

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

**Srovnání metod a forem při výuce českého
jazyka žáků 5. tříd v běžných základních
a malotřídních školách**

Diplomová práce

Autor: Lucie Grodová
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: ZS1 Učitelství pro 1. stupeň základních škol
Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová
Oponent práce: Mgr. Kristýna Dufková, Ph.D.



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Grodová

Studium: P15P0795

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Srovnání metod a forem při výuce českého jazyka žáků 5. tříd v běžných základních a malotřídních školách**

Název diplomové práce AJ: Comparison of Pedagogic Methods and Forms used during the Lessons of Czech Language in 5th Classes at Primary and Multigrade Schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá srovnáváním užitých forem a metod při výuce českého jazyka v běžných základních a malotřídních školách. Teoretické poznatky o této problematice jsou zahrnuty v první části mé absolventské práce. Jelikož se práce zaměřuje na žáky pátých tříd, do první části jsou zařazeny také Rámcový vzdělávací plán a Školní vzdělávací plán, ze kterých se vychází i ve druhé, výzkumné části. V té jsou pomocí pozorovací metody, dotazníku i rozhovoru zjišťovány užití výukové metody a formy při výuce českého jazyka ovlivňující vzdělávací výsledky žáků, kteří navštěvují malotřídní a běžnou základní školu.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Žaneta Göbelová

Oponent: Mgr. Kristýna Dufková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.12.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma: „Srovnání metod a forem při výuce českého jazyka žáků 5. tříd v běžných základních a malotřídních školách“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

Další prohlášení:

Prohlašuji, že magisterská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne: Podpis studentky:

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především Mgr. Žanetě Göbelové za odborné vedení, věcné připomínky a cenné rady při zpracování této práce. Dále děkuji všem ředitelům, kteří mi umožnili realizovat praktickou část diplomové práce právě na jejich škole. Poděkování patří také paní učitelkám a žákům těchto škol za spolupráci při provádění výzkumných šetření, ale i rodičům těchto žáků za svolení s realizací výzkumu.

V neposlední řadě velké díky patří mé rodině, příteli Jakobovi Chovancovi a přátelům za podporu nejenom při psaní této závěrečné práce, ale po celou dobu mého studia.

Anotace

GRODOVÁ, Lucie. *Srovnání metod a forem při výuce českého jazyka žáků 5. tříd v běžných základních a malotřídních školách*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020, 139 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá srovnáváním užitých forem a metod při výuce českého jazyka – jazykové výchovy v běžných základních a malotřídních školách na konci 2. období na 1. stupni základní školy. Cílem této práce je také zjistit, zda jsou vzdělávací výsledky žáků v českém jazyce - jazykové výchově, dle očekávaných výstupů z RVP ZV, v pátém ročníku srovnatelné u obou typů základních škol. Teoretické poznatky o této problematice jsou zahrnuty v první části mé absolventské práce. Jelikož se práce zaměřuje na žáky pátých tříd, do první části jsou zařazeny také kurikulární dokumenty, učebnice českého jazyka a hodnocení, ze kterých se vychází i ve druhé, praktické části. V té jsou pomocí pozorovací metody, didaktických testů, dotazníku a interview zjišťovány užití výukové metody a formy při výuce českého jazyka – jazykové výchovy ovlivňující vzdělávací výsledky žáků, kteří navštěvují malotřídní a běžné základní školy.

Klíčová slova:

Český jazyk, výukové metody, formy výuky, malotřídní škola, základní vzdělávání.

Annotation

GRODOVÁ, Lucie. *Comparison of Pedagogic Methods and Forms used during the Lessons of Czech Language in 5th Classes at Primary and Multigrade Schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020, 139 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis focuses on the comparison of forms and methods used during the lessons of Czech Language at regular and multigrade primary schools. One of the work's objectives is to determine if the knowledge results (based on the FEP PS result expectations) of the fifth-grade pupils in the Czech language are comparable for both types of primary schools. The theoretical background of this subject is included in the first part of my work. Curricular documents, Czech textbooks and evaluations are included into the initial part and they serve as the basis for the practical part. The practical part deals with the observation methods, didactic tests, questionnaires and interviews in order to identify the applied educational methods and forms used during the lessons of Czech Language as well as to compare the educational results of the pupils attending regular and multigrade primary schools.

Keywords:

Czech language, teaching methods, teaching forms, multigrade schools, primary education.

Obsah

| | |
|---|--------|
| Úvod..... | - 9 - |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | - 11 - |
| 1. Základní vzdělávání..... | - 11 - |
| 1.1 Legislativní ukotvení základního vzdělávání v ČR | - 11 - |
| 1.2 Kurikulární dokumenty | - 13 - |
| 1.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice..... | - 14 - |
| 1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání | - 14 - |
| 1.2.3 Školní vzdělávací program | - 18 - |
| 1.3 Základní školy dle organizace základního vzdělávání..... | - 24 - |
| 1.3.1 Běžná základní škola | - 24 - |
| 1.3.2 Malotřídní škola..... | - 25 - |
| 1.3.3 Komparace malotřídní a plně organizované ZŠ | - 26 - |
| 1.4 Hodnocení na základních školách..... | - 27 - |
| 1.5 Učebnice užívané v hodinách ČJ – jazykové výchovy na ZŠ..... | - 28 - |
| 2. Výukové metody a organizační formy výuky | - 29 - |
| 2.1 Výukové metody | - 29 - |
| 2.1.1 Klasifikace výukových metod | - 30 - |
| 2.1.2 Charakteristika výukových metod dle J. Maňáka a V. Švece (2003).... | - 33 - |
| 2.2 Organizační formy výuky | - 36 - |
| 2.2.1 Klasifikace organizačních forem výuky | - 37 - |
| 2.2.2 Charakteristika organizačních forem výuky..... | - 38 - |
| 3. Český jazyk na prvním stupni základní školy | - 38 - |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST..... | - 40 - |
| 4. Metodologická část..... | - 40 - |
| 4.1 Cíle a hypotézy výzkumného šetření | - 40 - |
| 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku..... | - 40 - |

| | | |
|-------|--|---------|
| 4.3 | Metody výzkumného šetření | - 43 - |
| 5. | Analýza a interpretace dat výzkumného šetření | - 43 - |
| 5.1 | Pozorování..... | - 43 - |
| 5.1.1 | Způsob zaznamenávání a vyhodnocování získaných dat | - 44 - |
| 5.1.2 | Interpretace výsledků pozorování..... | - 45 - |
| 5.2 | Didaktické testy..... | - 58 - |
| 5.2.1 | Způsob zpracování didaktického testu..... | - 59 - |
| 5.2.2 | Způsob zadávání didaktického testu žákům | - 62 - |
| 5.2.3 | Způsob vyhodnocování didaktického testu | - 63 - |
| 5.2.4 | Interpretace výsledků didaktického testu..... | - 64 - |
| 5.3 | Dotazník | - 75 - |
| 5.3.1 | Způsob zpracování dotazníku | - 76 - |
| 5.3.2 | Způsob zadávání dotazníku žákům..... | - 77 - |
| 5.3.3 | Způsob vyhodnocování dotazníků..... | - 77 - |
| 5.3.4 | Interpretace výsledků z dotazníkového šetření..... | - 78 - |
| 5.4 | Interview | - 96 - |
| 5.4.1 | Způsob zaznamenávání a vyhodnocování získaných dat | - 96 - |
| 5.4.2 | Interpretace výsledků interview..... | - 97 - |
| 6. | Shrnutí výsledků výzkumných metod | - 105 - |
| | Závěr | - 110 - |
| | Seznam použitých zkratk | - 114 - |
| | Použité zdroje | - 115 - |
| | Primární zdroje..... | - 115 - |
| | Sekundární zdroje..... | - 116 - |
| | Elektronické zdroje | - 119 - |
| | Přílohová část..... | - 121 - |
| | Seznam grafů a tabulek..... | - 139 - |

Úvod

Během studia na univerzitě jsem se setkávala s názory rodičů, že žáci malotřídních škol dosahují nižších vzdělávacích výsledků než žáci běžných základních škol především z důvodu organizace vyučování. Vinu tedy kladou především vyučování více ročníku současně v jedné třídě. Na základě těchto názorů, které sdílí i někteří pedagogičtí pracovníci, jsem se rozhodla danou problematikou zabývat podrobněji, abych jim případně mohla poskytnout odbornější pohled na tuto problematiku. Rozhodla jsem se zaměřit se na vyučovací předmět český jazyk, konkrétně jazykovou výchovu, protože je nezbytnou součástí pro další vzdělávání a uplatnění se v životě z profesního hlediska.

Cílem výzkumného šetření je tedy komparovat výuku ČJ – jazykové výchovy v 5. třídách v malotřídních a běžných základních školách především z hlediska výukových metod a organizačních forem výuky. Hlavní výzkum je postaven na hypotéze, že učitelé běžných základních škol využívají odlišné vyučovací metody a formy práce než učitelé malotřídních škol. Další hypotézou, kterou budu v diplomové práci ověřovat je, že vzdělávací výsledky, dle očekávaných výstupů z RVP ZV, jsou u žáků malotřídních škol na konci 2. období na 1. stupni ZŠ v českém jazyce – jazykové výchově srovnatelné se vzdělávacími výsledky žáků běžných ZŠ. Také budu ověřovat hypotézu, že žáci běžných ZŠ se hlásí na víceletá gymnázia procentuálně více než žáci malotřídních škol.

První část diplomové práce, tedy část teoretická bude rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zaměřím na základní vzdělávání, legislativní ukotvení základního vzdělávání, také kurikulární dokumenty, ze kterých vycházím i v praktické části diplomové práce. Objasním zde také pojmy malotřídní škola a běžná základní škola. Stručně přiblížím i jejich obecnou komparaci. Do této kapitoly také zahrnu i hodnocení a učebnice užívaných v hodinách českého jazyka – jazykové výchově na základních školách. Ve druhé kapitole se budu věnovat klasifikaci výukových metod a organizačních forem výuky dle různých autorů a blíže specifikuji klasifikaci výukových metod a organizačních forem výuky užitých pro realizaci praktické části této práce. Ve třetí kapitole se zaměřím na český jazyk na prvním stupni základní školy.

Prostřednictvím smíšeného typu výzkumu, konkrétně behaviorální metody – *pozorování*, *didaktických testů* a explorativních metod – *dotazník* a *interview* budu především srovnávat strukturu vyučovacích hodin, užití výukové metody a formy práce v hodinách českého jazyka – jazykové výchovy, jejich preference u žáků a učitelů. Také budu srovnávat vzdělávací výsledky žáků v českém jazyce – jazykové výchově na konci 2. období v 5. ročníku běžné základní školy a malotřídní školy. Budu se zabývat nejproblematictějším učivem českého jazyka u žáků 5. tříd. Budu analyzovat chyby žáků, kterých se dopustí v didaktických testech. Všechna zjištění, kterých v této práci dosáhnu, shrnu v šesté kapitole a následně v závěru práce.

Celkové výsledky této diplomové práce budou k dispozici ředitelům základních škol a mohou tak dopomoci ke zkvalitnění výuky českého jazyka v pátých třídách. Široká veřejnost bude mít také možnost nahlédnout do výsledků srovnání, což může vést ke změně pohledu na malotřídní, ale i běžnou základní školu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Základní vzdělávání

Základním vzděláváním, se rozumí vzdělání populace do 15/16 let, v ČR do ukončení povinné školní docházky (Skalková, 2007). „*Je v současnosti jedinou vzdělávací etapou, které se povinně účastní každé dítě v ČR a která vytváří základ pro celoživotní učení u celé populace.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 47) Povinná školní docházka v České republice trvá 9 let. Dle mezinárodní klasifikace ISCED (2011) se základní vzdělávání realizuje na dvou úrovních. Na úrovni *primární vzdělání* (primary education) a *nižší sekundární vzdělání* (lower secondary). Školou primární se míní 1. – 5. ročník, tedy 1. stupeň ZŠ a nižší sekundární školou 6. – 9. ročník, 2. stupeň ZŠ.

Tato životní etapa může jednotlivé žáky v jejich budoucím životě velmi ovlivnit. Pokud se má idea celoživotního vzdělávání proměnit ve skutečnost, význam kvality základního vzdělávání roste naprosto zásadním způsobem (Skalková, 2007). V případě tohoto vzdělávání tedy velmi závisí na tom, jaké vzdělávací příležitosti základní škola nabízí, jaké vytváří prostředí pro vzdělávání, jakým způsobem motivuje žáky k učení. Ale také na tom, jakým způsobem ovlivňuje rozvoj osobnosti jednotlivých žáků, jak připravuje žáka na spolupráci a soužití s druhými, na osobní život a zaměstnání. (Bílá kniha, 2001)

Funkcí základního vzdělávání dle J. Skalkové (2007, s. 47) je „*poskytnout pevný a solidní základ, vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace a její životní uplatnění.*“

Tato diplomová práce se zaměřuje na žáky 1. stupně, konkrétně na žáky 5. tříd ZŠ. Cílem tohoto stupně vzdělávání je usnadnit žákům přechod z předškolního vzdělávání do vzdělávání povinného, ale také je motivovat k dalšímu učení, vest je k poznávání, hledání, objevování, tvoření a nalézání vhodné cesty řešení problému (RVP ZV, 2017).

1.1 Legislativní ukotvení základního vzdělávání v ČR

Legislativa základního vzdělávání je velmi rozsáhlou záležitostí, u níž v průběhu let dochází k její novelizaci. V této části závěrečné práci proto uvedu pouze legislativu základního vzdělávání vztahující se k mé diplomové práci.

Velká změna v oblasti legislativy nastala v lednu 2005, kdy „vzhledem k délce platnosti, roztržitosti a nepřehlednosti některých školských právních norem, které vyvolávaly potřebu častých a rozsáhlých novel, byla připravena pro celou oblast tzv. regionálního školství komplexní právní norma s řadou nových prvků“¹. V tomto období nabyl účinnost zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kterým došlo k částečnému ukotvení reformy v oblasti regionálního školství za poslední období². Školský zákon od roku 2005 prochází mnoha změnami prostřednictvím legislativních změn. Tento zákon se odráží nejenom v první kapitole.

Základní vzdělávání je v České republice tímto školským zákonem v platném znění upravováno. Školský zákon č. 561/2004 Sb. „stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“) uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství“ (§1 zákona č. 561/2004 Sb.).

V ČÁSTI TŘETÍ, HLAVY II (Základní vzdělávání), § 44 (Cíle základního vzdělávání) školského zákona č. 561/2004 Sb. jsou uvedeny cíle základního vzdělávání:

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“

Podstatnou vyhláškou základního vzdělávání je vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Tato

¹ Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č. j.: 25461/2009 – 20 [online]. 2009, s. 6. [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.

² Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č. j.: 25461/2009 – 20 [online]. 2009, s. 6. [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.

vyhláška v aktuálním znění upřesňuje organizaci základního vzdělávání, počty žáků ve třídách a školách, poskytování učebnic, učebních textů a základních školních potřeb, hodnocení žáků, výchovná opatření a další podmínky důležité pro základní vzdělávání.

Počty žáků v běžných základních školách a třídách jsou definovány v § 4 (Počty žáků ve školách a třídách) odst. 1 vyhlášky č. 48/2005 Sb.: „Škola tvořená třídami prvního a druhého stupně má nejnižší průměrný počet žáků ve třídě 17 žáků a v případě školy, která má nejvýše 2 třídy v každém ročníku, 15 žáků.“. Počty žáků v malotřídních školách a třídách jsou zde definovány: „Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě školy tvořené jednou třídou 10 žáků, školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků, školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků, školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků“ (§4 odst. 2 vyhlášky č. 48/2005 Sb.). Řazení žáků více ročníků do jedné třídy je definováno § 5 (Počty žáků ve školách a třídách) odst. 2 vyhláškou č. 48/2005 Sb.: „na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“ Malotřídní základní školy mají z tohoto důvodu zpravidla pouze 1. stupeň, protože by nebylo v jejich možnostech naplnit třídy druhého stupně minimálním počtem žáků ve třídách.

1.2 Kurikulární dokumenty

Termín kurikulum není jednoznačně vymezen, avšak všechny definice této problematiky se vzájemně prolínají. J. Průcha (2017, s. 237) tento pojem vymezuje jako „obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“ Dle J. Skalkové (2007, s. 77) se tímto pojmem většinou rozumí „celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů.“ Téměř všichni se shodují, že „the curriculum can refer to all that teachers should know, what they should do, how they should do it and for what purposes. Curriculum refers to all of the experiences in which students engage“³ (Webster, Ryan, 2014, p. 1).

³ Překlad z anglického jazyka: „kurikulum může odkazovat na vše, co by měli učitelé znát, co by měli dělat, jak by to měli dělat a za jakým účelem. Kurikulum odkazuje na všechny zkušenosti, ve kterých se studenti angažují.“

Pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let je zaveden do vzdělávací soustavy systém kurikulárních dokumentů, jež jsou zformulovány v souladu s principy kurikulární politiky v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize), a jež jsou zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů (RVP ZV, 2017). „*Kurikulání dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních*“ (RVP ZV, 2017, s. 5):

- STÁTNÍ – národní program rozvoje vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP),
- ŠKOLNÍ – školní vzdělávací programy (ŠVP).

Rozdíl mezi národním programem rozvoje vzdělávání tzv. Bílou knihou a RVP spočívá v tom, že Bílá kniha stanovuje vzdělávání jako celek, kdežto „*RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.*“ (RVP ZV, 2017, s. 5). Rámcový vzdělávací program vymezující základní vzdělávání je nazýván rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Na základě RVP si každá škola vytváří ŠVP, podle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách. V následujících úsecích tyto zmíněné kurikulární dokumenty blíže specifikuji.

1.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR je závazný vládní dokument. „*Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 7) Na tento dokument navazuje RVP.

1.2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy vycházející ze strategie vzdělávání zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost s obsahem vzdělávání a uplatnění nabytých vědomostí a dovedností v reálném životě. RVP, jak je uvedeno ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. (§ 3 – Vzdělávací programy, odst. 2) „*vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162.*“

Pro etapu základního vzdělávání byl vytvořen RVP ZV, jak jsem již výše zmínila. Tento dokument je povinným kurikulárním dokumentem základního vzdělání vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) České republiky, platným od 1. 9. 2005. RVP ZV, prochází neustále mnohými změnami stejně tak jako školská legislativa. Celá diplomová práce se však odvíjí od aktuálního vydání RVP ZV platného od 1. 9. 2017.

Vzdělávací cíle jsou v RVP ZV formulovány na úrovni žáků. Sledují oblast dovedností, kompetencí, postojů a hodnot i poznávací rovinu rozvoje (Průcha, 2009).

RVP ZV navazuje pojetím i obsahem na RVP pro předškolní vzdělávání. Dále je nezbytným východiskem RVP pro střední vzdělávání. Mezi další principy RVP ZV je vymezení všeho společného a nezbytného pro povinné vzdělávání žáků. Dále se zde řadí specifikování úrovně **klíčových kompetencí**, kterých by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout; vymezení **vzdělávacího obsahu (očekávaných výstupů a učiva)**; zařazování **průřezových témat** jako závaznou součást základního vzdělávání (RVP ZV, 2017). Další principy RVP ZV dostupné zde: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>> jsou v tomto dokumentu podrobně popsány na straně 6.

Smysl a cíl vzdělávání spočívá v tzv. **klíčových kompetencích** na úrovni, která je pro žáky dosažitelná, a připravení tak žáků na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (RVP ZV, 2017). „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2017, s. 10). Výběr těchto kompetencí vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti. Jejich osvojování je však dlouhodobý a složitý proces dotvářející se v průběhu celého života. (RVP ZV, 2017)

Dle RVP ZV (2017) jsou v etapě základního vzdělávání za klíčové považovány: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní.* Jednotlivé klíčové kompetence jsou vždy dále rozpracované do konkrétnějších podob. K utváření a rozvíjení klíčových kompetencí směřují veškeré aktivity realizované ve školním vyučování (Kolář a kol., 2012). Tyto kompetence se v průběhu vzdělávání prolínají.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV (2017, s. 14) rozdělen orientačně do devíti **vzdělávacích oblastí**, „jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.“

- **Jazyk a jazyková komunikace** (ČJ a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce)

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů je tvořený očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy dle RVP ZV (2017, s. 14) „vymezují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku.“ Na konci 2. období, tedy 5. ročníku (i 9. ročníku) musí být dodrženy závazné úrovně očekávaných výstupů z RVP ZV formulovaných také v učebních osnovách v ŠVP. Avšak očekávané výstupy z RVP ZV na konci 1. období stanovují pouze orientační úroveň a při formulaci výstupů v učebních osnovách v ŠVP mají usnadnit stanovení postupů vzdělávání k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku ZŠ (RVP ZV, 2017). **Učivo** je v RVP ZV (2017, s. 15) „strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat, činností) a je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů.“ Škola v ŠVP rozčlení vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů do vyučovacích předmětů tak, aby směřovaly k rozvoji klíčových kompetencí (RVP ZV, 2017).

Předmětem této diplomové práce je český jazyk – jazyková výchova na konci druhého období prvního stupně ZŠ spadající do vzdělávací oblasti **jazyk a jazyková komunikace**, konkrétně vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Této problematice se budu blíže věnovat ve 3. kapitole – Český jazyk na prvním stupni základní školy.

Průřezová témata v RVP ZV (2017, s. 126) reprezentují „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního

vzdělávání“. Témata, která mají za úkol hlouběji rozvíjet postoje a hodnoty žáků, kooperaci žáků ve třídě i společnosti, ale také vytvářet příležitosti pro uplatnění žáků v reálném světě, jsou povinnou součástí základního vzdělávání. V RVP ZV (2017, s. 126) jsou vymezena tato průřezová témata pro základní vzdělávání: „*osobnostní a sociální výchova; výchova demokratického občana; výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; multikulturní výchova; environmentální výchova; mediální výchova*“.

Jak jsem již zmínila, v RVP ZV je obsažen také rámcový učební plán (RUP). RUP pro ZŠ **závazně** stanovuje zařazení vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů do vzdělávání na 1. a 2. stupni ZŠ, ale také zařazení a realizace průřezových témat se všemi žáky na daném stupni základního vzdělávání. RUP také závazně vymezuje poznámky ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a poznámky k jednotlivým vzdělávacím oblastem. Stanovuje také minimální časovou dotaci určenou pro jednotlivé vzdělávací oblasti a obory v daném ročníku ZŠ, ale také souhrnnou povinnou časovou dotaci pro oba stupně základního vzdělávání a s tím související rozsah i způsob využití této časové dotace (RVP ZV, 2017).

Celková povinná časová dotace je pro 1. stupeň ZŠ dle RUP v RVP ZV (2017) stanovena na 118 hodin. Zahrnuje minimální časovou dotaci jednotlivých vzdělávacích oborů a disponibilní časovou dotaci⁴, která je vyhrazena pro 1. stupeň ZŠ v rozsahu 16 vyučovacích hodin za týden. Malotřídní školy, nedisponující všemi ročníky 1. stupně, stanovují ve svém ŠVP celkově časovou dotaci jednotlivých ročníků s přihlédnutím k vymezení počtu hodin navazujících ročníků školy, kam žáci zpravidla odcházejí. Při konstrukci RUP nesmí být překročena týdenní hodinová dotace stanovena pro 1. a 2. ročník na 22 hodin (minimálně však 18 hodin) a pro 3. – 5. ročník na 26 hodin (minimálně však 22 hodin). Časovou dotaci RUP stanovenou RVP porovnam ve třetím úseku této části s plány jednotlivých škol uvedenými v ŠVP, u kterých jsem prováděla výzkumná šetření (RVP ZV, 2017).

⁴ Disponibilní časová dotace je číslo udávající počet vyučovacích hodin využitelných k realizaci předmětů podporujících specifické zájmy a nadání žáků dané školy.

1.2.3 Školní vzdělávací program

„Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů“ (§ 3 – Vzdělávací program, odst. 3, zákona č. 561/2004 Sb.). Školní vzdělávací program (ŠVP) je kurikulární dokument, ve kterém jsou specifikovány cíle, obsahy a očekávané výstupy vzdělávání korespondující s příslušným RVP a zohledněním konkrétních podmínek školy, ve které se ŠVP realizuje, ale také s přihlédnutím k potřebám a zájmům žáků, rodičů i učitelů (Průcha, 2009).

Každá škola, jak jsem již zmínila, si vytváří ŠVP přičemž při jeho tvorbě vychází ze zásad vypracování ŠVP stanovených v patřičném RVP. Školy mají možnost využít pro tvorbu a úpravu ŠVP metodickou podporu zveřejněnou národním ústavem pro vzdělávání. „Ředitel školy odpovídá za zpracování ŠVP v souladu s RVP ZV, jeho vyhodnocování a případné úpravy“ (RVP ZV, 2017, s. 154).

Jednou ze zásad zpracování ŠVP je zajišťovat rovnoprávný přístup všech žáků s povinností školní docházky k základnímu vzdělávání. Při tvorbě ŠVP by měl být kladen zřetel na věkové zvláštnosti žáků, jejich individuální předpoklady, vzdělávací potřeby i možnosti vedoucí k naplňování cílů základního vzdělávání a utváření i rozvoj klíčových kompetencí. Měl by umožňovat pedagogům rozvíjet tvořivý styl učení. ŠVP by mělo obsahovat identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků (RVP ZV, 2017).

ŠVP jednotlivých škol, na kterých jsem realizovala výzkumná šetření, jsou částečně odlišná, v podkapitole 1.2.3.1 je přiblížím.

1.2.3.1 Školní vzdělávací programy vybraných základních škol

Tato podkapitola se zaměřuje na školní vzdělávací programy běžných základních škol a malotřídních škol, ve kterých jsem realizovala výzkumná šetření. V popisu těchto ŠVP zaměřím svou pozornost především na motivační název, zaměření škol, volitelné předměty, rozpis počtů hodin českého jazyka a celkových počtů vyučovacích hodin za týden v učebních plánech a formy hodnocení.

Základní škola Pohádka, Mandysova 1434 v Hradci Králové

Motivační název ŠVP této základní školy zní „*I ve mně je lídr.*“ Zaměření školy je všeobecné. Škola je také zaměřena na etickou výchovu vyučovanou od 1. ročníku. Volitelnými předměty pouze pro 8. a 9. ročník jsou Německý jazyk a Ruský jazyk. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin ČJ (tabulka 1) přesně odpovídá daným normám v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho je 1 hodina vyhrazena z disponibilní časové dotace. Podle ŠVP využívá tato škola slovní hodnocení i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Pohádka, 2018).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 7 | 7+1 | 7+1 | 6+1 | 6+1 | 33+4 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 22 | 24 | 26 | 26 | 102 + 16 |

Tabulka 1 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Pohádka, Mandysova

Základní škola Opava, Boženy Němcové 2

Motivačním názvem ŠVP zní „*Otevřít oči, ukázat cestu.*“ Škola se zaměřuje na spolupráci mezi žáky, učiteli a zákonnými zástupci žáků. Také se zaměřuje na využívání kooperativního vyučování místo tradičních forem frontální výuky. Volitelné předměty na druhém stupni základní školy jsou: Konverzace v anglickém jazyce, Konverzace v ruském jazyce, Rodina a domácnost, Sportovní hry, Druhý cizí jazyk - Německý jazyk nebo Ruský jazyk, Počítačové praktikum, Dramatická výchova, Matematické praktikum. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 2) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho je 1 hodina vyhrazena z disponibilní časové dotace. Podle ŠVP využívá tato škola slovní hodnocení i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Opava, Boženy Němcové, 2007).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 8 | 7+2 | 7+1 | 7 | 6+1 | 35+4 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 22 | 24 | 26 | 26 | 104 + 14 |

Tabulka 2 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Boženy Němcové

Základní škola Opava, Otická 18

ŠVP má motivační název „*Prameny*“. Škola je zaměřena na výuku matematiky, přírodovědných předmětů a sportovní aktivity. Školou nabízené volitelné předměty pro 2. stupeň ZŠ jsou: Seminář z matematiky, Seminář z jazyka českého, Literárně dramatický výchova, Domácnost, Technika administrativy, Laboratorní techniky, Sportovní hry, Seminář z chemie, Seminář z přírodopisu, Seminář ze zeměpisu, Seminář z fyziky, Výtvarné činnosti, Technické činnosti, Tvorba www stránek, Seminář z dějepisu, Konverzace z cizího jazyka, Finanční a zajímavá matematika. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 3) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 8 hodinami z toho je 1 hodina vyhrazena z disponibilní časové dotace. Podle ŠVP využívá tato škola slovní hodnocení i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Opava, Otická, 2007).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 8+1 | 8+1 | 6+2 | 6+2 | 7+1 | 35+7 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 22 | 25 | 25 | 26 | 104 + 14 |

Tabulka 3 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Otická

Základní škola T. G. Masaryka, Riegrova 13 v Opavě

Motivační název ŠVP zní: „*Ten umí to a ten zas tohle...*“. Škola se zaměřuje na dávání možnosti pocitu uspokojení každému jedinci, protože, jak popisují v ŠVP (2018c, s. 7): „*každý člověk se rodí s mnoha dědičnými předpoklady. Na základní škole je prostor tyto šance objevit, využít a dále rozvíjet.*“ Mezi volitelné předměty žáků pro 2. stupeň se řadí: Environmentální výchova, Přírodopisný seminář, Mediální výchova, Německý jazyk, Ruský jazyk, Cvičení v anglickém jazyce. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 4) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho 1 hodinou disponibilní časové dotace. Způsoby hodnocení jsou v ŠVP této školy uvedeny slovní i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ T. G. Masaryka Opava).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 7+2 | 7+2 | 7+2 | 6+2 | 6+1 | 33+9 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 19 | 19 | 21 | 22 | 23 | 104 + 14 |

Tabulka 4 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ T. G. Masaryka

Základní škola Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39

ŠVP této školy nese motivační název „*Každý má svou šanci*“. Škola je zaměřena na co nejaktivnější včlenění žáků do procesu učení, respektuje jejich individuální potřeby a osobní maximum. Estetická výchova, výchova k ochraně životního prostředí a jazyková výchova jsou dle jejich ŠVP základem dění ve škole. V jejich ŠVP jsem volitelné předměty nedohledala. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 5) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho 1 hodinou disponibilní časové dotace. Způsoby hodnocení jsou v ŠVP školy uvedeny slovní i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, 2017).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 7+2 | 7+2 | 7+1 | 6+2 | 6+1 | 33+8 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 22 | 24 | 26 | 26 | 102 + 16 |

Tabulka 5 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Malšova Lhota

Základní škola Branka u Opavy, Školní 58

Tato škola má motivační název ŠVP: „Škola pro každého“. Záměrem školy je dle ŠVP vytvoření systému výuky vyhovující každému žákovi i jeho potřebám, bez ohledu na jeho nadání. V jejich ŠVP (2007c, s. 7) je také zmíněno, že „ŠVP klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti každého jednotlivce“. V jejich ŠVP jsem volitelné předměty nedohledala. Pouze je zde zmínka o tom, že nabídka volitelných předmětů spadá mezi jejich slabé stránky. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 6) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho 1 hodinou disponibilní časové dotace. Způsoby hodnocení jsou v ŠVP této školy uvedeny slovní i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Branka u Opavy, 2007).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 9 | 7+2 | 7+2 | 5+2 | 5+2 | 33+8 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 21 | 25 | 26 | 26 | 102 + 16 |

Tabulka 6 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Branka u Opavy

Základní škola Mokré Lazce, Hájová 98

Motivační název ŠVP zní: „Kapkou ke kapce k moři poznání“. Zaměření této školy je dle jejich ŠVP všeobecné. Ve školním vzdělávacím programu jsem nedohledala žádné volitelné předměty. Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 7) přesně odpovídá daným

normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho 1 hodinou disponibilní časové dotace. Způsoby hodnocení jsou v ŠVP této školy uvedeny slovní i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Mokré Lazce, 2016).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 7+2 | 7+3 | 7+2 | 6+1 | 6+1 | 33+9 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 22 | 24 | 26 | 26 | 102 + 16 |

Tabulka 7 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Mokré Lazce

Základní škola Opava – Suché Lazce, Ke Strážnici 2

ŠVP této školy má motivační název: „*Od hraní k vědění*“, jak již samotný název napovídá, do popředí učebního procesu se dostává hra. Avšak jak je zmíněno ve ŠVP, tuto činnost přizpůsobují také věkové kategorii žáků, čím jsou žáci starší, tím se hra více přibližuje vážné práci. Mezi volitelné předměty této školy se řadí Čtení a psaní (1. třída), Seminář z českého jazyka (5. ročník), Seminář z matematiky (4. + 5. ročník), Ruský jazyk, Pokusy v prvouce (3. ročník), Pohybové hry (3. + 5. ročník). Celková povinná týdenní dotace vyučovacích hodin i stanovená dotace vyučovacích hodin českého jazyka (tabulka 8) přesně odpovídá daným normám učených v RVP ZV. Český jazyk je v 5. ročníku ZŠ dotován 7 hodinami z toho 1 hodinou disponibilní časové dotace. Způsoby hodnocení jsou v ŠVP této školy uvedeny slovní i klasifikaci známkou (ŠVP ZV, ZŠ Opava – Suché Lazce, 2007).

| Vzdělávací oblast | Předmět | 1. stupeň | | | | | Dotace 1. stupeň |
|---|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------------|
| | | 1. ročník | 2. ročník | 3. ročník | 4. ročník | 5. ročník | |
| Jazyk a jazyková komunikace | Český jazyk | 8+1 | 7+1 | 7+1 | 7+1 | 6+1 | 35+5 |
| Celkem (ze všech předmětů) hodin: | | 20 | 24 | 27 | 26 | 26 | 104 + 14 |

Tabulka 8 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Suché Lazce

Shrnutí ŠVP všech výše uvedených ZŠ

Motivační názvy i zaměření všech výše uvedených škol jsou odlišné. Všechny běžné základní školy nabízí pro 2. stupeň ZŠ volbu druhého cizího jazyka - ruského či německého. Některé školy nabízejí také konverzaci v cizích jazycích, většinou v anglickém. Polovina z výše uvedených běžných ZŠ nabízí také volitelné předměty: Domácnost, Sportovní hry, Seminář z matematiky, Dramatickou výchovu, Seminář z přírodopisu či předmět rozvíjející počítačové dovednosti. Pouze jedna malotřídní škola ze všech výše uvedených škol nabízí také volitelné předměty pro žáky 1. stupně ZŠ. U všech výše zmíněných škol stanovený celkový počet vyučovacích hodin u týdenní časové dotace (102 + 16 nebo 104 + 14 hodin) i u počtu vyučovacích hodin ČJ souhlasí s RVP ZV. Počet vyučovacích hodin ČJ se u všech škol kromě jedné shoduje na 7 vyučovacích hodin za týden, v případě 1 běžné ZŠ je to 8 vyučovacích hodin za týden. Ve všech ŠVP jsou uvedeny formy hodnocení slovní i klasifikace známkou, avšak dle mé zkušenosti při výzkumném šetření se na všech školách hodnotí v ČJ – jazykové výchově formou klasifikace známkou.

1.3 Základní školy dle organizace základního vzdělávání

V základní škole probíhá vzdělávání v 9 ročnících, které se dále člení na první a druhý stupeň. První stupeň odpovídá prvnímu až pátému ročníku, druhý stupeň potom ročníku šestému až devátému. Dle § 46 (Organizace základního vzdělání), odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.: „*v místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky*“. Tato škola je školou neúplnou nazývanou škola malotřídní. Školský zákon z roku 1948 nahradil termín malotřídní škola pojmem škola s menším počtem tříd (Průcha, 2009).

V této části první kapitoly blíže specifikuji pojmy běžná základní škola a malotřídní škola nejenom z hlediska organizace základního vzdělávání.

1.3.1 Běžná základní škola

Běžná základní škola je typem plně organizované základní školy, která dle Trnkové, Knotové a Chaloupkové „*musí mít pro každý ročník devítileté základní školy vytvořenou samostatnou třídu. Pokud tomu tak není, jde o školu neúplnou - jejím prototypem, jsou samostatné první stupně základní školy s 1. - 5. ročníkem, které jsou*

zejména na venkově rozšířené. Tyto školy nejsou málotřídní“ (Trnková; Knotová; Chaloupková, 2010, s. 17).

Tento typ školy se všemi devíti ročníky dělícími se na první a druhý stupeň se v ČR vyskytuje nejčastěji. Plně organizované ZŠ jsou umístěny na vesnicích, ale ve většině případů ve městech. Tzv. městské školy mají zpravidla větší počet žáků a s tím související větší počet tříd z každého ročníku. Tyto třídy se rozlišují umístěním velkého tiskacího písmene za číslem ročníku. Problémem škol v městském prostředí je dle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 152) „větší anonymita rodin, sociální specifika (zvláště v sídlištních školách), působení škodlivých vlivů na děti a mládež, znečištěné prostředí apod.“.

1.3.2 Malotřídní škola

Malotřídní škola je typem neúplně organizované ZŠ, která má pouze jeden stupeň s méně než pěti třídami, avšak většinou pěti ročníky. V některých třídách (alespoň v jedné), malotřídních škol jsou tedy vyučováni žáci více ročníků. „V České republice může být málotřídně organizován pouze první stupeň ZŠ“ (Trnková; Knotová; Chaloupková, 2010, s. 11).

Učitel takovýchto tříd musí organizovat výuku tak, aby se do výuky zapojili žáci všech ročníků. Organizace výuky většinou probíhá tak, že se hodina mechanicky půlí. První část hodiny je vyhrazena přímému vyučování v nižším a druhá část hodiny přímému vyučování ve vyšším ročníku. Zatímco se učitel plně věnuje jednomu ročníku, druhý ročník většinou pracuje na samostatné práci. Specifikem tohoto typu ZŠ je také počet žáků ve třídě, který dává možnost více využívat individuální přístup učitele k žákům v průběhu celého školního roku. Učitelé těchto škol si musí umět správně vytvořit dlouhodobější časově-tematický plán a umět ho realizovat v daném časovém rozvržení. Velmi důležité je vyučování ČJ a jeho výchov, které jsou předpokladem pro porozumění ostatním předmětům. Učitel malotřídní školy to musí mít na paměti mnohem více než učitel běžné základní školy, jelikož je více limitován časem přímé pedagogické činnosti (Ostatník a kol., 1988). Malotřídní školy se nacházejí především na venkově. S městskou malotřídní školou se setkáme velmi zřídka.

Cílem malotřídní školy je mimo jiné připravit žáky na pokračování ve studiu nejenom na víceletá gymnázia, ale také na plně organizovanou základní školu. Proto by

tyto neúplně organizované ZŠ měly spolupracovat s plně organizovanou ZŠ, na kterou budou žáci (nebo alespoň většina žáků) přecházet po ukončení posledního, většinou pátého, ročníku na této škole.

Malotřídními školami se více zabývali např. Tupý (1978), Ostatník a kol. (1988) a Trnková, Knotová, Chaloupková (2010).

1.3.3 Komparace malotřídní a plně organizované ZŠ

Pojmy „malotřídní škola“ a „plně organizovaná základní škola“ jsou v legislativě ukotveny rozdílně, jak jsem již výše zmínila. Ve školském zákoně není pojem malotřídní škola citován, ale je zde uváděn pod termínem „neúplně organizovaný typ základní školy“. Plně organizovaná základní škola však ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. definovaná je.

Plně organizovaná základní škola žáky vyučuje ve všech 9 ročnících základního vzdělávání oproti malotřídní škole, v jejímž případě bývá vzdělávání ukončeno po absolvování pátého ročníku. Plně organizovaná škola bývá situovaná především ve městech, avšak na vesnicích se také zřídka vykytuje, malotřídní škola má své umístění především na vesnicích, i když se s ní můžeme méně často setkat také ve městech. Rozdíl shledávám také v tom, že v malotřídních školách je podstatně méně žáků. Příprava a organizace vzdělávání je na tomto typu školy pro učitele náročnější především z důvodu, že musí svou přímou pedagogickou činnost rozdělit mezi žáky dvou a více ročníků, i přesto, že mají ve třídě mnohdy méně žáků než na plně organizovaných školách. Plně organizovaná škola je však typická větší anonymitou rodin, sociálními specifiky, znečištěným a rušným prostředím, působením škodlivých vlivů na děti a mládež, apod..

Oba typy těchto škol však mají shodné cíle vzdělávání, vycházejí ze stejných kurikulárních dokumentů, orientují se dle shodné školské legislativy, podle které by měli mít všichni pedagogové potřebnou kvalifikaci.

1.4 Hodnocení na základních školách

„Hodnocení žáků je interpretační a komunikační proces, který poskytuje diagnostické informace o porovnatelných kvalitách učebních výkonů a chování žáků s cílem zvyšovat kvalitu učení a efektivitu vyučování (Průcha, 2009, s. 587)“. Je nezbytnou součástí edukačního procesu nejenom na ZŠ, neboť přináší informace a poskytuje zpětnou vazbu všem zúčastněným, v případě školy žákům i učitelům. Může přinášet také pocity radosti, hrdosti i další emoce (Čapek, 2015). *„Motivuje žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje“* (Čapek, 2015, s. 495). Hodnocení výsledků vzdělávání žáků blíže specifikuje školský zákon č. 561/2004 Sb. a také vyhláška č. 48/2005 Sb. Jednotlivé školy mají přesněji vymezeny hodnotící kritéria, stupně a formy hodnocení dle tohoto zákona a vyhlášky v klasifikačních rádech i v ŠVP dané školy.

Formami hodnocení žáků učitelem je slovní hodnocení i hodnocení klasifikační, tedy známkou. Ve školním prostředí má převahu klasifikace známkou, protože je upřednostňována především pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu, jenž přináší snadné pochopení informace o hodnocení rodičům. Avšak jak uvedl R. Čapek (2015, s. 497) *„známky mají daleko větší význam, když jsou žákům vysvětleny.“* Což také dokazují výzkumy, které poukazují na to, že pokud žáci slyší také slovní komentář ke svým známkám, celé hodnocení vnímají pozitivněji. Slovní hodnocení představuje hodnocení žáků výroky (Čapek, 2015). *„Dokáže vyjádřit osobní jedinečnost každého žáka, ocenit výsledky vyučování ve vztahu k jeho individuálním schopnostem a učebním podmínkám.“* (Vališová; Kasíková a kol., 2011, s. 253)

Hodnocení v hodinách ČJ je činností velmi obtížnou, protože musíme vzít v úvahu dílčí hodnocení ve všech jeho složkách výchovy (jazykové výchovy, komunikační a slohové výchově). Hodnocení v tomto předmětu má však funkce jako v předmětech jiných. Při hodnocení bychom se měli zaměřit na poskytování zpětné vazby nejenom výsledku činnosti žáka, ale také jeho průběhu (Koten, 2006). V případě ČJ ale není vhodné ihned spojovat klasifikaci průběžnou s všestranným hodnocením žáka. Zejména bychom se měli vyhnout také předčasné klasifikaci, k níž dochází před pečlivým procvičením učiva, protože *„hodnocení má především ukázat učiteli, zda žáci učivo pochopili a zda dovedou získané vědomosti využívat v jazykové praxi, zda tedy není nutno některé části učiva vysvětlit znovu a lépe...“* (Čechová, Styblík, 1998, s. 74).

V odborné literatuře můžeme najít mnoho doporučených tabulek pro hodnocení žáků, většina z nich jsou však velmi přísné. V případě hodnocení didaktického testu pro dotazníkový výzkum jsem v praktické části pracovala s hodnotící tabulkou (tabulka 9) dle R. Čapka (2015, s. 464), která je dle mého názoru nejadekvátnější:

| Procenta správných odpovědí | Klasifikační stupeň |
|-----------------------------|---------------------|
| 80 – 100 | 1 |
| 60 – 79 | 2 |
| 40 – 59 | 3 |
| méně než 39 | N (nepovedlo se) |

Tabulka 9 - Tabulka hodnocení

1.5 Učebnice užívané v hodinách ČJ – jazykové výchovy na ZŠ

Dnešní učebnice jsou komplexní, kombinované typy knih spojující učebnici, cvičebnici a čítanku v jeden celek. Tyto učebnice ČJ - jazykové výchovy obsahují výchozí texty, výklad učiva a cvičení (Čechová, Styblík, 1998).

Výběr učebnic záleží mimo jiné na doložce. Dle paragrafu § 27 (Učebnice, učební texty, školní potřeby) odst. 1 školského zákona 561/2004 Sb. „*Ministerstvo uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy.*“ Aby se žáci nemuseli každým rokem učit novou terminologií, a aby na sebe učiva především navazovala, je vhodné vybírat učebnice podle autorů i nakladatelství pro celý první stupeň v ČJ shodně. Dle mé zkušenosti se učitelé snaží vybírat učebnice jednoho nakladatelství na prvním stupni, avšak nesetkala jsem se s tím, že by učitelé vybírali učebnice pro žáky 5. ročníku také v návaznosti na učebnice 2. stupně, tedy 6. třídy. Dalším požadavkem kladeným na učebnice je přiměřenost. Učebnice by měla být přiměřena věku, vyzrálosti, znalostem žáka. Také ilustrace, obrázky, fotografie, grafy a schémata jsou součástí těchto učebnic. Požadavkem je vhodnost užití, barevnost, odpovídání probíranému tématu. Dle mých zkušeností však ne vždy obrázky odpovídají věku žákům či danému textu v učebnicích. Učitelé by podle měli brát v potaz také vhodnost užitých barev a celkovou barevnost učebnic, aby žáky příliš nerušily a neodpoutávaly jejich pozornost od probíraného učiva. V některých případech jsou k učebnicím zpracovávány pracovní sešity a metodické příručky, které komentují učivo z učebnic, doporučují metodické postupy, řešení jednotlivých cvičení a úkolů (Čechová, Styblík, 1998).

J. Průcha (2017, s. 277 - 278) vymezuje tři základní funkce učebnice:

- (1) **prezentace učiva:** učebnice je především souborem informací, které musí prezentovat (předkládat, nabízet) uživatelům, a to různými formami (verbální, obrazovou, kombinovanou);
- (2) **řízení učení a vyučování:** učebnice je současně didaktickým prostředkem, který řídí jednak žákovo učení (např. pomocí otázek a úkolů), jednak učitelovo vyučování (např. tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky);
- (3) **funkce organizační (orientační):** učebnice uživatele informuje o způsobech svého využívání (např. pomocí pokynů, rejstříků či obsahu).

Učebnice by neměla žáka vést pouze k přejímání nových informací pasivní formou, měla by žáky podněcovat k aktivitě a snaze dojít k novým poznatkům (Svobodová 2008). Učebnice jsou nejspíše hlavním zdrojem, jež učitelé užívají pro plánování výuky. Podle učebnice učitelé zpravidla vybírají učivo (obsahovou náplň vyučovací hodiny) a činnosti (Průcha, 2017). Učebnicemi jednotlivých škol jsem se z tohoto důvodu inspirovala také při tvorbě didaktických testů a dotazníků, jakožto výzkumných metod praktické části této diplomové práce.

2. Výukové metody a organizační formy výuky

Při výkonu své pedagogické činnosti mají pedagogičtí pracovníci dle § 22a (Práva pedagogických pracovníků) písm. c školského zákona č. 561/2004 Sb. mimo jiné právo „na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti.“ V následujících částech této kapitoly výukové metody a formy blíže specifikuji.

2.1 Výukové metody

Termín „metoda“ je odvozen z řeckého slova „*meta hodos*“, což v překladu znamená cesta směřující k cíli (Zormanová, 2012). Vyučovací metoda dle Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 355) „*charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ Pojmem výuková metoda se také rozumí: „*otevřený způsob učení, vyzkoušené způsoby výchovy, konkrétní postupy řízení učebních činností žáků*“ (Kolář a kol., 2012, s. 73).

Zdařilost realizace přípravy na vyučování závisí především na vhodně užitých metodách a formách výuky. Při výběru vhodné vyučovací hodiny musí učitel brát v úvahu žáky, fyzické prostředí a náladu ve třídě (Petty, 2013). Také bychom se měli zaměřit na rozvoj osobnosti žáka a jeho sebepoznání, protože pokud žák ví, v čem je dobrý – ví, jakým směrem se ubírat (Koten, 2006). Důležité také je pamatovat si metody, které sklidily v předchozích vyučovacích hodinách u žáků úspěch, tedy ty, jež žáci preferují, jsou u nich oblíbené a zároveň účinné (Petty, 2013).

2.1.1 Klasifikace výukových metod

V odborné literatuře se setkáváme s mnoha různými klasifikacemi výukových metod. V tomto úseku diplomové práce představím nejaktuálnější klasifikaci, dále klasifikaci zaměřenou na český jazyk a klasifikaci nejužívanějších metod v praxi.

Velmi mě zaujala klasifikace výukových metod Dagmar Sieglové (2019). Dle mého názoru jsou metody velmi inovativní, komplexně pojaté, rozvíjející v dnešní době upřednostňované schopnosti kritického myšlení, komunikačních dovedností a spolupráce. „*Jednotlivé kapitoly tvoří systém interaktivních technik (kap. 1), které lze výběrově uplatňovat při využití jednotlivých vyučovacích metod v úvodní motivační fázi (kap. 2)⁵ přes fázi poznávací (kap. 3)⁶ až po fázi praktickou (kap. 4 a 5)⁷, tedy při plánování hodiny od začátku do konce*“ (Sieglová, 2019, s. 14). Sieglová (2019, s. 5 - 8) řadí metody následovně:

1. Interaktivní techniky

- **spolupráce ve dvojicích** (Párový dialog, Párové čtení, Párový poslech, Párové psaní, Zpětná vazba)
- **týmová spolupráce** (Muší skupiny, Zájmové skupiny, Expertní týmy);
- **skládankové učení** (Třífázový dialog, Naslepo, Jeden zůstává – ostatní rotují, Jigsaw)
- **skupinová setkávání** (Sněhová koule, Diskuzní kolečko, Diskuzní aréna, Kolotoč, Akvárium)

⁵ Aktivizační metody

⁶ Kognitivní metody: Čtení a analýza

⁷ Komunikační metody: Mluvené slovo a Kompoziční metody: Psaní

2. Aktivizační metody

- Volné psaní, Burza nápadů, Generátor otázek, Odvozování, Vlastovka, Od otázky k otázce, Hodnotové škály, Pětílístek, Kostka, Mapa pojmů, Poslední slovo patří mně, Třídní anketa, Impromptu prezentace, Stavebnice

3. Kognitivní metody: Čtení a analýza

- **porozumění textu** (Skimming, Scanning, Metoda PQRST, Zpřeházení textu, Čtení s dotazováním, Zrcadlové čtení, Tichá pošta, Čtení s předvídáním, Hovory o četbě, Dialogický zápisník)
- **rozbor a vizualizace textu** (Výpisky: Kódování poznámek, Třídění myšlenek: Myšlenková mapa, Případové studie: Metoda šesti sluhů, Polemiky: Analýza pro a proti, Problémy, konflikty a krize: Analýza příčiny a následku, Strategie a plány: Situační analýza, Rozdíly a podobnosti: Srovnávací analýza, Rozhodování: Rozhodovací analýza, Posloupnosti: Časová osa, Počty, míry a váhy: Kvantitativní analýza)

4. Komunikační metody: Mluvené slovo

- **komunikační dovednosti** (Kladení otázek, Prezentace, Argumentace, Řešení problémů, Vyjednávání)
- **skupinová prezentace** (Galerie, Návštěvníci, Plakátová konference, Panelová diskuze)
- **skupinové debaty** (Horké křeslo, Akademická debata ve čtveřicích, Diskuzní pavučina, Ďáblův advokát, Rohy, Šest klobouků, Kulatý stůl, Ohniskové skupiny)
- **zážitkové učení** (Hra v roli, Simulační hra, Situační hra)

5. Kompoziční metody: Psaní

- **zásady akademického psaní** (Logika textu, Práce s prameny)
- **shrnutí** (Výtah, Rešerše, Recenze)
- **úvaha** (Argumentační esej, Esaj příčiny a následku, Strategická esej, Srovnávací esej, Rozhodovací esej, Narativní esej)
- **výzkumná práce** (Abstrakt, Případová studie, Akademický plakát, Závěrečná práce)

Interaktivní techniky jsou základem pro všechny uvedené metody. Tyto techniky je možné aplikovat v různých kombinacích na všechny metody v průběhu celé

vyučovací hodiny (Sieglová, 2019). Dle mého názoru splývají s organizačními formami výuky. V úvodu vyučovací hodiny je vhodné využít aktivizační metody, které žáky motivují, aktivizují jejich znalosti a připravují je na navazující kognitivní činnost spojenou s novou učební látkou. Kognitivní metody pomáhají žákům porozumět obsahu a významu. Učí je vyhledávat, analyzovat, shrnovat, kriticky hodnotit potřebné informace a využívat je v praxi. Komunikační metodou žáci rozvíjí své komunikační dovednosti, schopnost mluveného projevu. Pomocí kompozičních metod se žáci učí zpracovávat získané znalosti a dovednosti do písemné podoby (Sieglová, 2019).

Vyučovací metody, které jsou založeny na různých kritériích, můžeme dle J. Svobodové a kol. (2003, s. 41) dělit:

1. **podle myšlenkových postupů**, jejichž učitel při výkladu užívá (např. analytická a syntetická metoda aj., jde o tzv. *metody poznávací* (racionální);
2. **podle zdrojů poznatků** (metody slovní, názorné, programové);
3. **podle subjektu vyučování** (metody kolektivního, skupinového a individuálního vyučování);
4. **podle způsobu výběru učební látky** (např. metoda encyklopedická, exemplární, instrumentální);
5. **podle fáze vyučovacího procesu** (např. metody motivační, výkladové, fixační aj.).

Z hlediska výuky ČJ je třeba ubírat pozornost na kritérium myšlenkových postupů (tedy metody poznávací), a na kritérium fáze vyučovacího procesu (tedy metody motivační, výkladové, fixační, metody prověřování, hodnocení, kontroly a klasifikace). Poznávací metody směřují k poznání skutečnosti a zároveň k vhodnému využívání jazykových prostředků. (Svobodová a kol., 2003).

Klasifikace výukových metod J. Maňáka a V. Švece je mezi učiteli nejznámější, avšak pojmy výuková metoda a organizační forma výuka v jejich klasifikaci splývají. Mnohdy nejenom v případě učitelů s delší praxí jsou tyto metody výuky nejužívanější. Z těchto důvodů vycházím z této klasifikace výukových metod v praktické části diplomové práce. J. Maňák a V. Švec (2003, s. 49) rozlišují tři skupiny výukových metod „*podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb*“:

1. Klasické výukové metody

- **Metody slovní** (vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor)
- **Metody názorně-demonstrační** (předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž)
- **Metody dovednostně-praktické** (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností, produkční metody)

2. Aktivizující výukové metody

- Metody diskusní, Metody heuristické, řešení problémů, Metody situační, Metody inscenační, Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

- Frontální výuka, Skupinová a kooperativní výuka, Partnerská výuka, Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků, Kritické myšlení, Brainstorming, Projektová výuka, Výuka dramatem, Otevřené učení, Učení v životních situacích, Televizní výuka, Výuka podporovaná počítačem, Sugestopedie a superlearning, Hypnopedie

V následujícím úseku této kapitoly podrobněji popíšu tyto výukové metody.

2.1.2 Charakteristika výukových metod dle J. Maňáka a V. Švece (2003)

Výukové metody dle J. Maňáka a V. Švece (2003) řadíme na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Do klasických výukových metod spadají metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.

Základním cílem učitele nejenom ČJ je rozvíjet komunikační dovednosti, proto jsou **metody slovní** velmi důležité v procesu učení. Jedná se o tradiční, ale především základní výukové metody, které mohou doprovázet, či doplňovat ostatní vyučovací metody (Víška, 2009). Pro uplatnění žáků v životě je rozhodující umět vyjádřit své postoje, myšlenky i názory a vhodně o nich diskutovat. Metody slovní můžeme vnímat jako monologické – vyprávění, vysvětlování a přednáška, jako dialogické – rozhovor a jako metodu práce s textem (Víška, 2009).

„Vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou, která umožňuje vypravěči projevit své pocity, fantazii, postoje a stanoviska dokreslující sdělované informace“, tak shrnují metodu vyprávění J. Maňák a V. Švec (2003, s. 54). Popisují, že

s vyprávěním úzce souvisí také umění naslouchat kultivovanému vyprávění. (Maňák; Švec, 2003) „*Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům*“ (Maňák; Švec, 2003, s. 57). K základním požadavkům kladeným na učitele je umět žákům srozumitelně vysvětlit dané učivo. Delší ucelený projev, který zprostředkovává závažné téma je přednáška (Maňák; Švec, 2003). Na prvním stupni základní školy se s touto metodou příliš nesetkáme, je spíše typická pro střední a vysoké školy. Naopak práce s textem je nevyhnutelnou součástí nejenom vyučovacích hodin českého jazyka. „*Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací* (Maňák; Švec, 2003, s. 64).“ Ve škole žáci pracují nejčastěji s učebnicovými texty. Metoda rozhovoru poukazuje na verbální komunikaci mezi dvěma a více osobami v podobě otázek a odpovědí na dané výchovně-vzdělávací téma (Maňák; Švec, 2003).

Názorně-demonstrační metody se uplatňují v etapě zprostředkování učiva smysly (Maňák; Švec, 2003). Zahrnují předvádění názorného materiálu učitelem či nějakým technickým zařízením a pozorování těchto jevů žáky (Víška, 2009). Řadí se zde metody předvádění a pozorování, práce s obrazem a instruktáž. Metoda předvádění zprostředkovává žákům vjemy a prožitky prostřednictvím smyslových receptorů. Pozorování je soustavné, záměrné, cílené vnímání, které bývá ovlivňováno předchozími zkušenostmi i rysy osobnosti žáků. Práce s obrazem představuje ve školním prostředí práci s didaktickým obrazem - zobrazením jevu využitelného v edukačním procesu. Může se jednat o práci s učebnicovými ilustracemi, kresbou na tabuli, nástěnným obrazem, počítačovou projekci nebo o symbol, znak či schéma (Maňák; Švec, 2003). „*Instruktáž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti*“ (Maňák; Švec, 2003, s. 87).

V případě metod dovednostně-praktických jde o postupy kultivující žákovy činnosti vedoucí k osvojení motorických a psychomotorických dovedností i k tvorbě materiálních produktů (Maňák; Švec, 2003). Řadí se zde napodobování, manipulování, laborování a experimentování, vytváření dovedností a produkční metody. Metoda napodobování je chápána jako proces „*přebírání určitých způsobů chování od jiných, zejména starších lidí, kteří mají autoritu*“ (Maňák; Švec, 2003, s. 97). Tato metoda je na prvním stupni velmi obvyklá, ve výuce se jedná spíše o užití názorného příkladu, jehož

napodobení vede k rychlejšímu a efektivnějšímu osvojování učiva (Maňák; Švec, 2003, s. 54). Pod metodou manipulování, laborování a experimentování si v zásadě můžeme představit hledání nového řešení, bádání, zkoumání. Manipulování pomáhá žákům poznávat prostředí, zařízení, vybavení, ve kterém se pohybuje. Žákovským experimentem vnímáme hledání, zkoušení a objevování. Laborování poskytuje příležitosti k usuzování, vytváří pracovní návyky a rozvíjí technické myšlení (Maňák; Švec, 2003). V českém jazyce se jedná především o manipulaci a experimentování se vzdělávacími kartičkami i pomůckami, můžeme však zde zařadit i tzv. myšlenkový experiment. Vytváření dovedností je procesem, v němž si žáci osvojují nebo aktualizují fakta důležitá pro řešení problémů k realizaci určité dovednosti, na tomto základě sestavují znalosti pro řešení tohoto problémů a následně navržené strategie řeší (Maňák; Švec, 2003). Tato metoda je na prvním stupni ZŠ užívaná spíše v předmětech, jako je matematika, přírodověda aj., může být však použita také v případě jazykových dovedností. V rámci skupiny produkčních metod vstupuje do popředí výsledek, produkt praktické činnosti (Maňák; Švec, 2003).

Aktivizující výukové metody jsou „metody, ve kterých se žák aktivně podílí na procesu učení a výuka se přizpůsobuje jeho schopnostem a potřebám“ (Víška, 2009, s. 13). Tyto metody jsou silně motivační, založené na tvořivém přístupu k učivu (Víška, 2009). Aktivizující metody výuky jsou metody diskusní, heuristické, řešení problémů, situační, inscenační a didaktické hry. Diskusní metoda je „forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma“ (Maňák; Švec, 2003, s. 108). Metody heuristické, řešení problémů vypovídají o učení cestou samostatného objevování, tzv. myšlenkovou variantu učení se pokusem omylem. Žák se učí ze svých nezdarů, ale také úspěchů. Metody situační se vztahují na reálné případy ze života představující specifické, náročné jevy, jež vyvolávají potřebu vypořádat se s nimi (Maňák; Švec, 2003). „Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“ (Maňák; Švec, 2003, s. 123). Didaktickou hru můžeme vymezit jako seberealizační aktivitu, která pedagogickým cílům přizpůsobuje svobodnou volbu, uplatnění zájmů, uvolnění i spontánnost. Didaktická hra zachovává většinu znaků herních aktivit, činnosti (Maňák; Švec, 2003). Plní specifické funkce v životě žáků. Ve výuce musí mít vždy vzdělávací cíl, jelikož pomocí didaktických her učitel taktéž přispívá u žáků k rozvoji kompetencí (Víška, 2009).

Komplexní výukové metody „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání“ (Maňák; Švec, 2003, s. 131). Řadí se zde frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků. Tyto metody splývají s organizačními formami výuky, jsou tedy blíže specifikovány v kapitole 2.2. Dále zde patří metody kritického myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie a superlearning, hypnopedie. Metoda kritického učení je činnost, nástroj pomáhající žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k porozumění učivu, k odhalování souvislostí a k vlastním závěrům. Hlavním cílem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce myšlenek, nápadů a následně posoudit jejich užitečnost. Projektová výuka neboli učení se v projektech zahrnuje komplexnější problémové úlohy a výukové záměry, plány, jež mají širší praktický dosah. Výuka dramatem představuje improvizovanou formu, v níž jsou žáci vedeni učitelem k hraní a reflektování lidské zkušenosti. Otevřené učení se orientuje na zájmy a schopnosti žáka, podporuje ho v plánování vlastního učení i mimoškolních aktivit. V případě metody učení v životních situacích přichází do popředí zážitky žáků z reálného života, snaží se posílit zkušenosti, zájmy a potřeby žáků. Metodou televizní výuka se zprostředkovává dané učivo formou obrazového a zvukového signálu. Při metodě výuka podporovaná počítačem přichází do popředí internetové sítě a počítačové systémy, jež obohacují výuku ve školách. Sugestopedie a superlearning i hypnopedie jsou metody dle mého názoru nevyužitelné ve školní výuce. Jde o učení probíhající při uměle navozených mozkových procesech podobným relaxaci (sugestopedie a superlearning) či ve stavu spánku (hypnopedie) (Maňák; Švec, 2003).

2.2 Organizační formy výuky

Pod pojmem organizační formy výuky se skrývá „uspořádání podmínek k funkční realizaci vzdělávacího procesu, v jejichž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky“ (Průcha, 2009, s. 197). Učitel vybírá vhodné formy výuky v závislosti na cíli výuky, charakteru probírané látky, připravenosti a individuálních zvláštностech žáků i jejich specifických potřebách, možnostech, které má učitel v dané škole k dispozici (Skalková, 2007). Ve výuce se formy výuky prolínají.

2.2.1 Klasifikace organizačních forem výuky

Klasifikace organizačních forem výuky je v odborné literatuře řazena velmi podobně. V tomto úseku diplomové práce představím tři z nich.

Jak jsem již v předchozím úseku této kapitoly zmínila, J. Maňák a V. Švec (2003, s. 6) použili ve své publikaci v klasifikaci komplexních výukových metod také metody splývající s organizačními formami výuky. Řadí zde:

- frontální výuku,
- skupinovou a kooperativní výuku,
- partnerskou výuku,
- individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků.

Vališová, Kasíková a kol. (2011, s. 174 - 176) dělí organizační formy výuky podle dvou základních hledisek:

1. **hledisko způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce** (vyučování frontální, individuální formy vyučování, vyučování individualizované, vyučování párové a skupinové)
2. **hledisko časové a prostorové organizace vyučování**

J. Průcha (2009, s. 197) nahlíží na organizační formy výuky obecněji, z různých úhlů pohledu. Dělí tyto formy výuky podle:

1. **vztahu k osobnosti žáka** (výuka individuální, výuka individualizovaná, výuka skupinová, výuka hromadná (kolektivní))
2. **charakteru výukového prostředí** (výuka ve třídě nebo posluchárně, výuka v odborných učebnách a laboratořích, výuka v dílně, výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu apod., výuka v muzeu, v koutku tradic apod., učebně výrobní jednotka (učební den ve výuce), vycházka a exkurze, domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku)
3. **délky trvání** (vyučovací hodina (základní výuková jednotka), zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka, vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.)

Všechny tyto klasifikace se téměř shodují na dělení organizačních forem výuky na hromadnou (frontální), individuální, individualizovanou a skupinovou. Z tohoto

důvodu jsem tuto klasifikaci užila při realizaci praktické části diplomové práce. Blíže ji specifikuji v následujícím úseku.

2.2.2 Charakteristika organizačních forem výuky

Hromadná neboli frontální výuka je oproti jiným formám výuky časově nejvýhodnější a nejužívanější, neboť se jedná o učitelem řízené vyučování celé třídy či skupiny žáků najednou, tedy hromadně (Janiš, 2003). V ČJ je vhodná především pro zavádění nového učiva, opakování v podobě diktátu, testu. Opakem této formy je **forma individuální**, kdy učitel pracuje s jednotlivcem, či menší skupinou žáků (Vališová; Kasíková a kol., 2011). Učivo i doba výuky jsou pro žáka stanoveny individuálně (Janiš, 2003). Tato výuková forma je nejefektivnější, užívaná zejména při procvičování, opakování učiva slabších či silnějších žáků. Při **individualizované formě** výuky žáci řeší zadané úkoly samostatně bez zásahu učitele. Učivo bývá zprostředkováno učebním úkolem. Žáci pracují dle svého tempa a učebních možností (Vališová; Kasíková a kol., 2011). V ČJ bývá užívaná zejména při doučování žáků a domácích úkolech. Tato forma je hojně užívaná v alternativních školách. Při **skupinové formě** učitel řídí učební činnost spolupracujících dvojic či početnějších skupin (Vališová; Kasíková a kol., 2011). Skupiny společně řeší zadané úkoly, čímž u nich rozvíjíme kooperaci a sociální interakci. Skupinová forma výuky je vhodná pro opakování i procvičování učiva.

3. Český jazyk na prvním stupni základní školy

Vzdělávací obor český jazyk a literatura spadá do vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace. Jelikož je tento obor rozsáhlý, pro lepší přehlednost je rozdělen do tří složek: *Jazyková výchova, Komunikační a slohová výchova, Literární výchova*. Obsah těchto složek se ve výuce ČJ vzájemně prolíná (RVP ZV, 2017). Předmětem této diplomové práce je jazyková výchova, proto se na ni v této kapitole zaměřím.

„Jazyková výchova je zaměřena na osvojení kodifikované podoby současného mateřského jazyka českého“ (Kamiš; Hanzová, 2016, s. 7). Žáci zde získají vědomosti i dovednosti podstatné pro osvojení si spisovné podoby ČJ. Jazyková výchova směřuje žáky k přesnému a logickému myšlení, jež je základním předpokladem pro přesné, srozumitelné vyjadřování (RVP ZV, 2017). Očekávané výstupy v jazykové výchově na konci 2. období zní (RVP ZV, 2017, str. 20):

JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- ČJL-5-2-01** *porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová*
- ČJL-5-2-02** *rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*
- ČJL-5-2-03** *určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*
- ČJL-5-2-04** *rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*
- ČJL-5-2-05** *vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty*
- ČJL-5-2-06** *odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí*
- ČJL-5-2-07** *užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje*
- ČJL-5-2-08** *píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách*
- ČJL-5-2-09** *zvládá základní příklady syntaktického pravopisu*

Z mé zkušenosti vím, že celkově ČJ – jazyková výchova, konkrétně pravopis, je pro žáky obtížnou záležitostí, jelikož jsou na ně dle mého názoru z pohledu RVP ZV kladeny poměrně vysoké nároky. Žáci si musí během celého prvního stupně osvojit většinu základů gramatiky, na které následně navazují na druhém stupni ZŠ. Především v 5. ročníku dochází k upevnování, prohlubování, ale také vyvozování některých učiv. Žáci se musí soustředit na více gramatických jevů současně, což dle mé zkušenosti bývá obtížné nejenom pro žáky, ale také učitele, kteří práce žáků kontrolují.

V praktické části diplomové práce se proto zaměřím i na ověřování znalostí žáků v oblasti jazykové výchovy. Budu mimo jiné také zkoumat, která učiva dělají žákům největší problémy, ať už z jejich pohledu či z pohledu učitelů. Na základě výsledků, jež analyzuji, doporučím učitelům, na co by se měli v průběhu studia, především v pátém ročníku ZŠ, u žáků zaměřit. Myslím si, že tato doporučení by mohla být k užítku nejen mnoha učitelům, ale jejich aplikování by bylo jistě užitečné i pro žáky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodologická část

4.1 Cíle a hypotézy výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je porovnat výuku ČJ – jazykové výchovy v 5. třídách v malotřídních a běžných základních školách především z hlediska výukových metod a organizačních forem výuky. Zjistit, zda jsou vzdělávací výsledky dle očekávaných výstupů z RVP ZV srovnatelné u žáků běžných a malotřídních ZŠ v ČJ – jazykové výchově na konci 2. období na 1. stupni ZŠ.

Na základě těchto cílů jsem si stanovila následující hypotézy:

- H1: Učitelé na běžných základních školách využívají odlišné vyučovací metody a formy práce než učitelé na malotřídních školách.
- H2: Vzdělávací výsledky, dle očekávaných výstupů z RVP ZV, jsou u žáků navštěvujících malotřídní školu na konci druhého období na 1. stupni ZŠ v ČJ – jazykové výchově srovnatelné se vzdělávacími výsledky žáků běžných ZŠ.
- H3: Žáci běžných ZŠ se hlásí na víceletá gymnázia procentuálně více než žáci malotřídních škol.

V této praktické části diplomové práce se budu snažit tyto hypotézy ověřit pomocí metod výzkumného šetření.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Mým výzkumným vzorkem byli žáci 5. tříd a jejich učitelé ČJ – jazykové výchovy z celkem 8 ZŠ, z toho čtyřech běžných ZŠ a čtyřech malotřídních ZŠ. Spolupracovala jsem s následujícími běžnými základními školami: Základní školou Pohádka, Mandysova 1434 v Hradci Králové, Základní školou Opava, Boženy Němcové 2, Základní školou Opava, Otická 18 a Základní školou T. G. Masaryka, Riegrova 13 v Opavě. V případě malotřídních škol jsem navázala spolupráci se Základní školou Hradec Králové - Malšova Lhota, Lhotecká 39, Základní školou Branka u Opavy, Školní 58, Základní školou Mokré Lazce, Hájová 98 a Základní školou Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2. Níže jednotlivé školy blíže představím.

Zřizovatelem Základní školy a Mateřské školy Pohádka, Hradec Králové, Mandysova 1434 je statutární město Hradec Králové. Tato škola je sídlištního typu, uspořádáním úplná škola. Škola je zaměřena na etickou výchovu, která je vyučována od 1. ročníku ZŠ, což naznačuje také motivační název ŠVP: „*I ve mně je lídr.*“. Mou cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla třída 5. A s 24 žáky a s jejich třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 14 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Pohádka, 2018).

Zřizovatelem Základní školy Opava, Boženy Němcové 2 – příspěvková organizace je statutární město Opava. Tato ZŠ je úplnou školou, situovanou v klidné části města. Motivační název ŠVP: „*Otevřít oči, ukázat cestu*“ poukazuje na základní myšlenku, kterou je spolupráce mezi žáky, jejich zákonnými zástupci a učiteli. Mou cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla třída 5. B s 30 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 27 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Opava, Boženy Němcové, 2007).

Zřizovatelem Základní školy Opava, Otická 18 – příspěvková organizace je statutární město Opava. Tato úplná škola je situována blízko centra v klidné části města. Motivační název ŠVP: „*Prameny*“ je odvozen od myšlenky, že vzdělávání je oblast široká jako řeka, do které se prameny přítoků ze všech oborů vědění slévají. Mou cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla třída 5. B s 26 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 16 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Opava, Otická, 2007).

Zřizovatelem Základní školy T. G. Masaryka Opava, Riegrova 13 – příspěvková organizace je statutární město Opava. Výuka probíhá ve čtyřech budovách v klidné části města. Zaměření školy objasňuje motivační název ŠVP: „*Ten umí to a ten zas tohle...*“. Název vypovídá o tom, že škola nabízí možnost pocitu uspokojení každému jedinci. Mou cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla třída 5. A s 24 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 20 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ T. G. Masaryka Opava).

Zřizovatelem Základní školy a Mateřské školy, Hradec Králové - Malšova Lhota, Lhotecká 39 je magistrát města Hradec Králové. Tato malotřídní, neúplná škola je situována na okraji města. Dle ŠVP se pracovníci školy orientují na žáka a respektují

jeho individuální potřeby, proto zní motivační název ŠVP: „*Každý má svou šanci*“. Cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla 5. třída s 12 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 6 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, 2017).

Zřizovatelem Základní školy a Mateřské školy Branka u Opavy, Školní 58 – příspěvková organizace je obec Branka u Opavy. Tato malotřídní, neúplná škola se nachází v centru obce. Motivační název ŠVP: „*Škola pro každého*“ poukazuje na hlavní cíl školy, kterým je vytvořit systém výuky vyhovující každému žákovi a jeho potřebám. Cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla 5. třída s 8 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 6 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Branka u Opavy, 2007).

Základní škola Mokré Lazce, okres Opava, Hájová 98 – příspěvková organizace je obec Mokré Lazce. Tato malotřídní, neúplná škola je situována v centru obce. Zaměření školy je dle ŠVP všeobecné. Motivační název ŠVP zní: „*Kapkou ke kapce k moři poznání*“. Cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla 5. třída s 6 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 6 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Mokré Lazce, 2016).

Základní škola a Mateřská škola Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2 – příspěvková organizace. Tato malotřídní, neúplná škola je situována v okrajové části obce. Motivační název ŠVP této školy zní: „*Od hraní k vědění*“, protože dle jejich ŠVP škola nemůže být jen o vážné práci. Cílovou skupinou pro výzkumná šetření byla 5. třída s 5 žáky a třídní učitelkou. Výzkumná šetření jsem prováděla na 4 žácích s písemným svolením rodičů (ŠVP ZV, ZŠ Opava – Suché Lazce, 2007).

U všech výše uvedených škol vychází ŠVP z RVP ZV. Ve všech výše představených 5. třídách bylo kromě jedné dle ŠVP v době realizace výzkumu vyučováno 7 povinných vyučovacích hodin ČJ za týden, v jednom případě u ZŠ Opava, Otická 18 bylo vyučováno těchto vyučovacích hodin ČJ 8. Dle jejich rozvrhů byly za týden vyučovány 4 hodiny, v případě ZŠ Opava, Otická 18 - 5 hodin ČJ – jazykové výchovy a zbývající 3 hodiny pokryla literární, komunikační a slohová výchova.

Všichni žáci mnou zvolených malotřídních škol byli v roce realizování mého výzkumného šetření vzdělávání ve spojených 4. a 5. ročnících. V době vyučování ČJ –

jazykové výchovy v 5. třídách měli žáci 4. tříd také vyučování ČJ – jazykové výchovy. Avšak výjimku tvořila Základní škola Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39, kde ve spojené třídě měli žáci 5. třídy ČJ – jazykovou výchovu a žáci 4. třídy měli zároveň ve stejný čas matematiku.

Jelikož má spolupráce s vybranými ZŠ byla podmíněna nezveřejněním výsledků testů a dotazníkového šetření jednotlivých škol, budu pracovat s celkovými výsledky podle typu základních škol pod pojmy: „běžná základní škola“ a „malotřídní škola“.

4.3 Metody výzkumného šetření

Pro závěrečnou práci jsem zvolila smíšený typ výzkumu. Hlavními metodami výzkumu této závěrečné práce je behaviorální metoda - *pozorování* a *didaktický test*, které jsou doplněny o explorativní metody - *dotazníkové šetření* a *strukturované interview* s učiteli ČJ – jazykové výchovy 5. tříd na vybraných běžných základních a malotřídních školách.

5. Analýza a interpretace dat výzkumného šetření

V této kapitole praktické části diplomové práce jsou interpretována a analyzována data získaná z výzkumného šetření. Tato data jsou zpracována v přehledných grafech a tabulkách.

5.1 Pozorování

Vzhledem k charakteru mého výzkumného šetření jsem zvolila přímé nezúčastněné zjevné strukturované nestandardizované krátkodobé pozorování, které jsem realizovala v 5. třídách v každé z 8 vybraných ZŠ (více v podkapitole 4.2) od února 2019 do června 2019. Aby byly výsledky pozorování co nejvíce objektivní, v každé třídě jsem pozorovala 4 vyučovací jednotky ČJ – jazykové výchovy. Svou pozornost jsem při pozorování zaměřila na výukové metody a organizační formy práce s žáky. Náslechy proběhly se svolením ředitelů daných škol a po domluvě s vyučujícími ČJ – jazykové výchovy.

Ve třídě jsem působila jako tichý pozorovatel, do výuky jsem se žádným způsobem nezapojovala, abych nenarušila běžný chod vyučování. Seděla jsem v rohu v zadní části třídy, abych co nejméně rušila pozorované osoby a zároveň měla vhodný úhel pro pozorování co největšího počtu žáků najednou.

Vyučující českého jazyka – jazykové výchovy jsem poprosila o realizaci běžných vyučovacích hodin ČJ – jazykové výchovy v mé přítomnosti, aby nedocházelo ke zkreslení výsledků pozorování v případě uměle navozených činností. Také z tohoto důvodu nebyla ani jedna z učitelek ČJ předem seznámena s cíli a průběhem mého pozorování a působení ve třídě. Z přirozeného chování a jednání učitelek ČJ i žáků jsem rozpoznala, že se jednalo opravdu o běžné vyučovací jednotky, na které byli žáci zvyklí.

V této kapitole se zaměřím na způsob zaznamenávání, vyhodnocování a interpretaci výsledků pozorování.

5.1.1 Způsob zaznamenávání a vyhodnocování získaných dat

Výskyt jevů (metod a forem výuky) zjištěných pozorováním jsem systematicky zaznamenávala do záznamového archu (příloha 1). Pro lepší přehlednost byl pro každou školu připraven jeden záznamový arch, který sloužil při všech čtyřech násleších. Do základních údajů o výuce jsem doplnila název školy i třídu, ve které bylo pozorování uskutečněno, vzdělávací obor a tedy ČJ – jazyková výchova, vyučující, jíž výuku vedla, jméno a příjmení pozorovatelky, tedy mě. Následně jsem vypsala výukové metody dle Maňáka a Švece (2003), které jsou blíže specifikovány v podkapitole 2.1.2 a organizační formy výuky popsané v podkapitole 2.2.2. Klasické výukové metody, které jsou méně často užívané v hodinách ČJ – jazykové výchově na prvním stupni ZŠ: vyprávění, přednáška, předvádění a pozorování, instruktáž, vytváření dovedností, produkční metody, jsem zařadila pod pojmem „*další klasické výukové metody*“. Jelikož se organizační formy výuky prolínají s některými komplexními výukovými metodami, tyto metody jsem nezahrnovala do dalších komplexních výukových metod, ale pracovala jsem s nimi pouze jako s organizačními formami výuky. Pod pojmem „*další komplexní výukové metody*“ jsou zahrnuty: projektová metoda, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, sugestopedie a superlearning, hypnopedie, protože jsou tyto metody prozatím méně obvyklé v hodinách ČJ – jazykové výchově na prvním stupni ZŠ. Na levé straně tabulky jsou čtyři sloupce očíslované od 1. do 4., tyto sloupce představují 1. - 4. realizovanou následovou hodinu. K jednotlivým metodám výuky jsem do těchto sloupců zaznamenávala bodovou škálu 0 nebo 1, přičemž 0 znamená, že se daná metoda či forma ve výuce nevyskytla a 1 poukazuje na to, že se daná metoda či forma ve výuce vyskytla. Jelikož se metody v průběhu vyučovací hodiny velmi prolínají, zvolila jsem pouze

dvoubodovou škálu. Avšak u výukových forem, jejichž využití je snadno změřitelné, jsem použila minutáž. Číslo vepsané do daného políčka vypovídá o tom, kolik minut byla realizována daná organizační forma výuky. Z těchto minutáží jsem následně vypočítala průměrnou hodnotu, kterou jsem zaokrouhlila na celá čísla. Ta jsem zpracovávala do grafů, které jsou vloženy níže u popisu jednotlivých škol v této kapitole.

Při vyhodnocování užitých metod a forem ve výuce jsem pracovala s výše popsaným záznamovým archem, který jsem vyplnila na 8 základních školách (více v podkapitole 4.2) v průběhu pozorování 4 vyučovacích hodin ČJ – jazykové výchovy žáků 5. tříd. Záznamové archy z jednotlivých škol jsou vloženy do příloh 2 – 9.

5.1.2 Interpretace výsledků pozorování

V této podkapitole praktické části diplomové práce analyzuji a interpretuji data získaná pozorováním. Při práci s daty výukových forem jsem pracovala s procenty. Procenta jsem zaokrouhlovala na celá čísla a data jsem následně zpracovávala do grafů pro větší přehlednost. Jelikož předmětem diplomové práce jsou žáci 5. tříd, při pozorování výukových metod a forem i struktury hodin jsem věnovala pozornost pouze žákům tohoto ročníku ve všech školách.

Pro přehlednější orientaci v tomto úseku jsem jej rozdělila na dva podúseky. V prvním podúseku analyzuji a interpretuji data podle jednotlivých škol a v úvodu každou školu uvedu hlavičkou z přílohy. Následně v dalším podúseku data interpretuji obecně dle typu škol. Pro snadnější orientaci v této podkapitole jsou data zpracována dle shodné struktury.

5.1.2.1 Interpretace výsledků pozorování na jednotlivých školách

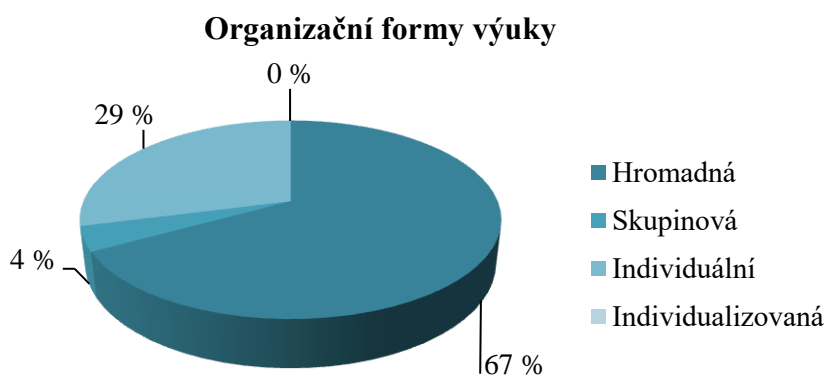
Základní škola Pohádka, Mandysova 1434, Hradec Králové

| Základní údaje o výuce | |
|---|------------------------------|
| Škola: Základní škola Pohádka, Mandysova 1434, Hradec Králové | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy podobnou strukturu vyučovací hodiny.

V úvodu hodiny si s žáky vždy na 3 minuty zaspívala písničku, následně paní učitelka řekla cíl a průběh vyučovací hodiny. Poté přibližně 3 minuty opakovali učivo, buď které probírali minulou hodinu, nebo učivo důležité pro danou hodinu. Následovala variabilní část hodiny, která byla měněná dle různých faktorů, např. dle cíle vyučovací hodiny. Každou hodinu však žáci pracovali s učebnicí, se sešitem a realizovali manipulační činnosti (např. práce s kartičkami). Další činnosti jako práce v pracovním sešitě, s interaktivní tabulí, práce s úlohou na tabuli, s pracovním listem, proběhly ve vyučovací hodině vždy dvě, dle uvážení paní učitelky. Poté vždy zhodnotila vyučovací hodinu, případně zadala domácí úkol a s žáky celou vyučovací hodinu reflektovali.

Dle vyplněného záznamového archu - příloha 2 probíhala výuka všech čtyř vyučovacích hodin průměrně 67 % formou hromadné výuky, 29 % individuální formou výuky a 4 % skupinovou formou výuky, individualizovaná forma výuky nebyla realizovaná ani jednou (graf 1). Obsah těchto vyučovacích hodin byl naplňován každou hodinu metodami: vysvětlování, práce s textem, manipulování, laborování, experimentování a komplexní metodou kritického učení. Ve třech vyučovacích hodinách ze čtyř byly užity metody: rozhovor, metody diskusní, výuka podporovaná počítačem.



Graf 1 - Výukové formy - ZŠ Pohádka, Mandysova

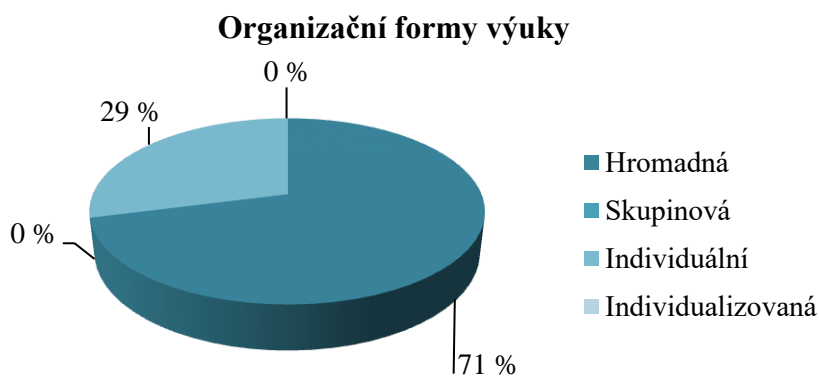
Základní škola Opava, Boženy Němcové 2

| Základní údaje o výuce | |
|--|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Opava, Boženy Němcové 2 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. B | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy podobnou strukturu vyučovací hodiny.

V úvodu řekla paní učitelka cíl a průběh vyučovací hodiny, tento úvod byl většinou podrobnější, zahrnoval také některé třídnické organizační věci, proto trval zpravidla 5 minut. Následovala práce s učebnicí, pracovním sešitem či jazykový rozbor. Vždy byla zvolena jedna z těchto činností a byla realizována polovinu vyučovací jednotky, přibližně 23 minut. Poté se mohli jít žáci libovolně projít po chodbě, zajít si na záchod, napít se. Každou z mých následových hodin trvala žákům tato činnost přesně 3 minuty. Tato druhá část vyučovacích hodin byla věnována buď práci s učebnicí, která byla doplněna o úlohu na interaktivní tabuli, anebo diktátu či jazykovému rozboru na známky, kterým předcházelo pětiminutové opakování gramatických jevů důležitých pro napsání diktátu či jazykového rozboru. Na závěr hodiny proběhla reflexe s žáky a ukončení vyučovací hodiny paní učitelkou.

Dle vyplněného záznamového archu (příloha 3) probíhala výuka všech čtyř vyučovacích hodin průměrně 71 % formou hromadné výuky, 29 % individuální formou výuky. Skupinová a individualizovaná forma výuky nebyla realizovaná ani jednou (graf 2). Obsah těchto vyučovacích hodin byl naplňován každou hodinu metodami: vysvětlování, práce s textem, rozhovor, metoda diskusní a komplexní metodou kritického učení a učení v životních situacích. V jedné vyučovací hodině ze čtyř byla užita metoda výuka podporovaná počítačem.



Graf 2 - Výukové formy – ZŠ Opava, Boženy Němcové

Základní škola Opava, Otická 18

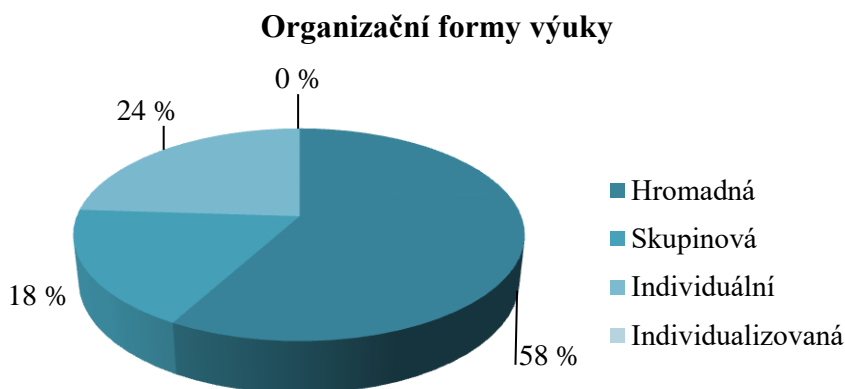
| Základní údaje o výuce | |
|---|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Opava, Otická 18 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. B | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala podobnou strukturu hodiny v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy.

Na začátku vyučovací hodiny sdělila cíl a obsah hodiny. Jelikož většinou tento úvod zahrnoval také organizační body, trval vždy přibližně 5 minut. Následně žáci pracovali s textem, který byl připravený na tabuli. Tato část hodiny trvala většinou 6-10 minut. Poté pracovali většinou 5-10 minut s učebnicí. Následovala přibližně dvacetiminutová variabilní činnost, dle volby paní učitelky. Volila vždy mezi práci s učebnicí, s pracovní učebnicí, s kartičkami či s mimo-učebnicovým textem. Obvykle realizovali jednu z těchto činností, někdy výjimečně dvě. Pokud žáci v hodině nepracovali s pracovními učebnicemi, vždy alespoň krátce pracovali ve školních sešitech. Na závěr paní učitelka hodinu ukončila.

Jak samotný graf 3 vypovídá, výuka všech čtyř vyučovacích hodin probíhala průměrně 58 % frontální, 18 % skupinovou a 24 % individuální formou výuky. Individualizovaná forma výuky se během těchto čtyř hodin nevyskytla. Obsah každé z těchto vyučovacích hodin byl naplňován metodami: vysvětlování, práce s textem,

diskusní metoda a komplexní výuková metoda - kritické myšlení. Metoda práce s obrazem, manipulování, laborování, experimentování, produkční metoda, vyprávění, heuristické, řešení problémů, situační metoda – tyto metody se objevily vždy pouze v jedné z těchto čtyř hodin. Uvedené formy a metody výuky jsou zobrazeny ve vyplněném záznamovém archu (příloha 4).



Graf 3 - Výukové formy – ZŠ Opava, Otická

Základní škola T. G. Masaryka, Riegrova 13, Opavě

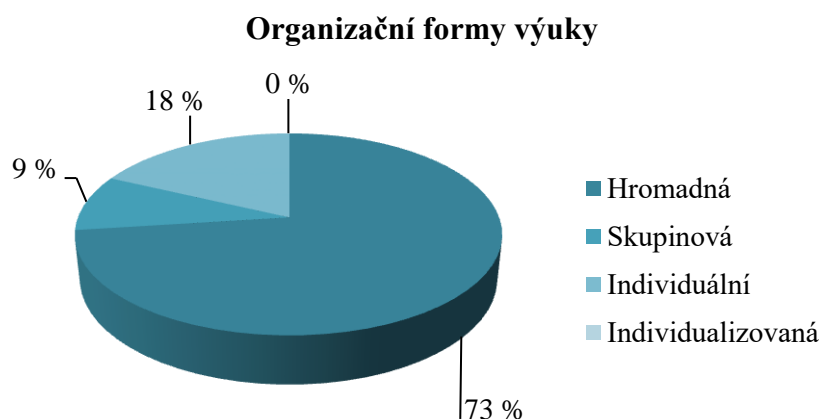
| Základní údaje o výuce | |
|---|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola T. G. Masaryka, Riegrova 13, Opava | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala v každé ze čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy odlišnou skladbu vyučovací hodiny. Analyzovat tedy strukturu jejich vyučovacích hodin bylo proto ztíženo.

Úvod vyučovací hodiny byl proměnlivý, žádný úvod, který jsem měla možnost vidět, nebyl stejný. V jednom případě bylo na začátku hodiny opakování, v jiných případech tvoření vět, přímá řeč, povídání si o víkendu s kladeným důrazem na tvoření vět. V každé ze čtyř hodin se vždy vyskytovala práce s textem buď z pracovního sešitu, učebnice, nebo textu tvořeného žáky a práce s mazacími tabulkami. Také byla každá hodina alespoň částečně věnovaná dramatizaci či jejím prvkům. Ve vyučovacích hodinách se také objevily jedna až dvě další činnosti, buď práce s kartičkami, plakátem,

didaktická hra, anebo cvičení na interaktivní tabuli. Na závěr hodiny byla realizovaná dvouminutová reflexe s případným zadáním domácího úkolu a ukončením vyučovací hodiny.

Při analýze užitých forem a metod práce jsem vycházela z vyplněného záznamového archu (příloha 5). Výuka všech čtyř vyučovacích hodin probíhala průměrně 73 % formou hromadné výuky, 9 % formou skupinové výuky a 18 % individuální formou výuky. Individualizovaná forma výuky nebyla realizovaná ani v jedné z hodin (graf 4). Obsah těchto vyučovacích hodin byl naplňován každou hodinu metodami: vysvětlování, práce s textem. Ve dvou z těchto čtyř hodin byly aplikovány metody: rozhovor, napodobování, manipulování, laborování, experimentování, metoda situační, inscenační, didaktické hry, brainstorming, výuka dramatem. V jedné z těchto čtyř hodin byly užití metody: práce s obrazem, vyprávění, předvádění a pozorování, výuka podporovaná počítačem. Dle mého názoru se realizované metody ve výuce lišily, protože byla užitá odlišná struktura v každé z hodin.



Graf 4 - Výukové formy – ZŠ T. G. Masaryka, Riegrova

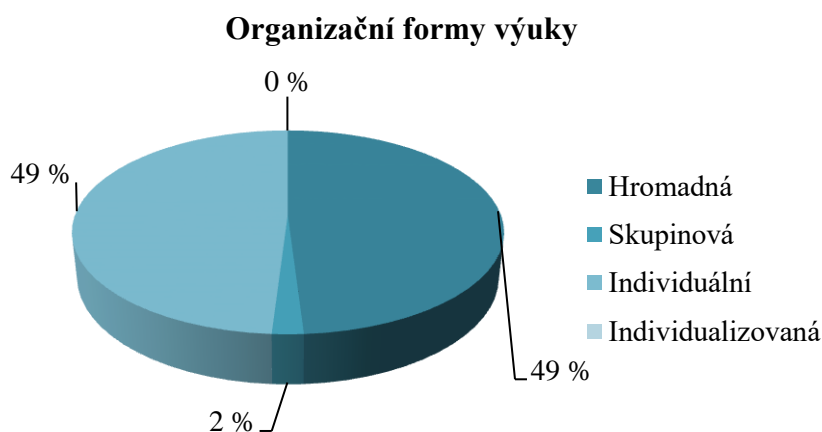
Základní škola Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39

| Základní údaje o výuce | |
|--|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala podobnou strukturu hodiny v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy.

V úvodu vyučovací hodiny si všichni žáci s paní učitelkou zazpívali písničku, následně paní učitelka řekla cíle pro obě třídy. Tento úvod trval vždy 3-5 minut. Navazovala první část vyučovací hodiny, která trvala vždy přibližně 20 minut, byla věnována jednomu ročníku, druhému ročníku paní učitelka zadala samostatnou práci. Během všech 4 hodin se paní učitelka v první části věnovala pátému ročníku. Tuto část začala práci s kartičkami na tabuli, věnovala jí 3-5 minut. Následovala buď práce s mazací tabulkou, nebo vyplňování pracovního listu či didaktická hra, vybraná činnost trvala 7-8 minut. Zbývající čas byl vyplněný prací na tabuli, s pracovním listem, s učebnicí či se školním sešitem. Druhá část hodiny pátého ročníku byla věnována individuální práci s učebnicí nebo pracovním listem, která trvala taktéž přibližně 20 minut. Na závěr paní učitelka hodinu ukončila se všemi žáky společně.

Výuka všech čtyř vyučovacích hodin probíhala průměrně 49 % hromadnou, 2 % skupinovou a 49 % individuální formou výuky, dle grafu 5. Individualizovaná forma výuky se během těchto čtyř hodin nevyskytla. Obsah každé z těchto vyučovacích hodin byl naplňován metodami: vysvětlování, práce s textem, manipulování, laborování, experimentování. Ve dvou z těchto hodin byla aplikována metoda didaktických her. Jedenkrát během těchto čtyř hodin byly realizovány metody: rozhovor, metoda heuristická, řešení problému a kritické myšlení. Při analýze a interpretaci výukových forem a metod jsem vycházela z vyplněného záznamového archu (příloha 6).



Graf 5 - Výukové formy – ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká

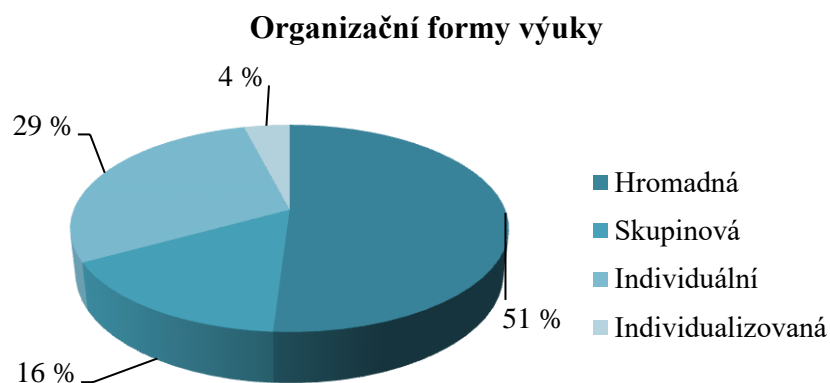
Základní škola Branka u Opavy, Školní 58

| Základní údaje o výuce | |
|--|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Branka u Opavy, Školní 58 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala podobnou strukturu hodiny v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy.

V úvodu každé ze čtyř vyučovacích hodin si všichni žáci s paní učitelkou zopakovali již probrané učivo. Následovala společná práce obou tříd, které bylo věnováno 10 minut. Tato práce většinou souvisela s předem připraveným cvičením na tabuli. Poté pracovala paní učitelka přibližně 15 minut s jednou třídou a druhá třída měla zadanou samostatnou práci s učebnicí, kdy doplňovali dané cvičení a následně ho přepsali do školních sešitů. Na dalších přibližně 15 minut se třídy vyměnily, a paní učitelka se věnovala druhé třídě, první třída dostala zadanou samostatnou práci s učebnicí. Třída 5. A, které se paní učitelka jednu z těchto částí hodiny věnovala, pracovala s učebnicí, s kartičkami, na počítačích či ve školním sešitě. Žáci, kteří měli samostatnou práci v učebnici dříve hotovou, odešli do zadní části učebny na počítač a pokračovali procvičováním libovolného učiva, které jim dělalo obtíže, nebo si četli knihu, dle zadání paní učitelky. Na závěr proběhlo krátké shrnutí vyučovací hodiny a opakování učiva pro obě třídy společně.

Výuka všech čtyř vyučovacích hodin probíhala průměrně 51 % hromadnou, 16 % skupinovou, 29 % individuální a 4 % individualizovanou formou výuky, viz graf 6. Obsah každé z těchto vyučovacích hodin byl naplňován metodami: vysvětlování, práce s textem. Ve třech z těchto hodin byly aplikovány metody rozhovoru a manipulování, laborování, experimentování. Ve dvou z těchto hodin byla užitá metoda kritického myšlení. Jednou během těchto čtyř hodin byly realizovány metody: diskusní, didaktické hry, výuka podporovaná počítačem. Při analýze a interpretaci výukových forem a metod jsem vycházela z vyplněného záznamového archu - příloha 7.



Graf 6 - Výukové formy – ZŠ Branka u Opavy, Školní

Základní škola Mokré Lazce, Hájová 98

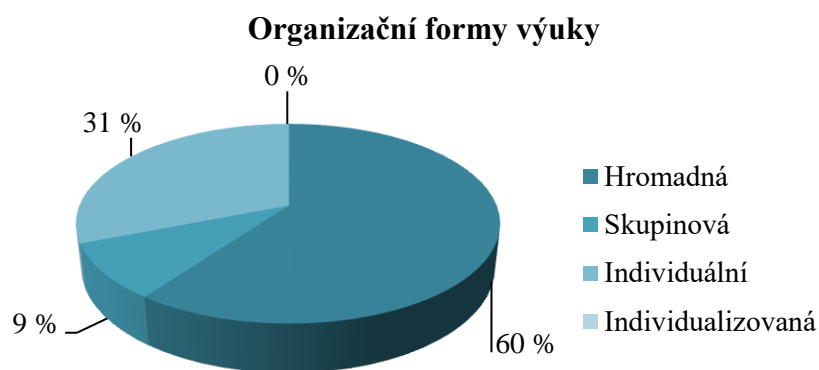
| Základní údaje o výuce | |
|---|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Mokré Lazce, Hájová 98 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala odlišnou strukturu hodiny v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy.

Paní učitelka seznámila žáky s obsahem hodiny v úvodu každé ze čtyř vyučovacích hodin. Následně s žáky obou tříd přibližně 8 minut opakovala již probrané znalosti z ČJ – jazykové výchovy. Další část vyučovací hodiny se vždy lišila. Každou hodinu však žáci ve vyučovací hodině hráli didaktickou hru. V jedné vyučovací hodině se vyskytly dvě z těchto činností: práce s kartičkami, lístečky, s učebnicí, s cvičení na interaktivní tabuli, psali diktát či jazykový rozbor, vypracovávali pracovní list. Paní učitelka zadala vždy žákům jedné třídy na přibližně 10 minut samostatnou práci, většinou se jednalo o práci s pracovním listem či učebnicí, kdy úlohu zapisovali do sešitu. Těchto přibližně 10 minut se poté věnovala žákům druhé třídy, následně se třídy vyměnily. Na závěr hodiny byl jednou referát na téma: „Novinky ze světa“, jinak vždy paní učitelka shrnula celou vyučovací hodinu, případně zadala žákům domácí úkol.

Výuka všech čtyř vyučovacích hodin probíhala průměrně 60 % hromadnou, 9 % skupinovou, 31 % individuální formou výuky. S individualizovanou formou výuky

jsem se během těchto čtyř hodin nesetkala. Formy výuky jsou zobrazeny v grafu 7. Obsah každé z těchto vyučovacích hodin byl naplňován metodami: vysvětlování, práce s textem, didaktické hry, kritické myšlení. Ve třech z těchto hodin byla aplikována metoda manipulování, laborování, experimentování. Ve dvou z těchto hodin byly užity metody rozhovoru a výuka podporovaná počítačem. Jednou během těchto čtyř hodin byly realizovány metody: diskusní, situační, učení v životních situacích. Při analyzování a interpretování výukových forem a metod jsem vycházela z vyplněného záznamového archu (příloha 8).



Graf 7 - Výukové formy – ZŠ Mokrý Lazce, Hájová

Základní škola Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2

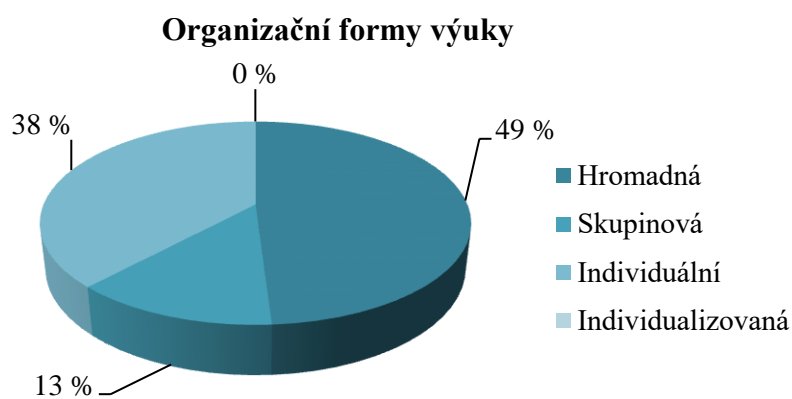
| Základní údaje o výuce | |
|--|--|
| Škola: Základní škola Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: ředitelka a třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

Paní učitelka používala shodnou strukturu hodiny v průběhu všech čtyř vyučovacích hodin českého jazyka – jazykové výchovy.

V úvodu každé ze čtyř vyučovacích hodin paní učitelka seznámila žáky s cílem a průběhem vyučovací hodiny. Následně většinou opakovali přibližně 5 minut již probrané gramatické jevy. Hlavní část hodiny trávající přibližně 20 minut byla rozdělena dle ročníků, pokud nebyla realizovaná skupinová práce, kdy byli ve skupinách žáci obou ročníků dohromady. Pátému ročníku paní učitelka zadala v této hlavní části

samostatnou práci, většinou práci s pracovním listem či učebnicí a věnovala se žákům 4. třídy. Po těchto přibližně 20 minutách paní učitelka zadala práci žákům 4. ročníku a s žáky 5. tříd hromadně kontrolovala jejich vypracovanou samostatnou práci. Hromadná kontrola trvala přibližně 7 minut. Další část vyučovací hodiny trávající přibližně 5-10 minut pracovali žáci s textem. Tato práce pod vedením paní učitelky probíhala buď s jedním ročníkem, anebo se všemi žáky dohromady, dle probíraného učiva. Výuka byla občas doplněna o manipulativní činnosti či práci na počítačích, nebo vyhledávání na mobilních telefonech. Na závěr paní učitelka hodinu shrnula a ukončila, případně žákům zadala domácí úkol.

Výuka všech 4 vyučovacích hodin probíhala průměrně 49 % hromadnou, 13 % skupinovou a 38 % individuální formou výuky. S individualizovanou formou výuky jsem se během těchto čtyř hodin nesešla. Formy výuky jsou zobrazeny v grafu 8. Obsah každé z těchto vyučovacích hodin byl naplňován metodami: vysvětlování, práce s textem a kritické myšlení. Ve třech hodinách byla realizována metoda diskusní. Ve dvou z těchto čtyř hodin byly aplikovány metody rozhovoru a manipulování, laborování, experimentování. V jedné ze čtyř vyučovacích hodin byly využity metody brainstorming, výuka podporovaná počítačem a učení v životních situacích. Při analyzování a interpretování výukových forem a metod jsem vycházela z vyplněného záznamového archu (příloha 9).



Graf 8 - Výukové formy – ZŠ Opava – Suché Lazce, Ke Strážnici

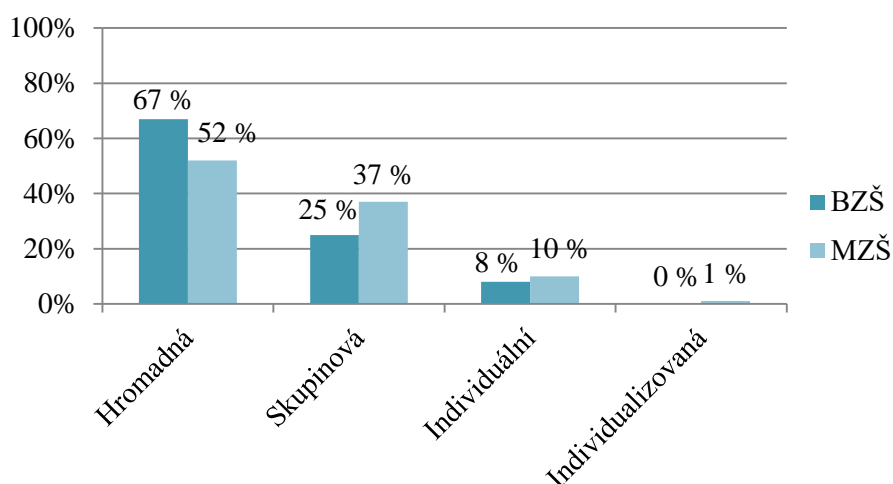
5.1.2.2 Interpretace celkových výsledků pozorování

Na základě získaných výsledků pozorování jsem došla k závěrům, že paní učitelky používaly téměř všechny podobnou strukturu vyučovací hodiny v průběhu

všech čtyř vyučovacích hodin, kromě jedné paní učitelky běžné ZŠ a jedné paní učitelky malotřídní školy. Ty používaly každou vyučovací hodinu odlišnou strukturu vyučovací hodiny ČJ – jazykové výchovy. Struktura vyučovacích hodin se na malotřídních školách velmi podobala. Téměř všechny vyučovací hodiny začaly řečeným cílem a průběhem hodiny, následovalo opakování již probraných učiv. Následně si paní učitelky rozdělily třídu dle ročníků. Jednomu ročníku zadaly samostatnou práci, zatímco se věnovaly ročníku druhému. S tímto ročníkem pracovaly u tabule, s textem případně s učebnicí. Někdy s žáky hrály didaktickou hru, dělaly manipulativní činnosti či pracovaly s interaktivní tabulí. Samostatná práce většinou spočívala ve vyplnění pracovního listu či práci s učebnicí. Následně formu práce těchto tříd vyměnily. Na závěr ukončily a shrnuly vyučovací hodinu s oběma třídami společně, případně jim zadaly domácí úkol. Struktura vyučovacích hodin ČJ – jazykové výchovy se mezi běžnými základními školami lišila. Všechny vyučující však uvedly hodinu cílem, průběhem a organizací hodiny. Každá z nich v jednotlivých hodinách pracovala s učebnicí, se sešitem, případně pracovním sešitem či pracovní učebnicí. Některá z nich někdy zvolila manipulativní činnosti, pracovní listy, didaktické hry, práci s interaktivní tabulí, jazykové rozbory či diktát. Na závěr vyučovacích hodin proběhla reflexe a ukončení vyučovací hodiny paní učitelkou, případně zadání domácích úkolů žákům.

Co se týče mnou pozorovaných organizačních forem výuky, mohu shrnout, že průměrná vyučovací hodina ČJ – jazykové výchovy probíhá na běžné základní škole z 67 % formou hromadnou, z 25 % formou individuální a z 8 % formou skupinovou. Na základních školách nebývá využívána individualizovaná forma výuky. Na malotřídních školách probíhá průměrná hodina ČJ – jazykové výchovy z 52 % formou hromadné výuky, z 37 % formou individuální výuky, z 10 % formou skupinové výuky a pouze 1 % tvoří vyučovací hodinu na těchto školách individualizovaná forma výuky. Pro větší názornost jsem tato data vložila do grafu 9. Z těchto výsledků jasně vyplývá, že organizační forma výuky se na běžných základních a malotřídních školách liší. Na běžných základních školách výrazně převažuje hromadná forma výuky nad dalšími formami. Nevyužívanou formou výuky je forma individualizovaná. Na malotřídních školách je naopak téměř vyvážená hromadná forma výuky v porovnání s ostatními. Nejméně využívanou formou je taktéž forma individualizovaná.

Organizační formy výuky



Graf 9 – Výukové formy - průměrná hodina ČJ - jazykové výchovy

Při srovnávání užívaných metod v hodinách ČJ – jazykové výchovy jsem zjistila, že všechny vyučující užívají v každé hodině metodu vysvětlování a práce s textem. Na běžných základních školách jsou hojně využívány také metody kritického myšlení, diskusní metody i metody rozhovoru. Tyto metody byly užívány průměrně ve více než 50 % vyučovacích hodinách ČJ – jazykové výchovy. Naopak nejméně užívanými metodami byly metoda produkční a metoda předvádění a pozorování. V malotřídních školách byly ve více než 50 % vyučovacích hodin ČJ – jazykové výchovy užívány metody manipulování, laborování a experimentování a kritické myšlení. Nejméně užívanými metodami byly metody situační, brainstorming a heuristické, řešení problému. Ty byly užity pouze jednou ze všech vyučovacích hodin. V běžné základní škole byly navíc využity metody vyprávění, práce s obrazem, předvádění a pozorování, výuka dramatem, napodobování a inscenační metody, tyto metody nebyly realizovány v malotřídní škole. V těch byla navíc využita metoda heuristická, řešení problémů, která na běžné ZŠ použita nebyla. Na základě těchto výsledků pozorování, podrobněji popsanych v podúseku 5.1.2.1 a v záznamových archách mohu shrnout, že nejčastěji užívanými metodami na obou typech základních škol jsou klasické výukové metody, následně metody komplexní a poté metody aktivizující. Vyučující na běžných základních školách používají v jedné hodině průměrně více vyučovacích metod (6) než na malotřídních školách (5). Dle mého názoru je to dáno právě strukturou a formami výuky, kdy se vyučující na malotřídních školách věnuje v jedné části výuky zpravidla jednomu ročníku, zatímco druhý pracuje

na samostatné práci. Následně si formy výuky vymění. Kdežto na základní škole, kde převažuje právě hromadná forma výuky, není učitel tolik omezen při realizaci výuky. Odráží se to také na tom, že na běžných základních školách jsou více využívány metody slovní i názorně-demonstrační. Naopak v malotřídních školách učitelé více využívají metody dovednostně-praktické, konkrétně manipulování, laborování, experimentování. Z aktivizujících metod převažuje v malotřídních školách metoda didaktických her, v běžných ZŠ metoda diskusí. Komplexní výuková metoda kritické myšlení je velmi využívaná na běžných základních i malotřídních školách.

Na základě získaných výsledků pozorování mohu shrnout, že výukové metody a formy se v běžných základních a malotřídních školách odlišují, což je dáno především strukturou vyučovací hodiny, která je na malotřídních školách zcela odlišná. Některé výukové metody jsou však na běžných základních a malotřídních školách využívány shodně.

5.2 Didaktické testy

Pro výzkum k této závěrečné práci jsem zvolila test kvazistandardizovaný, tvořící jakýsi mezistupeň mezi standardizovaným a nestandardizovaným testem.

Didaktický test (příloha 10) jsem po schválení ředitelem školy, vybrání potvrzení od rodičů o možnosti provádění výzkumného šetření na žácích a po konzultaci s vyučujícími ČJ – jazykové výchovy, rozdala k vyplnění žákům 5. tříd, jejichž rodiče s tímto výzkumným šetřením souhlasili.

Jelikož podmínkou provádění výzkumu formou didaktického testu byla konzultace testu s vyučujícími ČJ – jazykové části v 5. třídách, testy jsem dala vyučujícím k nahlédnutí v jiné verzi (příloha 11). Tyto testy bez vybraných klíčových slov měly předejít tomu, aby vyučující dané gramatické jevy s žáky nepochybovali na konkrétních příkladech, které se v testu objeví.

Touto metodou výzkumného šetření jsem získala 99 anonymně vyplněných testů z 8 vybraných základních škol (více v podkapitole 4.2). Testy byly rozdány na konci 2. období na 1. stupni ZŠ v termínu od 15. 5. do 23. 5. 2019, dle rozvrhových možností a doporučení vyučujících ČJ – jazykové výchovy. Rozhodla jsem provést výzkumné šetření během sedmi dnů v tomto období, abych si byla jistá, že žáci stihli probrat

s vyučujícími všechno učivo, dle RVP ZV. Také proto, jak jsme se vyučujícími shodli, že koncentrace žáků se s blížícími letními prázdninami, odjezdy na školy v přírodě a dalšími akcemi konajícími se koncem měsíce května a v červnu upadá. Výsledky testů by proto mohly být v pozdějším termínu zkrácené.

V této kapitole se zaměřím na způsob zpracování, zadávání, vyhodnocení a interpretaci výsledků didaktického testu.

5.2.1 Způsob zpracování didaktického testu

Didaktický test byl zpracován pro písemnou formu vypracování. Má celkem 11 testových úloh z toho 9 úloh (1. - 6. a 9. - 11.) má charakter otevřených úloh. Dvě úlohy (7. a 8.) mají charakter uzavřených úloh s výběrem odpovědí. Uzavřené úlohy jsem zvolila pouze ve dvou případech, protože je zde vysoké riziko uhádnutí odpovědí. Toto riziko jsem se snažila snížit čtyřmi možnostmi odpovědí, mezi kterými měli žáci vybrat jednu správnou. Zařadila jsem je za polovinu didaktického testu, abych aktivovala pozornost žáků touto změnou typu úloh. Většina testových úloh, jak jsem již zmínila, měla charakter otevřených úloh, abych si u žáků ověřila komplexnější porozumění dané problematice.

Při přípravě didaktického testu jsem vycházela především z RVP ZV, jelikož ŠVP vybraných škol, na kterých jsem prováděla výzkumná šetření, vycházely z právě z RVP ZV. Vycházela jsem však také ze ŠVP a užívaných učebnic všech těchto škol. Konkrétně: *Český jazyk a komunikace pro 5. ročník* - MÜHLHAUSEROVÁ, 2015; *Český jazyk pro 5. ročník* - HORÁČKOVÁ a kol., 2016; *Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník* – DOLEŽALOVÁ, 2017; *Český jazyk 5 pro základní školy* - HOŠNOVÁ a kol., 2010; *Český jazyk 5: učebnice a příručka pro učitele.* – KOSOVÁ a kol., 2011. Při tvorbě didaktického testu jsem se také inspirovala SCIO testy z českého jazyka určenými pro 5. ročník ZŠ.

V RVP ZV (2017) jsem nejvíce čerpala z podkapitoly *5.1.1 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA* konkrétně z očekávaných výstupů 2. období 1. stupně ZŠ - *JAZYKOVÉ VÝCHOVY*. Jednotlivými testovými úlohami jsem ověřovala následující očekávané výstupy.

žák

ČJL-5-2-01 porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová (ověřováno úlohami 6, 8 a 9)

ČJL-5-2-02 rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku (ověřováno úlohami 1 a 8)

ČJL-5-2-03 určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech (ověřováno úlohami 1, 2, 3, 4 a 5)

ČJL-5-2-05 vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty (ověřováno úlohami 1 a 10)

ČJL-5-2-06 odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí (ověřováno úlohami 2, 7 a 11)

ČJL-5-2-07 užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje (ověřováno úlohami 7 a 11)

ČJL-5-2-08 píše správně i/y ve slovech po obojetných souhláskách (ověřováno úlohou 1)

ČJL-5-2-09 zvládá základní příklady syntaktického pravopisu (ověřováno úlohou 1)

Do didaktického testu jsem vymyslela výchozí text tak, abych v něm dokázala ověřit co nejvíce gramatických jevů. VÝCHOZÍ TEXT:

„Chlapec lákal _jarn_ vůně a slunečn_ paprsky na hřiště. Ml_nářův s_n Pavel s nim_ jít nemohl, protože si odp_kával svůj trest. Usilovně pros_l maminku: „Pustíš m_, prosím?“ a smutně se na n_ díval. Avšak nečekal jej_ odpověď, která b_la jednoznačná: „NE!“. Ostatní chlapci hrál_ na hřišti v_b_jenou, na Pavla nečekal_. Děvčata je uviděl_ a přidal_ se k n_m. Nakonec hrál_ společně.“

Ve výchozím textu jsem ověřovala znalosti problematiky vyjmenovaných a příbuzných slov, slovních druhů a k nim pojících se vzorů (např. koncovky při skloňování adjektiv) i pravidel (např. tvary pronomen „já“) a shodu podmětu s přísudkem.

Hned do první věty výchozího textu jsem zařadila na první pozici předmět v mužském rodě životném, za něj přísudek. Přehodila jsem tak podmět s předmětem a užila jsem typ slovosledu OVS (předmět, přísudek, podmět). Žáci se s tímto

gramatickým jevem setkávají výjimečně, jak jsem se přesvědčila po zhlédnutí textů v učebnicích. Ve většině případů se v žákovských textech nachází stejné či podobné schéma a to základní typ slovosledu SVO, tedy jdoucí podmět, přísudek a předmět za sebou v tomto pořadí. Z toho důvodu jsem také užila v 10 testové úloze podobné schéma, a tedy na začátek jsem dala příslovečná určení místa v podobě podstatných jmen, následně přísudek, podmět, na závěr příslovečné určení času. Přehodila jsem tak opět podmět s přísudkem.

Do první věty výchozího textu jsem také vložila spojku „a“, abych dokázala při vyhodnocování rozeznat, zda žáci dokáží správně určit „první“ souvětí v textu dle slovesa ve větě, anebo se řídí spojovacím výrazem.

Do didaktického testu jsem zařadila také zájmena „já“, „ona“ a „její“ ve 4. pádu čísla jednotného, jelikož se skloňováním konkrétně těchto zájmen mívají žáci také potíže. Do výchozího testu jsem dala i podstatné jméno „vybíjená“ ve 4. pádu čísla jednotného, protože jak jsem na praxích zjistila, žáci mají s psaním tohoto slova značné problémy.

Celý text je především o chlapcích, do předposlední věty jsem však začlenila také děvčata. V poslední větě: „*Nakonec hráli společně.*“ žáci doplňovali koncovku u slovesa. Jelikož tyto tři věty na sebe navazují, v poslední větě je nevyjádřený podmět. Mým cílem bylo zjistit, jestli žáci v tomto případě dokáží pracovat s podmětem nevyjádřeným.

Pro ověřování znalosti mluvnických kategorií u podstatných jmen jsem zvolila slova: MAMINKU a DĚVČATA. Slovo „maminka“ jsem použila ve 4. pádu čísla jednotného, protože dle mé zkušenosti si žáci často pletou 2. a 4. pád. Slovo „děvčata“ jsem použila, abych zjistila, zda žáci umí správně rozpoznat rody. Podmět děvčata s koncovkou -a si mohli odůvodnit podle vzoru žena a následně špatně určit také vzor.

Po domluvě s učitelkami českého jazyka – jazykové výchovy v 5. třídách, jsem do čtvrté testové úlohy vypsala vzory přídavných jmen, do úlohy 6 jsem stručně napsala, co je synonymum a do deváté úlohy jsem stručně popsala homonymum.

Do didaktického testu jsem zařadila také úlohu na osobní zájmena. Žáci mají s tímto učivem na 1. stupni ZŠ velké obtíže, proto dle mého názoru bude mít většina

žáků tuto testovací úlohu nevyplněnou či vyplněnou pouze z části. Jak jsem se přesvědčila na praxi, mnoho z nich nemá obtíže s rozeznáváním zájmen avšak většina z nich má problémy s hledáním zájmen v textu či rozpoznáním druhů těchto zájmen.

V případě všech úloh jsem se snažila užít pro žáky známá, běžně užívaná slova, aby nedocházelo k pochybení z důvodu neznalosti významu. Zadání didaktického testu jsem se snažila napsat co nejsrozumitelněji. Pro lepší přehlednost jsem v něm tučně a kurzívou zvýraznila důležité informace.

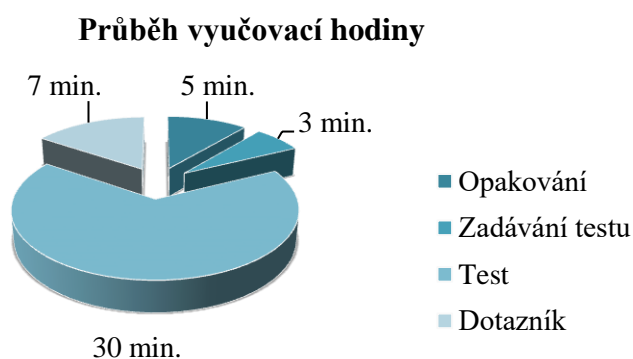
5.2.2 Způsob zadávání didaktického testu žákům

Na vypracování didaktického testu a dotazníku jsem měla k dispozici celou vyučovací hodinu (45 minut), její průběh je znázorněn také v grafu 10.

Jelikož mě žáci znali z předešlých hodin, které jsem s nimi strávila pozorováním, nemusela jsem se již představovat. Žáci věděli, že se mnou budou psát test, který je důležitý pro dokončení mého studia a i přesto, že nebude klasifikován, mi velmi záleží na výsledku. Žáci tedy byli, dle mého názoru, dostatečně motivovaní. Dle prosby paní učitelek jsem s žáky v úvodu hodiny, během 5 minut, zopakovala vyjmenování slovních druhů, mluvnických kategorií u podstatných jmen a sloves, vzory přídavných jmen, druhy zájmen i konkrétně osobní zájmena. Zopakovali jsme si, co to jsou synonyma, antonyma a homonyma.

Žáci si rozdali didaktické testy. Následně jsme si hromadně přečetli výchozí text. Vysvětlila jsem jim zadání jednotlivých úloh. Všichni začali pracovat ve stejnou dobu. Po domluvě s paní učitelkami vyplňovali testy všichni žáci ve třídě. Jakmile žáci test vyplnili, přihlásili se a já jsem zkontrolovala, zda vyplnili všechny testové úlohy. Pokud nezapomněli na žádné úlohy, připnula jsem k testu souhlas rodičů, abych rozeznala testy pro mé výzkumné šetření, protože ostatní testy si paní učitelky nechávaly. Žáci následně pokračovali vyplňováním dotazníku.

Žáci měli na test vyhraněných 30 minut, většina z nich to zvládla za 25 minut, někteří potřebovali více času. Test nebyl psát na rychlost, ale správnost vyplnění, proto jsem žáky nechala, ať test v klidu dopíše.



Graf 10 - Struktura vyučovací hodiny

5.2.3 Způsob vyhodnocování didaktického testu

Jednotlivé úlohy byly bodovány po 10 bodech kromě úloh 7 a 8. V těchto případech se jednalo o uzavřené otázky, v čemž mohlo být rozhodování pro žáky snazší.

Do první testové úlohy žáci doplňovali 20 gramatických jevů, za každý správně doplněný jev dostali 0,5 bodu. Ve druhé úloze dostali žáci za správné určení prvního souvětí 4 body, za každý správně určený slovní druh v tomto souvětí získali 0,5 bodu. V úloze 3 dostali za jednu správně doplněnou mluvnickou kategorii 1,25 bodů, za správné určení všech mluvnických kategorií u jednoho podstatného jména získali tedy 5 bodů. Ve čtvrté úloze získali za každé správně doplněné přídavné jméno a za každý správně určený vzor přídavného jména 1,25 bodů. U 5. úlohy někteří žáci nevypsali zájmena z výchozího textu, ale vypsali osobní zájmena, která znají. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla dát každému žákovi, který nenapsal jiná zájmena než uvedená ve výchozím textu 1 bod. V této úloze žáci mimo jiné získali 1,5 bodů za každé správně doplněné zájmeno z výchozího textu. V úloze 6 dostali 10 bodů za správné uvedení synonyma. Za správně zakroužkovanou odpověď dostali žáci v 7. a 8. úloze po pěti bodech. V 9. úloze dostali za každou ze dvou vět splňující zadání 5 bodů. V předposlední úloze dostali 5 bodů za správné určení podmětu a 5 bodů za správné určení přísudku ve větě. V poslední úloze získali 10 bodů za správně napsané souvětí podle daného větného vzorce. Celkem tedy žáci mohli získat za test 100 bodů.

Pro celkové vyhodnocení úspěšnosti žáků při vyplnění didaktického testu jsem počítala s aritmetickým průměrem. Nejdříve jsem sečetla počet bodů, které všichni žáci v běžné základní škole z testu získali. Celkový počet získaných bodů v běžných základních školách jsem vydělila počtem žáků běžných ZŠ, kteří test psali, a tedy číslem 77.

Výpočet, který jsem zaokrouhlila na 2 desetinná místa, značí počet bodů, kterých dosáhl průměrný žák daného typu školy z didaktického testu. Jelikož maximální počet získaných bodů u jednoho testu byl 100, počet bodů průměrného žáka se tak rovná procentuální hodnotě úspěšnosti průměrného žáka na běžné základní škole. Stejným postupem jsem počítala také úspěšnost průměrného žáka na malotřídní škole, kdy celkový počet žáků malotřídních škol, kteří psali didaktický test, bylo 22.

5.2.4 Interpretace výsledků didaktického testu

Pro lepší přehlednost jsem tento úsek 2. části 5. kapitoly rozdělila na dva podúseky. První se zabývá interpretací výsledků jednotlivých testových úloh didaktického testu a druhý se zaměřuje na interpretaci celkových výsledků.

5.2.4.1 Interpretace výsledků jednotlivých úloh didaktického testu

Při vypočítávání úspěšnosti jednotlivých testových úloh z didaktického testu jsem počítala s procenty. Ve všech úlohách kromě úloh 7 a 8 mohli žáci běžných ZŠ získat maximálně 10 bodů, při počtu 77 žáků to činí maximálně 770 bodů. V úloze 7 a 8 mohli všichni tito žáci dosáhnout maximálně 385 bodů. Žáci malotřídních škol v počtu 22 mohli v úlohách 7 a 8 dostat maximálně 110 bodů, v ostatních úlohách 220 bodů. U obou typů škol jsem sečetla počet získaných bodů v jednotlivých úlohách. Následně jsem vypočítala pomocí těchto hodnot procentuální úspěšnost průměrného žáka v jednotlivých úlohách na běžné základní a malotřídní škole viz tabulka 10.

| | Běžné ZŠ | Malotřídní ZŠ |
|-----------------|----------|---------------|
| úloha 1 | 86,82 % | 86,36 % |
| úloha 2 | 59,61 % | 64,09 % |
| úloha 3 | 84,58 % | 79,55 % |
| úloha 4 | 73,21 % | 63,07 % |
| úloha 5 | 37,21 % | 26,59 % |
| úloha 6 | 76,62 % | 100 % |
| úloha 7 | 92,21 % | 90,91 % |
| úloha 8 | 98,70 % | 90,91 % |
| úloha 9 | 77,92 % | 72,73 % |
| úloha 10 | 90,91 % | 84,09 % |
| úloha 11 | 83,77 % | 90,91 % |

Tabulka 10 – Úspěšnost žáka v jednotlivých úlohách

Testová úloha 1:

Doplň výchozí text (výše).

„Chlapce lákal_ jarn_ vůně a slunečn_ paprsky na hřiště. Ml_ nářův s_ n Pavel s nim_ jít nemohl, protože si odp_ kával svůj trest. Usilovně pros_ l **maminku**: „Pustíš m_ prosím?“ a smutně se na n_ díval. Avšak nečekal jej_ odpověď, která b_ la jednoznačná: „NE!“. Ostatní chlapci hrál_ na hřišti v_ b_ jenou, na Pavla nečekal_. **Děvčata** je uviděl_ a přidal_ se k n_ m. Nakonec hrál_ společně.“

Očekávala jsem, že nejčastěji budou žáci chybovat v těchto případech:

„Chlapce lákal_ i (správně lákaly) jarn_ i vůně a slunečn_ i paprsky na hřiště. Ml_ y nářův s_ y n Pavel s nim_ i jít nemohl, protože si odp_ y kával svůj trest. Usilovně pros_ i l **maminku**: „Pustíš m_ ně (správně mě), prosím?“ a smutně se na n_ i (správně ni) díval. Avšak nečekal jej_ i (správně její) odpověď, která b_ y la jednoznačná: „NE!“. Ostatní chlapci hrál_ i na hřišti v_ i b i jenou (správně vybíjenou), na Pavla nečekal_ i. **Děvčata** je uviděl_ y (správně uviděla) a přidal_ y (správně přidala) se k n_ i m. Nakonec hrál_ y (správně hráli) společně.“

U této úlohy jsem celkově očekávala, že se průměrná úspěšnost bude pohybovat kolem 75 %, jelikož některé gramatické jevy, které měli žáci doplnit, byly jednodušší a jiné složitější. Velmi mě tedy překvapilo, jak si s tím žáci dobře poradili. Úspěšnost průměrného žáka běžných ZŠ a malotřídních škol byla velmi vyrovnaná. Lépe dopadl o 0,46 % průměrný žák běžné ZŠ s 86,82 % úspěšností, oproti 86,36 % úspěšnosti průměrného žáka malotřídních škol.

Jak jsem již zmínila v podkapitole 5.2.1, v této úloze jsem zkoumala také správnost doplnění některých gramatických jevů. Hned v první větě výchozího textu jsem přehodila podmět s předmětem. I přesto, že se žáci s tímto typem slovosledu setkávají zřídkakdy, chybu v přísudku udělala menší polovina tedy 46,46 % žáků. V tomto případě udělalo chybu 54,55 % žáků malotřídních škol a 44,16 % žáků běžných ZŠ. Z těchto výsledků však vyplývá, že by se změnou slovosledu u nácviu pravopisu shody podmětu a přísudku měli učitelé na ZŠ zabývat a zařazovat cíleně, systematicky a opakovaně tento nácvik pravopisu do výuky, zvláště když jsem zjistila, že učebnice tomu pozornost věnují naprosto minimální. V případě určování osobního zájmena „já“ ve 4. pádu ve výchozím testu udělalo chybu pouze 9,09 % žáků malotřídních

škol a 14,29 % žáků běžných ZŠ. Překvapilo mě, že téměř všichni žáci se s touto problematikou vypořádali velmi dobře. Naopak měli větší problémy se psaním zájmena „ona“ ve 4. pádu čísla jednotného. Celkem 40,91 % žáků malotřídních škol a 44,16 % žáků běžných ZŠ pochybilo v tomto případě ve výchozím testu. Naopak s přivlastňovacím zájmenem „její“ mělo problém pouze 2,60 % žáků běžných ZŠ a 4,55 % žáků malotřídních škol. Což mě potěšilo.

Žáci mě velmi překvapili v případě doplnění „y, í“ ve slově vybíjená, kdy v tomto slově udělalo chybu pouze 21,21 % žáků z obou typů ZŠ. Častěji chybovali žáci malotřídních škol a to 27,27 % z nich. Oproti žákům běžných ZŠ, kterých udělalo chybu v tomto slově 19,48 %. Je tedy znát, že se většina žáků s tímto psaným slovem nesešla v písemné podobě poprvé. Ve shodě podmětu s přísudkem v případě předposlední věty, kdy žáci měli doplnit v obou přísudcích koncovku „a“, pochybilo v obou případech průměrně 11,36 % žáků malotřídních škol a 10,13 % žáků běžných ZŠ. Musím tedy usoudit, že učitelé s žáky procvičují koncovky také ve středním rodě. Poslední větu napsalo špatně s tvrdým „y“ celkem 22,22 % žáků běžných a malotřídních ZŠ, většina žáků si v tomto případě dokázala správně odůvodnit nevyjádřený podmět. Častěji v tomto případě chybovali žáci malotřídních škol ve 27,27 %, oproti žákům běžných ZŠ, kterých chybovalo 20,78 %. Na základě těchto výsledků je viditelné, že se učitelé snaží klást důraz na problematiku nevyjádřeného podmětu, avšak doporučovala bych učitelům, aby se snažili tuto problematiku vysvětlit individuálně žákům, kteří si v ní nejsou zcela jistí.

Testová úloha 2:

Podtrhni první SOUVĚTÍ ve výchozím textu a nadepiš nad něj slovní druhy (čísly).

V této úloze uspěl lépe průměrný žák malotřídních škol o 4,48 %, s procentuální úspěšností průměrného žáka 64,09 %, oproti procentuální úspěšnosti průměrného žáka běžných ZŠ s 59,61 %.

Jak jsem uvedla v podkapitole 5.2.1, do výchozího textu jsem použila do první věty spojku „a“, abych rozeznala, kolik žáků z celkového množství testů všech škol dokáže správně určit první souvětí v textu. Souvětí správně určilo celkem 68,69 % žáků, což značí, že většina žáků se při určování souvětí neřídí spojovacím výrazem. Větší procentuální úspěšnost měli žáci malotřídních škol, kteří určili správné souvětí

v 77,27 % případů oproti žákům běžných ZŠ, kterých správně určilo souvětí 66,23 %. První větu jednoduchou se spojovacím výrazem „a“ označilo za souvětí celkem 23,23 % žáků obou typů škol. V ostatních případech neurčilo 6,06 % žáků žádné souvětí a 2,02 % určilo jako první souvětí jinou větu v textu. Z těchto výsledků je patrné, že většina žáků nemá s určováním souvětí problém. Avšak poměrně velká část žáků má s touto problematikou obtíže, z čehož vyplývá, že by učitelé měli s žáky procvičovat a cíleně opakovat pravidla vedoucí k správnému určení souvětí. Žáci určují souvětí v mnoha případech podle spojky, ne podle počtu sloves ve větě.

Při určování slovních druhů neoznačilo žádný slovní druh 31,17 % žáků běžných základních škol a 27,27 % malotřídních škol z důvodu, že buď špatně označili dané souvětí, nebo si se slovními druhy nevěděli rady. Žáci běžných základních škol nejčastěji chybovali v případě určování slovních druhů u předložky „s“, většina žáků ji označila za spojku. Tuto chybu dělalo také 27,27 % žáků malotřídních škol. Avšak nejvíce žáci malotřídních škol chybovali při určování slovních druhů u zájmena „si“ a to 45,45 % z nich, žáků běžných ZŠ potom 20,78 %. Většina žáků označovala toto zájmeno jako předložku. Poměrně velká část žáků měla problémy s určováním spojky „protože“, 40,91 % žáků malotřídních škol a 23,38 % žáků běžných ZŠ udělalo v tomto případě chybu. Nejčastěji tuto spojku označovali jako příslovce či předložku. Žádnou chybu neudělali žáci malotřídních škol v případě určování podstatných jmen a téměř žádnou chybu při určování podstatných jmen neudělali žáci běžných ZŠ. Je tedy vidět, že podstatná jmena procvičili žáci dostatečně. Z těchto výsledků vyplývá, že si mnoho žáků plete předložky se spojkami a naopak. Neohebné slovní druhy budou podrobněji probírat na druhém stupni ZŠ. Doporučila bych však učitelům, aby se na toto učivo více zaměřili i na prvním stupni ZŠ, alespoň z hlediska zařazování některých často užívaných slov do jednotlivých skupin slovních druhů. Nejlépe však ovládají problematiku podstatných jmen. V tomto případě bych chtěla učitele ocenit.

Testová úloha 3:

*Urči **mluvnické kategorie** u vybraných slov (ve výchozím textu jsou tučně zvýrazněná).*

Maminku: _____

Děvčata: _____

Ze svých zkušeností z praxí vím, že žáci s problematikou určování mluvnických kategorií příliš problémy nemají, protože jsou učitelé ČJ velmi dobře procvičovány. V tomto případě byl průměrný žák běžných ZŠ s 84,58 % procentuálně úspěšnější o 5,03 % než průměrný žák malotřídních škol se 79,55 %. V případě slova „maminku“ měli žáci největší problémy s určováním pádů, jak jsem se domnívala. Špatný pád v tomto slově určilo 21,21 % žáků. Při určování pádů ve slově „děvčata“ na tom byli žáci podobně, chybovalo 18,18 % z nich. Jak jsem se domnívala, velký problém dělalo žákům určování rodu u podstatného jména „děvčata“. Téměř polovina žáků a tedy 45,45 % určila rod ženský u podstatného jména rodu středního - děvčata. V případě určení vzoru u tohoto podstatného jména chybovalo 40,40 % žáků, kteří v mnoha případech zvolili špatný vzor, většinou vzor růže na základě špatně určeného vzoru. Z těchto výsledků vyplývá, že by učitelé měli klást větší důraz při procvičování všech pádů, ale také by měli u žáků lépe procvičovat určování rodu u množného čísla. Mnoho žáků si podstatné jméno „děvčata“, dle jejich komentáře po napsání testu, odůvodnilo pomocí ukazovacího zájmena „TA“ (děvčata), místo toho, aby si slovo nejprve převedli do prvního pádu čísla jednotného.

Testová úloha 4:

Vypiš z výchozího textu čtyři přídavná jména a přiřaď k nim správný vzor. Jeden vzor můžeš použít vícekrát. Vzory: mladý, jarní, otcův, matčin.

a) _____ - vzor = _____ c) _____ - vzor = _____

b) _____ - vzor = _____ d) _____ - vzor = _____

Po domluvě s paní učitelkami ČJ jsem do zadání připsala vzory přídavných jmen, aby jim případně dopomohly při jejich určování. Žáci byli v této testové úloze v mnoha případech úspěšní. Průměrný žák běžných ZŠ dosáhl 73,21 % úspěšnosti a průměrný žák malotřídních škol úspěšnosti 63,07 %. Procentuální úspěšnost průměrného žáka běžných ZŠ byla tedy lepší o 10,14 %. V této úloze mě překvapili žáci, kteří zde uvedli přídavné jméno „ostatní“. Nečekala jsem, že by někdo z žáků užil toto slovo. Naopak téměř každý žák napsal přídavné jméno „jarní“ podle stejnojmenného vzoru tak, jak jsem očekávala. Někteří žáci však zde nesprávně určili například zájmena „její“, „která“ či příslovce „smutně“, „usilovně“. Učitelkám ČJ bych doporučila zaměřit se

také na poznávání přídavných jmen v textu. Jelikož většinou, když žáci správně doplnili přídavné jméno, s určením vzoru již problémy neměli.

Testová úloha 5:

*Na následující řádek vypiš všechna **OSOBNÍ zájmena** z výchozího textu:*

S touto úlohou měli žáci největší obtíže, jak jsem se domnívala, protože zájmena jsou obecně velmi těžkým učivem pro žáky 1. stupně. Úspěšnost u této testovací úlohy byla u všech žáků výrazně nejnižší v porovnání s ostatními úlohami. S touto úlohou si lépe poradil průměrný žák běžných ZŠ s procentuální hodnotou 37,21 % oproti průměrnému žákovi malotřídních škol s procentuální hodnotou 26,59 %. Rozdíl mezi procentuální hodnotou průměrného žáka běžných ZŠ a malotřídních škol je 10,62 %. Většina žáků tuto úlohu vyplnila částečně nebo dokonce nevyplnila vůbec, což jsem očekávala. Někteří žáci napsali všechna osobní zájmena, která znají, jiní vypsali všechna zájmena z textu, někteří vypsali i vlastní jména či jiné slovní druhy z textu. Jelikož žáci uměli tato osobní zájmena bezchybně vyjmenovat při opakování na začátku hodiny, myslím si tedy, že problém spočíval především ve vyhledávání zájmen v textu. Na základě těchto nepříliš pozitivních výsledků bych učitelům ČJ doporučila věnovat této problematice více času a klást důraz především na vyhledávání zájmen v textu a následné určování jejich druhu.

Testová úloha 6:

*Napiš **synonymum** (slovo nebo slovní spojení, které má stejný nebo podobný význam) ke slovu:*

CHLAPCI - _____

U této úlohy jsem očekávala správné odpovědi u všech žáků. Mé očekávání se potvrdilo u průměrného žáka malotřídních škol, který dosáhl procentuálního hodnocení 100 %. Každý žák malotřídní školy tedy získal plný počet bodů z této úlohy. Průměrný žák běžných ZŠ dosáhl však na 76,62 %. Rozdíl v úspěšnosti u této úlohy je poměrně velký a to 23,38 %. Žáci běžných ZŠ chybovali především při psaní jednotného čísla (například chlapani – chlapec, kluk aj.). Z toho vyplývá, že žáci toto učivo neměli zcela

upevněné, protože jsme si význam a příklad synonym zopakovali na začátku hodiny. Mohlo se však jednat o nepozornost. K tomu se příliš nepřikláním, protože se jednalo téměř o čtvrtinu žáků. Na vině také mohla být nedostatečná slovní zásoba, čemuž jsem se snažila při tvorbě testu zabránit volbou často užívaného, žákům blízkého slova „chlapci“. Někteří žáci v této úloze vypsali více možností a tedy: hoši, kluci, mladíci, což mě mile překvapilo, i když se to nijak neodrazilo na bodovém hodnocení. Z těchto výsledků vyplývá, že učitelé malotřídních škol s žáky tuto látku probrali dostatečně, kdežto učitelům běžných ZŠ bych doporučila se na toto učivo ještě zaměřit.

Testová úloha 7:

*Zakroužkuj, které z následujících souvětí vznikne spojením **dvou tučně zvýrazněných jednoduchých vět** (níže) tak, aby jejich význam zůstal zachován.*

Dnes bylo krásné počasí. Z toho důvodu jsem jela do města na kole.

- a) *Dnes bylo krásné počasí a do města jsem jela na kole.*
- b) *Dnes bylo krásné počasí, protože jsem jela do města na kole.*
- c) *Dnes bylo krásné počasí, a proto jsem jela do města na kole.*
- d) *Dnes bylo krásné počasí, ale jela jsem do města na kole.*

Tuto uzavřenou úlohu jsem zde zařadila pro zaktivování pozornosti žáků, jak jsem již zmínila. Očekávala jsem, že všichni žáci správně zvolí možnost „c“, jelikož umí pracovat s nejužívanějšími a nejobvyklejšími spojkami. V této testové úloze zakroužkoval průměrný žák základních škol správnou odpověď s procentuální úspěšností 92,21 % na rozdíl od průměrného žáka malotřídních škol s procentuální úspěšností 90,91 %. O 1,30 % byl procentuálně úspěšnější průměrný žák běžných základních škol. Výsledky nebyly daleko od mého očekávání. Žáci, kteří udělali chybu, se shodli na odpovědi „a“. Dle mého názoru došlo nejspíše k nepochopení významu sdělení vět, proto nezachovali jejich význam, nebo pouze užili nejužívanější spojku „a“. Z těchto výsledků vyplývá, že žákům učivo nedělá příliš velké obtíže, avšak jako samozřejmé ho také nepovažují. Doporučila bych učitelům toto učivo do hodin ČJ zařazovat, protože může vést k rozvoji slovní zásoby žáků a značně zjednodušit také jejich psaný projev.

Testová úloha 8:

Následující slova jsou navzájem **příbuzná kromě jednoho**, zakroužkuj ho.

- a) Povodeň b) Vodník c) Vodárna d) Závod

Také u této úlohy jsem očekávala vysokou úspěšnost žáků. Příliš jsem se nemýlila, neboť žáci běžných ZŠ uspěli v této úloze v porovnání s ostatními úlohami nejlépe a tedy s procentuální hodnotou průměrného žáka 98,70 %. Což je o 7,79 % více než procentuální úspěšnost průměrného žáka malotřídních škol, která byla 90,91 %. Mohu tedy usoudit, že žáci mají znalosti tohoto učiva velmi dobré. Významy daných slov jim byly zřejmé, čemuž nasvědčuje tak vysoká úspěšnost při určování příbuznosti. Velmi mě překvapilo, že chybovalo téměř 10 % žáků malotřídních škol. Žáci běžné ZŠ nezakroužkovali nic, neboť si nebyli zcela jistí, jak mi odpověděli při mém upozornění na nevyplněnou úlohu. Žák malotřídní školy si nejspíše při nepozornosti špatně přečetl úlohu, protože zakroužkoval všechny možnosti kromě té správné. Jiný žák malotřídní školy zakroužkoval možnosti „b)“ a „c)“, z čehož vyvozují, že také špatně pochopil zadání a hledal slova příbuzná. Zadání této testové úlohy úzce souviselo se čtenářskou gramotností a porozuměním textu. Nezačínalo slovesem, dle kterého by se žáci dozvěděli, co budou dělat, tato informace se objevila až na závěr. Je tedy velmi pravděpodobné, že tito tři žáci měli problémy s porozuměním zadání. Učitelům bych na základě tohoto zjištění doporučila, aby s žáky pracovali také dle neobvyklých zadání.

Testová úloha 9:

Použij **homonymum** (slovo, které má stejnou podobu jako slovo jiného významu) **LIST** ve větách, aby byl zjevný významový rozdíl:

a) _____

b) _____

V tomto případě jsem očekávala u žáků vyšší úspěšnost, jelikož jsem použila slovo s více často užívanými významy a při opakování tohoto učiva před testem, žáci reagovali velmi hezky. Uvedli jsme si také příklady homonym, pro lepší představu o tomto termínu. Překvapilo mě tedy, že průměrný žák běžných ZŠ byl v této úloze úspěšný ze 77,92 % a průměrný žák malotřídních škol dosáhl na hodnotu 72,73 %, rozdíl tedy činí 5,19 %. Nejvíce žáci dělali chybu v tom, že dané slovo užili v obou

větech se stejným významem. Také velmi často psali věty, ve kterých použili toto slovo s nejednoznačným významem. U některých žáků došlo k nepochopení zadání - napsali pouze slova či slovní spojení, jeden žák dokonce použil jiné slovo a někteří nenapsali nic. Myslím si však, že jsem jim úlohu dostatečně vysvětlila, chyba tedy nejspíše byla na straně zcela neupevněné učební látky. Žáci v mnoha případech označovali slovo se stejným významem užití ve dvou jiných větech za homonymum. Proto bych na základě těchto výsledků doporučila učitelům učivo ještě jednou a důkladněji žákům objasnit.

Testová úloha 10:

V následující větě urči základní skladební dvojici.

Na dovolenou k moři odjeli rodiče po snídani.

Schéma věty jsem atypicky pozměnila. Užila jsem ve větě nejdříve přísudek a následně podmět. Očekávala jsem, že to pro žáky bude matoucí. Mnoho žáků mě překvapilo, že chybu v této úloze neudělali. Průměrný žák běžných ZŠ s úspěšností 90,91 % byl v této úloze úspěšnější o 6,82 %, oproti průměrnému žákovi malotřídních škol s hodnotou 84,09 %. Velmi mnoho žáků chybovalo nejspíše právě z důvodu atypického schématu věty, zadržovali jako podmět slovo „dovolenou“ či „moři“. Přísudek rozeznala většina žáků, nejspíše proto, že se jednalo o jediné sloveso ve větě. Přibližně 6 % všech žáků nezadržlo nic, protože dle jejich komentářů si nebyli jistí správnou odpovědí. Nejen na základě získaných informací z této otázky, ale také z doplňování gramatických jevů do výchozího textu bych učitelům ČJ doporučovala používat v hodinách ČJ různé slovosledy ve větech při procvičování učiva a také při jeho vyvozování. Žáci si velmi často zafixují podmět a přísudek za sebou, tedy typ slovosledu SVO a následně při jejich hledání ve větě nekladou důraz na významovou složku, ale toto pořadí. V případě odlišných typů slovosledu mohou častěji chybovat. Učitelům tedy doporučuji, aby si věty s různými typy slovosledu vytvářeli sami, pokud se s nimi nesečkají v učebnicích.

Testová úloha 11:

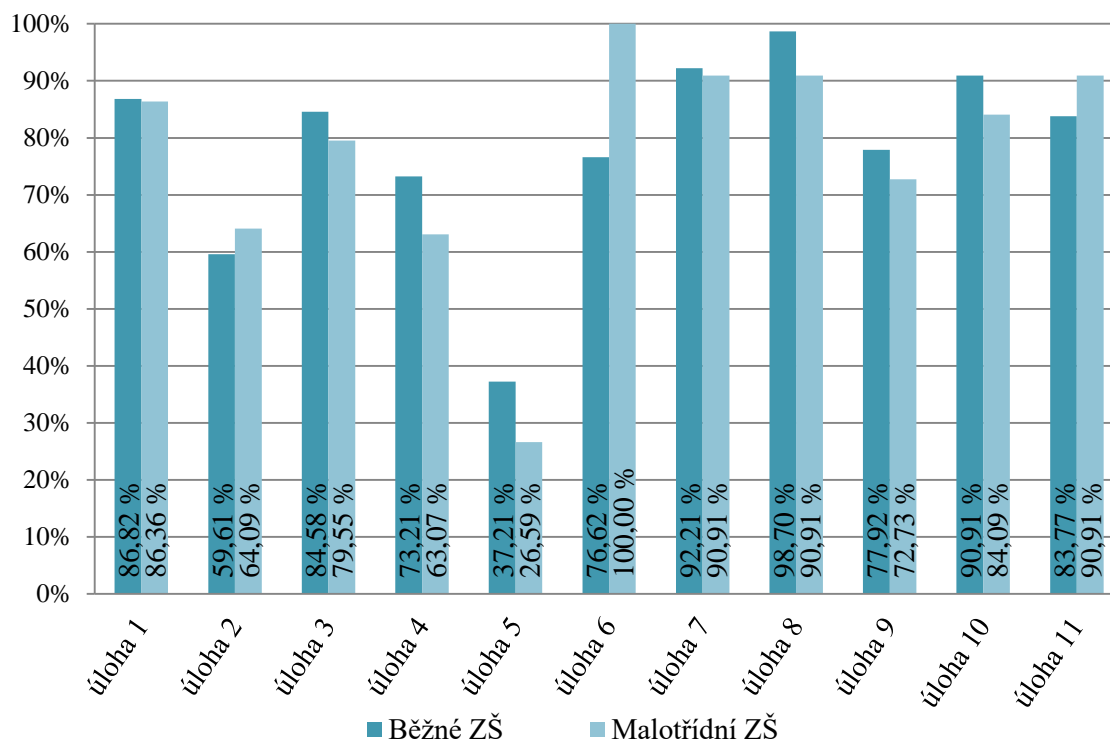
Napiš krátké souvětí podle větného vzorce V1, ale V2.

Tato úloha byla mnou zvolená na závěr jako odlehčující. Usuzovala jsem, že

žáci nebudou mít problém vytvořit souvětí podle tohoto jednoduchého větného vzorce s odporovací spojkou ale. V této poslední testovací úloze byl o 2,86 % úspěšnější průměrný žák malotřídních škol s úspěšností 90,91 %, oproti průměrnému žákovi běžných ZŠ s procentuální hodnotou 83,77 %. Velmi mě úspěšnost žáků překvapila, čekala jsem, že bude vyšší. Většina žáků nepoužila sloveso v jedné z vět, ale spojku do této věty zařadila. Někteří napsali tři věty s dvěma spojkami, někteří užili jinou spojku. Poměrně dost žáků nenapsalo žádnou větu, jelikož dle jejich komentářů, si nebyli jistí správností věty, kterou chtěli napsat, proto raději nenapíšu nic. S touto odpovědí jsem se setkala v mnoha případech ve více úlohách tohoto testu. Doporučovala bych učitelům, aby více pracovali s chybou. Žáci se bojí chybovat, měli by vědět, že chyba nás může mnohému přiučít. Žádný žák nepoužil souvětí z úlohy 7, potěšilo mě, že si každý z nich chtěl vytvořit své souvětí. Na základě výsledků této úlohy učitelům především doporučuji s žáky lépe procvičit pravidla pro správné určení souvětí, jak jsem již zmínila u úlohy 2, abychom předcházeli špatně určenému souvětí.

Výsledky jednotlivých úloh jsem vložila do grafu 11 pro větší přehlednost při jejich porovnávání.

Úspěšnost průměrného žáka v jednotlivých úlohách didaktického testu

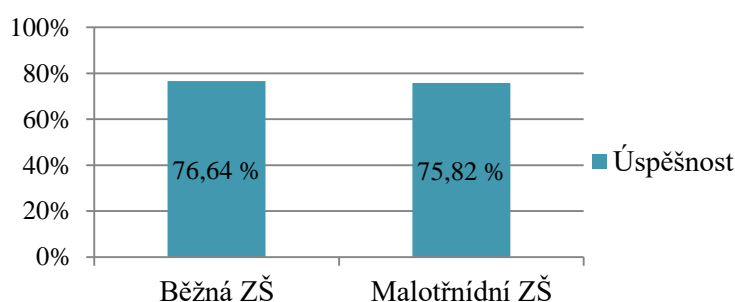


Graf 11 - Úspěšnost žáka v testových úlohách

5.2.4.2 Interpretace celkových výsledků didaktického testu

Na základě výsledků jednotlivých didaktických testů jsem vypočítala, že procentuální úspěšnost průměrného žáka na **běžné základní škole** byla v didaktickém testu **76,64 %**, což je o 0,82 % více, než procentuální úspěšnost průměrného žáka **malotřídní školy**, která byla **75,82 %**. Tato data jsou vložena do grafu 12 pro lepší názornost. Dle těchto výsledků vyplývá, že vzdělávací výsledky žáků jsou srovnatelné, což splnilo má očekávání.

Celková úspěšnost průměrného žáka v didaktickém testu



Graf 12 - Úspěšnost žáka v didaktickém testu

Nejvyšší počet bodů získali dva žáci běžné ZŠ ze shodné školy a to 99. Nejvyšší počet bodů v malotřídních školách získal žák s 95,75 body. Úloha 8 žákům dělala nejmenší obtíže, v té měli vybrat slovo, které není příbuzné k ostatním. Naopak nejčastěji chybovali v úloze 5, kdy měli z textu vypsát všechna osobní jména.

Na základě celkových výsledků z didaktického testu bych učitelům doporučila zaměřit se na nevšední schémata vět, a tedy změnu slovosledu ve větách nejenom při nácviku shody podmětu s přísudkem. Doporučila bych zařazovat do hodin ČJ věty s různými typy slovosledu, ne pouze typ SVO. Také bych učitelům doporučila, aby s žáky znovu probrali, případně zopakovali pravidla pro určování věty jednoduché a věty složené, protože žáci v mnoha případech určují souvětí podle spojky, nikoli podle slovesa, jak jsem se přesvědčila hned ve dvou testových úlohách. Žáci také nemají zcela osvojené určování pádů, velké problémy jim dělá především 1., 2. a 4. pád. Také při určování rodu u slov v množném čísle si nejsou zcela jistí, na základě toho většinou určí špatný vzor. Učitelům bych doporučila, aby problematice mluvnických kategorií věnovali více času, pozornosti a důsledněji toto učivo s žáky procvičili, protože spadá mezi jedno ze základních učiv prvního stupně, na které se následně nabalují učiva další

na druhém stupni ZŠ. Jak jsem se přesvědčila, některým žáků také dělá problém vyhledávání a určování přídavných jmen, ale také zájmen v textu. V případě zájmen mají žáci také problémy s určováním jejich druhu. Učivo zájmen je pro žáky prvního stupně velmi náročné, avšak dle mého názoru by měli znát a dokázat vyhledat alespoň osobní zájmena v různých pádech. Myslím si, že málokterý učitel chce po žácích, aby určité slovní druhy cíleně vyhledávali v textu, tudíž chápu, že mohly být pro žáky tyto úlohy náročné právě z tohoto hlediska. Učitelům ale doporučuji zaměřit se také na práci s textem, která pomůže žákům zdokonalit se ve více oblastech. S tím souvisí také úloha, ve které měli žáci užít správnou spojku pro spojení dvou vět jednoduchých v souvětí. Doporučuji učitelům zařazovat alespoň jednu takovou úlohu týdně, která povede k obohacení písemného projevu žáků. Tyto věty jednoduché se také mohou volně vyskytovat v textu. Také zadání úloh žáků může rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost a porozumění textu, proto bych doporučovala učitelům schéma těchto zadání střídat. Žáci si v opačném případě mohou osvojit jeden či dva druhy stylů zadání a v případě, že dostanou jiný, odlišný, nebudou si vědět rady. V případě určování synonym a homonym bych doporučila učitelům zaměřit se na jejich užívání ve větách, ale také přiblížit jim specifika těchto slov jednoznačných a mnohoznačných. Doporučila bych se individuálně zaměřit na žáky, kteří zcela neporozuměli některému učivu, nebo jim dělá potíže. Především bych však učitelům doporučila, aby začali více pracovat s chybou a to nejlépe ve všech předmětech. Jak jsem se v průběhu psaní didaktických testů dozvídala, žáci se bojí chybovat. Bojí se, že něco napíší špatně, proto to raději nenapíší vůbec, což není správné. Žáci by měli vědět, že nás chyba může mnohému přiučit, že není špatná. Tímto bych na závěr této podkapitoly chtěla apelovat na všechny učitele, aby práci s chybou nepodceňovali a zařazovali ji do vyučovacích hodin.

5.3 Dotazník

Dotazník (příloha 12) jsem zvolila jako další výzkumnou metodu, jelikož to byl způsob, jakým jsem mohla anonymně oslovit všechny respondenty, kteří vyplnili didaktické testy. Anonymní dotazník jsem po schválení ředitelem školy rozdala spolu s didaktickými testy žákům, kteří měli od rodičů podepsaný souhlas s výzkumným šetřením.

Dotazník dostali k vyplnění žáci 5. tříd na 8 vybraných základních školách (více v podkapitole 4.2) v hodinách ČJ – jazykové výchovy v termínu od 15. 5. do

23. 5. 2019, ihned po vyplnění didaktického testu. Touto metodou výzkumného šetření jsem získala 99 anonymně vyplněných dotazníků. Podrobnější popis dotazníkového šetření i otázek je zaznamenán v této podkapitole.

Zde se zaměřím na způsob zpracování, zadávání a interpretaci výsledků dotazníkového šetření.

5.3.1 Způsob zpracování dotazníku

Dotazník byl zpracován pro písemnou formu vypracování. Má celkem 13 otázek z toho 1 otázka má charakter otázky otevřené. Tento typ jsem zvolila u poslední, 13. otázky, abych dala žákům možnost vyjádřit se k dotazníku, testu či doplnit nějaký poznatek z hodin českého jazyka, který by mohl být podstatný pro toto výzkumné šetření. Ostatní otázky mají charakter uzavřených otázek, zvolila jsem je především z časového hlediska, ale také z důvodu snadnějšího a rychlejšího vyhodnocení.

Při vypracovávání dotazníku jsem kladla důraz na neutrální formulaci otázek, čímž jsem se snažila předcházet odvození mého postoje k dané otázce. Otázky i odpovědi jsem se snažila formulovat co možná nejsrozumitelněji, aby jim každý žák po obsahové stránce porozuměl a zaškrtnul pravdivé odpovědi. Dotazníkové šetření jsem realizovala s žáky 5. tříd, a tak jsem do otázky č. 8 zapojila také teorii výukových metod. Snažila jsem se je žákům zjednodušeně přiblížit, aby jim porozuměli co nejlépe.

Odpovědi u dvou otázek (č. 1 a č. 3) z dotazníkového šetření jsem zpestřila o obrázky opiček, které užívají především žáci v mobilních aplikacích při vyjádření emocí. Tento prvek jsem zařadila, abych vzbudila pozornost žáků po vyplnění didaktického testu. Pod obrázky jsem však napsala výstižné odpovědi, abych zamezila tomu, že si každý žák vyloží obrázek jinak. Záměrně jsem zvolila výstižné odpovědi, u kterých se žáci musí jednoznačně rozhodnout, protože nemají na výběr variantu, která by jim umožnila zvolit odpověď „něco mezi tím“. Dle mých zkušeností z praxí vím, že žáci mají mnohdy s přesným hodnocením problému. U otázky č. 3 jsem zvolila slovní klasifikační stupně velmi dobře – velmi špatně (tabulka 11), protože jsem se domnívala, že by to žákům mohlo pomoci s přesnějším hodnocením, podobně jsem se inspirovala u otázky č. 1, kdy jsem zvolila stupně ohodnocení testu velmi těžký – velmi lehký.

Při vypracovávání dotazníku jsem u některých otázek vycházela z RVP ZV, z ŠVP, učebnic užívaných na těchto školách, ale také z literatury užití v teoretické části

této diplomové práce. V zadání dotazníku jsem tučně zvýraznila důležité informace pro lepší přehlednost a orientaci v dotazníku.

5.3.2 Způsob zadávání dotazníku žákům

Dotazníky byly natištěny z druhé strany didaktických testů a žáci po vyplnění didaktického testu pokračovali vyplňováním dotazníku. Jakmile měli dotazník vyplněný, přihlásili se a já jsem zkontrolovala, zda odpověděli na všechny otázky dle zadání. Předcházela jsem tak přehlédnutí a neporozumění otázek v dotazníku. Dotazníky, které byly v pořádku, jsem spolu se souhlasem rodičů od žáků vysbírala.

Na vyplnění dotazníku jsem vyhradila 7 minut, žákům tento čas stačil. Jakmile měli vyplněný didaktický test i dotazník, mohli pár minut do konce hodiny věnovat četbě knihy, kterou si do školy přinesli, případně knihy z třídní knihovny.

5.3.3 Způsob vyhodnocování dotazníků

Při vyhodnocování didaktického testu jsem pracovala s odpověďmi žáků daných škol. Jednotlivé odpovědi jsem sečetla a převedla na procentuální hodnotu dle počtu odpovědí (u otázek s možnostmi více variant odpovědí) či dle počtu respondentů. U otázky č. 3 jsem se inspirovala procentuální tabulkou hodnocení od Roberta Čapka (2015 s. 464), která je zahrnuta v teoretické části této práce. Místo klasifikace jsem zde zařadila slovní klasifikační stupně velmi dobře – velmi špatně (tabulka 11), jak jsem již zmínila. U této otázky jsem si roztřídila testy jednotlivých škol dle procentuálního ohodnocení a jednotlivé výsledky testů jsem porovnávala s jednotlivým sebehodnocením žáků, získaná data jsem převedla na procenta a doplnila do tabulky 12. Horní kolonky v tabulce 12 se stupni hodnocení vypovídají o výsledku hodnocení žáka dle procentuální hodnotící tabulky R. Čapka (2015 s. 464). Zkratka MZŠ odpovídá malotřídním základním školám a BZŠ znamená běžné základní školy. V prvním sloupci je uvedeno, zda hodnocení žáků odpovídá nebo se naopak žáci podceňují, velmi podceňují (o dva stupně) či přeceňují.

| Procenta správných odpovědí | Klasifikační stupeň |
|-----------------------------|---------------------|
| 80 - 100 | Velmi dobře |
| 60 – 79 | Dobře |
| 40 – 59 | Špatně |
| méně než 39 | Velmi špatně |

Tabulka 11 - Upravená tabulka hodnocení

5.3.4 Interpretace výsledků z dotazníkového šetření

V tomto úseku praktické části závěrečné práce jsou analyzovány a interpretovány odpovědi respondentů, žáků 5. tříd, na jednotlivé otázky dotazníkového šetření. Při analyzování dat dotazníkového šetření jsem počítala s procenty. Získaná data jsou zpracována v grafech a tabulkách. Pro lepší přehlednost jsem otázky rozdělila do tří částí.

5.3.4.1 Interpretace výsledků jednotlivých otázek

Nejprve jsou analyzovány a interpretovány otázky související s didaktickým testem, ve kterých byla zjišťována obtížnost testu, nejproblematictější otázka a sebehodnocení žáků. V další části jsou analyzovány a interpretovány otázky související s vyučovacími hodinami ČJ – jazykové výchovy. Pomocí otázek jsou zjišťovány nejproblematictější učiva českého jazyka pro žáky, metody a formy výuky ČJ, zadávání domácích úkolů z ČJ. V poslední třetí části jsou analyzovány a interpretovány otázky související se studiem na víceletém gymnáziu a prostor pro napsání komentáře týkajícího se hodin ČJ, didaktického testu či dotazníku.

Otázka č. 1:

Jak náročný byl pro tebe test? Zakroužkuj.


VELMI TĚŽKÝ


TĚŽKÝ


LEHKÝ

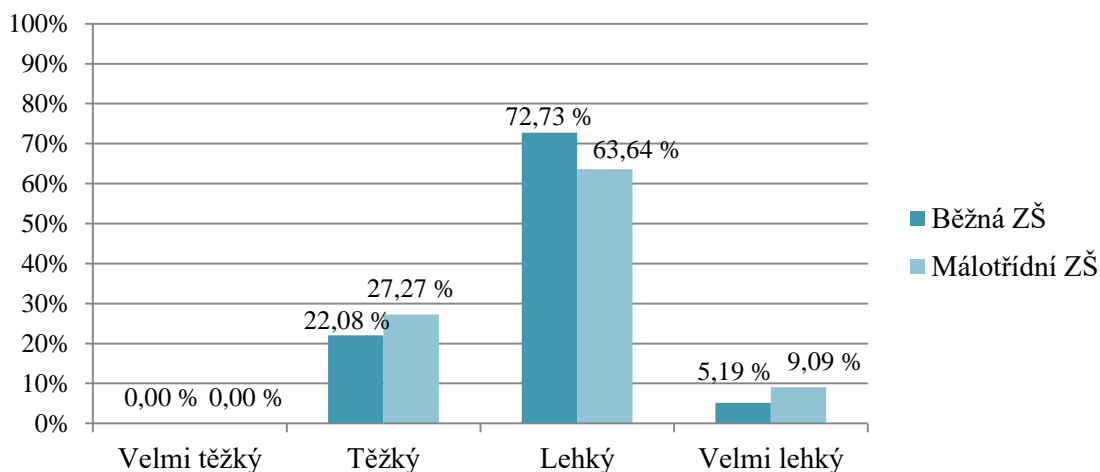

VELMI LEHKÝ

Tato otázka zjišťuje, jak náročný byl didaktický test pro žáky. Jak jsem již zmínila v 5.3.1, na výběr měli pouze ze čtyř možností. Museli se jednoznačně rozhodnout, zda byl pro ně test velmi těžký, těžký, nebo naopak lehký, velmi lehký. Očekávala jsem, že se budou rozhodovat spíše mezi variantami těžký či lehký, protože jim bude

chybět „něco mezitím“, jak jsem již zmínila. V mém očekávání jsem se příliš nemýlila, což potvrzuje graf 13, ve kterém jsou výsledky znázorněny.

Data byla analyzována dle typu škol. Většina žáků běžných ZŠ a tedy 72,73 % hodnotila test jako lehký, 22,08 % žáků hodnotilo test jako těžký a zbývajících 5,19 % hodnotilo test jako velmi lehký. Většina žáků malotřídních škol a to 63,64 % také hodnotila test jako lehký, procentuálně jich však zvolilo tuto variantu o 9,09 % méně, oproti žákům běžných základních škol. Za těžký test jej považovalo 27,27 % žáků malotřídních škol, což je o 5,19 % více oproti žákům běžných ZŠ. Za velmi lehký jej považovalo 9,09 % žáků, což je o 3,9 % více než u žáků běžných ZŠ. Žádný žák z běžné základní ani malotřídní školy nehodnotil test jako velmi těžký, což mě potěšilo, protože jsem se snažila cíleně vytvořit test, který bude pro žáky lehký, abych mohla porovnávat úspěšnost žáků nikoli jejich neúspěšnost. Také proto, že kdyby byl test pro žáky moc náročný, nebylo by pro ně příliš motivační jej vyplňovat, protože velká část z nich, jak jsem vyhodnotila z didaktických testů, má obavy z dělání chyb. Celkové výsledky žáků s průměrnou hodnotou 76,23 % poukazují dle mého názoru na to, že byl test pro většinu žáků opravdu lehký.

Obtížnost testu z pohledu žáků



Graf 13 - Náročnost testu pro žáky

Otázka č. 2:

Jaké cvičení ti dělalo největší problém? Zakroužkuj MAX. 3.

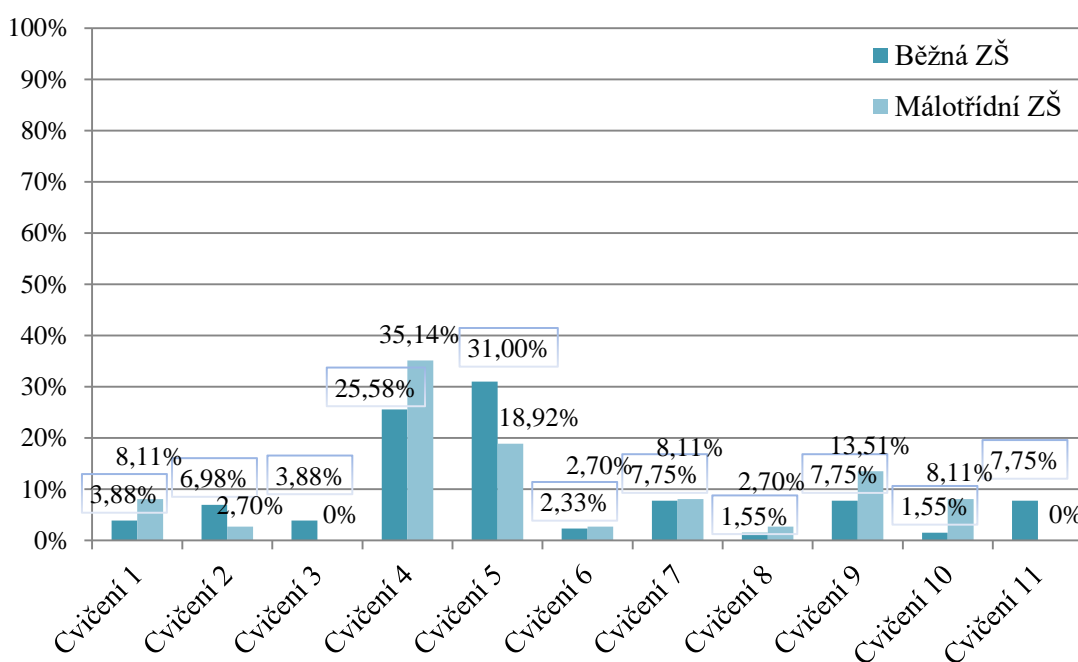
- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

Otázka č. 2 zjišťuje nejproblematictější testovou úlohu didaktického testu, což velmi úzce souvisí didaktickým testem, ale i s otázkou č. 4, v níž mají žáci určit tři učiva, se kterými mají největší problém v hodině českého jazyka.

Tato otázka byla omezena na maximálně 3 možné odpovědi, aby nedocházelo k tomu, že žáci zakroužkují většinu nebo všechny úlohy. Žáci se tedy museli zamyslet, jaká úloha pro ně byla nejobtížnější. Jelikož někteří žáci zakroužkovali 1-3 odpovědi, na tuto otázku jsem získala celkem 129 odpovědí žáků běžných ZŠ a 37 odpovědí žáků malotřídních škol. Tato data jsou graficky zpracována v grafu 14.

Většina žáků běžných ZŠ – 31 % zvolila za nejproblematictější úlohu 5 a tedy určování osobních zájmen. V tomto případě to odhadli, protože v této úloze dosáhl průměrný žák běžné ZŠ nejnižší úspěšnosti. Další v pořadí byla úloha 4 s 25,58 %, v tomto případě také odhadli, že jim úloha dělala velký problém, jelikož v této úloze dosáhl průměrný žák běžné ZŠ druhý nejnižší počet bodů. Naopak nejvyšší úspěšnosti dosáhl žák běžné ZŠ v úloze 8, kterou hodnotilo pouze 1,55 % za obtížnou, a stejný počet procent žáků hodnotil úlohu 10, která byla druhou úlohou s nejvyšší úspěšností. Žáci malotřídních škol takový odhad neměli, což mě velmi překvapilo. Většina žáků malotřídních škol zvolila za nejproblematictější úlohu 4 s 35,14 % a tedy vybrání přídavných jmen z textu a přiřazení k nim správný vzor. V porovnání s didaktickým testem to byla druhá nejméně úspěšná úloha. Další problematickou úlohou byla úloha 5, kterou zvolilo 18,92 % žáků. V této úloze byli žáci v didaktickém testu nejméně úspěšní. Tyto dvě úlohy zvolila v opačném pořadí také většina žáků běžných ZŠ. Můžu tedy zhodnotit, že obě úlohy dělaly žákům největší problémy, což dokazují nejenom výsledky didaktických testů, ale také výsledky tohoto dotazníkového šetření. Žádný žák malotřídní školy nezvolil úlohy 3 a 11. V případě úlohy 3 mě to velmi překvapilo, protože úspěšnost průměrného žáka v této úloze byla pouze 79,55 %. Naopak u úlohy 11 byla úspěšnost druhá nejvyšší. Nejúspěšnější úlohou těchto žáků v testu byla úloha 6 se 100 %, tuto úlohu zvolilo za problematickou 2,70 % žáků, což mě taktéž překvapilo. Za nejméně problematickou úlohu z pohledu všech škol můžu označit úlohy 6 a 8. Žáci malotřídních škol nebyli s ohodnocením problematické úlohy natolik přesní jako žáci běžných základních škol.

Problematické úlohy didaktického testu z pohledu žáků



Graf 14 – Nejproblematictější testová úloha

Otázka č. 3:

Jak si myslíš, že tvůj test dopadl? Zakroužkuj.



VELMI DOBŘE

*(Byl jsem si u všech
odpovědí jistý/á.)*



DOBŘE

*(U některých otázek
jsem váhal/a.)*



ŠPATNĚ

*(U většiny otázek
jsem si nebyl/a jistý/á.)*



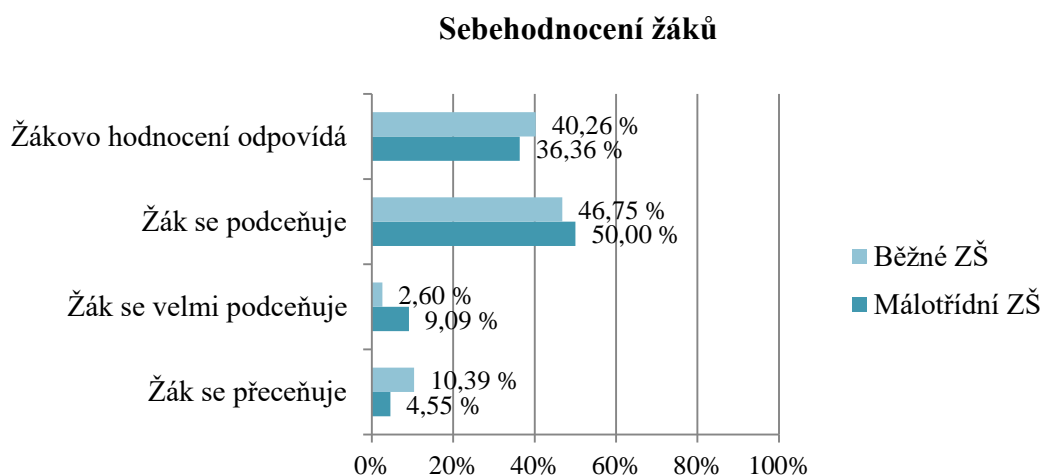
VELMI ŠPATNĚ

*(Téměř nic
jsem nevěděl/a.)*

Cílem této otázky je zanalyzovat schopnost sebehodnocení žáků v porovnání s jejich výsledky didaktického testu. Jak jsem již zmínila v prvním úseku třetí části této kapitoly (5.3.1), žáci měli na výběr pouze ze 4 možností. Museli se stejně jako u první otázky, jednoznačně rozhodnout pro jednu možnost. Měli za úkol zhodnotit, jak jejich didaktický test dopadl. Při analýze sebehodnocení žáků jsem vycházela z tabulky R. Čapka (2015) uvedené v kapitole 5.3.3. V téže kapitole jsem také popsala průběh vyhodnocování této dotazníkové otázky.

Sebehodnocení žáků, kteří vyplnili didaktický test dle grafu 15, odpovídá výsledkům jejich testů u 40,26 % žáků běžných základních škol a u 36,36 % žáků malotřídních škol. Zde se opět setkáváme s tím, že žáci běžných ZŠ mají v průměru

o něco málo lepší odhad i v případě sebehodnocení. Většina žáků běžných základních i malotřídních škol se však v tomto případě podceňovala. Žáků malotřídních škol se podceňovalo o 3,25 % více a to 50 %, žáků běžných základních škol 46,75 žáci. Velmi se podceňovalo, tedy o dva stupně, 2,6 % žáků běžných ZŠ a 9,09 % žáků malotřídních škol. Naopak se v sebehodnocení přeceňovalo 10,39 % žáků běžných ZŠ, což je o 5,55 % více než u žáků malotřídních škol.



Graf 15 - Sebehodnocení žáků

Při pohledu na tabulku 13 se můžeme přesvědčit, že se všichni žáci podceňovali především při podaném výsledku s hodnocením velmi dobře a to celkem ve 40,91 % případech u žáků malotřídních škol a 42,86 % případů u žáků běžných základních škol. Naopak všichni žáci při podání výsledku s hodnocením dobře, většinou svůj test ohodnotili odpovídajícím způsobem - 22,72 % žáků malotřídních škol a 28,58 % žáků běžných základních škol. Žáci malotřídních škol se také více podceňovali, co se týče hodnocení o 2 stupně. Velmi mě to překvapilo, jelikož tito žáci, kteří napsali test s ohodnocením velmi dobře, ohodnotili, že si myslí, že jejich test dopadl špatně. Těchto žáků bylo v případě běžných základních škol 2,6 %, žáků malotřídních škol bylo o 6,49 % více a to 9,09 %. Naopak velmi překvapující bylo, že celkem 11,69 % žáků běžných základních škol své výsledky testu přecenili, oproti žákům malotřídních škol, kterých přecenilo svůj podaný výkon 4,55 %, se jedná o rozdíl 7,14 %.

| Stupeň hodnocení: | | Velmi dobře | | Dobře | | Špatně | | Velmi špatně | |
|-------------------|-------------------|-------------|-------|-------|-------|--------|------|--------------|-----|
| | | % | | % | | % | | % | |
| Typ ZŠ: | | MZŠ | BZŠ | MZŠ | BZŠ | MZŠ | BZŠ | MZŠ | BZŠ |
| Hodnocení je: | odpovídající | 9,09 | 5,19 | 22,72 | 28,58 | 4,55 | 6,49 | 0 | 0 |
| | podceňující | 31,82 | 40,26 | 18,18 | 5,19 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | velmi podceňující | 9,09 | 2,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | přeceňující | 0 | 0 | 0 | 3,9 | 0 | 5,19 | 4,55 | 2,6 |

Tabulka 12 - Analýza sebehodnocení žáků

Domnívala jsem se, že žáci malotřídních škol budou mít lepší schopnost sebehodnocení, jelikož pracují více času samostatně než žáci běžných ZŠ. Tyto výsledky sebehodnocení můžou být značně ovlivněny také tím, že se žáci nedokázali rozhodnout pro jednu variantu, protože postrádali variantu „něco mezi tím“. Jak jsem již popsala v prvním úseku třetí části této kapitoly, očekávala jsem, že budou mít žáci problém se jednoznačně rozhodnout. To se také potvrdilo tím, že v některých případech žáci zakroužkovali dvě možnosti či do textu psali poznámky typu „něco mezi tím“ a až po mém upozornění, že mohou zakroužkovat pouze jednu variantu, se rozhodli. Avšak výsledky tohoto sebehodnocení můžou být podmíněny více faktory a to přísnějším hodnocením některých učitelů českého jazyka – jazykové výchovy, kteří vyučují tyto žáky, což jsem odvodila především od výsledků sebehodnocení žáků jednotlivých škol. Tyto výsledky mi však nebyly ve všech případech umožněny zveřejnit. Někteří žáci nemusí být na sebehodnocení zvyklí. Také se to může odvíjet od sebevědomí žáků i od jejich cílevědomosti či ctižádosti být nejlepší ve třídě. Jak jsem zmínila, sebehodnocení je velmi subjektivní záležitostí a faktorů ovlivňujících sebehodnocení může být více, což může být pro někoho podnětem k dalšímu zkoumání.

Mohu tedy konstatovat, že většina žáků malotřídních i běžných základních škol se podceňuje. Výrazněji se podceňují žáci malotřídních škol a to celkově o téměř 10 %. Zajímavé je, že se výrazně podceňují žáci, kteří napsali test velmi dobře a ohodnotili jej špatně. Naopak žáků běžných základních škol se přeceňuje více než žáků malotřídních škol. Dle bodového hodnocení napsal nejvyšší počet žáků test na úrovni dobře, větší část sebehodnocení tomuto stupni odpovídala. Avšak dle celkových výsledků mohu shrnout, že sebehodnocení žáků ve většině případů neodpovídá jejich výsledkům.

Otázka č. 4:

Zakroužkuj **TŘI učiva**, která ti dělají **největší problém** v hodině českého jazyka.

| | | |
|--|---|---|
| a) vyjmenovaná a příbuzná slova | g) určení druhů vět (oznamovací, rozkazovací...) | o) určení mluvnických kategorií u podstatných jmen: pád, číslo... |
| b) časování sloves: osoba, číslo... | h) určení slovních druhů | p) spojování vět do souvětí pomocí spojovacího výrazu |
| c) určení druhů číslovek | i) psaní i/y | q) homonyma, antonyma, synonyma |
| d) určení vzorů u přídavných jmen | j) psaní mě/mně | r) určení věty jednoduché a souvětí |
| e) stavba slova (předpona kořen, přípona, koncovka) | k) psaní ji/jí | |
| f) rozlišení spisovných a nespisovných výrazů | l) psaní s/z | |
| | m) určení druhů zájmen | |
| | n) určení základní skladební dvojice | |

Tato otázka si klade za cíl zjistit, jaké učivo dělá největší problém v hodinách českého jazyka – jazykové výchovy žákům běžných základních škol, malotřídních škol a všem dotazovaným žákům celkově. Data jsou systematicky seřazena v tabulce 13. Na základě výsledků didaktických testů usuzuji, že největší část žáků zvolí učiva: určení vzorů u přídavných jmen, určení slovních druhů a určení druhů zájmen.

Z dotazníkového šetření, z této otázky jsem však zjistila, že žákům běžné základní a malotřídní školy, dle jejich názoru, dělá největší problém psaní i/y. Tuto variantu zaškrtl přibližně stejný počet žáků a to 14,72 % žáků z běžné ZŠ a 15,15 % žáků z malotřídní školy. Celkem potom 14,81 % ze všech žáků. Velmi mě jejich volba překvapila, protože ve výsledcích didaktického testu v úloze 1 ověřujícím tyto znalosti byli žáci obou typů škol poměrně úspěšní. Také tuto úlohu označilo v otázce č. 2 poměrně málo žáků za problematickou. Všichni žáci se také shodli na tom, že jim dělá problém psaní mě/mně. Procentuální rozdíl byl pouze 0,43 %; 11,69 % žáků běžných ZŠ a 12,12 % žáků malotřídních ZŠ označilo v dotazníku tuto možnost. Žáků z obou typů škol zaškrtno tuto variantu 11,78 %. Na základě výsledků didaktických testů však musím konstatovat, že v tomto učivu žáci nemají příliš velké mezery, jelikož chybu ve výchozím textu v tomto případě udělalo pouze přibližně 12 % ze všech žáků. Následně se žáci přibližně shodli i na tom, že jim dělá problém určování druhů zájmen, což jsem předpokládala, protože v úloze 5 v didaktickém testu dopadli nejhůře. Úlohu 5 také hodnotili v otázce č. 2 jako téměř nejproblematictější. Toto učivo je, nejen dle výsledků didaktických testů, ale i dotazníkového šetření problematické, pro 12,12 % žáků

malotřídních škol a pro 10,39 % žáků běžných základních škol, problematické. Tuto možnost zvolilo pouze 10,77 % žáků z obou typů škol, přestože výsledky úlohy ověřující tyto znalosti v didaktickém testu tomu neodpovídaly. Nejúspěšnější byli žáci obou typů škol v úloze 8 v didaktickém testu, kdy měli zvolit slovo nepatřící mezi příbuzná slova. Celkem 4,04 % žáků obou typů škol zaškrtnulo učivo příbuznosti za problematické. Také v otázce č. 2 v dotazníku byla tato úloha označena za téměř neproblematickou. Nejméně volenými učivy s celkem 1,35 % bylo určování druhů vět, které jsem v didaktickém testu neověřovala, dále určení základní skladební dvojice, s čímž žáci až tolik opravdu problémy neměli a určení věty jednoduché a souvětí. S určováním věty jednoduché a složené měli žáci ve 2. úloze v didaktickém testu poměrně velký problém z větší části žáci běžné ZŠ. Jsem tedy překvapená, že tuto variantu zvolilo pouze 1,30 % žáků běžných základních škol a 1,52 % žáků malotřídních škol. Žádný žák z malotřídních škol nezvolil ani jednou za problematické učivo psaní ji/jí, přitom mělo přibližně 40 % žáků s tímto učivem problémy v didaktickém testu, dále určování mluvnických kategorií u podstatných jmen, které žákům nedělalo příliš problémy. Každé z učiv bylo zvoleno alespoň jedním žákem běžných ZŠ. Další výsledky srovnávání jsou k nahlédnutí v tabulce 13.

Mé očekávání, že žáci nejčastěji zvolí učiva: určení vzorů u přídavných jmen, určení slovních druhů a určení druhů zájmen se příliš nepotvrdila. Jsou si však vědomi, že jim učivo určování druhu zájmen dělá obtíže. Za problematické považují také psaní i/y a psaní mě/mně. Výsledky tohoto šetření mohou být pro učitele podnětem, aby se při opakování více zaměřili na tato učiva.

| UČIVO | BZŠ | MZŠ | Celkem |
|---|---------|---------|---------|
| <i>vyjmenovaná a příbuzná slova</i> | 1,30 % | 6,06 % | 2,36 % |
| <i>časování sloves: osoba, číslo...</i> | 2,16 % | 1,52 % | 2,02 % |
| <i>určení druhů číslovek</i> | 4,33 % | 9,09 % | 5,39 % |
| <i>určení vzorů u přídavných jmen</i> | 3,46 % | 7,57 % | 4,38 % |
| <i>stavba slova (předpona kořen, přípona, koncovka)</i> | 4,76 % | 1,52 % | 4,04 % |
| <i>rozlišení spisovných a nespisovných výrazů</i> | 6,93 % | 7,57 % | 7,07 % |
| <i>určení druhů vět (oznamovací, rozkazovací...)</i> | 1,30 % | 1,52 % | 1,35 % |
| <i>určení slovních druhů</i> | 8,66 % | 7,57 % | 8,42 % |
| <i>psaní i/y</i> | 14,72 % | 15,15 % | 14,81 % |

| | | | |
|---|---------|---------|---------|
| <i>psaní mě/mně</i> | 11,69 % | 12,12 % | 11,78 % |
| <i>psaní ji/jí</i> | 3,46 % | 0 % | 2,69 % |
| <i>psaní s/z</i> | 8,22 % | 1,52 % | 6,73 % |
| <i>určení druhů zájmen</i> | 10,39 % | 12,12 % | 10,77 % |
| <i>určení základní skladební dvojice</i> | 0,43 % | 4,55 % | 1,35 % |
| <i>určení mluvnických kategorií u podstatných jmen: pád, číslo...</i> | 4,33 % | 0 % | 3,37 % |
| <i>spojování vět do souvětí pomocí spojovacího výrazu</i> | 3,90 % | 3,03 % | 3,70 % |
| <i>homonyma, antonyma, synonyma</i> | 8,66 % | 7,57 % | 8,42 % |
| <i>určení věty jednoduché a souvětí</i> | 1,30 % | 1,52 % | 1,35 % |

Tabulka 13 - Problematická učiva z pohledu žáků

Otázka č. 5:

Zaškrtni , který vystihuje tvou odpověď. **Dokážeš pracovat samostatně?**

- ANO, bez dohledu učitele/rodiče.
- ANO, ale občas potřebuji pomoc učitele/rodiče.
- NE, potřebuji k práci dohled učitele/rodiče.

Cílem této otázky je zjistit, zda všichni žáci, dle jejich názoru, dokáží pracovat samostatně. Předpokládala jsem, že žáci malotřídních škol, kteří se vyučují individuální formou více, dle výsledků pozorování, zvolí možnost „ANO, bez dohledu učitele/rodiče“ častěji než žáci běžných ZŠ.

Většina žáků obou typů základních škol, dle výsledků dotazníkového šetření, dokáže pracovat samostatně, ale občas potřebují pomoc učitele/rodiče. Tuto variantu zvolilo více žáků běžných základních škol a tedy 87,01 % oproti 77,27 % žákům malotřídních škol. Avšak bez dohledu učitele/učitelky dokáže dle výzkumného šetření pracovat více žáků malotřídních škol a to 22,73 % oproti takřka polovině, 11,96 % žáků běžných základních škol. Pouze 1,30 % žáků běžných ZŠ nedokáže pracovat samostatně a potřebuje k práci dohled učitele/učitelky. Odpovědi žáků splnily má očekávání, avšak překvapilo mě, že žáci malotřídních škol volili méně často možnost, že dokáží pracovat samostatně, bez dohledu učitele/rodiče. Z výsledků tedy vyplývá, že žáci malotřídních škol jsou dle jejich odpovědí při práci samostatnější než žáci běžných ZŠ.

Otázka č. 6:

Zaškrtni , který vystihuje tvoji práci v hodině. **Pokud pracuji samostatně, ...**

- vždy dávám pozor a dělám, co bych měl.*
- občas nedávám pozor, ale většinou dělám, co bych měl.*
- nikdy nedávám pozor a nedělám, co bych měl.*

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda se žáci dokáží soustředit na práci, pokud pracují samostatně. Chtěla jsem více specifikovat předchozí otázku č. 5. Předpokládala jsem, že žáci při výběru odpovědi budou upřímní. Očekávala jsem, že více žáků malotřídních škol zvolí odpověď: „vždy dávám pozor a dělám, co bych měl.“, protože jak jsem zmínila u 5. otázky, jsou více zvyklí na tuto formu výuku než žáci běžných ZŠ.

Většina žáků běžných základních i malotřídních škol zvolila variantu, že občas nedává pozor, ale většinou dělají, co by měli. Žáků běžných ZŠ zvolilo tuto variantu 80,52 %, žáků malotřídních škol 68,18 %. Část žáků malotřídních škol, konkrétně 31,82 %, zvolilo možnost, že pokud pracují samostatně, vždy dávají pozor a dělají, co by měli. Žáků běžných ZŠ zvolilo tuto variantu méně a to 19,48 %. Mé očekávání se tedy potvrdilo. Mile mě překvapilo, že žádný žák nevybral možnost, že nikdy při samostatné práci nedává pozor a nedělá, co by měl.

Výsledky této otázky potvrzují tézi otázky č. 5 a to, že žáci malotřídních škol jsou dle jejich odpovědí při práci samostatnější než žáci běžných ZŠ.

Otázka č. 7:

Zaškrtni , který vystihuje tvoji práci v hodině. **Dokážu se soustředit na práci, ...**

- i když je kolem mě hluk.*
- pokud mám klid na práci.*

Tato otázka byla žákům položena, abych si ověřila, zda dokáží pracovat nejenom v naprosto klidném prostředí. Chtěla jsem rozvinout otázku č. 5 a č. 6, které se touto problematikou zabírají.

Žáci běžných základních a malotřídních škol téměř procentuálně shodli na obou variantách odpovědí. Většina z nich zvolila variantu, že se dokáží soustředit na práci, pokud na ni mají klid. O 0,65 % více žáků běžných ZŠ zvolila tuto variantu a to 59,74 % oproti 59,09 % žáků malotřídních škol. Opět o 0,65 % více žáků

malotřídních škol se dokáže soustředit na práci, i když je kolem nich hluk, konkrétně 40,91 % žáků, oproti 40,26 % žáků běžných ZŠ.

Žáci malotřídních škol mě opravdu překvapili svými odpověďmi, protože jsem předpokládala, že budou zvyklí pracovat v hlučnějším prostředí, a tedy se zvládnou soustředit na práci, i když je kolem nich hluk.

Otázka č. 8:

Jaká metoda ti nejvíce pomáhá zapamatovat si učivo v českém jazyce? Zakroužkuj MAX. 5.

- | | |
|---|--|
| a) Vyprávění - vysvětlení učiva vyprávěním zkušeností a situací z reálného života ... | j) Vytváření dovedností – hledání různých řešení, užití znalostí v reálném životě, ... |
| b) Vysvětlování učiva – stručné vysvětlení učiva | k) Napodobování – názorný příklad, jehož napodobení vede k zapamatování učiva, ... |
| c) Přednáška – delší vysvětlování učiva učitelem | l) Manipulování, experimentování – hledání a zkoušení, objevování nového řešení |
| d) Práce s textem a učebnicí | m) Diskuse (výměna názorů, zkušeností) o učivu |
| e) Rozhovor vedený učitelem o daném učivu | n) Heuristické - hledání způsobu řešení úkolu |
| f) Předvádění, pozorování - psaní učiva na tabuli, vysvětlování pomocí tabule, videa ... | o) Situační – reálné příklady / situace ze života |
| g) Práce s obrazem – např. myšlenková mapa | p) Inscenační – pomocí předvádění situace |
| h) Instruktaž – učitel popisuje, na co by ses měl zaměřit, kdy zrychlit/zpomalit tempo, ... | |
| i) Didaktické hry – hra, pomocí které se učíš | |

Otázka si klade za cíl zjistit nejefektivnější výukové metody pro výuku ČJ – jazykové výchovy z pohledu žáků. Předpokládala jsem, že žáci nejčastěji zvolí aktivizační metodu – didaktické hry, protože je celkově považována za aktivitu, se kterou žáci vyrůstají, proto je jim tolik blízká, z klasických slovních metod potom metodu vysvětlování. Na základě výsledků pozorování zvolí, dle mého názoru, také metodu práce s textem, která je využívána v každé hodině ČJ – jazykové výchovy spolu s metodou vysvětlování. Naopak si myslím, že metodu heuristickou, instruktaž, vyprávění a přednášku by si vybralo nejméně žáků.

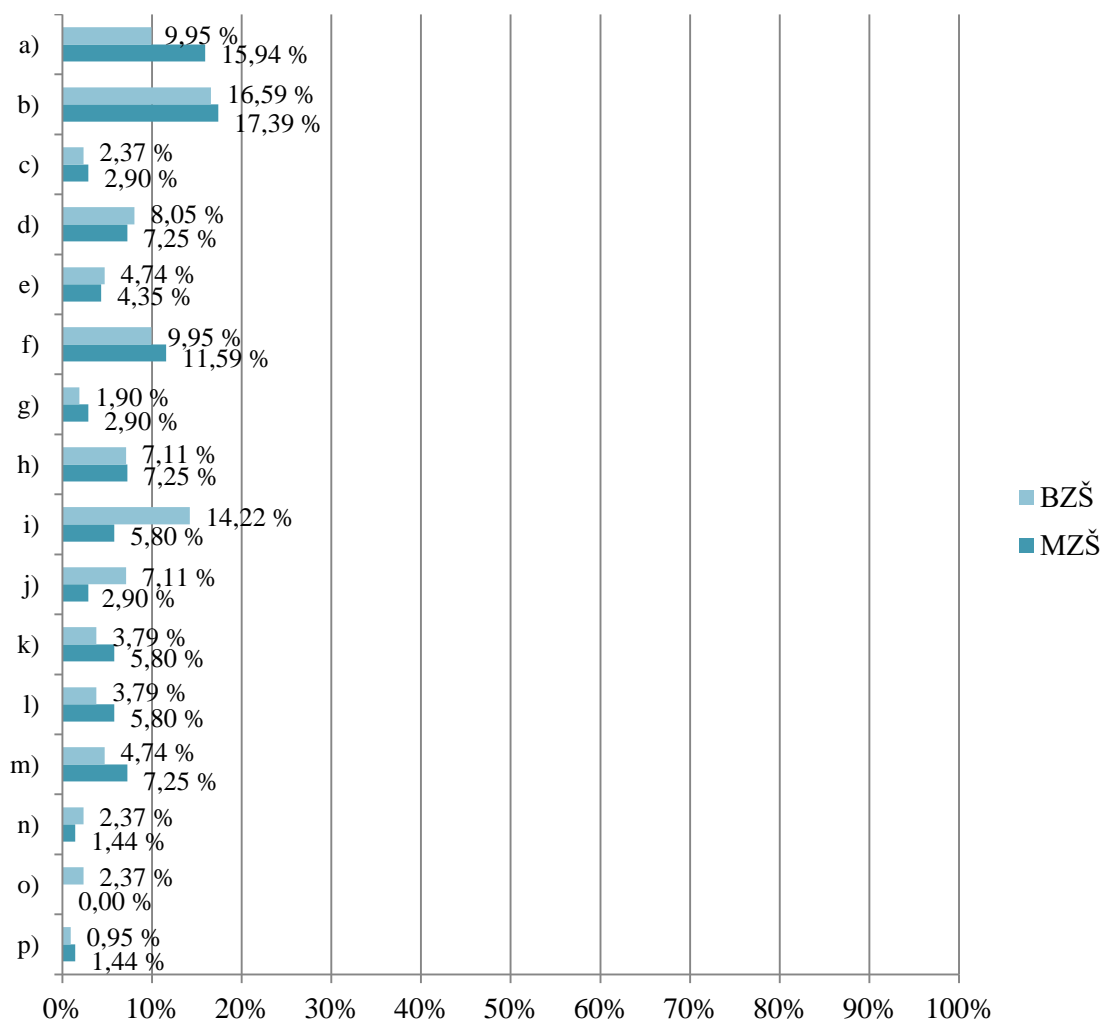
Žáci běžných základních a malotřídních škol se shodli na tom, že jim nejvíce pomáhá při zapamatování si učiva v českém jazyce metoda vysvětlování, což jsem předpokládala. Tuto variantu zvolilo celkem 17,39 % žáků malotřídních škol a 16,59 % žáků běžných ZŠ škol. Dle jejich komentářů po testu je jim tato metoda bližší právě

proto, že jim je subjektivně směřována, učitel jim skrz tuto metodu dokáže učivo lépe objasnit. Další nejúspěšnější metodou byla u žáků běžných ZŠ metoda vyprávění, kterou zvolilo 15,94 % z nich. Očekávala jsem, že bude nejméně oblíbenou metodou. Tato metoda se nevyskytla u žáků malotřídních škol ani jednou, je tedy s podivem, že učitelé tuto metodu nezařazují do hodin ČJ častěji. Žáků běžných základních škol vybralo tuto variantu o něco méně a to 9,95 %. V běžných základních školách byla tato metoda naopak realizována během mého pozorování dvakrát. Druhou nejúspěšnější metodou u žáků běžných základních škol s 14,22 % byla metoda didaktické hry. Tuto metodu zvolilo pouhých 5,80 % žáků malotřídních škol. Tyto výsledky byly pro mě opět překvapující, protože jak jsem zmínila, očekávala jsem, že metoda didaktických her bude metodou oblíbenou u všech žáků, nejenom u žáků běžných základních škol. Z výsledků pozorování však vyplývá, že učitelé malotřídních škol využívají tuto metodu častěji než učitelé běžných ZŠ, ti ji využívají zřídka. Na základě těchto výsledků usuzuji, že žáci nejsou na tuto metodu příliš zvyklí, je pro ně výjimečnou, proto je u žáků tolik oblíbenou metodou. Poměrně úspěšnou metodou u obou typů škol byla metoda předvádění, pozorování, kterou zvolilo 11,59 % žáků malotřídních škol a 9,95 % žáků běžných ZŠ. Velmi mě tyto výsledky překvapily, protože tato metoda byla využita jenom v jedné vyučovací hodině v běžných ZŠ, v malotřídních školách užita nebyla. Naopak nejméně oblíbenou byla u žáků metoda inscenační. Pouze 0,95 % žáků běžných základních škol vybralo tuto metodu. Žáků malotřídních škol bylo o něco více, a to 1,44 %. Metodu situační ne zvolil žádný žák malotřídních škol a 2,37 % žáků běžných základních škol. Mnou předpokládanou metodu práce s textem zvolilo 8,05 % žáků běžných ZŠ a 7,25 % žáků malotřídních škol. Další předpokládané metody – heuristická, řešení problémů a přednáška nebyly zvolené jako příliš oblíbené, obě zvolilo do 3 % žáků. Na metodě instruktáž se téměř shodli žáci běžných základních a malotřídních škol, zvolilo ji přibližně 7 % žáků z jednotlivých typů škol, což je poměrně dost, takže se v tomto případě má očekávání nepotvrdila. Každou metodu vybral alespoň jeden žák, což poukazuje na to, že si žáci metody pečlivě pročetli. Další výsledky z výzkumného šetření z této otázky jsou k nahlédnutí v grafu 16.

Na základě výsledků z tohoto dotazníkového šetření jsem zjistila, že nejoblíbenější metodou v ČJ – jazykové výchově je metoda vysvětlování. Tato metoda je nejčastěji využívaná spolu s prací s textem v hodinách ČJ – jazykové výchovy, jak vyplývá z výsledků pozorování. U žáků běžných základních škol je to také metoda

didaktické hry, která, jak jsem již zmínila, je u žáků malotřídních škol poměrně dost využívána, avšak u žáků běžných základních škol moc ne. Žáci malotřídních škol zvolili jako další nejoblíbenější metodu vyprávění, která nebyla při pozorování užita ani jednou. Mnou očekávané metody – heuristická a přednáška nebyly u žáků úspěšné. Nejméně úspěšnou byla metoda inscenační. Toto zjištění by opět mohlo učitelům pomoci při volbě vhodných metod do hodin ČJ – jazykové výchovy. Někteří učitelé využívají metody, které žáci zvolili, za příliš neefektivní. Naopak metody vyprávění a didaktické hry, které žáci běžných ZŠ zvolili za metody, které jim pomáhají si zapamatovat učivo lépe, učitelé příliš nevyužívají. Doporučovala bych jim tedy si o vhodnosti využívaných metod v jejich výuce s žáky promluvit a na základě této diskuze volit ve výuce vhodné metody.

Efektivní výukové metody z pohledu žáků



Graf 16 - Efektivní výukové metody⁸

⁸ Vysvětlivky ke grafu 16: a) vyprávění; b) vysvětlování; c) přednáška; d) práce s textem; e) rozhovor; f) předvádění a pozorování; g) práce s obrazem; h) instruktáž; i) didaktické hry; j) vytváření dovedností;

Otázka č. 9:

Pomocí jaké formy práce si nejvíce zapamatuješ učivo v českém jazyce? Zaškrtni .

- Společná práce celé třídy.* *Práce ve skupině i ve dvojici.* *Samostatná práce.*

Tato otázka se zaměřuje na nejefektivnější formy výuky ČJ – jazykové výchovy z pohledu žáků. Předpokládala jsem, že u žáků malotřídních škol jednoznačně zvítězí individuální výuka, jelikož většinu času probíhá výuka touto formou.

Polovina žáků běžných ZŠ volila formu hromadné výuky a to 50,65 % žáků. Také takřka polovina žáků malotřídních škol - 45,45 % zvolilo hromadnou formu výuky. Stejně procento žáků malotřídních škol (45,45 %) preferuje skupinovou práci, žáků běžných ZŠ je o něco méně - 28,57 %. Velmi mě překvapilo, že skupinovou práci upřednostňuje tolik žáků malotřídních škol. Také mě udivilo, že 20,78 % žáků běžných ZŠ upřednostňuje individuální formu výuky, pomocí které si lépe zapamatují dané učivo, což je o 11,68 % více než žáků malotřídních škol. Těch tuto možnost zvolilo pouze 9,10 %. Očekávala jsem, že jim bude tato forma výuky vyhovovat nejvíce.

Žáků malotřídních škol jsem se ptala, proč si nejvíce dle jejich názorů zapamatují učivo v ČJ – jazykové výchově pomocí skupinové a hromadné formy výuky. Většinou se shodli na tom, že jsou na tyto formy výuky poměrně zvyklí. Hromadnou formu výuky má většina z nich spojenou s vyvozováním nového učiva, formu skupinovou s osvojováním tohoto učiva, kdy jim jejich spolužáci srozumitelněji vysvětlí dané učivo. Při individuální formě práce si taktéž osvojují učivo, avšak váhání či své chyby nemají možnost ihned prokonzultovat s vyučujícím, jelikož se věnuje jiné třídě.

Otázka č. 10:

Můžeš se zeptat paní učitelky v českém jazyce kdykoliv, když něčemu nerozumíš? Zaškrtni .

- ANO, vždy a hned.* *ANO, většinou jakmile mi dá příležitost.*
 NE, bojím se zeptat. *NE, nechci se ptát učitele.* *NE, nerad/a se ptám učitele.*

Touto otázkou jsem se chtěla dozvědět, zda mají žáci malotřídních škol v porovnání s žáky běžných základních škol vždy možnost zeptat se vyučujícího ČJ –

k) napodobování; l) manipulování, laborování a experimentování; m) diskuse; n) heuristické; o) situační; p) inscenační

jazykové výchovy ve vyučování kdykoliv, když něčemu nerozumí. Tuto otázku jsem jim položila, jelikož jsem vyzorovala, že způsob výuky probíhá na malotřídních školách jiným způsobem. Většinou se vyučují tak, že se učitel část hodiny věnuje jednomu ročníku, zatímco druhý ročník pracuje na zadaném úkolu, jako je to popsáno v podkapitole 5.1. Tato otázka úzce souvisí s komentářem žáků popsaným u otázky č. 9.

Většina žáků běžných základních i malotřídních škol odpověděla, že se mohou zeptat paní učitelky, jakmile jim dá příležitost. Tuto možnost zvolilo 54,54 % žáků běžných základních a 68,18 % malotřídních škol. Jak jsem již zmínila výše, žáci malotřídních škol se ve většině případů nemohou na něco ihned zeptat, ale musí počkat, až jim dá paní učitelka příležitost, jelikož se věnuje žákům jiného ročníku. Překvapující pro mě bylo, že žáci běžných ZŠ také čekají na příležitost, kdy se mohou na něco zeptat.

Poměrně vysoké procento a to 33,77 % žáků běžných ZŠ zvolilo, že se mohou zeptat vždy a hned. Tuto volbu zaškrtno 22,72 % žáků malotřídních škol, což mě příjemně překvapilo. Část žáků běžných ZŠ - 6,49 % se bojí zeptat paní učitelky, u malotřídních škol je to 4,45 % žáků. Tato čísla mě velmi zaskočila. Další část žáků běžných ZŠ – 3,90 % a 4,55 % žáků malotřídních škol se nerado ptá paní učitelky a 1,30 % žáků běžných ZŠ se nechce ptát paní učitelky. Žádný žák malotřídních škol tuto variantu nezvolil.

Nejvíce žáků obou škol má možnost se zeptat paní učitelky, když něčemu nerozumí, ale musí počkat na příležitost, což je u žáků malotřídních škol dáno tím, že se učitel věnuje více ročníkům najednou. U žáků běžných ZŠ jde spíše o nastavení pravidel učiteli. Ostatní žáci až na pár výjimek, které se bojí vyučujících zeptat, neradi se ptají či se nechtějí tázat, se mohou zeptat vždy a hned. Což je příjemné zjištění.

Otázka č. 11:

Dostáváte domácí úkoly z českého jazyka? Zaškrtni .

ANO, každý den.

ANO, občas.

NE, nedostáváme.

Otázka je zaměřena na zadávání domácích úkolů žákům pátých tříd v hodinách českého jazyka – jazykové výchovy. Cílem této otázky bylo zjistit, zda vzdělávací výsledky žáků, kterých dosáhli při vyplnění didaktického testu, může ovlivnit zadávání domácích úkolů.

Většina žáků běžných základních i malotřídních škol zvolila variantu, že občas dostávají domácí úkoly. Žáků běžných ZŠ zvolilo tuto variantu 83,12 % a žáků malotřídních škol 95,45 %. Pouze 4,55 % malotřídních škol zaškrtnulo, že domácí úkoly dostávají každý den a 16,88 % žáků běžných základních škol. Žádný žák nevybral možnost, že by domácí úkoly nedostával.

Z těchto odpovědí vyplývá, že všichni žáci na běžných základních i malotřídních školách dostávají domácí úkoly buď občas, nebo každý den. Jelikož všichni žáci dostávají domácí úkoly, výsledky didaktických testů nebyly ovlivněny tím, že by jedna škola zadávala žákům domácí úkoly a jiná nikoli.

Otázka č. 12:

Hlásil ses na víceleté gymnázium? Zakroužkuj. ANO NE

Pokud ano, byl/a jsi přijat/a? Zakroužkuj. ANO NE

Cílem této otázky bylo zjistit, kolik žáků běžných základních a malotřídních škol i kolik žáků celkem se hlásí na víceletá gymnázia. V návaznosti na tuto otázku byl respondentům položen dotaz, zda byli na víceleté gymnázium přijati.

Celkem se na víceleté gymnázium hlásilo pouze 11,11 % žáků pátých tříd. Zpravidla dle zkušeností učitelů se hlásí na gymnázium přibližně ¼ žáků. Byla jsem překvapená, že nejvíce žáků se hlásilo z malotřídních škol. Tito žáci byli 4, což je převodem na procenta 18,18 % žáků. Žáků běžných základních škol se hlásilo na gymnázium 7, procentuálně to vychází pouze na 9,09 % žáků. Domnívala jsem se, že se na gymnázium hlásí více žáků běžných základních škol, což dle těchto informací vypovídá právě o opaku. Úspěšnost žáků malotřídních škol byla 50 %. Na běžných základních školách to bylo pouze 14,29 % žáků. V tomto roce se dostali na gymnázia celkem 3 žáci z těchto škol, což je udivující.

Na základě výsledků z této otázky mohu shrnout, že se na víceletá gymnázia hlásí více žáků malotřídních škol a jejich úspěšnost u přijímacích zkoušek je větší než u žáků běžných základních škol.

Otázka č. 13:

Zde máš prostor pro napsání komentáře vztahujícího se k hodině českého jazyka, testu, nebo dotazníku.

Tato poslední otázka dotazníkového šetření, jež má charakter otázky otevřené, jak již bylo zmíněno v podkapitole 5.3.1 je zaměřená na libovolné poznámky žáků, kteří se chtějí vyjádřit k hodinám českého jazyka, didaktického testu či dotazníku. Aby měli žáci případně prostor obohatit výzkumné šetření o dodatečné informace, byla zvolena tato forma otázky.

Jelikož otázka nebyla povinná, většina žáků zde nic nenapsala. Některé odpovědi žáků nebyly podstatné pro tuto práci. Byly to vzkazy pro mě, informace o tom, že je hodina bavila, že jim přišel dotazník i test zajímavý a podobně. Někteří žáci, jak uváděli v dotazníku, byli rádi za možnost vyzkoušet si něco nového. Potěšilo mě, že je test bavil, že si rádi zopakovali učivo. Někteří uvedli, že je hodiny ČJ baví, někteří, že jim ČJ nejde, jeden žák uvedl, že ho hodiny ČJ nebaví, další dva se shodli na tom, že je hodiny ČJ baví podle toho, jakou látku probírají. Tyto odpovědi by si učitel v každé třídě měl přečíst. Žáci by měli možnost vyjádřit svůj názor v tomto směru, aby se mohl každý učitel v této činnosti zlepšovat a věděl, jakým směrem se ubírat.

Chtěla bych však uvést poznámku, kterou jeden žák zmínil. Chtěl by, aby ho paní učitelka v ČJ vyvolala k tabuli a chtěla po něm něco vyjmenovat. Přišlo mi to velmi zajímavé. Dala jsem si to do souvislosti s jejich vyučovací hodinou a paní učitelka velmi často po žácích chtěla, ať něco vyjmenují, ať už to byla abeceda, vzory, pády, a jiné. Na tomto příkladu je hezky vidět, jak vyučující a styl výuky může ovlivnit žáka, protože dle mého názoru hodiny ČJ nejsou především naukové a tedy žáci by měli dané učivo umět spíše aplikovat než ho umět teoreticky „vyjmenovat“.

5.3.4.2 Interpretace celkových výsledků dotazníkového šetření

Na základě celkových výsledků dotazníkového šetření jsem došla k závěrům, že se mi podařilo vytvořit test, který byl pro většinu žáků lehký, což také potvrzují celkové výsledky testů. Zjistila jsem, že žákům běžných ZŠ dělala, dle jejich názoru, největší problém úloha s určováním druhů zájmen, žákům malotřídních škol pak úloha s vybíráním přídavných jmen z textu a určováním jejich vzoru. Avšak uvedli, že učivo, se kterým mají největší problémy v ČJ – jazykové výchově je psaní i/y a mě/mně.

Odhad žáků běžných ZŠ je dle výsledků dotazníků v porovnání s výsledky didaktických testů přesnější, než odhad žáků malotřídních škol. Také sebehodnocení žáků běžných ZŠ je o něco málo přesnější, než sebehodnocení žáků malotřídních škol.

Přibližně polovina žáků běžných ZŠ a více než polovina žáků malotřídních škol se však podceňuje. Doporučovala bych učitelům všech škol více pracovat s žáky na sebehodnocení a pravidelně ho zařazovat do hodin nejenom ČJ – jazykové výchovy. Také bych jim v mnoha případech doporučila zmírnit hodnocení žáků, s čímž jim může být nápomocná kniha R. Čapka - Moderní didaktika (2015), ve které popisuje nejenom jeho pohled na hodnocení a sebehodnocení žáků, nabízí učitelům tipy neobvyklých způsobů hodnocení a další užitečné rady.

Z výsledků dotazníkového šetření také vyplývá, že žáci malotřídních škol jsou při práci samostatnější a více se dokáží soustředit při samostatné práci, než žáci běžných ZŠ. Avšak většina všech žáků se dokáže soustředit na práci, pokud na ni mají klid. Což u žáků malotřídních škol příliš neodpovídá organizační struktuře vyučovací hodiny, kdy žáci jednoho ročníku pracují samostatně, zatímco vyučující pracuje ve většině případů hromadnou formou výuky s jiným ročníkem. Mezi nejvíce upřednostňovanou metodu výuky patří vysvětlování, protože je žákům směřována subjektivně a pomáhá jim lépe porozumět danému učivu. Dále žáci malotřídních škol upřednostňují vyprávění a žáci běžných základních škol didaktické hry. Naopak inscenační metoda je u žáků nejméně úspěšná. Učitelé by se měli více zaměřit na metody, které jsou pro žáky efektivní, protože v mnoha případech příliš nerealizují ty, jež žákům, dle jejich názorů, pomáhají s lepším pochopením učiva. Většina žáků běžné ZŠ považuje hromadnou formu výuky za nejefektivnější, téměř polovina žáků malotřídních škol je téhož názoru, stejná část žáků malotřídních škol zvolila skupinovou formu výuky.

Dle výsledků dotazníkového šetření má nejvíce žáků možnost zeptat se paní učitelky, když něčemu nerozumí, jakmile dostanou příležitost. Myslím si, že by žáci měli mít možnost zeptat se paní učitelky hned, když je něco napadne. Mohou tak předcházet chybám z nevědomosti. Doporučuji tedy učitelům, aby pozměnili taková pravidla, která mohou zefektivnit jejich výuku. Všichni žáci dostávají domácí úkoly, učitelé je tedy vedou k tomu, aby získané znalosti rozvíjeli také v domácím prostředí.

Pouze pár jedinců z těchto škol, na kterých jsem prováděla výzkumná šetření, se hlásí na víceletá gymnázia. Větší procento žáků malotřídních škol, kteří měli také lepší úspěšnost v případě přijímacích zkoušek.

Přínosná byla pro tento výzkum také poznámka žáka, který uvedl, že by si přál, aby ho paní učitelka vyvolala k tabuli a chtěla po něm něco vyjmenovat. Jak jsem již

uvedla, můžeme si z tohoto příkladu odvodit styl výuky paní učitelky, která se, jak je vidět, snaží z ČJ – jazykové výchovy udělat teoretický, naukový předmět a žák si začíná tento způsob výuky osvojovat. Doufám, že tato poznámka žáka bude přínosem pro učitele, kteří mají na ČJ – jazykovou výchovu stejný pohled jako vyučující tohoto žáka.

5.4 Interview

Strukturované interview jsem zvolila jako další doplňkovou metodu. Realizovala jsem ho s vyučujícími 5. ročníků ČJ – jazykové výchovy na 8 vybraných základních školách (více v podkapitole 4.2) na přelomu května, června. Před realizací jsem si na základě pozorování vyučovacích jednotek ze všech vybraných škol připravila otázky k interview tak, aby výsledná komparace užívaných metod a forem výuky byla co nejvíce objektivní. Připravila jsem pro vyučující také seznam výukových metod se stručnými charakteristikami (příloha 13), jelikož respektuji, že někteří vyučující nemusí umět dané metody pojmenovat. Tímto jsem se snažila předejít zkreslení výsledků v případě, že by některý z vyučujících metody neznal. Každý z vyučujících, se kterými jsem interview realizovala, si předem tyto metody nastudoval. V případě, že neporozuměli uvedené charakteristice, mohli se mě kdykoliv zeptat. Každé interview proběhlo se svolením ředitelů daných škol a po domluvě s učiteli ČJ – jazykové výchovy. Interview jsem realizovala především ve školním prostředí, konkrétně ve sborovnách či kabinetech vyučujících či ve třídě, bez přítomnosti žáků.

5.4.1 Způsob zaznamenávání a vyhodnocování získaných dat

Respondentům jsem pokládala následující otázky, jejichž odpovědi jsem v dalším úseku interpretovala a srovnávala s výsledky jiných výzkumných metod.

1. V hodině českého jazyka, konkrétně v jazykové výchově používáte spíše metody klasické nebo aktivizující? Odůvodněte.
2. V případě odpovědi:
 - 2.1 klasické:
 - a) Jaké z klasických výukových metod používáte nejčastěji v hodinách ČJ, konkrétně v jazykové výchově? Vysvětlete.
 - b) Jaké z klasických výukových metod používáte naopak nejméně často v hodinách ČJ, konkrétně v jazykové výchově? Vysvětlete.

2.2 aktivizující:

- a) Jaké z aktivizujících výukových metod používáte nejčastěji v hodinách ČJ, konkrétně v jazykové výchově? Vysvětlete.
- b) Jaké z aktivizujících výukových metod používáte naopak nejméně často v hodinách ČJ, konkrétně v jazykové výchově? Vysvětlete.

3. Používáte také některou z komplexních výukových metod v ČJ – jazykové výchově?

3.1 Ano: Kterou? Ve kterých případech?

3.2 Ne: Objasněte, proč ne?

4. Jaké výukové metody jsou dle Vašeho názoru u žáků v hodinách ČJ – jazykové výchově nejoblíbenější, a jaké nejméně oblíbené? Zdůvodněte.

5. Jaké organizační formy výuky využíváte v hodinách ČJ – jazykové výchově nejčastěji? Zdůvodněte.

6. Jaké organizační formy výuky jsou dle Vašeho názoru pro žáky v ČJ – jazykové výchově nejefektivnější? Zdůvodněte.

7. Zadáváte žákům v ČJ – jazykové výchově domácí úkoly? Vysvětlete proč.

8. Jaká učiva si myslíte, že dělají žákům největší problém?

9. Dokážou Vaši žáci pracovat v ČJ – jazykové výchově samostatně?

5.4.2 Interpretace výsledků interview

5.4.2.1 Interpretace výsledků jednotlivých otázek

Základní škola Pohádka, Mandysova 1434, Hradec Králové

Paní učitelka popsala, že v ČJ – jazykové výchově užívá spíše aktivizující metody, protože si myslí, že by žáci měli být vedeni v tomto předmětu k přímé interakci s vyučujícím, reagovat na něj, ne jenom ho poslouchat. Měla by být vzhledem k učiteli zpětná vazba, aby učitel věděl, že žáci učivo pochopili. Nejčastěji paní učitelka, dle jejího názoru, využívá diskusní metody, kdy se na něco zeptá a pomocí této metody zjišťuje, zda žáci danému učivu, které vysvětluje, porozuměli. Z komplexních

výukových metod paní učitelka realizuje otevřené učení a učení v životních situacích, kdy žáci už něco zažili, a mohou se od toho ve výuce tzv. odrazit. Výuku podporovanou počítačem využívá paní učitelka jako doplňkovou metodu pro zpestření hodin ČJ – jazykové výchovy. Mezi nejoblíbenější metody žáků se dle paní učitelky řadí manipulování, laborování, experimentování. Nejméně oblíbenou metodou pro žáky je dle jejího názoru přednáška. V ČJ – jazykové výchově paní učitelka nejčastěji využívá individuální formu výuky, ale také se snaží zařazovat skupinovou formu výuku, kterou dle jejího sdělení žáci upřednostňují, protože se zde skryjí žáci, kteří zcela nerozumí látce, nevěří si, nebo naopak mohou vynikat extrovertní žáci. Velmi podstatná pro fungování třídy je také kooperace mezi žáky. Paní učitelka zadává žákům domácí úkoly, aby procvičovali danou látku také doma, jinak by se žáci, dle její zkušenosti, na ČJ – jazykovou výchovu doma ani nepodívali. Největší problém dělá žákům dle paní učitelky učivo psaní předpon s-, z-. Je to dle jejího názoru z toho důvodu, že je pro žáky abstraktním učivem, také existuje velmi mnoho výjimek, někdy mohou být přípustné obě varianty. Dle paní učitelky žáci dokáží pracovat samostatně v hodinách ČJ – jazykové výchovy.

Základní škola Opava, Boženy Němcové 2

Paní učitelka uvedla, že ve výuce ČJ – jazykové výchově užívá spíše metody klasické, protože má ve třídě větší počet žáků (30). V ČJ - jazykové výchově používá především metody slovní konkrétně vysvětlování v případě, že jde o novou učební látku, nejméně často užívá napodobování, protože se to dle paní učitelky do hodin ČJ – jazykové výchovy příliš nehodí zařazovat. Z komplexních výukových metod využívá pro opakování učiva výuku podporovanou počítačem při práci s interaktivní tabulí. Ale také kritické myšlení a učení v životních situacích, kdy si žáci odůvodňují gramatické jevy na základě jejich zkušeností. Přenáší tyto příklady do každodenního života. Mezi nejoblíbenější výukové metody se dle paní učitelky řadí u žáků vysvětlování, protože jim skrz tuto metodu dokáže srozumitelně objasnit to, čemu žáci nerozumí. Nejméně oblíbenou metodou je pro žáky z pohledu paní učitelky přednáška, protože žáky nebaví většinu času pouze poslouchat. Více využívá formu hromadné výuky, z důvodu počtu 30 žáků ve třídě, je to mnohem efektivní. Snaží se zařadit také skupinovou formu práce, protože je pro žáky velmi oblíbená, ale problematiku paní učitelka shledává v tom, že slabší žáci pokud nejsou příliš motivováni, nedělají vždy, co by měli. Paní učitelka zadává žákům v ČJ – jazykové výchově domácí úkoly, avšak pokud vidí, že žáci učivo

zvládají, všechno umí, dobře pracují, není potřeba jim zadávat domácí úkol. Někdy, pokud žáci učivu zcela nerozumí, potřebují ho procvičit, zadá jim domácí úkol. Dle názoru paní učitelky, dělá žákům největší problém učivo vyjmenovaných slov, tedy psaní i/y, především z důvodu výskytu výjimek a občas určování slovních druhů. Velký problém jim také dělá skloňování zájmen, protože je to pro žáky náročné učivo. Paní učitelka potvrzuje, že žáci dokáží pracovat samostatně bez její pomoci.

Základní škola T. G. Masaryka, Riegrova 13, Opavě

Paní učitelka používá v hodinách ČJ – jazykové výchově spíše metody klasické především k vyvozování a osvojování nového učiva. Využívá především slovní metody, konkrétně práci s textem. Nejméně často využívá právě metodu vyprávění, protože si myslí, že je pro žáky nudnější záležitostí. Z komplexních výukových metod využívá hlavně brainstorming, projektovou výuku a učení v životních situacích, kdy se snaží vždy uvádět konkrétní situace při vysvětlování nového učiva žákům nebo při procvičování učiva. Celkově dle jejího sdělení používá především metodu práce s textem, která je pro výuku ČJ – jazykové výchovy nejpodstatnější. Podle paní učitelky je nejoblíbenější výuková metoda u žáků výuka dramatem a naopak nejméně oblíbená je metoda vyprávění. Žáci velmi často předvádějí různé situace a ztvárňují je scénkami, proto je podle ní tato metoda oblíbená. Naopak si myslí, že vyprávění není pro žáky tolik zábavné, proto ho neupřednostňují. Paní učitelka v hodinách ČJ – jazykové výchovy využívá hlavně hromadnou formu výuky, ale myslí si, že žáci nejvíce preferují skupinovou práci výuky, kdy nejsou na řešení daného problému sami, ale mohou se poradit se svým spolužákem. Paní učitelka zadává žákům domácí úkoly, aby si dané učivo dostatečně procvičili. Mezi neproblematičtější učiva pro žáky by paní učitelka zařadila psaní mě/mně a také psaní s-, z-. Paní učitelka si myslí, že na vině je především vývoj technologií a s tím pojící se méně častá komunikace mezi žáky, kteří spolu komunikují hlavně přes sociální sítě a mobilní telefony. Dle paní učitelky žáci dokáží pracovat samostatně v hodinách ČJ – jazykové výchovy.

Základní škola Opava, Otická 18

Paní učitelka uvedla, že ve výuce ČJ – jazykové výuky využívá především aktivizující metody, konkrétně inscenační, situační a heuristické, řešení problémů hlavně při opakování. Naopak nejméně často užívá metodu didaktických her, protože si

žáci dle jejího názoru v rámci této metody tolik neosvojí danou učební látku. Z komplexních výukových metod využívá často metodu kritického myšlení, brainstorming a otevřené učení, protože si myslí, že žáci lépe porozumí danému učivu pomocí těchto metod výuky než při využití klasických výukových metod. Zároveň připouští, že v každé výuce užívá také klasické výukové metody. Nejčastější metodou, kterou paní učitelka využívá je práce s textem, kdy tuto činnost propojuje s dalšími výukovými metodami jako například s metodou kritického myšlení. Nejméně oblíbenou výukovou metodou je dle paní učitelky pro žáky přednáška, naopak oblíbenou metodou je právě práce s textem. Avšak paní učitelka si myslí, že záleží na preferovaném stylu daného žáka a každý žák na to má individuální pohled. Nejčastěji paní učitelka využívá hromadnou formu výuky, protože je dle jejího názoru nejefektivnější. Pro žáky je dle názoru paní učitelky nejefektivnější skupinová forma výuky. Nevyužívá ji příliš často, protože si myslí, že žáci na konci 5. ročníku musí být připraveni pracovat převážně samostatně a hromadně, pro další studium na vyšším stupni či víceletém gymnáziu. Paní učitelka zadává žákům v ČJ – jazykové výchově domácí úkoly pravidelně, aby si výuku procvičili také doma. Dle názoru paní učitelky dělá žákům problém příbuznost, určování slovních druhů i skloňování. Na vinu dává problémy žáků v komunikaci, kdy komunikují málo mezi sebou i doma, především využívají ke komunikaci technologie, které se neustále vyvíjejí. Žáci dle jejího názoru dokáží pracovat samostatně.

Základní škola Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39

V hodinách ČJ – jazykové výchovy paní učitelka používá především metody klasické, které občas doplňuje o metody aktivizující. Nejvíce paní učitelka v ČJ – jazykové výchově využívá metody slovní, nejčastěji konkrétně vysvětlování a práci s textem, jelikož jsou dle jejího názoru pro ČJ – jazykovou výchovu velmi podstatné. Nejméně často užívá paní učitelka přednášku. Z komplexních výukových metod užívá paní učitelka učení v životních situacích, při vyvozování nového učiva a výuku podporovanou počítačem, především při opakování. Nejčastěji ze všech metod využívá paní učitelka v ČJ – jazykové výchově vysvětlování z důvodu lepšího pochopení daného učiva žáky. Nejoblíbenějšími metodami jsou pro žáky v hodinách ČJ – jazykové výchově metody vysvětlování, práce s textem a rozhovor. Nejméně oblíbenou metodou je dle paní učitelky pro žáky obecně přednáška, protože je pro ně méně záživná. Paní učitelka nejčastěji využívá individuální formu výuky, především při opakování. Žáci

však upřednostňují především skupinovou formu výuky, protože na řešení problémů nejsou sami, mohou se poradit se spolužáky. Paní učitelka zadává žákům z ČJ – jazykové výchovy domácí úkoly, aby si procvičili danou látku také doma. Žákům dělá největší problém dle sdělení paní učitelky problematika přídavných jmen, protože je pro žáky prvního stupně obtížným učivem. Některým žákům dělá problém také vyjmenovaná slova. Paní učitelka potvrzuje, že žáci zvládnou pracovat samostatně v ČJ – jazykové výchově.

Základní škola Branka u Opavy, Školní 58

Paní učitelka se snaží používat klasické i aktivizující metody avšak v českém jazyce – jazykové výchově používá především slovní metody, konkrétně metodu vysvětlování, aby žáci dokázali porozumět dané látce. Také velmi často využívá metodu práce s textem, která je pro jazykovou výchovu v ČJ jednou z nejdůležitější. Nejméně často využívá paní učitelka v ČJ – jazykové výchově metodu napodobování a instruktáž. Z komplexních výukových metod užívá paní učitelka v ČJ – jazykové výchově výuku podporovanou počítačem, kterou se snaží zařazovat, avšak ne příliš často, protože má ověřeno, že se žáci snaží stihnout co nejvíce věcí na úkor kvality. Také metodu kritického myšlení, kdy se snaží paní učitelka při práci s textem prohlubovat znalosti žáků. Nejoblíbenější metodou v hodinách ČJ – jazykové výchově u žáků je dle paní učitelky metoda vysvětlování. Naopak mezi nejméně oblíbené metody patří přednáška, protože žáky příliš nebaví. Paní učitelka užívá především individuální formu výuky. Naopak nejméně často využívá paní učitelka skupinovou práci, jelikož na ní není tolik prostoru z důvodu menšího počtu žáky a specifické organizační formy výuky. Dle jejího názoru žáci upřednostňují hromadnou formu výuky. Paní učitelka zadává žákům domácí úkoly v ČJ – jazykové výchově, protože pokud žáci nedostanou domácí úkol z tohoto předmětu, nebudou se mu doma věnovat a hůře do tohoto učiva proniknou. Mezi nejproblematictější učivo patří dle paní učitelky v hodinách ČJ – jazykové výchově shoda podmětu s přísudkem, protože žáci mají problémy především s odůvodněním tohoto učiva. Paní učitelka potvrdila, že žáci dokáží pracovat samostatně.

Základní škola Mokré Lazce, Hájová 98

Nejčastěji paní učitelka využívá v hodinách ČJ – jazykové výchově metody klasické, protože chce, aby se žáci také zapojili do vyučovacího procesu a nebyla to pro ně pouze pasivní činnost. Nejvíce používá v hodinách ČJ – jazykové výchově především slovní metody, konkrétně vysvětlování a práci s textem, jelikož dle názoru paní učitelky, musí vždy žákům nejdříve objasnit dané učivo a následně mohou žáci pracovat. Nejméně často používá v ČJ – jazykové výchově metodu manipulování, laborování, experimentování, která není dle paní učitelky vhodná pro žáky prvního stupně ZŠ do hodin ČJ – jazykové výchovy. V případě komplexních výukových metod využívá paní učitelka v hodinách ČJ – jazykové výchově metodu kritického myšlení a brainstorming. Tyto metody užívá především tak, aby se prolínaly. U žáků je dle paní učitelky nejoblíbenější metoda didaktických her, protože si zábavnou formou procvičují danou učební látku. Nejméně oblíbenou metodou je pro žáky přednáška, protože nepatří na první stupeň ZŠ do hodin ČJ – jazykové výchovy. Nejčastěji paní učitelka zařazuje dle jejího sdělení skupinovou práci, protože ji žáci vnímají za nejvíce efektivní. Paní učitelka zadává žákům pravidelně domácí úkoly z ČJ – jazykové výchově, aby si žáci procvičili dané učivo také doma. Dle paní učitelky dělá žákům největší problém učivo přídavných jmen, protože je pro žáky toto učivo náročné. Žáci dokáží pracovat samostatně v ČJ – jazykové výchově, jak paní učitelka potvrdila.

Základní škola Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2

Paní učitelka používá v hodinách ČJ – jazykové výchově převážně metody klasické, protože jsou dle jejího názoru nedílnou součástí výuky tohoto předmětu. Nejčastěji užívá metodu předvádění a pozorování, protože dle slov paní učitelky, když žákům dá nějaký základ touto metodou, oni se snaží si zapamatovat dané učivo lépe. Nejméně často používá přednášku, protože si myslí, že dlouhé projevy do hodin ČJ – jazykové výchovy nepatří. Z komplexních výukových metod využívá metodu kritického myšlení, projektovou výuku a učení v životních situacích. Tyto metody paní učitelka používá především při práci s textem, když žáci mluví o svém názoru na danou problematiku vyskytující se v textu. U žáků je dle paní učitelky nejoblíbenější metoda didaktických her a manipulování, laborování, experimentování, kdy žáci nemají pocit, že se učí. Myslí si, že si hrají a přitom si dle paní učitelky zapamatují nejvíce. Naopak nejméně oblíbenou metodou je u žáků dle jejího názoru přednáška, kdy musí dlouho

poslouchat výklad. Paní učitelka používá nejčastěji metodu individuální, protože se jedná o malotřídní školu, ale také využívá hromadnou formu výuky. Nejefektivnější forma výuky je u žáků forma skupinová, kdy se mohou žáci ptát spolužáků na jejich názory, mohou požádat o pomoc a dělat práci společně. Paní učitelka žákům domácí úkoly zadává, spočívají však pouze v doplňování nějakých gramatických jevů, protože docházelo k tomu, že si žáci s úkolem nevěděli rady a rodiče neměli zájem jim úkoly vysvětlovat, dělat je s nimi, proto paní učitelka volí jednodušší úkoly. Největší problém dělá žákům problematika zájmen, protože je to dle paní učitelky velmi náročné učivo a je toho na žáky v 5. třídě velmi moc v oboru ČJ – jazykové výchovy. Žáci dle sdělení paní učitelky dokážou pracovat samostatně.

5.4.2.2 Interpretace celkových výsledků interview

Dvě paní učitelky běžných základních škol uvedly, že v ČJ – jazykové výchově používají spíše metody aktivizující a další dvě uvedly, že užívají spíše metody klasické. Všechny paní učitelky malotřídních škol se shodly na to, že v ČJ – jazykové výchově užívají spíše metody klasické. Musím však konstatovat, že na základě získaných dat metodou pozorování (přílohy 2-9) všechny paní učitelky v hodinách ČJ – jazykové výchově užívají spíše metody klasické. V případě klasických metod se všechny shodly, že nejvíce v ČJ – jazykové výchově užívají metody slovní. Nejčastější klasické metody, které zmínily, že užívají, jsou vysvětlování a práce s textem. Já jsem na základě pozorování zjistila, že tyto metody opravdu užívají nejvíce. Naopak se shodly, že nejméně užívanými klasickými metodami v hodinách ČJ – jazykové výchově jsou přednáška a napodobování. Což potvrzují také výsledky pozorování. Všechny paní učitelky se shodly, že používají také komplexní metody, což dokazují i výsledky pozorování. Z komplexních metod užívají vyučující dle jejich komentářů v hodinách ČJ – jazykové výchově nejčastěji metodu kritického myšlení a učení v životních situacích. Avšak dle mé analýzy výsledků pozorování užívali metodu kritického myšlení, ale učení v životních situacích jen výjimečně. Paní učitelky se neshodly v případě oblíbených metod v ČJ – jazykové výchově u žáků. Nejvíce však označovaly metodu vysvětlování, kterou zmínily tři z nich, což odpovídá metodě, kterou zvolila většina žáků za nejefektivnější. Naopak se téměř všechny shodly na nejméně oblíbené metodě – přednášce, tu zvolilo za efektivní velmi málo žáků. Čtyři paní učitelky zmínily, že nejvíce užívají v ČJ – jazykové výchově individuální formu výuky, tři řekly hromadnou

formu výuky a pouze jedna z nich vybrala skupinovou výuku. Téměř všechny, až na jednu paní učitelku, se shodly na tom, že žáci nejvíce upřednostňují skupinovou formu výuky. Shodly se také na tom, že se ve skupině mohou skrýt žáci, kteří si příliš nevěří nebo jejich vzdělávací výsledky jsou slabší, naopak extrovertní děti zde mohou vynikat. Na řešení problému nejsou sami, mohou si ve skupině poradit se spolužáky. Pro skupinovou práci je dle jejich názoru velmi důležitá motivace, protože tato forma výuky může odvádět pozornost žáků jiným směrem. Žáci běžných ZŠ však volili za nejefektivnější v ČJ – jazykové výchově nejčastěji formu hromadnou, žáci malotřídních škol formu hromadnou a skupinovou ve stejném poměru. Odpovědi paní učitelek tedy příliš neodpovídají odpovědím žáků. Všichni vyučující, stejně jako žáci, se shodli na tom, že žáci dostávají domácí úkoly, aby si procvičili učební látku z ČJ – jazykové výchovy také doma. Mezi nejproblematictější učiva ČJ – jazykové výchovy paní učitelky zařadily nejčastěji psaní s-, z-; určování slovních druhů, problematika přídavných jmen a zájmen. Jedna z nich uvedla shodu podmětu s přísudkem a jedna z nich vyjmenovaná slova. Paní učitelky, které se k problematickým učivům vyjádřily, kladou chybování žáků za vinu vývoji technologií, přes které se dle jejich názorů žáci snaží dorozumívat více a běžná komunikace mezi žáky i lidmi se vytrácí. Nejvíce žáků považuje za nejnáročnější psaní i/y, problematiku zájmen a slovních druhů obecně. V didaktickém testu dopadla nejhůře úloha zaměřená na zájmena. Mohu tedy konstatovat, že paní učitelky dobře odhadly, jaké učivo jejich žákům dělá největší problém. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že žáci umí v ČJ – jazykové výchově pracovat samostatně. Odpovědi žáků to pouze potvrzují.

Na závěr této podkapitoly mohu konstatovat, že všechny paní učitelky znají žáky svých tříd, i přesto, že některé uvedly jiné odpovědi než samotní žáci. Paní učitelkám bych doporučila si s žáky na tato témata popovídat. Myslím si, že by tyto poznatky obohatily jejich pedagogickou činnost. Na těchto výsledcích je velmi hezky vidět, že dokázaly přesně odhadnout, jaká učiva dělají žákům největší problémy avšak s odhadem preferovaných metod a forem u žáků měly problémy. Mohlo by to být z důvodu, že se příliš orientují na samotný výsledek, nikoliv proces, který je mnohdy pro pochopení učiva zásadnější.

6. Shrnutí výsledků výzkumných metod

Celkové výsledky výzkumných metod poukazují na to, že téměř každý vyučující užívá v ČJ – jazykové výchově každou hodinu podobnou strukturu vyučovacích hodin. Učitelé malotřídních škol užívají v ČJ – jazykové výchově podobné struktury vyučovacích hodin, což je dáno částečně tím, že vyučují dva ročníky najednou, tedy hodina je rozdělena na části, kdy se vyučující v jedné části věnuje společně obou třídám, v dalších částech potom jednomu i druhému ročníku zvlášť. Kdežto učitelé běžných základních škol nejsou takto omezeni, nejspíše proto se struktury jejich vyučovacích hodin poměrně lišily. Avšak ve výuce užívali podobné činnosti.

Z výsledků pozorování také vyplynulo, že užívání výukových metod se v ČJ – jazykové výchově na běžných ZŠ a malotřídních školách ve většině případů odlišuje, avšak všichni vyučující užívají metody vysvětlování a práce s textem každou hodinu. Tyto dvě metody byly označeny jako neužívanější také v interview. Ve všech základních školách tedy převládají ve výuce ČJ – jazykové výchově především klasické výukové metody, dle výsledků interview, ačkoliv dva vyučující se snažili toto tvrzení vyvrátit odpovědí, že užívají metody spíše aktivizující. Výsledky pozorování však toto tvrzení vyvrátily. Zajímavé je, že žáci obou typů škol označili v rámci dotazníkového šetření metodu vysvětlování za metodu, která jim pomáhá nejvíce se zapamatováním si učiva v ČJ – jazykové výchově. Někteří učitelé tuto metodu zvolili v interview za nejoblíbenější metodu u žáků. Ačkoliv na oblíbených metodách u žáků se vyučující ČJ – jazykové výchovy příliš neshodli. Tato metoda je využívána každou vyučující hodinu u všech učitelů ČJ – jazykové výchovy, jak jsem již zmínila. Může to být tedy dáno tím, že jsou žáci na tuto metodu zvyklí, ale také tím, že je subjektivně zaměřena na ně a jejich otázky k danému učivu. Výsledky interview poukazují na to, že všichni učitelé užívají spíše metody slovní. Výsledky pozorování však naznačují, že učitelé běžných ZŠ užívají více metody slovní a názorně demonstrační, kdežto učitelé malotřídních škol především skupinu metod dovednostně-praktických. Může to být dáno odlišností struktury na běžných základních a malotřídních školách. V hodinách běžných ZŠ vyučující hojně realizují dle výsledku pozorování také metody diskusní a metody rozhovoru, avšak výsledky dotazníkového šetření nepotvrdily, že by byly tyto metody pro žáky z jejich pohledu efektivní. Naopak dle výsledků pozorování vyučující v malotřídních školách hojně užívají metodu manipulování, laborování a experimentování. Metodu vyprávění naopak neužívají, ale žáci malotřídních škol ji označili

za druhou nejvíce efektivní. Může to být dáno tím, že žáci za efektivní metody považují především ty, které se v hodinách ČJ – jazykové výchovy příliš neobjevují nebo se naopak vyskytují ve výuce ČJ – jazykové výchově velmi často. Učitelům bych doporučila s žáky diskutovat o vyučovacích metodách a formách, které může vést ke zkvalitnění výuky. Všichni vyučující se při interview shodli, že využívají také komplexní výukové metody. V obou typech škol převládá taktéž metoda kritického myšlení, jak poukázaly výsledky pozorování. Výsledky interview potvrzují, že nejčastěji užívanou metodou v ČJ – jazykové výchově je na obou typech ZŠ metoda kritického myšlení. Vyučující však také uváděli metodu učení v životních situacích. Ta se při pozorování nepotvrdila jako příliš užívaná. Naopak nejméně oblíbenou metodou u žáků je dle vyučujících z klasických výukových metod přednáška a napodobování. Ze všech metod potom přednáška. Výsledky dotazníkového šetření potvrzují, že přednášku zvolilo nejméně žáků za efektivní. Mohu tedy usoudit, že žáci tuto metodu nevyhledávají. Odlišnost struktur vyučovacích hodin by mohla stát také za tím, že dle výsledků pozorování, vyučující běžných ZŠ realizují v jedné hodině ČJ – jazykové výchově průměrně více výukových metod než učitelé malotřídních škol.

V případě využití organizačních forem výuky se v ČJ – jazykové výchově na běžných ZŠ a malotřídních školách liší, jak vyplynulo z výsledku pozorování. Na běžných ZŠ výrazněji převládá hromadná forma výuky, kterou většina žáků běžných ZŠ označila za nejefektivnější, oproti ostatním formám výuky. Vyučující běžných základních škol se při interview téměř shodli na tom, že organizují výuku především hromadně. Kdežto na malotřídních školách je organizována dle výsledků pozorování přibližně polovina vyučovací hodiny pomocí této formy výuky. Druhá polovina vyučovací hodiny je organizována ostatními výukovými formami. Výsledky interview poukazují na nejčastěji na malotřídních školách užívanou individuální formu výuky v ČJ – jazykové výchově dle vyučujících. Na běžných ZŠ nevyužívají ve výuce individualizovanou formu výuky vůbec, na malotřídních školách minimálně. Na základě výsledků pozorování mě velmi překvapily výsledky dotazníkového šetření, podle kterých žáci malotřídních škol považují za nejefektivnější hromadnou a skupinovou formu výuky ve stejném poměru. Pouze pár žáků si nejlépe zapamatuje učivo pomocí individuální formy výuky. Vycházela jsem z toho, že pro žáky bude nejvhodnější individuální forma výuky, jelikož jsou na ni zvyklí a již od prvního ročníku tvoří nedílnou součást jejich vyučování. Vyučující ČJ – jazykové výchovy se při interview

shodli na tom, že žáci upřednostňují skupinovou formu výuky. Na základě těchto výsledků jsem zjistila, že všichni žáci více preferují formu výuky, na kterou jsou ve vyučování zvyklí a tedy především hromadnou formu výuky a u téměř poloviny žáků malotřídních škol také skupinovou formu výuky.

Na základě výsledků didaktických testů mohu vyvodit, že celkové vzdělávací výsledky žáků běžných základních a malotřídních škol jsou srovnatelné. Jejich výsledky dopadly poměrně dobře, což také potvrzují výsledky dotazníkového šetření, kde se žáci téměř shodli na tom, že byl test lehký, o což jsem se snažila. Nejméně úspěšní byli žáci v didaktickém testu v úlohách zaměřujících se na vyhledávání osobních zájmen a přídavných jmen ve výchozím textu. Žáci tyto úlohy označili v dotazníkovém šetření za nejproblematictější. Největší problémy dělalo žákům v těchto úlohách právě vyhledávání přídavných jmen a zájmen ve výchozím textu. Z čehož usuzuji, že nejsou příliš zvyklí vyhledávat dané jevy v textu. Vyučujícím proto doporučuji zaměřit se více na práci s textem také z tohoto hlediska. Avšak učitelé jsou si vědomi, že žákům tato učiva dělají problémy, jelikož výsledky interview poukazují na to, že učitelé zařadili mezi nejproblematictější učiva právě problematiku přídavných jmen a zájmen, ale také psaní –s, –z a určování slovních druhů. Žáci v dotazníkovém šetření doplnili za nejproblematictější učiva také psaní i/y a slovní druhy. V případě psaní i/y příliš často v didaktickém testu nechybovali. V případě slovních druhů jsou si žáci naprosto jistí v určování podstatných jmen. Naopak nejvíce si pletou předložky se spojky. Doporučovala bych učitelům zaměřit se na tyto slovní druhy alespoň v případě nejčastěji užívaných slov, jelikož jsem si vědoma, že se touto problematikou budou více zabývat na druhém stupni ZŠ. Žáci sami pocítují rezervy právě zde. Naopak byl průměrný žák obou typů škol nejvíce úspěšný v úloze určování příbuznosti, tuto úlohu zvolili žáci obou typů škol za nejméně problematickou. Mohu tedy usoudit, že toto učivo dělá žákům nejmenší problémy také z pohledu výsledků dotazníkového šetření. Na základě výzkumných šetření z hlediska gramatiky tedy usuzuji, že neproblematičtějším učivem na konci 2. období ZŠ jsou zájmena.

Z výsledků didaktického testu také vyplynulo, že by učitelé ZŠ měli věnovat dostatečnou pozornost větám s různými typy a změnami slovosledu ve větách při určování základní skladební dvojice i procvičování shody podmětu s přísudkem. V případě určování nevyjádřeného podmětu bych učitelům doporučila

zaměřit se hlavně na žáky, kteří učivu zcela nerozumí, většině žáků však učivo problémy příliš nedělá. Poměrně velká část žáků má obtíže s určováním souvětí. Mnoho z nich určuje souvětí dle spojovacího výrazu, proto by se učitelé měli na tuto problematiku více zaměřit, cíleně s žáky opakovat a procvičovat pravidla vedoucí k správnému určení souvětí. Žáci si také pletou 2. a 4. pád při určování mluvnických kategorií u podstatných jmen. Především jim však dělá obtíže určování rodu a následně vzoru u podstatných jmen v množném čísle. Na základě těchto zjištění je důležité, aby učitelé toto učivo s žáky pořádně procvičili, jelikož se dle mého názoru jedná o jedno ze základních učiv, které by žáci na konci 2. období měli zcela ovládat, aby na něj mohli navázat v pokračujícím studiu. Učitelům bych také doporučila zaměřit se na problematiku určování synonym, aby žáci dodržovali především číslo daných podstatných jmen. Také problematika homonym, především jejich užívání ve větách dělá žákům obtíže. Žáci v mnoha případech považovali slovo se stejným významem užití ve dvou jiných větách za homonymum, nebo naopak vytvořili větu, ve které má dané slovo nejednoznačný význam, tzv. neutrální větu. Je potřeba žákům tuto problematiku více objasnit. Vyučujícím bych také ráda doporučila, aby žákům předkládali různé druhy zadání, ne pouze ty obvyklé, aby žáci zbytečně nechybovali v případě nepochopení zadání.

Co mě však při vyplňování didaktického testu velmi zaskočilo, byly názory žáků, že si nejsou v dané úloze zcela jistí, proto ji raději nevyplní vůbec. Myslím si, že tento postoj žáků není zcela správný. Celkově bych tedy chtěla doporučit všem učitelům, aby ve výuce více pracovali s chybou.

Byla jsem překvapena, že se na víceleté gymnázium hlásí pouze část žáků pátých tříd. Nejvíce se jich hlásí z malotřídních škol, ti mají také nejvyšší úspěšnost u přijímacích zkoušek, jak vyplývá z dotazníkového šetření. Odpovědi žáků na tuto otázku jsem konzultovala také s vyučujícími, kteří mi tento nízký počet žáků potvrdili.

Na základě dotazníkového šetření i výsledků interview jsem zjistila, že většina žáků obou typů škol dokáže pracovat samostatně, ale občas potřebují pomoc učitele/rodiče, ale při samostatné práci občas nedávají pozor a nedělají, co by měli. Avšak celkové výsledky, ve kterých jsou zahrnuty také další odpovědi, poukazují na to, že žáci malotřídních škol jsou dle jejich odpovědí při práci samostatnější než žáci běžných ZŠ. Všichni žáci však více preferují klid na práci, jelikož se tak na ni mohou

více soustředit, což, jak jsem již zmínila, příliš neodpovídá organizační struktuře vyučovacích hodin na malotřídních školách.

Velké zjištění však pro mě bylo, že se více než polovina všech žáků v případě sebehodnocení podceňuje. Jak jsem již uvedla, sebehodnocení je subjektivní záležitostí, faktorů ovlivňujících hodnocení může být tedy více, avšak učitelé by měli se sebehodnocením žáků pracovat, aby nedocházelo k výraznému podceňování se o dva stupně jako v některých případech, na které poukázal výzkum.

Většina žáků se shodla na tom, že se mohou zeptat vyučujícího, když něčemu nerozumí, jakmile jim dá příležitost. U žáků malotřídních škol je to ve většině případů proto, že se vyučující věnuje dvěma třídám najednou, v případě běžných ZŠ jde spíše o nastavení pravidel vyučujícím. Poměrně vysoké procento žáků se může zeptat vyučujícího vždy a hned.

Žáci i vyučující se shodli na tom, že žáci dostávají pravidelně domácí úkoly z ČJ – jazykové výchovy, aby si učivo procvičili také doma.

Výsledky uvedené v této diplomové práci byly zpracovány za účelem přínosu nejenom pro učitelé ČJ – jazykové výchovy na prvním stupni základní školy. Dle mého názoru je problematika užití metod, forem výuky a zároveň pravopisu pro učitelskou profesi velmi důležitá. Tato diplomová práce nabízí komplexní náhled srovnání metod a forem výuky na běžných základních a malotřídních školách. Zároveň nabízí učitelům různá doporučení týkající se výuky ČJ – jazykové výchovy, také náhled do problematiky pravopisu. Tato práce může být inspirací pro psaní didaktických testů. Učitelé, kteří by se o tuto problematiku více zajímali, mohou s žáky napsat na konci 2. období základní školy test uvedený v příloze a porovnat chyby žáků s chybami žáků ve výzkumu. Tato diplomová práce může být nápomocná také rodičům, kteří váhají, zda své dítě dát do běžné základní či malotřídní školy nebo by naopak chtěli s žáky procvičovat nejproblematictější gramatické jevy.

Závěr

Jazyková složka českého jazyka je nepostradatelnou součástí vzdělávání. Na prvním stupni základních škol žáci získávají v tomto oboru elementární znalosti, které jsou důležitými základy pro další vzdělávání. Jazyková výchova ČJ doprovází každého jedince po celý jeho život, ať už ve psané či mluvené podobě. Jelikož si uvědomuji důležitost tohoto předmětu na prvním stupni základní školy, svou diplomovou práci jsem zaměřila právě na tento vzdělávací obor na konci druhého období 1. stupně ZŠ. Cílem diplomové práce bylo porovnat výuku ČJ – jazykové výchovy v 5. třídách v malotřídních a běžných ZŠ především z hlediska výukových metod a organizačních forem výuky. Mou hypotézou bylo, že učitelé běžných ZŠ užívají odlišné vyučovací metody a formy práce než učitelé malotřídních škol. Pro toto zjištění je podstatná také struktura vyučovacích hodin, a tak jsem se zaměřila i na ni. Další hypotézou bylo, že vzdělávací výsledky, dle očekávaných výstupů z RVP ZV, jsou u žáků malotřídních škol na konci 2. období na 1. stupni ZŠ v ČJ – jazykové výchově srovnatelné se vzdělávacími výsledky žáků běžných ZŠ. Ověřovala jsem rovněž hypotézu, že žáci běžných ZŠ se hlásí na víceletá gymnázia procentuálně více než žáci malotřídních škol.

V teoretické části rozdělené do tří kapitol přibližuji problematiku základního vzdělávání, jeho legislativu i kurikulární dokumenty důležité pro praktickou část práce. V této části rovněž vysvětluji i komparuji pojmy běžná základní a malotřídní škola. Okrajově zde zmiňuji také problematiku hodnocení a učebnic užívaných v hodinách ČJ – jazykové výchově na základních školách. Velký úsek této části se věnuji právě klasifikacím a charakteristice výukových metod a organizačních forem práce, ze kterých jsem vycházela při výzkumných šetření. Zaměřuji se zde i na český jazyk na prvním stupni ZŠ. Všechna zjištění, kterých jsem dosáhla pomocí výzkumných šetření metodou pozorování, didaktickými testy, dotazníky i interview, jsem podrobněji popsala v praktické části této práce. Výsledky jsem stručně shrnula v šesté kapitole.

Z výsledků výzkumných šetření jsem došla k závěrům, že vyučující ČJ – jazykové výchovy užívají na běžných základních školách, ve kterých probíhalo výzkumné šetření, ve většině případů odlišné výukové metody a organizační formy práce než vyučující na malotřídních školách. Mou hypotézu tedy mohu potvrdit. Jak vyplývá z výsledků, je to dáno především strukturou vyučovacích hodin. Jelikož

se učitel v malotřídních školách musí věnovat více ročníkům současně, struktura vyučovacích hodin se v těchto školách odlišuje oproti běžným základním školám. Jednotliví vyučující obou typů škol shodně užívají v každé hodině ČJ – jazykové výchově metodu vysvětlování a metodu práce s textem. Preference žáků z hlediska výukových metod poukazují právě na metodu vysvětlování, která jim pomáhá zapamatovat si učivo v českém jazyce nejvíce. Na základě těchto výsledků, učitelům doporučuji i nadále tuto metodu výuky v ČJ – jazykové výchově hojně užívat. Naopak nejméně preferovanou metodou v hodinách ČJ – jazykové výchově, na které se učitelé i žáci shodli, je přednáška. Tato metoda opravdu do výuky ČJ z mého pohledu vůbec nepatří. Výzkumy zaměřující se na organizační formy výuky poukazují, že se v běžných ZŠ vyučuje v ČJ – jazykové výchově především formou hromadnou, kdežto na malotřídních školách se vyučuje stejná část vyučovací hodiny formou hromadnou a ostatními organizačními formami výuky dohromady. Odlišnost užívání vyučovacích forem v ČJ – jazykové výchově potvrzují i preference učitelů. Hromadnou formu výuky preferují učitelé běžných základních škol, kde se větší část vyučovací hodiny učí právě touto formou. Naopak individuální formu upřednostňují vyučující malotřídních škol, protože je nezbytnou součástí jejich výuky při vzdělávání více ročníků současně. Ačkoliv téměř všichni učitelé předpokládají, že žáci upřednostňují v ČJ spíše individuální formu výuky, žáci běžných ZŠ preferují formu hromadnou a téměř polovina žáků malotřídních škol upřednostňuje hromadnou formu a stejná část skupinovou formu výuky. Výsledky tedy potvrzují, že žákům v ČJ v 5. ročníku vyhovuje více kolektivní výuka.

Hypotézu, že jsou vzdělávací výsledky u žáků malotřídních škol na konci 2. období na 1. stupni ZŠ v ČJ – jazykové výchově srovnatelné se vzdělávacími výsledky žáků běžných ZŠ mohou na základě výsledků výzkumného šetření také potvrdit. Nejobtížnějším učivem pro zkoumaný vzorek žáků obou typů škol jsou zájmena. Z mého pohledu se jedná o učivo, kdy si žáci musí dokázat zapamatovat jednotlivé druhy zájmen a k nim umět jednotlivá zájmena přiřadit. Toto učivo se žáci, jak jsem se na praxích během studia přesvědčila, učí zpaměti. Žáci je nejspíš v mnoha případech umí vyjmenovat, ale již s nimi neumí pracovat. Problém u nich tedy nastává především ve chvíli, kdy mají pracovat se zájmeny v různých tvarech, nebo právě při práci s textem, kdy je v textu vyhledávají. S touto problematikou souvisí i skloňování zájmen, s čímž žáci také mívají obtíže. Doporučuji tedy učitelům zaměřit se ve výuce na

toto učivo z více hledisek. Žáci považují za problematické též psaní i/y, problematiku přídavných jmen a slovní druhy. Psaní i/y dělá obtíže nejenom žákům. Mnoho dospělých má s nimi rovněž potíže. Příčinu shledávám v tom, že v českém jazyce existuje několik výjimek, které nám neumožňují zdůvodnit si dané slovo či slovní spojení dle různých pravidel. Problémy v této oblasti se mohou týkat i slovosledu. Základním typem slovosledu, na který jsou učitelé, ale především žáci zvyklí je SVO (podmět, přísudek, předmět). Při jakékoliv změně slovosledu je u žáků větší pravděpodobnost chybování, protože žáci mohou mít zafixován právě slovosled SVO. Doporučuji tedy učitelům častěji zařazovat do výuky věty s různými typy slovosledu. Především pak typ slovosledu OVS, u kterého žáci chybují hlavně ve psaní i/y ve shodě podmětu s přísudkem. V případě problematiky přídavných jmen mají žáci obtíže především při určování jejich druhu a vzoru. Někteří mají ale obtíže při vyhledávání přídavných jmen v textu. Tato problematika je často ve školách opomíjená. Většina učitelů jí nevěnuje dostatek pozornosti, protože dle mého názoru vycházejí z přesvědčení, že způsob určování vzorů přídavných jmen je podobný určování vzorů podstatných jmen, které se na prvním stupni probírají velmi důkladně. Učitelům doporučuji zaměřit se na tuto problematiku více, především pak při vyhledávání přídavných jmen v textu. Žáci zvolili za problematické učivo také slovní druhy. Většina žáků s jistotou pozná podstatná jména, ve většině případů i slovesa. Neproblematictější jsou pro žáky slovní druhy neohebné. Těm je na prvním stupni věnovaná menší pozornost. Žákům se pletou předložky se spojkami. Velké potíže mají též při určování příslovcí. Doporučuji vyučujícím zaměřit se více právě na neohebné slovní druhy. Na základě výsledků výzkumných šetření doporučuji učitelům práci s textem, ne pouze s izolovanými modelovými větami či slovy. Jelikož, jak jsem již zmínila, žáci mají obtíže s vyhledáváním daných gramatických jevů v textu. Rovněž vyučujícím doporučuji předkládat žákům různé druhy zadání úloh, protože při nepochopení zadání žáci chybují. Souvisí to také s rozvojem čtenářské gramotnosti. Především však na učitele apeluji, aby ve výuce více pracovali s chybou. Žáci mají obavy z chybování, měli by pochopit, že pomocí chyb se mohou mnohému přiučit. Protože jak pravil spisovatel Karel Čapek: „*Opravdovým zdrojem poznání je omyl.*“.

Hypotézu, že žáci běžných ZŠ se hlásí na víceletá gymnázia procentuálně více, než žáci malotřídních škol, však výsledky výzkumných šetření vyvrátily. Na víceletá

gymnázia se hlásí více žáků z malotřídních škol, kteří mají rovněž vyšší úspěšnost u přijímacích zkoušek.

Došla jsem tedy k závěrům, že i přes rozdílné užívání metod a forem ve výuce ČJ – jazykové výchově, jsou vzdělávací výsledky, na konci druhého období na 1. stupni ZŠ srovnatelné u žáků běžných základních a malotřídních škol. Názory rodičů i některých pedagogických pracovníků, se kterými jsem se během studia setkávala, tedy nebyly pravdivé. Avšak uvědomuji si, že tento výzkum magisterské práce nebyl natolik rozsáhlý, aby toto zjištění platilo pro všechny školy. Jelikož jsem se svou prací snažila též poukázat na aktuální problémy, mohla by být přínosem pro komplexnější výzkum prováděný na větším výzkumném vzorku. Byla bych ráda, kdyby má diplomová práce vedla k přehodnocení názorů na vzdělávání v malotřídních školách, ale též školách běžných základních. Přínos práce vidím také v tom, že by mohla dopomoci učitelům i ředitelům škol ke zkvalitnění výuky ČJ nejenom na 1. stupni ZŠ

Seznam použitých zkratk

BZŠ – běžná základní škola

ČJ – český jazyk

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MZŠ – malotřídní škola

OVS – obrácený slovosled (předmět, objekt – O; přísudek, verbum – V; podmět, subjekt – S)

RUP – Rámcový učební plán

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

SVO – základní typ slovosledu (podmět, přísudek, předmět)

ŠVP – Školní vzdělávací program

Použité zdroje

Primární zdroje

DOLEŽALOVÁ, Alena. Český jazyk 5: učebnice pro 5. ročník ZŠ. Brno: Nová škola, 2017.

HORÁČKOVÁ, Miroslava a kol. Český jazyk pro 5. ročník. Praha: Alter, 2016.

HOŠNOVÁ, Eva a kol. *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SNP, 2010.

KOSOVÁ, Jaroslava a kol. Český jazyk 5: příručka pro učitele. Plzeň: Fraus, 2011.

KOSOVÁ, Jaroslava a kol. Český jazyk 5: učebnice. Plzeň: Fraus, 2011.

MÜHLHAUSEROVÁ, Hana. *Český jazyk a komunikace pro 5. ročník*. Miroslav: Hanami, PaedDr. Hana Mühlhauserová, 2015.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Branka u Opavy: ZŠ Branka u Opavy, 2007, 215 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Branka u Opavy, Školní 58.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Hradec Králové: ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, 2017, 236 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká 39.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Hradec Králové: ZŠ Pohádka, 2018, 318 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Pohádka, Hradec Králové Mandysova 1434.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Mokrý Lazce: ZŠ Mokrý Lazce, 2016, 149 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Mokrý Lazce, okres Opava, Hájová 98.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Opava: ZŠ Opava – Suché Lazce, 2007, 128 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Opava – Suché Lazce, Ke Strážnici 2.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Opava: ZŠ Opava, Boženy Němcové, 2007, 693 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Opava, Boženy Němcové 2.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Opava: ZŠ Opava, Otická, 2007, 408 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Opava, Otická 18.

ŠVP ZV: *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Opava: ZŠ T. G. Masaryka Opava, 2007, 382 s. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ T. G. Masaryka Opava, Riegrová 13.

Sekundární zdroje

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. 1. vydání. Praha: Grada, 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7.

ČECHOVÁ, Marie. *Mluvnické kategorie podstatných jmen ve vyučování českému jazyku*. Praha: SNP, 1976, 156 s. ISBN 14-586-76.

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998, 264 s. ISBN 80-85937-47-6.

DAVID, Milan. *Kapitoly z didaktiky českého jazyka: na 1. stupni základní školy*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2001, 88 s. ISBN 80-7040-516-3.

DOKOUPILOVÁ, Lucie a kol. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury III*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 52 s. ISBN 80-7042-299-8.

DOKOUPILOVÁ, Lucie. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 60 s. ISBN 80-7042-298-X.

HÓFLEROVÁ, Eva a kol. *Trénink v českém jazyce pro základní školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006, 58 s. ISBN 80-7368-241-9.

CHÁB, Václav a kol. *MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY: z pracovních zkušeností učitelů jednotřídních a dvoutrídních škol*. Praha: SPN, 1959, 147 s. ISBN 94-5-01.

JANIŠ, Kamil. *Organizační formy výuky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003, 52 s. ISBN 80-7041-365-4.

KALVAROVÁ, Libora a kol. *Didaktická příručka z českého jazyka pro 1. stupeň základní školy*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, 42 s. ISBN 978-80-7368-861-5.

KAMIŠ, Karel; HANZOVÁ, Marie. *Didaktika českého jazyka a literatury*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2016, 340 s. ISBN 978-80-7452-124-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘOVÁ, Ivana a kol. *Český jazyk: pro studující učitelství 1. stupně základní školy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012, 296 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3358-6.

KOTÁSEK, Jiří; BACÍK, František; COUFALÍK, Jaromír; a kol. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě! (2): projektové vyučování na základní škole*. Most: Hněvín, 2009, 136 s. ISBN 978-80-86654-25-6.

KOTEN, Tomáš. *Škola? V pohodě!: metody, hry a formy práce pro realizaci učiva, pro dosažení očekávaných výstupů a rozvoj klíčových kompetencí*. 1. vydání. Most: Hněvín, 2006, 288 s. ISBN 80-86654-18-4.

KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vydání. Brno: Barrister & Principal, 2007, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

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

OSTATNÍK, Marián a kol. *Špecifické problémy málotriednych škôl: metodický materiál pre málotriedne školy*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988, 232 s. ISBN 067-356-88.

PALENČÁROVÁ, Jana, GEJGUŠOVÁ, Ivana. *Vybrané kapitoly z didaktiky českého jazyka a literatury I*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 52 s. ISBN 80-7042-292-0.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vydání. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PETTY, Geoffrey; (přeložil FOLTÝN, Jiří). *Moderní vyučování*. 6., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2013, 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vydání. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6. aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. 1. vydání. Praha: Grada, 2019, 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2013, 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2007, 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

STYBLÍK, Vlastimil a kol. *Základní mluvnice českého jazyka*. 1. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2004, 248 s. ISBN 80-7235-018-8.

SVOBODOVÁ, Jana a kol. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003, 104 s. ISBN 80-7042-301-3.

SVOBODOVÁ, METELKOVÁ, Radana. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, 58 s. ISBN 978-80-7368-553-9.

SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ: z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Ostrava: Oftis, 2010, 160 s. ISBN 978-80-7368-878-3.

ŠMEJKALOVÁ, Martina (ed.). *Nové trendy v didaktice českého jazyka: Sborník příspěvků z Odborného semináře s mezinárodní účastí a pracovní dílny*. Praha: Karolinum, 2011, 233 s. ISBN 978-80-7290-603-1.

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

TUPÝ, Karel. *K didaktickým problémům málotřídních škol: pedagogická teorie a praxe*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 148 s. ISBN 14-775-78.

VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana; a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍŠKA, Václav. *Vybrané aktivizující metody výuky v hodinách českého jazyka na ZŠ*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, 62 s. ISBN 978-80-7435-015-3.

WEBSTER, Scott; RYAN, Ann. *Understanding Curriculum: The Australian context. First published*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014, 260 pp. ISBN 978-1-107-63931-7.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012, 160 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Marie. *Inovace organizace a prezentace syntaktických termínů v učivu českého jazyka na základní škole*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 241 s. ISBN 80-244-1017-6.

Elektronické zdroje

ABZ.cz. *ABZ slovník českých synonym* [online]. 2008. Dostupné z: <<http://www.slovník-synonym.cz/>>.

Autor neuveden. *Moje čeština: čeština nemusí být nuda* [online]. 2020. Dostupné z: <<https://www.mojecestina.cz/>>.

LINGEA s.r.o. *Nechybujte.cz: správně česky* [online]. 2012. Dostupné z: <<https://www.nechybujte.cz/slovník-ceskych-synonym>>.

Pravopisně s.r.o. *Pravopisně.cz* [online]. 2011. Dostupné z: <<https://www.pravopisne.cz/>>.

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017, 165 s. [cit. 2020-01-07]. Dostupné z: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

SCIO: *Moderní vzdělávání nejen ve škole!* [online]. 2019. Dostupné z: <<https://scio.cz/Ukazky/OnlinePriprava/Testy>>.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *ISCED: International Standard Classification of Education* [online]. Paris: UNESCO, 2011, 87 pp. [cit. 2020-01-27]. Available from: <http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_eu/isced_2011.pdf>.

Ústav pro jazyk český. Akademie věd České republiky. Internetová jazyková příručka [online]. 2008. Dostupné z: <<https://prirucka.ujc.cas.cz/>>.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sběrka zákonů České republiky ze dne 30. 07. 2019, částka 84.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů České republiky ze dne 31. 01. 2019, částka 19.

Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č. j.: 25461/2009 – 20 [online]. 2009, 33 s. [cit. 2020-01-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>>.

ŽÁK, Vojtěch. *Metody a formy výuky: hospitační arch* [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf>

Přílohová část

Příloha 1: Záznamový arch - prázdný

| Základní údaje o výuce | |
|------------------------|----------------|
| Škola: | |
| Vzdělávací obor: | Učitelka: |
| Třída: | Pozorovatelka: |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|--|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | | | | |
| | | Práce s textem | | | | |
| | | Rozhovor | | | | |
| | | Práce s obrazem | | | | |
| | | Napodobování | | | | |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | | | | |
| | | Další klasické výukové metody | | | | |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | | | | |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | | | | |
| | | Metody situační | | | | |
| | | Metody inscenační | | | | |
| | | Didaktické hry | | | | |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | | | | |
| | | Brainstorming | | | | |
| | | Výuka podporovaná počítačem | | | | |
| | | Další komplexní výukové metody | | | | |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|--|--|--|--|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | | | | |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | | | | |
| | Individuální výuka | | | | |
| | Individualizovaná výuka | | | | |

Příloha 2: Záznamový arch - ZŠ Pohádka, Mandysova

| Základní údaje o výuce | |
|---|------------------------------|
| Škola: Základní škola Pohádka, Mandysova 1434, Hradec Králové | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|---|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 1 | 1 | 1 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 27 | 32 | 34 | 28 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 7 | 0 | 0 |
| | Individuální výuka | 18 | 6 | 11 | 17 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 3: Záznamový arch - ZŠ Opava, Boženy Němcové

| Základní údaje o výuce | |
|---|------------------------------|
| Škola: Základní škola Opava, Boženy Němcové 2 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. B | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|---|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Další komplexní výukové metody | 1 | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 28 | 33 | 33 | 33 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Individuální výuka | 17 | 12 | 12 | 12 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 4: Záznamový arch - ZŠ Opava, Otická

| Základní údaje o výuce | |
|--|------------------------------|
| Škola: Základní škola Opava, Otická 18 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. B | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|---|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | | Metody situační | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 28 | 21 | 34 | 20 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 18 | 0 | 15 |
| | Individuální výuka | 17 | 6 | 11 | 10 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 5: Záznamový arch - ZŠ T. G. Masaryka, Riegrova

| Základní údaje o výuce | |
|---|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola T. G. Masaryka, Riegrova 13, Opava | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|---|
| Výukové metody | <i>Klasické výukové metody</i> | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Napodobování | 1 | 0 | 1 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 1 | 0 | 1 | 0 |
| | <i>Aktivizující výukové metody</i> | Metody diskusní | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | | Didaktické hry | 1 | 0 | 0 | 1 |
| | <i>Komplexní výukové metody</i> | Kritické myšlení | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Brainstorming | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 1 | 1 | 0 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 35 | 31 | 36 | 31 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 3 | 6 | 6 |
| | Individuální výuka | 10 | 11 | 3 | 8 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 6: Záznamový arch - ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká

| Základní údaje o výuce | |
|---|------------------------------|
| Škola: Základní škola Hradec Králové - Malšova Lhota, Lhotecká 39 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|---|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Metody situační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 24 | 16 | 24 | 23 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 4 | 0 | 0 |
| | Individuální výuka | 21 | 25 | 21 | 22 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 7: Záznamový arch - ZŠ Branka u Opavy, Školní

| Základní údaje o výuce | |
|---|------------------------------|
| Škola: Základní škola Branka u Opavy, Školní 58 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. A | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|----|----|----|---|
| Výukové metody | Klasické výukové metody | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Aktivizující výukové metody | Metody diskusní | 0 | 0 | 1 | 0 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 1 | 0 | 0 |
| | Komplexní výukové metody | Kritické myšlení | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 25 | 27 | 15 | 26 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 0 | 28 | 0 |
| | Individuální výuka | 20 | 18 | 2 | 11 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 8 |

Příloha 8: Záznamový arch - ZŠ Mokrý Lazce, Hájová

| Základní údaje o výuce | |
|---|-------------------------------------|
| Škola: Základní škola Mokrý Lazce, Hájová 98 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|---|
| Výukové metody | <i>Klasické výukové metody</i> | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | <i>Aktivizující výukové metody</i> | Metody diskusní | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Komplexní výukové metody</i> | Kritické myšlení | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | | Další komplexní výukové metody | 0 | 0 | 1 | 0 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 30 | 28 | 25 | 25 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 0 | 10 | 7 | 0 |
| | Individuální výuka | 15 | 7 | 13 | 20 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

Příloha 9: Záznamový arch - ZŠ Suché Lazce, Ke Strážnici

| Základní údaje o výuce | |
|--|--|
| Škola: Základní škola Opava - Suché Lazce, Ke Strážnici 2 | |
| Vzdělávací obor: ČJ – jazyková výchova | Učitelka: ředitelka a třídní učitelka |
| Třída: 5. třída | Pozorovatelka: Lucie Grodová |

| Výskyt metod a forem ve výuce | | 1. | 2. | 3. | 4. | |
|--------------------------------------|------------------------------------|---|-----------|-----------|-----------|---|
| Výukové metody | <i>Klasické výukové metody</i> | Vysvětlování | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Práce s textem | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Rozhovor | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | | Práce s obrazem | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Napodobování | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Manipulování, laborování, experimentování | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | | Další klasické výukové metody | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | <i>Aktivizující výukové metody</i> | Metody diskusní | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | | Metody heuristické, řešení problémů | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody situační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Metody inscenační | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | Didaktické hry | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | <i>Komplexní výukové metody</i> | Kritické myšlení | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | | Brainstorming | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | | Výuka podporovaná počítačem | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | | Další komplexní výukové metody | 1 | 0 | 0 | 0 |

| | | | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|----|----|----|----|
| Organizační formy výuky | Hromadná (frontální) výuka | 14 | 22 | 21 | 31 |
| | Skupinová (kooperativní) výuka | 23 | 0 | 0 | 0 |
| | Individuální výuka | 8 | 23 | 24 | 14 |
| | Individualizovaná výuka | 0 | 0 | 0 | 0 |

VÝCHOZÍ TEXT KE CVIČENÍ 1, 2, 3, 4, 5

Chlapce lákal __ jarn __ vůně a slunečn __ paprsky na hřiště. Ml __ nářův

s __ n Pavel s nim __ jít nemohl, protože si odp __ kával svůj trest.

Usilovně pros __ l **maminku**: „Pustíš m __, prosím?“ a smutně se na n __

díval. Avšak nečekal jej __ odpověď, která b __ la jednoznačná: „NE!“.

Ostatní chlapci hrál __ na hřišti v __ b __ jenou, na Pavla nečekal __.

Děvčata je uviděl __ a přidal __ se k n __ m. Nakonec hrál __ společně.

1. Doplň výchozí text (výše).

2. Podtrhni **první SOUVĚTÍ** ve výchozím textu a nadepiš nad něj slovní druhy (číslky).

3. Urči **mluvnické kategorie** u vybraných slov (ve výchozím textu jsou tučně zvýrazněná).

Maminku: _____

Děvčata: _____

4. Vypiš z výchozího textu **čtyři přídavná jména** a přiřaď k nim správný **vzor**. Jeden vzor můžeš použít vícekrát. Vzory: mladý, jarní, otcův, matčin.

a) _____ - vzor = _____ c) _____ - vzor = _____

b) _____ - vzor = _____ d) _____ - vzor = _____

5. Na následující řádek vypiš všechna **OSOBNÍ zájmena** z výchozího textu:

6. Napiš **synonymum** (slovo nebo slovní spojení, které má stejný nebo podobný význam) ke slovu:

CHLAPCI - _____

7. Zakroužkuj, které z následujících souvětí vznikne spojením **dvou tučně zvýrazněných jednoduchých vět** (níže) tak, aby jejich význam zůstal zachován.

Dnes bylo krásné počasí. Z toho důvodu jsem jela do města na kole.

- a) Dnes bylo krásné počasí a do města jsem jela na kole.
- b) Dnes bylo krásné počasí, protože jsem jela do města na kole.
- c) Dnes bylo krásné počasí, a proto jsem jela do města na kole.
- d) Dnes bylo krásné počasí, ale jela jsem do města na kole.

8. Následující slova jsou navzájem **příbuzná kromě jednoho**, zakroužkuj ho.

- a) Povodeň b) Vodník c) Vodárna d) Závod

9. Použij **homonymum** (slovo, které má stejnou podobu jako slovo jiného významu) **LIST** ve větách, aby byl zjevný významový rozdíl:

a) _____

b) _____

10. V následující větě urči **základní skladební dvojici**.

Na dovolenou k moři odjeli rodiče po snídani.

11. Napiš krátké souvětí podle větného vzorce **V1, ale V2**.

Příloha 11: Didaktický test - náhled pro učitele



VÝCHOZÍ TEXT KE CVIČENÍ 1, 2, 3, 4, 5

Chlapce lákal__ jarn__ vůně a slunečn__ paprsky na hřiště. Ml__nářův

s__n Pavel s nim__ jít nemohl, protože si odp__kával svůj trest.

Usilovně pros__l maminku: „Pustíš m____, prosím?“ a smutně se na n__

díval. Avšak nečekal jej__ odpověď, která b__la jednoznačná: „NE!“.

Ostatní chlapci hrál__ na hřišti v__b__jenou, na Pavla nečekal__.

Děvčata je uviděl__ a přidal__ se k n__m. Nakonec hrál__ společně.

1. Doplň výchozí text (výše).

2. Podtrhni **první SOUVĚTÍ** ve výchozím textu a nadepiš nad něj slovní druhy (číslky).

3. Urči **mluvnické kategorie** u vybraných slov (ve výchozím textu jsou tučně zvýrazněná).

.....

.....

4. Vypiš z výchozího textu **čtyři přídavná jména** a přiřaď k nim správný **vzor**. Jeden vzor můžeš použít vícekrát. Vzory: mladý, jarní, otcův, matčin.

a) _____ - vzor = _____ c) _____ - vzor = _____

b) _____ - vzor = _____ d) _____ - vzor = _____

5. Na následující řádek vypiš všechna ----- **zájmena** z výchozího textu:

6. Napiš **synonymum** (slovo nebo slovní spojení, které má stejný nebo podobný význam) ke slovu:

..... - _____

7. Zakroužkuj, které z následujících souvětí vznikne spojením **dvou tučně zvýrazněných jednoduchých vět** (níže) tak, aby jejich význam zůstal zachován.

_____.

- a) Dnes bylo krásné počasí a do města jsem jela na kole.
- b) Dnes bylo krásné počasí, protože jsem jela do města na kole.
- c) Dnes bylo krásné počasí, a proto jsem jela do města na kole.
- d) Dnes bylo krásné počasí, ale jela jsem do města na kole.

8. Následující slova jsou navzájem **příbuzná kromě jednoho**, zakroužkuj ho.

- a) ----- b) ----- c) ----- d) -----

9. Použij **homonymum** (slovo, které má stejnou podobu jako slovo jiného významu) _____ ve větách, aby byl zjevný významový rozdíl:

a) _____

b) _____

10. V následující větě urči **základní skladební dvojici**.

11. Napiš krátké souvětí podle větného vzorce **V1, ale V2**.





1. Jak náročný byl pro tebe test? Zakroužkuj.

 VELMI TĚŽKÝ
  TĚŽKÝ
  LEHKÝ
  VELMI LEHKÝ

2. Jaké cvičení ti dělalo největší problém? Zakroužkuj *MAX. 3.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11

3. Jak si myslíš, že tvůj test dopadl? Zakroužkuj.

 VELMI DOBŘE
  DOBŘE
  ŠPATNĚ
  VELMI ŠPATNĚ

(Byl jsem si u všech odpovědí jistý/á.)
 (U některých otázek jsem váhal/a.)
 (U většiny otázek jsem si nebyl/a jistý/á.)
 (Téměř nic jsem nevěděl/a.)

4. Zakroužkuj **TŘI učiva**, která ti dělají **největší problém** v hodině českého jazyka.

| | | |
|--|---|--|
| a) vyjmenovaná a příbuzná slova | g) určení druhů vět (oznamovací, rozkazovací...) | n) určení základní skladební dvojice |
| b) časování sloves: osoba, číslo ... | h) určení slovních druhů | o) určení mluvnických kategorií u podstatných jmen: pád, číslo... |
| c) určení druhů číslovek | i) psaní i/y | p) spojování vět do souvětí pomocí spojovacího výrazu |
| d) určení vzorů u přídavných jmen | j) psaní mě/mně | q) homonyma, antonyma, synonyma |
| e) stavba slova (předpona kořen, přípona, koncovka) | k) psaní ji/jí | r) určení věty jednoduché a souvětí |
| f) rozlišení spisovných a nespisovných výrazů | l) psaní s/z | |
| | m) určení druhů zájmen | |

5. Zaškrtni , který vystihuje tvou odpověď. **Dokážeš pracovat samostatně?**

- ANO, bez dohledu učitele/rodiče.
 ANO, ale občas potřebuji pomoc učitele/rodiče.
 NE, potřebuji k práci dohled učitele/rodiče.

6. Zaškrtni , který vystihuje tvoji práci v hodině. **Pokud pracuji samostatně, ...**

- vždy **dávám** pozor a dělám, co bych měl.
 občas nedávám pozor, ale **většinou** dělám, co bych měl.
 nikdy nedávám pozor a **nedělám**, co bych měl.

7. Zaškrtni , který vystihuje tvoji práci v hodině. **Dokážu se soustředit na práci,...**

- i když je kolem mě hluk.
 pokud mám klid na práci.
-

8. Jaká metoda ti nejvíce pomáhá zapamatovat si učivo v českém jazyce? Zakroužkuj **MAX. 5.**

- | | |
|---|--|
| a) Vyprávění - vysvětlení učiva vyprávěním zkušeností a situací z reálného života ... | i) Didaktické hry – hra, pomocí které se učíš |
| b) Vysvětlování učiva – stručné vysvětlení učiva | j) Vytváření dovedností – hledání různých řešení, užití znalostí v reálném životě, ... |
| c) Přednáška – delší vysvětlování učiva učitelem | k) Napodobování – názorný příklad, jehož napodobení vede k zapamatování učiva, ... |
| d) Práce s textem a učebnicí | l) Manipulování, experimentování – hledání a zkoušení, objevování nového řešení |
| e) Rozhovor vedený učitelem o daném učivu | m) Diskuse (výměna názorů, zkušeností) o učivu |
| f) Předvádění, pozorování - psaní učiva na tabuli, vysvětlování pomocí tabule, videa ... | n) Heuristické - hledání způsobu řešení úkolu |
| g) Práce s obrazem – např. myšlenková mapa ... | o) Situační – reálné příklady / situace ze života |
| h) Instruktaž – učitel popisuje, na co by ses měl zaměřit, kdy zrychlit/zpomalit tempo, ... | p) Inscenační – pomocí předvádění situace |
-

9. Pomocí jaké formy práce si nejvíce zapamatuješ učivo v českém jazyce? Zaškrtni .

- Společná práce celé třídy. Práce ve skupině i ve dvojici. Samostatná práce.
-

10. Můžeš se zeptat paní učitelky v českém jazyce kdykoliv, když něčemu nerozumíš? Zaškrtni .

- ANO, vždy a hned. ANO, většinou jakmile mi dá příležitost.
 NE, bojím se zeptat. NE, nechci se ptát učitele. NE, nerad/a se ptám učitele.
-

11. Dostáváte domácí úkoly z českého jazyka? Zaškrtni .

- ANO, každý den. ANO, občas. NE, nedostáváme.
-

12. Hlásil ses na víceleté gymnázium? Zakroužkuj. ANO NE
 Pokud ano, byl/a jsi přijat/a? Zakroužkuj. ANO NE

13. Zde máš prostor pro napsání komentáře vztahujícího se k hodině českého jazyka, testu, nebo dotazníku.

Výukové metody

Klasické výukové metody:

1. Metody slovní
 - a) **Vyprávění** – „Vyjadřovat své zážitky, zkušenosti a poznatky epickou formou.“
 - b) **Vysvětlování** – „Logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům.“
 - c) **Přednáška** – Vyznačuje se „delším uceleným projevem, zprostředkovávajícím závažné téma.“
 - d) **Práce s textem** – Výuková metoda založená „na zpracovávání textových informací.“
 - e) **Rozhovor** – „Představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“
2. Metody názorně-demonstrační
 - a) **Předvádění a pozorování** – „Zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.“
 - b) **Práce s obrazem** – „Zahmuje názorné zpodobení učiva od kresby na tabuli, tradičních nástěnných obrazů, učebnicových ilustrací až po obraz vytvářený prostředky statické a dynamické projekce a počítačovou grafikou.“
 - c) **Instruktaž** – „Zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.“
3. Metody dovednostně-praktické
 - a) **Vytváření dovedností** – Dovednost je často považována za „připravenost žáka k činnosti.“
 - b) **Napodobování** – Vymezuje se „jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných, ...“
 - c) **Manipulování, laborování, experimentování** – Ve školním prostředí mluvíme o tzv. **učitelském experimentu**, „který představuje určitý druh předvádění“ a **žakovském experimentu**, „který žákům umožňuje samostatné hledání, zkoušení a objevování.“
 - d) **Produkční metody** – „Vystupuje do popředí výsledek, produkt praktické činnosti.“

Aktivizující výukové metody:

- a) **Diskusní metody** – Vymezuje se jako „forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma.“
- b) **Metody heuristické, řešení problémů** – Vychází z Heuristiky jakožto věty „zkoumající tvůrčí myšlení.“
- c) **Metody situační** – Vztahují se „na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, ...“
- d) **Metody inscenační** – Podstatou „je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“ (= stimulace nějaké události)
- e) **Didaktické hry** – Seberealizační aktivita „jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmu, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“

Komplexní výukové metody:

- a) **Kritické myšlení** – „Činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.“
- b) **Brainstorming** – Podstatou „je vyprodukovat co nejvíce nápadů a potom posoudit jejich užitečnost.“
- c) **Projektová výuka** – Zahnuje komplexnější problémové úlohy, „výukové záměry a plány, které mají vždy také širší praktický dosah.“
- d) **Výuka dramatem** – „Na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“
- e) **Otevřené učení** – „Otevírá školu dítěti podle jeho zájmů a schopností, jednak otevírá školu navenek, tj. k mimoškolnímu prostředí a podporuje žáka c plánování vlastního učení.“
- f) **Učení v životních situacích** – Záměrem je „kompenzovat školní zaměstnání zážitky ze skutečného života, jednak při učení posílit žákovu aktivitu, zkušenosti, zájmy a potřeby.“
- g) **Televizní výuka** – „Zprostředkovává na principu magnetického záznamu obrazového a zvukového signálu příslušné učivo a účelně je uspořádává do výukových struktur a forem tak, aby bylo dosaženo optimálních, edukačních výsledků.“
- h) **Výuka podporovaná počítačem** – Zahrnujeme zde různé výukové programy a PC vybavení pro žáky.
- i) **Sugestopedie a Superlearning** – (sugesce – z lat. *suggero* = podsouvat, nakupit), Sugesce „může aktivizovat nebo tlumit myšlení, podílí se na emocionálním a myšlenkovém životě člověka.“ Odvozen je *Superlearning* jakožto „nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení.“
- j) **Hypnopedie** – „Je výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu (hypnotického) spánku na základě sugestivního působení.“

Seznam příloh:

| | |
|--|---------|
| Příloha 1: Záznamový arch - prázdný..... | - 121 - |
| Příloha 2: Záznamový arch - ZŠ Pohádka, Mandysova..... | - 122 - |
| Příloha 3: Záznamový arch - ZŠ Opava, Boženy Němcové | - 123 - |
| Příloha 4: Záznamový arch - ZŠ Opava, Otická..... | - 124 - |
| Příloha 5: Záznamový arch - ZŠ T. G. Masaryka, Riegrova | - 125 - |
| Příloha 6: Záznamový arch - ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká..... | - 126 - |
| Příloha 7: Záznamový arch - ZŠ Branka u Opavy, Školní | - 127 - |
| Příloha 8: Záznamový arch - ZŠ Mokré Lazce, Hájová | - 128 - |
| Příloha 9: Záznamový arch - ZŠ Suché Lazce, Ke Strážnici..... | - 129 - |
| Příloha 10: Didaktický test pro žáky..... | - 130 - |
| Příloha 11: Didaktický test - náhled pro učitele | - 132 - |
| Příloha 12: Dotazník | - 134 - |
| Příloha 13: Podklady pro vyučující k interview | - 136 - |

Seznam grafů a tabulek

Seznam grafů:

| | |
|--|--------|
| Graf 1 - Výukové formy - ZŠ Pohádka, Mandysova | - 46 - |
| Graf 2 - Výukové formy – ZŠ Opava, Boženy Němcové..... | - 48 - |
| Graf 3 - Výukové formy – ZŠ Opava, Otická..... | - 49 - |
| Graf 4 - Výukové formy – ZŠ T. G. Masaryka, Riegrova | - 50 - |
| Graf 5 - Výukové formy – ZŠ Hradec Králové – Malšova Lhota, Lhotecká | - 51 - |
| Graf 6 - Výukové formy – ZŠ Branka u Opavy, Školní | - 53 - |
| Graf 7 - Výukové formy – ZŠ Mokré Lazce, Hájová | - 54 - |
| Graf 8 - Výukové formy – ZŠ Opava – Suché Lazce, Ke Strážnici | - 55 - |
| Graf 9 – Výukové formy - průměrná hodina ČJ - jazykové výchovy | - 57 - |
| Graf 10 - Struktura vyučovací hodiny | - 63 - |
| Graf 11 - Úspěšnost žáka v testových úlohách | - 73 - |
| Graf 12 - Úspěšnost žáka v didaktickém testu..... | - 74 - |
| Graf 13 - Náročnost testu pro žáky | - 79 - |
| Graf 14 – Nejproblematičtější testová úloha | - 81 - |
| Graf 15 - Sebehodnocení žáků..... | - 82 - |
| Graf 16 - Efektivní výukové metody | - 90 - |

Seznam tabulek:

| | |
|--|--------|
| Tabulka 1 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Pohádka, Mandysova | - 19 - |
| Tabulka 2 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Boženy Němcové | - 20 - |
| Tabulka 3 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Otická | - 20 - |
| Tabulka 4 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ T. G. Masaryka..... | - 21 - |
| Tabulka 5 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Malšova Lhota..... | - 22 - |
| Tabulka 6 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Branka u Opavy..... | - 22 - |
| Tabulka 7 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Mokré Lazce..... | - 23 - |
| Tabulka 8 - Přehled dotace ČJ dle ŠVP ZV – ZŠ Suché Lazce..... | - 23 - |
| Tabulka 9 - Tabulka hodnocení | - 28 - |
| Tabulka 10 – Úspěšnost žáka v jednotlivých úlohách | - 64 - |
| Tabulka 11 - Upravená tabulka hodnocení | - 78 - |
| Tabulka 12 - Analýza sebehodnocení žáků | - 83 - |
| Tabulka 13 - Problematická učiva z pohledu žáků | - 86 - |