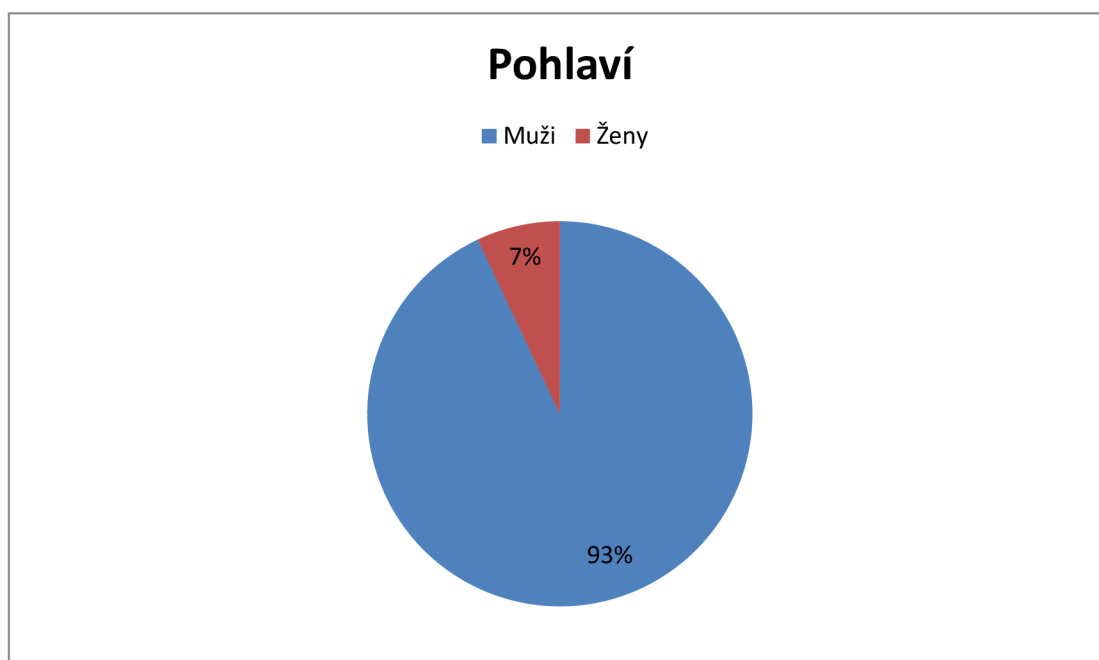
Dotazník obsahoval 26 otázek, z toho 5 otázek bylo zaměřeno na organizaci školy a učitele, zbývajících 21 uzavřených otázek bylo zaměřeno na klasické a komplexní výukové metody, kde učitelé vybírali předměty, ve kterých jednotlivé metody využívají. Dotazník byl anonymní, proto nelze zjistit, kolik dotazníků se vrátilo z jednotlivých škol.

5 Výsledky dotazníkového šetření

V této kapitole rozepisují výsledky dotazníkového šetření, které mělo být zaměřeno na malotřídní školy Královéhradeckého a Pardubického kraje. Jak jsem uváděla, respondentů z těchto krajů nebylo tolik, aby výzkumný vzorek byl dostačující a volila jsem další postup rozesílání dotazníků mezi své kolegy a kolegyně z malotřídních škol. Není tak možné vyhodnotit procentuálně, jak velká byla návratnost dotazníků.

1. Pohlaví

První otázka dotazníku byla informativní a cílem otázky bylo zjistit, jaké zastoupení na malotřídních školách mají muži a ženy. Ze získaných 71 odpovědí bylo 66 žen a 5 mužů, procentuálně to je 93% žen a 7% mužů, z čeho vyplývá, že ženy mají větší zastoupení v roli učitelek na malotřídních školách než muži.



Graf č. 1 – Zastoupení pohlaví na malotřídních školách

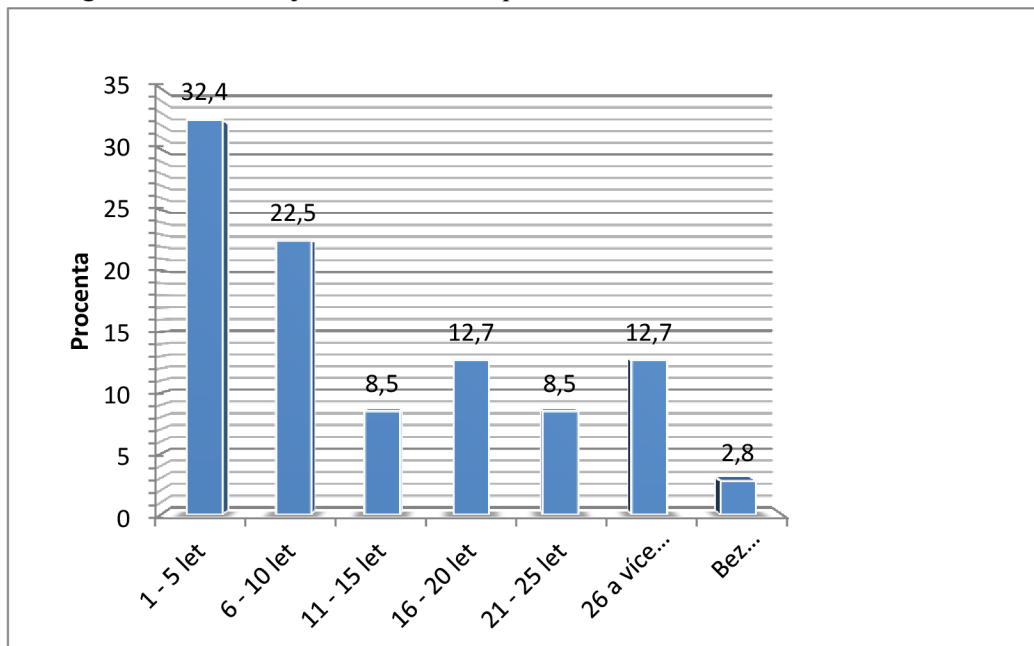
2. Délka praxe

Cílem druhé otázky bylo zjistit délku pedagogické praxe na malotřídní škole. Použila jsem otevřenou otázku, proto jsem pro přehlednost nejdříve vytvořila tabulku, kde zapisuji počet respondentů k odpracovaným rokům a pro přehlednost grafu rozdělila délku praxe do 6 intervalů:

- 1 - 5 let praxe,
- 6 - 10 let praxe,
- 11 - 15 let praxe,
- 16 – 20 let praxe,
- 21 – 25 let praxe,
- 26 a více let praxe.

Učitelů s praxí do 5 let bylo 32,4 % (23 respondentů), 6 - 10 let 22,5 % (22,5 respondentů), 11 – 15 let 8,5 % (6 respondentů), 16 – 20 let 12,7 % (9 respondentů), 21 – 25 let 8,5%, 26 a více let 12,7 let (9 respondentů). Vzhledem k možnosti otevřené otázky bylo v dotazníku 2 odpovědi, které neodpovídaly na dotazovanou otázku, procentuálně 2,8%.

Jak můžeme vidět v grafu, nejvíce respondentů bylo s délkou praxe 1 – 5 let. V kategorii 26 a více let je zajímavé, že odpracované roky na malotřídní škole je v rozpětí 26 - 44 let, nejvíce však 30 odpracovaných let. S porovnáním s kategorií 21 – 25 let je více učitelů s praxí 26 a více let.



Graf č. 2 – Délka praxe na malotřídní škole

3. Pracovní úvazek

Ve třetí otázce jsem se respondentů dotazovala, jaký mají úvazek na malotřídní škole. Otázku jsem do dotazníku zařadila pro doložení, že někteří ředitelé nejsou schopni nabídnout všem učitelům plný úvazek a tím pádem někteří učitelé pracují na úvazek částečný. Rozdělení úvazků je podmíněno celkovým počtem žáků na škole, které nejsou na malotřídních školách tak vysoké, jako na školách plně organizovaných. Předpokladem bylo větší procento učitelů, kteří mají úplný pracovní úvazek.

Ze získaných 71 dotazníků bylo 12 učitelů, kteří mají na malotřídní škole částečný úvazek a 59 učitelů, kteří mají na malotřídní škole úplný úvazek.

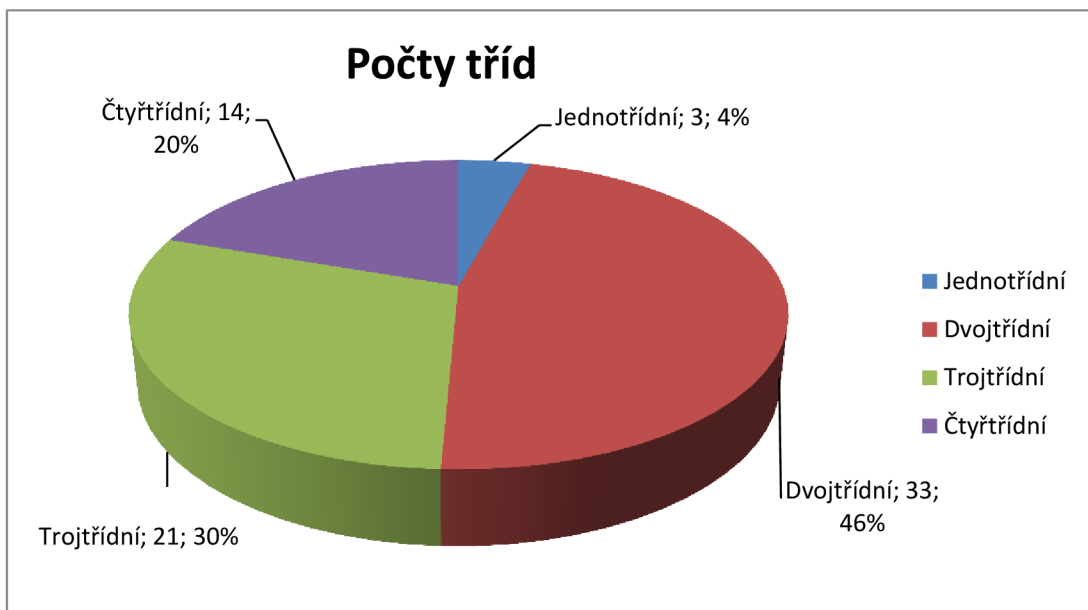


Graf č. 3 – Pracovní úvazek na malotřídní škole

4. Počty tříd na malotřídních školách

Jak popisují v teoretické části, typické pro malotřídní školy je, že má více ročníků než tříd. Cílem této otázky bylo zjistit, zda dotazované školy jsou jednotřídní, dvojtřídní, třítřídních nebo čtyřtřídních.

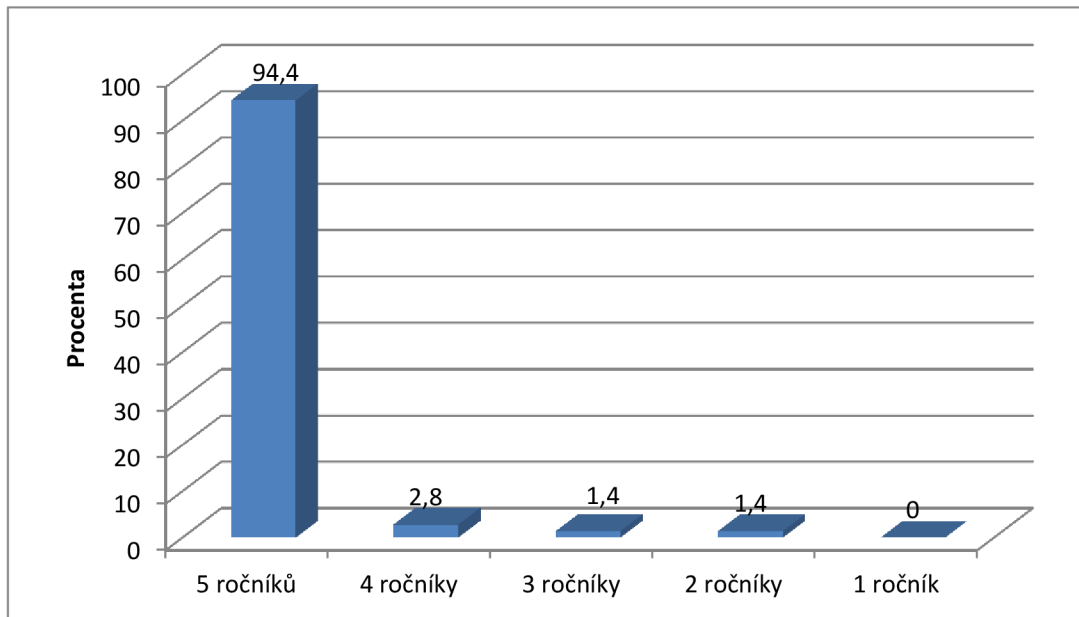
Ze získaných dat, 71 dotazníků, bylo nejvíce malotřídních škol dvojtřídních s počtem 33 dotazovaných škol, to je 46,5%. Trojtřídních škol bylo 21 dotazovaných škol, to je 29,5 %, čtyřtřídních 14, to je 19,7% a nejmenší zastoupení mají školy jednotřídní - 3, to je 4,2%.



Graf č. 4 – Počty tříd na malotřídních školách

5. Počty ročníků na malotřídních školách

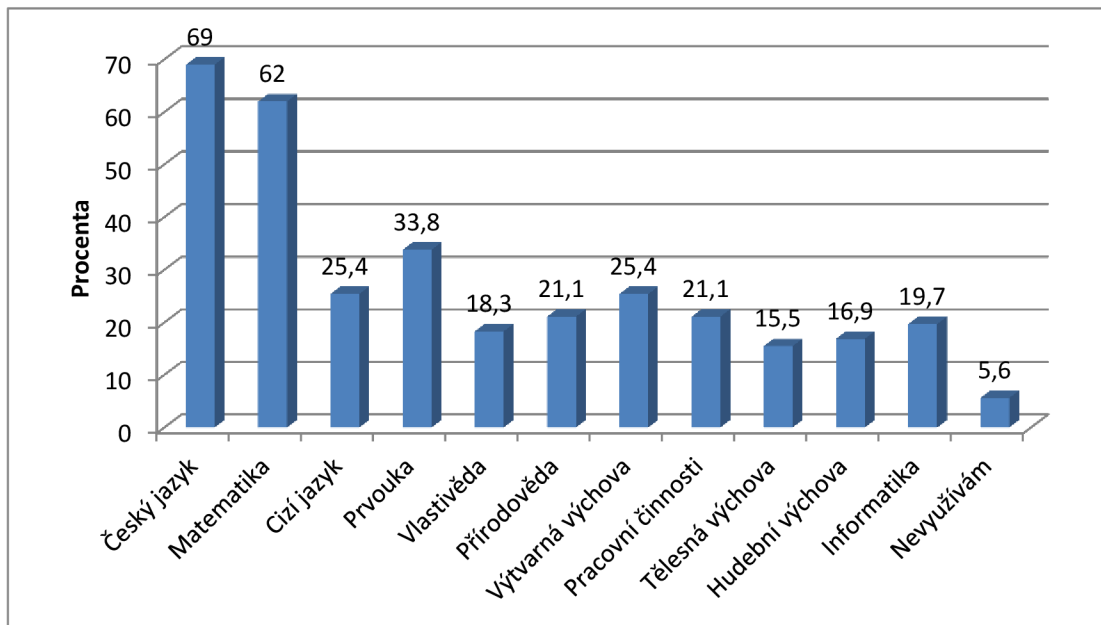
Cílem této otázky bylo zjistit, jaké počty ročníků jsou na malotřídních školách. Graf ukazuje největší zastoupení malotřídních škol vyučujících všech 5 ročníků, které se vyučují na 1. stupni základní školy, celkem jich je 67, to je 94,4 %. Zastoupení škol, které mají čtyři ročníky, byly 2 školy, procentuálně 2,8%, se třemi ročníky byla pouze jedna, procentuálně 1,4% a školy se dvěma ročníky také jedna, procentuálně 1,4%.



Graf č. 5 – Počet ročníků v malotřídních školách

6. Metody slovní - monologické

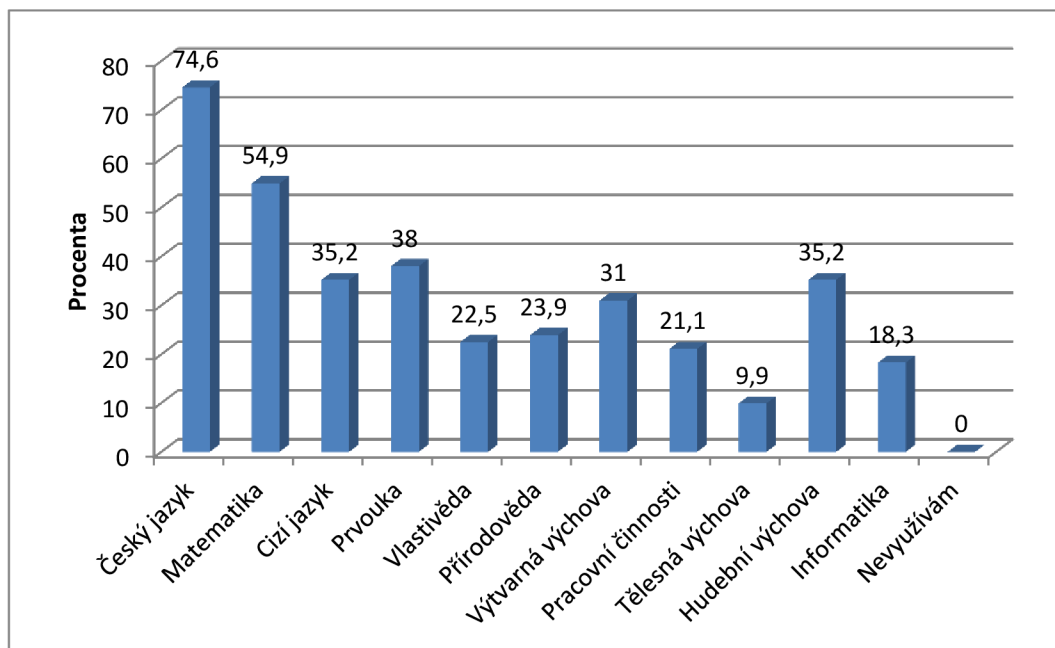
Cílem této otázky bylo zjistit, v jakých předmětech učitelé využívají monologické metody. Ze získaných odpovědí jsem zjistila, že monologické metody učitelé nejčastěji využívají v českém jazyce – 69%. Dalším nejčastějším předmětem, kde využívají monologickou metodu, je matematika – 62%. Velmi mě překvapilo nižší procento využitelnosti této metody ve vlastivědě – pouze 25,4%. Předpokládala jsem, že ve vlastivědě bude tato metoda využívána čteněji. Monologické metody nevyužívá 5,6% dotazovaných učitelů.



Graf č. 6 – Využití klasických metod monologických v jednotlivých předmětech

7. Metody slovní – dialogické

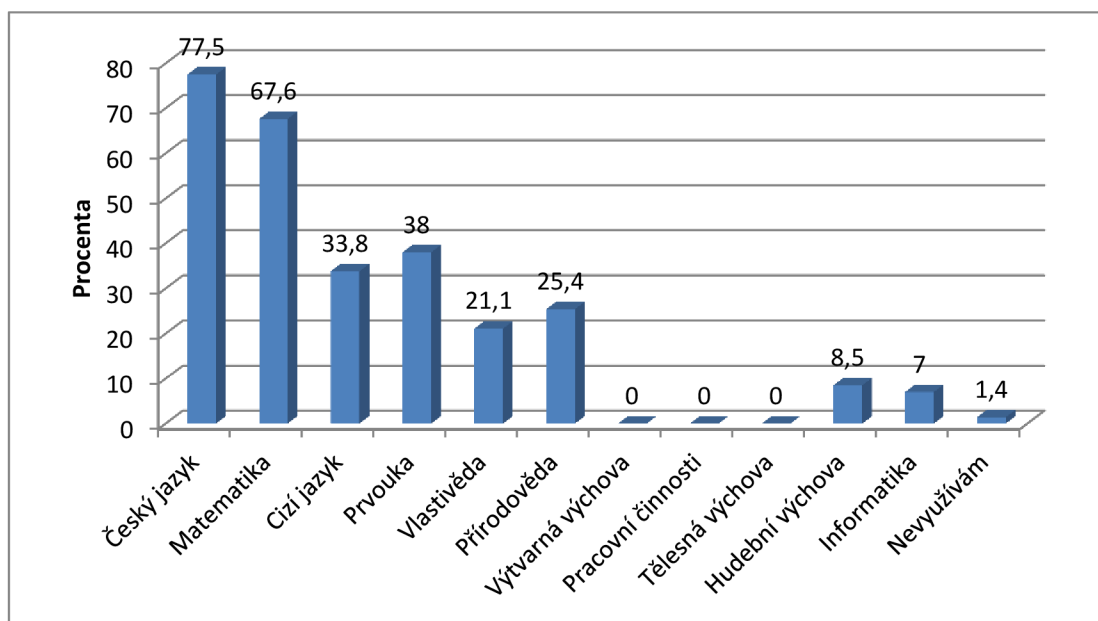
Do klasických metod patří metody slovní, do kterých zahrnujeme rozhovory, diskuze a dramatizaci. Cílem otázky bylo zjistit využitelnost metody v jednotlivých předmětech. V dotazníkovém šetření jsem zjistila, že dialogické metody se nejčastěji využívají v českém jazyce, a to 74,6%. Dalším předmětem, kde se využívají tyto metody je matematika - 54,9%, dále pak v prvouce – 38%. Překvapivým výsledkem pro mě bylo využitelnost této metody v hudební výchově. 35,2% dotazovaných respondentů ji využívá právě v hudební výchově.



Graf č. 7 – Využití klasických metod dialogických v jednotlivých předmětech

8. Metody slovní – písemné práce

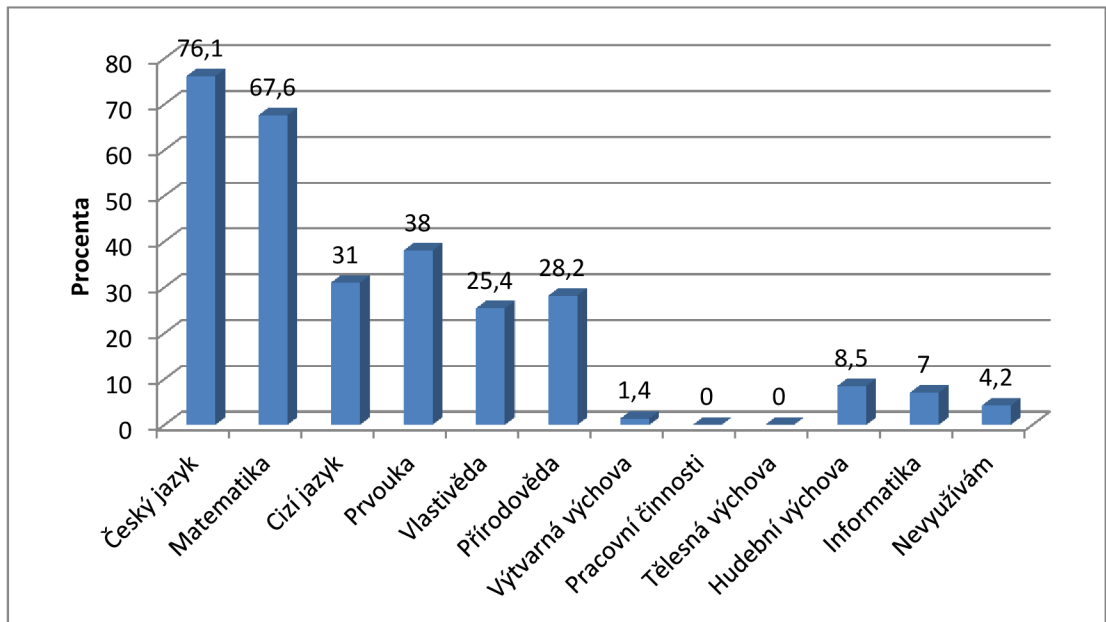
Cílem této otázky bylo zjistit, jaké je využití písemných prací v jednotlivých předmětech. Předpokladem konečných výsledků, bylo využitelnost této metody nejčastěji v českém jazyce a po analýze získaných odpovědí se předpoklad potvrdil. Nejčastěji se slovní metoda písemných prací využívá v českém jazyce, procentuálně 77,5%. Dalším předmětem, kde se tato vyučovací metoda využívá je matematika, a to z 67,6%. Kde se naopak metoda nevyužívá, jsou výchovy (výtvarná výchova, pracovní činnosti a tělesná výchova), v jediné hudební výchově je využitelnost z 8,5%. Jeden z respondentů metodu nevyužívá v žádném předmětu, to je 1,4%.



Graf č. 8 – Využití klasických metod písemných prací v jednotlivých předmětech

9. Metody slovní – práce s učebnicí, knihou

Otázka byla zaměřena na vyučovací metodu, kde žák pracuje s učebnicí nebo knihou. Z uvedeného grafu vyplývá, že nejčastěji se tato metody využívá opět v českém jazyce – 76,1% a matematice - 67,6%. Práci s učebnicí nevyužívá 4,2% z dotazovaných učitelů a nevyužívá se v tělesné výchově a pracovních činnostech.

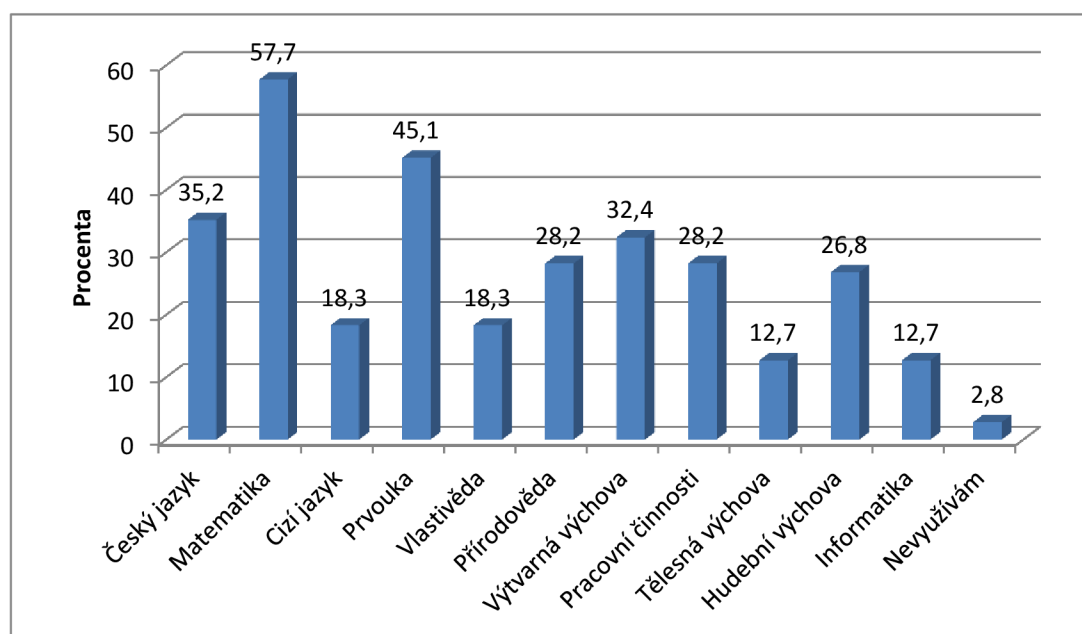


Graf č. 9 – Využití klasických metod – práce s učebnicí, knihou v jednotlivých předmětech

10. Metody názorně – demonstrační – pozorování předmětů a jevů

Do názorně – demonstračních metod klasických spadá pozorování předmětů a jevů. Cílem dotazníkové otázky bylo zjistit, v jakých předmětech se nejčastěji využívá.

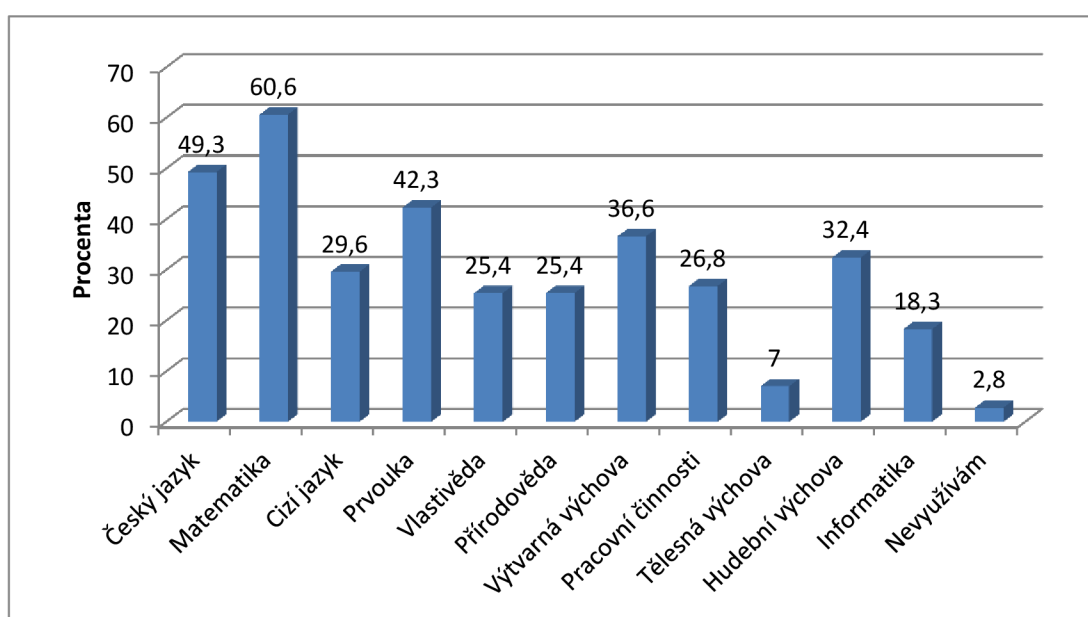
Ze získaných odpovědí a přiloženého grafu vyplývá, že tuto metodu využívají učitelé ve všech vyučovacích předmětech. Jen 2,8% metodu nevyužívá v žádných z předmětů, které se vyučují na prvním stupni základní školy. Nejčastěji však učitelé využívají metodu v matematice, 57,7% a prvouce, 45,1%. V přírodovědě, výtvarné výchově, pracovních činnostech a hudební výchově je procentuálně využitelnost metody přibližně stejná.



Graf č. 10 – Využití klasických metod názorně – demonstrační – pozorování předmětů a jevů

11. Metody názorně – demonstrační – předvádění obrázků a předmětů, pokusů a činnosti

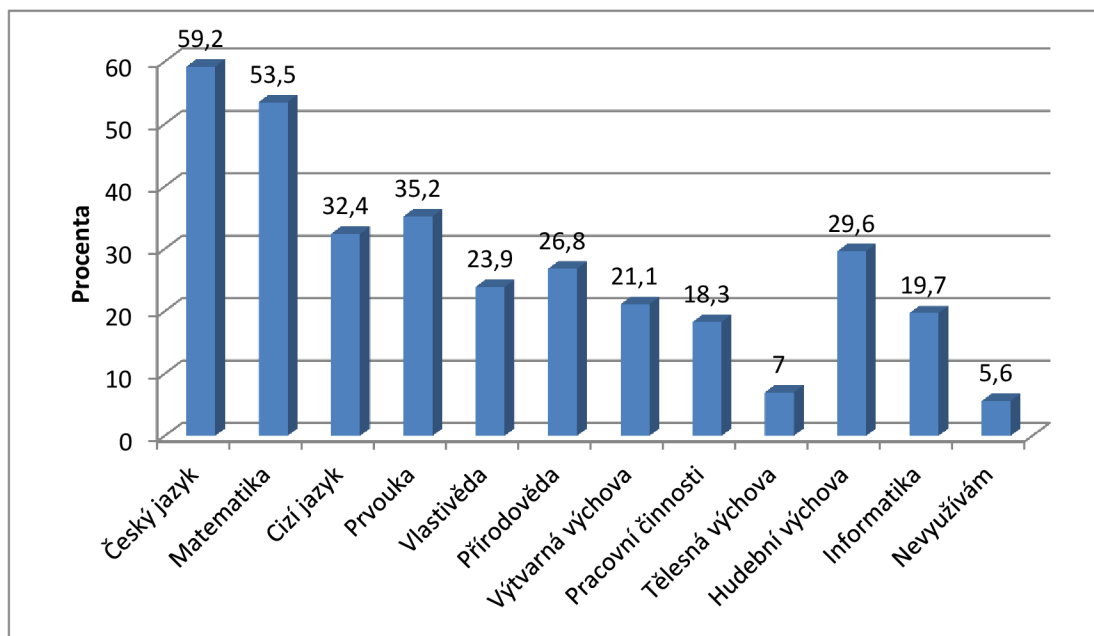
Využitelnost pozorování jevů, pokusů a činností využívají učitelé ve všech vyučovaných předmětech na prvním stupni základní školy. Předpokladem bylo vysoké procento u předmětů přírodovědných – prvouka a přírodověda. Překvapilo mě, že nejvíce se tato metoda využívá u dotazovaných učitelů v matematice – 60,6%. U přírodovědných předmětů je procento využitelnosti podle očekávání nízká. V prvouce je využitelnost 42,3% a u přírodovědy, která se vyučuje ve čtvrtém a pátém ročníku je využitelnost metody jen 25,4%.



Graf č. 11 – Využití klasických metod názorně demonstrační – předvádění obrázků, pokusů a činností v jednotlivých předmětech

12. Metody názorně – demonstrační – statická a dynamická projekce

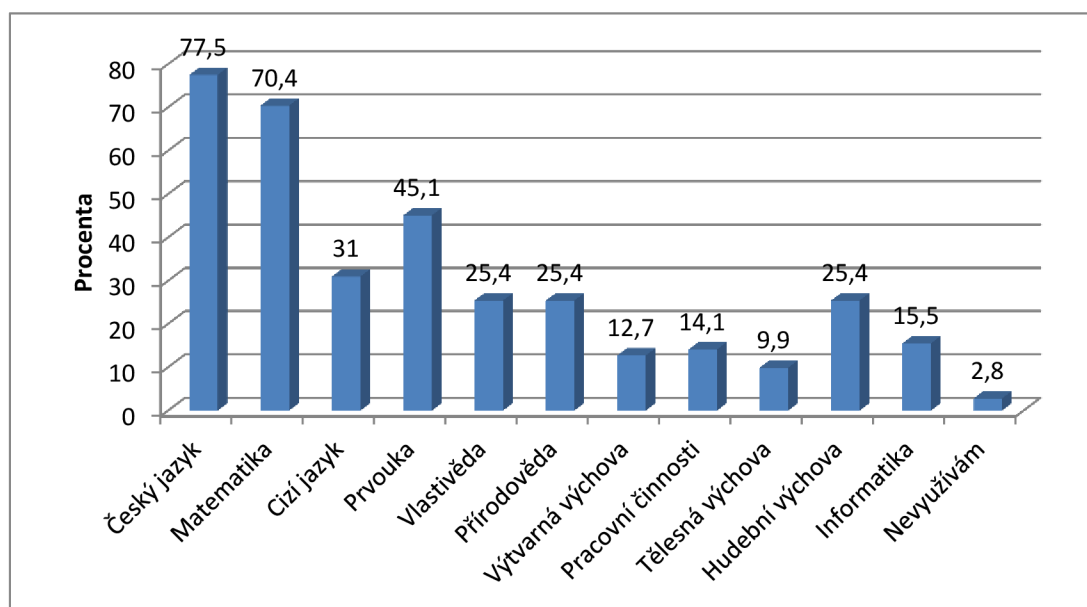
Dotazníkové šetření obsahovalo otázku na využitelnost v jednotlivých předmětech statické a dynamické projekce. Mezi dotazovanými učiteli je tato vyučovací metoda využívaná ve všech předmětech, nejvíce však v českém jazyce – 59,2% a matematice – 53,5%. Metodu nevyužívá 5,6% dotazovaných učitelů.



Graf č. 12 – Využití klasických vyučovacích metod názorně – demonstračních – statické a dynamické projekce v jednotlivých předmětech

13. Komplexní výukové metody – frontální výuka

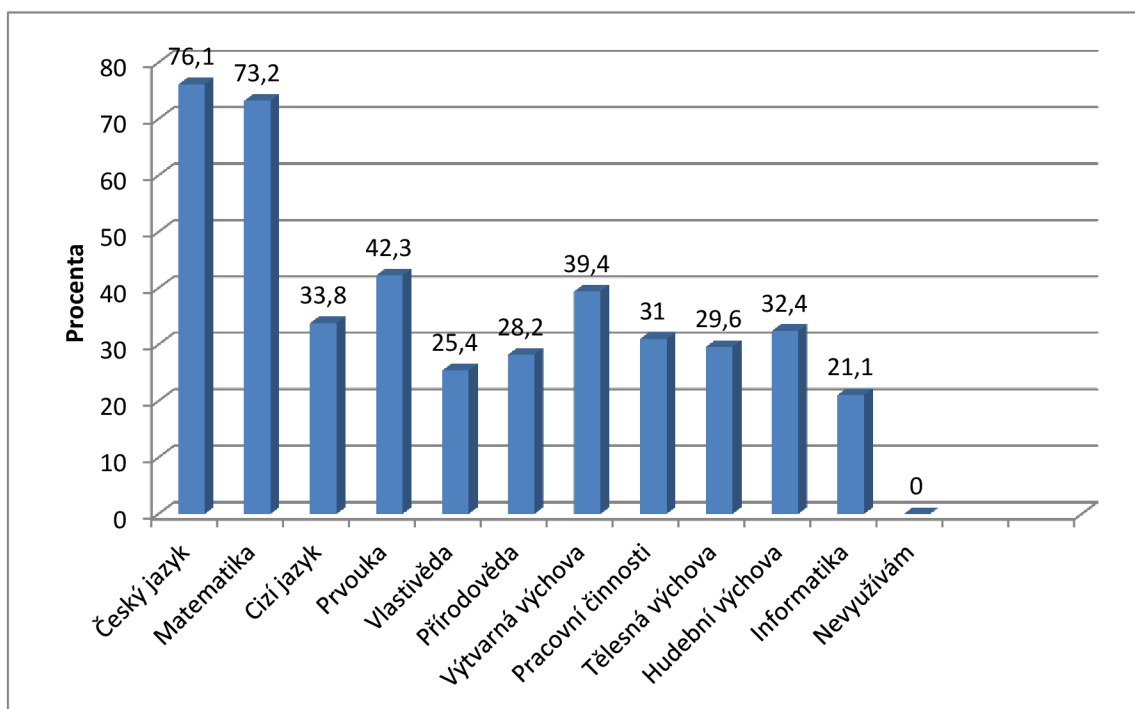
Cílem otázky bylo zjistit využití frontální výuky v jednotlivých předmětech. Tato metoda je považovaná za klasický způsob vyučování, proto jejím předpokladem je využití ve všech předmětech. Z grafu je viditelné, že metodu nevyužívá 2,8% dotazovaných učitelů., což mě velice překvapilo. Dále z grafu vyčteme využitelnost metody ve všech předmětech, které se vyučují na prvním stupni, což potvrdilo můj předpoklad. Frontální výuku nejvíce dotazovaných učitelů využívá v českém jazyce – 77,5% a matematice 70,4%. Dalším předmětem, kde se metoda často využívá je prvouka – 45,1% . Oproti českému jazyku a matematice je velký procentuální rozdíl. Se stejnou procentuální využitelností metody je vlastivěda, přírodověda a hudební výchova – 25,4%.



Graf č. 13 – Využití komplexních metod – frontální výuky v jednotlivých předmětech

14. Komplexní metody – skupinová a kooperativní výuka

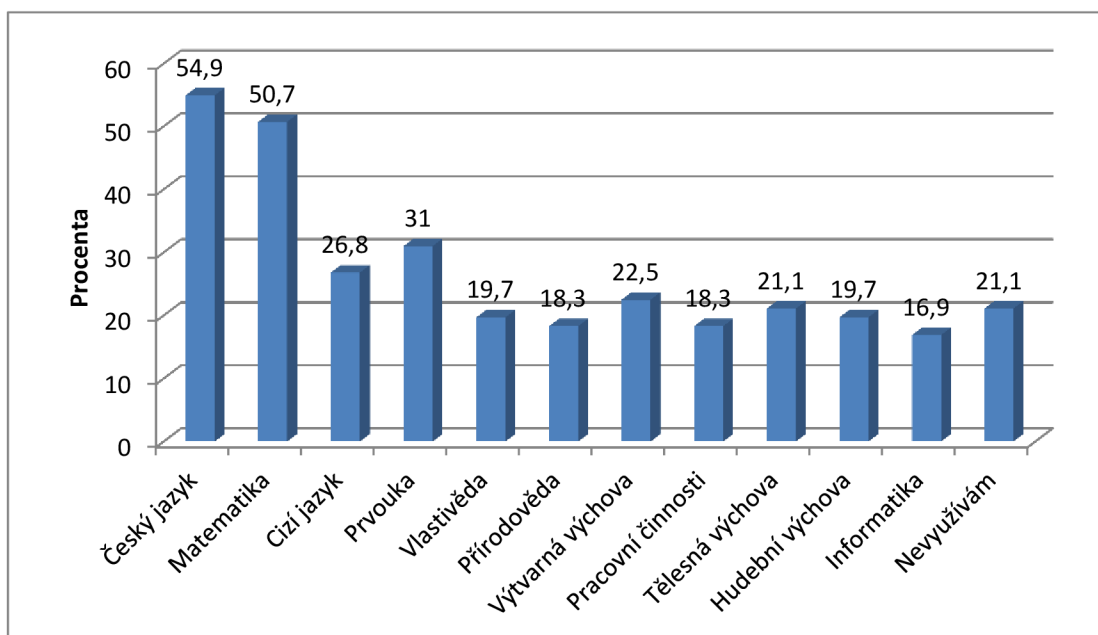
Skupinová a kooperativní metoda je definovaná jako metoda, kdy jsou žáci rozděleni do menších skupin a pracují na úkolech společně plní cíle a zodpovídají za svou práci. Předpokladem bylo využití metody ve všech předmětech, nejvíce však v prvouce, přírodovědě a pracovních činnostech. Z grafu vyplývá, že v prvouce je využití 42,3%, v přírodovědě 28,2 % a v pracovních činnostech 31%. Nejvyužívanější je však v českém jazyce - 76,1% a matematice – 73,2%. Všichni dotazovaní učitelé tuto metodu využívají alespoň v jednom předmětu, které vyučují.



Graf č. 14 – Využití komplexní metody - skupinové a kooperativní výuky v jednotlivých předmětech

15. Komplexní metody – partnerská výuka

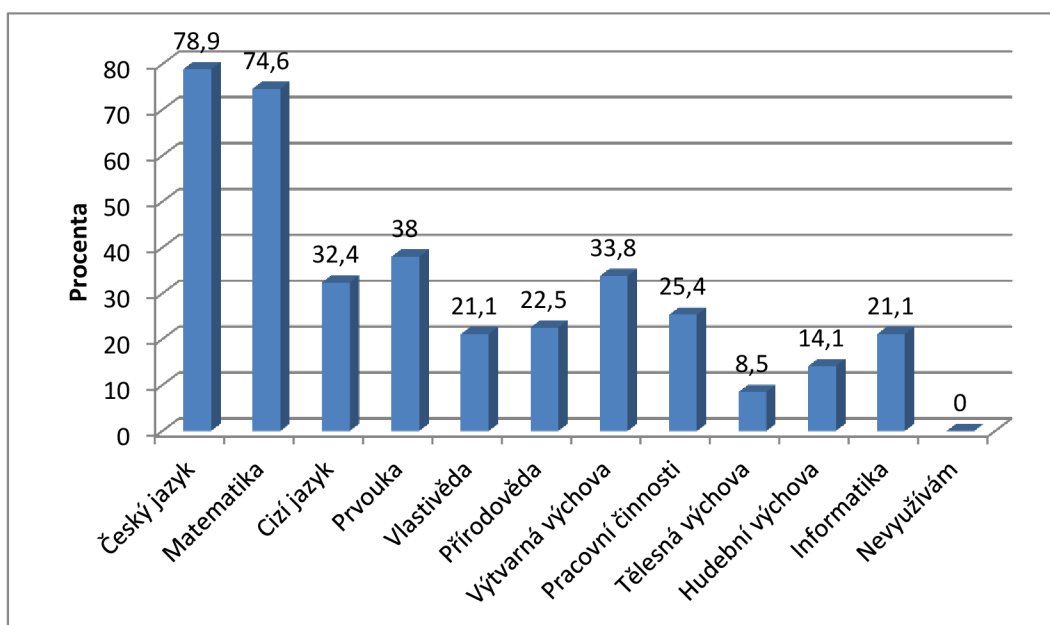
Cílem otázky bylo zjistit využitelnost partnerské výuky v jednotlivých předmětech. Jedná se o výuku ve dvojicích, kdy si žáci předávají si své zkušenosti, diskutují o zadaném úkolu a pracují na něm. Vzhledem k mé zkušenosti z praxe jsem očekávala vysokou využitelnost metody v cizím jazyce. Z grafu, který je uvedený níže, vyplývá, že během výuky cizích jazyků využívá metodu 26,8% dotazovaných učitelů. Partnerskou výuku nevyužívá v žádném předmětu 21,1% učitelů. Během českého jazyka využívá partnerskou výuku z celkového výzkumného vzorku 54,9% a v matematice 50,7%. To jsou předměty, ve kterých je metoda ve výuce nejvíce používána. V dalších předmětech je využitelnost podobná, liší se nepatrnými rozdíly.



Graf č. 15 – Využití komplexních metod – partnerské výuky v jednotlivých předmětech

16. Komplexní metody – individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáka

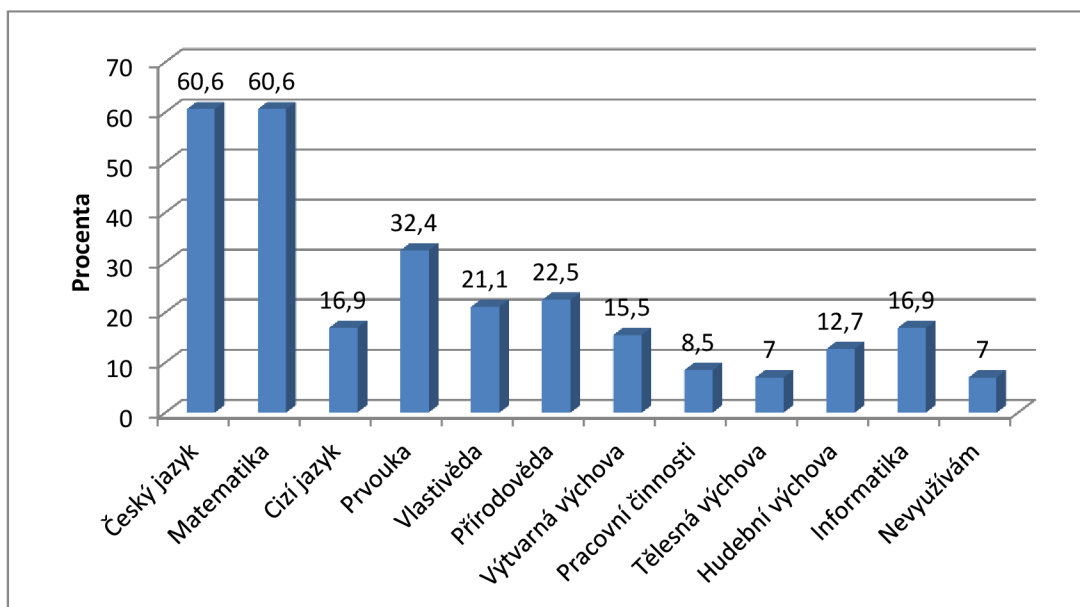
Metodu charakterizujeme jako vzdělávání jednoho žáka učitelem. Většinou se využívá při doučování žáků, hry na hudební nástroj nebo při výuce cizích jazyků. Samostatná práce žáků je velice využívána na malotřídních školách při výuce více ročníků najednou. Vzhledem k tomu, že jsem otázku směřovala jak na individuální a individualizovanou výuku, tak i samostatnou práci žáků, výsledky mohou být zkreslené – otázka není jednoznačná. Z grafu vyplývá, že metodu nejvíce využívají dotazovaní učitelé ve výuce českého jazyka ze 78,9% a v matematice ze 74,6%. Nejméně se však metoda využívá v tělesné výchově, a to z 8,5%.



Graf č. 16 – Využití komplexních metod – individuální a individualizované, samostatná práce žáka

17. Komplexní metody – kritické myšlení

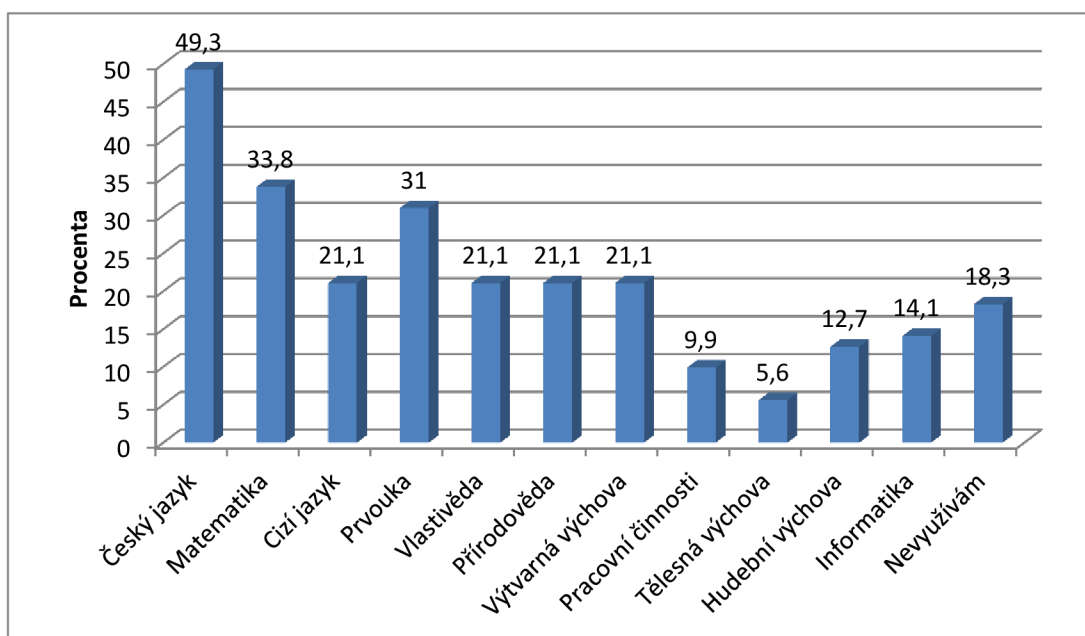
Metoda vede žáka od povrchního myšlení k hlubšímu a vede žáka k propojení získaných vědomostí a dovedností s novými poznatky a dovede ho k vlastnímu závěru. Během výuky českého jazyka a matematiky se metoda využívá nejčastěji. Z dotazovaných učitelů to je 60,6% u obou předmětů. Dalším předmětem, kde se kritické myšlení využívá je prvouka ze 71 získaných odpovědí 32,4%. Kolem 15% využitelnosti metody během výuky cizího jazyka, výtvarné výchovy, hudební výchova a informatika.



Graf č. 17 – Využití komplexních metod – kritického myšlení v jednotlivých předmětech

18. Komplexní výukové metody – brainstorming

Skupinová práce, kde úkolem je vymyslet co nejvíce nápadů k danému tématu a poté hodnotit využitelnost nápadu. Žáci tak mají volnou možnost nápadů, vše si zapsat a vzájemně se inspirovat. Předpokládala jsem, že tato metoda bude využívána během výuky vlastivědy, přírodovědy a prvouky. Avšak tomu tak není. Opět má tato metoda nejvyšší využití v matematice a českém jazyce. Mezi českým jazykem a matematikou je poměrně vysoký procentuální skok. Během výuky českého jazyka využívá metodu 49,3% učitelů a během výuky matematiky 33,8% učitelů. Dalším předmět je prvouka, kde metodu využívá 31% učitelů. Se stejným procentuálním výsledkem je výuka cizího jazyka, vlastivědy, přírodovědy a výtvarné výchovy – 21,1%. Metodu nevyužívá 18,3% dotazovaných učitelů.

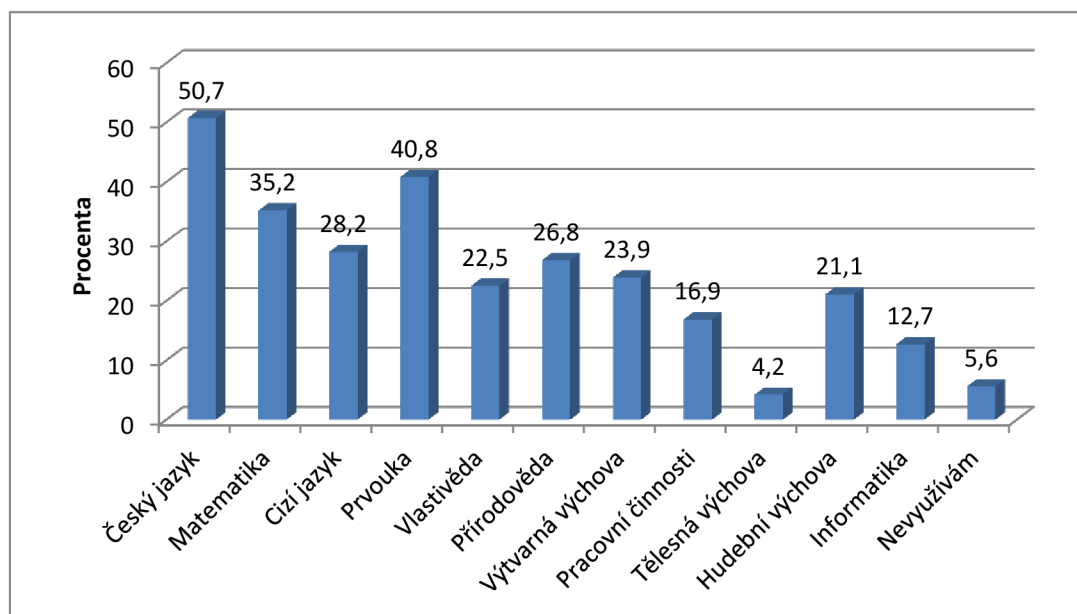


Graf č. 18 – Využití komplexních metod – brainstormingu v jednotlivých předmětech

19. Komplexní metody – projektová výuka

Cílem otázky bylo zjistit, jak moc a v jakých předmětech je velká oblíbenost projektové výuky v jednotlivých předmětech. Jedná se o metodu, kdy si žáci vytváří projekt sami a získávají dovednosti a znalosti praktickou činností.

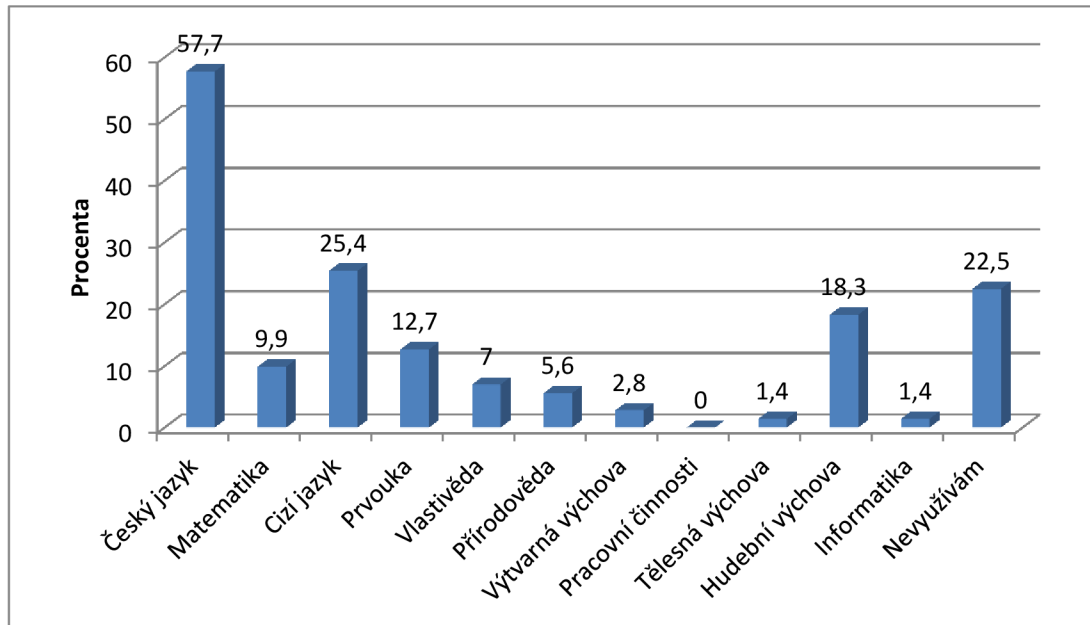
Překvapil mě výsledek využitelnosti projektové výuky v českém jazyce – 50,7%. Očekávala jsem nejčtenější využitelnost v prvouce, vlastivědě a přírodovědě. V prvouce se metody využívá ze 40,8%, ve vlastivědě a přírodovědě kolem z 25%. Metodu brainstorming nevyužívá v žádném předmětu 5,6% dotazovaných učitelů.



Graf č. 19 – Využití komplexních metod – brainstormingu v jednotlivých předmětech

20. Komplexní metody – výuka dramatem

Metoda má blízko k inscenačním metodám, liší se však v komplexnějším utváření výchovně – vzdělávacích situací. Mnou očekávaný výsledek výzkumné otázky hovoří o nejčastějším využití metody v českém jazyce – 57,7%. Kolem 20 % využití metody bylo v cizím jazyce a hudební výchově a nevyužitelnost metody v žádném z předmětů. Další předměty se pohybují mezi 3% a 12%.

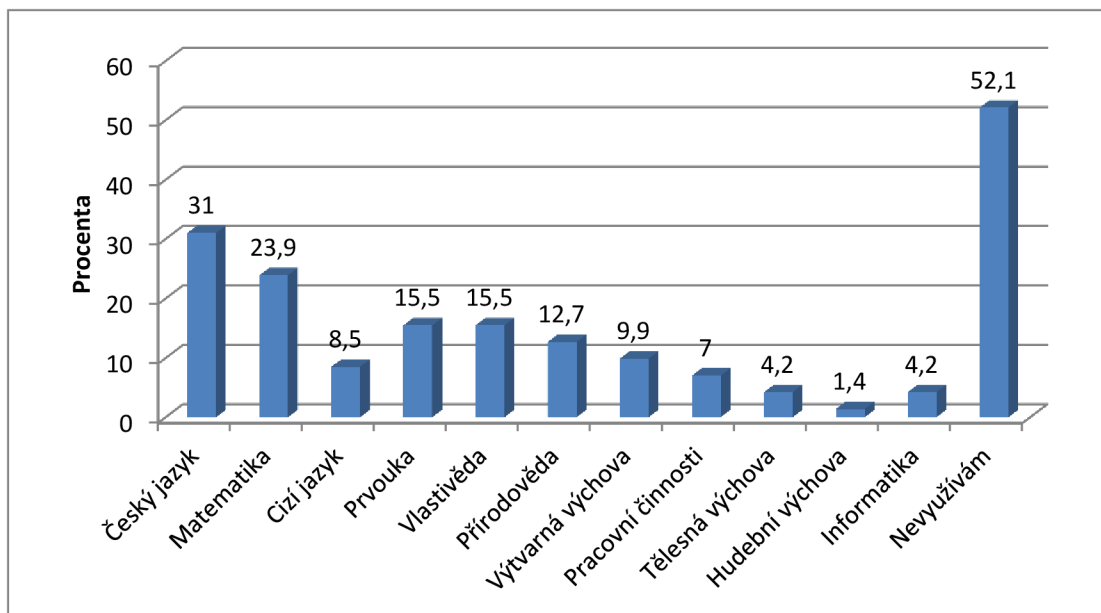


Graf č. 20 – využití komplexní metody – výuky dramatem v jednotlivých předmětech

21. Komplexní metody – otevřené učení

Metoda je založena na týdenním plánu s různými úkoly z různých předmětů a oborů a žák si volí svůj postup na plnění plánu. Tato metoda se využívá v alternativních školách.

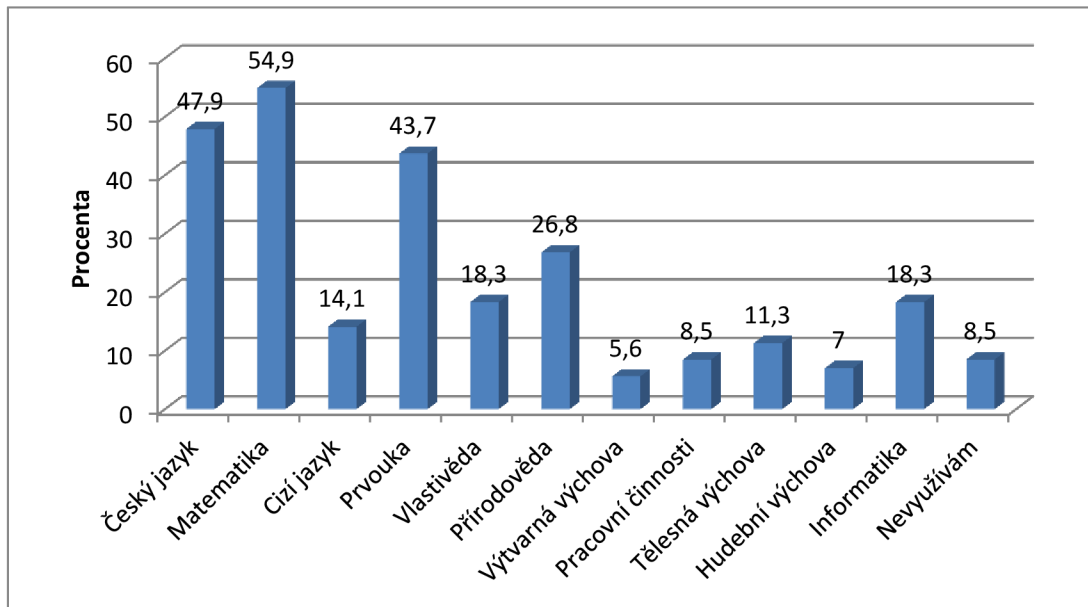
Očekávaný výsledek se potvrdil ze získaných odpovědí. 52,1% z dotazovaných učitelů tuto metodu nevyužívá. V jednotlivých předmětech se procenta využitelnosti pohybují velice nízko. V podstatě tato otázka nedává úplně smysl, když se jedná o týdenní plán, který je zpracován z různých oborů a předmětů. Z níže uvedeného grafu však vyplývá vysoké procento nevyužitelnosti otevřeného učení.



Graf č. 21 – Využití komplexní metody – otevřeného učení v jednotlivých předmětech

22. Komplexní metoda – učení v životních situacích

Metoda je založena na získávání dovedností a vědomostí žáků pomocí běžných životních situací. Výsledkem výzkumu je nejvyšší využití metody v matematice – 54,9%. Kolem 45% využívají metodu učitelé v českém jazyce a prvouce. Ve výchovách se výsledek pohybuje kolem 10%.

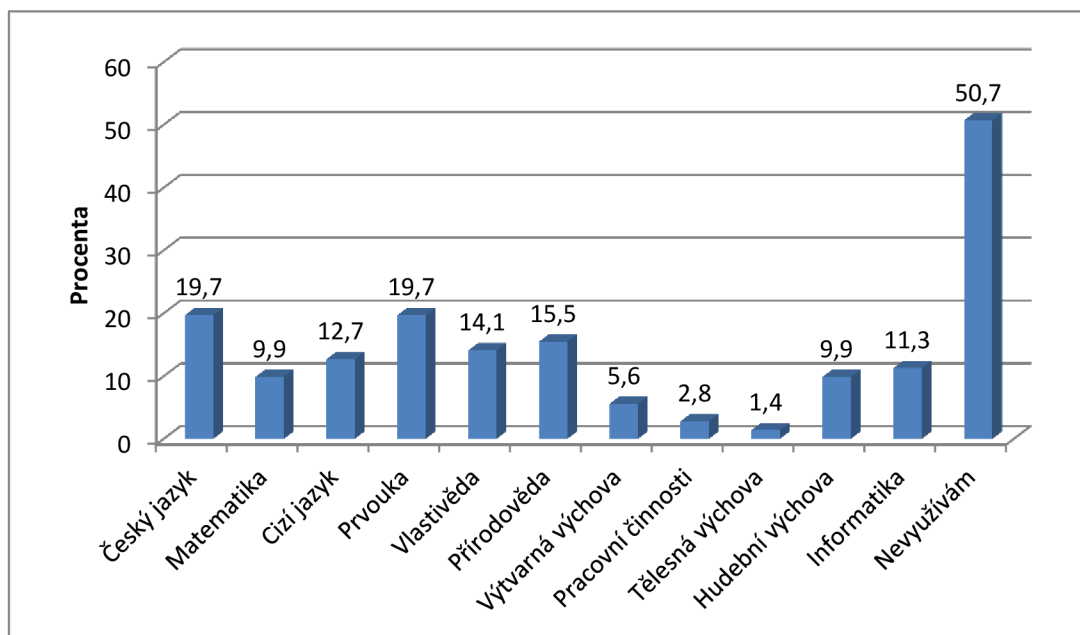


Graf č. 22 – Využití komplexní metody – učení v životních situacích v jednotlivých předmětech

23. Komplexní metody – televizní výuka

Výuka podporovaná videoukázkami, která může u žáků vyvolat větší motivaci nebo porozumění tématu. Využitelnost metody jsem očekávala převážně v přírodovědě, prvouce a vlastivědě.

Výsledky jsou pro mne překvapivé, a to z toho důvodu, že ze 71 získaných odpovědí od učitelů malotřídních škol, metodu nevyužívá 50,7% z nich. Dalším překvapujícím výsledkem je nižší procento u prvouky, přírodovědy a vlastivědy než u českého jazyka a matematiky. U všech předmětů, kde učitelé televizní výuku využívají, jsou výsledky do 20%.

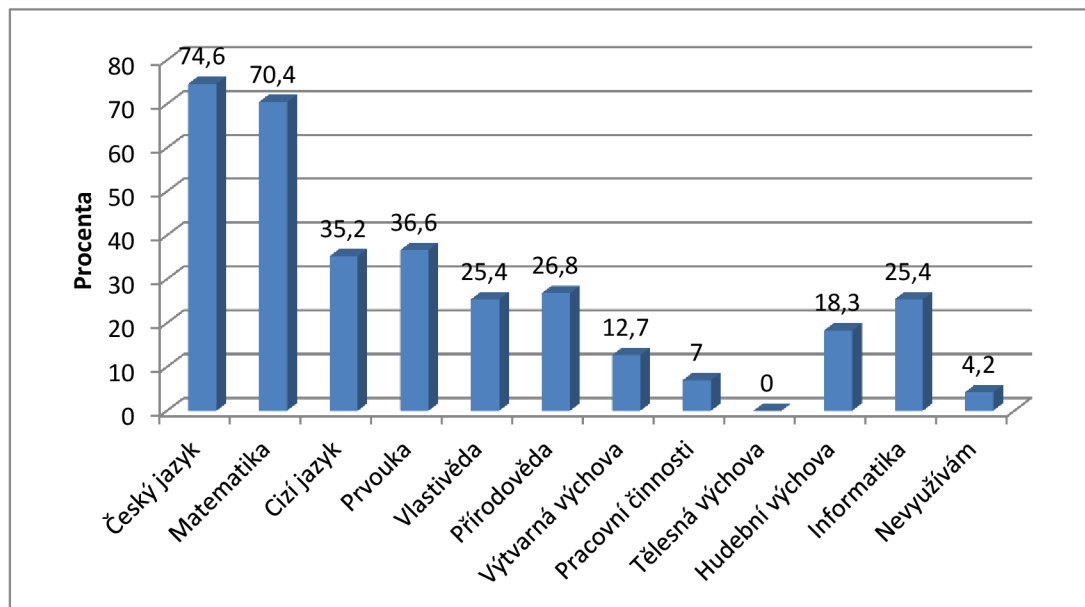


Graf č. 24 – Využití komplexní metody – televizní výuky v jednotlivých předmětech

24. Komplexní metody – výuka podporovaná počítačem

Cílem dotazníkové otázky bylo zjistit využitelnost této metody na malotřídních školách. Pomocí výukových programů si žáci mohou upevňovat a zdokonalovat své znalosti a dovednosti. Další možností, jak využít počítač ve výuce, je dohledávání informací v elektronických učebnicích nebo encyklopediích.

Během výuky učitelé využívají počítače v českém jazyce ze 74,6% a v matematice ze 70,4%. Vysoký procentuální výsledek u českého jazyka a matematiky jsem očekávala. Mezi těmito předměty a dalšími předměty je velký procentuální rozdíl prvouka a cizí jazyk kolem 30%.

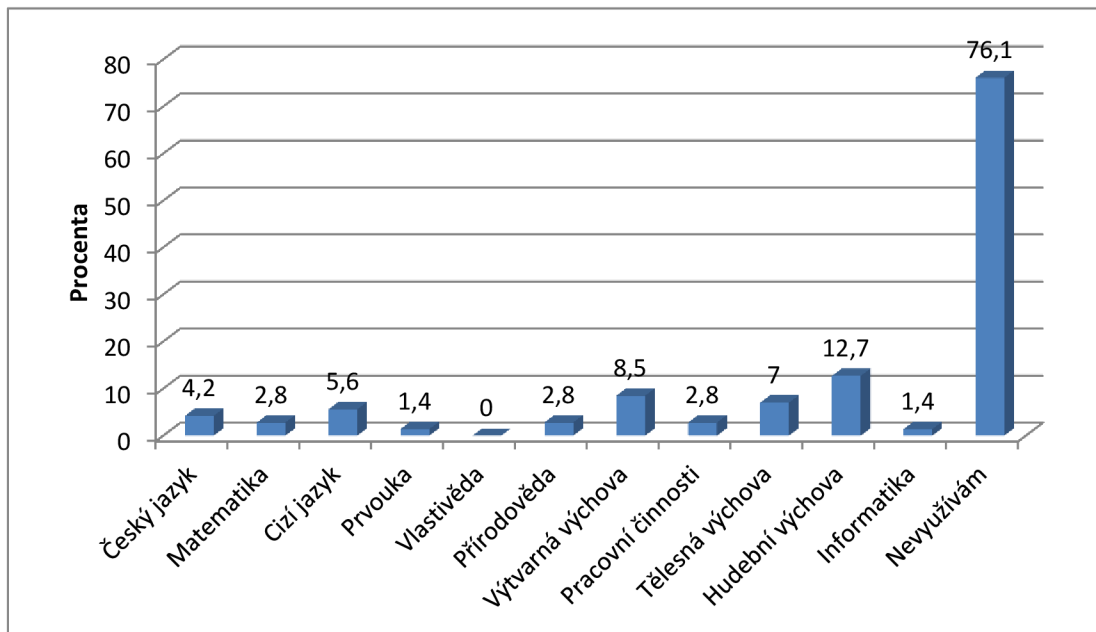


Graf č. 24 – Využití komplexní metody – výuky podporovaná počítačem v jednotlivých předmětech

25. Komplexní metody – sugestopedie a superlearning

Učení ve stavu relaxace a zapojení obou hemisfér, které se podle odborné literatury nejčastěji využívá při výuce cizích jazyků. Sama jsem se v praxi s metodou nesetkala a předpoklad výsledku byl takový, že řada z dotazovaných učitelů tuto metodu nebudou ani znát, natož aplikovat v hodině. V předvýzkumu mi k této metodě bylo doporučeno uvést krátké vysvětlení, které jsem doplnila k otázce.

Výsledek výzkumného šetření je jednoznačné nevyužívání metody během výuky. Další předměty se pohybují okolo 10%.

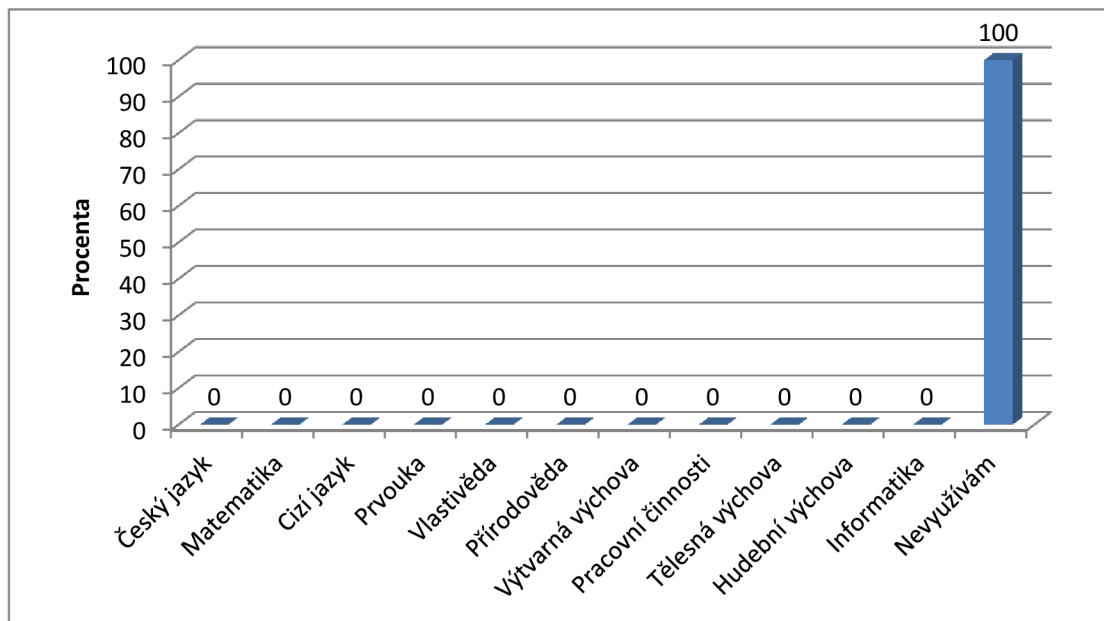


Graf č. 25 – Využití komplexní metody – sugestopedie a superlierningu v jednotlivých předmětech

26. Komplexní metody – hypnopedie

Výuková metoda, která probíhá ve stavu hypnotického spánku a slouží ke zkvalitnění výuky, především u získání vědomostí, kde je třeba větší práce paměti nebo při výuce cizích jazyků, ale i pro výchovu a převýchovu osob. Otázku jsem do výzkumu zařadila z důvodu úplnosti komplexních metod podle Maňáka a Švece.

Předpoklad výsledku bylo nevyužití metody v běžné výuce a z grafu, který je níže, je jednoznačné, že metodu opravdu žádný z dotazovaných učitelů nevyužívá.



Graf č. 26 – Využití komplexní metody – hypnopedie v jednotlivých předmětech

6 Shrnutí a diskuze

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké klasické a komplexní výukové metody se na malotřídních školách využívají v jednotlivých předmětech. Zvolila jsem kvantitativní výzkum, který mi umožnil oslovit více respondentů a sběr dat byl rychlejší. Dotazník obsahoval 26 otázek, prvních 5 bylo zaměřeno na organizaci školy a 21 otázek bylo zaměřeno na klasické a komplexní výukové metody.

Podle získaných dat jsem zjistila, že na první stupni základní školy je větší zastoupení žen než mužů. Největší procento z oslovených učitelů učí na malotřídní škole, která má dvě třídy. Dotazovala jsem se na pracovní úvazky učitelů. Jak jsem již psala, počet žáků v malotřídní škole je menší než na škole plně organizované a proto není jiným východiskem ředitele, než aby zaměstnal učitele na částečný úvazek. Z mé pracovní zkušenosti vím, že se na částečné úvazky zaměstnávají učitelé na výuku cizího jazyka.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na klasické a komplexní výukové metody. Každá otázka byla zaměřena na jednotlivou metodu a respondent označil ty předměty, ve kterých metodu používá.

Po analýze dat jsem vyhodnotila u každého předmětu, který se vyučuje na prvním stupni základní školy, jaká klasická a komplexní metoda je podle respondentů nejvyužívanější. Dále jsem analyzovala nejvyužívanější a nejméně využívanou klasickou a komplexní metodu.

Vezmeme-li jednotlivé předměty postupně, tak u českého jazyka je nejvíce využívána klasická metoda písemných prací, což k českému jazyku bezpodmínečně patří a bez písemného projevu bychom nedokázali vyhodnotit, zda žák látce rozumí nebo ne. Z komplexních metod se v českém jazyce nejčastěji využívá metoda individuální a individualizovaná výuka nebo samostatná práce. Domnívám se, že respondenty v dotazníku hodně ovlivnila samostatná práce, která je na malotřídních školách velice využívána. Tato forma výuky je popisovaná jako práce jednoho žáka a učitele. Výhodou metody je, že si žák volí své tempo práce a spoléhá sám na sebe, ale neúčastní se společné interakce se spolužáky. Podle mých zkušeností je pro malý počet žáků ve třídě metoda využitelnější na malotřídních školách než na školách plně organizovaných.

V matematice je nejběžněji používanou klasickou metodou, slovní metoda písemných prací a práce s učebnicí. K matematice bez pochyby učebnice a pracovní sešit patří, ale není to poněkud nezáživné? Určitě každý učitel prokládá hodiny různými metodami a nevyučuje pouze jednou metodou celou jednu hodinu. Z komplexních metod analyzuji nejvyužívanější individuální a individualizovanou výuku, stejně tak jako u českého jazyka.

V cizím jazyce nejběžněji využívají oslovení učitelé klasickou metodu slovní, dialogické. Při výuce cizího jazyka je důležitou součástí umět mluvit, nebát se vyjádřit, proto podle mých zkušeností je tato výuková metoda hojně využívaná, ať je to dialog s učitelem, ve skupině nebo ve dvojicích. Nejčastěji využívanou komplexní výukovou metodou je podle analýzy výuka podporovaná počítačem. V dnešní době je velké množství výukových programů, které jsou velice dobře zpracované a dají se využívat k upevňování a procvičování učiva.

Po analýze v prvouce a přírodovědě jsem došla k výsledku nejpoužívanější klasické výukové metody – pozorování a stejně tak i práce s učebnicí. Z komplexních metod jsem očekávala vyšší procento u projektového vyučování, které se do těchto předmětů, podle mého názoru, hodí. Nejvíce komplexní vyučovací metodou je frontální výuka. Stejně tak tomu je i u vlastivědy s obměnou nejvíce využívaných metod klasických, kde vyšly jako nejvíce využívané práce s učebnicí a předvádění obrazů a předmětů, pokusů a činností. S tímto výsledkem jsem velice překvapena. Tuto vyučovací metodu jsem očekávala v přírodovědných předmětech a ne ve vlastivědných.

Výchovné předměty jsem shrnula a vypsala pouze jednu klasickou výukovou metodu a jednu komplexní výukovou metodu. Za nejvíce využitelnou klasickou vyučovací metodu je považovaná metoda pozorování předmětů a jevů, kdy žák pracuje s návodem, který předkládá učitel a žák podle návodu pracuje. Z komplexních metod je nejvíce ve výchovných předmětech využívaná skupinová výuka, kdy žáci pracují ve skupinách na zadaném úkolu. V informatice je nejvíce využívaná klasická metoda statická a dynamická projekce a z komplexních metod je to výuka podporovaná počítačem, což byl můj předpoklad.

Na závěr jsem zhotovila celkovou analýzu klasických a komplexních výukových metod, kdy jsem zjistila, že nejběžněji se využívá komplexní výuková metoda skupinová. Práce žáků ve skupinách je nejběžnější vyučovací metodou na malotřídních

školách. Odborná literatura uvádí ideální počty skupin, ale z praxe vím, že je v některých případech nereálné skupinu s ideálním počtem žáků sestavit, proto si ideální počty žáků ve skupině sestavuje učitel sám podle počtů žáků ve třídě. Z klasických metod je nejběžněji využívaná slovní metoda dialogická, do které spadá rozhovor a dialog mezi učitelem a žákem.

I přesto, že mnozí učitelé využívají tyto metody nejčastěji, není nikde dáno, že tyto metody musejí vyhovovat všem. Každý učitel má svůj styl učení a formu výuky, proto každému učiteli vyhovuje jiná výuková metoda. Existuje velké množství moderních výukových metod a je třeba se dále vzdělávat a inovovat své styly učení. Jak uvádí ve své publikaci Robert Čapek, že profese učitele je jako profese pilota. Pilot, když se před mnoha lety naučil létat v letadle, kterému se říkalo Andula, a letecký průmysl se vyvíjí, je třeba se nebát, učit se novým věcem. Stejně tak tomu je i v profesi učitele, nebát se a inovovat získané dovednosti.

Mé výsledky z výzkumného šetření jsem porovnávala s podobnými, ne však stejnými výzkumy, které se zaměřují také na vyučovací metody a jejich využitelnost na malotřídních školách.

První studie, kterou zpracovala v roce 2015 Ivona Šubrtová na téma Výukové metody na malotřídních školách a jejich využití v praxi. V empirické části se věnuje klasickým a komplexním metodám stejně jako já. Ve shrnutí studie uvádí výsledky z dotazníkového šetření, kde analyzuje nejčastěji využívané komplexní výukové metody. Uvádí, že nejčastěji se využívá samostatná práce (17% z dotazovaných učitelů) což byl i můj předpoklad. Z mého dotazníkového šetření jsem analyzovala nejčastěji využívanou komplexní výukovou metodu individuální a individualizovanou výuku (13,15% z dotazovaných učitelů).

Další studie je z roku 2016, kterou zhotovila Andrea Děkanová, která se také dotazovala na využitelnost komplexních výukových metod v jednotlivých předmětech. Výsledky této studie s mým výzkumem se shodují v tom, že nejčastěji se všechny metody využívají v českém jazyce, kromě sugestopedie a superlearningu, kdy Děkanová uvádí, že tato metoda se nejčastěji využívá v českém jazyce, přičemž z mého výzkumu vyplývá, že se tato metoda nejčastěji využívá v hudební výchově.

Ze studie s názvem *Výchově – vzdělávací proces z hlediska vyučovacích metod a organizační formy na malotřídních školách*, kterou v roce 2014 publikoval Martin Skutil a kolektiv, vyplývá, že nejčastěji využívanou vyučovací metodou na malotřídní škole je individuální práce (43,5%). Učitelé malotřídních škol tuto metodu využívají pro to, aby cíle, které si stanovili, byly lépe naplněné. V mém výzkumu vyšla za nejčastěji využívanou metodu skupinová výuka. Další výukovou metodou, která se nejčastěji využívá, je podle jeho výzkumu projektová výuka. Výsledek nebyl opět překvapující. Metoda umožňuje zapojit celou heterogenní skupinu, se kterou učitel pracuje a zapojí do aktivity všechny žáky. Překvapujícím výsledkem uvádí nízké procento výuky podporované počítačem. Důvodem, proč tomu tak je, uvádí obtížnost přípravy pro věkově smíšenou třídu a nižší úroveň vybavenosti ICT techniky malotřídních škol, kde finanční podpora je nižší, než v plně organizovaných školách.

7 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit jaké klasické a komplexní výukové metody se nejčastěji využívají v jednotlivých předmětech, které se vyučují na prvním stupni základní školy a poté analyzovat, jaká je nejčastěji využívaná výuková metoda. Osloveny byly malotřídní školy Královehradeckého a Pardubického kraje, ale pro malou návratnost odpovědí jsem musela dotazník rozeslat mezi své kolegy, kteří vyučují na malotřídních školách. Tím se mi výzkumný vzorek rozšířil tak, že ho nelze konkrétně definovat.

Po získání dat jsem provedla analýzu dat a každou otázku z dotazníku zpracovala do grafů, a poté vyhodnotila vyučovací metodu, která je nejčastěji využívána učiteli malotřídních škol. Výsledek však byl pro mě překvapující, neboť jsem předpokládala, že nejčastěji využívanou metodou bude samostatná a individuální práce žáků, jako v jiných výzkumech a studiích, které se zabývali podobným tématem jako má diplomová práce a se kterými jsem své výsledky porovnávala. Z mého výzkumu vyplývá, že nejčastější využívanou metodou je skupinová práce žáků. Všechny klasické a komplexní výukové metody se nejčastěji využívají v českém jazyce s výjimkou sugestopedie a superlearningu, která se podle mého výzkumu nejčastěji využívá v hudební výchově.

Při psaní mé diplomové práce jsem si více uvědomila, že vzdělávání žáků není jen o předání informací monologem, ale je spousta cest, v našem případě myšleno metod, které výuku obohatí a žákům může každý učitel předat nové poznatky zajímavou a zábavnou formou. Jan Průcha jako jediný ve své publikaci hovoří o vývoji výukových metod, proto neusneme na vavřínech a vzdělávejme se, abychom neustrnuli na jednotvárných způsobech výuky a nestali se pro žáky skříňkou, ze které vychází pouze výklad určitého učiva.

8 Použité zdroje

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

DĚKANOVÁ, Andrea (2016). *Výukové metody na malotřídní škole a jejich využití v praxi*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: PdF UHK

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

Jak používat Formulář Google [online]. [cit. 2021-05-12]. Dostupné z: <https://support.google.com/docs/topic/6063584?hl=cs>

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

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika analytická. Brno: Tvořivá škola*, 2004. ISBN 80-903397-1-9.

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

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, Martin SKUTIL. *Jak napsat seminární a závěrečné práce ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-863-5.

LERNER, Isaak Jakovlevič. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Pedagogická teorie a praxe.

MACHŮ, Eva, 2016, *Specifické didaktické možnosti práce na malotřídních školách* [online]. 2016.[cit. 2021-05-12]. Dostupné z: https://fhs.utb.cz/veda-a-vyzkum/vedecko-vyzkumna-cinnost/resene-projekty/2016-2/msmt/od-zacatecnika-k-mentorovi-podpurne-strategie-vzdelavani-ucitelu-ve-zlinskem-regionu/vystupy-projektu-msmt/?fbclid=IwAR038kWwEUCTyLTFMcVIDA_d--7MarEEpr2QfBKHuaXwmWc_qfHESGTxmuQ

- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. Pedagogická teorie a praxe.
- MUSIL, František. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178584-9.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- ROBINSON, K. J. *Leadership in Small Primary Schools: the Headteacher's Perspective*. [online]. 2011 [cit. 2021-6-2]. Dostupné z: <https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/6452/Janet%20Robinson%20-%20final%20EdD%20submission.pdf?sequence=1>
- SKUTIL, Martin. *Edukation proces in terms of teaching methods and organizational forms in small schools*. [online]. [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042815009842?token=ACEFF23A2B4A0367380F9915B19AB2DC765DF41D4526F6A9EBCC2EA28F1AC8770EF04E4E7EFBDAF985B297A80834E27B&originRegion=eu-west-1&originCreation=20220402121302>

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3855-0.

ŠUBRTOVÁ, Ivona (2015). *Výukové metody na malotřídních školách a jejich využití v praxi*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: PdF UHK

TRNKOVÁ, Kateřina, *Obec s malotřídkou*, [online]. 2008 [cit. 2022-13.1]. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18744/14802>

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

Vyhláška č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. In: Sbírkka zákonů. 25. 1. 2005 [online]. [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol. Metodický portál: Články* [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2022-03-14]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody komplexní - 1. část. Metodický portál: Články* [online]. 02. 02. 2012, [cit. 2022-02-05]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1.-CAST.html>. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody komplexní - 2. část. Metodický portál: Články* [online]. 02. 02. 2012, [cit. 2022-03-01]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12959/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---2.-CAST.html>. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

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

9 Seznam přílohy

Příloha A – dotazní

Příloha A - Dotazník

Využití výukových metod na malotřídních školách

Vážená paní učitelko, Vážený pane učiteli,

jsem studentkou 5. ročníků pedagogické fakulty v Hradci králové oboru učitelství 1. stupně. Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma výukové metody a jejich využití na malotřídních školách. Práci povedu jako výzkumné šetření a proto se na Vás obracím prosbou o vyplnění mého anonymního dotazníku, ve kterém odpovídáte formou zaškrtnutí předmětů ke konkrétní výukové metodě.

Děkuji Vám za váš čas a ochotu.

Nikola Hrdinová

1. Uveďte pohlaví.

ŽENA

MUŽ

2. Kolik let působíte na malotřídní škole?

3. Jaký máte pracovní úvazek?

Úplný

Částečný

4. Kolik tříd má Vaše škola?

1

2

3

4

5

5. Kolik ročníků má Vaše škola?

6. Metody slovní – monologické (Přednáška, vysvětlování) využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

7. Metody slovní – dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace) využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

8. Metody slovní – písemné práce využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

9. Metody slovní – práce s učebnicí, knihou využívám:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

10. Metody názorně – demonstrační – pozorování předmětů a jevů využívám v

předmětech:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

11. Metody názorně - demonstrační předvádění obrázků a předmětů, pokusů a činností využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

12. Metody názorně – demonstrační – statickou a dynamickou projekci využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

13. Komplexní výukové metody – frontální výuku využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

14. Komplexní a výukové metody – skupinovou a kooperativní výuku, využívám v předmětech:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

15. Komplexní výukové – metody – partnerskou výuku využívám v předmětech:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

16. Komplexní výuková metoda- individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáka využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

17. Komplexní výukové metody – kritické myšlení využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

18. Komplexní výukové metody – brainstorming využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

19. Komplexní výukové metody - projektovou výuku používám v předmětech:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

20. Komplexní výukové metody – výuku dramatem využívám v předmětech:

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

21. Komplexní výukové metody – otevřené učení využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

22. Komplexní výukové metody – učení v životních situacích využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

23. Komplexní výukové metody – televizní výuku využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

**24. Komplexní výukové metody – výuku podporovanou počítačem využívám
v předmětech:**

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova
Informatika
Nevyužívám

**25. Komplexní výukové metody – sugestopedii a superlearning (učení ve stavu
relaxace a zapojení obou hemisfér) využívám v předmětech:**

Český jazyk
Matematika
Cizí jazyk
Prvouka
Vlastivěda
Přírodověda
Výtvarná výchova
Pracovní činnosti
Tělesná výchova
Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám

26. Komplexní výukové metody hypnopedii (výuka ve stavu hypnotického spánku) využívám v předmětech:

Český jazyk

Matematika

Cizí jazyk

Prvouka

Vlastivěda

Přírodověda

Výtvarná výchova

Pracovní činnosti

Tělesná výchova

Hudební výchova

Informatika

Nevyužívám