

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách**

Diplomová práce

Autor: Inka Vránová  
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph. D.  
Oponent práce: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Inka Vránová

Studium: P131205

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

**Název diplomové práce:** **Výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách**

Název diplomové práce AJ: Teaching of the Education Area of Humans and their world in fully organized and at small schools

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce bude porovnat výuku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách. V teoretické části budou vymezeny základní termíny jako malotřídní škola, plně organizovaná škola, dále historie výuky na těchto školách včetně specifik výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Praktická část práce bude vycházet z pozorování výuky na těchto školách a následného porovnání. Jako výzkumné metody budou využity: strukturované zúčastněné pozorování, analýza vyučovacích hodin z hlediska pedagogické komunikace a interakce.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Oponent: doc. PhDr. Marta Faberová, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 26.5.2016

## **Prohlášení**

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

V Hradci Králové, dne \_\_\_\_\_

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat doc. PaedDr. Martině Maněnové, Ph. D. za vedení mé diplomové práce, za její rady a věcné připomínky. Děkuji také všem pedagogům, kteří mi umožnili hospitace na jejich hodinách ve výukové oblasti Člověk a jeho svět.

## **Anotace**

VRÁNOVÁ, Inka. *Výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 66 s.

Cílem diplomové práce bude porovnat výuku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách. V teoretické části budou vymezeny základní termíny jako malotřídní škola, plně organizovaná škola, dále historie výuky na těchto školách včetně specifik výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Praktická část práce bude vycházet z pozorování výuky na těchto školách a následného porovnání. Jako výzkumné metody budou využity: strukturované zúčastněné pozorování, analýza vyučovacích hodin z hlediska pedagogické komunikace a interakce.

Klíčová slova: malotřídní školy, plně organizované školy, vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, výukové metody, organizační formy výuky, výuka, standardizování pozorování

## **Annotation**

VRÁNOVÁ, Inka. *Teaching of the Education Area of Humans and their world in fully organized and at small schools* [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2018. 66 pages.

The aim of this diploma thesis will be to compare the education of Humans and their world education in fully organized and at small. In the theoretical part, the basic terms will be defined as a low-grade school, a fully organized school, and the history of teaching at these schools, including the specifics of learning the educational area of Humans and their world. The practical part of the thesis will be based on observation of teaching at these schools and subsequent comparison. Research methods will be used: structured participatory observation, analysis of teaching hours in terms of pedagogical communication and interaction.

Key words: small schools, fully organized schools, the educational area Humans and their world, teaching methods, organizational forms of teaching, teaching, standardized observation

## Obsah

1	ÚVOD .....	8
2	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE .....	10
2.1	ZÁKLADNÍ ŠKOLA .....	10
2.1.1	Plně organizované školy .....	10
2.1.2	Malotřídní školy .....	11
2.2	VÝUKA .....	13
2.3	VÝUKOVÉ METODY .....	14
2.3.1	Vývoj vyučovacích metod .....	17
2.3.2	Klasifikace výukových metod .....	18
2.4	ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY .....	23
2.4.1	Historický vývoj organizačních forem .....	24
2.4.2	Klasifikace organizačních forem výuky .....	25
3	VYUŽITÍ VYUČOVACÍCH METOD A FOREM NA 1. STUPNI ZŠ V PŘEDMĚTECH VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO SVĚT .....	33
3.1	CÍLE .....	33
3.2	PRŮZKUMNÉ OTÁZKY (PŘEDPOKLADY) .....	33
3.3	METODOLOGIE .....	34
3.3.1	Výskyt výukových metod a forem .....	34
3.3.2	Standardizované pozorování .....	34
3.4	POPIS VÝZKUMNÉHO VÝBĚRU .....	36
3.4.1	Malotřídní školy .....	36
3.4.2	Plně organizované školy .....	37
3.5	VÝSLEDKY PRŮZKUMU .....	39
3.5.1	Pozorování .....	39
3.5.2	Standardizované pozorování .....	45
4	SOUHRN A DISKUZE .....	51
5	ZÁVĚR .....	56
6	ZDROJE .....	58
	Seznam tabulek .....	61
	Seznam grafů .....	62
	Seznam příloh .....	62

# 1 ÚVOD

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila vzdělávání žáků na malotřídních a plně organizovaných školách ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Toto téma jsem si vybrala právě pro to, že jsem sama malotřídní školu navštěvovala a chtěla jsem zjistit, jak fungují v dnešní době. Problematika malotřídních škole je stále aktuální. Malotřídní škola versus škola plně organizovaná patří v dnešní době k diskutovaným tématům, rodiče se mnohdy rozmýšlí, který typ školy budou jejich děti navštěvovat.

V průběhu studia na Pedagogické fakultě v rámci své pedagogické praxe jsem získala mnoho cenných rad a zkušeností. Navštívila jsem několik základních škol, jak malotřídních, tak plně organizovaných a odnesla jsem si plno nových poznatků a aktivit. Měla jsem možnost pozorovat různé metody a formy práce a hlavně jsem poznala různé paní učitelky a pány učitele a od každé jsem si odnesla jak rady dobré, tak i ty špatné, z kterých jsem se poučila. Je překvapivé, jak velké množství výukových metod a organizačních forem a dalších prostředků pro efektivní výuku existuje a že někteří učitelé nemají zájem se dále vzdělávat a již několik let, někdy i celou svojí profesní kariéru, využívají stále stejné metody. Každý učitel by měl využívat různé prostředky pro zkvalitnění výuky a žáky zaujmout. Hodina by měla být efektivní, měla by žáky bavit.

Hlavním cílem teoretické části této práce bude vymezení základních pojmů, jako je např. plně organizovaná škola, malotřídní škola a především rozdělení a vymezení vyučovacích metod a organizačních forem. Pro rozdělení výukových metod jsem zvolila dle mého názoru nejpřehlednější dělení, a to klasifikace výukových metod podle Josefa Maňáka a Vlastimila Švece.

V praktické části budu charakterizovat jednotlivé třídy, ve kterých jsem prováděla hospitace. Následně budu hospitace analyzovat a porovnávat vzhledem k využitým vyučovacím metodám a organizačním formám. Hlavním cílem je tedy porovnat výuku na malotřídní škole a na běžné základní škole ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět ve třetích třídách základního vzdělávání. Dále se v praktické části budu zabývat analyzováním natočených videí z plně organizovaných a malotřídních škol.



Zanalyzovaná videa budu následně zpracovávat do grafů, ze kterých bude jasné, zda převládala ve vyučovací hodině aktivita pedagoga, nebo zda byli aktivnější žáci.

Na závěr své práce shrnu výsledky z hospitací a určím tak, které výukové metody a formy jsou nevíce využívány na plně organizovaných a malotřídních školách. Výsledky budou taktéž zaznamenány v tabulkách a grafech pro větší přehlednost.

## 2 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE

### 2. 1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Rozlišujeme dva typy základních škol, prvním typem je plně organizovaná škola, druhým typem je neúplně organizovaná škola - neboli škola malotřídní. Na plně organizované škole se vyučuje tak, že každý ročník je vyučován zvlášť a vzdělávají se tak společně žáci, kteří jsou stejně staří. Z hlediska věku žáků jsou zde homogenní třídy. Na školách malotřídních se vzdělává více ročníků najednou v jedné učebně. Z hlediska věku žáků se jedná o třídy heterogenní.

Obecným cílem základní školy je poskytovat žákům všeobecné vzdělání, které později uplatní na dalším stupni vzdělávání. Základní škola je zpravidla zahájena 6. rokem věku dítěte a trvá 9 let. Důležitým úkolem pro základní vzdělávání je objevovat v žákovi vlohy a při tom volit potřebné metody vyučování a způsoby, jak postupovat při vzdělávání.

Všechny základní školy se od školního roku 2007/2008 řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy (dále jen RVP ZV), je to otevřený dokument, který by měl zkvalitnit výuku a stanovuje konkrétní cíle v různých předmětech. Součástí RVP ZV jsou dále ještě vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, ale i očekávané výstupy, ke kterým by se měl každý žák dopracovat na konci roku. „*Rámcové vzdělávací programy jsou kurikulární dokumenty, státní úrovně a vycházejí ze školského zákona č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšší odborném a jiném vzdělávání*“ (Skutil, Zíkl a kol., 2011, s. 67).

#### 2. 1. 1 Plně organizované školy

Označení plně organizovaná škola je typ základní školy, kde jsou žáci vzdělávání samostatně v učebnách, rozdělení podle stejného věku žáků. Plně organizované školy jsou zpravidla rozděleny na první a druhý stupeň. První stupeň tvoří třídy 1. – 5. Ročník a druhý stupeň pokračuje od 6. do 9. ročníku. Na prvním stupni vyučuje především jen jeden pedagog všechny předměty. Na druhém stupni vyučuje většinou každý předmět jiný pedagog.

## 2. 1. 2 Malotřídní školy

Problematikou malotřídních škol se zabývalo hned několik autorů. Například Průcha (2009) v Pedagogické encyklopedii definoval malotřídní školy takto: „*Malotřídní škola je typem neúplně organizované ZŠ, tedy školy s pouze jedním vzdělávacím stupněm, který má méně tříd než 5. V některé z jejich tříd jsou tedy vyučováni žáci více než jednoho ročníku*“ (Průcha, 2009, s. 303).

Průcha (2001) v Pedagogickém slovníku definuje malotřídní školu jako: „*Školu, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 116).

Jednou z nejvýznamnějších autorek, která se zabývá problematikou malotřídních škol je Kateřina Trnková. Sama napsala několik knih, týkajících se daného tématu. Několik knih napsala ve spolupráci s Danou Knotovou a Lucií Chaloupkovou. „*Za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku*“ (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010, s. 11).

Malotřídní školy mají svá specifika. Malotřídní škola většinou nestojí samostatně, ale často k ní patří ještě mateřská škola, školní družina a také jídelna. Ve většině případech jsou všechny tyto součásti společně v jedné budově. Hlavním důvodem je řízení a správa, ale i financování, které se tím usnadní.

„*Škola musí v každém ročníku povinné základní školy, ať to je škola ve městě či na vesnici, zajistit plnění výchovně vzdělávacího cíle a všech základních úkolů ve vyučovacích předmětech. Proto pro naše nynější malotřídní školy a pro 1. až 5. ročník na školách plně organizovaných platí stejné učební osnovy*“ (Musil, Sedláček, 1964, s. 11).

Největším rozdílem mezi malotřídní školou a plně organizovanou školou je styl vyučování, využívání výukových metod a forem práce. Na malotřídní škole se nejčastěji setkáváme se samostatnou prací žáků, protože pedagog musí vyučovací hodinu rozdělit tak, aby se mohl věnovat všem ročníkům, tudíž musí pracovat i samostatně. Oproti tomu na plně organizované škole převládá často frontální výuka, protože všichni žáci probírají stejné učivo.

Vyučování v malotřídních školách je často velice těžké na přípravu, ale i na samotnou realizaci. Pedagog musí mít vyučovací hodinu pečlivě připravenou tak, aby byly vždy všechny ročníky zaměstnány. Pro pedagoga je důležité, aby žáci uměli samostatně pracovat, protože samostatnost je jednou z nejdůležitějších vlastností, kterou by žáci měli mít. Učitel musí vždy hodinu rozvrhnout tak, aby s jedním ročníkem pracoval a zbylý nebo zbylé ročníky pracovaly samostatně. Práce pedagoga je důležitá především v tom, aby uměl žáky efektivně namotivovat a připravit pro následné úkoly.

### **Historie malotřídních škol**

Malotřídní školy v České republice jsou pouze v rámci primárního vzdělávání. Typ těchto škol je často zřizován na venkově nebo v obcích, kde není možno zřídit pět samostatných tříd a musí být tedy nějaké ročníky sjednoceny do jedné učebny (Průcha, 2004).

Malotřídní školy dříve vznikaly právě kvůli malému počtu žáků, ale také pro to, že nebyla vybudována dostatečná síť škol. Školy byly řídké umístěny a děti tak neměly možnost do škol docházet. Vznikaly tedy školy, ve kterých se všichni žáci vzdělávali v jedné učebně najednou. Malotřídním školám se dříve říkalo školy venkovské. V dávné historii existovaly školy, kde byla pouze jedna učebna a žáci všech pěti tříd se učili společně.

Karel Tupý (1978) se zabýval historií malotřídních škol. V jeho publikaci rozdělil malotřídní školy na jednotřídní a dvojtřídní, trojtřídní a čtyřtřídní školu. Každé třídní seskupení znamenalo složení jednotlivých ročníků a kombinace v nich se žáci vzdělávali.

- Jednotřídní školy – všichni žáci jsou současně vzdělávání v jedné učebně.
- Dvojtřídní školy – žáci jsou rozděleni do dvou učeben (dvojtřídní může mít různé kombinace jednotlivých ročníků).
- Trojtřídní školy – v budově jsou tři učebny, ve kterých se můžou žáci vzdělávat (opět jsou různé kombinace rozdělení ročníků).
- Čtyřtřídní školy – jsou k dispozici čtyři místnosti, ve kterých sed žáci vzdělávají. V takovém případě jsou právě dva ročníky spojené a ostatní ročníky se vzdělávají samostatně.

Nejčastějším typem uspořádání malotřídních škol bylo a i v současnosti je dvojtřídní, tedy dvě vyučovací místnosti, je zde zapotřebí dvou pedagogů.

Vývoj malotřídních škol byl v některých dobách velice komplikovaný a často se mluvílo i o jejich zrušení, protože se školy provozovaly v nevyhovujících podmínkách, nebo jim chyběly tělocvičny, případně i další výukové prostředky. Školy neměl často ani kdo financovat a nebylo dostatek peněz na jejich modernizaci a na nákup kvalitnějšího vybavení a pomůcek. Dle mého názoru je dobře, že se malotřídní školy na vesnicích zachovaly, protože i pro rodiny žijící v takových vesnicích je dostupnější dávat žáky do takovýchto škol, než aby musely děti dojíždět.

### **Malotřídní školy v zahraničí**

Malotřídní školy mají své zastoupení i v zahraničí. Malotřídní školy fungují především v řídké osídlených oblastech. V anglicky mluvících zemích se pro malotřídní školu užívá pojem „*Small School*“ nebo „*Multi-age*“, v němčině se užívá název „*kleine Grundschule*“ nebo také ojediněle „*die Zwergschule*“ což v překladu znamená trpasličí škola (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010, s. 12).

Pojem „*Small School*“ využívají ve své publikaci i Wilson a McPake (1998), kteří píšou i o tom, jak by měl správně fungovat ředitel. Ředitel malotřídní školy musí mít zvláštní rysy. Při své práci volí praktičtější způsoby, které vedou přímo a rychleji k cíli. Stanovují si své priority, ale i přesto je úroveň vzdělání na malotřídních školách efektivní a stále kvalitní (Wilson, McPake, 1998).

Simon Veenmanová je další autorkou, která se zabývá malotřídními školami v zahraničí. Největší výhodou v malotřídních školách vidí v tom, že jsou žáci velice flexibilní a dokážou pracovat více samostatně než žáci z plně organizovaných škol. Jsou vedeni k samostatnosti a sami dokáží řešit problémy a nečekají na pomoc pedagoga. Žáci v malotřídních a v plně organizovaných školách mají stejné učivo a měli by dosáhnout na stejnou úroveň vzdělání (Veenman, 1997).

## **2. 2 VÝUKA**

Termín výuka označuje synonymicky totéž co vyučování v jeho běžném významu. V obecných didaktikách se výuka objasňuje širěji než samo vyučování, označuje se jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak hlavně cíle, podmínky, obsah, prostředky a typy výuky, ale i výsledky výuky. Výuku lze označit jako edukační proces,

jakousi situaci, kdy se člověk něčemu učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Maňák (2003) ve své publikaci definuje výuku takto: „*Výuka je hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel i žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosažení stanovených cílů*“ (Maňák 2003, s. 19).

Vyučování označuje to, co se každodenně odehrává ve školách v průběhu vyučovací hodiny mezi žákem a učitelem. Dá se říct, že to je druh lidské činnosti, který spočívá v interakci učitele a žáka, přičemž základem je záměrné působení na žáky tak, aby docházelo k učení (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Vyučování je lidská činnost, která spočívá ve vzájemné interakci mezi učitelem a žákem, jejímž základem je záměrné působení na žáka tak, aby docházelo k učení a k získávání nových poznatků a informací.

## 2. 3 VÝUKOVÉ METODY

„*Pojem metoda je odvozený z řeckého slova „meta hodos“, což znamená cesta směřující k cíli*“ (Maňák, 1997, s. 5). O vyučovacích metodách se můžeme dozvědět informaci i z literatury staré několik desítek let. Například prof. D. Lordkipanidze ve své knize *Zásady, organizace a metody vyučování* také mimo jiné vymezuje pojem metoda: „*metoda ve svém obecném významu je cesta, soustava způsobů a obrátů, již člověk užívá k dosažení nějakého cíle*“ (Lordkipanidze, 1957, s. 131), dále v jeho knize můžeme vyhledat i přímo pojem vyučovací metoda, který definuje takto: „*vyučovací metoda je cesta, způsob a prostředek, jimiž učitel předává žákům vědomosti a dosahuje toho, že si žáci tyto vědomosti osvojují*“ (Lordkipanidze, 1957, s. 132).

Interakce a komunikace mezi učiteli a žáky, ale i navzájem mezi žáky, která směřuje k dosažení výukových cílů, se uskutečňuje za doprovodu výukových metod. Výuková metoda zprostředkovává žákům učivo, napomáhá jim k pochopení učiva a postupnými kroky dochází k dosažení cílů. „*Výuková metoda se vymezuje jako systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení daných vzdělávacích cílů*“ (Průcha, 2009, s. 194).

Výukové metody jsou do značné míry založeny na učitelově řízení žákova učení, to znamená, že učitel specifikuje edukační cíle, rozpracovává učivo – plánuje aktivity

žáků, zprostředkovává žákům informace, kontroluje průběžné výsledky a plánuje další průběh výuky (Průcha, 2009).

Podle Maňáka lze výukovou metodu definovat jako: „*koordinovaný systém vyučovací činnosti učitele a učební aktivity žáků zaměřený na dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Maňák, 1991, s. 107). Maňák a Švec (2003) ve své knize popisují výukovou metodu jako cestu, po které se ve škole ubírá žák, a ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují (Maňák, Švec, 2003).

Při výuce je důležité zvolit nejvhodnější výukovou metodu, která napomůže žákovi k pochopení daného učiva. Učitel by měl na začátku vyučovací hodiny žáky seznámit s tématem, s cíli a metodami, které budou při výuce využity. Zvolení správné metody může ovlivnit průběh výuky a následně i dosažení cíle hodiny. Prostřednictvím výukových metod žáci poznávají okolní svět a mohou si i lépe osvojit učivo, které bude nepostradatelné pro jejich budoucí život. „*V této souvislosti vystupuje do popředí vztah metody k obsahu a k cílům k nimž edukační proces směřuje*“ (Maňák, 2003, s. 22).

Výukovou metodou lze označit zvláštní činnost učitele, který se snaží rozvíjet vzdělanost žáků a napomáhá jim k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Při tomto procesu je důležitý úspěch, ve kterém hraje důležitou roli vzájemná spolupráce učitele a žáka, ale také vhodné zvolení právě metody výuky. Výukovou metodu lze podle Maňáka (Maňák, Švec, 2003) také definovat jako: „*uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů*“ (Průcha, 2006, s. 106).

Aby byla zvolená metoda výuky účinná dle didaktických předpisů, musí splňovat určité podmínky: (Kalhous, 2009, s. 308, 309)

- ✓ Je informativně nosná, tzn. žákovi předává obsahově nezkreslené a komplexní informace.
- ✓ Je formativně účinná, tzn. rozvíjí poznávací procesy.
- ✓ Je racionálně a emotivně působivá, tzn. aktivuje žák k prožitku a poznávání učení.
- ✓ Respektuje systém vědy a poznání.
- ✓ Je výchovná, tzn. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický obraz žáka.
- ✓ Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.

- ✓ Je použitelná ve skutečném životě.
- ✓ Je adekvátní žákům.
- ✓ Je adekvátní učitelům.
- ✓ Je didakticky ekonomická.
- ✓ Je hygienická.

Výběr vhodné metody je pro učitele mnohdy nelehký úkol, metod je spousta a důležité je, aby splňovala předchozí kritéria. Jednotlivé metody se neustále modernizují a aktualizují podle současných trendů. O zvolení vhodné metody přemýšlí učitel již při plánování vyučovacího procesu. Musí se řídit tím, jaký si stanoví cíl, co bude obsahem výuky a jakým způsobem bude navazovat na předešlé zkušenosti a vědomosti žáků (Skalková, 1999). Například Maňák (2003) ve své publikaci uvádí, že: „*rozhodování při volbě nejadekvátnější metody se ovšem nesmí stát mechanickou záležitostí, ale mělo by plynout z podrobné analýzy edukační situace. Rozhodování není v žádném případě jednoduchým a snadným aktem, neboť učitel musí zvážit celou řadu parametrů a ukazatelů a stanovit jejich váhu při pozdějším rozhodování*“ (Maňák, 2003, s. 26).

Učitel se musí také především řídit tím, pro jakou věkovou skupinu výuku plánuje a dbát na individuální zvláštnosti žáků. Především pro učitele na prvním stupni je plánování a zvolení vhodných metod složitější, protože žáci nemají tak velké množství poznatků a představ jako starší žáci. Často se také může stát, že vyučující využije ještě pro něho neznámou metodu, která následně nesplní jeho očekávání a tak nedospěje ke splnění cíle. Proto je důležité mít výukové metody ověřené a odzkoušené. Využívat tedy spíše tradiční metody, které pedagog dobře zná a ví, jak je správně využívat.

Neexistuje metoda, která by vyhovovala všem cílům vyučovací hodiny, ale pedagog by si měl zvolit takovou metodu, která bude vyhovovat jemu samotnému, žákům, ale především, aby splnila cíle edukačního procesu. Jedním z faktorů výběru vhodné metody je charakter učiva, které chceme předat žákům, na ten se často zapomíná (Maňák, Švec, 2008).

Metody jsou různé, ale každá z nich je založena na různé metodologické zásadě, která podmiňuje správnost a vhodnost dané metody ke zvolenému tématu (Lordkipanidze 1957).



### 2. 3. 1 Vývoj vyučovacích metod

Výukové metody existovaly v našem školství již v dávné minulosti, ale postupem času se forma metod měnila podle podmínek společnosti a především podle pojetí výuky a pojetí školství.

Historickým vývojem vyučovacích metod se mimo jiné zabývá i Jarmila Skalková, která ve své publikaci s názvem *Obecná didaktika* uvádí: „*Vyučovací metody procházejí dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na historicko-spoločenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce, která reprezentovala určitou historickou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období.*“

V dřívějších dobách, kdy záleželo na příležitostném vzdělávání jedince, se nejvíce využívalo metody založené na napodobování činnosti dospělých. Nové vědomosti a dovednosti se získávaly bezprostřední účastí běžného života a práci s dospělými. Velký důraz byl kladen také na vysvětlování a vyprávění, které bylo spojené právě s memorováním. Takto se předávaly různé tradice v rodinách (Skalková, 1999).

Například ve středověkém školství dominovaly hlavně metody slovní. Šlo především o pamětné učení se církevních textů. Později se rozvíjely i disputace, což znamenalo vyvozování konečného řešení z protikladů. Učení se předávalo většinou jen mluvenou formou, psaní textů a učení se z tištěných dokumentů bylo záležitostí až o několik let pozdější. Psané a tištěné slovo se později stalo nositelem všech důležitých informací a hlavně sloužilo pro předávání dalším generacím.

Autorem, který se zabýval historickým vývojem vyučovacích metod, je Šimoník, který vývoj rozdělil přehledně do několika etap. V počátečním období se zkušenosti a dovednosti lidstva přenášely především při praktické činnosti. Základní metodou tedy byla nápodoba. Jako druhá etapa byla modernizace vyučovacích metod, která souvisela s vznikem řeči. Nápodoba byla postupně utlačována a jako hlavním prostředkem pro přenos vědomostí se stalo slovo, které bylo zpočátku mluvené a později se začalo předávat písemnou formou. Třetí etapa je úzce spjata s vynálezem knihtisku. Přesto, že bylo psané slovo už v předchozí etapě zdrojem informací, zde je předpokladem pro tvorbu knih a především pro práce s knihou a se slabikářem. Do této chvíle byla aktivita žáka spíše pasivní a to se mělo změnit na přelomu 19. a 20. století, kdy byl kladen velký důraz na aktivitu žáka. V polovině 50. let 20. století byla v popředí hlavně technika

v důsledku vědecko-průmyslové revoluce. V té době začaly být využívány takové metody, které vedly žáka k jeho aktivitě a samostatnosti. V průběhu 70. a 80. let 20. století byly kladeny požadavky na co největší využívání didaktických pomůcek a zpětnovazebných prvků zařazených do vyučování. Nynější pojetí vyučování je od konce minulého století označováno jako transmisivní (tzn. předávající): „učitel ví, umí, je kompetentní, je garantem pravdy a přichází, aby žáky naučil, aby jim své vědomosti předal.“ *Postupem času se rozpracovalo a vyvíjelo pojetí konstruktivistické vyučování: „učitel vytváří podmínky a zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně, učitel je garantem metody; žáci přicházejí, aby přemýšleli, rozvinuli, reorganizovali své dosavadní poznatky, objevili (konstruovali) své nové poznatky“* (Šimoník, 2005, s. 76 – 77).

### 2. 3. 2 Klasifikace výukových metod

*„V pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace výukových metod. Podstatné je, že klasifikační přístup neumožňuje dostatečně postihnout místo metod výuky v celém výchovně-vzdělávacím systému“* (Vališová, 2011, s. 193). Jako důsledek můžeme považovat, že se dodnes nepodařilo nikomu vytvořit jednu celkovou klasifikaci výukových metod. Za hlavní příčinu můžeme považovat různotvárnost procesu vyučování.

Interakce učitele a žáka má ve výuce různé podoby, vždy záleží na její intenzitě. Výuková metoda je jakýsi zprostředkovatel informací mezi učitelem a žáky. Je to cesta, která vede vzdělávací obsah k dosažení stanovených cílů (Průcha, 2009).

Důležité je, aby existoval celkový přehled výukových metod. Každý pedagog by měl mít možnost se do takového přehledu podívat a nechat se inspirovat. V přehledu by neměl samozřejmě chybět charakter, využití a funkce jednotlivých metod. Pedagog by se tak postupně mohl zdokonalovat ve své profesi a následně se inspirovat do výuky.

V literaturách se můžeme setkat s několika různými klasifikacemi. Mezi starší, ale stále využívanou klasifikací výukových metod patří dělení podle Mojžíška (1988). Od Mojžíška jsou známé dvě klasifikace výukových metod:

1) Klasifikace výukových metod podle jednotlivých fází výuky:

- Metody motivační neboli metody usměrňující zájem
- Metody expoziční neboli metody podání, zprostředkování učiva
- Metody fixační neboli metody opakování a procvičování učiva
- Metody diagnostické a klasifikační neboli metody kontroly a hodnocení

2) Klasifikace výukových metod podle logického zřetele:

- Analytická metoda
- Syntetická metoda
- Synkritická (srovnávací) metoda
- Induktivní metoda
- Deduktivní metoda
- Genetická metoda
- Dogmatická metoda

Další známé členění je podle I. J. Lernerera (1986), uvádí pět obecných metod výuky podle aktivity žáka

1. Informačně-receptivní metoda
2. Reproductivní metoda
3. Metoda problémového výkladu
4. Heuristická metoda
5. Výzkumná metoda

Existuje ještě mnoho dalších klasifikací. Ve své diplomové práci se budu více zabývat klasifikací výukových metod podle J. Maňáka a V. Švece (2003), kteří společně vytvořili kombinovaný pohled na výukové metody. Jejich podrobná klasifikace dělí výukové metody do třech základních skupin:

A) Klasické výukové metody

Klasické výukové metody mají velmi dlouhou historii, ale neustále se rozvíjejí a v hodné míře se používají. Tyto výukové metody jsou charakteristické převážnou frontální výukou, učitel má zde dominantní roli a je zde kladen důraz na předávání informací žákům. Klasické výukové metody jsou také známy pod pojmem tradiční

výuka. Podle I. J. Lernerera se používá i pojem informačně-receptivní výuková metoda nebo jako reproduktivní výuková metoda (Zormanová, 2012).

### 1. Metody slovní

- Monologické (např. přednáška, vysvětlování, výklad)
- Dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace)
- Metody písemných prací
- Metoda práce s učebnicí (knihou)

Dlouhou historii mají slovní metody – přednáška a rozhovor, které se proslavily už dávno. Přednášku proslavil Demosthenes a rozhovor Sokrates. Přednáška a vyprávění byly už v dávných dobách nejdůležitějším zdrojem informací. Rozhovor také napomáhal k navozování nových kontaktů. Do této skupiny patří i práce s textem a knihou, v tomto případě spíše s učebnicí. Některé výzkumy ukazují, že žáci neumí v textu najít hlavní myšlenku a s textem později pracovat a vyhledávat v něm důležité informace (Průcha, 2009).

*„V současnosti se v komunikaci více než živý jazyk projevuje vliv obrazových informací a internetu. Je proto třeba rozvoji jazykové komunikace věnovat ve škole mimořádnou pozornost.“* (Maňák, Švec, 2003, s. 53)

### 2. Metody názorně demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
- Projekce statická a dynamická

Skupina názorně demonstračních metod umožňuje rychlé sdělování poznatků pomocí smyslů, ale je k tomu zapotřebí i slovní doprovod. Poznávání je založeno na vnímání různých jevů a předmětů, které musí být završeno myšlenkovými operacemi. K základním názorně demonstračním metodám řadíme předvádění předmětů a jevů a jejich pozorování. Pozorování je záměrné a cíleně zaměřené vnímání, které je potřeba neustále nacvičovat a opakovat. Při předvádění je nutné dbát na to, aby byly předměty vhodně zvoleny a správně předvedeny (Průcha, 2009).

### 3. Metody dovednostně praktické

- Návčik pohybových a pracovních dovedností
- Žákovy pokusy a laboratorní činnost

- Praktické činnosti (v dílnách, na pozemcích)
- Grafické a výtvarné práce

Metody dovednostně praktické jsou typické činnostně orientovanou výukou, která je zaměřena převážně na praktické aktivity žáků. Ve škole je nutné posílit činnosti orientované na potřeby života, na vytváření nezbytných dovedností. O takovou koncepci usilovala i pragmatická pedagogika a s ní společně J. Dewey. Tato metoda se nejvíce projevuje manipulováním, experimenty a laborováním (Průcha, 2009).

## B) Aktivizující výukové metody

Aktivizující výukové metody jsou obvykle založeny na řešení problémových úloh a problémových situacích. Aktivizující metody působí na žáky a podporují je ve tvořivosti. Dá se říct, že slouží jako prostředek k aktivaci žáků (Zormanová, 2012).

Častějším využíváním těchto metod se stává škola pro žáky poutavější a většinou je pro ně učivo touto formou pochopitelnější. Na prvním stupni se aktivizující metody používají většinou jako motivace, aby žáky učivo zaujalo.

1. Diskuzní metody
2. Metody heuristické, řešení problémů
3. Metody situační
4. Metody inscenační
5. Didaktické hry

Aktivizující metody vycházejí ze žákovské aktivity, samočinnosti a samostatnosti. Diskuze vzniká postupným rozvinutím rozhovoru a je specifická tím, že si v ní mění názory všichni členové skupiny. Metody heuristické žáka samozřejmě aktivizují, ale také ho vedou k samostatnosti a tvořivosti. Tento přístup je tvořen otázkou „proč?“, ale jeho plnohodnotné uplatnění bylo až při řešení problémů. Řešení problémů spočívá v tom, že si žák stanoví hypotézy, které pak postupně ověřuje nebo vyvrací a nakonec z toho vyvodí závěr. Metody situační a inscenační jsou velmi blízké s dramatickou výchovou, žáci si během edukačního procesu předvádí problémové, ale často reálné situace. Didaktické hry mají základ ve svobodně zvolené aktivitě. Didaktická hra je spontánní činnost žáka, při které se nevědomě učí a získává nové informace a dovednosti. Musíme mít také důkladně promyšlenou metodu a funkčnost hry a především její vhodné zařazení do výuky (Průcha, 2009).

### C) Komplexní výukové metoda

Podle Maňáka a Švece jsou tyto metody nazývané také jako: „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické situace nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je vždy výuková metoda*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131).

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

## 2. 4 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Pod pojmem organizační formy se rozumí uspořádání vyučovacího procesu, vytvoření vhodného prostředí a způsob organizace činnosti učitele, ale i žáků při vyučovací jednotce. Kalhoust (2002) uvádí že: *„Každá z rozmanitých organizačních forem však vytváří i svébytný svět vztahů mezi žákem, vyučujícím, obsahem vzdělávání i vzdělávacími prostředky“* (Kalhoust, 2002, s. 293).

Vymezení organizačních forem není jednotné – většinou je ale na mysli způsob uspořádání dané výuky. *„Pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé, v praxi vyučovacího proces uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáka“* (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Termínem organizační forma výuky se zabývá několik autorů, jedním z nich je také Žák, který ji definuje jako vhodné uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky (Žák, 2012).

Dalším, kdo se formami výuky zabýval, byl například Maňák (2003): *„Výchovně-vzdělávací proces má nejen svou stránku obsahovou, procesuální, komunikativní apod., ale také stránku organizační, protože výuka se uskutečňuje v určitých organizačních formách“* (Maňák, 2003, s. 45).

Pro vhodné uspořádání výuky z pohledu vyučujícího jsou důležité dva pohledy. Za prvé to je hledisko „s kým a jak“ pracujeme – v tomto případě se jedná o to, jestli vybereme formu výuky individuální nebo hromadnou, popřípadě výuky v párech. S tím úzce souvisí to, jak budou žáci spolu pracovat, zda každý samostatně nebo spolu kooperovat, tedy spolupracovat. Druhé hledisko při výběru vhodné formy je „kde“ bude výuka probíhat. Zda bude výuka probíhat tradičně v učebně, nebo v jiné učebně pro zvláštní účely, nebo bude výuka probíhat úplně v jiném než školním prostředí. (Kalhous, 2002)

Vališová (2011) uvádí že: *„ve vzdělávacích podmínkách současnosti se můžeme setkat s poměrně velkou rozmanitostí používaných organizačních forem vyučování – ve škole i mimo vyučování, mimo školu, a v pedagogice pak se snahami teoreticky řešit problém optimálních vztahů mezi jednotlivými formami organizace výuky“* (Vališová, 2011, s. 179).

Podle základního vymezení pojmu organizační forma výuky jsou tyto formy chápány jako vhodné uspořádání třídních podmínek v souladu s možnostmi učitele a žáků. Pro učitele vždy není snadné vybrat nejvhodnější formu výuky, vždy musí mít dopředu promyšlené prostředky, hlavní záměr vyučovacího procesu a také musí brát ohled na možnosti žáků. Nejdůležitějším však musí být to, aby byl splněn cíl vyučování.

Podle pedagogického slovníku jsou organizační formy výuky „*v tradiční didaktice chápány jako vnější stránka vyučovacích metod. Progresivnější a komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci. Podle prostředí se výuka rozlišuje: výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí. Podle uspořádání žáků rozlišujeme: frontální a skupinové vyučování. Vzhledem k rozdělení žáků se rozlišuje: kooperativní učení a formy individualizovaného vyučování*“ (Průcha, 2001, s. 148).

#### 2. 4. 1 Historický vývoj organizačních forem

V historickém vývoji se můžeme setkat s různými organizačními formami vyučování. Organizační formy se měnily v závislosti na době, sociálním prostředí a především na potřebách obyvatelstva. Ve starověku byla upřednostňována především individuální forma. Ve středověku tomu bylo stále stejně, výuka probíhala v jedné místnosti, ale učitel se dokázal věnovat každému žákovi individuálně podle jeho potřeb. S rozvojem právě technického pokroku se zvyšovala potřeba vyšší vzdělanosti lidí, a proto se začala rozvíjet hromadná forma výuky. Za doby J. A. Komenského byli rozděleni žáci do tříd podle věku, čemuž dal základ pro kolektivní vyučování, žáci stejného věku měli i stejné zájmy a pro učitele tak byla snazší výuka. Na přelomu 19. a 20. století se začala rozvíjet forma výuky individualizovaná a skupinová (H. Perkhusterová). Učitel v tehdejší době vykonával roli rádce a kontrolora (Šafránková, 2011). Organizační formy výuky se měnily v závislosti s hlavní funkcí školy, obsahu vzdělávání a hlavně na charakteru komunikace mezi učitelem a žákem (Janiš, 2003).

*„V současném světě s jeho elektronizací vzdělávání je potřeba konstruktivně řešit možnosti a meze využití multimediálních prostředků, počítačů a další techniky ve výukovém procesu. Je důležité, aby učitel ve spolupráci s žáky posoudil výhody a*



*nevýhody multimédií v procesu učení a vyučování a jejich vyváženost s přímou interaktivní výukou“ (Šafránková, 2011, s. 157).*

## 2. 4. 2 Klasifikace organizačních forem výuky

Rozdělení organizačních forem výuky je stejně různorodé, jako byla klasifikace výukových metod. Dělením se zabývalo mnoho autorů: Kamil Janiš, Jan Solfronk, nebo například Josef Maňák. Klasifikace podle Maňáka je dle mého názoru nejsrozumitelnější a nejmístičnější, co se týče dělení. S touto klasifikací budu dále pracovat i v praktické části mé diplomové práce (Maňák, 2003, s. 49 – 50).

### A) Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka

1. Výuka individuální
2. Výuka individualizovaná
3. Výuka skupinová
4. Výuka kolektivní

### B) Organizační formy výuky podle charakteru výukového prostředí

1. Výuka ve třídě
2. Výuka v odborných učebnách a laboratořích
3. Výuka v dílně
4. Výuka na školním pozemku
5. Výuka v muzeu, v koutku tradic
6. Učebně výrobní jednotka
7. Vycházka a exkurze
8. Domácí úkoly

### C) Organizační formy výuky podle délky trvání

1. Vyučovací hodina
2. Zkrácená výuková jednotka
3. Dvouhodinová výuková jednotka
4. Vysokoškolská lekce, seminář

Na začátku kapitoly jsem uvedla, že se organizačními formami výuky zabýval i Kamil Janiš, který říká že: „*pro dosažení určitých cílů lze optimálně využít pouze určité organizační formy, přičemž samotný výběr závisí na přístupu k látce a její obtížnosti, na stupni obeznámenosti žáků s tímto tématem, na zpracování tématu v učebnici a jiných okolnostech*“ (Janiš, 2003, s. 12 – 13). Janiš dále ve své publikaci uvádí další upravené dělení organizačních forem:

- Hromadná (frontální) výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Párová výuka
- Týmový výuka
- Diferenciovaná výuka
- Individuální výuka
- Individualizovaná výuka
- Samostatná práce žáků

(Janiš, 2003, s. 13)

Jak jsem již uvedla na začátku této kapitoly, že dělení organizačních forem je mnoho, tak i definic je spousta, následně se budu věnovat charakterizování dle mého názoru nejčastějších organizačních forem, které se na prvním stupni základního vzdělávání objevují.

### **Individuální organizační forma výuka**

Individuální výuka patří k nejstarším formám. Klasickým modelem této výuky byl model jeden žák a jeden učitel. V našich školských podmínkách se uplatňuje individuální forma výuky například při výuce různých výchov. Některé rysy můžeme spatřit i při práci s talentovanými nebo naopak se zaostávajícími žáky během vyučování (Janiš, 2003).

Individuální výuka je tedy trvalejší kontakt jednoho učitele a jednoho žáka. Tato forma je častá např. při doučování nebo při domácím vyučování, učitel se neustále věnuje pouze jednomu žákovi. Do individuální formy můžeme zařadit i domácí úkoly a jejich kontrolu (Solfronk, 1995).

Jako individuální výuku můžeme považovat práci u počítače, práce s knihou – tiché čtení, vytváření různých produktů a kreativní činnosti. Mezi nevýhody této organizační formy patří například to, že je mezi žáky většinou malá nebo žádná komunikace a spolupráce mezi nimi a dále to, že žáci mezi sebou nenavazují nové sociální vztahy a to je často příčinou antisociálního chování.

### **Individualizovaná organizační forma výuky**

*„Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností. Neznamená, že všichni zpracovávají individuálně tutéž úlohu. Je tak těsně spjata s problematikou diferenciací žáků. Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání. Od každého žáka se žádá zvláštní námaha, jež je schopen a jež je mu přiměřená“ (Skalková, 2007, s. 229).*

Individualizovaná výuka vznikla na základě požadavků několika psychologů, kteří měli snahu, aby se podporovala vlastní činnost žáka, žák tak získá nové a pro něho důležité informace, které může získávat pomocí vlastního snažení (Kalhous, 2002). Zormanová byla další autorkou, která se ve své publikaci zabývala pojmem individualizace výuky. *„Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky“ (Zormanová, 2012, s. 83).*

Individualizovaná výuka se tedy zaměřuje na svobodný rozvoj žáka a snaží se také respektovat jeho zvláštní potřeby a zájmy. Individualizované vyučování navazuje na pedocentrismus, kde smyslem všeho je právě dítě. Ke vzniku individualizované výuky přispěla koncepce Benjamina S. Blooma (1976), vychází z žakových možností a potřeb a vede ho k sebevzdělávání. K této koncepci je však důležitá práce učitele, který musí žáka, případně žáky dostatečně motivovat a poskytovat jim dostatek informací a podkladů pro sebevzdělávání (Švarcová, 2005).

Při individualizovaném přístupu se stále zachovává frontální vyučování, ale v jeho rámci se přihlíží k individuálním zvláštnostem žáka formou vnitřní diferenciací. Jako formy individualizace můžeme považovat například individuální úkoly při hromadném vyučování, prodloužený výklad pro některé žáky nebo také jiné typy domácích úkolů (Maňák, 2003, s. 153).

Janiš (2003) se také zabýval individualizovanou výukou a podle něj může mít trojí podobu:

1. během hodiny se učitel může věnovat jednomu žákovi (nebo skupině žáků) a zároveň ostatní žáci pracují samostatně
2. žák, který už látku pochopil a v učivu se orientuje, může pomáhat svým „slabším“ spolužákům při pochopení učiva
3. učitel může za použití didaktických pomůcek a dalších prostředků pomoci žákovi, který učivo nezvládá – tzv. individualizované doučování

(Janiš, 2003)

### **Diferenciovaná organizační forma výuky**

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) diferencované vyučování znamená vytvoření vhodných podmínek pro všechny žáky, přiměřené jejich předpokladům a zvláštnostem, pohlaví. Do diferenciované výuky patří například nabídka volitelných předmětů pro určitou skupinu žáků.

Diferencovaný přístup k žákům v rámci třídního kolektivu je pro učitele náročný, musí se předpokládat, že učitel zná podmínky pro vzdělání a učební výkonnosti všech svých žáků a průběžně by měl sledovat vývoj a posun jejich osobnosti. Učitel tak musí zvládat diagnostikovat žáky a na základě své diagnostiky zvolit odlišné způsoby pro další učební činnosti dle výkonnosti žáků (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

V současné době se hledají různé způsoby vnitřní diference, které by vyhovovaly všem žákům a samozřejmě i pedagogovi. Musejí být však takové, aby nevedly k diskriminaci.

Ve 2. polovině 20. století se zavedla organizační forma velkých a malých tříd, která byla zkušebně uskutečněna ve Spojených státech. Ve velkých skupinách probíhal výklad, kde přednášel tým vysoce vzdělaných odborných učitelů, vyučovalo se hromadně a bylo tam spojeno i několik tříd dohromady. Pak fungovaly malé skupiny, kde se pedagog věnoval diferencovaně pouze malé skupině žáků, se kterými opakoval a doplňoval pouze to učivo, které jim dělalo problém (Skalková, 2007).

## **Samostatná práce žáků**

Nezbytným prostředkem pro rozvoj samostatnosti a tvořivosti je samostatná žákova aktivita. Podle Maňáka (2003) jsou 4 stupně aktivity žáka:

1. aktivita vynucená,
2. aktivita navozená,
3. aktivita nezávislá,
4. aktivita angažovaná.

Z hodnotné aktivity se vyvíjí samostatná práce žáka, která se zvyšuje v závislosti na stanovených cílech a charakteru práce. „*Samostatnou práci žáků chápeme jako takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci*“ (Maňák, 2003, s. 153).

Samostatnou práci můžeme zařadit ve všech fázích vyučovací hodiny. Žáci tak nejsou závislí na jiných spolužácích, pracují si podle svého tempa. Důležitou součástí pro samostatnou práci je organizování času, žáci by se měli naučit svůj čas si správně zorganizovat, aby měli na vše dostatek času. Samostatná práce žáků má své zápory, ale i mnoho kladů, mezi ně patří například to, že se žáci učí samostatnosti a spoléhají jen na svoji sílu a vědomosti.

Samostatná práce a zároveň individuální výuka se uplatňuje především na různých typech alternativního vzdělávání. V dnešní době se některé alternativní prvky často zavádějí i do běžných škol.

## **Frontální organizační forma výuky**

Hromadná, frontální nebo kolektivní, všemi těmito názvy se dá charakterizovat tato organizační forma. Vysvětlením frontální výuky se zabývá hned několik autorů, v této kapitole některé z nich zmíním.

„*Tradiční způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu také odpovídá uspořádání prostoru třídy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 66).

„*Frontální výuka se vyznačuje společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje*

*převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků“ (Maňák, 2003, s. 133).*

Frontální vyučování se stále na základních školách využívá nejčastěji. Za největší přednost frontální vyučování bývá považována komplexnost a celoskupinová působivost. Výkony jednotlivých žáků mohou ovlivňovat výkony ostatních spolužáků a mohou tak sloužit jako motivaci pro další činnost. Žáci si při této metodě zvykají vnímat celistvý výklad učitele, třídit si myšlenky a získávat důležité informace (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Při hromadném vyučování se největší pozornost věnuje výkladu učitele a komunikaci mezi učitelem a žákem. Žáků je ve třídě většinou mnoho a tak diskuze probíhá ve formě tzv. řízeného rozhovoru – učitel se ptá na různé otázky a žáci na ně odpovídají, nebo naopak, žáci mají dotaz a učitel odpovídá na jejich dotazy.

Frontální vyučování bývá často kritizováno hned z několika důvodů, následně jich několik uvedu.

1. Znalosti žáků mohou být mělké.

- Pokud jsou žáci seznamováni s novou látkou výhradně formou výkladu pedagoga, může se stát, že tak nezískají dostatek podkladů pro to, aby novému učivu dostatečně porozuměli.
- Zároveň nejsou dostatečně rozvinuty ani mezipředmětové vztahy.

2. Nevytváří prostor pro vnitřní diferenciaci.

- Výklad učitelem může být často velmi složitý a rychlý pro pomalejší žáky a příliš snadný pro žáky nadané.

3. Pasivita žáků.

- Při delším výkladu často klesá pozornost žáků, poslech učiva pro ně přestává být atraktivní a většinou se začnou věnovat jiné činnosti.

Pokud je ale frontální výuka vedena učitelem správně, má samozřejmě i svoje kladné výsledky v rámci vyučování.

1. Zaměřuje se na klíčové kompetence a má systematické postupy.

- Frontální výuka klade důraz na správné rozčlenění učiva, důkladný výklad učiva, samostatnou práci žáků a v neposlední řadě i na zpětnou vazbu.

2. Šetří čas.

- Správně vedená hodina může pedagogovi ušetřit čas, pokud vede hodinu správně a výklad je podáván tak, aby mu rozuměli všichni žáci.

3. Eliminuje chyby.

- Při frontální vyučování by žáci neměli slyšet mylnou informaci, výklad učitele by měl být bezchybný a tím pádem pro žáky jako stěžejní informace.

4. Je často od rodičů očekáván.

- Frontální vyučování patří k nejstarším typům organizace a také je považováno za to nejsprávnější.
- Rodiče ho často od učitelů očekávají, protože sami takovou výukou prošli.

### **Skupinová a kooperativní organizační forma výuky**

Skupinové vyučování znamená, že je třída rozdělena do několika menších skupinek (většinou se uvádí 3 – 5 členů v jedné skupině), skupinám jsou zadány úkoly, které mohou být stejné, nebo každá skupina může řešit jiný úkol. Skupiny mohou být různě uspořádány, stejnorodé – žáci, kteří mají stejné pracovní tempo, nebo různorodé – žáci, kteří mají různé učební schopnosti. Při práci ve skupinách je důležité zvolit vhodný úkol, aby ho mohly řešit všechny skupiny. Každá skupinka pracuje samostatně a může si zvolit vlastní tempo práce.

Skupinová organizační forma výuky má mnoho definicí a jednou z nich je charakteristika z pedagogického slovníku. „*Organizační forma výuky, v níž žáky pracují*

*ve skupinách vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnost úkolu, charakteru činnosti, výkonu nebo učebního tempa žáka“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 215).*

V posledních několika letech se vedle pojmu skupinová výuka začal objevovat i pojem kooperativní výuka. Kooperativní výuka je založena na kooperaci (tedy spolupráci) mezi žáky při řešení úkolů a různých problémů (Maňák, 2003).

Při skupinové práci všichni žáci v jedné skupině řeší stejný úkol. Pojem kooperativní znamená, že každý žák ve skupině má zadaný dílčí úkol a jeho cílem je splnění dílčího úkolu, spojením všech dílčích úkolů vznikne jeden společný, který byl cílem pro celou skupinu.

Při kooperativním vyučování je důležitý každý člen – *„úspěšnost každého jednotlivého člena skupiny je závislá na úspěšnosti všech jejích ostatních členů“ (Maňák, 2003).*

Kooperace znamená: *„spolupráce a součinnost“ (Křováčková, Skutil, 2014, s. 51).* *„Při kooperativních činnostech se žáci učí spolupracovat, vzájemná kooperace však může být výhodně využita i pro samostatný proces učení, zaměřený na jednotlivé vzdělávací oblasti. Kooperace se uplatňuje a rozvíjí při skupinové výuce“ (Křováčková, Skutil, 2014, s. 51).*

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je kooperativní vyučování definováno takto: *„Učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovat si celou činnost, rozdělit si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat si, kontrolovat jeden druhého, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd. ...“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 107).*



### **3 VYUŽITÍ VYUČOVACÍCH METOD A FOREM NA 1. STUPNI ZŠ V PŘEDMĚTECH VZDĚLÁVACÍ OBLASTI ČLOVĚK A JEHO SVĚT**

#### **3. 1 CÍLE**

Základním cílem bylo porovnat výukové metody a organizační formy na malotřídní škole a plně organizované základní škole.

Dílčí cíle:

- ✓ Porovnat nejčastěji využívané metody výuky na plně organizované a malotřídní škole.
- ✓ Porovnat nejčastěji využívané formy výuky na plně organizované a malotřídní škole.
- ✓ Provést interakční analýzu vybraných vyučovacích hodin na plně organizované a malotřídní škole.
- ✓ Provést srovnání s využitými výukovými metodami a formami výuky.

#### **3. 2 PRŮZKUMNÉ OTÁZKY (PŘEDPOKLADY)**

1. Na malotřídní škole bude převládat metoda práce v pracovním sešitě.
2. Na malotřídní škole se bude častěji vyskytovat samostatná práce žáků.
3. Na malotřídní škole se bude častěji vyskytovat diskuzní metoda.
4. Na plně organizované škole bude převládat vysvětlování.
5. Na plně organizované škole bude častější organizační forma frontální výuky.

### 3. 3 METODOLOGIE

#### 3. 3. 1 Výskyt výukových metod a forem

Metodu, kterou budu využívat pro výzkum využívaných výukových metod a organizačních forem výuky, bude pozorování. Podle Skutila a Zikla (2011) je pozorování záměrná, systematická a plánovaná činnost (Skutil, Zikl, 2011).

Běžné pozorování provádí člověk každý den a je považováno za běžnou činnost, ale ve vědě je pozorování bráno jako součást výzkumu (Skutil, Zikl, 2011). V pedagogickém slovníku je pozorování definováno jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, průběhu dějů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 174).

Při pozorování je důležitá činnost pozorovatele, musí dobře znát pozorované jevy a být soustředěný na svou činnost. Při svém výzkumu jsem tedy využila zúčastněné pozorování, kdy jsem byla přítomna všem následovým hodinám. Pečlivě jsem si všechny jevy zaznamenávala do hospitačního archu a později analyzovala.

#### 3. 3. 2 Standardizované pozorování

Pro standardizované pozorování je zvolena metoda interakční analýzy, jde o pozorování a vyhodnocování komunikace a interakce mezi učitelem a žáky. Ve své práci budu postupovat podle Flandersonova systému interakční analýzy. Jeho přístup vycházel z toho, že vyučování je tvořeno komunikačními akty mezi učitelem a žáky. Akty jsou zde definovány jako kategorie chování učitele a žáků (Maněnová, 2012).

Podle Flanderse bylo původně vytvořeno 7 kategorií určujících chování a vystupování učitele a pouze 3 kategorie týkající se žákova chování. Postupně autoři Svatoš a Doležalová (2011) přidali další kategorie, aby došlo k vyrovnání sledovaných parametrů. Později se přidala ještě jedna sledovaná položka, která se týká skupinové práce žáků (Maněnová, 2012).

Jednotlivé kategorie činností učitele a žáků: (Maněnová, 2012, s. 53)

- **U1** – Učitel akceptuje žákovy pocity, žákovy chování, snaží se projevit sympatie konstruktivním způsobem.
- **U2** – Učitel hodnotí žáky pozitivně, vyslovuje pochvalná hodnocení o žákově výkonu, odpovědi, činu, vlastnostech nebo chování, povzbuzuje ho, žertuje, obecně souhlasí s žákovým výkonem.
- **U3** – Učitel využívá, objasňuje, rozvíjí nebo akceptuje myšlenky navržené žáky. Učitel opakuje výrok žáka, aby zdůraznil jeho hodnotu a ostatní si ho mohli lépe zapamatovat. Učitel parafrázuje, modifikuje žákovu odpověď či komentář k danému tématu. Učitel shrnuje a upřesňuje žákovu repliku. Porovnává žákův výrok s jinými výroky (s vlastními nebo výroky žáků).
- **U4** – Učitel klade žákům otázky, které se týkají probíraného tématu, způsobu práce nebo organizačních záležitostí. Učitel klade otázky, na které chce opravdu znát odpověď, nejde pouze o řečnické otázky. Učitel se otázkami snaží stimulovat žáky.
- **U5** – Učitel vykládá, sděluje, vysvětluje učivo, uvádí své názory. Podává žákům informace nebo je seznamuje se svými postoji, hodnotovou orientací či názory. Učitel objasňuje, komentuje učivo. Do této kategorie jsme zařadili i ty části vyučovací hodiny, kdy učitel pustí žákům např. videoukázku či zvukovou nahrávku. Chápali jsme tuto činnost jako součást učitelova sdělení.
- **U6** – Učitel dává pokyny, příkazy. Učitelovy repliky, kdy organizuje činnost žáků.
- **U7** – Učitel kritizuje výkony, odpovědi, činy žáků a jejich chování. Učitel zdůrazňuje vlastní postupy, proč je třeba takto postupovat nebo se takto chovat, dodržovat stanovená pravidla. Učitel uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovy nevhodné chování nebo činnost.
- **Z1** – Žák klade dotazy, hledá oporu a pomoc u učitele.
- **Z2** – Žák klade otázky, hledá oporu a pomoc u spolužáků.
- **Z3** – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – „tlakem“ a působením učitele. Jedná se o odpovědi nehlásícího se žáka, jehož vyvolal učitel.
- **Z4** – Žák sděluje, vysvětluje, uvádí své názory – z hlediska vlastní aktivity a motivace. Jedná se o odpověď hlásícího se žáka nebo spontánní řeč žáka k danému tématu (např. sdělení vlastní zkušenosti, vlastního názoru).

- **Z5** – Žák řídí, modifikuje činnost druhých, poskytuje pomoc při činnosti druhého, druhých. Do této kategorie jsme zařadili např. předvedení prezentace, činnost u tabule, kdy žák „učí“ spolužáky.
- **Z6** – Probíhá zřejmá skupinová práce, kdy žáci komunikují mezi sebou.
- **Z7** – Probíhá celotřídní diskuze.
- **Z8** – Žáci provádějí samostatnou učební činnost bez zjevné interakce.
- **O1** – Ticho nebo zmatek ve třídě, pauzy (nezřetelná komunikace).

Data, která byla získána, jsou hodnocena z kvantitativního pohledu, tedy sestavování grafů, poukazující na aktivitu pedagoga a žáků. Z grafů můžeme vyčíst, kdo byl v dané hodině aktivnější (Maněnová, 2012).

Analyzovala jsem celkem 10 vyučovacích hodin, pět hodin jsem analyzovala na plně organizovaných školách (Ledeč nad Sázavou a Humpolec) a pět hodin na malotřídních školách (Dobrnice a Zbýšov). Četnost aktivit žáků a pedagoga byla zaznamenávána v programu CodeNet. V programu jsem si nastavila 16 kategorií aktivit žáků a pedagoga. Dále jsem si v programu nastavila časový interval 3 vteřiny, každé 3 vteřiny jsem tedy volila aktivitu podle situace v dané třídě. Výsledky jsem převedla do tabulek, ze kterých jsem následně vytvořila grafy četností aktivit žáků a pedagoga.

### **3. 4 POPIS VÝZKUMNÉHO VÝBĚRU**

#### **3. 4. 1 Malotřídní školy**

Základní škola Dobrnice

Paní učitelka R. P. pracuje jako aprobovaný pedagog 13 let. Ve třídě je celkem 9 žáků (1 žák ze třetí třídy, 3 žáci ze čtvrté třídy a 5 žáků ze třídy páté). Ve třídě byl většinou velký ruch, žáci jsou hodně nepozorní a často vyrušují a narušují výklad paní učitelky. Ve třídě je asistentka pedagogika, která se ovšem většinu času věnuje jednomu žákovi z páté třídy. Paní učitelka často učivo propojovala tak, že pracovali všichni žáci dohromady. Většinou pro ně měla připravené společné úkoly a žáci vypracovali pouze to, co náleželo danému ročníku.

#### Základní škola Chotusice

D. V. pracuje jako aprobovaná učitelka už 34 let. Ve třídě je celkem 22 žáků (6 žáků z první třídy, 8 žáků z druhé třídy a 8 žáků třídy třetí). Paní učitelka si během hodin uměla vždy zjednat pořádek a žáci po celou dobu vyučování pečlivě pracovali a dělali si svou práci. Hodiny byly pokaždé zajímavé a hezky připravené. Během vyučování do diskuze často zapojovala všechny tři ročníky a učivo se snažila propojit.

#### Základní škola Zbýšov

I. S. je mladá aprobovaná paní učitelka, praxi má zatím jen 6 let, ale její hodiny se mi moc líbily a vždy měla připravené pro žáky zajímavé aktivity. Často pracovala se všemi třídami současně. Třída se skládala z šesti žáků první třídy, ze čtyř žáků druhé třídy a pěti žáků třídy třetí. Na hodinách se mi líbilo, že paní učitelka dělala většinu věcí prakticky a žákům se snažila učivo přiblížit praktickými činnostmi. Paní učitelka připravovala aktivity tak, aby byly vhodné pro všechny ročníky.

### 3. 4. 2 Plně organizované školy

#### Základní škola Ledec nad Sázavou

Paní učitelka A. Ch. je aprobovaný pedagog, její praxe je 21 let. Ve třídě je celkem 26 žáků, kteří paní učitelku berou jako autoritu a vždy dávají pozor. Paní učitelka měla vždy připravené zajímavé aktivity a žáky dokázala namotivovat k následující činnosti. Líbilo se mi, že paní učitelka během vyučování vystřídalala několik aktivit.

Paní učitelka J. Č. je aprobovaným pedagogem už 37 let. Ve třídě bylo celkem 25 žáků. Paní učitelka podle mého názoru neměla ve třídě autoritu, žáci často vyrušovali a nedělali to, co po nich paní učitelka chtěla. Aktivity během hodin se většinou opakovaly, tudíž žáci nebyli tak namotivováni.

#### Základní škola Hradská, Humpolec

L. B. je aprobovaná učitelka, která učí druhým rokem. Její hodiny mě zaujaly tím, že pro žáky měla připravené zajímavé aktivity a vždy žáky povzbudila pro další činnost. Ve třídě byl občas ruch, ale při některých činnostech to nevadilo. Celkový počet žáků ve třídě byl 22.

#### Základní škola Mandysova, Hradec Králové

Aprobovaná paní učitelka I. J. pracuje jako pedagog 8 let. Hodiny měla vždy pečlivě připravené. Líbilo se mi, že na začátku hodiny měla pro ně připravenou písničku, kterou si společně zazpívali, a tím žáky motivovala. Její hodiny byly vždy detailně připravené, často s žáky pracovala prakticky a při vyučování využívala didaktické hry při upevňování učiva. Do třídy chodilo celkem 26 žáků.

#### Základní škola Sever, Hradec Králové

I. M. je aprobovaná paní učitelka, která pracuje jako pedagog už 34 let. Při hodinách využívala interaktivní tabuli pro různé aktivity pro žáky. Během hodin byl ve třídě často ruch, bylo to dané právě tím, že jeden žák pracoval u tabule a ostatní seděli a měli dávat pozor. Během hodiny paní učitelka využívala i pohybové chvílky, kdy se žáci postavili a cvičili. Ve třídě bylo celkem 25 žáků.

#### Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové

Aprobovaná paní učitelka K. Ch., která má praxi 16 let, měla vždy pro žáky připravené barevné lístečky za zlobení a na konci dne je sečetla a zapsala do tabulky, za každé tři černé lístečky žák dostal náhradní úkol. Třídu navštěvovalo celkem 26 žáků. Výuka byla zajímavá tím, že žáci často vyhledávali informace sami a pak z nich společně udělali jednotnou tabuli, kde byly veškeré informace k danému tématu.

### 3. 5 VÝSLEDKY PRŮZKUMU

#### 3. 5. 1 Pozorování

##### Plně organizované základní školy

**Tab. 1** - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 28. 3. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	<b>13</b>	<b>28,8 %</b>	samostatná práce	6	13,3 %
diskuze	6	13,3 %	<b>frontální</b>	<b>27</b>	<b>60,0 %</b>
didaktická hra	12	26,6 %	práce ve dvojicích	12	26,6 %
práce s počítačem	8	17,7 %			
práce v pracovním sešitě	6	13,3 %			

V této hodině byly metody poměrně vyrovnané, nejvíce však převládala metoda vysvětlování, která činila 28,8 %, těsně za ní byla metoda didaktické hry (26,6 %). Jako organizační forma jednoznačně převládala frontální výuka s 60 %.

**Tab. 2** - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 29. 3. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	14	31,1 %	<b>skupinová</b>	<b>23</b>	<b>51,1 %</b>
diskuze	6	13,3 %	frontální	22	48,8 %
<b>práce s počítačem</b>	<b>16</b>	<b>35,5 %</b>			
práce s učebnicí	9	20,0 %			

Nejčastěji využívanou metodou v této hodině byla práce s počítačem, která činila 35,5 %, hned za ní následovalo vysvětlování. Formy vyučování trvaly skoro stejnou dobu, s 51,1 % převažovala forma skupinová.

**Tab. 3** - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 25. 4. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	6	13,3 %	skupinová	12	26,6 %
<b>diskuze</b>	<b>22</b>	<b>48,8 %</b>	frontální	16	35,5 %
písemná práce	17	37,7 %	<b>samostatná práce</b>	<b>17</b>	<b>37,7 %</b>

Ve třetí hodině jednoznačně převažovala metoda diskuze s 48,8 %. Formy byly poměrně vyrovnané, ale o několik procent převládala samostatná práce žáků (37,7 %).

**Tab. 4** - Základní škola Sever, Hradec Králové, 24. 2. 2016

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
<b>vysvětlování</b>	<b>15</b>	<b>33,3 %</b>	práce ve dvojicích	6	13,3 %
diskuze	8	17,7 %	<b>frontální</b>	<b>33</b>	<b>73,3 %</b>
práce s učebnicí	10	22,2 %	individuální	6	13,3 %
pozorování	6	13,3 %			
didaktická hra	6	13,3 %			

Jednu třetinu čtvrté hospitační hodiny tvořila metoda vysvětlování s 33,3 %, 22,2 % z vyučovací hodiny tvořila metoda práce s učebnicí. Frontální organizační forma jednoznačně v hodině převažovala, trvala 33 minut, tedy 73,3 %.

**Tab. 5** - Základní škola Sever, Hradec Králové, 2. 3. 2016

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
<b>práce v pracovním sešitě</b>	<b>19</b>	<b>42,2 %</b>	<b>frontální</b>	<b>26</b>	<b>57,7 %</b>
vysvětlování	11	24,4 %	samostatná práce	19	42,2 %
práce s počítačem	11	24,4 %			
didaktická hra	4	8,8 %			

V této vyučovací hodině převládala metoda práce v pracovním sešitě, které tvořila 42,2 %. Jako forma výuky převládalo frontální vyučování s 57,7 %.

**Tab. 6** - Základní škola Sever, Hradec Králové, 6. 4. 2016

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	10	22,2 %	samostatná práce	8	17,7 %
<b>diskuze</b>	<b>17</b>	<b>37,7 %</b>	<b>frontální</b>	<b>26</b>	<b>57,7 %</b>
práce s učebnicí	8	17,7 %	individuální	11	24,4 %
práce s počítačem	6	13,3 %			
didaktická hra	4	8,8 %			

V šesté hospitační hodině převládala metoda diskuze, která činila celkem 37,7 %. Během vyučovací hodiny probíhala organizační forma samostatné práce, individuální a forma frontální výuky, která byla nejčastější a tvořila více jako polovinu vyučovací hodiny, tedy 57,7 %.



**Tab. 7** - Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové, 28. 3. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	7	15,5 %	práce ve dvojicích	5	11,1 %
<b>diskuze</b>	<b>12</b>	<b>26,6 %</b>	<b>frontální</b>	<b>19</b>	<b>42,2 %</b>
práce v pracovním sešitě	5	11,1 %	samostatná práce	12	26,6 %
<b>písemná práce</b>	<b>12</b>	<b>26,6 %</b>	skupinová	9	20,0 %
didaktická hra	9	20,0 %			

V sedmé hospitační hodině se o první místo dělily dvě metody, diskuze a metoda písemné práce, obě trvaly 12 min, tedy 26,6 %. Jako organizační forma zde dominovala frontální výuka, která tvořila 19 min., což je 42,2 %.

**Tab. 8** - Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové, 25. 4. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN</b>	<b>%</b>
vysvětlování	15	33,3 %	práce ve dvojicích	14	31,1 %
diskuze	11	24,4 %	<b>frontální</b>	<b>26</b>	<b>57,7 %</b>
<b>práce s učebnicí</b>	<b>19</b>	<b>42,2 %</b>	samostatná práce	5	11,1 %

Téměř polovinu vyučovací hodiny tvořila metoda práce s učebnicí – 42,2 %. Frontální vyučování trvalo 26 min., tedy více, než polovinu a činilo tak 57,7 %.

### Malotřídní školy

**Tab. 9** – Malotřídní škola Zbýšov, 20. 1. 2017

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
práce v pracovním sešitě	24	17,7 %	<b>frontální</b>	<b>90</b>	<b>66,6 %</b>
vysvětlování	25	18,5 %	samostatná práce	24	17,7 %
pozorování	12	8,8 %	skupinová	9	6,6 %
<b>diskuze</b>	<b>74</b>	<b>54,8 %</b>	práce ve dvojicích	12	8,8 %

V první pozorované hodině na malotřídní škole převažovala metoda diskuze, která trvala 74 minut, což procentuálně činí 54,8 %. Jako forma výuky převažuje frontální vyučování, které trvalo 90 minut, tedy 66,6 %.

**Tab. 10** – Malotřídní škola Chotusice 23. 1. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
vysvětlování	21	15,5 %	skupinová	58	42,9 %
<b>práce v pracovním sešitě</b>	<b>42</b>	<b>31,1 %</b>	<b>samostatná práce</b>	<b>77</b>	<b>57,1 %</b>
diskuze	26	19,2 %			
práce s učebnicí	23	17,0 %			
práce s počítačem	16	11,8 %			
práce v pracovním listě	7	5,1 %			

V první hodině na malotřídní škole v Chotusicích převládala metoda práce v pracovním sešitě s celkovým počtem 42 min., tedy 31,1 %. Jako forma výuky dominovala samostatná práce žáků s 57,0 %.

**Tab. 11** – Malotřídní škola Chotusice, 25. 1. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
vysvětlování	21	15,5 %	skupinová	31	22,9 %
<b>práce v pracovním sešitě</b>	<b>38</b>	<b>28,1 %</b>	<b>samostatná práce</b>	<b>56</b>	<b>41,4 %</b>
diskuze	29	21,4 %	práce ve dvojicích	26	19,2 %
práce s učebnicí	29	21,4 %	frontální	22	16,2 %
práce s počítačem	18	13,3 %			

V druhé hospitační hodině v Chotusicích převládala také práce v pracovním sešitě, trvala 38 minut, procentuálně doba činila 28,1 %. Oproti předešlé hodině se v této vystřídalaly 4 organizační formy, nejdéle však také samostatná práce žáků s celkovým počtem 56 minut – tedy 41,4 %.

**Tab. 12** – Malotřídní škola Dobrnice 7. 4. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
vysvětlování	23	17,0 %	individuální	13	9,6 %
práce s počítačem	9	6,6 %	<b>samostatná práce</b>	<b>38</b>	<b>28,1 %</b>
práce s učebnicí	16	11,8 %	skupinová	33	24,4 %
<b>práce v pracovním sešitě</b>	<b>33</b>	<b>24,4 %</b>	frontální	33	24,4 %
didaktická hra	26	19,2 %	práce ve dvojicích	18	13,3 %
diskuze	28	20,7 %			

V tabulce můžeme vidět, že nejčastěji využívanou metodou v dané hodině byla práce v pracovním sešitě, která činila 24,4 % z celé vyučovací hodiny. Dále můžeme vidět, že některé organizační formy byly téměř vyrovnané, ale největší zastoupení zde měla samostatná práce žáků s 28,1 % a na druhém místě byla skupinová a frontální výuka s 24,4 %.

**Tab. 13** – Malotřídní škola Dobrnice, 28. 4. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
vysvětlování	23	17,1 %	individuální	17	12,5 %
<b>práce v pracovním sešitě</b>	<b>44</b>	<b>32,5 %</b>	<b>samostatná práce</b>	<b>47</b>	<b>34,8 %</b>
didaktická hra	27	20,0 %	skupinová	34	25,1 %
diskuze	41	30,3 %	frontální	37	27,4 %

Jako u předešlého hospitačního záznamu, tak i zde vidíme, že nejdéle trvala metoda práce v pracovním sešitě, které celkem činila 32,5 % a také samostatná práce žáků byla v této hodině dominantní nad ostatními metodami a její procentuální zastoupení bylo 34,8 %.

**Tab. 14** – Malotřídní škola Dobrnice, 25. 5. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
práce v pracovním listě	8	5,9 %	individuální	13	9,6 %
vysvětlování	27	20,0 %	<b>samostatná práce</b>	<b>71</b>	<b>52,5 %</b>
didaktická hra	27	20,0 %	skupinová	29	21,4 %
práce s učebnicí	17	12,5 %	frontální	22	16,2 %
práce v pracovním sešitě	25	18,5 %			
<b>diskuze</b>	<b>31</b>	<b>22,9 %</b>			

Metoda diskuze byla dominantní, procentuální zastoupení činilo 22,9 %, ostatní metody byly v těsném závěsu, například metoda vysvětlování činila 20,0 %, stejně jako metoda didaktické hry, která trvala také 27 minut. Jako organizační forma převládala samostatná práce žáků, která trvala 71 minut, tedy 52,5 %.

**Tab. 15** – Malotřídní škola Dobrnice, 1. 6. 2018

<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
<b>didaktická hra</b>	<b>69</b>	<b>51,1 %</b>	<b>frontální</b>	<b>63</b>	<b>46,6 %</b>
práce v pracovním sešitě	21	15,5 %	samostatná práce	21	15,5 %
vysvětlování	28	20,7 %	skupinová	36	26,6 %
diskuze	17	12,5 %	individuální	15	11,1 %

V tomto případě byla hodina založena na metodě didaktické hry, která činila celkem 69 minut, což znamená 51,1 %. Také frontální výuka dominovala v této hodině, celkem trvala 63 minut, tedy 46,6 %. V této hodině paní učitelka pracovala dohromady se všemi třemi ročníky, proto převažovala frontální forma výuky.

**Tab. 16** – Malotřídní škola Dobrnice, 5. 6. 2018

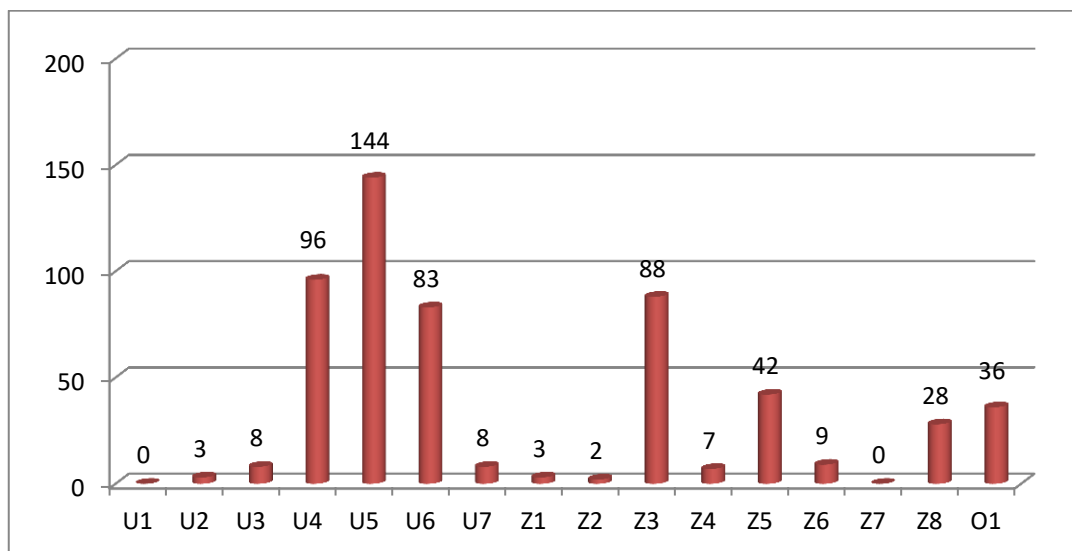
<b>METODA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>	<b>FORMA</b>	<b>MIN.</b>	<b>%</b>
práce v pracovním listě	15	11,1 %	individuální	21	15,5 %
vysvětlování	21	15,5 %	<b>samostatná práce</b>	<b>79</b>	<b>58,5 %</b>
<b>práce s počítačem</b>	<b>38</b>	<b>28,1 %</b>	skupinová	35	25,9 %
práce s učebnicí	19	14,0 %			
práce v pracovním sešitě	24	17,7 %			
písemná práce	12	8,8 %			
diskuze	6	4,4 %			

V poslední hospitační hodině převládala metoda práce s počítačem, výuka byla podporována počítačem a interaktivní tabulí. Celková doba této metody byla 38 minut (28,1 %). 58,5 % činila samostatná práce žáků.

### 3. 5. 2 Standardizované pozorování

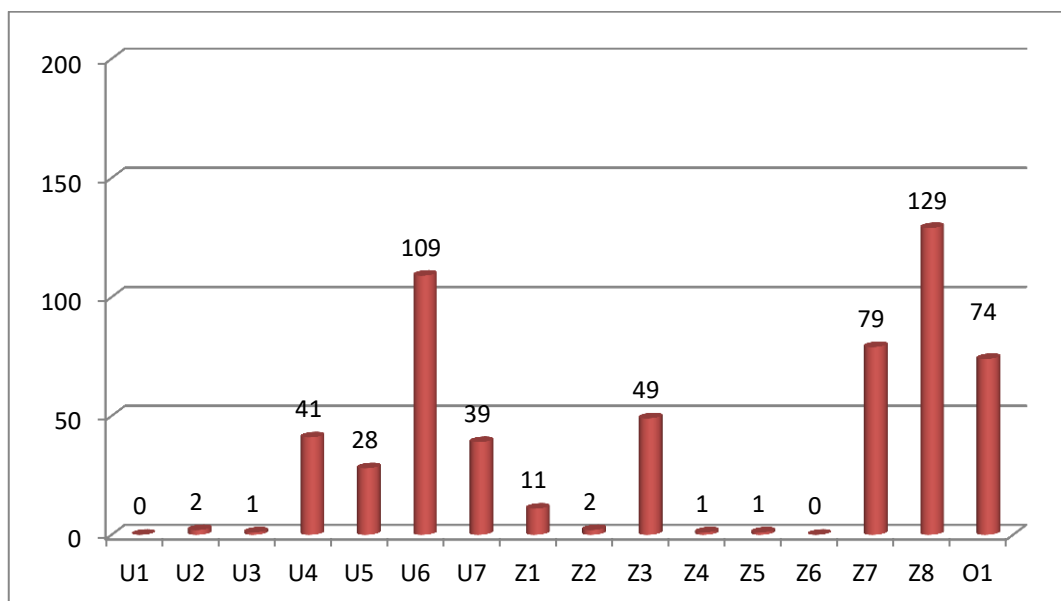
Stupnice 0 – 200 znázorňuje počet kódování v dané hodině. Barevné sloupce v grafu znázorňují četnost aktivity žáků a pedagoga.

#### Plně organizované školy



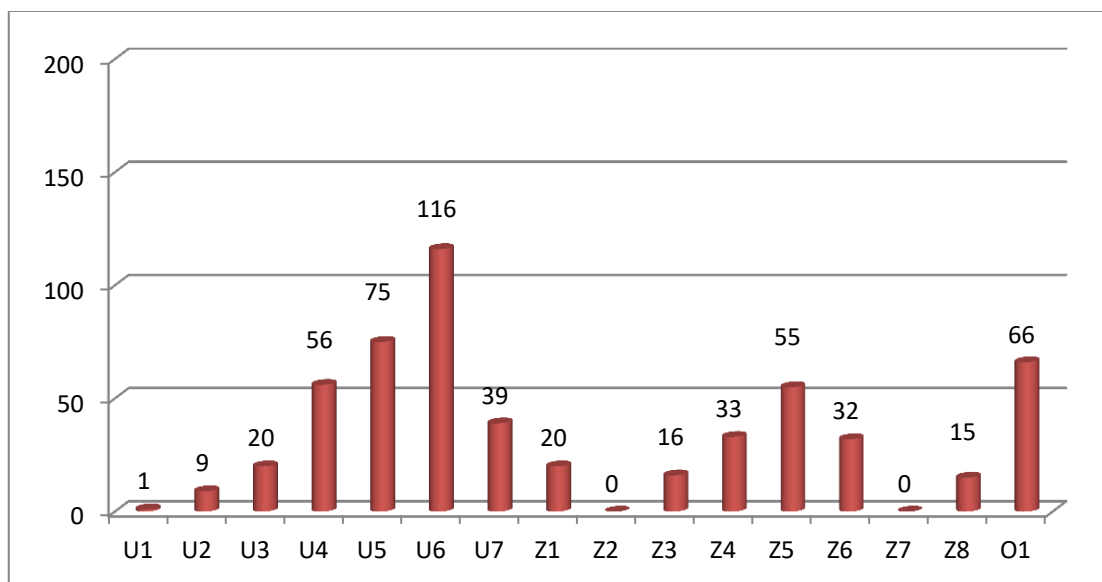
Graf 1 - Základní škola Ledec nad Sázavou 28. 3. 2017

V této hodině dominovala činnost učitele, přesněji výklad učitele, vysvětlování nového učiva, do této kategorie řadíme i videoukázky (U5 - 144). Druhá nejčastější aktivita byla také z pohledu pedagoga, kdy kladl otázky žákům (U4 – 96). Nejčastější aktivita žáků byla, když vysvětloval svůj názor a odpovídal na otázky pedagoga (Z3 – 88).



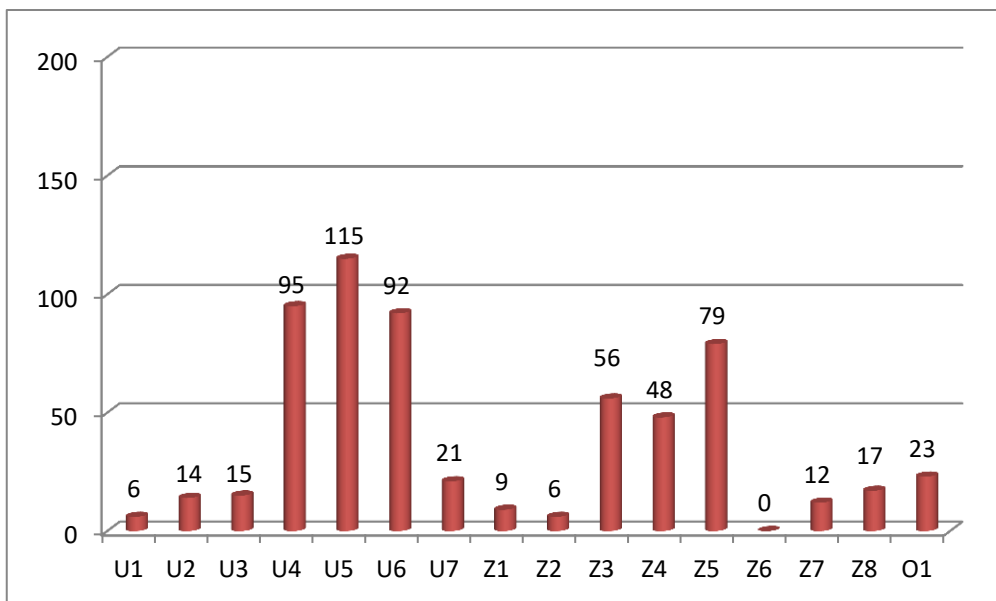
Graf 2 - Základní škola Ledec nad Sázavou 30. 3. 2017

V druhé hodině, kterou jsem analyzovala, převládala samostatná činnost žáků (Z8 – 129). Druhou nejčastější činností byla naopak činnost pedagoga, který dával pokyny a příkazy žákům, do této kategorie spadá i organizování činnosti žáků (U6 – 109). Třetí nejčastější aktivitou byla opět činnost žáků, kdy probíhala celotřídní diskuze (Z7 – 79). Výrazná je také poslední kategorie, která značí ticho nebo zmatek, ale i nezřetelnou komunikaci ve třídě (O1 – 74).



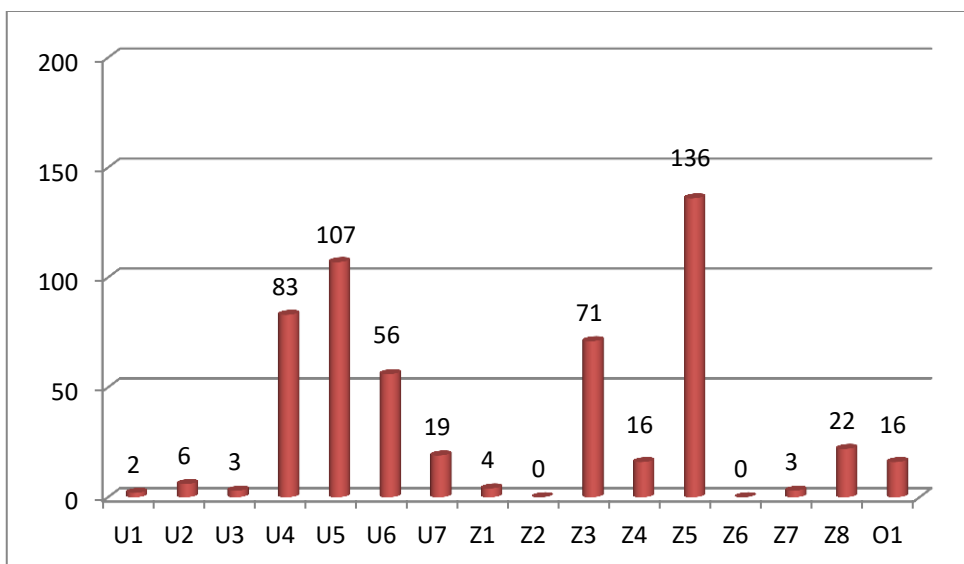
Graf 3 - Základní škola Humpolec 7. 2. 2018

V tomto grafu můžeme vidět, že jednoznačně převládala aktivita ze strany pedagoga. Nejčastější činností byly pokyny a příkazy pedagoga a také organizování činnosti žáků ve třídě (U6 – 116). Druhou převládající aktivitou byl výklad učitele a vysvětlování učiva (U5 – 75). V této hodině byl častý ruch nebo nezřetelná komunikace ve třídě (O1 – 66). Ze strany žáků byla nejčastější aktivitou řízení činnosti druhých spolužáků, v tomto případě to byla prezentace dvojice žáků vybraného tématu (Z5 – 55).



Graf 4 - Základní škola Humpolec 9. 2. 2018

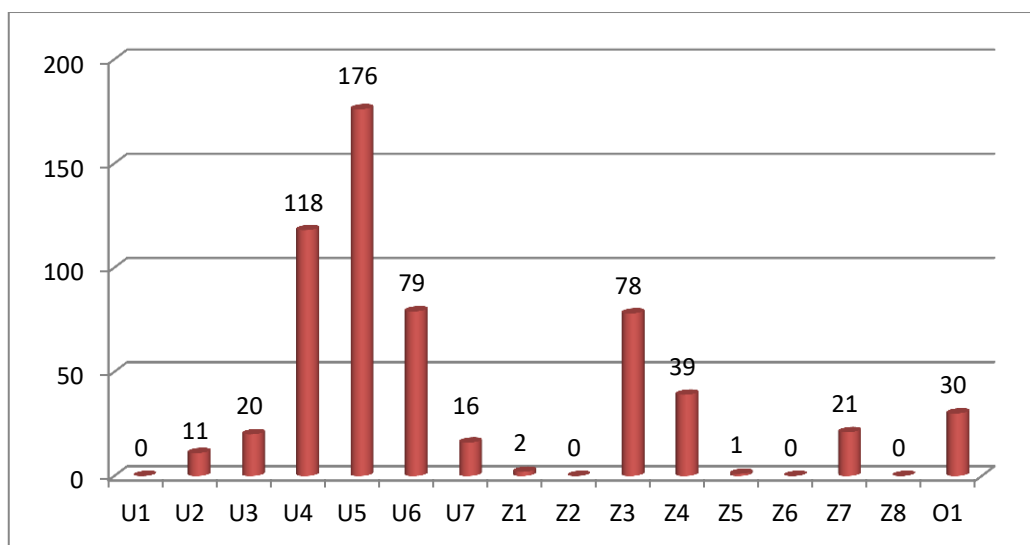
V této hodině také převládala činnost pedagoga, dominující byl výklad učitele, vysvětlování nového učiva, do této kategorie řadíme i videoukázky a zvukové nahrávky (U5 – 115). Téměř vyrovnané jsou pokyny učitele a organizování činnosti (U6 – 92) společně s kladením otázek ze strany učitele k žákům (U4 – 95).



Graf 5 - Základní škola Humpolec 21. 2. 2018

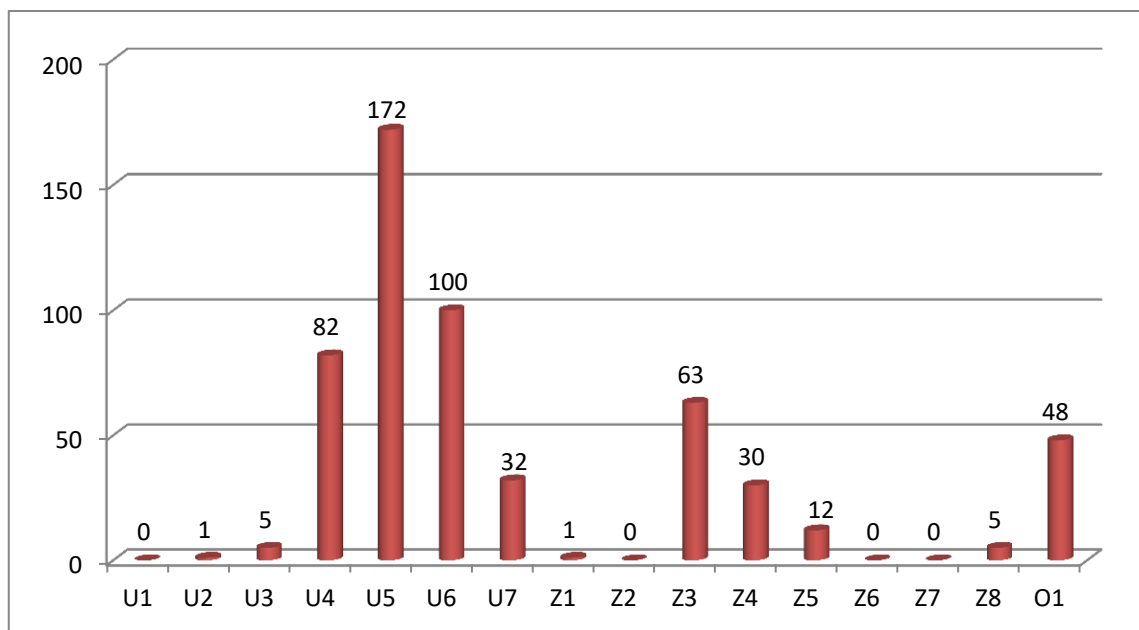
V poslední analyzované vyučovací hodině z plně organizované školy převládá jednoznačně činnost žáka, kterou je řízení činnosti druhých, v tomto případě hlavně prezentování svých úkolů (Z5 – 136). Dominující aktivitou pedagoga je výklad, sdělování a vysvětlování učiva (U5 – 107).

## Malotřídní školy



Graf 6 – Malotřídní škola Dobrnice 15. 12. 2017

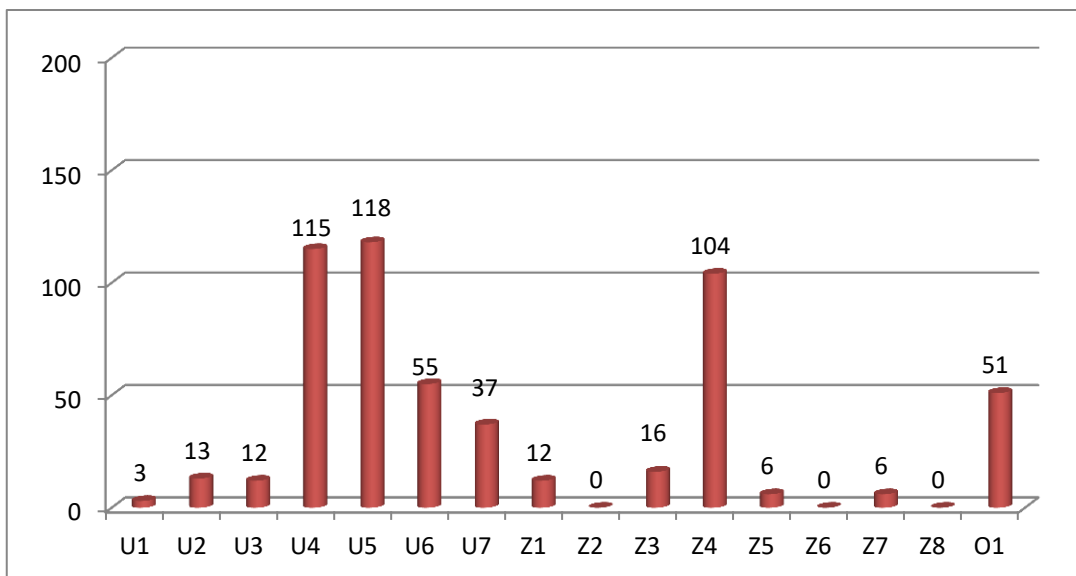
V první analyzované vyučovací hodině na malotřídní škole jednoznačně dominuje aktivita učitele. Převládá činnosti učitele, kdy žákům vykládá, sděluje a vysvětluje učivo (U5 – 176). Nejčastější činnost žáků je odpovídání na kladené otázky pedagogem, odpovědi nehlásícího se žáka (Z3 – 78).



Graf 7 – Malotřídní škola Dobrnice 10. 4. 2018

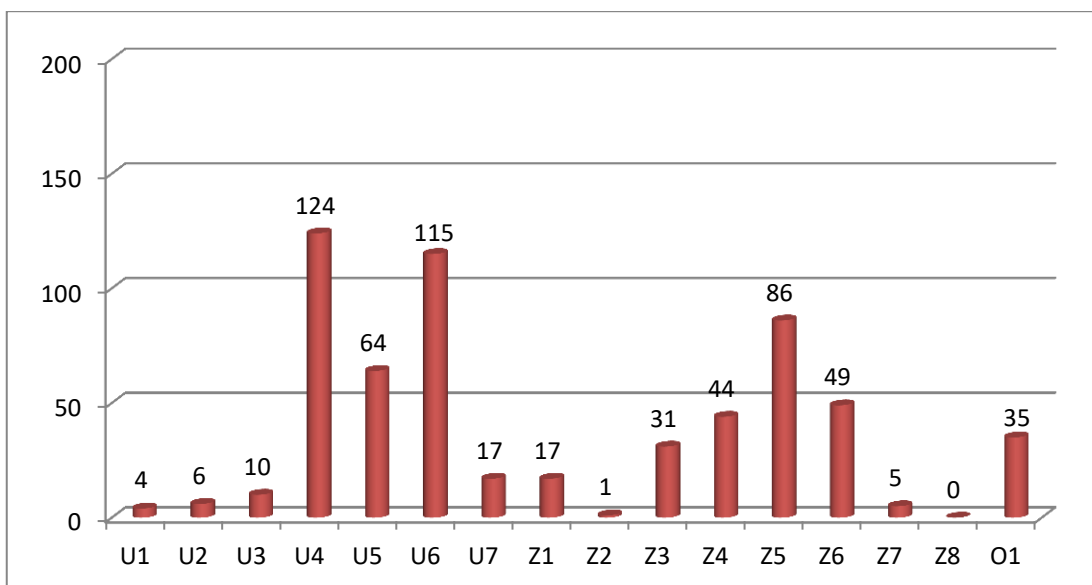
V tomto grafu také převládá činnost pedagoga, na prvním místě je opět výklad a vysvětlování učiva (U5 – 172), na druhém místě je organizování činnosti pedagogem U6 – 100) a na místě třetím je kladení otázek směřujících k žákům (U4 – 82).





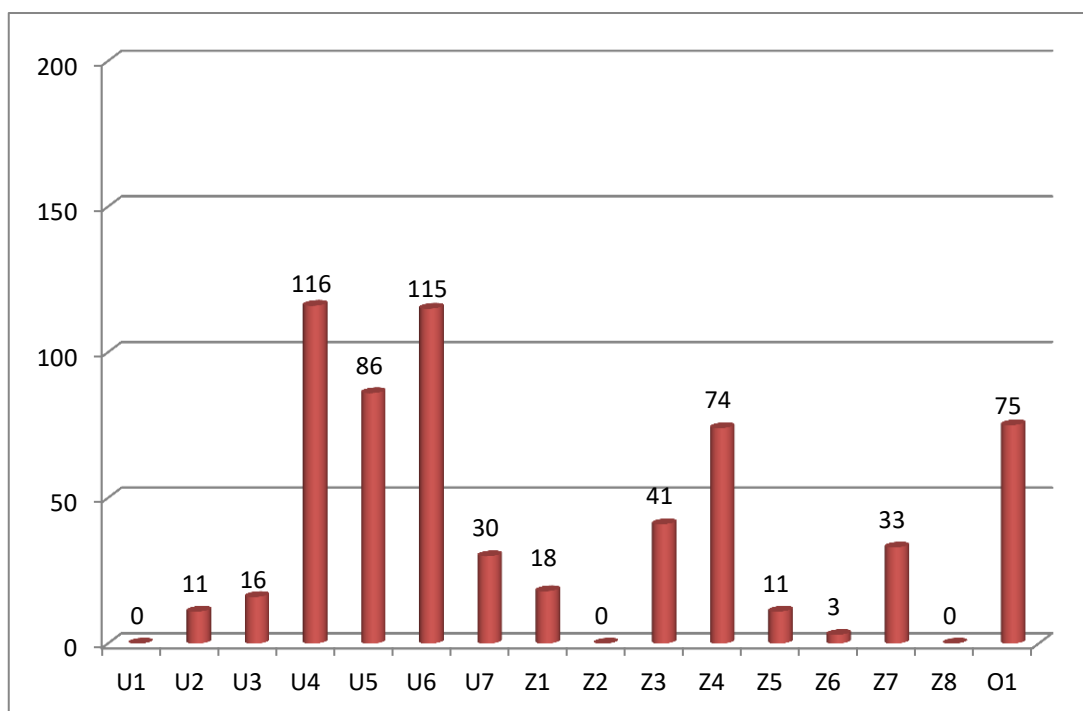
Graf 8 – Malotřídní škola Dobrnice 17. 4. 2018

V následujícím grafu převládá taktéž činnost pedagoga. Dominuje zde výklad, sdělování a vysvětlování učiva žákům, také videonahrávky a zvukové nahrávky (U5 – 118). Druhou nejčastější činností pedagoga je kladení otázek žákům (U4 – 115). Ze strany žáků převládá aktivita, kdy žák sděluje své názory a myšlenky bez vyzvání pedagoga (Z4 – 104).



Graf 9 – Malotřídní škola Zbýšov 23. 1. 2017

V grafu můžeme vidět, že nejčastější je aktivita pedagoga, konkrétně kladení otázek (U4 – 124), druhou aktivitou pedagoga je řízení a organizování činnosti ve třídě (U6 – 115). Dominující aktivity žáků je řízení činnosti druhých a činnost u tabule (Z5 – 86).

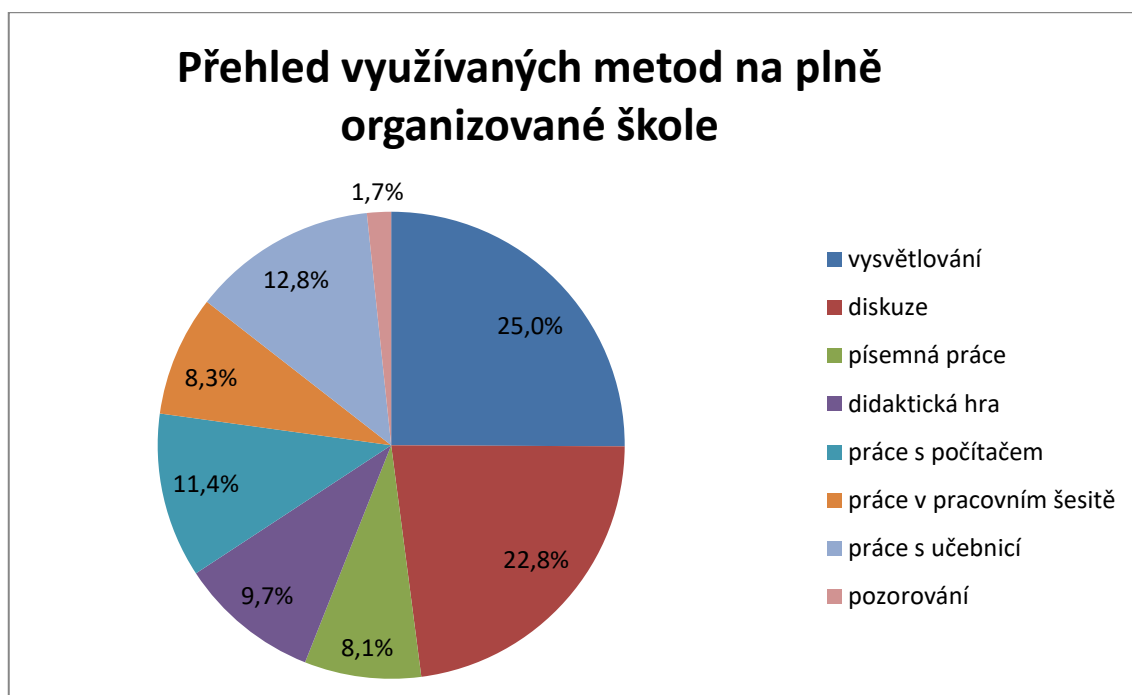


Graf 10 – Malotřídní škola Zbýšov 30. 1. 2017

V poslední analyzované hodině také převládá aktivita pedagoga. Kladení otázek (U4 – 116) a organizování činnosti a příkazy pedagoga (U5 – 115) jsou téměř vyrovnané. Další častou aktivitou pedagoga je vysvětlování a výklad učiva společně s videoukázkami a zvukovými nahrávkami (U5 – 86). Dominující aktivitou žáků je sdělování a uvádění názorů žáků (Z4 – 75).

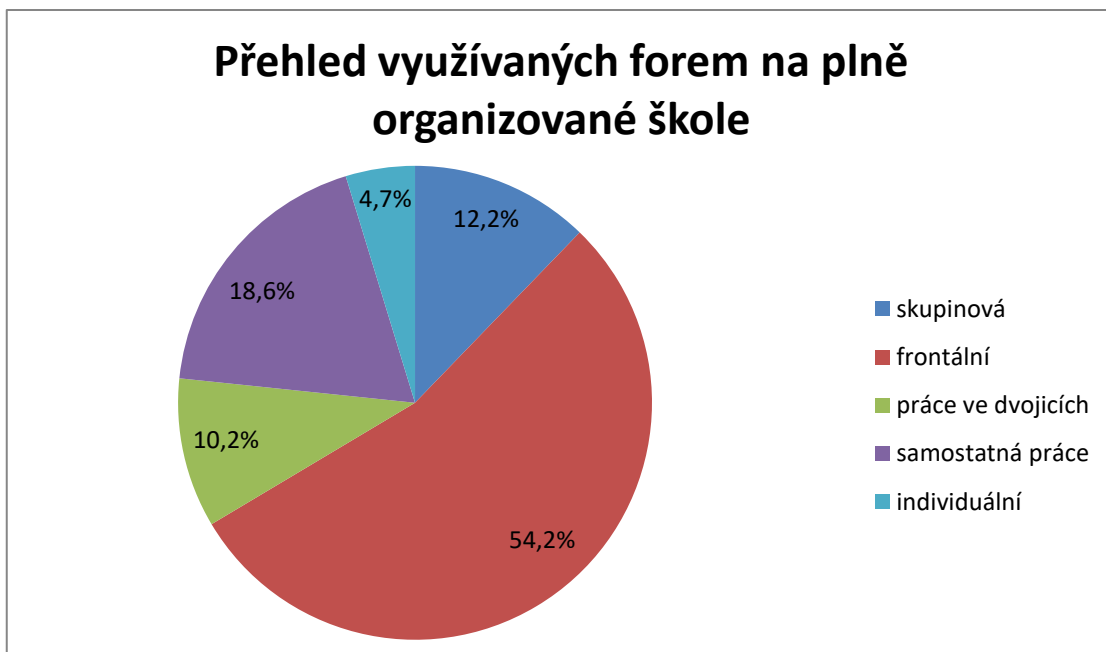
## 4 SOUHRN A DISKUZE

Na základě získaných hospitačních záznamů a jejich následného vyhodnocení jsem došla k závěru, že na plně organizovaných školách ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět převládá metoda vysvětlování (25%), těsně za ní následovala diskuzní metoda, neboli rozhovory mezi učitelem a žáky (22,8%). Další nezanedbatelnou složkou výuky na plně organizované škole je metoda práce s učebnicí (12,8%).



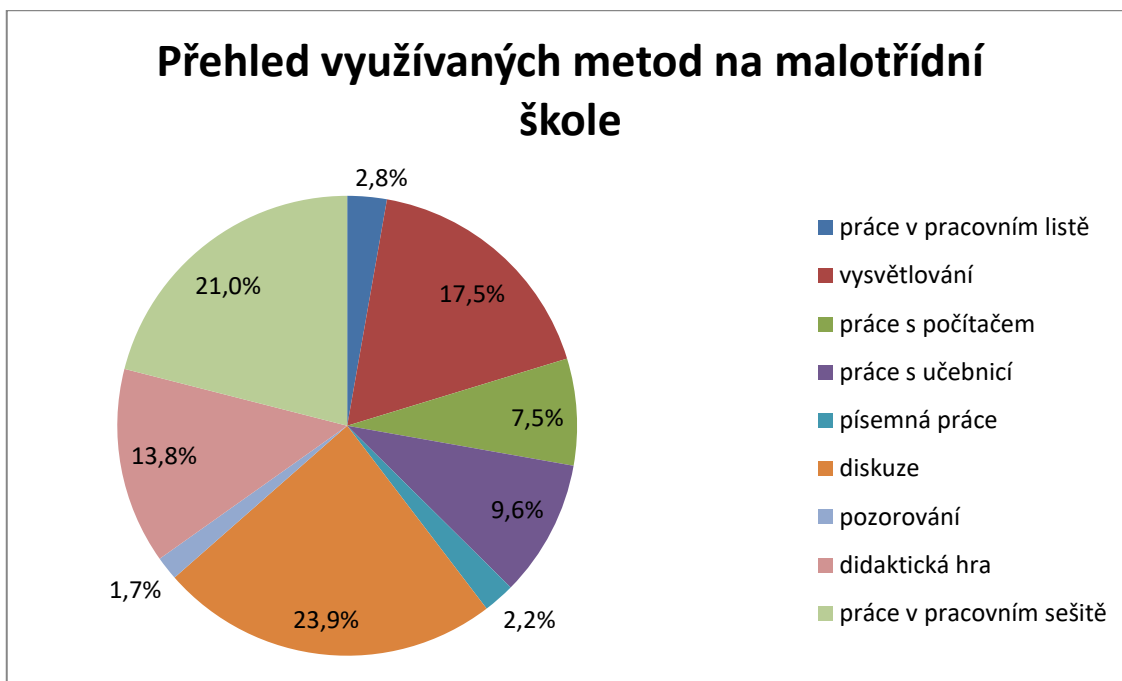
Graf 11 - Využívané metody výuky na plně organizovaných školách

V hodinách, které jsem pozorovala, dominovala organizační forma frontální, neboli hromadné výuky (54,2 %). Samostatná práce žáků také patřila k častějším formám výuky, procentuálně to je 18,6 %. V hodinách se také často objevovala skupinová práce žáků (12,2 %), která byla často realizována buď kolem jedné lavice, nebo pokud byla možnost, tak na koberci. Při několika hodinách jsem byla přítomna písemným testů, proto písemná práce zaujímá také poměrně velkou část (8,1 %).



Graf 12 - Využívané organizační formy výuky na plně organizovaných školách

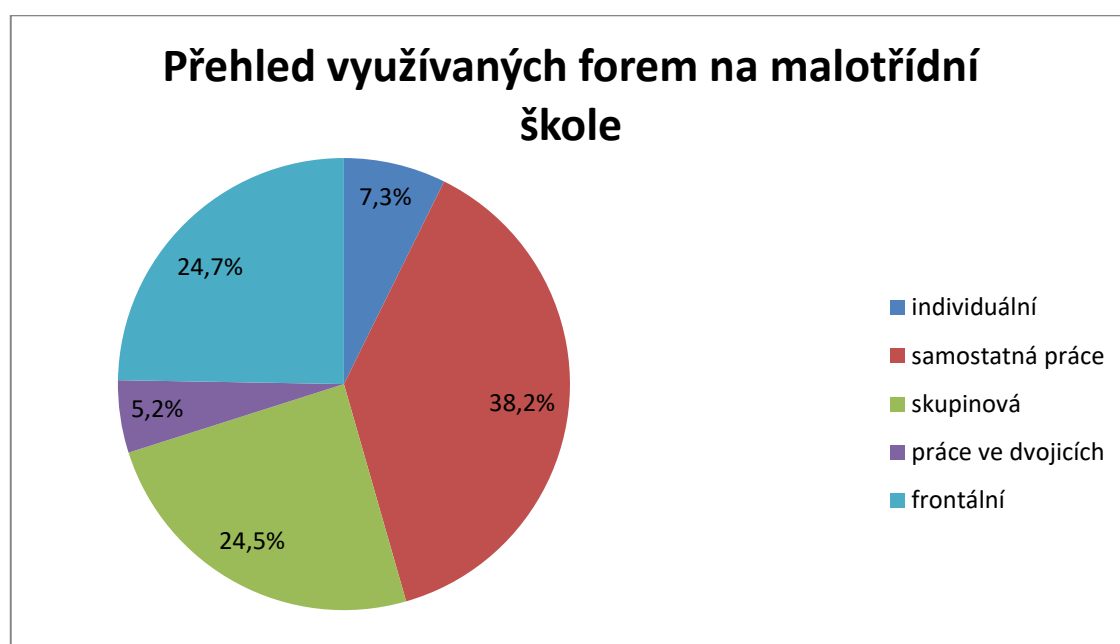
Předpokládala jsem, že na malotřídních školách bude jako nejčastější metoda využívaná slovní metoda – diskuze. Tato metoda opravdu zaujímá první místo s 23,9 %. Práce v pracovním sešitě byla druhou nejvyužívanější metodou při výuce na malotřídních školách (21,0 %). Metoda didaktické hry patřila také k častěji využívaným metodám (13,8 %).



Graf 13 - Využívané metody výuky na malotřídních školách

Ve většině z pozorovaných hodin na malotřídní škole dominovala samostatná práce žáků (38,2 %), je to dané především tím, že ve třídě je více ročníků a pedagog se musí věnovat všem, tudíž některý z nich musí pracovat samostatně. Frontální výuka (24,7 %) zaujímá také velkou část, je to dáno především tím, že ve Zbýšově paní učitelka učivo probírala se všemi ročníky najednou. Často využívaná byla skupinová forma výuky (24,5 %), žáci většinou při této formě pracovali u lavic a vyhledávali informace v učebnicích.

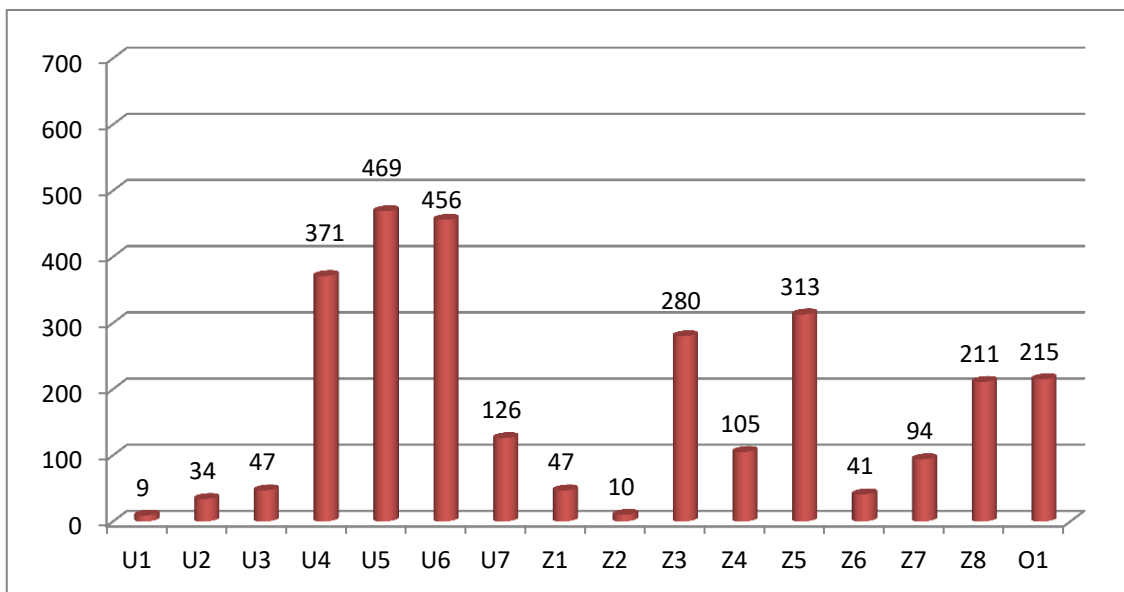
Tím, že jsem si pro své hospitace zvolila malotřídní školu v Dobrnicích, vyskytuje se v mé práci i individuální forma (7,3 %), třetí třídu navštěvoval pouze jeden žák.



Graf 14 - Využívané organizační formy výuky na malotřídních školách

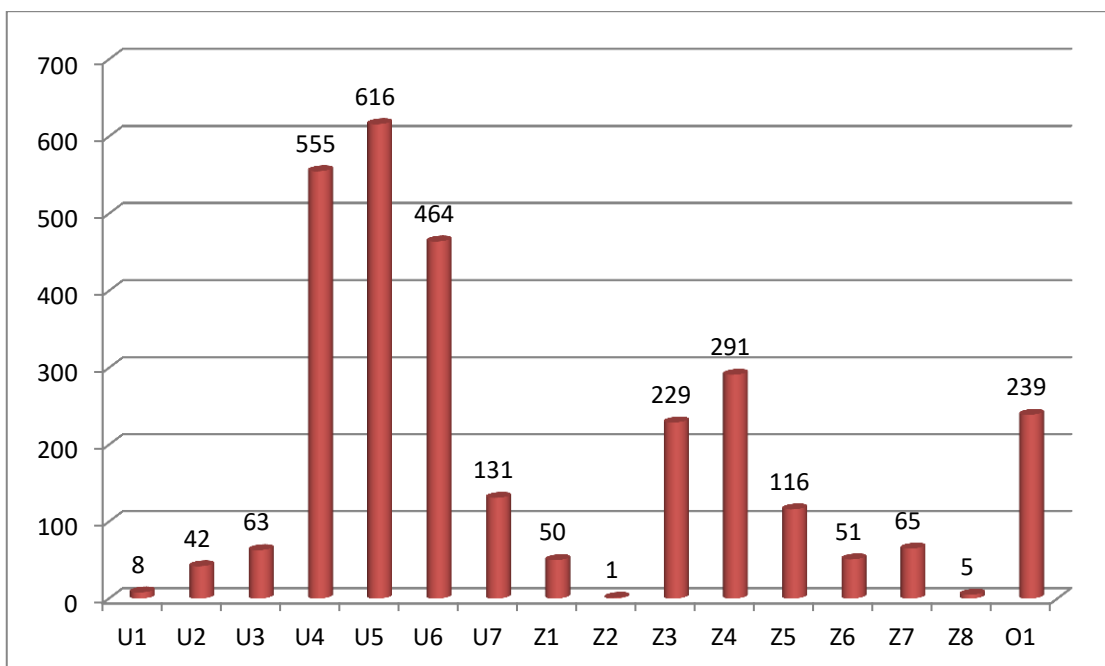
Druhou částí mého výzkumu bylo analyzování videí pořízených při výuce vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Cílem bylo zaměřit se na aktivitu žáků a pedagoga.

Na souhrnném grafu z plně organizovaných škol můžeme vidět, že celkově převládala aktivita pedagoga, konkrétně při výkladu a vysvětlování učiva, do této kategorie řadíme i videonahrávku a zvukovou nahrávku (U5 – 469). Dále následovaly příkazy a organizování činnosti (U6 – 456). Jako třetí nejčastější aktivita pedagoga je kladení otázek žákům (U4 – 371). Žáci byli nejaktivnější při řízení činnosti druhých, při prezentování a při práci před tabulí (Z5 – 313). Druhé místo zaujímá odpovídání žáka na kladené otázky pedagogem (Z3 – 280).



Graf 15 – Souhrnný graf aktivity pedagoga a žáků na plně organizovaných školách

Taktéž na malotřídních školách jednoznačně převládá aktivita pedagoga. I zde je na prvním místě výklad, sdělování a vysvětlování učiva, s tím spojené i videoukázky a další nahrávky (U5 – 616). Druhé místo z aktivit pedagoga zaujímá kladení otázek směřujících k žákům. Nejedná se o řečnické otázky, ale učitel chce otázkami žáky stimulovat (U4 – 555). Žáci byli neaktivnější při sdělování svých odpovědí (U4- 291 a U3 – 229).



Graf 16 – Souhrnný graf aktivity pedagoga a žáků na malotřídních školách

Dušková (2014) ve své práci uvádí samostatnou práci jako výukovou metodu, já ve své práci řadím samostatnou práci do organizačních forem. Rozdílnost jsem nacházela i v několika knihách. Po dlouhém uvažování jsem samostatnou práci žáků zařadila do organizační formy, jelikož organizační formy jsou uspořádání žáků ve třídě a samostatná práce žáku je jejich uspořádání vzhledem k práci. Vzhledem k tomu, že Dušková uvádí samostatnou práci jako metodu a já jí mám jako organizační formu, nemůžu je porovnat společně. V mém případě byla nejčastější využívaná metoda diskuze stejně jako u Duškové (s ohledem na to, že neberu ohled na samostatnou práci). Dušková metodu diskuze má uvedenou jako rozhovor, což je v klasifikaci metod to samé. Druhou nejužívanější metodu uvádí Dušková didaktickou hru, v mém případě didaktická hra byla na čtvrté pozici.

V mém výzkumu mi vyšla jako nejčastěji využívaná forma výuky samostatná práce žáků, ale vzhledem k tomu, že Dušková (2014) ji má zařazenou jako metodu, tak je nemohu společně porovnávat. Pokud samostatnou práci žáků opomenou, tak jako nejčastější forma v mém případě bylo frontální vyučování. Stejně i Dušková ve své práci uvádí frontální vyučování jako nejčastější. Dušková ve svém grafu uvádí i individuální práci učitele s žákem, v mém případě mám také individuální práci zařazenou ve výčtu využitých organizačních forem, vzhledem k tomu, že na malotřídní škole v Dobrušce byl ve třetí třídě pouze jeden žák.

Ve standardizovaném pozorování v porovnání s Maněnovou (2012) mám poněkud odlišné výsledky. V grafech, které Maněnová uvádí ve své publikaci, převažuje většinou aktivita žáků nad aktivní částí pedagoga. V mém případě na plně organizované i malotřídní škole převažovala aktivita pedagoga.

Během pozorování výukových metod a organizačních forem ve výuce vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jsem mohla vidět spoustu výukových metod, které jsem v žádné publikaci s klasifikací výukových metod nenašla. Sama jsem si tedy svou klasifikaci upravila, aby odpovídala hospitačním hodinám. Například metoda práce s pracovním listem se v hodinách objevovala poměrně často, hlavně v malotřídních školách, zařadila jsem si ji tedy do své klasifikace metod, aby výsledné tabulky a grafy byly pravdivější a přesnější.

## 5 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci s názvem Výuky vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v plně organizovaných a malotřídních školách jsem se zabývala aktuálním tématem výukové metody a organizační formy na malotřídních a plně organizovaných školách. Malotřídní školu jsem sama navštěvovala a během studia jsem měla možnost navštívit několik škol a vidět různé typy vyučovacích hodin, ať už v malotřídních či plně organizovaných školách. Získala jsem tak plno cenných rad a zkušeností od mých kolegů – učitelů.

V teoretické části jsem se zabývala vymezením základních pojmů, například výuka, plně organizované a malotřídní školy. Zaměřila jsem se především na výukové metody a organizační formy. U výukových metod i organizačních forem jsem nastínila jejich historický vývoj i současnou podobu. V další kapitole jsem se zabývala klasifikací výukových metod, které je spousta. Ve své diplomové práci jsem vycházela z klasifikace podle Maňáka a Švece, které dle mého názoru bylo nejspíše nejrozumitelnější a nejvíce mi vyhovovalo při následném vyhodnocování metod a forem.

V praktické části jsem se nejdříve věnovala charakteristice tříd, ve kterých jsem prováděla své hospitace. Hlavním cílem praktické části mé diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové metody a organizační formy převládají na malotřídních školách a plně organizovaných školách ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Na malotřídních školách jsem pozorovala výuku především v třetím ročníku, který byl vždy spojený s dalšími ročníky. Na malotřídní škole v Dobrušce byl ve třetí třídě pouze jeden žák, důkazem toho je, že se během těchto hodin často vyskytovala individuální organizační forma výuky. Na plně organizovaných školách jsem své hospitace prováděla také ve třetích ročnících.

Všechna data jsem zaznamenala do grafů a tabulek. Na plně organizovaných školách vyšlo, že nejčastěji převládala metoda vysvětlování s 25,0 %, těsně za ní byla s 22,8 % metoda diskuze. Nejčastější organizační formou na plně organizovaných školách byla frontální výuka s 54,2 %. Na malotřídních školách byla využito opravdu mnoho metod, největší zastoupení měla metoda diskuze s 23,9 % a na druhém místě byla práce v pracovním sešitě s 21,0 %. Jako nejdominantnější organizační forma na malotřídních školách jednoznačně převládala samostatná práce žáků (38,2 %), druhou nejvíce



využívanou formou byla skupinová práce (24,5 %), v malotřídních školách se vyskytovala i individuální výuka s 7,3 %.

Dále jsem se v praktické části věnovala analyzování videí pořízených taktéž na plně organizovaných a malotřídních školách. Videá jsem analyzovala v programu CodeNet a následně výsledky zpracovávala do tabulek, ze kterých je jasné, zda v hodině převládala aktivita pedagoga nebo aktivita žáků. Z dat, které jsem získala, vyšlo najevo, že v obou typech základních škol převládala aktivita pedagoga nad aktivitou žáků.

Při hospitacích jsem také mohla pozorovat práci pedagogů, především na malotřídní škole je práce učitele náročná. Myslím si, že učitel na malotřídní škole má těžší roli, než učitel na plně organizované škole, který se celou vyučovací hodinu věnuje pouze jednomu ročníku a tím pádem je pro něho mnohem jednodušší i příprava na vyučování. Učitel na malotřídní škole musí velmi dobře zvážit, jaké metody a formy bude při výuce využívat. Musí si svou přípravu pečlivě promyslet, aby byli vždy všichni žáci ze všech ročníků zaměstnání.

Přínos diplomové práce vidím především v praktické části, kdy jsem zpracovávala data do tabulek a grafů, mohla jsem tak zjistit, jaké výukové metody a organizační formy jsou nejčastěji preferovány na malotřídních a na plně organizovaných školách. Konkrétně ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

## 6 ZDROJE

DUŠKOVÁ, Michaela. Výukové metody a formy v oblasti Člověk a jeho svět na málotřídních školách. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017, 83s. Diplomová práce.

GOŠOVÁ, Věra. Frontální výuka. *Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů*. [online]. 2011-04. Cit. [2018-05-06]. Dostupné z:

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/F/Frontalni\\_vyuka](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/F/Frontalni_vyuka)

JANIŠ, Kamil. *Organizační formy výuky: pracovní texty pro studenty doplňkového pedagogického studia č. 4*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003. ISBN 80-7041-365-4.

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

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a Martin SKUTIL. *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-513-4.

LORDKIPANIDZE, David. *Zásady, organizace a metody vyučování*. 1957.

MANĚNOVÁ, Martina. *Vliv ICT na práci učitele 1. stupně základní školy*. Praha: Extrasystem Praha, 2012. ISBN 978-80-87570-09-8.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9.

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

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1988, ISBN 14-513-88

MUSIL, Fraňo a SEDLÁČEK, Josef. *Naše malotřídní školy*. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN 14-025-64.

OPATRIL, Stanislav a kol. *Pedagogika pro učitelství prvního stupně*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

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

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 8070663340.

SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha, 1995.

SVATOŠ, Tomáš a Jana DOLEŽALOVÁ. *Pedagogická interakce a komunikace pohledem vývoje kategoriálního systému*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 80-7041-176-7.

ŠAFRÁNKOVÁ (ČABÁLOVÁ), Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

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

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

ŠTĚPÁNEK, Čeněk. *Málotřídní škola v novém prostoru*. Praha: Dědictví Komenského, 1938.

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

VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VEENMAN, Simon. *Combination Class Revisited. Educational Research and Evaluation, 1997*.

WILSON, Valerie a MCPAKE Joanna. *Managing Change in Small Scottish Primary Schools*. Edingburg, 1998.

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

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

## Seznam tabulek

Tab. 1 - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 28. 3. 2017

Tab. 2 - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 29. 3. 2017

Tab. 3 - Základní škola Mandysova, Hradec Králové, 25. 4. 2017

Tab. 4 - Základní škola Sever, Hradec Králové, 24. 2. 2016

Tab. 5 - Základní škola Sever, Hradec Králové, 2. 3. 2016

Tab. 6 - Základní škola Sever, Hradec Králové, 6. 4. 2016

Tab. 7 - Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové, 28. 3. 2017

Tab. 8 - Základní škola Milady Horákové, Hradec Králové, 25. 4. 2017

Tab. 9 – Malotřídní škola Zbýšov, 20. 1. 2017

Tab. 10 – Malotřídní škola Chotusice 23. 1. 2018

Tab. 11 – Malotřídní škola Chotusice, 25. 1. 2018

Tab. 12 – Malotřídní škola Dobrnice 7. 4. 2018

Tab. 13 – Malotřídní škola Dobrnice, 28. 4. 2018

Tab. 14 – Malotřídní škola Dobrnice, 25. 5. 2018

Tab. 15 – Malotřídní škola Dobrnice, 1. 6. 2018

Tab. 16 – Malotřídní škola Dobrnice, 5. 6. 2018

## **Seznam grafů**

Graf 1 - Základní škola Ledec nad Sázavou 28. 3. 2017

Graf 2 - Základní škola Ledec nad Sázavou 30. 3. 2017

Graf 3 - Základní škola Humpolec 7. 2. 2018

Graf 4 - Základní škola Humpolec 9. 2. 2018

Graf 5 - Základní škola Humpolec 21. 2. 2018

Graf 6 – Malotřídní škola Dobrnice 15. 12. 2017

Graf 7 – Malotřídní škola Dobrnice 10. 4. 2018

Graf 8 – Malotřídní škola Dobrnice 17. 4. 2018

Graf 9 – Malotřídní škola Zbýšov 23. 1. 2017

Graf 10 – Malotřídní škola Zbýšov 30. 1. 2017

Graf 11 - Využívané metody výuky na plně organizovaných školách

Graf 12 - Využívané organizační formy výuky na plně organizovaných školách

Graf 13 - Využívané metody výuky na malotřídních školách

Graf 14 - Využívané organizační formy výuky na malotřídních školách

Graf 15 – Souhrnný graf aktivity pedagoga a žáků na plně organizovaných školách

Graf 16 – Souhrnný graf aktivity pedagoga a žáků na malotřídních školách

## **Seznam příloh**

Příloha A - Hospitační záznam z plně organizované školy Mandysova (29. 3. 2017)

Příloha B – Hospitační záznam z malotřídní školy Zbýšov (20. 1. 2017)

## Příloha A

<b>Škola:</b> ZŠ Mandysova, HK	<b>Datum:</b> 29. 3. 2017	<b>Třída:</b> 3. A
<b>Vyučovací hodina:</b> 10:55 – 11:40	<b>Školní rok:</b> 2016/2017	<b>Počet dětí:</b> 21
<b>Vyučující:</b> Mgr. I. J.	<b>Předmět:</b> Prvouka	
<b>Téma:</b> Rostliny		
<b>Cíl:</b> žák umí pracovat ve skupině Žák dokáže pojmenovat rostlinu a zařadit jí do správné skupiny rostlin		
<b>Pomůcky:</b> IT, učebnice, video ukázky, texty o rostlinách		
<b>Hospitující:</b> Inka Vránová		

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů – situací – proměnných	Poznámky	
10:55	Na začátku hodiny si paní učitelka sedla ke klávesám a zahrála písničku „Kozel“	Žáci zpívali ve stoje	
10:59	Paní učitelka se ptala žáků, jak dělíme rostliny - Žáci se hlásili a odpovídali		
11:02	Paní učitelka rozdala žákům lístečky s rostlinami - Na tabuli dala kartičky s druhy rostlin (pícniny, okopaniny, luskoviny, obilniny, olejniny, textilní plodiny) - Žáci chodili postupně k tabuli a řekli, co mají za rostlinu a správně jí zařadili do skupiny, do které patří		
11:08	Paní učitelka na tabuli nakreslila obrázek rostliny a žáci chodili k tabuli a dopisovali části rostlin		
11:11	Paní učitelka na IT promítla učebnici a pustila žákům video o květu a plodu		
11:13	Paní učitelka na tabuli promítla různé obrázky květů a žáci říkali, co to je za květiny		Pivoňka, sedmikráska, pampeliška, ...
11:15	Paní učitelka pustila žákům video o stavbě květu a řekla jim k tomu nějaké informace		
11:20	Paní učitelka vysvětlila žákům, jaký je rozdíl mezi dužnatým a dřevnatým plodem		
11:23	Paní učitelka rozdělila žáky do skupin a každé skupince		

11:32	<p>dala jeden list s rostlinou</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Každá skupina měla jinou rostlinu a jejich úkolem bylo, aby z celé stránky texty vybrali ty nejdůležitější informace a pak rostlinu představili svým spolužákům</li> </ul> <p>Žáci měli hotovo a posadili se do lavic a před tabulí šla vždy jedna skupinka a řekla nějaké informace a své rostlině a paní učitelka k tomu ukázala na IT obrázek rostliny</p>	
11:40	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Před tabulí se vystřídaly všechny skupinky a paní učitelka k tomu doplňovala ještě nějaké informace, které žákům chyběly</li> </ul> <p>Konec hodiny</p>	



## Příloha B

<b>Škola:</b> ZŠ Dobrnice	<b>Datum:</b> 17. 4. 2018	<b>Třída:</b> 3., 4., 5. roč.
<b>Vyučovací hodina:</b> 10:00 – 10:45	<b>Školní rok:</b> 2017/2018	<b>Počet dětí:</b> 8
<b>Vyučující:</b> Mgr. R. P.	<b>Předmět:</b> Člověk a jeho svět, vlastivěda	
<b>Téma:</b> 3. roč. Živá a neživá příroda 4. roč. Přemyslovci 5. roč. Polsko		
<b>Cíl:</b> 3. roč. žáci se naučí rozlišovat živou a neživou přírodu 4. roč. žáci zvládnout samostatně vyhledat informace 5. roč. žáci umí správně vyhledat informace v textu		
<b>Pomůcky:</b> mapa, učebnice, pracovní sešit, kartičky s živou a neživou přírodou		
<b>Hospitující:</b> Inka Vránová		

Časová orientace	Charakteristika sledovaných pedagogických jevů – situací - proměnných	Poznámky
10:03	3., 4., 5.  Pravidla chování  - Paní učitelka řekla pravidla, jak se budou o hodině chovat	
10:05	Přesun ke slepé mapě  - Žáci se přesuli ke slepé mapě - Paní učitelka se ptala na různé otázky a za správnou odpověď mohou posunout svojí figurku dál - Každého žáka se ptala na jinou otázku z látky, kterou společně probírali	
10:20	Žáci se vrátili zpět do lavic a paní učitelka začala rozdávat práci  5.  Sousední státy ČR  - Žáci pracovali samostatně a četli si informace o sousedním státu – Polsku - Důležité informace si měli zapsat do sešitu	

10:22	<p>4. Samostatná práce v pracovním sešitě</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Žáci pracovali samostatně a opakovali si učivo o Přemyslovcích</li> </ul>	
10:26	<p>3. Živá a neživá příroda</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelka napsala na tabuli živá a neživá příroda a žák měl správně rozřazovat kartičky</li> </ul>	Hlína, půda, rostliny, tygr, ...
10:32	<p>Obratlovci a bezobratlí</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paní učitelka žákovi vysvětlila rozdíl mezi těmito skupinami a uvedla některé příklady</li> <li>- Žák pak pracoval samostatně v lavici</li> </ul>	
10:36	<p>4. Kontrola samostatné práce v pracovním sešitě</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Společně zkontrolovali úkoly v pracovním sešitě, ale všechno ještě neměli hotové, tak pokračovali ještě sami dál</li> </ul>	
10:38	<p>5. Polsko</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Žáci se nebyli jisti informacemi z učebnice</li> <li>- Paní učitelka jim nějaké informace objasnila a pak pokračovali samostatně dál</li> </ul>	
10:41	<p>4. Kontrola pracovních sešitů</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Žáci už měli hotovo, tak společně zkontrolovali informace</li> </ul>	
	<p>5. Práce v pracovním sešitě</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Žáci vyplňovali informace o Polsku do pracovního sešitu</li> </ul> <p>4. Život za vlády Přemyslovců</p> <p>Paní učitelka říkala různé informace o Přemyslovcích a ty nejdůležitější zapisovala na tabuli, žáci si je pak přepisovali do sešitů</p>	Počet obyvatel, podnebí, nejvyšší hora, ...