

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Veronika Chrastinová

Učitelství pro 1. stupeň

Výukové metody učitele na malotřídních
školách

Teaching methods of teacher at small-classes
schools

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením mého vedoucího diplomové práce a s využitím informačních zdrojů uvedených v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

podpis autora práce

Poděkování

Děkuji mé vedoucí diplomová práce PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a poskytnutí odborných rad a připomínek při vedení mé diplomová práce.

Dále tímto děkuji všem respondentů na malotřídních školách, za jejich ochotu při poskytnutí rozhovorů.

Poděkování patří i mé rodině za podporu a trpělivost.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Chrastinová
Katedra:	KPV – Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Ph.Dr. Dominka Provázková Stolinská, Ph.D
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Výukové metody učitele na malotřídních školách
Název v angličtině:	Teaching methods of teacher at small-classes schools
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá tématem výukové metody učitele na malotřídní škole. V teoretické části je shrnut vývoj malotřídních škol od začátku jejich vzniku až po současnost a poté nastiňuje jejich specifické rysy. Dále se teoretická část zaměřuje na výukové metody a jejich klasifikaci a v neposlední řadě pohlíží na specifiku přípravy učitele do vyučovacích hodin. Empirická část je založena na kvalitativním výzkumu pomocí formy rozhovorů s učiteli na malotřídních školách. Podává nám ucelené informace o výukových metodách učitele na malotřídní škole a jaké specifika to obnáší.
Klíčová slova:	Malotřídní škola, výukové metody, typologie učitele, osobnost učitele, příprava učitele, klasifikace výukových metod, organizace výuky, přímé vyučování, samostatná práce.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the topic of the teaching method of a teacher at small-classes schools. The theoretical part summarizes small-classes schools from the beginning to the present and then outlines its specific features. Also, the theoretical part focuses on teaching methods and their classification and last but not least looks at the preparation of teachers for lessons. The empirical part is based on qualitative research in the form

	of interviews with teachers in small-classes schools. It gives us comprehensive information about the teaching methods of small school teacher and what specifics it entails.
Klíčová slova v angličtině:	Small-classes schools, teacher typology, teacher 's personality, teacher preparation, classification of teaching methods, teaching organization, direct teaching, individual work.
Přílohy vázané v práci:	Dokumentace první vyučovací hodiny. Dokumentace druhé vyučovací hodiny. Dokumentace vybraného rozhovoru.
Rozsah práce:	93
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Historie malotřídních škol.....	11
2 Malotřídní škola.....	13
2.1 Charakteristika malotřídních škol	13
2.2 Organizace výuky na malotřídní škole	15
2.3 Přímé vyučování a samostatná práce.....	16
2.4 Legislativa pro malotřídní školy.....	17
2.5 Malotřídní škola jako alternativa.....	18
3 Výukové metody.....	20
3.1 Pojetí výukových metod	20
3.2 Pohled na metody z hlediska učitele a žáka	22
3.3 Organizační formy výuky.....	23
4 Klasifikace výukových metod	26
4.1 Popis vybraných výukových metod.....	30
5 Profese učitele.....	35
5.1 Osobnost učitele	36
5.2 Typologie učitele	37
5.3 Příprava učitele.....	39
5.3.1 Příprava vyučovací hodiny.....	40
5.3.2 Pedagogické znalosti a dovednosti.....	41
II EMPIRICKÁ ČÁST	43
6 Výzkumné šetření	44
6.1 Cíle výzkumu	44
6.2 Metodologie výzkumu.....	45
6.2.1 Kvalitativní výzkum.....	45

6.2.2	Rozhovor	45
6.3	Výzkumný vzorek	45
6.4	Fáze výzkumného šetření	46
7	Analýza a interpretace dat	47
7.1	Oblast: výukové metody.....	47
7.1.1	Interpretace oblasti: výukové metody	54
7.2	Oblast: příprava učitele na hodinu.....	62
7.2.1	Interpretace oblasti: příprava učitele na hodinu	68
7.3	Dodatková oblast: učitel a názor na malotřídní školu	75
7.4	Dodatková oblast: pandemie Covid-19	79
8	Vyhodnocení výzkumného šetření	82
8.1	Vyhodnocení: výukové metody.....	82
8.2	Vyhodnocení: příprava učitele na hodinu	84
Závěr		86
Seznam literatury		88
Seznam zkratk		91
Seznam tabulek		92
Seznam příloh		93
Přílohy		94

Úvod

Malotřídní škola je typem školského zřízení, které se nachází ve směs na vesnicích a malých obcích. Jde o školu, kde se v jedné třídě vzdělávají děti různých věkových kategorií. S tímto specifickým typem školského zařízení přicházejí otázky, zda může poskytnout stejně kvalitní výuku se všemi vzdělávacími potřebami jako jsou výukové metody, organizační formy či výukové strategie.

Sama jsem jako dítě nechodila na malotřídní školu. Pocházím však z města, kolem kterého se nachází velká řada malých vesnic, v nichž se malotřídní školy vyskytují. Měla jsem proto povědomí o tom, co malotřídní školy jsou a setkala se s lidmi, kteří na malotřídní školu chodili. Proto mě téma malotřídních škol velmi zaujalo a rozhodla jsem se zaměřit diplomovou práci na danou tematiku z pohledu učitele.

S počátkem vzniku primárního školství je malotřídní škola úzce spjata, jelikož na začátku byly všechny školy malotřídní. S postupem času se začaly školy rozšiřovat a vznikaly tak i nové pojmy jako škola plnoorganizovaná. Pojem malotřídní škola se však začal objevovat až v roce 1869. S tímto datem potom vzniká nový školský zákon a mění celou strukturu školství, a proto se říká, že malotřídní škola již od samého začátku bojovala a stále bojuje o tzv. „přežití“. Proto je dané téma velmi aktuální a začíná se o něm více hovořit a diskutovat.

Výchova a vzdělání je velmi důležitou součástí každého z nás. Primární základ vědomostí a znalostí získal každý osobně právě na prvním stupni základní školy. Jakožto začínající učitelka mě téma malotřídních škol zaujalo především z pohledu učitele. Učitelská profese sebou nese velké poslání, a to, že vzdělává budoucí generaci dětí. Z pohledu učitele ovlivňuje vzdělávání a vychovávání řada faktorů. Jedním z faktorů je právě typ školského zařízení. Z toho nám vyplývá otázka, jak je tedy ovlivněna učitelská práce na malotřídních školách.

Diplomová práce má část teoretickou a empirickou. Cílem teoretické části práce je shrnout a utřídit poznatky o vyučování na malotřídních školách v současnosti i minulosti.

Nejprve tedy uvádíme nástin historie malotřídních škol od zavedení povinné šestileté školní docházky roku 1774. Dále v druhé kapitole charakterizujeme pojem malotřídní škola a v návaznosti na to ve třetí kapitole představujeme, co jsou to výukové metody. Ve čtvrté kapitole jsme uvedli ukázkou klasifikace metod podle J. Maňáka a Švece. V poslední

kapitole teoretické části se věnujeme tématu profese učitele, kde popisujeme učitelskou přípravu, typologii a osobnost učitele.

V empirické části sledujeme jako hlavní výzkumný cíl prostudovat a zhodnotit výukové metody, které učitelé používají na malotřídních školách. Druhým hlavním výzkumným cílem je zabývat se specifikou problematiky přípravy učitele na hodiny spojených tříd. Jako dílčí cíl jsme volili prozkoumat otázku: Proč si učitelé vybrali pracovat na tomto typu školního zařízení. Pro výzkum jsme si zvolili kvalitativní metodu formy rozhovorů s učiteli na malotřídních školách. Absolvovali jsme deset rozhovorů na dvou malotřídních školách a dva rozhovory s ředitelkami. Nakonec naší empirické části jsme si zkusili výuku spojených ročníků.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Historie malotřídních škol

Charakteristickým znakem venkovských škol od původu jejich vzniku bylo, že v jedné třídě se vzdělávaly děti několika věkových skupin. Tato skutečnost stále ještě přetrvává na některých školách v malých obcích, ve kterých malý počet žáků neumožňuje zřídit samostatné třídy pro každý ročník 1. stupně základní školy (Zormanová, 2015).

Počátky primárního školství

První elementární školy zřizované na našem území i v okolní Evropě v důsledku zavedení povinné školní docházky byly v podstatě všechny organizovány jako školy malotřídní. Na našem území byla ustanovena šestiletá povinná školní docházka v roce 1774 přijetím reformního návrhu Ignaze von Felbigera. Za účelem jeho plnění byly zřízeny tři typy škol, a to triviální, hlavní a normální. Žádná z nich neměla tolik tříd, kolik měla ročníků. To znamená, že celé elementární školství bylo organizováno jako malotřídní. Při celodenním vyučování mohlo být v jedné učebně až 80 dětí na jednoho učitele (Trnková, 2010, str. 16).

V našich zemích se začala budovat síť elementárních škol v období mezi lety 1774–1848. V této době se zatím nerozšiřovaly pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola, jak tomu máme nyní; pojem málotřídní škola se začíná objevovat až ve školském zákoně z roku 1869. Tento školní zákon přinesl změnu ve struktuře školské sítě a prodloužil školní docházku na osm let a nastolil nové druhy škol.

Zlom a 1. světová válka

První zlom nastává v období tzv. první Československé republiky. Začínala se projevovat snaha o snížení počtu žáků na třídu. Až v roce 1922 zasáhl významný zákon o fungování těchto škol tzv. *Malý školský zákon*. Nově se vymezil postupně počet žáků ve třídách obecných škol a to na 60 žáků a v malotřídních školách se snížil na 50 dětí.

V letech 1917–1927 dochází ke značnému úbytku dětské populace, což bylo ovlivněno první světovou válkou. V průběhu první světové války se dramaticky snížila porodnost a zároveň se zvýšila dětská úmrtnost. Pro obecné školy to znamenalo menší naplněnost tříd a tím i usnadnění práce (Trnková, 2010).

Hospodářská krize a 2. světová válka

Začaly se objevovat snahy reformovat naše školství, tak aby učivo obecných škol nemuselo být redukováno. Bohužel všechny snahy přišly vniveč, a to kvůli hospodářské krizi. Malotřídní škola začala být vnímána jako organizačně zastarávající typ škol, vysoce náročný na práci učitele a také byla zpochybňována v oblasti učebních výsledků žáků.

Po skončení 2. světové války začala nová kapitola československého základního školství. Pro děti ve věku 11–15 let byla ustanovená povinnost navštěvovat městskou školu. V roce 1948 byl vydán nový školský zákon, který zřídil jednotnou školu. Jednalo se o sjednocení nižšího středního školství pro celou populaci. Délka povinné školní docházky byla prodloužena na 9 let. Podle nového zákona měla každá malotřídní škola vytvořit samostatné oddělení a platily pro ni stejné neredukované osnovy jako pro plně organizované národní školy. Tímto zákonem se snažili smazat rozdíly mezi školou na venkově a ve městě. Pojem malotřídní škola byl nahrazen termínem škola s menším počtem tříd (Trnková, 2010).

Šedesátá léta a dál

Ke konci 60. let již bylo rozhodnuto, že se nadále bude podporovat pouze výstavba plně organizovaných škol, a to pouze ve střediskových obcích prvního stupně (obcích funkčně nejnižšího typu tvořících základní organizační jednotky venkovského osídlení). Důsledně se koncepce střediskového osídlení začala uplatňovat od roku 1971. Zhruba v tomto časovém horizontu se začalo i s první vlnou rušení malotřídních škol a jak se postupně stavěly školní budovy ve střediskových obcích a městech, tak se přizpůsobovala veřejná doprava, s rušením malotřídních škol se pokračovalo. Celý proces měl skončit na sklonku 80. let (Trnková, 2010, str. 27).

Dalším mezníkem pro malotřídní školy přichází po roce 1989. Menší obce dostaly možnost zvážit obnovu své samostatnosti, o kterou řada z nich přišla v období zavádění koncepce střediskového osídlení (nebo i dříve). Obce se mohly stát zřizovatelem školy a řada z nich toho také využila. Na začátku devadesátých let se tedy v rámci různých reformních snah českého školského systému zavedla vlna zájmu o malotřídní školy, které v podvědomí národa tehdejší doby existovaly jako symbol demokracie a národních tradic zničených komunistickým režimem (Zormanová, 2015). V letech 1990–1996 vzniklo 308 nových základních škol. Šlo přitom zejména o obnovu neúplných a malotřídních škol, které tvořily 84 % (tj. 257) tohoto přírůstku (Školství, 1996) (Trnková, 2010, str. 31).

2 Malotřídní škola

V minulosti i v současné době se stále řeší otázka zabývající se existencí či neexistencí malotřídních škol. Objevuje se u nás periodicky vždy v souvislosti s prosazováním reformy školského systému. V současné době se řeší otázky, zda vzdělávání dětí v malotřídních školách není zastaralé, neochuzuje je a nebrzdí rozvoj jejich osobnosti, zda děti z malotřídních škol mají možnost stejné kvalitní výuky jako jejich vrstevníci navštěvující školu plnotřídní (Zormanová, 2015). Můžeme tedy říct, že malotřídní školy stále „bojují o přežití.“

2.1 Charakteristika malotřídních škol

Malotřídní školy si prošly řadou významných mezníků, které přinesly velké množství změn a obrátů v její minulosti i současnosti. Díky tomu se problematikou malotřídních škol zabývalo vícero lidí jako například Fráňo Musil a Josef Sedláček. Zmínění autoři popisovali malotřídní školu jako: „*Škola, která má ve třídě buď všechny ročníky, nebo v každé třídě více než jeden ročník, je škola malotřídní.*“ (Musil, Sedláček, 1964, str. 5)

V současné době je pohlíženo na malotřídní školu již z jiného hlediska. „*Za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, str.11)

Malotřídní školy nenalezneme pouze u nás v České republice, ale nachází se i v Evropě. Výuka tzv. kombinovaných tříd neboli spojených ročníků se liší v jednotlivých školských zařízeních. Základní důvody existence malotřídních škol ve školských soustavách a jejich podoby popisuje K. Trnková a to následovně:

1. **Historicky starší podoba malotřídek** – malotřídky vznikají proto, že v dané zemi je síť škol nedostatečná, poměrně řídká a zpravidla existuje i nedostatek učitelů. Třídy těchto malotřídek bývají velmi početné a stává se, že ve škole funguje pouze jedna nebo dvě třídy. Taková byla situace v 19. a první polovině 20. století v Evropě, kdy se vytvářela síť elementárních škol. V současnosti tento typ malotřídek existuje zejména tzv. ekonomicky méně vyspělých zemích a mohou se vyskytovat nejen na venkově, ale i ve městech.
2. **Historicky mladší podoba malotřídek** – nachází se zejména v místech, kde žije ve školním obvodu méně dětí, takže dochází k tomu, že počet dětí některého z ročníků nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření samostatného ročníku a je třeba dané ročníky spojit a vyučovat je společně. V takových třídách

bývá spíše málo dětí. Obvykle se tento typ malotřídek vykytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí a tyto školy bývají na venkově (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, str. 15).

Bylo již řečeno, že malotřídní školy se nachází v obcích, v nichž malý počet žáků neumožňuje zřizovat samostatné třídy pro každý z pěti ročníků 1. stupně. V současné době máme v České republice plno organizované školy, které zahrnují první a druhý stupeň. První stupeň obsahuje pět ročníků a druhý stupeň poté čtyři ročník. Malotřídní školy mohou zřizovat pouze první stupeň a aby mohla být považována za malotřídní musí mít méně jak pět ročníků (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Jestliže budeme mluvit o počtu dětí ve třídě tak, základní školy plnotřídní musí mít přinejmenším 17 žáků ve třídě, resp. 15 žáků v případě škol pouze s 1. stupněm (ale to neplatí pro školy soukromé a církevní). Kdežto v malotřídních školách je dostačující počet alespoň 13 žáků ve třídě (Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Můžeme se setkat s otázkou: „*Kolik je vlastně těchto škol v ČR?*“ Podle K. Trnkové nelze na tuto otázku zcela přesně odpovědět. V letech 2007–2009 byl proveden výzkum s názvem *Málotřídní školy v ČR: analýza současného stavu a potencialů jejich rozvoje (č. 406/07/0806)*. Cílem projektu bylo zmapovat současnou situaci těchto škol a upozornit na témata, která mohou být nadále odborně a výzkumně zajímavá. Výsledek výzkumu s určitou mírou nepřesnosti ukázal ke dni 30. 9. 2007 v ČR okolo 1400 málotřídních škol (Trnková, 2010).

Jestliže bychom měli shrnout specifické rysy malotřídních škol, tak bychom měli zmínit, že díky menšímu počtu žáků ve třídě se vyučující může individuálně věnovat jednotlivým žákům, a naopak žáci se mohou více projevit v hodinách, protože jim je dáno více prostoru. Vztah mezi učiteli bývá častěji hlubší a otevřenější než v klasických školách a pedagogové znají velmi dobře své žáky a jejich rodinné zázemí. Spolupráce mezi rodiči a školou je výrazně lepší. Mezi klíčovou vlastností také patří práce na malotřídní škole a její kladení větších nároků na učitele a jejich přípravu do výuky (Emmerová, 2000).

Na malotřídní škole mají děti silný pocit spojenosti. Mísí se s žáky ze všech ročníků a učí se komunikovat s lidmi všech věkových kategorií. Mohou se spřátelit na základě

zájmů a vyspělosti a nejsou omezeni na ty, kteří jsou chronologicky jejich vrstevníky (Stade, 2019).

2.2 Organizace výuky na malotřídní škole

Již od začátku vzniku malotřídních škol se učitelé snažili překonat těžké pracovní podmínky vyplývající z organizační struktury. Hledali způsoby, jak uspořádat vyučovací jednotku ve třídách s více ročníky, aby naplňovali stanovené výchovné a vzdělávací úkoly a aby malotřídní škola nahradila, pokud lze, školu vícetřídní. Z tohoto úsilí vznikly tři typy organizací vyučování na malotřídních školách: vyučování v odděleních, vyučování v běžích a rozšířené vyučování.

Vyučování v odděleních

Tento typ organizace výuky vyplývá z Komenského myšlenky. Komenského šest tříd školy obecné – „pokud možno oddělených i místem, aby si děti vespolek nepřekážely“ – z nichž „každá bude mít svou učebnou látku a svou knížku podávající tuto látku“, je prostředek k dosažení cíle školy obecné a také prostředkem k tomu, aby děti byly vzdělávány po stupních podle chápavosti svého věku (Musil, Sedláček, 1964).

Vyučování v odděleních můžeme charakterizovat tak, že učitel se věnuje pouze jednomu oddělení a ostatním žákům zadá samostatnou práci. Každé samostatné oddělení se vzdělává podle učebních osnov jako tomu je i na škole plně organizované.

Vyučování v běžích

V běžích se vyučovali žáci několika ročníků podle společné učební osnovy, která obsahovala učivo všech ročníků, jež tvořily oddělení. V poslední době platnosti učebních osnov, v nichž bylo učivo rozvrženo do běhů, vyučovalo se na malotřídních školách ve dvou až ve třech ročních běžích (Musil, Sedláček, 1964, str. 52).

Realizace vyučování v běžích probíhala podle Nelešovské a Spáčilové následovně: *„Žáci několika ročníků byli vyučování podle společné učební osnovy, obsahující učivo všech ročníků, jež tvořily v oddělení dva ročníky, byla učební osnova obou ročníků rozdělena na dva běhy – A a B. V odděleních o dvou běžích se v jednom školním roce vyučovalo podle učební osnovy A, v dalším roce podle běhu B, další rok opět podle běhu A atd.“* (Nelešovská a Spáčilová, 1999, str. 32)

Učební osnovy pro vyučování v běžích měly být upraveny tak, aby učivo každého běhu pochopilo každé dítě, které do oddělení vstupovalo nově, bez jakýkoliv znalostí daného učiva probíraného v tomto oddělení v dřívějších běžích (Musil, Sedláček, 1964).

Rozšířené vyučování

Učitelé malotřídních škol se potýkali s nejrůznějšími nesnázemi v nižších ročnících, plynoucí z učebních plánů a z celkové organizační struktury. S těmito problémy se učitelé potýkali v každém období vývoje, a to především na jednotřídních školách. V prvé řadě šlo učitelům, o to, aby se mohli věnovat v několika hodinách týdně žákům 1. ročníku alespoň na začátku roku, kdy je velmi těžké tyto malé děti zaměstnat nepřímo (Musil, Sedláček, 1964).

Učitelé tedy hledali různé způsoby řešení. Mezi hledané způsoby patří například: vyučování na způsob jednotřídky dílné, kdy tento prostředek znamenal to, že první tři týdny měli žáci 2. a 3. oddělení vyučování jen dopoledne a odpoledne bylo vyhrazeno pro nováčky (Fráňo, Sedláček, 1964). Další způsob, který byl úředně schválen byl takový, že učitelé vyučovali v několika hodinách týdně jenom žáky 1. ročníků.

V dnešní době tato organizace vyučování spočívá na úpravě týdenního rozvrhu hodin a zvýšení počtu hodin pro učitele. Funguje to následovně: v první hodině je vyučováno samostatně jedno oddělení, v druhé, třetí a čtvrté jsou vyučování společně více oddělení a v páté hodině je vyučované samostatně druhé oddělení.

2.3 Přímé vyučování a samostatná práce

V malotřídní škole se střídají a zároveň prolínají dvě základní formy vyučování ve vzdělávání, a to je přímé vyučování a samostatná práce. Podle F. Musila a J. Sedláčka: „*Střídání těchto dvou vyučovacích forem je na malotřídních školách pro těžké podmínky výchovné a vzdělávací práce železnou nutností v převážné většině vyučovacích hodin a je charakteristickým znakem vyučování na těchto školách.*“ (Musil, Sedláček, 1964, str. 66)

V přímém vyučování učitel

- působí na žáky bezprostředně názorným výkladem a živým slovem pro formování názorů a vlastností,
- objasňuje nové učivo,
- klade na základy správných dovedností a zvyků,
- vyzbrojuje žáky základními kulturními nástroji,

- uvádí žáky do literární a grafické gramotnosti, do počátků čtení, psaní, počítání, kreslení i manuální práce...

Hlavní úlohou přímého vyučování je první fáze učení, tj. získávání nových poznatků, dovedností a správných návyků podle učitelova výkladu. Také druhé vývojové období v procesu učení, tj. upevňování, prohlubování a využití získaných poznatků a zdokonalování dovedností v různých cvičeních je úlohou přímého vyučování (Musil, Sedláček, 1964, str. 67).

Učitel se snaží především v přímém vyučování o rozšíření zkušeností žáka. Aby novým věcem a jevům, co nejlépe porozuměl a získal tak nové poznatky, které pak aplikují v samostatné práci a nejrůznějších situacích.

Samostatná práce žáků má tentýž výchovný a vzdělávací cíl a směřuje k týmž základním úkolům vyučovacím jako přímé vyučování. V cíli a v úkolech jsou tedy obě tyto vyučovací formy jednotné. Rozdíl je ve způsobu, jakým je při nich žák ovlivňován, veden a jak pracuje. Při přímém vyučování je učitelovo působení na žáky bezprostřední, kdežto při samostatné práci působí učitel na žáky nepřímou prostřednictvím úkolů, jenž žáci podle jeho návodu samostatně vypracovávají. Přímé vyučování je kolektivní, kdežto samostatná práce žáků má individuální ráz (Musil, Sedláček, 1964, str. 72).

Jestliže budeme chtít objasnit termín samostatná práce žáků, tak se obrátíme na B. P. Jesipova, který je uveden v publikaci Musila a Sedláčka a pojem vysvětluje následně *„Samostatnou učební práci žáků je taková práce, kterou žáci konají k dosažení určitého učebního, cílem vycíleného v úkolu daném učitelem a vyžadujícím, aby žáci projevili rozumovou aktivitu. Přitom je na tuto práci vyměřena určitá učební doba (ve škole nebo doma).“* (Musil, Sedláček, 1964, str. 72–73)

2.4 Legislativa pro malotřídní školy

Činnost malotřídních škol byla vázaná na zákon č. 561/2004 Sb. Jedná se o zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon.

Na obecném ustanovení se parlament usnesl na tomto zákoně České republiky následovně:

„Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání

a výchova (dále jen "vzdělávání") uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Pojem malotřídní škola ve školském zákoně nenalezneme. Objevíme zde však linii vztahů, proč malotřídní školy existují a za jakých podmínek mohou být provozovány. Důvod, kvůli kterému malotřídní školy fungují je prostý. Obec je pověřena zajistit, aby děti, které jsou tzv. spádové, mohly plnit povinnou školní docházku. Za takových podmínek, poté mohou vznikat i školy pouze s některými ročníky základní školy. Tento typ zřízení školy je možný právě jen pro základní vzdělávání, nelze jej organizovat v mateřských nebo na středních školách.

Zařazení žáků z různých ročníků do jedné třídy již není zakotveno ve školském zákoně, ale ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. vztahující se pouze na první stupeň základní školy. Proto nelze začleňovat odlišné ročníky do jedné třídy na druhém stupni. (EDUin. Youtube [online]. 10. 5. 2016 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=OXIabzQCPeM>).

2.5 Malotřídní škola jako alternativa

Termín „alternativní školství“ má více významů, často se se užívá jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům například: netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola či nezávislá škola (Průcha, 2012). Podle Průchy se jedná o „*všechny druhy školy (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 16)

Malotřídní škola bývá zařazována do alternativních škol či je považována jako inovace ve vzdělávání pro její specifické formy učení a vyučování, které se v ní používají kvůli vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. (Průcha, 2012). Inovace ve vzdělávání bychom vysvětlili jako „*souhrnné označení pro nové pedagogické koncepce a praktické opatření, zvl. v obsahu a organizaci škol. Edukace, hodnocení žáků, klimatu školy příznivém k žákům i veřejnosti, včetně uplatňování nových technologií ve vzdělávání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 85)

Alternativní pedagogické rysy a pozitiva malotřídních školy se projevují

- v uplatňování **skupinového vyučování** – učitel musí určité ročníky zaměstnávat něčím jiným tak, aby se jednotlivé skupiny vzájemně nerušili,
- v uplatňování tzv. **otevřené třídy** – znamená to, že žáci spadající do jednoho ročníku se pro některé předměty spojují s žáky jiného ročníku, a to v normálních plnotřídní škole nebývá realizováno,
- zvyšováním **sociální kooperace** mezi žáky – děti jsou mnohem častěji vystavené příležitostem spolupráce ve vyučování a respektu k ostatním,
- působením jako **kulturní a společenská centra obce** – tato funkce je zapotřebí posilovat, protože má kladný efekt pro fungování života na vesnici (Průcha, 2012).

Podle výzkumných nálezů z Norska, Finska, Maďarska a jiných můžeme souhrnně potvrdit, že pozitivní efekty malotřídních škol jsou především pro učení žáků v nich se vzdělávajících. Také nám průzkum konstatuje to, že vzdělávací výsledky žáků na malotřídní škole jsou srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí (Průcha, 2012, str. 71).

3 Výukové metody

3.1 Pojetí výukových metod

Spojení výuková metoda pochází z řeckého sousloví „*meta hodos*“, což v překladu znamená cesta směřující k cíli. „*Pojmem metoda označujeme určité prostředky, postupy a návody, pomoci, kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.*“ (Zormanová, 2012, str.). Z pohledu učitele jde o nejadekvátnější operativní nástroj ve vzdělávání, jelikož výuková metoda zajišťuje a zprostředkovává dosažení edukačních cílů. Patří mezi základní didaktické kategorie, ale jak uvádí Maňák a Švec: „*Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 21)

Výuková metoda vyznačuje podle Maňáka (Maňák, Švec, 2003, str. 22) především cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. *V tradičních výukových modelech se výuková metoda často především chápe jako činnost učitele, který organizuje žákovu práci a určuje cíle a postupy. Opačný názor ztotožňuje výukovou metodu s učenými aktivitami žáka, učitelova úloha při řízení a vedení je druhořadá.*

Dle Průchy (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 287) chápeme výukovou metodu jako *postup, cestu, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*

Ve výuce je důležité dosáhnout výchovně-vzdělávacích cílů. Abychom je mohli naplnit, tak je nezbytná spolupráce mezi učitelem a žákem. Učitel výukové metody strukturuje tak, aby se žák mohl podílet na spoluúčasti ve vyučování, tj. usměrňování v rámci daného školského systému, usnadňování práce vhodnými pomocnými a podpůrnými zásahy, členění na vhodné úseky, operace a dílčí úkony. Důležitým posláním výukové metody je též zřetel k žákovu osamostatňování; žák si totiž postupně vytváří svůj vlastní učební styl, učí se učit, osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání.

Je zřejmé, že při vymežování výukových metod je důležitá pedagogická interakce, tedy vztah mezi učitelem a žákem. Učitel má moc vzhledem k žákovi v pedagogických, sociálních a právních kompetencích, ale musí je uplatňovat v souladu s humanistickou kompetencí a v návaznosti na zrání a osamostatňování žákovy osobnosti (Maňák, Švec, 2003).

„Při respektování všech uvedenými souvislostí se stává výuková metoda komplexním edukačním fenoménem, který je ovlivňován konkrétními mnohovrstevnatými a diverzifikovanými cíli, vysoce variabilními podmínkami, použitými organizačními formami a prostředky, ale který hlavně odráží intencionální směřování interakční vazby učitel – žák.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 23)

Prvky metod

V předešlé kapitole jsme si charakterizovali výukové metody jako vyučovací činnost učitele a učební aktivity žáka. Jak vyučovací činnost učitele, tak učební aktivity žáka mají jednak charakter vnějších činností (pozorovatelných) a jednak povahu vnitřních činností. Prostřednictvím pozorovatelných činností jsou metody zpravidla popisovány a pomáhají nám lépe si je osvojit a prakticky využívat v komunikaci s žáky. Efektivní a praktické osvojení výukových metody učitelem, tudíž pochopení jejich účelu a principu již vyžaduje činnost vnitřní (Maňák, Švec, 2003).

Podle Maňáka (Maňák, Švec, 2003, str. 26) můžeme ve vyučovací a učební činnosti rozlišit tyto složky

- **motiv a cíl činnosti** (nastartují směr, ale i intenzitu vyučovací a učební činnosti),
- **plánování činnosti**,
- **operativní obraz činnosti** (tj. jak by měla činnost konkrétně vypadat),
- **úkony činnosti** (tj. její praktická realizace),
- **zpracování průběžných informací** o správnosti, přiměřenosti, funkčnosti, činnosti,
- **rozhodování** (v průběhu činnosti – na základě průběžných informací, které zahrnují i odezvy druhých, např. reakce žáků na učitelovy podmínky),
- **kontrola výsledků činnosti** (vyučování i učení),
- **korekce dalšího jednání** (činnosti).

Jelikož výukové metody úzce souvisí s dalšími didaktickými prvky, nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, pomocí nichž učitel dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů, je zřejmé, že nemůžeme pro dosažení jakéhokoliv výchovně-vzdělávacího cíle, v jakékoliv pedagogické situaci, s kteroukoliv třídou, v kterémkoliv předmětu, pro jakékoliv učivo volit vždy jednu výukovou metodu a jen touto vyučovat, ale že existují určitá kritéria, na nichž závisí, kterou výukovou metodu v dané

pedagogické situaci pro podání daného obsahu učiva určité věkové kategorii žáků vybereme (Zormanová, 2012, str. 31).

3.2 Pohled na metody z hlediska učitele a žáka

Na základě zkušeností a informací z literatury víme, že každý žák přistupuje ke svému učení různými způsoby. Podobně je tomu i u práci učitelů, které se liší ve způsobech jejich vyučování. V dnešní moderní psychologické a pedagogické literatuře mluvíme o stylech učení a stylech vyučování (Maňák, Švec, 2003).

Jak uvádí Maňák (Maňák, Švec, 2003, str. 30) *styl učení je žákem preferovaný způsob, jakým se učí, jeho způsob uvažování o učivu i postupech jeho zvládnutí. Vyučovací styl je učitelův způsob vidění učiva, žáka, výukových metod, učení a vyučování, komunikace se žáky apod., který se promítá do jeho vyučování.*

Z pohledu učitelské profese, aby mohl učitel zodpovědně rozhodnout, jakou výukovou metodu zvolí, aby dokázal rychle reagovat a mohl při svém plánování výuky využívat většího množství činností, musí znát dobře výukové metody včetně jejich silných a slabých stránek, jejich účel a využití v praxi. Musí si ujasnit předem účel hodiny a následně na to, zvolit vhodnou činnost. Další jeho povinností je vzít v úvahu fyzické prostředí (místnost a vybavení) a náladu ve třídě (unudění žáci na poslední hodině, práce ve skupinkách v poslední době). Je třeba aby učitel pozoroval třídu a na zjištěné skutečnosti pružně reagoval, pamatoval si metody, které měly v minulosti dobrý ohlas (Petty, 2009).

Důležitým, ale ne rozhodujícím faktorem je také preference žáků. Podle Pettyho mají žáci rádi více aktivnější metody, při kterých mohou mezi sebou hovořit, vyrábět předměty, kde jsou tvůrčí a činní. Pasivnější metody jsou u žáků méně oblíbené jako například přednáška. *Obecně se dá říct, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce jsou tím více je výuka baví.* (Petty, 2009, str. 144)

Častou chybou učitelů však bývá, když si učitel osvojí jednu či dvě metody a těch se pak drží. Proto je velmi důležité, aby měl ve své repertoáru velkou zásobu metod, díky kterým může svižně reagovat na kterýkoliv situaci. Rovněž to může pomoci učiteli při kladení nových nároků na něj v dnešní moderní době.

Na základě pokusu Johna Hattieho a Roberta Marzana se následující metody osvědčily: (Petty, 2009, str. 146)

- **Interaktivní frontální výuka** – aktivní učení využívající strukturu PAR¹ s asertivními otázkami a případně s žakovskou demonstrací².
- **Zpětná vazba** – formativní evaluace³, včetně autoevaluace, hodnocení spolužáky a hodnocení fikce.
- **Grafické znázornění** – mentální mapy, vývojové (postupné) diagramy, Vennovy diagramy, maticové diagramy a další vizuální způsoby uspořádání informací.
- **Shody a odlišnosti** – porovnávání položek probírané látky (např. zlomky a procenta) a nalézání shod a odlišností.
- **Dobrá úroveň řízení práce ve třídě a dobrá kázeň** – efektivní vyučování, bez přerušování.
- **Nácvik strategie učení** – integrace učení se učit, dovednosti psát, myšlení a dovednosti studijní.
- **Rozhodování.**
- **Posuzování hypotéz** – náročné hodnocení s cílem nacházet argumenty pro určitou hypotézu i proti ní. Například: *Cromwell byl diktátor. Nejvhodnějším reklamním médiem je televize.*

3.3 Organizační formy výuky

Pojem organizační formy výuky úzce souvisí s výukovými metodami. Tento pojem nám tedy říká, že se jedná o uspořádání výuky, jak vyučující pracuje a kde výuka probíhá (ŠkolaPopulo, 2019). Můžeme tedy říci, že organizační formy výuky determinují výukové metody.

Organizační formy dělíme podle webové stránky ŠkolaPopulo (ŠkolaPopulo, 2019) na:

- Individuální výuka
- Hromadná výuka
- Individualizovaná výuka
- Projektová výuka

¹ Present – apply – review

² Žáci předvádějí své rozvíjející se dovednosti, využívají přitom tabuli nebo zpětný projektor, jejich spolužáci je sledují a hodnotí správnost provedení.

³ Informativní zpětná vazba pro žáky, která je jim poskytována už v době, kdy se dané téma učí.

- Skupinová výuka (Týmová výuka Organizační formy výuky ve škole. ŠkolaPopulo [online]. 2019 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-ve-skole>)

Organizační formy mohou také spadat do skupiny komplexních výukových metod. Tyto metody J. Maňák a V. Švec vymezuje 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 prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda.*“

Individuální výuka bylo ve starověku a středověku považována za nejrozšířenější organizační formu výuky a je považována za nejstarší organizační formu. Tato organizační forma spočívá v tom, že se učitel věnuje vždy jen jednomu žákovi, ať už jako domácí učitel, nebo učitel ve škole s několika žáky, kde si čas dělí mezi jednotlivé žáky (Zormanová, 2012).

S frontální výukou neboli s hromadnou výukou pracoval již Jan Amos Komenský. Tento typ organizační formy funguje tak, že učitel pracuje najednou se všemi žáky. Z toho vyplývá, že se všichni žáci učí stejnou formou stejné učivo. Frontální vyučování může probíhat například výukovou metodou vysvětlování či formou samostatné práce (ŠkolaPopulo, 2019).

Individualizovaná forma výuky zdůrazňuje především didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky (Zormanová, 2012, str. 83).

S projektovou výukou je úzce spojena projektová metoda, protože v pojetí J. Kratochvílové je pojem projektového vyučování vymezován jako výuka založená na projektové metodě. J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexní činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“ (Kratochvílová, 2006, str. 36) (Zormanová, 2012, str.95)

Pojem skupinová výuka znamená seskupení žáků do menších celků, v nichž žáci společně pracují na náročnějším, většinou problémovém učebním úkolu (Kasíková,

1997). Učitel zde má roli poradce a pomocníka, dohlíží také na činnost skupin a pomáhá při organizaci jejich činnosti (Zormanová, 2012, str. 90).

4 Klasifikace výukových metod

V literatuře se vyskytuje velké množství různých klasifikací výukových metod, které autoři třídí na základě odlišných kritérií. Pole výukových metod a metodických jevů, jak se s ním setkává každý účastník edukačního procesu, je tedy neobyčejně široké a místo, ve kterém se setkávají a vzájemně propojují různé obecné principy a koncepce, vlastní metody, různé metodické varianty, techniky, postupy, organizační formy atd. (Maňák, Švec, 2003).

Jak uvádí Maňák a Švec ve své knize: „*Chceme-li do spleti tohoto reálného světa hlouběji proniknout a výukové metody jasně specifikovat, musíme se pokusit, podobně jak je tomu vlastně ve všech oblastech života, jednotlivé jevy uspořádat a logicky utřídit. Pro pedagoga má přehled výukových metod značný význam, neboť výstižnou klasifikací si ozřejmuje podstatu a funkce jednotlivých metod. Kromě toho získává obraz o celém instrumentáriu metod a možnostech jejich postupného zvládnutí, které dosud bylo mimo jeho dosah, ale které by mohly přispět ke zkvalitnění edukačního procesu. Množství existujících metod a jejich variant může pedagoga také inspirovat k inovaci dosud užívaných postupů i k tvůrčímu experimentování.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 46)

Snahy utřídit metodické instrumentárium jsou starého data, proto již nejsou pro nás aktuální. Ze strašných dob si připomeňme především hledisko J. A. Komenského, který rozlišoval metody analytické a syntetické. Sám Komenský vyzdvihoval nepřiměřenou metodu tzv. synkritickou (srovnávací, podle analogie), kterou považoval za univerzální nástroj veškeré výuky (Maňák, Švec, 2003).

Nejčastěji používanou klasifikací metod je komplexní klasifikace výukových metod J. Maňáka (2001), který je člení na základě hlediska pramene poznání (aspekt didaktický), dále hlediska aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický), hlediska myšlenkových operací (aspekt logický) a hlediska výukových forem a prostředků (aspekt organizační (Zormanová, 2012)). Dále se můžeme setkat s dalšími autory, kteří člení klasifikaci výukových metod a jsou uvedeni v odborných studiích například Z. Kalhous a O. Obst (2002), J. Skalková (1971), J. Kropáč (2004), L. Mojžíš (1975), I. J. Lerner (1986) a mnoho dalších.

Klasifikace výukových metod podle J. Maňáka (2001)

V předešlé kapitole jsme si popsali jak J. Maňák člení výukové metody z hlediska pramene poznání, aktivity a samostatnosti žáků, myšlenkových operací, výukových forem a prostředků.

Dle Zormanové, která čerpala od J. Maňáka, členíme komplexní klasifikaci základních skupin metod výuky takto: (Zormanová, 2012, str. 14)

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, ...)
2. Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze, ...)
3. Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, ...)
4. Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem

II. Metody názorně demonstrační

1. Pozorování předmětů a jevů
2. Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
3. Demontrace statických obrazů
4. Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

1. Návuk pohybových a pracovních dovedností
2. Laboratorní činnost žáků
3. Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)
4. Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. Metody motivační
- II. Metody expoziční
- III. Metody fixační
- IV. Metody diagnostické
- V. Metody aplikační

E. Varianty metody z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. Kombinace metod s vyučovacími formami
- II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. Diskusní metody
- II. Situační metody
- III. Inscenační metody
- IV. Didaktické hry
- V. Specifické metody

Klasifikace výukových metody podle J. Maňáka a V. Švece (2003)

Jedná se o poměrně nové a známé třídění, které patří mezi kombinovaný pohled na výukové metody J. Maňáka a V. Švece (2003). V této klasifikaci se metody rozlišují podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb a je charakteristické splynutí pojmů výuková metoda a organizační forma (Zormanová, 2012).

Tato klasifikace dělí metody do třech základních skupin: klasické výukové metody, aktivizující výukové metody, komplexní výukové metody

Klasické výukové metody

Podle Zormanové „*Klasické výukové metody jsou charakteristické frontální výukou, kde učitel má dominantní roli a důraz je kladen na jeho předávání informací žákovi.*“ (Zormanová, 2012, str. 16)

Jedná se o metody s dlouhou historií, které se i dnes dále rozvíjejí a stále se ve vysokém množství používají (Zormanová, 2012).

Zormanová shrnuje, že do skupiny **klasických metody** se řadí dle J. Maňáka a V. Švece tyto metody (Zormanová, 2012, str. 16):

1. **Metody slovní** (vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem)

- a. Monologické (což je např.: přednáška, vysvětlování, výklad, instruktáž)
 - b. Dialogické (rozhovor, diskuse, dramatizace)
 - c. Metody písemných prací
 - d. Metody práce s učebnicí, knihou
2. **Metody názorně demonstrační** (předvádění a pozorování, práce s obrazem)
- a. Pozorování předmětů a jevů
 - b. Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností
 - c. Projekce statická a dynamická
3. **Metody dovednostně praktické** (frontální, laborování a experimentování, napodobování, práce v dílně, ve cvičné kuchyni, na školním pozemku)
- a. Návuk pohybových a pracovních dovedností
 - b. Žákovy pokusy a laboratorní činnosti
 - c. Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemcích)
 - d. Grafické a výtvarné práce

Aktivizující metody výuky

Obvykle jsou založeny na řešení problémových situací ve vyučování, problémových úloh (Pecina, Zormanová, 2009). Tyto metody působí na žáky stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení (Lokšová, 2002). (Zormanová, 2012, str. 16)

Zormanová shrnuje, že do skupiny **aktivizujících metody** se řadí podle J. Maňáka a V. Švece tyto metody: (Zormanová, 2012, str. 17)

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

Komplexní metody

J. Maňák a V. Švec vymezují komplexní výukové metody jako „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinace a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 131)

Zormanová shrnuje, že do skupiny **komplexní metody** se řadí podle J. Maňáka a V. Švece tyto metody: (Zormanová, 2012, str. 17)

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 podporována počítačem
13. Sugestopedie a superlearning
14. Hypnopedie

4.1 Popis vybraných výukových metod

Práce s textem

Tato metoda spadá pod klasické výukové metody a dále pak do slovních metod. Zařazujeme ji k nejstarším používaným metodám. Mezi typické varianty této metody spadá práce s učebnicí a učebními texty, popř. s příručkami, encyklopediemi, odbornou literaturou, ale i krásnou literaturou (beletrií, poezií). Dále je tato metoda rozšiřována o učení z textu zprostředkovaného moderními médii, zejména televizí a počítačem (Maňák, Švec. 2003).

Jak uvádí Maňák: (Maňák, Švec, 2003, str. 64) „*Práci s textem obvykle rozumíme výukovou metodu založenou na zpracovávání textových informací, jejichž využití směřuje k osvojení nových poznatků, k jejich rozšíření a prohlubování, popř. k jejich upevnění, fixaci (viz např. různé souhrny v učebnicích).*“ Dominuje zde žákovo učení, které je podporované v řadě didaktických situací učitelem.

Jak uvádí Zormanová: *Tato výuková metoda je charakteristická samostatnou prací žáka. Žák zpracovává textové informace vedoucí k osvojení nových poznatků jejich*

upevnění či k rozšíření a prohloubení poznatků již osvojených. Tato metoda se klade za cíl napomoci žákovi vytvořit si pozitivní postoj ke knize. (Zormanová, 2012, str. 46)

Důležitou součástí této metody je, aby žák textu porozuměl. „*Porozumění je založeno na dovednostech žáka dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 65) Jak se toto porozumění projevuje uvádí J. Maňák

- vyčlenit a označit v textu (např. podtržením, barevným zvýrazněním) klíčové informace a hlavní myšlenky,
- stanovit vztah mezi těmito informacemi (např. pojmy),
- uspořádat klíčové informace podle určitého kritéria,
- vyjádřit uspořádané informace graficky,
- prezentovat obsah textu vlastními slovy,
- zaujmout k hlavním myšlenkám textu vlastní stanovisko,
- zformulovat otázky k textu,
- doplnit text vlastním, hodnotícím komentářem (Maňák, Švec, 2003, str. 65).

Instruktaž

Tato výuková metoda patří mezi hojně využívané názorně-demonstrační metody ve školní praxi (Maňák, Švec, 2003). „*Instruktaž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podmínky k jejich praktické činnosti.*“ (Maňák, Švec, 2003, str. 87)

Instruktaž má několik variant: slovní, hmatovou, pohybovou instruktaž či kognitivní (mentální) trénink. K tradičnímu druhu řadíme slovní instruktaž, při níž jsou žákům představovány auditivní instrukce nebo instrukce textové (Maňák, Švec, 2003). Jako nejpoužívanější druh instruktaže, jak již bylo naznačeno je instruktaž slovní. Pomocí slovního popisu zprostředkovává žákům činnost a postup činností, rozfázovaný jednotlivé kroky (Zormanová, 2012).

Budeme-li mluvit o **písemné instruktaži**, tak jde o spojení verbálních a statických obrazových instrukcí do textové podoby. „*Výzkumy více autorů i naše empirické sondy (V. Švec, 1998a, s. 96 an.) ukazují, že písemná instruktaž je efektivní zejména při osvojování méně náročných pohybových činností (např. v tělesné výchově, technické*

výchově) nebo náročnějších činností, v nichž si již žáci některé části (prvky) osvojili dříve.“ (Maňák, Švec, 2003, str. 88)

Dále můžeme využít instruktáž založenou na **hmatových** nebo i **pohybových** instrukcích. Tento typ si zakládá na tom, že učitel v první fázi seznamuje žáka s používaným náradím, způsobem jeho použití apod. k tomu, aby si tyto nástroje své budoucí činnosti „ohmatal“, zkusil je použít apod. (Maňák, Švec, 2003).

L. Mojžíšek (1988) pojímá instruktáž jako komplexní metodu, v níž je použito několik klasických výukových metod, zpravidla metoda vysvětlování, metoda demonstrace, metoda popisu, a proto ji nezařazujeme do systému samostatných vyučovacích metod (Zormanová, 2012, str. 51-52).

Didaktické hry

Mezi aktivizující metody řadíme například didaktickou hru. Jedná se o specifický typ aktivity provázející člověka v různých formách celý život. Spadá do ní oblast racionálně-kognitivní, tak i motorická, emotivní a imaginativní. Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých činností interakčního charakteru, jako například: manipulace s předměty, hračkami, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a učební hry a mnoho dalších. Hra může plnit ve výuce řadu funkcí, protože pomocí her lze rozvíjet celou osobnost člověka (Maňák, 2011).

Není pravda, že hrou ničeho nedosáhneme. Pomocí hry se přeci cvičí nejrůznější dovednosti jako například paměť, motorika či tvořivost. Při hře se dítě i dospělý dokáže uvolnit a odreagovat. Proto je potřeba docenit význam hry v učení žáků a dát jí prostor ve školní výuce jako důležitému a výchovnému prostředku. Jde totiž o činnost, která baví a tím pádem vychází z vnitřní motivace, kterou u žáků musíme podporovat (Sochorová, 2011).

V literatuře nalezneme velkou škálu klasifikací her. E. Opravilová dělí typy her následovně

- podle schopností, které rozvíjí (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální),
- podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní),
- podle místa (exteriérové a interiérové),
- podle počtu hráčů (individuální, párové a skupinové),

- podle věku (hra kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých),
- podle pohlaví (dívčí a chlapecké). (Sochorová, 2011)

Skupinová výuka

Skupinové vyučovací metody jsou ukázkou moderních, na žáka orientovaných výukových metod. Jejich formou vzájemné kooperace ve skupinách využívají všechny pozitiva aktivní práce žáků ve třídě i v domácím prostředí. Jestliže budeme hovořit o práci ve skupinách, tak máme na mysli aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých skupinových pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením svého učitele, učí (Sitná, 2013, str. 49).

Spolupráce žáků zvyšuje jejich učební aktivitu, a to především když je jejich vzájemná součinnost podporována a organizována. Zejména to nalezneme při metodě kooperativního učení. Jde v ní o výcvik sociálních dovedností, který podporuje poznávací a učební procesy (H. Kasíková, 1997), tak že úspěch jednotlivce je podmíněn úspěchem ostatních členů skupiny, společná práce je oporou pro každého jednotlivce. Skupiny jsou schopny řešit vnitřní konflikty a také se osvědčují jako prevence vnějších negativních jevů jako je například šikana (Maňák, 2011).

Projektová metoda

Projekt chápeme jako komplexní pracovní úkol, při němž žáci samostatně řeší určitý problém. Na základě této výukové metody žáci samostatně zpracovávají daný komplex úkolů nebo řešení problémů spjatých s životní realitou (Zormanová, 2012).

Doba projektu se liší podle závažnosti nebo rozsahu s různým počtem řešitelů. Žáci se do řešení zapojují dle svých zájmů a schopností. Typickým znakem v projektové výuce je, že výsledkem bývá nějaký produkt, který se většinou veřejně demonstruje. Využívá se zde také integrace učiva jiných vyučovacích předmětů. Celkově tato metoda vychází ze zájmů žáků, kteří se podílí nejen na její přípravě a realizaci, ale též při vyhodnocování výsledků (Maňák, 2011).

Jestliže žáci pracují na projektu ve skupinách budou zde rozmanité úkoly, které musí udělat. Představme si, že tématem projektu žáků bude například jídlo a zdraví. Výsledkem bude plakát s ústním přednesem na konci projektové výuky. Mezi rozmanité úkoly, které žáci musí provést jsou:

- Přečíst si různé referenční zdroje, nalézt informace o hodnotě jídla a výživě, zopakovat si učivo z prvouky.
- Přemýšlet nad otázkami ohledně stravovacích návyků.
- Vypsání otázek.
- Analyzování otázek.
- Zapisování popisů a zjištění.
- Vytváření plakátu.
- Ústní přednesení, na co přišli (Tice, 1997).

Inscenační metody

Inscenační metody vychází ze starých tradic předvádět různé události, pověsti a mýty v modelových situacích a v edukaci se zpodobují různé situace a role se vzdělávacím a výchovným záměrem. Poskytují prostor pro celkový rozvoj osobnosti, přispívají ke zkvalitňování představitivosti a prohlubování tvořivosti.

Ve školství se začínají čím dál tím více uplatňovat metody dramatické výchovy. Prosazující se v různých formách jako například pohybové či kolektivní hry, práce s kostýmy a rekvizitami, hudební produkce nebo dramatizace textů. Dramatizace se může uskutečňovat i tím, že budeme vycházet z příběhů, z literárních textů, z vhodného tématu, z problému nebo z jiných zdrojů, a to buď v podobě menších útvarů, nebo v komplexním představení (Maňák, 2011).

5 Profese učitele

Spilková V. popisuje učitele následovně: „*Učitel respektuje právo dětí na individuální rozvoj, dopřává jim více přirozenosti, autenticity, umožňuje jim svobodně prožívat, být sebou samými, odlišovat se, hledat, nalézt, chybovat. Nezavazuje dítě vlastnímu vidění světa. Učitel respektuje, že tak jako on má svůj svět se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má svůj svět s jeho pocity, názory a zkušenostmi... Učitel už není jen ten, kdo neustále vede, určuje, dává, zná, ukazuje, hodnotí, ale umí být také tím, kdo přistupuje k dítěti s otázkou – jaké dítě je, co v něm je, umí být žáky inspirován, překvapován, obohacován. Je spíše tím, kdo uvádí do věcí, doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá se vyznat ve světě, pochopit smysl a souvislosti, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Je tedy především facilitátorem žákovu učení a vývoje.*“ (Spilková, 2005, str. 55-56)

Základním předpokladem účinnosti práce učitele je vědět, co jeho žákům v učení pomáhá, a mít dovednost to v praxi uskutečňovat. V efektivním vyučování jde především o to, aby byly pro každého žáka připraveny takové učební činnosti, jejichž prostřednictvím u něj úspěšně dojde k realizaci toho typu učení, který učitel zamýšlí (Kyriacou, 2004, str. 15).

Aby vyučování mohlo být úspěšné je zapotřebí rozvíjet jednak rozhodovací, tak i výkonné dovednosti učitele. Velmi důležité je, abychom rozlišovali tyto dvě dovednosti, jelikož vyučování je proces zahrnující jak myšlenkové procesy, tak i navenek se projevující aktivity.

Mezi charakteristické rysy pedagogické činnosti řadíme to, že jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíle, berou ohled na určité prostředí, vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení, jejich provádění probíhá hladce, získávají se výcvikem a praktickým působením (Kyriacou, 2004).

Vědomosti učitelů o vyučování je dalším důležitým znakem pedagogické dovednosti. Kantor by měl ovládat

- znalost učiva,
- znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě,
- znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů,
- znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu,

- znalosti o žácích,
- znalost kontextu, ve kterém probíhá vyučování; tady se jedná o širokou škálu vědomostí, které sahají od znalostí kolektivu třídy po znalost specifik obce a širší komunity,
- znalosti výchovných cílů a hodnot. (Kyriacou, 2004, str.19)

5.1 Osobnost učitele

Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009, str.15). Utváření osobnosti učitele je složité a badatelsky obtížné, protože individuální různorodost psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná.

Zda-li budeme sledovat člověka v jeho akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, tak se jedná o nejsnazší způsob, jak osobnost poznat, poněvadž se zde jeho vlastnosti nejlépe projeví. Významné komponenty pro osobnost učitele, které dokážeme odhalit v jeho akčním prostředí tedy ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou

- **psychická odolnost**, vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- **adaptabilita a adjustabilita** (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),
- **schopnost osvojovat si nové poznatky**, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty),
- **sociální empatie a komunikativnost** (Mikšík, 2007) (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 15).

V odborné literatuře najdeme řadu názorů na osobnost učitele a jeho kvalitu. Pojdme si uvést některé z nich. Podle V Spilkové (2001) je nutné překonat pojetí učitelské profese jako řemeslné činnosti a posunout se k modelu široké profesionality postavené na pojetí osobnosti učitele jako odborníka ve výchově, který je odpovědný za lidství budoucího člověka.

Hlavním propagátorem pedagogického optimismu byl J. A. Komenský, kdy hovoříme o pozitivním přijetí vzdělávaného vzdělavatelem. To je chápáno v pedagogické profesi jako empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů v jeho autentické svébytnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 16).

Učitel má vliv na řadu aspektů, které ovlivňují žáky. Jeho emocionální inteligence působí na rozhodování a chování jedinců. Za atmosféru ve třídě má zodpovědnost psychika učitele. Na druhou stranu zde máme faktory, které ovlivňují atmosféru třídy negativní cestou. Jedná se o kantora, který například

- je agresivní,
- šíří strach kolem sebe,
- je vnitřně napjatý, úzkostný a bojácný,
- je nepřípravený a nepozorný,
- málo motivuje žáky,
- sprintuje od jednoho vyučovacího cíle k dalšímu atd.

Můžeme tedy říci, že osobnost učitele působí jako motivační činitel a hybný faktor výchovně-vzdělávacího systému. Důležité je dodat, že každá povaha učitele se mění na základě jeho vývoje a délky praxe, která ovlivňuje kvalitu jeho výkonu, a to buď kladně, nebo záporně. Negativní působení může být výsledkem učitelské rutiny či profesním vyhasínáním. Této fázi jde však zabránit nebo oddálit pomocí sebepoznání nebo trénováním reflexního myšlení (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Podle Dytrtové a Krhutové ve shodě s B. Kosovou (2002) „*je nutné zdůraznit, že je učitel profesně úspěšný jedině tehdy, když je osobností, která klade důraz na sebepoznání, objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu vyučování. Proto bychom se měli v rámci učitelské přípravy zaměřit, kromě jiného, na rozvoj sociálních vztahů a komunikace, na využívání aktivizujících a sebepoznávacích metod ve výuce.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 17)

5.2 Typologie učitele

Typologie je vědecká metoda, která je založená na oddělování soustav různých objektů a jejich seskupování pomocí zobecněného modelu nebo typu. Na základě všech popisů učitelské profese je potřeba mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencovaná. Díky tomuto východisku se poté vytváří různé typologie učitelů (Průcha, 2002).

Rozčleňování osobnosti učitele do skupin podle jeho vlastností, jako je například flexibilita, samostatnost, iniciativa, spolehlivost, empatie či citlivost, neslouží k tzv. „škatulkování“ učitelů. Smyslem typologie je deskripce a schematizování profesní

stránky osobnosti učitele s cílem jejího ovlivňování. Jak uvádí V. Kačáni (1995), „*je právě typologie jedním z nejzajímavějších pokusů hledání optimálního modelu profilu osobnosti učitele.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 18) Také se do toho promítá především vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

V literatuře nalezneme velkou řadu autorů, kteří se zabývali právě typologií osobnosti učitele. Každý na rozčleňování pohlížel z jiného úhlu. Jako například J. Dvořáček (2005) mezi důležité předpoklady pro zdárný výkon profese učitele řadí vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci. Další pohled je C. Henning a G. Keller, kteří zkoumali ve svých výzkumech stres u učitelů. Z jejich výsledků usoudili, že pedagogický optimismus učitelů významně ovlivňuje druh reakcí učitelů a jejich frustrační toleranci v zátěžových situacích ve škole (Dytrtová, Krhutová, 2009, str.18).

Typologie osobnosti učitele může také vycházet ze stylu práce učitele. Vyučovací styl je podle Průchy: „*Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování.*“ Toto členění můžeme posuzovat z několika hledisek: podle toho, jaké používá učitel metody, jak vnímá žáka, jak zná obsah vzdělávání, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žákem. Na daném principu můžeme vyučovací styl učitele rozdělit do tří typových kategorií: učitel manažer, facilitátor a pragmatik (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Manažerský styl se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou. Facilitační styl je zaměřen na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení. Pragmatický styl je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací. Zdůrazněny jsou, kromě procesů učení, i výsledky vzdělávání (Dytrtová, Krhutová, 2009, str.20).

Vyučovací styl učitele zkoumá řada autorů. Celkové shrnutí podle Dytrtové je, že: „*Vyučovací styl je utvářen v průběhu pedagogické praxe a pro své konkrétní nositele – učitele – je nezaměnitelný, typický a je odvislý od učitelova kognitivního stylu.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, str.21)

5.3 Příprava učitele

Věnovat pozornost přípravě učitelům je velmi důležité, neboť učitel je právě jeden z hlavních faktorů, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání ve školách. Koncept učitelského povolání nelze zužovat pouze na okruh profesních znalostí, ale smysl pro výkon profese má osvojení pedagogických dovedností, praktických zkušeností a postojů. V této souvislosti by učitel měl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova mládeže přináší. Předpokladem pro kvalitní a účinnou práci pedagoga v praktickém vyučování je získání dané odbornosti, znalosti bezpečnosti a hygieny práce, neméně podstatnou oblastí také dosáhnout vlastních pracovních zkušeností, dovedností a návyků, které dokáže učitel žákům vysvětlit, a díky tomu je vést k aktivnímu způsobu osvojování. Podle R. Dyrťové, 2018 „*Budoucí učitel musí získat v průběhu své pedagogické přípravy na profesi učitele široky vědomostní základ odborných i didaktických, pedagogicko-psychologických, biologicko-sociální apod. Podstatné je, aby znal vzdělávací program, učivo v něm obsažené, strategie řízení vyučování a výchovné práce se žáky.*“

Za důležitého aktéra v profesní přípravě učitelů považujeme studenta učitelství. Hlavním cílem přípravy studentů je podpora v individualizovaném procesu postupného „stávání se učitelem“, který je chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele na základě spolupráce s kolegy studenty i učiteli (Spilková, 2007) (Dyrťová, Krhutová, 2009, str.38). Profesní přípravy učitele se realizují studijními programy, jejichž obsah představují předměty studijního plánu a výuková témata jednotlivých předmětů (Dyrťová, 2018). Můžeme tedy říct, že pregraduální příprava je velmi významná etapa, ale není konečná, a takto je nutné na ni nahlížet. Jak uvádí Šimík: „*I učitelé, kteří svou profesi „berou“ jako poslání, se k pedagogickému mistrovství „dopracují“ teprve po několika letech neustálé sebereflexe a systematické práce na „sobě“, včetně dalšího studia!*“ (Šimík, 2004, str. 15)

Důležitou součástí práce učitele je také plánování a příprava hodiny. Musí se navrhnout taková učební činnost, při níž jednotliví žáci efektivně dosáhnou k takovým dovednostem a poznatkům, které jsou výukovým cílem určité vyučovací hodiny (Kyriacou, 1996). Plánování a příprava vyučovací hodiny dle Ch. Kyriacou obsahuje čtyři hlavní prvky:

1. Výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována.
2. Výběr činností a rozvržení hodiny – řadíme sem typ a charakter činností (například: výklad, práce ve skupinách, čtení), pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou při výuce použity.
3. Příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít – patří sem příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, zda požadované zařízení bylo vyzvednuto z kabinetu a je funkční, organizace uspořádání učebny a příležitostně i nácvik.
4. Rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů (Kyriacou, 1996, str. 31-32).

Jak jsme již zmiňovali příprava na hodinu zastává důležitou roli a plní také plno funkcí. Poskytuje zejména si konkrétně rozmyslet, jaký typ učení chce učitel v dané hodině vyvolat. Dále umožňuje si promyslet obsah a strukturu hodiny, což znamená rozmyslet si, kolik času bude přiklášeno jednotlivým aktivitám. Příprava taktéž umožní promyslet hodně věcí předem a to znamená, že o nich nemusí učitel přemýšlet v průběhu hodiny. Potom příprava obsahu a struktury vyučovací hodiny přirozeně vede k přípravě všech materiálů, pomůcek a vybavení. Poslední a však neméně důležitá skutečnost je, že poznámky, které si učitel dělá během své praxe mu poskytnou základ, z něhož může vycházet při chystání obdobných výuk do budoucna (Kyriacou, 1996).

5.3.1 Příprava vyučovací hodiny

Při přípravě na vyučovací jednotku máme několik podstatných prvků, na které si musíme dávat pozor. Jedná se o stanovení výukových cílů, u nichž popisujeme cílový stav procesu žákova učení a snažíme se u dětí rozvíjet oblast intelektuální a sociální. Podle Kyriacou (Kyriacou, 1996) označujeme výukové cíle, čemu se žáci mají naučit a při jejich výběru je třeba věnovat zvláštní pozornost návaznosti těchto cílů na předchozí i budoucí práci žáků.

Musíme také věnovat pozornost náplni hodiny, jenž musí být zvolena s přihlédnutím k celkovému programu učení žáků. Zde hraje velmi důležitou roli dovednost učitele, který volí postupy tak, aby měly logický smysl a efektivně napomáhaly k učení. K docílení daného úkolu je zapotřebí mít znalost v určitých předmětech.

Ve výběru učebních činností mají učitelé značný prostor pro vlastní rozhodování. Závisí na přesvědčení učitele o tom, jak napomohou žákům k získání předpokládaných dovedností a vědomostí. Samozřejmě se ale musí vzít v úvahu i řada dalších faktorů týkající se náplně hodiny (Kyriacou, 1996). Dbáme také na udržování pozornosti, zájmu a motivace u činnosti žáků, a toho můžeme docílit ve vyučovacích hodinách pomocí rozmanitých aktivit. Nesmíme zapomenout, že sledování a hodnocení pokroků dětí je také velmi podstatnou součástí chodu učitelské práce.

5.3.2 Pedagogické znalosti a dovednosti

Profesní znalosti a dovednosti jsou dvě složky, které zkoumají podstatu profesionality učitele. Podle V. Spilkové (2004) profesní znalosti chápeme jako struktury zahrnující složku vědomostí, dovedností, zkušeností, postojovou a hodnotovou (Dytrtová, Krhutová, 2009, str.43). Propojení pedagogických znalostí a dovedností nalezneme při řešení pedagogických situací. V průběh vytváření pedagogických dovedností se klade důraz, aby student věděl „jak na to“, aby měl procedurální znalost. Pedagogická dovednost reprezentuje integraci senzomotorické činnosti s činností intelektuální, při jejich osvojování je nutné vycházet z celkového pojetí, které má být postupně strukturováno.

Profesní znalosti učitele třídí T. Janík a shoduje se i s dalšími autory na následujícím roztrídění

- znalost obecných didaktik: obecné metody vyučování, struktura vyučování a řízení práce žáků,
- znalost kurikula: týkají se kurikulárních teoriích a školní kurikula,
- znalost kontextu: historické, kulturní, filozofické základy vzdělání, znalost podmínek vzdělávání v daném státě, regionu apod.,
- znalost sebe sama: znalosti vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 43-44).

Pedagogické dovednosti také rozdělujeme a charakterizujeme do čtyř skupin:

- **Dovednosti týkající se plánování a přípravy výuky:** volba cílových výstupů a prostředků, dovednost strukturovat vyučovací jednotku apod.

- **Dovednost týkající se vlastní organizace a realizace vyučování:** dovednost motivace a aktivizace žáků, vysvětlování učiva a praktické demonstrování postupů, udržení pozornosti žáků a kázně apod.
- **Dovednosti týkající se diagnózy a hodnocení výkonu žáků:** dovednosti kontroly a diagnózy práce žáků a výsledků jejich učení apod.
- **Dovednosti týkající se sebehodnocení učitele:** dovednost sebereflexe, hledání řešení zlepšení současného stavu v postupech a budoucí pedagogické činnosti apod. (Dytrtová, 2018, str. 21).

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

V první části diplomové práce jsme se zabývali teoretickými okolnostmi. Vymezili jsme si pojem, čemu říkáme malotřídní škola, dále se věnovali přípravě učitele. V návaznosti na to jsme si klasifikovali výukové metody, které může učitel využívat ve své výuce. Tato kapitola je zaměřena na empirickou pasáž, jenž se bude soustředit na výukové metody učitele na malotřídních školách. Tématem empirické části je tedy výzkum zaměřující se na výběr výukových metod učitele, které jsou vhodné aplikovat na malotřídní školu. Pro výzkumné šetření jsme zvolili metodu kvalitativního charakteru.

V následujících podkapitolách se seznámíme s cílem a vybranou metodou výzkumného šetření. Dále pak s výzkumným vzorkem a fázemi výzkumného šetření.

6.1 Cíle výzkumu

Na začátku práce je třeba si stanovit jaké budou cíle výzkumu a zároveň je třeba si uvědomit, že významnost cíle není všeobecná, ale vztahuje se k nějaké specifické skupině osob. Podle R. Švaříčka jsou cíle „*představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli.*“ (Švaříček, Šedová, 2007, str. 64)

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prostudovat, jaké výukové metody učitelé využívají na malotřídních školách a jak je aplikují v praxi. Výzkum se dále zaměřoval na specifika přípravy učitele na hodinu spojených ročníků a její obtížnost. Učitelé také prováděli srovnání přípravy pro jednu třídu oproti dvou spojeným ročníkům.

V souladu s cíli výzkumného šetření jsme si stanovili dvě hlavní a dvě dílčí oblasti průzkumu

- výukové metody,
- příprava učitele na hodinu,
- názor učitele na malotřídní školy
- pandemie Covid-19

Dílčím cílem našeho empirického výzkumu bylo zjistit, jak ovlivnila světová pandemie Covid -19 vzdělávání a podmínky na malotřídní škole. Další zajímavostí, kterou tato empirická část nabízí, je dokumentace dvou vyučovacích hodin. Ve

vyučovacích hodinách jsme aplikovali zjištěné výukových metod z rozhovorů učitelů do hodin spojených ročníků na malotřídní škole.

6.2 Metodologie výzkumu

6.2.1 Kvalitativní výzkum

V empirické části diplomové práce byl vybrán kvalitativní typ výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum je proces, který spočívá podle Creswella (1998, str. 12) v „hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl, 2005, str. 50)

6.2.2 Rozhovor

Nejčastěji užívanou metodou pro sběr dat v kvalitativním přístupu je rozhovor. Hlavní zvolenou metodou ve výzkumu byly polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli na dvou malotřídních školách v Jihomoravském kraji. Primární úlohou rozhovorů bylo zjistit od učitelů nejvhodnější metody užívající se v hodinách spojených ročníků a dále pak metody, které se do smíšených tříd naopak nejméně hodí. Další úlohou rozhovorů bylo zhodnotit přípravu učitele na hodinu v malotřídní škole. Rozhovory byly prováděny na území dané školy ve třídách, kde se učitelé mohli cítit komfortně a uvolněně. Veškeré rozhovory byly nahrávány na záznamník pro lepší zpracování výzkumu. Jednotlivé rozhovory byly přepsané pomocí doslovné transkripce do počítače. Druhou použitou metodou byla vybrána dokumentace hodiny, která byla vytvořena na základě vyhodnocených výsledků z rozhovorů.

6.3 Výzkumný vzorek

Jak jsme si již uvedli výše, rozhovory v diplomové práci jsou cíleny na učitele pracující na malotřídní škole. Rozhovory byly aplikovány na dvou malotřídních školách. Na každé z nich nám do diplomové práce poskytlo rozhovor pět učitelů. Pro zkoumání bylo provedeno tedy celkově deset rozhovorů.

Jednalo se o učitele, kteří již působí delší dobu v praxi na malotřídní škole viz. následující tabulka.

Osoba	Učitel A	Učitel B	Učitel C	Učitel D	Učitel E	Učitel F	Učitel G	Učitel H	Učitel CH	Učitel I
Praxe	24 let	6 let	5 let	1/ 2 let	7 let	28 let	20 let	10 let	6 let	4–5 let

6.4 Fáze výzkumného šetření

- Rozhovory s ředitelkami.
- Rozhovory s učiteli.
- Využití v praxi – dokumentace.

7 Analýza a interpretace dat

Empirickou část jsme si rozdělili na dvě hlavní oblasti: výukové metody a přípravu učitele na hodinu. Dále k empirické části patří dodatkové oblasti, které nám podávají názor učitelů na malotřídní školu a jak zvládli období pandemie Covid-19.

U obou hlavních oblastí jsme postupovali tak, že jsme si nejprve danou oblast rozdělili na kategorie, které jsme dále specifikovali. Dále jsme postihovali vztahy mezi jednotlivými oblastmi a určili si výzkumné předpoklady. Následně jsme informace z rozhovorů uspořádali do tabulky. Poté již následovala samotná interpretace.

7.1 Oblast: výukové metody

V této oblasti jsme zkoumali výukové metody a jejich uživatelnost v charakteristickém prostředí malotřídní školy. Rozdělili jsme si danou oblast na čtyři kategorie:

1. **Nejvhodnější metody:** Jedná se o kategorii, která nám shrnuje informace o výukových metodách, jenž učitelé volí ve svém charakteristickém vzdělávacím prostředí na malotřídních školách.
2. **Nevhodné metody:** Za nevhodné metody považujeme, takové výukové metody, které nelze využívat na malotřídní škole. Tato kategorie nám dává přehled o tom, jak ovlivňuje a omezuje charakteristický typ školy výběr výukových metod na malotřídní škole.
3. **Podmínky pro vzdělávání dle typu školy:** Daná kategorie nám zkoumá, jak různé typy škol ovlivňují okolní podmínky.
4. **Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází:** Kategorie vysvětluje, jak různé typy škol využívají své charakteristické prostředí.

V následující části jsme mezi jednotlivými kategoriemi postihovali vztahy, které mezi nimi jsou. To nám sloužilo především k tomu, abychom docílili lepšího vyhodnocení výsledků dané oblasti:

Nejvhodnější metody a nevhodné metody:

- Výzkumná oblast: *Strategie výběru výukových metod na malotřídních školách.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jaké metody volí učitelé s ohledem na podmínky v malotřídní škole?*
- Konkretizující otázky:
 - *Které výukové metody se nejvíce využívají na malotřídní škole?*
 - *Které výukové metody se na malotřídní škole nevyžívají?*

Výzkumný předpoklad:

Volba výukových metod je ovlivněna podmínkami pro vzdělávání na malotřídní škole.

Nejvhodnější metody a podmínky pro vzdělávání dle typu školy

- Výzkumná oblast: *Výběr výukových metod dle podmínek pro vzdělávání.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňují podmínky pro vzdělávání na různých typech školy výběr výukových metod?*
- Konkretizující otázky:
 - *Záleží na podmínkách pro vzdělávání v různých typech škol?*
 - *Ovlivňují podmínky pro vzdělávání dle typu školy pozitivně výběr výukových metod?*

Výzkumný předpoklad:

Podmínky pro vzdělávání podle různých typů škol ovlivňují výběr výukových metod.

Nejvhodnější metody a charakter prostředí, ve kterém se škola nachází

- Výzkumná oblast: *Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází má vliv na volbu výukových metod.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňuje charakter prostředí, ve kterém se škola nachází výběr výukových metod?*
- Konkretizující otázky:
 - *Jak učitele ovlivňuje charakter prostředí, ve kterém se škola nachází při volbě výukových metod u plánování standardního (obvyklého) procesu výuky?*
 - *Jak učitele ovlivňuje charakter prostředí, ve kterém se škola nachází při volbě výukových metod u plánování nestandardního (neobvyklého) procesu výuky?*

Výzkumný předpoklad:

Výběr výukových metod ovlivňuje charakter prostředí školy, ve kterém se nachází.

Nevhodné metody a podmínky pro vzdělávání dle typu školy

- Výzkumná oblast: *Ovlivnění výběru metod na malotřídní škole z důvodu podmínek pro vzdělávání.*

- Hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňují podmínky pro vzdělávání na malotřídních školách výběr metod?*
- Konkretizující otázky:
 - *Jaké výukové metody se nevybírají do malotřídní školy kvůli podmínkám pro vzdělávání?*
 - *Mají velký vliv podmínky pro vzdělávání dle typu školy na výběr výukových metod?*

Výzkumný předpoklad:

Výběr nevhodných výukových metod je ovlivňován podmínkami pro vzdělávání dle různých typů škol.

Nevhodné metody a charakter prostředí, ve kterém se škola nachází:

- Výzkumná oblast: *Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází ovlivňuje výběr výukových metod.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jaká je ovlivnitelnost a omezenost při výběru metod podle charakteru prostředí, ve kterém se škola nachází?*
- Zpřesňující otázky:
 - *Nalezneme takové výukové metody, které z důvodu charakteru prostředí, ve kterém se škola nachází nelze aplikovat?*
 - *Je charakter prostředí, ve kterém se malotřídní škola omezena o výběr výukových metod?*

Výzkumný předpoklad:

Výběr nevhodných výukových metod je ovlivněn charakterem prostředí, ve kterém se škola nachází.

Podmínky pro vzdělávání dle typu školy a charakter prostředí, ve kterém se škola nachází

- Výzkumná oblast: *Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází ovlivňuje podmínky pro vzdělávání na různých typech škol.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jaké je využití charakteru prostředí, ve kterém se škola nachází na různých typech školy dle jejich podmínek pro vzdělávání?*
- Zpřesňující otázky:
 - *Jaký vliv má charakter prostředí na různé typy škol?*
 - *Má daný charakter prostředí vliv na různé typy škol velký podíl?*

Výzkumné předpoklady:

Podmínky pro vzdělávání na různých typech škol jsou ovlivněné charakterem jejich prostředí.

Jakmile jsme postihli vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, tak jsme zpřehlednili získané informace do tabulky. Tabulku jsme vytvořili pomocí již získaných kategorií, u kterých jsme dále vytvořili subkategorie.

Tabulka 1: Výukové metody

Subkategorie	Nejvhodnější metody	Subkategorie	Nevhodné metody	Subkategorie	Podmínky pro vzdělávání dle typu školy	Subkategorie	Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází
Názor učitele	<ul style="list-style-type: none"> - Metody se dají využívat napříč všemi, pokud je třída samostatná. - I když jsou ve třídě spojené ročníky, lze spoustu aktivit učit dohromady. - Výběr metod se odvíjí od věku dětí. 	Názor učitele	<ul style="list-style-type: none"> - Dá se využít každá metoda, ale učitel si danou metodu musí více rozebrat. - Vyučovací jednotku si učitel musí více rozebrat a naplánovat tak, aby nebyl rušen ani jeden ročník. - Lze upravit každou metodu tak, aby šla využít. 	Organizace školy	<ul style="list-style-type: none"> - Malotřídní škola je ovlivněná počtem žáků a pedagogů, přesto může být srovnatelná s jinými typy škol. - Na malotřídní škole se každý pedagog podílí na všech aktivitách a na organizačních záležitostech. 	Prostředí školy	<ul style="list-style-type: none"> - Škola se snaží některé školní akce přemístit ven v průběhu roku v rámci projektů. - Charakteristika prostředí malotřídní školy spočívá v tom, že se nachází na vesnici, která se nachází v přírodě.

	<ul style="list-style-type: none"> - Využívá se kombinace všech metod. - Důležitá je kooperace dětí. 		<ul style="list-style-type: none"> - Metody se přizpůsobují dětem. 		<ul style="list-style-type: none"> - Malotřídní škola dbá velmi na individuální přístup pro každého žáka. - Vytváření projektových hodin. - Velká pracovní vytiženost pro učitele. 		
Výukové metody	<ul style="list-style-type: none"> - Ve spojených ročnících se využívá především organizační forma skupinových prací, od kterých se to dále odvíjí. - Ve skupinových prací se potom využívají výukové metody jako jsou: didaktické hry, brainstorming, myšlenkové mapy. 	Výukové metody	<ul style="list-style-type: none"> - Malotřídní škola je determinována organizačními formami, a to především frontální výukou, která není využívána pro každý den. - Výuková metoda vysvětlování je u spojených ročníků problematická, protože když se jedné třídě 	Atmosféra a vztahy	<ul style="list-style-type: none"> - Podmínky pro vzdělání na malotřídní škole umožňují rodinnou atmosféru, kde se všichni navzájem znají. Učitelé mají naprostou znalost informací o dětech a jejich rodinách. - V rámci rodinného prostředí se na malotřídní škole dobře a rychle řeší konflikty. 	Akce	<ul style="list-style-type: none"> - Environmentální zahrada, ekocentrum, vystupování na veřejnosti. - Vystupování pro rodiče a veřejné okolí.

	<ul style="list-style-type: none"> - Skupinová práce je spojená i se samostatnou prací. Učitel potřebuje od dětí, aby dokázaly pracovat samostatně. - Projektová výuka, dramatizace, práce s textem, rozhovory. - Záleží, o jakou hodinu se jedná, lze provádět i frontální výuka. - Kombinace vícero výukových metody dohromady. 		vysvětluje nové učivo, tak druhá polovina musí pracovat samostatně.		<ul style="list-style-type: none"> - Podmínky pro vzdělávání na malotřídní škole ovlivňuje také spolupráce obce se školou. 		
Další okolnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Učitelé musí vymýšlet takové aktivity, které jsou smysluplné pro přímou 	Další okolnosti	- Dají se využít všechny výukové metody a to tak, že se mohou kombinovat. V jistý	Další okolnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Podmínky pro vzdělávání na typu školy závisí i na počtu dětí a spojených ročnících. 	Další okolnosti	<ul style="list-style-type: none"> - Malotřídní škola zajišťuje různé společenské dění na

	<p>činnost s ročníkem, tak i pro samostatnou činnost ročníku.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dále se využívá spojení tříd k tomu, aby si žáci pomáhali. Starší ročník učí mladší ročník. - Dbá se velmi na věk žáků, pracovní sešity. 		<p>monet se třída rozdělí a v jednom ročníku se vysvětluje nová látka a druhý ročník pracuje ve skupinách nebo pomocí samostatná práce na základě vypracování pracovního listu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učitel si musí hodiny pečlivě naplánovat z hlediska časového u tématického celku. 				<p>vesnici pro širokou veřejnost.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Díky charakteristickému prostředí na malotřídni škole si děti umí více naslouchat a učí se jeden od druhého.
--	---	--	---	--	--	--	--

7.1.1 Interpretace oblasti: výukové metody

Tabulka 2: Nejvhodnější metody – interpretace

Nejvhodnější metody	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Skupinová práce	10	A, B, C, D, E, F, G, H, CH, I
Samostatná práce	4	B, C, D, E
Frontální výuka	4	C, F, H, CH
Projekty	5	B, D, G, H, I
Dramatizace	2	B, C
Didaktické hry	3	A, G, H
Brainstroming	1	A
Rozhovory	2	B, H
Práce s textem	5	D, E, F, G, I
Další diskutované strategie	10	A, B, C, D, E, F, G, H, CH, I

V kategorii nejvhodnějších metod jsme zkoumali otázku, jaké výukové metody učitelé využívají na malotřídní škole. Vytvořili jsme si několik subkategorií, u kterých jsme hledali odpovědi na naše stanovené cíle. V rámci této kategorie jsme získali odpovědi na naši hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Prostudovat, jaké výukové metody učitelé využívají na malotřídních školách a jak je aplikují v praxi.**

Z odpovědí učitelů jsme se dozvěděli, že výukové metody, které využívají se odvíjí od organizačních forem výuky. Paní učitelky i pan učitel se shodli na tom, že nejlépe se dají aplikovat výukové metody do organizačních forem skupinové a samostatné práce. Skupinovou a samostatnou práci řadíme do strategií výuky, lze je ale zařadit podle J. Maňáka i do kategorie výukových metod, kterou J. Maňák nazývá jako komplexní metody (viz. kapitola 5). Od skupinových prací se poté vše odvíjí. Důvodem je to, že v jedné třídě jsou spojené dva různé ročníky. Každá třída musí mít svůj vzdělávací plán, kterým se musí učitel řídit a učit děti dle něj. Na malotřídní škole se klade velmi důležitý význam samostatné práci, ve které se využívá především metoda práce s textem, která podle klasifikace J. Maňáka patří do klasických metod do typu slovních metod. (Maňák, Švec, 2003) Respondent E uvádí: „*No (.) tak určitě jakoby kombinace asi všeho .. skupinový práce jsou hodně důležitý .. hhm jakoby při té malotřídní výuce, člověk hodně potřebuje, aby děti dokázaly pracovat samostatně, aby si dokázaly poradit s různými materiály, takže třeba naučit je i vyhledávat nějaký informace jakoby z různých zdrojů (.) a měly být právě trošku připraveny na to vzájemně si trošku jakoby vést, kočírovat a pomoci si (.)*“

Od paní učitelky jsme se dále dozvěděli, že se na malotřídní škole využívá kooperativní učení. Kooperativní učení je výuková metoda, kterou J. Maňák řadí do komplexních metody. Podle respondenta F: „*Kooperativní učení hhm do těch malotřídek v každém případě a řekla bych, že nejenom malotřídky, ale vůbec jakoby celkově (,) v té třídě jakoby učit děcka spolupráci (,) umět se podřídít (,) jakoby nějaký určování rolí, že to kooperativní učení se asi nejvíc (,)*“ Na malotřídní škole tedy kooperativní učení napomáhá k lepší spolupráci mezi jednotlivými ročníky.

V oblasti frontální výuky, kterou řadíme do strategií výuky, ale můžeme jí zařadit i do výukových metod komplexních dle (Maňák, Švec, 2003) se názory učitelů rozchází. Téměř polovina učitelů nám ve svých výpovědích odpověděla, že frontální výuka, lze aplikovat na malotřídní škole a v ní využívat všechny zmiňované výukové metody. Respondent C: „*Já si myslím, že asi jde využít všechno v těch malotřídkách, že když ne tak je to spíš takové jakoby výmluva, že se to dá upravit asi všechno.*“ Z tohoto hlediska bychom mohli vyhodnotit, že lze využívat výukové metody napříč všemi typy školských zařízení. Na základě toho, že každá metoda jde upravit a přizpůsobit tak, aby šla využít do každého typu škol.

Polovina učitelů se shodla, že na malotřídní škole se velmi často učí v rámci různých projektů. Projektovou výuku podle (Maňák, Švec, 2003) řadíme do komplexních metod. Dle respondenta I: „*Ale jako úplně, že bychom měli třeba projektový den jako pětihodinový, tak to ne, že úplně celý den, ale tady v těch takových jako volnějších hodinách (,) hodně, hodně ty projekty (,)*“

Mezi další výukové metody využívajících se na malotřídních školách je dramatizace. Tato výuková metoda se řadí do aktivizujících metod výuky dle (Maňák, Švec, 2003). Jedná se metodu, při které jsou především aktivní žáci (viz kapitola 5). Respondent B uvádí: „*No dívejte se (,) ono dramatizace je třeba v té první druhé třídě je strašně důležitá (,) to jo (,) nebo my takhle s děčkama prostě (,) poslechneme pohádku, převyprávíme na základě obrazového materiálu a pak si tu pohádku zahrajeme (,) jo (,) hhm je to taky je to v tom prvním stupni prostě strašně široký, takže pokud se budeme bavit teďka o prvňáčích, který mám (,) tak ano (,) určitě a v tomhle případě je (,) samozřejmě se dá skloubit druhá první třída v tomhle tam nejsou rozdily (,) jo (,)ale když se budeme bavit o čtvrté páté třídě nebo starších (smích) tak to už si nedovedu představit (smích) (,)*“

Další aktivizující metody, které se aplikují v praxi na malotřídní škole jsou didaktické hry (viz. kapitola 5). Jedná se o výukovou metodu, na niž se shodla skoro většina výpovědí učitelů. Dále do využívaných výukových metod na malotřídních školách, které učitelé zodpověděli v rozhovoru, řadíme brainstorming, rozhovory či práce s textem. Respondent D: „*Určitě práce s textem, určitě využíváme porozumění textů, hlasité a tiché čtení.*“

Na malotřídních školách se při výběru metod zohledňuje věk žáků. Volí se takové metody, které odpovídají vývoji dítěte a které bude schopny pochopit. Mezi další důležitý faktor u spojených ročníků patří spolupráce žáků, protože na malotřídní škole je potřeba, aby si děti více pomáhaly a spolupracovaly mezi jednotlivými ročníky. Jak uvádí respondent H: „*Starší děti pomáhají těm mladším, to se mi hodně osvědčilo, oni to umí i krásně podat, vysvětlit a ty děti se navzájem fakt fajn jako rozumí.*“

Učitelé na malotřídních školách usilují o spolupráci mezi jednotlivými ročníky. Proto v hodinách, ve kterých to lze provést, spojují učivo a přehazují tematické plány, tak aby mohli učit dva různé ročníky dohromady. Tento styl učení poté přispívá k lepšímu porozumění si navzájem a vzájemnému respektu mezi žáky. Samozřejmě to musí učitel uzpůsobit jednotlivým třídám, tak aby to pro ně bylo úrovnově zvladatelné. Citace respondenta B: „*Já třeba když jsem učil vlastivědy nebo přírodovědy u čtverky, pětky, tak jsem dokonce si spojoval látky, že jsem si přehazoval prostě plány, tak třeba abychom mohli Českou republiku probírat zároveň, pro čtvrtou a pátou třídu v tom případě jsem to učil jako celek. Ale po čtvrtém ročníku jsem chtěl nižší úroveň než po pátém ročníku.*“

Tabulka 3: Nevhodné metody – interpretace

Nevhodné metody	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Vysvětlování	1	G
Přednáška	1	E
Frontální	3	A, E, I
Neexistují	6	B, C, D, F, H, CH
Další diskutované strategie	5	B, D, G, H, CH

V následující kategorii jsme hledali odpověď na náš zvolený dílčí cíl, který zní: **Zjistit, které výukové metody se na malotřídní škole nevyužívají z hlediska jejího charakteristického typu vzdělávání.** V této kategorii nám šlo tedy o to, které výukové

metody nelze zavést na malotřídních školách, a to z důvodu například spojených ročníků, menšího počtu žáků či velké náročnosti pro učitelé.

Za velmi obtížnou výukovou metodu na malotřídních škole se jeví vysvětlování. Jedná se o metodu, kterou řadíme podle J. Maňáka do slovních metod. O dané metodě hovořila paní učitelka, že je velmi náročná z hlediska spojených tříd. Respondent G: *„Hhm.. to je jako problém, protože když jedné třídě vysvětlujete něco, nebo je tam to nové učivo, tak ta druhá třída prostě musí pracovat samostatně, takže většinou v těch spojených hodinách se snažíme, aby fakt jako to bylo zapojený obě třídy (,) jinak prostě (,) a když to jinak nejde, tak se to musí dělat, tak že prostě (,) třeba většinou druhácci jako pracují třeba samostatně (,) dostanou samostatnou práci (,) nějaké opakování a (,) třeba si vysvětluje učivo té (,) té další třídě .. takže tak (,)“*

Další paní učitelka mluvila o výukové metodě přednášení. Tuto výukovou metodu řadíme také podle J. Maňáka do klasických metod slovních. Na základě rozhovoru jsme se dozvěděli, že daná výuková metoda je náročná z hlediska organizace třídy, tedy tříd spojených ročníků. Respondent E uvádí: *„Tak hhm asi tam nejde úplně (,) já nevím (,) vyučovat neustále jakoby frontálně, jakoby přednášet nějakou látku, když mám půlenou třídu, tak to úplně (,) jako prakticky není moc využitelný (,)“*

V rozhovorech s paní učitelkami a panem učitelem bylo velmi diskutované téma frontální výuka. Frontální výuku, jak jsme již zmiňovali výše, řadíme primárně do organizačních forem, a nikoliv do výukových metod. Avšak frontální výuka je velmi spojená s výukovými metodami, a to tak, že metody jsou determinovány organizačními formami. Proto jsme nechali učitele dané téma rozebrat, a nakonec jsme došli k výsledku, že názory na frontální výuku na malotřídních školách se učitel od učitele liší.

V rozhovorech byla část učitelů, kteří se shodli, že tato organizační forma výuky lze na malotřídní škole aplikovat. Jelikož na každé škole jsou hodiny, kde je zapotřebí žákům předat nové informace. Učitel může volit různé metody předávání informací žákům v hodině a jedna z nich je právě organizační forma frontální, která žákům předává informace nejrychleji. Citace respondenta F: *„Jako ta “frontální“ tam je taky, protože prostě část té hodiny je potřeba, aby ten učitel předal ty informace tomu dítěti, aby to pochopilo to dítě, takže kombinace jakoby vícero metod dohromady.“*

Druhá část učitelů v rozhovorech nám předložila stanovisko takové, že organizační forma frontální je pro malotřídní školu nevyhovující a nelze jí aplikovat do hodin

spojených ročníků. Jak uvádí respondent E: „*Tam nejde úplně vyučovat neustále jakoby frontálně, jakoby přednášet nějakou látku, když mám plnou třídu, tak to úplně jako prakticky není moc využitelné.*“

Většina učitelů se však shoduje na tom, že není žádná výuková metoda, které by na malotřídní škole, z důvodu jejich podmínek a charakteristiky prostředí, nešla provést. Je však velmi důležité, aby si učitel na malotřídní škole dobře rozplánoval každou výukovou metodu do hodin. Učitel si musí hodinu pečlivě rozplánovat a promyslet, aby věděl, jak danou výukovou metodu správně využít a jak jí začlenit do spojených ročníků. Respondent B: „*Já nevím, já bych řekl, že nelze využívat nějaká metoda, myslím si, že lze využít každou metodu, ale ten učitel si to musí prostě sesumírovat v hlavě a říct si, co a jak prostě bude dělat.*“ Velmi důležitou součástí je také si rozpracovat časový plán, jelikož pro dva ročníky je nastavený čas čtyřicet pět minut, ve kterém se musí učitel věnovat dvěma třídám zároveň. Citace respondenta B: „*Jako mít čtyřicet pět minut na dva ročníky, probrat dvě látky, který mají být obsahově na čtyřicet pět minut, ale mám na to čtyřicet pět minut jako, tak jsem zjistil, že vlastně to rozminutování, alespoň plus mínus je strašně potřeba.*“

Dalším důležitým faktorem je, že učitel musí přizpůsobovat výukové metody žákům spojených ročníků tak, aby došlo k pochopení u mladších žáků tak i u staršího ročníku a při tom se nesnižovala a nezvyšovala úroveň pro jednotlivé třídy. Respondent H uvádí: „*Učitel to musí přizpůsobit, aby to chápaly i ty menší děti a ty větší. Aby se vlastně úroveň nesnižovala.*“

Dále učitelé v rozhovorech dodávali, že se na malotřídní škole dbá na to, aby se ročníky navzájem nerušily. Na základě této informace vyplývá že, nelze využít všechny výukové metody stoprocentní cestou a učitel si musí výukové metody upravovat. Jak jsme již zmínili na začátku, na malotřídních školách usilují o zapojení celé třídy v hodině, ale ne vždy to lze. Pokud se naskytnou hodiny, kde to provést nejde, musí být zavedená samostatná práce, alespoň u jednoho ročníku. Respondent G: „*Většinou v těch spojených hodinách se snažíme, aby fakt jako to bylo zapojení obou tříd, a když to jinak nejde, tak se to musí dělat, tak že prostě většinou druhácci dostanou samostatnou práci, nějaké opakování a třeba si vysvětlují učivo té další třídě.*“

Tabulka 4: Podmínky pro vzdělávání dle typu školy – interpretace

Podmínky pro vzdělání dle typu školy	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Pedagogové	2	C, E
Příprava	1	D
Třída	1	B
Znalost o dětech	1	A
Individuálnost	2	G, I
Výukové metody	2	A, I

Kategorie podmínky pro vzdělávání dle typu škol spadá do našeho dílčího cíle: **Jaké podmínky ovlivňují vzdělávání na malotřídní škole a jak ovlivňují charakteristické prostředí, kde se škola nachází.** V rozhovorech jsme našli více podmínek ovlivňujících vzdělání na malotřídní škole, ze kterých jsme vytvořili subkategorie: pedagog, příprava, třída, znalost o dětech, individuálnost, výukové metody.

Na začátek této kategorie je potřeba zmínit, že podle učitelů na malotřídní škole velmi záleží na počtu dětí ve třídách a na typu škol. Pokud se jedná o malou školu, kde je počet dětí v hranici patnácti či jde o malou školu, kde je v jedné třídě přes třicet dětí, tak zde mluvíme o velkém ovlivňujícím faktoru. Je potřeba si tedy uvědomit, že počet žáků má též vliv na vzdělávání a na výběr výukových metod. Jak uvádí respondent A: „*Tady jde taky i o počty žáků. Často škola, která je sice neúplná, to znamená zahrnuje jenom první stupeň a má malé počty žáků v hranici těch patnácti, tak může být ve své podstatě srovnatelná naprosto s námi.*“

Subkategorie pedagog ovlivňuje na malotřídní škole především jejich práci. Všichni učitelé se v rozhovorech shodovali na tom, že na malotřídní škole je malý počet pedagogů, a proto se musí každý pedagog podílet na všech aktivitách dané školy. Na malotřídní škole dělají všichni pedagogové všechno. Dle respondent E: „*Tady na té malotřídní škole je nás málo, takže toho máme více. Všechny akce si organizujeme v podstatě sami, podílíme se na nich úplně všichni, kdyžto na velké škole to funguje většinou tak, že v průběhu roku se to mezi těmi pedagogy prostřídá, že každý má na starosti jednu akci, a pak už třeba po zbytek roku nemá tolik zodpovědnosti.*“ Z druhého hlediska však učitelé spatřovali pozitivum v lepší spolupráci mezi pedagogy a to proto, že jich je méně. Dále všichni učitelé v rozhovorech souhlasili s tím, že pedagog na malotřídní škole má velkou znalost o dětech, o jejich rodinách a zázemí. Respondent A: „*Tak samozřejmě je to rodinné zázemí, naprostá znalost informací o dítěti, jejich*

rodinách. *Ta spolupráce, ta propojenost vlastně v té vesnici si myslím, že je to nejvíce.*“ Z toho nám vyplývá, že na malotřídních školách je také lepší spolupráce s rodiči žáků.

Malotřídní škola ovlivňuje také podmínky učitelovy přípravy na hodinu. Učitelé musí své přípravy velmi pečlivě promýšlet. Náročnost přípravy tedy především spočívá na časovém hledisku. Jestliže budeme směřovat dále k práci ve třídě, tak jsme zjistili z dotazování, že pokud je ve třídě pouze jeden ročník většinou je v místnosti větší klid a více času na prostřídání výukových metod jako jsou například rozhovory, bádání a tak dále. Podle respondenta B: *„Je to obrovský rozdíl, ve třídě, pokud mám jenom ten jeden ročník je v té třídě určitě větší klid, větší klid cítím i já z těch dětí nejenom, že já jsem víc klidný, tak je dostatek času na to si více hrát a více bádát, více si o tom daném problému povídat.“*

Jako velké pozitivum dotazování učitelé na malotřídní škole vidí v tom, že se k žákům přistupuje individuálně. Individuální přístup na malotřídních školách je ovlivněn malým počtem žáků ve třídách, který umožňuje učitelům možnost se každému žákovi důkladně věnovat. Respondent I uvádí: *„Není to tak individuální rozhodně a myslím si, že nemají tolik jako času se právě věnovat tady těm různým projektovým věcem a tady těm myšlenkovým věcem a tam myslím si, že na to tam prostor prostě není, protože jich je tam třicet a je tam ten tlak trošku větší od těch dětí.“*

Tabulka 5: Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází – interpretace

Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Zázemí	2	A, CH
Aktivita	2	A, F
Venkovní hodiny	1	F
Pořádání akcí	3	G, H, I

Doplňující subkategorií bylo téma zaměřující se na charakteristické prostředí, ve kterém se malotřídní škola nachází. Výzkumná metoda tedy rozhovory byly realizovány na dvou malotřídních školách na jižní Moravě, jak již bylo zmíněno na úvodu empirické části. V úvodní části výzkumného šetření jsme provedli dva rozhovory s ředitelkami malotřídní školy. Dané dva rozhovory nám sloužily k tomu, abychom se se školou seznámili a zjistili o malotřídní škole základní informace.

Malotřídní škola v Uherčicích je provozována zhruba od roku 1890 tedy více jak sto let. Je zde zaměstnáno 5 pedagogických pracovníků. Ředitelka 1 uvádí: *„Nyní máme*

pedagogických zaměstnanců .. pět a kousek .. pět celých čtyři asi (,) jo. Těch pět celých čtyři, co mám, tak je jenom proto, že jsem nesehnala kantora jinak by to bylo plných 6 lidí, ten zbytek je rozdělený mezi přesčasy u lidí ...“ Malotřídní školu v Uherčicích navštěvuje 74 dětí bydlící přímo v dané vesnici. Malotřídní škola je stojí v úplném středu vesnice, která má kolem sebe ze tří stran les a protéká jí řeka. Cílem malotřídní školy v Uherčicích je se neustále posouvat dopředu s danou dobou, a především nabízet žákům kvalitní vzdělání. Citace paní ředitelky 1: „Cílem se můžete posunout v personalistice (,) cílem se můžete posunout ve vybavenosti (,) cílem se můžete posunout .. rozumíte .. kamkoliv, takže jako cíl směřující k čemu (,) jako spolupráce s rodiči (,) může být (,) chceme se posouvat (,) chceme se rozvíjet (,) chceme lepší vybavení (,) chceme .. Já vám na tuto otázku asi neumím odpovědět, protože jednoduchý cíl (,) samozřejmě cílem každé školy je prostě kvalitní vzdělávání a spokojené dítě (,) to je ten nezákladnější cíl .“

Malotřídní škola na Vrbici v roce 2008 oslavila stoleté výročí. Nachází ve středu vesnice a další zajímavostí je, že se vedle malotřídní školy nachází muzeum o Vrbici. V pedagogickém sboru má škola čtyři kvalifikované učitelky a dvě vychovatelky. Školní sbor poté doplňuje paní školnice, která je nepedagogický zaměstnanec. Malotřídní školu na Vrbici navštěvuje 52 žáků a škola je trojtřídní. Žáci navštěvující malotřídní školu jsou z velké části žáci, kteří bydlí přímo v dané vesnici. Paní ředitelka 2 uvádí: „99 procent jsou děti z Vrbice, ale pak jsou tam momentálně teď tu máme jedno dítě, které jezdí z Pavlovic (,) jo (,) je to dcera paní učitelky .. tady ze čtvrté třídy (smích) ale měli jsme tady ještě víc dětí .. hhm z Pavlovic .. no z Pavlovic vlastně (,) takže ty jsme tady měli dvě tři děcka jsme tu měli .. teď už jsou vlastně dvě pryč.“ Malotřídní škola úzce spolupracuje s obcí, a především usiluje o zachování školy. Paní ředitelka 2 cituje: „První řadě zachovat školu, protože jsme malá vesnice .. demograficky (,) to teď ty roky nevychází úplně zrovna ideálně .. takže zachovat tu školu ve stávající podobě, jaká je a prostě reagovat nějakým ... způsobem na jakýkoliv změny ve školství.“

Kategorie charakteristika prostředí, ve kterém se škola nachází jsme začlenili i do rozhovoru se samotnými učiteli. Na základě těchto rozhovorů jsme došli k výsledku, že zázemí malotřídních škol je velmi podstatnou složkou, kterou škola často využívá. Jedná se totiž o vesnickou školu, kde se nachází okolo školy především příroda a pěkné zázemí, které lze využívat a aplikovat i do výukových metod. Z tohoto hlediska má malotřídní škola výhodu, protože nemusí neustále tvořit nové pomůcky, aby určitou tematiku dětem přiblížila. Díky malému počtu žáků si učitelé mohou dovolit chodit ven a tvořit a učit se

ve venkovním prostředí školy. Respondent A: „*Tak mi hlavně využíváme to prostředí, co tady je. Jsme venkovská škola, která má kolem sebe ze tří stran les a protéká jí řeka, takže tady můžeme samozřejmě už využít toho, co tady je a nemusíme se někdy zásadně něco tvořit.*“ Podle respondenta F: „*I některé naše školní akce, když vezmu v průběhu roku, se snažíme jakoby přesunout třeba i ven. Není to samozřejmě pořád, ale víceméně se snažíme jakoby v rámci buď je to nějakého projektu nebo prostě nějaký den zaměřený na něco, takže se to třeba snažíme s dětmi absolvovat venku.*“

Dále jsme se dozvěděli, že malotřídní škola vytváří různé aktivity, které jsou spojovány s přírodou a jejím okolím, jenž obléhá školu a které je blízké především jednotlivým žákům. Respondent A uvádí: „*Budujeme si tady environmentální zahradu, ale samozřejmě těch spekter a těch zájmů malotřídní školy nebo jakékoliv jiné venkovské školy by měla vlastně čerpat právě z toho prostředí, které je zase blízké těm malým dětem.*“ Můžeme tedy říci, že malotřídní škola využívá i veškeré možnosti, které poskytují společnou výuku ročníků.

Malotřídní školy dále pořádá různé akce, jak pro děti, tak pro celou obec. Souvisí to především s dobrou spoluprací mezi obcí a školou, jak jsme již zmiňovali. Škola se snaží pořádat tematické akce za účelem sjednocení dětí i jejich rodin. Charakteristické prostředí, ve kterém se škola nachází také podporuje vztahy mezi pedagogy či občany a ovlivňuje rychlé odhalování či řešení různých konfliktů. Dle respondenta CH: „*Hhm malotřídní škola je skvělá v tom, že vlastně hhm jsou ty vztahy takový dobrý vzhledem k tomu, že je nás tady málo, a to prostředí je takový rodinný, tak se třeba i konflikty řeší daleko, daleko rychleji hhm myslím si, že to odhalení třeba, když už bych mluvila třeba o nějaké šikaně nebo nějakým konfliktu, který je potřeba fakt řešit, tak je to daleko snadnější než, než právě třeba na té velké škole a (.) máme hhm super vztah i s obcí, což si myslím, že hhm taky ovlivňuje to fungování té školy jako takové (.)*“

7.2 Oblast: příprava učitele na hodinu

Druhým hlavním výzkumným cílem naší empirické části je oblast příprava učitele na hodinu. V dané oblasti jsme se zaměřili na přípravu učitele na malotřídní škole, a to především na to, jak ovlivňuje učitelskou přípravu na základě jejich praxe, dále úroveň promyšlenosti přípravy na hodinu a na závěr jaký má vliv na učitele příprava hodiny do jednoho ročníku a do spojených ročníků.

Danou oblast jsme si rozdělili na tři kategorie:

1. **Přípravy na začátku praxe a současnost:** Současnost zde znamená po určité době v praxi. Jedná se o kategorii, která nám podává informace o začátcích učitelské praxe na malotřídní škole a o jejich současných přípravách na hodiny.
2. **Promyšlenost přípravy:** Tato kategorie popisuje, jak je důležitá promyšlenost příprav a reagování na různé aspekty.
3. **Sestavování vyučovací hodiny:** Daná kapitola nám vysvětluje náročnost přípravy na hodiny do spojených ročníků.

V následující části jsme opět mezi jednotlivými kategoriemi postihovali vztahy stejně jako u první oblasti výukových metod. Znovu jsme použili tabulku, kterou jsme rozdělili a jenž nám sloužila především k tomu, abychom docílili lepšího vyhodnocení výsledků dané oblasti:

Příprava na začátku praxe a současnost a promyšlenost přípravy

- Výzkumná oblast: *Vliv nabývajících praxe na promyšlení učitelských příprav do vyučovacích hodin.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňuje nabývajících učitelská praxe jejich přípravy na vyučovací hodiny?*
- Konkretizující otázky:
 - *Jak dlouho zabere učitelovi příprava vyučovací hodiny do spojeného ročníku na začátku praxe?*
 - *Jak dlouho zabere učitelovi příprava vyučovací hodiny do spojeného ročníku na v současnosti? (současnost znamená po určité době praxe)*

Výzkumný předpoklad:

Příprava učitelů na hodinu se odvíjí na základě jejich praxe.

Příprava na začátku praxe a současnost a sestavování vyučovací hodin

- Výzkumná oblast: *„Časová náročnost kladena na učitele z hlediska sestavování hodin do spojených ročníků.“*
- Hlavní výzkumná otázka: *Jak ovlivňuje učitelská praxe sestavování vyučovacích hodin?*
- Konkretizující otázky:
 - *Jak bylo časově náročně sestavit hodinu na začátku učitelské praxe?*
 - *Jak je časově náročně sestavit hodinu v současné učitelské praxi?*

Výzkumný předpoklad:

Nabývajících učitelská praxe ovlivňuje sestavování vzdělávacích hodin.

Promyšlenost přípravy a sestavování vyučovací hodiny

- Výzkumná oblast: *Sestavování vyučovací hodiny je ovlivněno časovou náročností na její promyšlenosti.*
- Hlavní výzkumná otázka: *Je sestavování hodiny náročné na učitelovu přípravu na základě její promyšlenosti?*
- Konkretizující otázky:
 - *Jak je ovlivněna učitelská promyšlenost vyučovací hodiny na základě sestavování hodiny pro jednu třídu a sestavování vyučovací hodiny do spojeného ročníku?*
 - *Musí se příprava na vyučovací hodiny velmi promýšlet pro spojené ročníky? “*

Výzkumný předpoklad:

Učitel na malotřídní škole musí ve své přípravě pečlivě promýšlet, jak sestavit hodinu do spojeného ročníku.

Jakmile jsme postihli vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, tak jsme zpřehlednili získané informace do tabulky. Tabulku jsme vytvořili pomocí již získaných kategorií, u kterých jsme dále vytvořili subkategorie.

Tabulka 6: Příprava učitele na vyučovací hodinu:

Subkategorie	Příprava na začátku praxe a současnost	Subkategorie	Promyšlení přípravy	Subkategorie	Sestavování hodin
Začátek	<ul style="list-style-type: none"> - Učitelská příprava zabrala velké množství času, protože do spojených tříd nelze jít bez přípravy. - Na začátku jsou přípravy běh na dlouho trať. - Na začátku praxe přípravy byly velmi náročné. - Příprava byla delší i z důvodu toho, že si učitel hledá systém, organizaci výuky. 	Pečlivost	<ul style="list-style-type: none"> - Přípravy se musí neustále promýšlet, protože učitel musí probrat v 45 minutách dva obsahy. - S věkem a se zkušenostmi to jde lépe, ale pořád se musí promýšlet. - Postupuje dle intuice. - Někdy je lepší intuice než do detailu promyšlená příprava. - Důležité je také promyslet si jaká je zdatnost dětí. 	Množství	<ul style="list-style-type: none"> - Všechno je spojených třídách zdvojnásobené. - Mít v zásobě neustále zásobu různých aktivit pro jeden ročník, když se pracuje s druhým. - Více opravování a více obsahu učiva.

	<ul style="list-style-type: none"> - Příprava je náročná i na pomůcky. - Trvala dlouho v rozmezí 1–3 hod. 				
Specifika přípravy	<ul style="list-style-type: none"> - Příprava je to nejtěžší, co na té výuce spojených ročníků je. - Čtení knih: metodologie, didaktiky – začátek praxe. - Dělat si dopředu plány. - Kontrola materiálů je velmi náročná - Bez přípravy to nejde. - Snaha neustále dávat do hodiny nové věci. - Práce s PC a dalšími didaktickými prostředky, asistent. 	Reagování	<ul style="list-style-type: none"> - Příprava se odvíjí také od dětí a reakce na ně. - Občas musí člověk improvizovat. - Přípravy se musí promýšlet pro každý ročník i nastupující ročník specificky, protože každá třída je jiná a reaguje na něco jiného. 	Srovnání	<ul style="list-style-type: none"> - Sestavovat hodinu pro jednu třídu je určitě jednodušší, protože člověk nemusí tolik přemýšlet nad tím, kdo je rychlejší a kdo pomalejší; vede se jenom jeden ročník. - Ve spojených ročnících učitel nemá tolik času na děti. - Záleží na pojetí učitele. - Záleží také na hodinách a na předmětech.
Porovnání	<ul style="list-style-type: none"> - Doba přípravy se zkracuje. Až trojnásobně (s praxí). 	Předělávání	<ul style="list-style-type: none"> - Každý rok musí učitel dělat úpravy jejich výukového plánu. - Hodina se neustále mění – když nastane třeba problém. 	Úroveň dětí	<ul style="list-style-type: none"> - Malotřídka je náročná z hlediska úrovně dětí a jejich práce. - Záleží na věku žáků.

	- Zkracuje se to proto, že učitel už má zásobu materiálů a ví, co si může dovolit.				
Současnost	<ul style="list-style-type: none"> - Přípravy se zkracují, protože ročníky se opakují a výukové plány také. - I s obměnami pomůcky podle potřeb dětí, i přes to je příprava kratší. - Bez příprav to nejde. - Je to kratší, protože učitel už má zásobu materiálů. 	Rozvoj učitele	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel by se měl neustále rozvíjet, nedělat stejné hodiny, chodit na vzdělávací kurzy... - Internet je velkou výhodou. 	Náročnost práce	<ul style="list-style-type: none"> - Odvíjí se to také od individuálního dítěte. - Návaznost dvou ročníků a aby tam nebyly prostoje. - Více promýšlí vše. - Starší ročník musí být více samostatnější. - Aby se nikdo ve třídě netrápil.

7.2.1 Interpretace oblasti: příprava učitele na hodinu

Tabulka 7: Příprava na začátku praxe a současnost – interpretace

Příprava na začátku praxe a současnost	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Časová náročnost	9	A, B, C, D, E, F, G, CH, I
Specifika	7	A, B, C, E, F, CH, I
Zlepšení	6	A, C, E, G, H, I
Materiály	2	A, D
Současnost	7	B, E, F, G, H, CH, I

V druhé hlavní výzkumné oblasti jsme se zabývali tématem učitel a jeho přípravy na hodinu. Danou oblast jsme si rozdělili na tři kategorie. V první kategorii jsme se zaměřili na učitelovu přípravu na začátku praxe a v současnosti (to znamená po určité době praxe). Tato kategorie nám tedy naplňuje náš hlavní výzkumný cíl. Na základě všech dotazovaných učitelů jsme došli k těmto informacím.

Téměř většina učitelů se shodovala na tom, že příprava na hodinu spojených ročníků je časově velmi náročná, a to především na začátku jejich praxe. Jak uvádí respondent I: *(smích) „Dlouho ... já když jsem vlastně nastoupila, tak jsem právě zrovna měla .. hhm dvojku trojku dohromady právě na to čtení (,) a to mě jako .. třeba i dvě hodiny dalo (.) Velká náročnost vyplývá také především z toho, že si každý učitel musí nalézt určitý systém organizace výuky. Podle respondenta F: „(pauza) „No .. dost času (,) dost času, protože než si na to učitel (,) jakoby vůbec zvykne, jak tu hodinu zorganizovat a jak si to třeba napsat do té přípravy (,) tak .. to je náročný (,) a to si myslím, že i když mám za sebou už tolik let praxe (,) tak v okamžiku, kdybych se měla postavit do (,) třídy, kde mám spojený ročníky (,) tak prostě bez přípravy bych to asi nedala.“* Dále specifika náročnost vyplývají z praxe učitele, kdy si každý pedagog musí přijít, jak již bylo zmíněno na organizaci výuky, ale i na co daná třída reaguje. Respondent CH: *„Dřív to bylo daleko delší, protože jsem neměla (,) jako takový, takový přehled, co ta třída třeba umí nebo co všechno si můžu dovolit.“* Učitelé náročnost při přípravě na hodinu také přisuzují výrobě různých materiálů, který musí do vyučovacích hodin chystat, vystříhovat a tvořit. Citace respondenta E: *„Tak na začátku praxe hhm mě to zabíralo hodně času (,) hhm je to fakt náročný (,) na to aby si člověk připravil dopředu pomůcky, tu hodinu už musíte mít nějak vystavenou a jdete tam prostě s nějakým plánem a (,) aby třeba ta část dětí dokázala pracovat samostatně, takže něco pro ně musíte mít jakoby materiály nastrádaný, takže je to určité časově hodně náročný.“*

Přípravy učitelů jsou velmi důležitým aspektem na malotřídních školách, kde se nachází spojené ročníky. Jak uvedla jedna z paní učitelek v rozhovoru. Respondent A: *„To je to nejtěžší, co na té výuce spojených ročníků je hhm všechna ta pozitiva, která můžou (,) pokud je to hodina dobře vedená a vznikají pro ty děti (,) byly strašně rychle smazaný jako špatnou přípravou, tam se prostě nedá dojít (..) z hlavy to nejde jo (.)“* Aby mohla vzniknout kvalitní příprava učitele na vyučovací hodinu, tak je zapotřebí vzdělanost učitelů, jak uvádí pan učitel respondent B: *„Načíst si ty učebnice, ty metodiky k tomu (,) to ze začátku bylo strašně náročný a to víc, když to bylo prostě (,) že jo .. vy se na jednu vyučovací jednotku se připravujete jak kdyby na dvě .. a ještě to skloubit dohromady je prostě náročný.“* *„Hodně hodně udělá to, když si v to (,) září si uděláte prostě plány.“*

V další části rozhovoru se učitelé zmiňovali o procesu zlepšování ve fázi vytváření příprav do vyučovacích hodin. Většina učitelů se shodovala na tom, že na dané zlepšení v přípravách má svůj velký podíl dlouhodobá praxe, a to proto, že již učitel čerpá z nabytých zkušeností, vytvořeného didaktického materiálu a získaných vědomostí v oboru výukových metod. Z hlediska časového nám paní učitelka naší danou výpověď potvrdila. Respondent A: *„Ale časový horizont ... no .. určitě až trojnásobně víc než samozřejmě po praxi, protože už člověk čerpá z nějakých věcí, i když to může klamat, protože současná doba, která zase nás posouvá hhm v té využívání v těch samozřejmě didaktických prostředků a těch příprav a prezentací to sem samozřejmě před třiceti lety nedělala že jo, počítač byl jako velký salón někde jo (,) takže tak samozřejmě to klame, protože člověk víc a víc zpestřuje tu .. hhm .. výuka se posouvá, budeme se bavit opravdu .. musí se posouvat, protože pro tyhle děti by tabule a křída nestačili ...“* Dále nám učitelé popsali zlepšování příprav na hodinu v rámci spojeného ročníku následovně. Citace respondenta C: *„No (,) hhm určitě byla delší než si člověk našel nějaký systém .. to (,) že propojím ty dvě skupinky, tak to určitě (,) trvalo dýl (,) a taky záleží na schopným asistentovi že? Co si budeme říkat (,) jestli (,) můžeme ho delegovat nebo nemůžeme (,) že (,) jestli se na něho můžeme spolehnout (,) ale určitě na začátku praxe byla ta příprava delší (,) než teď (smích)“*

Na konci této části rozhovoru jsme se s učiteli přemístili k otázce, jak dlouho jim příprava časově zabere v současné době. Většina učitelů se shodovala, že se jim příprava z hlediska časového zkracuje, a to z důvodů, co jsme již zmínili v nynější kategorii. Na zkracování učitelské přípravy na vyučovací hodinu má vliv opakující se ročníky. Podle

respondenta B: „*A ted'ka (,) a ted'ka hhm už taky tím, že ty hhm (,) ročníky se opakují (,) některé ty předměty už jsem učil, takže ty přípravy se zkracují (,) jo (,) jako ... když vám to řeknu tak, tak jsem chodil z práce v pět šest dneska se mi povede, že ve tři jsem doma (,) (smích)*“

Důležité je však poznamenat, že opakující se ročníky neznamenaají, že může přijít učitel do vyučovací hodiny spojených ročníků bez přípravy, jelikož každá třída žáků je jiná a reagují na jiné výukové metody, jiné organizační formy, jiné didaktické materiály atd... Dle respondenta E: „*S tou praxí potom samozřejmě se to zlepšuje (,) jakoby protože (,) už víte, kam sáhnout (,) nějaký zdroje máte, nebo něco připravený už jakoby (,) jo, že jo (,) Obměňuje to člověk samozřejmě podle jakoby podle těch dětí, každé to potřebuje trošku jinak, ale přece jenom, když už jako máte nějaký zásobník těch materiálů (,) tak je to trošku o něčem jiným.*“ Učitelé na malotřídních školách se připravují na každou vyučovací hodinu. Jak uvádí respondent F: „*Jako potřebuju i po těch x letech praxe se na ty hodiny připravovat (,) jo nepodceňuju to (,) chystám si ty přípravy pořád (,) na každé den (,) nejde to bez toho (,) jo (,) (smích).*“

Dalším důležitým aspektem, který bychom chtěli zmínit je, že se učitelé stále snaží o zdokonalování, a ta ovlivňuje také jejich přípravy do vyučovací hodin. Podle respondenta G: „*Hhm jako my se snažíme jako pořád něco novýho a (,) jsou nové metody a nové nějaké učební pomůcky, takže i tak se snažíme jako fakt jsme si myslím, že hodně tvůrčí jako hhm tady vidíš, že je hodně (paní učitelka ukázala na výrobky ve třídě) fakt jako vyrábíme, aby to pro ty děti bylo příjemný, aby prostě neseděly fakt jenom v lavicích a (,) nemusely sedět, ale prostě tak se všichni zapojily (,) Je to lepší, ale jako taky to dá zabrat (,) (smích).*“

Tabulka 8: Promyšlenost přípravy – interpretace

Promyšlenost přípravy	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Analýza přípravy	4	A, B, D, CH,
Úpravy	6	A, B, F, G, H, I
Reagování učitele	6	C, E, F, G, H, I
Rozvoj učitele	7	B, C, E, F, G, H, I

V následující kategorii jsme se zaměřili na téma, jak učitelé musí své přípravy na vyučovací hodinu ve spojených třídách promýšlet, zda je stále potřeba si na určité věci dávat pozor, zda musí stále své přípravy analyzovat a propracovávat. Tato kategorie nám

naplňuje náš hlavní cíl, který zní: **Nastítnit specifiku problematiku přípravy učitele na hodiny spojených tříd.**

Nejprve jsme se dotazovaných učitelů na malotřídních školách ptali, zda je stále zapotřebí své přípravy do vyučovacích hodin spojených ročníků promýšlet. Většina učitelů odpověděli, že ano. S postupnou praxí v oboru se přípravy na vyučovací hodiny zlepšují, ale učitelé se shodovali na tom, že chodí do vyučovacích hodin stále s promyšlenou přípravou. Citace respondenta D: „*No (,) promýšlím (,) to je prostě .. stoprocentně promýšlím (,) jo (,) a pochybuju o tom, jestli je to dobře nebo špatně jo (,) takže neustálý dialog vnitřní .. (smích)*“ Podle respondenta CH: „*Hhm určitě hhm je třeba promyslet vlastně zdatnost těch dětí, když je to ta třída smíšená, tak tam mám vlastně třetáky a pátáky, což jsou vlastně dvě třídy, který jsou úrovně na tom podstatně jako jinak, takže nakombinovat ty aktivity, tak aby hhm vlastně (,) všichni dosáhli toho cíle, který si na začátku stanovím, takže promyšleny to určitě být musí (,) i z hlediska bezpečnosti (,)“*

K analýze příprav na vyučovací hodiny patří také jejich určité přepracování. Velká část učitelů hovořila o tom, že i po pečlivě promyšlené přípravě se museli, k dané přípravě na vyučovací hodinu opět vrátit a přepracovat jí z důvodu jejich nedostatků či chyb. Respondent B: „*Jo určitě hhm .. to je tak jako hhm až zkušenosti až jakoby s věkem nebo až jakoby (,) s dobou praxe hhm třeba ty vlastivědy (,) já jsem tady pátým rokem a čtyři roky je učím nebo letos čtvrtým rokem to učím (,) a každý rok, i kdy prostě mám ty přípravy hotový (,) každý rok to upravuju (,) a úplně jsem se smál, když jsem učil první rok, tak jsem to nějak dělal (,) myslel jsem jak to nemám skvělý (,) učil jsem to za rok a říkal jsem panebože jak si tohle mohl dělat nebo že si to takhle dělal (,) jo (,) že prostě dneska bych to udělal jinak (,) rok na to (,) už má na to člověk zase jinej pohled zase jinej náhled a zase to trošku opraví (,) takže jako (,) jo máte základ, ale pořád to upravujete (,) musíte si to jako nadpřipravít jo (,)“*

K práci učitele neodmyslitelně patří komunikace s žáky. Je za potřebí, aby učitel reagoval na dané situace ve třídě a podle toho byl schopný pozměnit i své přípravy na vyučovací hodinu. Opět hovoříme o změnách v přípravě, ve výukových metodách, v didaktických prostředcích či v organizačních formách. Dle respondenta F: *(smích)* „*Člověk si naplánuje hodinu (,) pak se v té hodině semele něco, co vám tu hodinu totálně rozhodí, takže člověk musí improvizovat a prostě reagovat na to s danou situací, která je*

(,) a nebo i třeba mě samotné (,) samotnou v průběhu té hodiny najednou (,) při té reakci těch děcek napadne něco (,) takže třeba to, co mám nachystaný potom nějakou část té hodiny, tak jakoby hhm udělám třeba trošku jinak.“

Jako podstatnou složku u přípravy na vyučovací hodiny vidí učitelé především svůj vlastní rozvoj. Je zapotřebí, aby se učitelé neustále rozvíjeli, aby nedělali stejné hodiny, aby měli možnost chodit na vzdělávací kurzy atd. Jak uvádí respondent F: „*A metody (,) a pokud chce být učitel dobrý, tak prostě by neměl zakrnět (,) to znamená neměl by dělat stejný hodiny (..) když začínal učit a učit stejným stylem po dvaceti letech nebo po deseti letech nebo po pěti letech od toho je tam další vzdělávání učitelů a ten učitel by prostě fakt tu svoji profesi měl rozvíjet ... jo (,) Je to potřeba, protože ten člověk zakrní, pokud by nejezdil nikde na semináře, nehledal (,) si materiály“*

Učitel se rozvíjí nejen již zmíněnými faktory, ale také se samozřejmě rozvíjí s postupnou praxí a zjišťuje, jak volit správně výukové metody, co si ve třídě může dovolit a co nelze. Podle respondenta E: „*Myslím si, že teď už je to dobrý (,) Ted' už jako, už si to umím prostě pohlídat no (,) a hlavně (,) většinou dostanu děti, který už znám třeba vím, jak se chovají, takže už jako .. do toho jdu tak nějak, že vím do čeho jdu! Což když jsem sem přišla první rok, tak to byla jedna velká jako velký chaos samozřejmě (,)“* Citace respondenta I: „*Jo (,) je to určitě jednodušší (,) prostě postupně s tou praxí člověk i získává jakoby vlastní zkušenosti (,) a hhm aktivitu, kterou měl třeba i připravenou dokonale, že si říkal (,) že má materiálů spoustu (,) vyjde to, tak pak v té hodině teprve zjišťuje, jak to funguje s těma dětma nebo nefunguje, takže tu zkušenost si pak přenáší a už příště ví jako áha hele pozor tady toto nám nefungovalo, nebudu to dělat a (,) nebudu to zbytečně chystat, vím že to bylo třeba k ničemu (,)“*

Tabulka 9: Sestavování vyučovací hodiny – interpretace

Sestavování vyučovací hodiny	Četnost zastoupení kategorií	Specifikace respondenta
Množství práce	5	A, C, E, CH, I
Ovlivnitelnost práce	6	B, D, F, G, H, I
Žáci	2	B, H
Práce učitele	6	B, E, F, G, H, I

Dílčí součástí této oblasti byla kategorie, kde nám učitelé sdělovali, jak je sestavování hodin do spojených ročníků náročné a specifické. Dotazovaní učitelé nejvíce podotýkali především velké množství práce při sestavování hodin pro více ročníků a jak je tím jejich

práce ovlivněná. Dále pak zmiňovali, že podstatnou složku naplňují samotní žáci ve třídě a také, že v sestavování vyučovací hodiny hraje důležitou roli práce učitele a jak se vším správně naloží.

Jestliže budeme na tuto kategorii pohlížet z hlediska množství práce, tak je důležité zmínit, že na malotřídní škole jsou právě spojené ročníky do jedné třídy, a proto se vše tzv. zdvojnásobuje. Citace respondenta A: „*Prostě připravujete se pro dva ročníky, dva obsahy, dvě témata a dvoje klíčové kompetence, dvoje všechno .. jo (.) Všechno je tam dvakrát.*“ Pakliže učitel sestavuje vše dvakrát, tak je velmi podstatné, aby učitel volil, takové výukové metody a strategie, které na sebe budou navazovat a nebudou v hodinách žádné prázdné chvíle. Dle respondenta C: „*No musí tam být hhm návaznost těch dvou skupin, aby tam nebyly hhm když to přeženu prostoje .. aby ty děti byly zaměstnané, měly práci (,) hhm adekvátně tomu v těch obou skupinách (,) aby se to prolínalo, aby se zase člověk nevěnoval jenom jedním (,) a (,) druzí měli jen samostatnou práci, prostě v tom propojení (.)*“ Pro zamezení těchto výše uvedených problémů učitel musí mít určitou zásobu didaktických her, pracovních listů či různých aktivit. Respondent E uvádí: „*Mít třeba pro ně nachystanou i další činnost, když třeba s tou druhou polovinou ta práce se třeba víc natáhne nebo jsou strašně rychle hotový, takže mít pořád zásobník nějakých jakoby námětů, myšlenek hhm třeba i nějakých listů do čeho sáhnout, kam ty děti odkázat (,) a jako skloubit to .. je náročný (,) velmi (smích)*“

Na sestavování vyučovací hodiny mají velký vliv právě spojené ročníky. V další části rozhovoru dotazovaní učitelé poznamenávali, co vše můžou spojené ročníky při sestavování vyučovací hodiny ovlivnit. Jestliže máme ve třídě dva různé ročníky učitel musí zaměstnávat dvě třídy a musí si určit, kdy a jak bude pracovat s jednou třídou a co vymyslí za aktivitu pro druhý ročníky. Dle respondenta F: „*Je to jednodušší (,) je to jednodušší (,) protože v podstatě celou tu hodinu si vedete a víte, že je tam jenom jeden ročník, že nemusíte řešit teďka zaměstnám tyto děti a budu pracovat s tímato, i když zase ..*“ Dalším důležitým faktorem při sestavování vyučovací hodiny hraje roli samotný učitel, jak uvádí respondent H: „*No je tam velký rozdíl hhm já teda, ono zase záleží, jako to pojme ten učitel jo.*“ Mimo učitele a třídu je také důležitým faktorem náplň učiva, co se v daných hodinách probírá a jaké výukové metody se musí volit pro jednotlivé ročníky. Citace respondenta I: „*Tak samozřejmě (,) tam hhm asi je ten (,) jednak časový a jednak asi jako i ty informace, který si ten učitel musí sehnat, nebo prostě, který má, tak jsou asi daleko jako obsáhlejší (,) myslím, že záleží hodně na té hodině.*“

Jestliže jsme již zmínili, že na sestavování vyučovací hodiny má vliv obsah učiva a učitel, neměli bychom zapomenout také na žáky. Žáci jsou dalším z faktorů, kteří ovlivňují právě sestavování vyučovací hodiny, a to především na malotřídní škole. Podle respondenta H: „*Taky ten věk .. je rozdíl .. hhm ale (,) můžu říct, že hhm беру ty děti jakože vůbec nerozdělují, jestli jsou prvňáčci nebo druháčci nebo čtvrtáci nebo pátáci, když je mám spojený, tak prostě to udělám tak, aby jako hhm došly na něco jako hhm během té, jako wow super já jsem na to došla jako i ti i ti (,) .. no ', ale zase je to o tom si to jako nachystat (,) dobře, jo ...*“

Na závěr této oblasti bychom chtěli uvést citaci pana učitele, který celkově zhodnotil sestavování vyučovacích hodin, respondent B: „*I když tu přípravu máte hotovou (,) namyšlenou (,) myslíte si geniálně všichni by vám na vysoké školy zatleskali (,) tak to stejně nebude fungovat, protože může být den, kdy se děcka špatně vyspí my tomu říkáme erupce na slunci (smích) a můžete mít tu přípravu zlatou a nebude fungovat (,) jo (,) takže to je takový hodně prostě individuální a i o těch děckách (,) hlavně (,) (smích)*“

7.3 Dodatková oblast: učitel a názor na malotřídní školu

Tabulka 10: učitel a názor na malotřídní školu

Učitel 1	Popis
	Práce v profesi učitele: 33 let
	Práce na MáŠ: 24 let
	Bydliště: dojíždění
	Proč typ MáŠ: „Protože je mi tento věk bližší a zaujalo mě to.“
	Názor na MáŠ: „Zůstat ve své podstatě musí, protože jsou obce, který by přišli o školy a .. pokud je v nich hhm dobrý tým kantorů, tak je prostě povede natolik kvalitně a natolik skvěle, že to bude (,) může konkurovat kterékoliv jiné škole.“ „Maličká obec, která má stěží pana starostu a nějakých sedm zastupitelů nedá dohromady žádnou metodickou pomoc ani řediteli natož těm kantorům .. jo (,) takže i tady se to vlastně ztrácí, ale to není ani tak malotřídkou ale velikostí ty obce, ale od toho se samozřejmě malotřídky odvíjejí (,) jako zrušit malotřídky, vím že se to dělo určitou dobu, kdy ty obce to vlastně nechtěli financovat, že to je složité náročné, dovalo se to a podobně, ale ty výkyvy v těch v tom školství jsou tak silné a tak dál, že jako (,) ničit si školu jenom protože tomu nevěřím byla podle mého obrovská chyba.“
Zastání MáŠ ve školství: „Své zastání ... je (,) myslím si, že v posledních letech vůbec aspoň nějakým způsobem začínají sdružovat nějaké skupiny třeba na facebooku nebo na nějakých jiných sociálních sítí, kteří si trošičku jakoby rádi, ale jakože by sem malotřídkám jako takovým někdo někdy věnoval .. já jako třeba ředitelka odbočím: sem vůbec postřehla vůbec teprve začínají být nějaké porady pro ředitele malotřídních škol, že je to tak specifické, tak <u>jiné</u> (,) jo (,) že hhm v posledních letech si myslím, že se k tomu .. k tomohle tu specifiku někdo začíná věnovat.“	
Učitel 2	Popis
	Práce v profesi učitele: 5 let
	Práce na MáŠ: 6 let
	Bydliště: přímo ve vesnici školy
	Proč typ MáŠ: „Hhm ... protože jsem začal tady pracovat ještě při studiu a bylo to původně jako záskok za mateřskou na půl roku a .. já jsem se do té práce zamiloval, takže jsem (,) protože jsem jsem původně vystudované středošolskej učitel .. tak jsem se zamiloval do dětí a do téhle práce .. a šel jsem dostudovat si vlastně první stupeň do Olomouce a tak už jsem tady jako zůstal“
	Pohled na MáŠ: „Já hhm si myslím, že hhm malotřídní školy spousta dětem <u>musí</u> vyhovovat (,) <u>musí</u> (,) protože přístup hhm učitele k hhm jakoby hhm nebo individuální přístup učitele na malotřídní škole je úplně diametrální rozlišnej (,) rozlišnej než právě na té plnohodnotné velké škole třeba ve městě hhm hhm myslím si, že spousta dětem tohle musí vyhovovat a hodně to určitě posune dál (,)“ „Ten <u>čtvrták</u> si, i když má hotovo nebo (,) nemá a leluje a poslouchá (,) tak je úplně jedno, že nedělá svoji práci, on se učí a dává pozor (,) a pojímá to co se bude učit za rok (,) a naopak páťák si utvrzuje to co uměl ve čtvrté třídě.“ „I když poslouchá ty páťáky nebo nižší ročník (,) tak se furt učí (,) Jo (,) a to je to důležité (,) a to je to proč chodíme do školy (,) že jo (,) Takže to já si myslím, že to není na škodu (,) jo (,) pro ty malotřídní školy.“
Zastání MáŠ ve školství: „Jo, určitě (,) já si myslím, že stoprocentně.“	
Učitel 3	Popis
	Práce v profesi učitele: 25 let
	Práce na MáŠ: 5 let

	Bydliště: Dojíždění
	Proč typ MŠ: „Protože jsem potřebovala změnu (.) to bylo víceméně z osobních důvodů ... změna (.)“
	Pohled na MŠ:
	„Rozhodně si myslím, že než aby se zavíraly školy a musely děti dojíždět, tak že mají rozhodně své místo (.) Jako jsem zastánce malotřídek! (.)“
	Zastání MŠ ve školství:
	„Rozhodně maj .. rozhodně maj na v těch menších obcích ..“
Učitel 4	Popis
	Práce v profesi učitele: 7 let
	Práce na MŠ: 1 rok a půl
	Bydliště: přímo vesnici školy
	Proč typ MŠ: „Hm (smích) lákalo mě to (.) jo (.) když bude upřímná, tak mě to lákalo zkusit (.) dostala jsem tu možnost, takže jsme jí využila a (.) hlavně mě to baví (.) baví mě práce s dětma (.) takže (.) takže proto jsem to prostě chtěla zkusit, jestli mě to půjde, nebo ne (.)“
	Pohled na MŠ:
„No to mi nedělejte toto (smích) já nevím, protože mám tady svý vlastní děti (.) dokonce jedno ze svých dětí učím (.) hhm dcera je v páté třídě (.) syn ve třetí a předškolní dítě mám ještě v mateřské školce .. my jsme ze školou stoprocentně spokojeni tady.“	
	Zastání MŠ ve školství:
	„Já jako .. na devadesát procent (.) říkám, že ano, protože obec, která je třeba někde v horách ukrytá má tam pět dětí v každé v každé třídě jedno (.) jak jinak by to šlo udělat .. ale určitě to pro profesí toho pedagoga je náročná ...“
Učitel 5	Popis
	Práce v profesi učitele: 9 let
	Práce na MŠ: 7 let
	Bydliště: dojíždění
	Proč typ MŠ: „No tak (.) bylo to asi z důvodu toho, že se mi právě líbila ta myšlenka (.) jakoby jít na vesnici do menší školy (.) hhm je to tady takový jakoby rodinnější (.) taková jakoby spíš jakoby komunita (.) já jsem dřív fakt učila na velké škole (.) na sídlištní škole, která byla obrovská (.) velký počet dětí (.) jako zkušenost taky strašně fajn (.) samozřejmě (.) ale (.) tady toto je úplně něco jiného (.) takovej jakoby osobnější přístup .. je to jiný no (.)“
	Pohled na MŠ:
„Já si myslím, že něco do sebe to určitě má (.)“	
	Zastání MŠ ve školství:
	„Hhm já si myslím, že zastoupení určitě má hhm já vidím určitě pozitiva v tom, že děti se skutečně učí velké samostatnosti (.) učí se i víc spolupracovat s těmi spolužáky a hhm nejsou tak izolované třeba ty ročníky od sebe, že fakt si najdou kamarády i z té jiné třídy, že se tady prostě víc potkávají, víc se to prolíná (.) není to tak jakoby oddělený (.) jako na velkých školách, kde třeba fakt jako .. se setkávají stále se stejným kolektivem třeba těch dětí (.)“
Učitel 6	Popis
	Práce v profesi učitele: 28 let
	Práce na MŠ: 28 let
	Bydliště: přímo z vesnice školy
	Proč typ MŠ: nezodpovězeno
	Pohled na MŠ:

	<p>„Malotřídní škola je malá rodinná škola (.) známe se tu všichni hhm od vlastně ty děti od první třídy do té pětky vlastně víme z jakého prostředí pochází ty děti (.) pravdou je, že díky tomu, že jsme malý, tak z velké části jde celkem dost dobře rychle zamezit i nějakým projevům jakoby (.) <u>šikany</u> (.) jo, takže tady na toto se celkem rychle dojde ..“</p>
	<p>Zastání MáŠ ve školství:</p> <p>„Určitě jo, protože ten učitel má hhm větší možnost ty děčka poznat, právě proto, že jich je miň (.) i proto, že pokud (.) je dejme tomu místní, tak jak (.) tak jak jsem třeba já, tak znám i fakt (.) já říkám hnízdo, z kterýho to dítě jakoby vychází.“</p>
Učitel 7	<p>Popis</p>
	<p>Práce v profesi učitele: 20 let</p>
	<p>Práce na MáŠ: 20 let</p>
	<p>Bydliště: přímo z vesnice školy</p>
	<p>Proč typ MáŠ: nezodpovězeno</p>
	<p>Pohled na MáŠ:</p> <p>„Já si myslím, že hhm malotřídní škola je určitě přínosem jako (.) nebo myslím si, že pořád je to hhm .. nevím já jsem nikdy na velké škole neučila, ale myslím si, že hhm výhoda je velká v tom, že se hhm jako tam víc známe, že se mi paní učitelky (.) jako nemáme každé nikde kabinet, že se prostě ráno sejdeme, všechno si o těch dětech řekneme, takže všichni víme z každé třídy, co kdo jaký je (.) to si myslím, že úplně fakt největší výhoda, že prostě se tady všichni známe.“</p>
	<p>Zastání MáŠ ve školství:</p> <p>„Měly by se provozovat a udržovat (.) tady kvůli tomuto (.) hlavně kvůli tomuto důvodu, jako což si myslím, že pro ty děti je úplně super jako (.)“</p>
Učitel 8	<p>Popis</p>
	<p>Práce v profesi učitele: 15 let</p>
	<p>Práce na MáŠ: 10 let</p>
	<p>Bydliště: přímo z vesnice školy</p>
	<p>Proč typ MáŠ: „Tak ... hhm protože mě vyhovuje (.) teda mě (.) takhle mě vyhovují malé děti .. a vyhovuje mě hhm malý kolektiv, protože (.) mámě k sobě blízko hhm navzájem si pomáháme hhm je to víc na pohodu ... bych řekla <u>všechno</u> jo (.) to dění v té práci .. a já jsem tady moc spokojená (.)“</p>
	<p>Pohled na MáŠ:</p> <p>„Malotřídní škola je prostě rodinná škola (.) jo (.) To je jedna velká rodina .. která prostě ... se navzájem hodně jako vidí se, vnímá se, hodně se pohybuje spolu .. hhm navzájem si pomáhá hhm ... děti znají skoro všechny paní učitelky .. mají k nim důvěru, je tady prostě hhm jak doma (úsmev) takový jako teplo, prostě ... vůbec, teda vůbec u nás není žádná jako rivalita mezi učitelkami (.) naopak si pomáháme navzájem a tady tohle vnímají ty děti (.) strašně moc jo (.)“</p>
	<p>Zastání MáŠ ve školství:</p> <p>„Určitě (.) určitě .. stoprocentně (.)“</p>
Učitel 9	<p>Popis</p>
	<p>Práce v profesi učitele: 6 let</p>
	<p>Práce na MáŠ: 6 let</p>
	<p>Bydliště: přímo z vesnice školy</p>
	<p>Proč typ MáŠ: „Hhm protože je mi blížká ta atmosféra (.) a že taková jako rodinnější a hhm je to i z důvodu jako přístupu vedení, že je mi to sympatický a sama jsem na takové základce studovala (.)“</p>
	<p>Pohled na MáŠ:</p> <p>„Hhm tak já (.) na to mám názor takový, že je mi to milejší a jako ..“ Hhm je mi to milejší, je mi to příjemnější a třeba jako kolektiv pedagogů tady máme velmi dobrý (.) a myslím si, že toho to se nedá docílit úplně na velké škole (.) Takže i kolektiv (.)“</p>
	<p>Zastání MáŠ ve školství:</p>

	<i>„Hhm určitě bych provoz malotřídních škol jako podporovala, protože hhm .. je (,) jsou takový školy pro děti hlavně na prvním stupni přívětivější hhm řeší problémy hhm těch dětí i a (..) není na ně nezanevřeno z důvodu toho, že třeba těch dětí v té děti je hodně a není na to čas a prostor.“</i>
Učitel 10	Popis
	Práce v profesi učitele: 4–5 let
	Práce na MŠ: 4–5 let
	Bydliště: dojíždění
	Proč typ MŠ: <i>„Mě to bylo v celku jedno (smích) kde budu, hlavně jsem chtěla být jako blízko (,) blízko prostě bydliště a vzhledem k tomu, že se mě hned po škole naskytla jako možnost jít sem, tak (,) jako ani jsem nějak vlastně neměla na výběr, prostě to přišlo, tak jsem do toho šla, a pak vlastně (,) už jsem tady zůstala no (,) takže, tam ten důvod byl takový jako .. (smích)“</i>
	Pohled na MŠ:
	<i>„Já si myslím, že je to super (smích) Já si myslím, že je to super, protože jako třeba (,) ano někdo to bere, že jsou třeba ty děti bití jako tím, že jsou .. v tom ročníku spolu, ale zase kolik si toho jako, kolik se toho vzájemně naučí a kolik toho jako můžou jako <u>obkourkat</u> od těch starších, že si myslím, že to je jako obrovská výhoda, jsou stoprocentně samostatnější ty děti, umí se o sebe fakt jako postarat.“ „A hlavně to, že jsme tady jako fakt spolu všichni se známe, fakt se vidáme pořád, není to, tak jak na velké škole, že prostě projdete a nevíte, kdo to byl, tak to tady prostě nemůže nikdy nastat a třeba to mě se líbí tady ta myšlenka (,)“</i>
Zastání MŠ ve školství:	
<i>„Určitě, stoprocentně .. stoprocentně (,) za mě určitě jo (,) a když to třeba беру ještě z pohledu jako že bych si měla představit, že musím třeba svoje dítě .. jako posadit do autobusu v první třídě, aby někam odjelo do velké školy, když ta možnost je té malinké, tak jako asi bych neváhala jako rodič.“</i>	

7.4 Dodatková oblast: pandemie Covid-19

Tabulka 11: pandemie Covid-19

Učitel 1	COVID-19 – ovlivnilo:
	Samotného učitele:
	<i>„Spousta lidí se k tomu postavila tak, že prostě ano zatli zuby a učili jsme se po víkendech jeden druhého vzájemně, ta zas napomohlo hrozně moc ..“</i>
	<i>„Je to pro nás neskutečně časově a fyzicky a psychicky náročné, fyzicky ne .. psychicky a časově náročné jo.“</i>
	Děti:
	<i>„Pokud ta škola víc fungovala a zjistila, že děti chtějí radši do školy, než být s rodiči doma, takže ono to má samozřejmě i ty svoje plusy, který by se (..) nejsou úplně viditelné.“</i>
Učitel 2	Rodiče:
	<i>„Myslím si, že to ovlivnilo pohled rodičů trošku na školu, že si jí trošičku začali víc vážit (smích)“</i>
	COVID-19 – ovlivnilo:
	Samotného učitele:
	<i>„Posunul nás úplně milovýma krokama dopředu .. hhm my jsme před dvouma rukama .. nikoho ani v životě nenapadlo a každej by se nám vysmál, i já bych se vysmál, kdyby mi někdo řekl, že budu učit přes internet, přes kameru (smích) ... a že to jde! ... To mu bych se vysmál (,) a my jsme prostě tak posunuli, co se týče té hhm it (ajťy) technologie a všeho (,) úplně neskutečně, že máme dneska kamery, snímáme se na tabuli, posouváme si (,) jako jedeme a najednou to jde ..“</i>
	Učitel 3
<i>„Jako myslím si, že si toho víc váží i rodiče (,)“</i>	
COVID-19 – ovlivnilo:	
Samotného učitele:	
<i>„Museli jsme se posunout za ty dva roky jsme se toho museli strašně moc naučit navíc jak my kantoři.“</i>	
Děti:	
<i>„Tlak na ty děti (,) pak už jsme cítila, že ze začátku byly nadšení samozřejmě něco nového .. občas jsem vysílala z domu že (,) takže taky zvědavost (,) ale pak už byly takový taková letargie, že nevěděly, kdy to skončí.“</i> „Myslím si, že to ty děti tak jako posílilo a chodí radši do školy .. teďka se klepou, abychom neměli karanténu, abychom byli ve školách (,)“	
Učitel 4	Rodiče:
	<i>„Jako myslím si, že si toho víc váží i rodiče (,)“</i>
	COVID-19 – ovlivnilo:
	Samotného učitele:
	<i>„... Já jsem vždycky toužila po tom svý vlastní děti učit si doma .. chtěla jsem (,) je vyučovat sama .. pandemie koronaviru mě byla právě přínosem, protože jsem si to mohla zkusit“</i> „a jsem nesmírně šťastná jaký máme v naší republice školství (,) protože .. škola je teda jako (,) <u>opravdu</u> potřeba (,) socializace (,) toto není jenom o tom učení (,) učení je to poslední (,) jak kdyby“
	<i>„Z toho pohledu toho pedagoga (,) no jako .. žádná slast no (,) online výuka je prostě namáhavá jak pro děti, tak pro (,) pro ty učitelé (,)“</i>
Učitel 5	Děti:
	<i>„Ty děti to opravdu potřebují tu školu (,) ten kolektiv (,) takže mě byla pandemie koronaviru velkým přínosem.“</i>
Učitel 5	COVID-19 – ovlivnilo:

	<p>Samotného učitele:</p> <p>„Zopakovat bych si to určitě nechtěla (smích) jako ten kontakt s dětma, ta práce ve škole je to úplně jiný (,) je to jiný (,) je to jiný styl přípravy.“</p> <p>Děti:</p> <p>„Musím říct, že nám tady jakoby onlinová výuka šlapala naprosto dokonale (,) měli jsme téměř stoprocentní zapojení dětí (,) což jako .. hhm se srovnáním s jinými školami si nemyslím, že by někdo to měl takhle jakoby fakt podchycený.“</p> <p>Rodiče:</p> <p>„Měli jsme (,) štěstí na úžasný rodiče, že fakt jako spolupracovali, šlapalo nám to, fungovalo.“</p>
Učitel 6	<p>COVID-19 – ovlivnilo:</p> <p>Samotného učitele:</p> <p>„Posunulo nás to dál, naučilo jsme se spoustu nových věcí (smích) co všechno se dá přes počítač, jakým způsobem se dá přes počítač vyučovat a přiznám se, že třeba teďka, když jsme byli v tom prosinci (,) pár dní v karanténě, tak jakoby jsem věděla, že to bude <u>krátký</u> období, takže už z toho člověk nebyl tak zaskočený, už prostě (,) už víme jak.“</p> <p>Děti:</p> <p>„Co se nám teda povedlo, tak se nám povedl zapojit sto procent dětí do výuky, neměli jsme žádný děcko, který by se prostě nepřipojovalo, nebo bylo v situaci takový, že (,) že prostě by mu to nějakým způsobem se nedařilo (,) je pravda, že jsme půjčovali notebooky, půjčovali jsme tablety.“</p> <p>Rodiče:</p> <p>„Paní učitelky v těch menších ročnících tlačila do toho, že by se měli v tom týdnu alespoň dvakrát, třikrát s těma děckama spojit (,) jo, protože rodiče doma byli, takže rodiče jim museli nějakým způsobem ten počítač zapnout.“</p>
Učitel 7	<p>COVID-19 – ovlivnilo:</p> <p>Samotného učitele:</p> <p>„Bylo to náročnější, ale naučili jsme se to všechny prostě online učit děti.“</p> <p>„Museli jsme se taky naučit spoustu věcí (smích) jako my starší hhm ty (smích) s počítačem a tak, ale jako jo, zase si myslím, že jsme se někam posunuli (,)“</p> <p>Děti:</p> <p>„Děti si na to zvykly (,) je to náročnější, udělalo se třeba méně práce, ale myslím si, že jsme nebyli vůbec jakože bysme něco nezvládli nějaký učivo nebo byli pozadu.“</p> <p>Rodiče:</p> <p>„Máme super rodiče nebo já konkrétně u těch druháčků, že oni tam byli přítomni u té výuky, takže to fakt jako šlo ..“</p>
Učitel 8	<p>COVID-19 – ovlivnilo:</p> <p>Samotného učitele:</p> <p>„Postupně jsme došli (,) na celkový průběh na všechno, na i jako co těm dětem vyhovuje, jak to dělat, jaký způsobem (,) jak je upoutat jo (,) jak je naučit a nakonec si myslím měla jsem z toho moc dobrý pocit a zvládla jsem to.“</p> <p>Rodiče:</p> <p>„Myslím si .. že díky tomu, že jsem měla úžasný rodiče a vlastně jsem učila a poprosila jsem opravdu rodiče, že potřebuju, aby s tím dítětem u toho počítače seděla maminka nebo tatínek nebo babička (,) ale že tam <u>musí</u> někdo být s nimi a opravdu u všech dětí mě ty rodiče respektovali a dodrželi to .. tak tím pádem hhm díky této spolupráci s těmi rodiči jsem to (,) myslím si, že opravdu zvládla.“</p>

Učitel 9	COVID-19 – ovlivnilo:
	Samotného učitele: <i>„Mě to třeba dalo, to že, jak vidím děcka jsou daleko hhm nebo žáci jsou daleko hhm zdatnější v ovládní počítače, je s nimi taková snadnější komunikace, takže vlastně na začátku té pandemie se všichni musí naučit s tou technikou daleko jako líp pracovat a hhm .. teď (,) teď vlastně tu techniku můžeme využívat i ve škole, když tam jsme, takže nejenom v distanční výuce, ale i teďka to tam můžeme zařadit (,)“</i>
Učitel 10	COVID-19 – ovlivnilo:
	Samotného učitele: <i>„Jako samotná ta online výuka (,) jako .. asi dobrý, spíš ta přípravná část no (,) a jednak (..) a samozřejmě pořád telefonáty, ten tomu to nejede, tomu to vypadlo, zítra jsme ta, takže furt jako být ve střehu (smích) i já být na emailu, na telefonu (,) toto bylo takový jako náročný (,) ale jinak jako nějak to šlo no .. muselo (smích) Nic jiného nám ani nezbylo (,)“</i>
	Děti:
	<i>„Jde to hodně poznat, že jako v podstatě my jsme byli vlastně loni snad skoro furt jsme byli doma se čtvrtákama, takže tam začíná se u nich projevat no.“</i>

8 Vyhodnocení výzkumného šetření

Tématem práce je výukové metody učitele na malotřídní škole. Ve výzkumné části jsme se zaměřili na výukové metody, které učitel na malotřídní škole využívá. Zajímalo nás, zda má malotřídní škola při výběru metod své specifické znaky a pakliže ano, tak jaké to jsou. Výzkum byl koncentrován na pohled učitele. Cílem výzkumného šetření tedy bylo prostudovat, jaké výukové metody učitelé využívají na malotřídních školách a jak je aplikují v praxi. Jelikož jsme se ve výzkumné části zabývali především učitelem, tak dalším výzkumným cílem bylo prozkoumat specifiku přípravy učitele na hodinu spojených ročníků a její obtížnost.

V souladu s výzkumnými cíli jsme si stanovili dvě hlavní výzkumné oblasti, které jsme vyhodnocovali.

8.1 Vyhodnocení: výukové metody

Danou oblast jsme si rozdělili na čtyři kategorie: nejvhodnější metody, nevhodné metody, podmínky pro vzdělávání dle typu školy a charakter prostředí, ve kterém se škola nachází. Následně jsme postihovali vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a vytvořili jsme si výzkumné předpoklady, které jsme vyhodnocovali v analýze dat a poté v jejich interpretacích.

Výzkumný předpoklad 1: *Volba výukových metod je ovlivněna podmínkami pro vzdělávání na malotřídní škole.*

V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali, zda je ovlivněna volba výukových metod podmínkami pro vzdělávání na malotřídní škole. Tyto podmínky jsme spatřovali v postavení školy v obci, počtu dětí ve škole a ve třídě, ve zkušenostech pedagogů, vybavení školy, vztahu rodičů a školy atd. Z analýzy rozhovorů s učiteli jsme došli k výsledku, že výukové metody, které učitelé volí, jsou ovlivněny organizačními formami vzdělávání. Nejlépe se na malotřídní škole aplikují výukové metody do organizačních forem: skupinové práce a samostatné práce. Velmi často se tedy využívá samostatná práce, kde učitelé uplatňují výukovou metodu práce s textem. Naopak žáci ve skupinových pracích si rozvíjí kooperativní učení.

Organizační forma frontální velmi ovlivňuje výběr výukových metod učitele. V této části se učitelé v rozhovorech rozcházel a někteří zastávali názoru, že lze využít všechny výukové metody i ve frontální výuce, na rozdíl od druhé skupiny učitelů, kteří tvrdili, že

ve frontální výuce spojených ročníků nelze aplikovat výukové metody, tak aby bylo naplněno vzdělávání žáků.

Po analýze rozhovorů jsme zjistili, že často využívané výukové metody na malotřídní škole jsou kooperativní učení, projektová výuka, dramatizace, didaktické hry. Dalším důležitým aspektem, který ovlivňuje výběr výukových metod nejen na malotřídních školách je věk žáků. Projevuje se zde odlišná psychika a mentalita různých věkových skupin žáků.

Výzkumný předpoklad 2: *Podmínky pro vzdělávání podle různých typů škol ovlivňují výběr výukových metod.*

Výběr výukových metod ovlivňují i podmínky pro vzdělávání podle různých typů škol. Z hlediska malotřídních škol jsme pomocí rozhovorů vyhodnotili a došli k závěru, že nejdůležitější podmínkou, která ovlivňuje výběr výukových metod je menší počty žáků. Menší počet žáků působí na výběr výukových metod. Učitelé na malotřídních školách vidí jako velké pozitivum v malém počtu žáků to, že mohou více uplatňovat individuální výuku a v ní pak pro ni specifické výukové metody, např. brainstorming, heuristická metody nebo rozhovory mezi žákem a učitelem.

Výzkumný předpoklad 3: *Výběr výukových metod ovlivňuje charakter prostředí školy, ve kterém se nachází.*

Malotřídní škola je škola vesnická, která se nachází v blízkosti přírody, jenž lze využívat a aplikovat i do výukových metod. Z toho nám vyplývá závěr, že malotřídní škola má výhodu v charakteru prostředí školy, ve kterém se nachází. Důsledkem je to, že učitelé do výuku nemusí stále tvořit nové pomůcky, aby se určitá tematika dětem přiblížila. Z vyhodnocených dat jsme došli k závěru, že malotřídní škola si může dovolit více chodit ven, kde různě tvoří a učí se ve venkovním prostředí školy. Některé partie z přírodovědných předmětů (poznávání květín, stromů, hornin, změny v přírodě, ochrana životního prostředí) se dají velmi dobře vyučovat přímo v přírodě. Pro žáky je to určitě názornější.

Výzkumný předpoklad 4: *Výběr výukových metod je ovlivňován podmínkami pro vzdělávání dle různých typů škol.*

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu organizační forma frontální částečně omezuje výběr výukových metod na malotřídní škole. Z analýzy dat jsme došli k tomu,

že výukové metody jako je vysvětlování a přednášení jsou obtížnější. Důvodem, proč jsou tyto metody obtížnější aplikovat do hodiny je ten, že ve frontální výuce se často využívají právě tyto výukové metody.

Výzkumný předpoklad 5: *Výběr nevhodných výukových metod je ovlivněn charakterem prostředí, ve kterém se škola nachází.*

Již bylo zmíněno učitelé na malotřídních školách spatřují velké pozitivum ve svém charakteristickém prostředí, ve kterém se škola nachází z hlediska výběru výukových metod. Na základě této výpovědi jsme v analýze rozhovorů nenalezli žádnou výukovou metodu, které by byla nevyhovující s ohledem na jejich charakteristické prostředí.

Výzkumný předpoklad 6: *Podmínky pro vzdělávání na různých typech škol jsou ovlivněné charakterem jejich prostředí.*

Charakteristické prostředí školy umožňuje využívat specifické podmínky pro vzdělávání na malotřídní škole. Škola využívá své prostředí a vytváří různé aktivity, které jsou spojovány s přírodou a jejím okolím, které je blízké především žákům. Mezi aktivity učitelé jmenovali například environmentální zahradu, praktickou ochranu přírody a životního prostředí.

8.2 Vyhodnocení: příprava učitele na hodinu

S danou oblastí příprava učitele na hodinu jsme pracovali a postupovali stejně jako u oblasti první. Oblast jsme si také rozdělili na kategorie: přípravy na začátku praxe a současnosti, promyšlenost přípravy a sestavování vyučovací hodiny. Následně jsme opět postihli vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a vytvořili si výzkumné předpoklady, které jsme vyhodnocovali v analýze dat a poté v jejich interpretacích.

Výzkumný předpoklad 1: *Příprava učitelů na hodinu se odvíjí na základě jejich praxe.*

V této kategorii jsme zjišťovali, jak se odvíjí učitelova příprava na hodinu na základě jejich praxe. Dozvěděli jsme se, že příprava na spojené ročníky je náročná a postupně se usnadňuje s nárůstem praxe. Učitele se shodovali, že usnadnění přichází s nalezením svého systému vyučování, pochopení jednotlivých tříd, jak fungují a reagují a připraveností materiálů. Příprava učitelů na malotřídních školách je velmi důležitá a bez ní to nelze a je zapotřebí, aby se učitelé stále vzdělávali.

Výzkumný předpoklad 2: *Nabývající učitelská praxe ovlivňuje sestavování vzdělávacích hodin.*

Z analýzy dat jsme zjistili, že téměř většina učitelů se shodovali na tom, že na dané zlepšení v přípravách má svůj velký podíl dlouhodobá praxe. Učitel již čerpá z nabytých zkušeností, vytvořeného didaktického materiálu a získaných vědomostí v oboru výukových metod. Došli jsme k závěru, že sestavování vzdělávací hodiny se s nabývající praxí zkracuje, a to z již zmíněných důvodů, s tím že i velmi zkušený učitel se musí na výuku řádně a odpovědně připravovat.

Výzkumný vzorek 3: **Učitel na malotřídní škole musí ve své přípravě pečlivě promýšlet, jak sestavit hodinu do spojeného ročníku.**

S praxí se čas na přípravy zkracuje, ale i přes to musí učitel neustále své přípravy promýšlet a do každé hodiny se chystat. Z analýzy rozhovorů jsme se také dozvěděli, že učitelé své přípravy stále rozebírají, předělávají a vylepšují. Závěrem bychom mohli říct, že je tedy za potřebí, aby učitel reagoval na dané situace ve třídě a podle toho byl schopný pozměnit i své přípravy na vyučovací hodinu. Jedná se o změny týkající se přípravy, výukových metod, didaktických prostředků a organizačních forem.

Následně dvě hlavní oblasti zkoumání doplňují dvě oblasti dodatkové. První dodatkové oblasti s názvem učitel a názor na malotřídní školu jsme mohli proniknout hlouběji do názorů učitelů na malotřídní školy. Každý učitel měl svůj osobitý názor na malotřídní školu, ale všichni učitelé se shodovali na udržení chodu malotřídních škol a že jsou pro náš školní systém velmi důležité.

Druhá dodatková oblast s názvem pandemie Covid-19 nám poskytla informace o tom, jak dané malotřídní školy zvládly období světové pandemie a jak se s ní vypořádaly. Ukazuje nám, jaké pozitiva a negativa toto období přineslo do školského systému.

Závěr

Téma diplomové práce „Výukové metody učitele na malotřídních školách“ jsem si zvolila proto, že mě dané téma velmi zajímá a chtěla jsem se dozvědět nové informace a tím i přispět k podpoře malotřídních škol. Dané téma je velice široké a poskytuje nám možnost je zkoumat z různých úhlů pohledů.

V teoretické části práce jsou shrnuty a utříděny poznatky o výuce na malotřídních školách. V první kapitole jsme nejprve popsali, jak se malotřídní škola vyvíjela v rámci historie. V této kapitole jsou vymezeny důležité mezníky pro malotřídní školu jako jsou například 1. a 2. světová válka nebo hospodářská krize. V druhé kapitole jsme se zaměřili na charakteristiku malotřídních škol a jejich organizaci ve vyučování. Dále jsme v teoretické části zmínili také současnou legislativu malotřídních škol.

Zjistili jsme, že pojem malotřídní škola ve školském zákoně nenalezneme. Pakliže jsme si nastudovali potřebné materiály, zjistili jsme, proč a za jakých podmínek mohou být provozovány. Obec je pověřená zajistit, aby děti, které jsou tzv. spádové, mohly plnit povinnou školní docházku. Za takových to podmínek, poté mohou vznikat i školy pouze s některými ročníky základní školy. Tento typ zřízení školy je možný právě jen pro základní vzdělávání, nelze jej organizovat v mateřských nebo na středních školách.

V třetí kapitole jsme se zabývali již výukovými metodami. Vysvětlili jsme si, co znamenají výukové metody a jak na ně pohlíží učitel a žák. Další kapitola, která plynule navazuje na kapitolu předešlou, se zaměřovala na klasifikaci výukových metod. Výukovými metodami se zabývala velká řada pedagogů a vytvořila dle různých kategorií klasifikaci výukových metod. My jsme si pro diplomovou práci vybrali klasifikaci podle Maňáka a Švece V poslední kapitole v teoretické části jsme se zaměřili na profesi učitele, kde jsme popsali osobnost, typologie a přípravu učitele. Pohlížíme-li na výukové metody z hlediska učitele, tak je důležité, aby učitel ovládal správně výukové metody a díky tomu se mohl zodpovědně rozhodovat, jakou výukovou metodu zvolí, aby dokázal rychle reagovat a při plánování využíval větší množství činností.

V empirické části jsme se zaměřili na výukové metody z pohledu učitele na malotřídní škole. Zvolená metoda výzkumu empirické části byla metoda kvalitativní. K práci přispělo deset učitelů na malotřídních školách na jižní Moravě, kteří nám poskytli rozhovory. Myslíme si, že tento výzkumný vzorek nám umožnil proniknout do problematiky malotřídních škol, a to především z pohledu učitele.

Na začátku empirické části jsme popsali, jak jsme při výzkumu postupovali. Nejdříve jsme si zvolili cíl výzkumu, který zněl, jaké výukové metody učitelé využívají na malotřídních školách a jak je aplikují v praxi. Výzkum se dále zaměřoval na specifiku přípravy učitele na hodinu spojených ročníků a její obtížnost. Poté jsme uvedli metodologii, ve které jsme popsali kvalitativní výzkum, rozhovory, výzkumný vzorek a fáze výzkumného šetření. Poté jsme se již zaměřili na analýzu dat a její interpretaci. Zvolili jsme si dvě hlavní výzkumné oblasti: výukové metody a příprava učitele na hodinu. Následně jsme uvedli i dvě dodatkové oblasti, které se zaměřovaly na učitele a názor na malotřídní školu a pandemii Covid-19.

Cíl výzkumného šetření byly splněny za pomoci učitelských rozhovorů. Po důkladné analýze všech rozhovorů jsme došli k daným výsledkům, které jsme podrobně rozebrali v interpretacích. Na malotřídní škole se tedy využívají veškeré výukové metody s úpravami učitelů, kteří je přizpůsobují pro výuky spojených ročníků. Méně se využívá organizační forma frontální a v ní organizované výukové metody jako je například výuková metoda vyprávění nebo vysvětlování.

Další cíle výzkumné části byl zaměřen na přípravu učitele na hodinu spojených ročníků a její obtížnost. Tento cíl byl také naplněn pomocí rozhovorů s učiteli. Z poskytnutých informací a jejich analýzy jsme došli k závěru, že příprava učitelů na vyučovací hodinu spojených ročníků je velmi náročnou činností, a to z hlediska časového a plánovacího. Je to z důvodu promyšlení specifických znaků na malotřídní škole.

Přínos diplomové práce spatřujeme především v představení problematiky malotřídních škol z pohledu učitele. Ukazuje nám, jak se učitel vypořádává z různými překážky, které malotřídní škola musí řešit. Dále nám uvádí informace o výuce a jejích zvláštlostech na malotřídních školách, to je, jak se na malotřídních školách vyučuje, jaké se volí výukové metody a organizační formy, které jsou s výukovými metodami velmi spjaté. Můžeme tedy říct, že diplomová práce nám poskytuje informace o malotřídních školách a jejích specifikách výuky.

Při napsání této diplomové práce jsme si odpověděli na výzkumné otázky, které jsme hledali a zkoumali. Zároveň jsme mohli částečně nahlédnout i do dalších oblastí, které toto téma nabízí. Malotřídní škola je tedy téma, která má spoustu dalších rovin, které lze zkoumat, a proto bychom se i do budoucna chtěli dále dané problematice věnovat.

Seznam literatury

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-6191-6.

EDUin. Youtube [online]. 10. 5. 2016 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=0XIabzQCPeM>.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-2310-4

GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum. ISBN 978-80-7617-582-2.

HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 2004, 125-127. ISSN 1211-4669.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KONOPÁSKOVÁ, Anna, ed. *Pedagogická příprava učitelů praktického vyučování: odborná konference sítě TTnet ČR : konference se konala 30.11.-1.12. 2017 v Berouně*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018. ISBN 978-80-7481-201-9.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

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

MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody*. Metodická portál RVP.CZ. RVP. CZ [online]. 2011. [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.html>

MUSIL, František a Josef SEDLÁČEK. *Naše malotřídní školy*. Praha, 1964.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ Hana, *Didaktika primární školy*. Olomouc: PdF UP, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

Organizační formy výuky ve škole. ŠkolaPopulo [online]. 2019 [cit. 2022-04-06]. Dostupné z: <https://www.skolapopulo.cz/blog/organizacni-formy-vyuky-ve-skole>

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

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

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál RVP. CZ [online]. 2011. [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

STADE, Linda. *Why choosing a small school makes sense*. Linda Stade Education. [online]. 2019 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://lindastade.com/benefits-of-small-schools/>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TICE, Julie. *The Mixed Ability Class*. London W14 OHN. 1997. ISBN 84-294-4927-2.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Praha: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2022-01-22]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-48-2005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Problematika málotřídních škol*. Metodický portál RVP.CZ [online]. 2015 [cit. 2021-10-30]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html>

ZORMANOVÁ, Lucie. Projektová výuka. Metodický portál RVP. CZ [online]. 2012. [cit. 2022-01-31] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

Seznam zkratk

ZŠ = základní škola

(,) = klesnutí hlasem

.. = delší klesnutí hlasem

...= dlouhá pomlka

Slovo = důraz v mluveném projevu

Seznam tabulek

Tabulka 1: Výukové metody

Tabulka 2: Nejvhodnější metody – interpretace

Tabulka 3: Nevhodné metody – interpretace

Tabulka 4: Podmínky pro vzdělávání dle typu školy – interpretace

Tabulka 5: Charakter prostředí, ve kterém se škola nachází – interpretace

Tabulka 6: Příprava učitele na vyučovací hodinu

Tabulka 7: Příprava na začátku praxe a současnost – interpretace

Tabulka 8: Promyšlenost přípravy – interpretace

Tabulka 9: Sestavování vyučovací hodiny – interpretace

Tabulka 10: Učitel a názor na malotřídní školu

Tabulka 11: Pandemie Covid-19

Seznam příloh

1. Dokumentace první vyučovací hodiny
2. Dokumentace druhé vyučovací hodiny
3. Dokumentace vybraného rozhovoru

Přílohy

1. Dokumentace první vyučovací hodiny

Jméno studentky: Veronika Chrastinová

Datum: 1. 3. 2022

Škola: Základní škola Vrbice

Třída: 3. a 5. ročník

Učitel: Mgr. Michaela Kostihová

Počet dětí: 22

Vzdělávací oblast: jazyk a jazyková komunikace

Předmět: čtení

Téma hodiny: slušné chování + hádanky

Čas: 45 min.

Výstup v RVP ZV:

3. ročník: *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*

5. ročník: *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*

Edukační cíle vyučovací hodiny:

3. ročník

Kognitivní

- **Znalost:**
 - Žák pojmenuje povolání.
 - Žák vyber správné povolání.
- **Porozumění:**
 - Žák zdůvodní své tvrzení.
 - Žák vysvětlí své rozhodnutí.
- **Aplikace:**
 - Žák předvede dané povolání.
 - Žák vyřeší osmisměrku.
- **Analýza:**
 - Žák analyzuje definici slov (povolání).
- **Syntéza:**
 - Žák předvede pantomimu.
- **Hodnocení:**
 - Žák provede diskuzi.

Afektivní

- **Vnímání:**
 - Žák sleduje vysvětlení učitele.
 - Žák věnuje pozornost práci v pracovním listě.
- **Reagování:**
 - Žák aktivně pracuje.
- **Hodnocení:**
 - Žák oceňuje vlastnosti jednotlivých povolání.
- **Integrace hodnot:**
 - Žák si vytváří žebříček hodnot o povolání.
- **Integrace hodnot v charakteru:**
 - Žák si vytváří svůj osobní názor na jednotlivá povolání.

Psychomotorické

- **Imitace:**
 - Žák napodobuje po názorné ukázce příslušnou činnost.
- **Manipulace:**
 - Žák je schopen zvolit vhodnou činnost.
- **Zpřesňování:**
 - Žák dokáže vykonávat pohybový úkol podle zadání.
- **Koordinace:**
 - Žák provádí několik různých činností vyžadující se u pantomimy.
- **Automatizace:**
 - Žák si automatizuje pohybové prvky jednotlivých povolání.

5. ročník

Kognitivní

- **Znalost:**
 - Žák si vybaví, co je to slušné chování.
 - Žák uvede seznam příkladů slušného chování.
- **Porozumění:**
 - Žák se vyjádří vlastními slovy k tématu slušného chování.

- **Aplikace:**
 - Žák si připraví dramtizaci vybraných scének.
- **Analýza:**
 - Žák analyzuje chybné prvky slušného chování v textu.
- **Syntéza:**
 - Žák vytvoří scénky.
- **Hodnocení:**
 - Žák shrne závěr hodiny.

Afektivní

- **Vnímání:**
 - Žák sleduje vysvětlení učitele.
 - Žák věnuje pozornost práci ve skupinách.
 - Žák vyjadřuje ochotu se věnovat práci na scénkách.
- **Reagování:**
 - Žák aktivně pracuje.
 - Žák se angažuje do vytváření scének na téma slušné chování.
- **Hodnocení:**
 - Žák člení jevy chování na žádoucí a nežádoucí.
- **Integrace hodnot:**
 - Žák si vytváří žebříček hodnot o slušném chování.
- **Integrace hodnot v charakteru:**
 - Žák si vytváří svůj osobní názor na slušné chování a integruje jej do svého života.

Psychomotorické

- **Imitace:**
 - Žák napodobuje po názorné ukázce příslušnou činnost.
- **Manipulace:**
 - Žák je schopen zvolit vhodnou činnost.
- **Zpřesňování:**
 - Žák dokáže vykonávat pohybový úkol podle zadání.
- **Koordinace:**
 - Žák provádí několik různých činností vyžadujících se u dramtizace.
- **Automatizace:**

- Žák si automatizuje pohybové prvky při dramatizaci.

Klíčové kompetence: (3. a 5. ročník)

k učení: vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

k řešení problémů: vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální: přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají

podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

občanské: chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu

pracovní: používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

Organizační formy: skupinová práce, samostatná práce

Klasické metody:

Metody slovní:

- Monologické: vysvětlování, vyprávění
- Dialogické: diskuze, rozhovor, dramatizace
- Metody práce s pracovním listem

Metody názorně demonstrační:

- Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností

Metody praktické:

- Návuk pohybových a pracovních dovedností

Aktivizující metody výuky:

- Diskusní metody
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody inscenační
- Didaktické hry

Komplexní metody výuky:

- Skupinová a kooperativní výuka
- Samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Výuka dramatem
- Učení v životních situacích

Typ hodiny: opakovací hodina

Materiální didaktické prostředky: pracovní listy, dataprojektor, kartičky s textem

	Úvodní část	
10:55	Pozdravení s 3. a 5.ročníkem. Seznámení s náplní hodiny	
	Hlavní část	
11:00	Rozdělení práce: 5. třída: na koberci = SAMOSATNÁ PRÁCE Úkolem 5. třídy bylo společně zapřemýšlet a napsat na velký bílý papír A3 myšlenkovou mapu ohledně slušného chování. 3.třída v lavici = PŘÍMÁ ČINNOST Každý žák dostal pracovní list, kde byl text a k němu úkol. Společně jsme si: - Přečetli zadání úloh - Vysvětlili si, co měli s pracovním listem udělat 3. třída – SAMOSTATNÁ PRÁCE	
11:10	5.třída = PŘÍMÁ ČINNOST: Povídání o slušným chování	

11:20	<p>S žáky jsme si povyprávěli o tom, co napsali do myšlenkové mapy.</p> <p>Slušné chování:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jaké máme základní zásady slušného chování?: POZDRAVÍME, POPROSÍME, PODĚKUJEME, NECHOVÁME SE PŘÍLIŠ HLUČNĚ. - Chování se slušně k ostatním lidem – starším lidem a proč? ÚCTA - Kdo se zabývá slušným chováním? – ETIKA - Jak zdravíme? Kdo koho zdraví první? ... <p>Zadání situací a nácvik dramatizace</p> <p>Žáci vytvořili 4 skupinky. Každá skupinka dostala papírek s textem.</p> <p>Žáci měli za úkol si připravit dvě scénky.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Scénka, které by se dítě neměla, tedy podle zadání 2. Scénka, které je správná – museli si na ní přijít sami. <p>SCÉNKY:</p> <ul style="list-style-type: none"> - V restauraci - V divadle - V autobuse - Ve škole <p>Příprava scének: 5.třída = SAMOSTATNÁ PRÁCE</p> <p>3.třída = PŘÍMÁ ČINOST</p> <p>Kontrola pracovního listu</p> <p>Hra: osmisměrka – wordwall</p> <p>Žáci hledali v osmisměrce povolání. Kdo věděl, šel k tabuli a slovo označil.</p> <p>Pantomima na povolání</p> <p>Žáci chodili k tabuli a pantomimou předváděli povolání, které si vylosovali u učitelského stolu.</p>	
	Závěrečná část	
11:40	<p>Všichni žáci se vrátili zpět do lavic a zhodnotili jsme si hodinu.</p> <p>Řekli jsme si, co budeme dělat příště.</p>	
10:45	Zhodnocení hodiny + ukončení hodiny	

2. Dokumentace druhé vyučovací hodiny

Jméno studentky: Veronika Chrastinová

Datum: 1. 3. 2022

Škola: Základní škola Vrbice

Třída: 3. a 5. ročník

Učitel: Mgr. Michaela Kostihová

Počet dětí: 22

Vzdělávací oblast: jazyk a jazyková komunikace

Předmět: čtení

Téma hodiny: slušné chování + básnička

Čas: 45 min.

Výstup v RVP ZV:

3. ročník: *čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*

5. ročník: *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*

Edukační cíle vyučovací hodiny:

3. ročník

Kognitivní

- **Znalost:**
 - Žák pojmenuje situační části v dramatizaci.
 - Žák se naučí z paměti báseň.
 - Žák reprodukuje naučenou báseň.
- **Porozumění:**
 - Žák vyjádří vlastními slovy, co viděl v dramatizaci.
- **Aplikace:**
 - Žák uspořádá správně báseň.
- **Analýza:**
 - Žák analyzuje báseň.
- **Syntéza:**
 - Žák předvede báseň (ústně).
- **Hodnocení:**
 - Žák provede diskuzi.
 - Žák shrne vyučovací hodinu.

Afektivní

- **Vnímání:**
 - Žák sleduje vysvětlení učitele.
 - Žák věnuje pozornost předvedení dramatizace.
 - Žák věnuje pozornost naučení básně.
- **Reagování:**
 - Žák aktivně pracuje.
- **Hodnocení:**
 - Žák oceňuje práci vyššího ročníku (dramatizace).
- **Integrace hodnot:**
 - Žák si vytváří žebříček hodnot o slušném chování.
- **Integrace hodnot v charakteru:**
 - Žák si vytváří svůj osobní názor na slušné chování.

Psychomotorické

- **Imitace:**
 - Žák napodobuje po názorné ukázce příslušnou činnost (učení básně).
- **Manipulace:**
 - Žák je schopen vyhodnotit vhodnost úkonu pro splnění požadavku.
- **Zpřesňování:**
 - Žák dokáže vykonávat pohybový úkol podle zadání.
- **Koordinace:**
 - Žák provádí několik různých činností vyžadující se u naučení básně ve skupinách.
- **Automatizace:**
 - Žák si automatizuje pohybové prvky jako nápomoc při naučení básně.

5. ročník

Kognitivní

- **Znalost:**
 - Žák popíše, co je to slušné chování.
 - Žák se naučí z paměti báseň.
- **Porozumění:**
 - Žák uvede příklad správného a nesprávného chování.
- **Aplikace:**

- Žák předvede naučené scénky.
- **Analýza:**
 - Žák ukáže, jak by slušného chování vypadat mělo a nemělo.
- **Syntéza:**
 - Žák předvede básně (ústně).
- **Hodnocení:**
 - Žák provede diskuzi.
 - Žák shrne vyučovací hodinu.

Afektivní

- **Vnímání:**
 - Žák sleduje vysvětlení učitele.
 - Žák věnuje pozornost práci ve skupinách.
 - Žák vyjadřuje ochotu se věnovat práci na scénkách.
- **Reagování:**
 - Žák aktivně pracuje.
 - Žák se angažuje do vytváření scének na téma slušné chování.
- **Hodnocení:**
 - Žák člení jevy chování na žádoucí a nežádoucí.
- **Integrace hodnot:**
 - Žák si vytváří žebříček hodnot o slušném chování.
- **Integrace hodnot v charakteru:**
 - Žák si vytváří svůj osobní názor na slušné chování a integruje jej do svého života.

Psychomotorické

- **Imitace:**
 - Žák napodobuje po názorné ukázce příslušnou činnost.
- **Manipulace:**
 - Žák je schopen zvolit vhodnou činnost.
- **Zpřesňování:**
 - Žák dokáže vykonávat pohybový úkol podle zadání.
- **Koordinace:**
 - Žák provádí několik různých činností vyžadující se u dramatizace.
- **Automatizace:**

- Žák si automatizuje pohybové prvky při dramatizaci.

Klíčové kompetence (3. a 5. ročník)

k učení: vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě

k řešení problémů: vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

komunikativní: formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

sociální a personální: přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá

občanské: chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu

pracovní: používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

Organizační formy: frontální výuka, skupinová výuka

Klasické metody:

Metody slovní:

- Monologické: vysvětlování, vyprávění
- Dialogické: diskuze, rozhovor, dramatizace
- Metody práce s textem

Metody názorně demonstrační:

- Předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností

Metody praktické:

- Návčik pohybových a pracovních dovedností

Aktivizující metody výuky:

- Diskusní metody
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody inscenační
- Didaktické hry

Komplexní metody výuky:

- Skupinová a kooperativní výuka
- Kritické myšlení
- Výuka dramatem
- Učení v životních situacích

Typ hodiny: opakovací

Materiální didaktické prostředky: kartičky s textem, básnička

Čas:	Průběh hodiny:	Poznámky:
	Úvodní část	
10:00	Pozdravení s žáky Zopakovali jsme si, co jsme dělali minule: <ul style="list-style-type: none">- 3.třída – pozvánky a J. Ladu- 5.třída – scénky: Slušné chování Seznámení s dnešní hodinou „Dnes nám pátáci ukáží jejich nacvičené scénky a třetáci budou muset hádat.“	
	Hlavní část	
10:05	Dramatizace – předvedení scének Než jsme šli na koberec vysvětlila jsem všem, co budeme dělat: <ul style="list-style-type: none">- Úkolem pátáků bude předvést jejich nacvičené scénky.- Jsou to scénky, které se zaměřují na slušné chování v různých situacích.- Nejprve nám ukážou scénku, jak by to ve skutečnosti být nemělo.- Jakmile dohrají, tak poté je řada na třetácích, kteří musí uhodnout, co je tam špatně.	Po každé scénce jsme si o tom, co jsme viděli povykládali. Především kvůli 3. ročníku.

10:30	<p>- Až vše uhodnou, tak páťáci zahrají znovu scénku, ale už jak by měla být správně.</p> <p>SCÉNKY:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ve škole – špatně: <ul style="list-style-type: none"> ○ Vstup do školy – nepoděkování, nepozdravení ○ Nepozdravení druhé paní učitelky ○ Jezení za chůze ○ Odhození papírku na zem - V restauraci – špatně: <ul style="list-style-type: none"> ○ Tomáš nepomohl Klárce s kabátem ○ Mlaskání ○ Špatně položení příborů ○ Zavolání na číšníka ○ Nepoděkování - V autobuse – špatně: <ul style="list-style-type: none"> ○ Hlasité volání ○ Nedání přednosti starší osobě - V divadle – špatně: <ul style="list-style-type: none"> ○ Neslušné hlasité povídání ○ Stravování ○ Otravování ostatních <p>Básnička – skládankové učení</p> <p>Žáci vytvořili skupinky po 3 nebo 4 žácích, tak aby to bylo namíchané a byl v každé skupince zástupce 3. a 5. ročníku.</p> <p>jednotlivci jsem dala část textu, kde bylo napsané číslo 1, 2, 3, 4.</p> <p>Text ve své skupince neukazovali a jen si jej přečetli.</p> <p>Potom žáci na můj pokyn vytvořili nové skupinky podle napsaných čísel na kartičce: jedniček, dvojek, trojek, čtverek a jejich úkolem bylo si jejich část naučit nazpaměť.</p> <p>Na naučení jsem žákům nechala čas.</p> <p>Jakmile čas uplynul vrátili se zpět do své skupinky.</p> <p>Text museli dát dohromady a navzájem se jej naučí.</p> <p>Nakonec se každá skupinka pokusila odrecitovat písničku nazpaměť.</p>	(Ve své podstatě 5. třída učila 3. třídu)
-------	--	---

	Závěrečná část	
10:45	Zhodnocení hodiny + ukončení hodiny	

3. Dokumentace vybraného rozhovoru

Učitel 2

1. OSOBNÍ OTÁZKY – JEDNODUCHÉ
Jak dlouho pracujete již v profesi učitele?
5 let
Jak dlouho pracujete na této malotřídní škole?
6 let
Žijete v blízkosti Vaší práce?
„Jo tady přímo ve vesnici“ (Uherčice)
Pracovala jste předtím někde jinde? A kde?
„Pracoval jsme někde jinde.“ „Hhm no měl jsem toho trochu víc, třeba v Brně v Přerově na gymnázium“
Proč jste začala pracovat na tomto typu zařízení?
„Hhm ... protože jsem začal tady pracovat ještě při studiu a bylo to původně jako záskok za mateřskou na půl roku a .. já jsem se do té práce zamiloval, takže jsem (.) protože jsem jsem původně vystudovanej středoškolskej učitel .. tak jsem se zamiloval do dětí a do téhle práce .. a šel jsem dostudovat si vlastně první stupeň do Olomouce a tak už jsem tady jako zůstal
2. VÝUKOVÉ METODY
Které výukové metody se nejvíce hodí do spojených tříd?
„Hhm .. určitě (.) Jako stoprocentně pokud hhm je to vyloženě o té malotřídní škole jakože mám spojené dvě třídy, tak stoprocentně skupinové práce, samostatný práce .. jak říkáte vy projektová výuka (.) prostě tím, že vy se musíte v jednom okamžiku věnovat pouze jedné polovině třídy tak musíte vymýšlet prostě aktivity, který jsou smysluplný .. pro tu druhou polovinu. Jo.. právě proto hhm hodně hodně se při tech spojených hodinách lpí na nějakých pracovních sešitech, aby byly kvalitní protože (.) protože vy potřebujete se o ten pracovní sešit opřít v momentě, kdy děcka dostanou samostatnou práci nebo práci ve skupinách a aby jste mohla pracovat s tou druhou polovinou té třídy (.) Takže.. takže tohle je jako to nejtěžejnější no (.) B: „A třeba rozhovory? Můžete dělat spojené? A: „Hhm můžeme hhm já třeba když jsem učil vlastivědy nebo přírodovědy u čtverky, pětky, tak jsem dokonce si spojoval látku, že jsme si přehazoval prostě plány, tak třeba abysme mohli Českou republiku probírali zároveň, pro čtvrtá pátá třída v tom případě jsem to učil jako celek .. ale po čtvrtáčích jsem chtěl nižší úroveň než po pátáčích a takhle (.) Takže tohle jsme třeba dělali společně vyloženě i projekty třeba mapy, co jsme děli zakreslovali a takhle (.) Tak to šlo udělat společně (.) jako jsou v tomhle třeba v některých předmětech jsou věci, který se dá učit, i když máte ve třídě prostě dva různý ročníky (.) tak se to dá nějakým způsobem skloubit.
Jaké výukové metody nejčastěji používáte ve svých hodinách? (časová náročnost, příprava, motivace dětí) Například výukové metody: rozhovor, skupinové práce, brainstorming, práce s textem, instruktáž, projektová výuka, vysvětlování, předvádění a pozorování, didaktické hry, metody inscenační
Pan učitel odpověděl viz otázka přechozí
Které naopak nelze využívat? A proč?
(pauza) „Já nevím (.) já bych neřekl, že nelze využívat nějaká metoda (.) myslím, že lze využít každou metodu (.) ale ten učitel si to musí prostě sesumírovat v hlavě a říct si co jak prostě bude dělat (.) Musí si to ten časový plán (.)já vám řeknu (smích) když na vysoké škole (.) učili dělat přípravy a nutili mě abych si hodinu rozdělil do

pětiminutových úseků, tak jsem se tomu strašně smál (,) že to je prostě blbost (,) jo (,) ale až jsme přišel sem a poznal jsme prostě, co to jako mít čtyřicet pět minut na dvě (,) dva ročníky hhm probrat dvě látky, který mají být obsahově na čtyřicet pět minut, ale mám na to čtyřicet pět minut jako (,) nebo jako dvakrát čtyřicet pět minut, teď mám na to čtyřicet pět minut, tak jsem zjistil, že vlastně to rozminutování (,) aspoň plus mínus je strašně potřeba (,) jo (,) a jenom toto jsem si vzpomněl vždycky na profesory na vysoké škole, co nás (,) nám právě říkali (smích), že si musíte hodinu rozminutovat, co kterou minutu budete dělat, tak jsem se tomu strašně smál, ale jako potom v praxi (smích) jsem uznal, že mají pravdu no (,) (smích)

No takže já si nemyslím, že je metoda, která není vhodná .. hhm do těch spojených tříd spíš si myslím, že ten učitel si musí jako popřemýšlet jak to udělat, aby to prostě .. jednak nerušilo tu druhou polovinu . jo a (,)

B: „A metody insenační daly by se nějaké divadelní hry?“

A: „No ... určitě (,) No dívejte se (,) ono dramatizace je třeba v té první druhé třídě je strašně důležitá (,) to jo (,) nebo my takhle s děckama prostě (,) poslechneme pohádku, převyprávíme na základě obrazového materiálu a pak si tu pohádku zahrajeme (,) jo (,) hhm je to taky je to v tom prvním stupni prostě strašně široký, takže pokud se budeme bavit teďka o prvňácích, který mám (,) tak ano (,) určitě a v tomhle případě je (,) samozřejmě se dá skloubit druhá první třída v tomhle tam nejsou rozdily (,) jo (,) ale když se budeme bavit o čtvrté páté třídě nebo starších (smích) tak to už si nedovedu představit (smích) (,) Samozřejmě potom třeba já když jsem učil přírodovědu vlastivědu v těch spojkách (,) pokusy a tohle to (,) to jsme všechno dělali dohromady (,ú) to jde skloubit (,) jo nějak takový ty demonstrační věci (,) to i ten čtvrták a páták pochopí (,) pokud je tam něco náročnějšího i pro toho pátáka, tak jsem se to vždycky snažil podat tak, aby to pochopil ten čtvrták (,) Zmínka o kroužku malého přírodovědce

Jde i vlastně ... to co já jsem studoval jakoby na středí škole nebo na druhý stupeň, tak jde uplatnit i na prvním stupni, ale ten učitel si to musí trochu přebrat a musí to umět podat těm deckám, aby to pochopili no (,)

Pokud můžete porovnat rozdíl mezi malotřídní školou a velkou školou, jaké rozdíly byste našla? V čem se liší?

„No já vzhledem k tomu, že jsem učil dřív na úplně jiné stupni jako (,) vzdělávání takto nevím, jestli se tohle to dá vůbec porovnat, ale určitě můžu porovnat, když já jsem tady začínal, tak to vlastně ty třídy byly pospojované nebo třídy (,) ročníky byly pospojované (,) a teďka vlastně hhm druhým rokem mám třídu, která spojená není ani na tělocvik, když to tak řeknu jo (,) takže v tomhle když to porovná (,) je to obrovský rozdíl .. je v té třídě pokud mám jenom ten jeden ročník (,) je v té třídě určitě větší klid větší hhm větší klid cítím aji já z těch děcek nejenom, že já jsem víc klidnej hhm je dostatek času na to si více hrát a více jako bádát hhm .. víc si o tom daným problému povídat jo (,) když to vezmu třeba v té vlastivědě nebo přírodovědě, kdy tam je spousta témat s kterým (,) o který ty děcka se zajímají hhm nebo pro ně je to zajímavý (,) baví je to (,) chtějí se o tom dozvědět víc, ale (smích) prostě to bylo vždycky „hele dvacet minut, rychle si to přečteme, tady si to zapiš, tady udělej tohle cvičení, já musím jít hned na tu druhou půlku (,) tam nebyl absolutně prostor na to, aby ty děcka .. jako samozřejmě mohli se doptávat, ale nebyl (,) nebylo tam toho tolik, že by se zajímaly nebo mohli jsme se o tom bavit jak když učím teďka samotnou třeba čtvrtáky na tu vlastivědu (,) tak mě se třeba hhm rozpovídáme o té době nebo když je to začne zajímat ti panovníci, jak žili, co (,) já tady vytáhnou knížku, ještě si přečteme něco navíc (,) je tam mnoho mnoho víc (,) jako mnohonásobně víc času na takovouhle ... jakdyby (,) jak bych to řekl no prostě na to probírání té látky (,) ne jenom hrnout hrnout hrnout jo (,) Stíhat pracovní sešit a učebnicí a plánům jo to jako (,) když to vezmu spojenky, tak věčně ve skluzu (,) věčně

<p>ve skluzu (smích) co se týče látky prostě a plánu (,) a teďka je to takový víc prostě na pohodu na klid a vy si to i ty děcka podle mě užívají a víc jim to dá (,) rozhodně (.)</p>
<p>Jak podporuje malotřídní škola své prostředí?</p>
<p>Nezodpovězeno</p>
<p>3. PŘÍPRAVA NA HODINU</p>
<p>Jak Vám dlouho zabrala příprava na hodinu dvou tříd na začátku Vaší praxe?</p>
<p>„Tak na začátku je to vždycky jako hhm .. na dlouhou .. na dlouhý běh nebo na dlouhou trať, protože já jsem třeba, když jsem sem přišel tak já jsem to měl úplně (,) úplně ještě v to, že já jsem spadl do stupně do na kteréj jsem nebyl vůbec připravovanej a .. vzdělávanej (,) takže já jsem (,) hodně jakoby (smích) si četl jako metody, didaktiky a tady tohle (,) jak vůbec to (,) takže ze začátku to bylo hodně náročný na ty přípravy (,) na jednu hodinu (,) to jako (,) to nevím (,) no prostě to bylo hodně (,) času (.)</p>
<p>Jak Vám dlouho zabere příprava na hodinu dvou tříd nyní? (Proč trvá méně)</p>
<p>„ A teďka (,) a teďka hhm už taky tím, že ty hhm (,) ročníky se opakují (,) některé ty předměty už jsem učil, takže ty přípravy se zkracují (,) jo (,) jako ... když vám to řeknu tak, tak jsem chodil z práce v pět šest dneska se mi povede, že ve tři jsem doma (,) (smích) Načíst si ty učebnice, ty metodiky k tomu (,) to ze začátku bylo strašně náročný a to víc, když to bylo prostě (,) že jo .. vy se na jednu vyučovací jednotku se připravujete jak kdyby na dvě .. a ještě to skloubit dohromady je prostě náročný .. a říkám (,) a hodně hodně udělá to, když si v to (,) září si uděláte prostě plány (,) tak jak jsem říkal že třeba v té přírodovědě prohodíte prostě látku, aby vám to pasovalo dohromady tak pak se to hodně ulehčí (.)</p>
<p>Musíte Vaše přípravy pečlivě promýšlet? (Jsou věci, na které si musíte dávat neustále pozor; chybujete ještě v něčem?)</p>
<p>„Jo určitě hhm .. to je tak jako hhm až zkušenosti až jakoby s věkem nebo až jakoby (,) s dobou praxe hhm třeba ty vlastivědy (,) já jsem tady pátým rokem a čtyři roky je učím nebo letos čtvrtým rokem to učím (,) a každý rok, i kdy prostě mám ty přípravy hotový (,) každý rok to upravuju (,) a úplně jsem se smál, když jsem učil první rok, tak jsem to nějak dělal (,) myslel jsem jak to nemám skvělý (,) učil jsem to za rok a říkal jsem panebože jak si tohle mohl dělat nebo že si to takhle dělal (,) jo (,) že prostě dneska bych to udělal jinak (,) rok na to (,) už má na to člověk zase jinej pohled zase jinej náhled a zase to trošku opraví (,) takže jako (,) jo máte základ, ale pořád to upravujete (,) musíte si to jako nadpřipravít jo (.)</p>
<p>Jaký je rozdíl sestavovat hodinu pro jednu třídu a pro smíšenou třídu?</p>
<p>„Je to určitě jednodušší (,) určitě je to jednodušší (,) člověk nemusí tolik přemýšlet nad tím, co bude až mě ti (,) nejrychlejší i z této třídy to splní takhle rychle (,) a já budu ještě tady (,) jo tady to (,) v tomto strašně náročný (,) ještě když máte (,) ještě když jsou spojený třídy, ve kterých ty děcka jsou prostě každý na tom někde jinde (,) někdo je hotový za pět minut (,) někdo za deset, někdo to nestihne ani za půl hodiny .. a teď vy potřebujete prostě aspoň čtvrt hodiny věnovat té druhé třídě, tak jakou náplň tomu žákovi dá, aby se těch patnáct minut nenudil (,) nebo aby mě nevyrušoval (,) jako v tomto to fakt bylo náročný a (,) i když tu přípravu máte hotovou (,) namyšlenou (,) myslíte si geniálně všichni by vám na vysoké školy zatleskali (,) tak to stejně nebude fungovat, protože může být den, kdy se děcka špatně vyspí my tomu říkáme erupce na slunci (smích) a můžete mít tu přípravu zlatou a nebude fungovat (,) jo (,) takže to je takový hodně prostě individuální a i o těch děčkách (,) hlavně (,) (smích)</p>
<p>4. POHLED NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLU</p>
<p>Jaký je Váš osobní názor na malotřídní školy?</p>
<p>(pauza) „Já hhm si myslím, že hhm malotřídní školy spousta dětem <u>musí</u> vyhovovat (,) <u>musí</u> (,) protože přístup hhm učitele k hhm jakoby hhm nebo individuální přístup učitele</p>

na malotřídní škole je úplně diametrální rozlišnej (,) rozlišnej než právě na té plnohodnotné velké škole třeba ve městě hhm hhm myslím si, že spoustu dětem tohle musí vyhovovat a hodně to určitě posune dál (.) Můj pohled hhm byl nebo je, že v případě, že se učí čtvrtá pátá třída dohromady (,) tak hhm je to sice pro učitele náročný, ale myslím si, že pro ty děcka je to (,) výborná věc z jednoho prostého hlediska, protože ten čtvrták si, i když má hotovo nebo (,) nemá a leluje a poslouchá (,) tak je úplně jedno, že nedělá svoji práci, on se učí a dává pozor (,) a pojímá to co se bude učit za rok (.) a naopak páták si utvrzuje to co uměl ve čtvrté třídě (.) Jo (,) takže jde spoustu věcí udělat i o společným opakováním, že jo (,) pátáci prostě (,) vy jste to měli loni, takže si to připomeneme tímhle způsobem (,) a myslím (,) spoustu (,) já tady bylo mezi řečama různé názorů, že je to strašný, že děcko se nevěnuje tomu čemu má a to (,) říkám, ale ono se furt učí .. i když poslouchá ty pátáky nebo nižší ročník (,) tak se furt učí (.) Jo (,) a to je to důležitý (,) a to je to proč chodíme do školy (,) že jo (,) Takže to já si myslím, že to není na škodu (,) jo (,) pro ty malotřídní školy a samozřejmě potom ještě jsem to nezažil, ale vím třeba od kolegy, s kterým studuju nebo studoval jsem .. hhm že mají třeba tři ročníky spojené v třídě (,) tak toto si nedovedu představit už vůbec (,) to už vůbec (,) a mají to třeba v tom (,) tam teda asi nepojedete (,) on je někde od Bruntálu jako z Jeseníku a oni mají ve škole šestnáct dětí (,) mají dvě třídy (,) v každé třídě je osm a mají dva prvňáky, dva druháky a třeba dva pátáky .. tak toto si vůbec nedovedu představit (,) jo (,) to když mi tenkrát říkal (smích) já říkám (,) panebože tak to už vůbec tomu už nerozumím (,) to nemůže fungovat (.)

Mají své zastání ve školství? Měly by se nadále provozovat a udržovat? A proč?

Pan učitel v podstatě zodpověděl i na následující otázku, proto jsem volila následně otázku:

B: „Takže k tomu doplňující otázka, zastání malotřídky ve školství, jste pro?”

A: „Jo, určitě (,) já si myslím, že stoprocentně (,) už jenom takovej ten (,) ten rodinný přístup toho učitele prostě, na kterej si tady třeba u nás rodiče strašně zvykli a najednou nám začaly nastupovat (,) nastupují silný ročníky (,) a ono už toho individuálního přístupu že jo (,) na toho jednoho žáka prostě není při počtu dvaadvaceti dětí ve třídě (,) je to diametrálně rozlišný, když máte sedm čtvrtáků sedm pátáků (,) takhle jsem začínal tady v této té třídě (,) nebo tady v této škole .. takže vy se věnujete sedmi dětem a máte čas je obejít i ze té čtvrt hodiny nebo za dvacet minut každého třeba desetkrát, jenže když máte dvaadvacet dětí ve třídě (,) tak to už jako každého oběhnete když moc tak dvakrát za tu hodinu, že si opravdu k němu stoupnete a tady ten individuální přístup teďka už na to není (,) a rodiče tady na to zvyklí jsou .. právě já na třídních schůzkách říkám musíte víc o to víc makat doma (,) jako to už to tak bohužel je ale tohle to funguje všude .. to že to tady bylo jinak (,) bylo jenom tím, že tady byl ten luxus toho, že těch děček je tady málo, ale takhle to funguje všude okolo jenom prostě na těch malotřídní škole to bylo jiná (.)

Jak jste zvládli období pandemie (covid)? Jak Vás to ovlivnilo? (spokojenost/nespokojenost v zaměstnání)

(pauze) (smích) „Hhm určitě ... určitě nás posunul .. nebo mě jako učitele (,) nebudu mluvit jako za nás za všechny nebo prostě myslím si, že to takhle prostě je (,) posunul nás úplně milovými kroky dopředu .. hhm my jsme před dvouma rukama .. nikoho ani v životě nenapadlo a každej by se nám vysmál, i já bych se vysmál, kdyby mi někdo řekl, že budu učit přes internet, přes kameru (smích) ... a že to jde! ... To mu bych se vysmál (,) a my jsme prostě tak posunuli, co se týče té hhm it (ajť) technologie a všeho (,) úplně neskutečně, že máme dneska kamery, snímáme se na tabuli, posouváme si (,) jako jedeme a najednou to jde .. ale před dvouma rukama bych se vám vysmál. Kdyby jste mi řekla, že to takhle bude, protože ... akort na prvním stupni (,) vůbec (,) vůbec (.)

Takže v tomhle jo (,) samozřejmě hhm teďka jsem teďka mám prvňáky a nedovedu si představit ty prvňáky .. jako je to šílený, neříkám, že je to dobře (,) ale určitě od třetí třídy hhm ty děcka jsou (,) vzdělavatelný přes ten internet úplně bez problému ... To si myslím (,)

OTÁZKA NA ZÁVĚR

Jste spokojený ve Vašem zaměstnání?

„Jo! Já mám (,) já vždycky říkám všem, že hhm je štěstí, když hhm práce je hhm koníčkem toho člověka .. a já chodím do práce s nadšením (,) v pátek už teda jako (smích) jsem mrtvej... pak nás přerušila paní ředitelka, ale rozhovor byl již u konce.