

**Západočeská univerzita v Plzni**  
**Fakulta pedagogická**

**Diplomová práce**

**2015**

**Jitka Houšková**

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

**AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY VE VÝUCE POČÁTEČNÍHO  
ČTENÍ A PSANÍ V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Jitka Houšková**

*Učitelství pro základní školy, Učitelství pro 1. Stupeň základní školy*

Vedoucí práce: PhDr. Jarmila Wagnerová, CSc.

**Plzeň, 2015**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 1. června 2015

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Jarmile Wagnerové, CSc. za pomoc při vedení diplomové práce, za cenné odborné rady, podnětné připomínky a zejména za vstřícný přístup.

# **ZADÁNÍ PRÁCE**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>8</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>11</b>
1.1 Aktivizující prvky ve výuce počátečního čtení a psaní .....	11
1.2 Málotřídní škola.....	12
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE .....</b>	<b>12</b>
2.1 Charakteristika málotřídních škol .....	13
2.2 Historie málotřídních škol.....	15
2.3 Význam málotřídních škol.....	18
2.4 Klima málotřídních škol .....	19
<b>3 DÍTĚ A JEHO VSTUP DO ŠKOLY .....</b>	<b>20</b>
3.1 Školní zralost.....	20
3.1.1 Tělesná zralost .....	21
3.1.2 Citová zralost.....	21
3.1.3 Rozumová zralost.....	22
3.1.4 Sociální zralost .....	23
3.2 Odklad školní docházky .....	23
3.3 Zahájení školní docházky.....	24
<b>4 METODY VE VÝUCE ČTENÍ A PSANÍ.....</b>	<b>24</b>
4.1 Výuka čtení z pohledu psychologie .....	25
4.2 Výuka psaní z pohledu psychologie .....	26
4.3 Metody ve výuce čtení .....	27

4.4	Metody ve výuce psaní .....	35
5	<b>AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY VE VÝUCE ČTENÍ A PSANÍ .....</b>	<b>37</b>
6	<b>METODY PRÁCE NA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH .....</b>	<b>41</b>
6.1	Organizace výuky na málotřídních školách .....	41
6.2	Specifikace výuky na málotřídních školách .....	42
6.3	Chyby při výuce na málotřídních školách .....	43
6.4	Alternativní málotřídní školy .....	43
6.5	Vyučování čtení a psaní na málotřídních školách .....	45
1	<b>CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE .....</b>	<b>47</b>
1.1	Stanovení výzkumného problému .....	47
2	<b>POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU .....</b>	<b>48</b>
2.1	Souhrnná charakteristika málotřídních škol .....	48
3	<b>VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>56</b>
4	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>74</b>
5	<b>RESUMÉ .....</b>	<b>76</b>
6	<b>SUMMARY .....</b>	<b>77</b>
7	<b>SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>78</b>
8	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>81</b>

## ÚVOD

*„Hodně čti, piš, přemýšlej, aby ses uměl vyjádřit, až budeš chtít“*

Gaius Plinius Secundus Maior

Ve své diplomové práci se zabírám tématem *„aktivizující prvky ve výuce počátečního čtení a psaní v málotřídní škole.“* Jedním z důvodů, proč jsem si vybrala toto téma, byla skutečnost, která se mě velice dotkla a jako pedagoga mne i velice zasáhla. Je to vážný fenomén dnešní doby a tj. spojování a uzavírání škol ve městech, ale hlavně na venkově. Důvody jsou zřejmé a nám všem jasné. Jsou to jak snižující se počty dětí, tak i stěhování obyvatel našeho venkova do měst za práci, v poslední době se zlepšující dopravní možnosti a v neposlední řadě i hledání ekonomických úspor.

Přesto si však myslím, že málotřídní školy by měly dostat šanci, i když jsou to malá zařízení, co do počtu dětí i pedagogických pracovníků, ale právě tato skutečnost má bezpochyby vliv na výchovnou a vzdělávací činnost, i na obraz vztahů uvnitř i vně školy. Proto se jednoznačně přikláním k prvnímu názoru, když rodiče řeší problém, zda zapsat dítě do prvního ročníku málotřídního typu nebo do „klasické“ devítiletky ve městě.

Většina obyvatel však ještě v dnešní době bojuje s mnoha předsudky, kterými je málotřídní vzdělávání spojeno. Jedním z nejčastěji uváděných argumentů je, že výuka v tomto vzdělávacím typu není kvalitní a děti se ve spojených třídách navzájem ruší. Druhým důvodem je odkázání žáků na samostudium, neboť učitel, který vyučuje více ročníků najednou, se nemůže věnovat výuce natolik, jako kdyby měl na starosti pouze třídu složenou z vrstevníků. Někteří spoluobčané však oceňují menší počet dětí ve škole, což umožňuje lepší individuální přístup k žákům, každodenní kontakt s učitelem a větší spolupráci školy s rodiči dětí. Též jsou si vědomi, že žák, který chodí do málotřídní školy, je ušetřen ranních stresů s odjezdem autobusů.

Jednostranné rušení málotřídních škol, nepřihlížející dostatečně k zvláštnostem prostředí a potřebám malých obcí, je pro nás výstrahou z minulých let. Jak se ukázalo, mělo mnohem širší dopad, než jsme byli schopni domyslet. Všechny tyto skutečnosti proto v současnosti zvýrazňují potřebu citlivého přístupu k celé této problematice.



Zásadním životním předělem v životě dítěte je jeho nástup do školy. Stává se školákem a škola na něj bude mít vliv následujících devět let. Dá se říci, že první třída je nejdůležitější etapou ve výchovném procesu školního vzdělávání. Proto na učiteli první třídy leží velké břemeno, které se týká vytvoření příjemného klimatu pro výuku a zajištění pozornosti malých školáků.

Málotřídní škola má svůj neobvyklý půvab, náladu a ovzduší, proto je zde nesmírně důležité, jaký postoj vznikne mezi učitelem a žáky. Zda se vytvoří přístup, který bude založen na úctě, jistotě a porozumění.

V teoretické části diplomové práce jsem se zaměřila na nastínění pojmů málotřídní vzdělávání a aktivizující prvky ve výuce prvopočátečního čtení a psaní. Informace jsem získala informace z odborné literatury.

V praktické části diplomové práce jsem realizovala výzkumné šetření, jehož účelem bylo získat informace o nejpoužívanějších aktivizujících prvcích počátečního čtení a psaní na málotřídních školách a pokusila se odkrýt zjištěné poznatky a odhalit jejich příčiny, proč tomu tak je.

# TEORETICKÁ ČÁST

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Na počátku diplomové práce je důležité si objasnit termíny, jako je „málotřídní škola“ a „aktivizující prvky ve výuce“, neboť se s těmito pojmy budeme nadále setkávat.

## 1.1 Aktivizující prvky ve výuce počátečního čtení a psaní

Aby dnešní děti byly schopné žít v příštím tisíciletí a byly připraveny pro život v současnosti, je zapotřebí u nich rozvíjet nekonečnou řadu vlastností. Je to obzvlášť tvořivost, aktivita, samostatnost, možnost soustředění a samostatnosti myšlení, představit vlastní názor a dovednost používat poznatky v praktickém životě.

Jelikož jsou děti v současnosti obklopeny televizí, počítačem, rozhlasem, internetem, život ve společnosti je veden většinou k pasivnímu přijímání nových informací, proto je zapotřebí tyto aktivizující metody školní práce podporovat.

Aktivizující prvky jsou takové, které podporují aktivitu žáků při výuce. Zdolávají výukové stereotypy a poskytují místo učitelově tvořivosti. Cíle zde plní žáci vlastní prací. Žáci jsou aktivními frekventanty vyučování. Aktivizující metody prosazuje učitel ve vzdělávání žáků, kdy žák aktivně, vědomě třídí informace, srovnává a hodnotí je. Při tom se učí samostatnosti, tvořivosti a tím rozvíjí svoji osobnost.

*„Aktivní výuka, metoda zvýrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit. Z tohoto aspektu se aktivizující metody vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“* (M. Janovcová, J. Průcha, J. Koudela, 1988)

Tyto metody velice kladně vedou k rozvíjení klíčových kompetencí. Jsou členěny na diskusní, situační, heuristické<sup>1</sup>, didaktické a inscenační hry.

## 1.2 Málotřídní škola

Málotřídní školy jsou jedním z existujících typů základních škol v České republice. Je pro ně typické, že jsou přinejmenším v jedné jejich třídě vzdělávání žáci dvou či více ročníků. K jejich propojení dochází většinou z důvodu malého počtu dětí v ročnících. Jsou to školy, kde najdeme malý počet žáků, ale i pedagogů. Tento fakt má vliv na obraz výchovné práce, i na vzdělávací činnost. V mnoha ohledech málotřídní škola funguje jako rodina. Má to svoje výhody zejména, když vztahy fungují hladce. Stejně jako v každé rodině občas dojde i k nepochopení či nejasnostem, ale právě díky blízkosti se obvykle všichni dokáží dobrat k řešení a spolupracovat spolu. Není pochyb o tom, že tyto činitele ovlivňují i obraz spolupráce a komunikace uvnitř školy i mimo ni.

Tyto školy se zpravidla vyskytují v nevelkých obcích či vesnicích. Tento faktor má zajisté vliv na vztahy školy navenek. Jelikož většina obcí má malý počet obyvatel, netrpí anonymitou měst a z hlediska sociálního jsou přehledné pro rodiče i učitele, ale taktéž pro děti. V dnešní době představují málotřídní školy asi 40% ze souhrnného množství základních škol na území České republiky. K úbytku dochází, stejně jako na mnoha velkých školách, z důvodu nedostatečného počtu žáků ve městech i v malých obcích.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Základní vzdělávání se uskutečňuje na základních školách v devíti ročnících, které jsou rozděleny na první a druhý stupeň. To probíhá dle školského zákona č.561/2004 Sb. Na místech, kde není možné otevřít všech devět ročníků, lze ustanovit školu, ve které nejsou zastoupeny všechny ročníky.

*„Za málotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“* (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010, s. 11).

---

<sup>1</sup> Objevitelský, podněcující člověka samostatně se učit, objevovat, usuzovat a řešit problémy.

Práce pedagoga spočívá v tom, že musí pracovat s celou skupinou tak, aby během vyučovací hodiny byli zaneprázdněni všichni žáci.

## 2.1 Charakteristika málotřídních škol

*„Málotřídní školy jsou součástí školské sítě nejen v České republice, ale i v Evropě a na ostatních kontinentech.“* (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010, s. 15) V České republice hovoříme o dvou charakteristických proudech.

Předně se zmiňujeme o dávné formě málotřídek, jejichž počátky spadají do dob, kdy nebyla uspokojivá síť škol. Bylo jich poměrně málo a převažovala nouze po pedagogích. V dnešní éře můžeme najít tento typ v méně hospodářsky rozvinutých zemích.

Poté následuje mladistvější verze málotřídek, která se vyskytuje v oblastech s menším počtem dětí spadajících do příslušného školního obvodu. Tím pádem dochází ke spojování ročníků, neboť počet dětí nesplňuje státem dané minimum. V těchto třídách se nachází malý počet žáků. Nalézají se ve školství v ekonomicky rozvinutějších státech a na venkově (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010).

V naší školské soustavě se promítly obě formy málotřídek. V současnosti se na našem území nachází dvoutřídní školy a naopak nejmenší je výskyt čtyřtřídek. Nejméně obvyklé jsou školy jednotřídní, kde dochází ke vzdělávání všech ročníků. Lze provádět různé kombinace slučování ročníků. Vše se samozřejmě odvíjí od počtu dětí nastoupivších do prvního ročníku. Nejvhodnější je varianta sloučení dětí s blízkou dobou narození. Například spojení 1. a 2. ročníku či 3. a 4. ročníku. Další kombinací je svazek mladších a starších žáků tj. 1. a 3. ročník a 2. a 4. ročník nebo 1. a 4.(5) ročník a 2. a 3. ročník, neboť zde se už může projevit samostatnost starších žáků, kteří se obejdou bez naprostého zájmu pedagoga. Ten se může s větší měrou věnovat žákům prvního nebo druhého ročníku.

V mnoha případech dochází ke sjednocení málotřídní školy s jiným školským zařízením. Většinou jde o mateřské školy, školní družiny a školní jídelny. Hlavním důvodem je zpřísnění správního a finančního tlaku na školy.

Počty tříd na málotřídkách v ČR

<b>POČET TŘÍD VE ŠKOLE</b>	<b>ČETNOST</b>	<b>RELATIVNÍ ČETNOST</b>
<b>1</b>	<b>85</b>	<b>15,8</b>
<b>2</b>	<b>306</b>	<b>56,9</b>
<b>3</b>	<b>116</b>	<b>21,6</b>
<b>4</b>	<b>29</b>	<b>5,4</b>
<b>CHD</b>	<b>1</b>	<b>0,2</b>
<b>CELKEM</b>	<b>537</b>	<b>100</b>

Obrázek č.1

Zdroj: Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010

## 2.2 Historie málotřídních škol

První primární školy, které vznikly na našem území, byly vesměs všechny málotřídního charakteru. Souvisí to s tím, že na našem území byla v roce 1774 po přijetí návrhu Ignaze von Felbigera<sup>2</sup> uzákoněna povinná šestiletá docházka. Byly založeny tři typy škol- triviální, hlavní a normální. V ani jedné z nich nebylo tolik tříd, kolik se v ní nacházelo ročníků. Tato realita byla podmíněna určitým počtem žáků připadajících na jednoho pedagoga. Během dne se smělo nalézat v jedné třídě i 80 žáků na jednoho učitele. Jakmile jejich počet přesáhl stovku, bylo dovoleno otevřít další třídu a učitel dostal pomocníka. V tomto období se nerozlišovaly termíny plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola. (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010).

Až školský zákon vydaný v roce 1869 vnesl určité obměny do organizace školství. Dochází k prodloužení školní docházky na osm let, zavádí se nové kategorie škol a objevuje se pojem málotřídní škola. Na konci 19. a na počátku 20. století se situace v počtu málotřídních škol ustálila. Největší počet zaujímaly školy dvoutřídní, v nichž byla výuka náročná. U osmiletých škol obecných to představovalo zvládnout výuku tří nebo pěti ročníků v jedné třídě. Závažná byla též úroveň vzdělání dětí ve městě a na venkově. Byla téměř srovnatelná, odchylka činila asi 6,80% v prosperitu městských dětí. (Kuzmin, 1981)

Teprve tzv. Malý školský zákon podstatně zasáhl do provozování málotřídek po vzniku samostatného Československa. Počet žáků se definoval na 80 a později na 65 dětí v jedné třídě. Stále však v základním školství zůstává asi 80% málotřídních škol, pro něž byly vydávány speciální učební osnovy, a byl v nich zestručněn vyučovací obsah. Málotřídkám tak setrval „cejch“ škol, ve kterých je poskytováno nedostačující vzdělání. Jelikož byla většina škol na venkově, bylo jeho obyvatelstvo věčně znevažováno. Měšťanské školy nacházející se ve větších centrech byly pro většinu venkovských dětí nedostupné. Často se musely spokojit s osmiletou obecnou školou. Tento faktor byl často terčem kritiky.

Snaha o reorganizaci málotřídek byla na bodu mrazu, a to i vzhledem k velké hospodářské krizi. Málotřídky byly viděny jako zastaralý typ školy, která kladla vysoké

---

<sup>2</sup> 6. ledna 1724, Głogów, Slezsko – 17. května 1788, Bratislava- byl pedagog a opat.

nároky na práci pedagoga. Demokratický vývoj zřetelně oslabila německá okupace. České školy byly nuceny uznávat protektorátní rozhodnutí a byly řízeny německou administrativou. (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010)

Po skončení druhé světové války byla pro děti ve věku 11 až 15 let ustanovena povinnost navštěvovat školu měšťanskou. Tímto byly zrušeny osmileté školy. V roce 1948 vyšel školský zákon, který zřídil jednotnou školu. Její součástí byla škola národní pro děti ve věku 6 až 11 let a škola střední pro děti ve věku 11 až 15 let. Délka školní docházky byla ustanovena na devět let. Školský zákon určil maximální počet dětí ve třídě na čtyřicet, v první třídě na třicet.<sup>3</sup>

Pro málotřídní školy začaly platit stejné neupravené osnovy jako pro školy plně organizované. Název málotřídní škola byl ze studijního programu vypuštěn a byl kompenzován odborným výrazem škola s menším počtem tříd. To mělo nastínit, že se jedná o rovnocennou národní školu.

Jednotné osnovy nejvíce zatížily učitele škol jednotřídních. Kladly na ně nepřiměřené nároky a vedly k jejich vyčerpání. Vždyť už před zavedením jednotných osnov byla práce učitele na jednotřídce značně namáhavá. Hledaly se cesty, jak udržet na malých obcích školy a zároveň vyhovět požadavku jednotných osnov. Jedním z řešení se jevilo přerazování nejvyšších ročníků do plně organizovaných škol nebo spojování ročníků ve školách sousedních obcí. V druhé polovině 50. let se začala řešit ekonomická otázka elementárního školství. Začaly se dávat do poměru počty málotřídek s počty žáků, kteří do nich docházeli.

V roce 1960 byl vydán nový školský zákon č. 36/1960Sb. Učební plán, který z něho vycházel, byl mnohem náročnější a práce učitelů venkovských škol se opět ztížila. Zesílily snahy, které byly patrné už po válce, zrušit málotřídní školy všude tam, kde je to možné. Měly vznikat plně organizované moderní školy. Vzhledem k vysokému počtu malých obcí, problémy s dojížděním, se stravováním, s mimoškolní péčí o dojíždějící žáky, díky nízké porodnosti a v neposlední řadě z finančních důvodů, nemohly plánované změny proběhnout

---

<sup>3</sup> Také ve spojené třídě, jejíž součástí byl první ročník, mohlo být maximálně třicet dětí.



příliš rychle. Celý proces měl skončit na sklonku 80. let. I přestože byla ideálem plně organizovaná základní škola, počítalo se i se zachováním některých málotřídek.

Během 80. let se začalo obezřetně debatovat o zkušenostech s novou koncepcí základní školy. Především pedagogové primárních škol poukazovali na obtížnost výuky pro děti průměrné a podprůměrné a na shon ve výuce, jež vznikal z pokusu stihnout probrat všechnu povinnou látku uvedenou v osnovách. Z prvního stupně se vytratila pozitivní atmosféra, hra tvořivost a pohoda. Jelikož v druhé polovině 80. let dochází k politickému uvolňování v důsledku Gorbačovovy politiky v Sovětském svazu, bylo přijatelné opět začít hovořit o nedokonalostech, které se přihodily zásluhou ukvapeného politického nařízení. (Trnková, Knotková, Chaloupková, 201, s. 29-30)

Rok 1989 přinesl určité novinky i do školství. Obce se opět mohly stát zřizovatelem školy. V roce 1995 byla přijata novela školského zákona, která formulovala jednotnou strukturu základní školy. První stupeň tedy představuje 1. – 5. ročník (do novelizace 1. – 4. ročník), druhý stupeň základní školy představuje 6. – 9. ročník (předtím 5. – 9. ročník). Od školního roku 1996/1997 se první stupeň základní školy opětovně protáhl na pět let a málotřídní školy se rozrostly o jedno oddělení.

V polovině 90. let se začalo opět rozebírat staronové téma ekonomické efektivity málotřídních škol. Do tohoto rokování se začaly začleňovat jednotlivé obce, které byly odpovědné za financování investičních a provozních nákladů. Počet žáků ve třídách klesl na třináct. To znamenalo, že mohlo dojít ke snížení počtu tříd nebo k jejich kompletnímu skonu. MŠMT<sup>4</sup> udělovalo školám podle demografické situace výjimky.

V roce 2005 vešel v platnost nový školský zákon č.561/2004 Sb. Vyhláška č. 48/2005 Sb. stanoví v § 4 minimální počty žáků ve třídách prvního stupně.

---

<sup>4</sup> Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT) je ústředním orgánem státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy, pro vědní politiku, výzkum a vývoj

Málotřídní školy neustále tvoří eminentní segment našich základních škol, a ačkoliv se pod dopadem uplynulých let staly nadmíru ožehavým tématem jak pro politickou, tak i pedagogickou veřejnost. V kontextu s celkovou pozicí venkova v dnešní době, kdy je viděn jako periferie a o uspokojování svých požadavků musí pevně usilovat.

## 2.3 Význam málotřídních škol

V dnešní době se často hovoří o zániku a slučování škol, zejména ve spojitosti klesajícími počty dětí. S touto záležitostí se potýkají nejenom velké městské školy, nýbrž tento problém jsou nuceni stále častěji řešit venkovské málotřídní školy. Zda škola zůstane zachována či ne, to je otázka pro zřizovatele škol a to jsou ve většině případů obce. Ty musí zvážit, jestli jsou schopny udržet jejich provoz. Je to náročné dilema, ale proti zrušení najdeme mnoho důvodů.

V první řadě by měl zánik školy nepříznivý vliv na bytí v obci, jelikož pokud není ve vesnici škola, výrazně se omezuje udržení mladých lidí na venkově. Důsledkem je nenásilný odchod mladé generace do měst a vylidňování malých obcí.

Dalším argumentem je to, že škola utváří pozitivní vztah dětí k domovu, k vlasti, k místu, kde se narodilo. Též se eminentní měrou zapojuje do akcí konaných obcí, ať už jde například o různá vystoupení (vánoční besídky, besídky ke Dni matek), připravuje mnohá vystoupení či výstavy. Vesnické školy se taktéž začíná zapojovat do projektu tzv. Komunitní škola. Pozitivní je, že venkovští obyvatelé jsou více nakloněni ke spolupráci na občanských iniciativách a to ve větší míře než obyvatelé z měst (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010). Nesmíme zapomenout na to, že škola velmi kladně působí na chování dítěte, ale podporuje i rozvoj jeho charakteru, vede ho ke kooperaci, k interakci a empatii. Zásluhou příjemného přístupu ve škole ztrácí obavy, nabývá sebevědomí a nemá zábrany dojít za pedagogem a sdělit mu svůj problém.

V neposlední řadě je třeba vzít v úvahu i problém časného ranního vstávání a dojíždění. Jestliže dítě chodí do školy v místě bydliště, zajisté není tolik stresováno. Ve většině případů to ocení především rodiče prvňáčků.

Nesmíme opomenout anonymitu velkých městských škol, kde velmi často narazíme na nemalé množství negativních vlivů (šikana, kriminalita). Tento problém se v málotřídních školách vyskytuje jen zřídka.

I když se málotřídní školy nemohou porovnávat po materiální a technické stránce se školami úplnými, myslím si, že jsou důležitým článkem naší vzdělávací soustavy. Snaží se vychovat děti s co nejlepšími morálními vlastnostmi.

## **2.4 Klima málotřídních škol**

Klima málotřídní školy je specifické oproti klimatu na plně organizovaných školách. Jsou ojedinělé svou polohou v regionu, velikostí školy, počtem dětí, ale v neposlední míře i počtem pedagogů. Ti se snaží žákům zprostředkovat kvalitní vzdělání. Těž se aktivně podílejí na tvorbě atmosféry ve škole. Svým působením mají vliv na chod jednotlivých tříd. Na příznivé atmosféře v celé škole se projevují pěkné vztahy, které panují mezi pedagogickými pracovníky navzájem. Klíčovou roli na málotřídkách hraje osobnost učitele školy.

*„I když jsou to oni, kteří musí řídit každodenní chod školy, ale i formovat její budoucnost, zvládat množství administrativních úkonů a orientovat se v legislativě a ekonomice, snaží se rovněž využívat a udržovat vnější vztahy, které mohou celý řídicí proces posílit.“ (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010, s. 165).*

Na tvorbě příznivého klimatu se podílejí i samotní žáci. Výhodou jsou málopočetné smíšené skupiny, ve kterých je možné využívat individuálního přístupu k jednotlivým žákům. Také se zde můžeme shledat se situacemi, kdy starší spolužáci jsou nápomocni mladším žákům a jsou pro ně vzorem.

Klima školy též reprezentuje estetické působení na děti, ale i hodnotu prostředí ovzduší s jeho hmotným zařízením a v neposlední řadě i působení ostatních nepedagogických pracovníků. Jedná se o provozní pracovníky-kuchařky, uklízečky, školníka.

### 3 DÍTĚ A JEHO VSTUP DO ŠKOLY

Vstupem dítěte do školy začíná nová etapa jeho života. Stává se školákem, získává novou roli a ví, že došlo k podstatným změnám. Vstup do školy znamená pro většinu dětí pořádnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání a pracovní výkonnost (Langmeier, 1983, s. 74). Děti, které navštěvovaly mateřskou školu, to mají sice trochu snazší, ale i pro ně je činnost na základní škole něčím novým a odlišným. I rodiče se setkají s projevy maladaptace<sup>5</sup>. Dítě nechce jít ráno do školy, domů se zpět vrací unavené a velmi nerado vypracovává domácí úkoly. Vliv školy se projeví na dalším jeho vývoji. Čas vstupu do školy nebyl určen jen tak nahodile. Šestý rok věku dítěte je plný vývojových změn, které jsou důležité k plnění nároků ve škole.

#### 3.1 Školní zralost

*„Zrání dětského organismu, především CNS, se projeví změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnost vůči zátěži.“* (Vágnerová, 2012, s. 256). Uspokojivá zralost má lepší vliv na učení, kvalitní výkony a možnosti využít svoje schopnosti. Zralé děti zvládají nároky školy, působí vyrovnaně a odolně. Jinak je tomu u dětí nedostatečně vyzrálých. Už jen to, že se musí ztotožnit s novým režimem, je pro ně dosti vyčerpávající.

A k tomu se obvykle přidá špatná soustředěnost, emoční labilita, unavitelnost a podrážděnost, což vede ke zhoršené motivaci k činnosti ve škole.

Dítě je též hodně ovlivněno postoji a hodnotami, které rodinné prostředí přisuzuje školnímu vzdělávání. Nedostatečná připravenost na školu a nepoměr v hodnotách a normách rodiny a školy zvětšuje nebezpečí neúspěchu.

Definice profesora Matějčka bude hovořit za vše.

---

<sup>5</sup> Nepřízpůsobení novým životním podmínkám

*„Schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.“ (Matějček, 1994, s. 94)*

Vývoj však není u všech dětí shodný a neprobíhá absolutně stejně. Může se přihodit, že dítě není dostatečně vyspělé a nedosahuje věrohodného stupně ve všech požadovaných pásmech.

### **3.1.1 Tělesná zralost**

Do pojmu tělesná zralost zařazujeme, jaké má dítě tělesné proporce i to, jak je fyzicky dovedné, ale i nemocnost či zdravotní stav obecně. Toto se posuzuje před vstupem do školy. Jestliže dítě bude fyzicky nevyzrálé, jeho tělesná schránka bude strádat. Dítě bude nesoustředěné, pod trvalým tlakem může zažívat pocity neúspěchu, což zapříčiní větší nemocnost. Obzvláště důkladné by mělo být vyšetření školní zralosti u dětí s nízkou porodní hmotností. Předpokládá se, že větší množství takovýchto dětí nesplňuje měřítko při posuzování tělesné a psychické zralosti před sedmým rokem (Langmeier, 1998, s. 109). Fyzické údaje jsou velmi osobité a tím pádem i neúplné. Jednou z možností měření může být tzv. „Filipínská míra“.<sup>6</sup>

### **3.1.2 Citová zralost**

Dítě musí přijmout pozici školáka, plni úkoly samostatně, zvládat i náročnější situace a naučit se respektovat autoritu nového učitele. Při tomto všem musí ovládat své citové projevy, aby nedocházelo k podrážděnosti jako v domácím prostředí. Dokladem citově

---

<sup>6</sup> Hrubě orientační zkouška, která považuje za pravděpodobně školsky zralé dítě to, které rukou dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ucho na protilehlé straně hlavy.

>

vyzrálého dítěte je, že zvládá bez problémů odloučení od rodiny, projevuje zájem o ostatní spolužáky, umí se ovládat a zvládat nové situace v neznámém prostředí.

Dítě emočně vyzrálé zvládá pocity zklamání, rozlišuje zábavu od povinností, docílí citové rovnováhy a vytváří si kladný vztah ke škole.

### 3.1.3 Rozumová zralost

Rozumová zralost je ovlivněna vrozenými dispozicemi, celkovým dosavadním vývojem dítěte a zvláště rodinným prostředím. Jde o vyzrálou duševní schopnost. Není vždy pravidlem, že se musí shodovat s biologickým věkem dítěte. U dítěte se projevuje v myšlení. Dochází od vývoje názorného myšlení k logickému myšlení. Jeho chápání se stává realistickým. U dítěte dochází k rozlišení hry a povinnosti. Snaží se vytrvat při činnosti, při úkolu a jeho tendence dokončit činnost se zvyšuje. Též je již schopné soustředit se na požadovaný čas, při činnosti vyvíjí aktivitu, projevuje samostatnost při plnění zadaných úkolů. Jeho pracovní tempo se rovná rychlosti spolužáků.

Důležitou roli má též úroveň řeči. Dítě mluví i v jednodušších souvětích, měla by být překonána případná dyslálie<sup>7</sup> (i když řeč vyzrává až do 7, nejpozději 8 let, a tak část prvňáků má ještě potíže s výslovností), dítě již ovládá 3-4tisíce slov. Řeč musí být dostatečně vyvinutá, jinak když dítě neporozumí mluvené řeči, ustrne v oblasti výchovy, neboť interpretace pedagoga bývá z velké části verbální. Děti, které si neosvojí jazyk, mohou mít ve škole problémy a z větší části jsou neúspěšné. (Vágnerová, 2001, s. 126)

---

<sup>7</sup> Patlavost-špatná výslovnost hlásek, jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek jsou vyslovovány v rozporu s příslušnými.

### 3.1.4 Sociální zralost

Sociální zralostí se rozumí přiměřená kontrola citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele. Týká se těchto jevů: přizpůsobení se režimu školy, kontroly okamžitých impulzů a nápadů, odpovídajícímu pracovnímu tempu, kladnému přístupu k učení, ochotě spolupracovat, kladného postoje k sobě, přiměřené sebedůvěře, zdravého sebevědomí, odolnosti vůči neúspěchům, začlenění se do skupiny vrstevníků či převzetí role školáka.

*„Dítě musí být k učení dostatečně motivováno, role školáka pro ně musí být dostatečně atraktivní.“ (Vágnerová, 2001, s. 126)*

## 3.2 Odklad školní docházky

Pokud se u žáka v 1. pololetí 1. třídy projeví nedostatečná připravenost, může být školní docházka dodatečně odložena. Tomu je vhodné předejít důkladným posouzením školní zralosti ještě před vstupem do školy, protože dodatečný odklad může mít výrazně negativní vliv na sebehodnocení dítěte, které se musí s neúspěchem vrátit zpět do mateřské školy.

Na problematické děti mohou upozornit učitelky mateřských škol, pediatři, rodiče nebo se nezralost může odhalit při zápisu do 1. třídy. Problematické děti dále procházejí podrobnějším odborným a psychologickým vyšetřením.

U školsky nezpůsobilého dítěte může konfrontace s požadavky školy vést ke ztrátě duševní rovnováhy, k narušení zdravého vývoje v oblasti tělesné i psychické. Vývojově zbytečné je i odkládání školní docházky, neboť dítě může promeškat neoptimálnější čas pro zahájení školních aktivit. Odklad školní docházky může být řešením v takové situaci, kdy dítě není dostatečně zralé a lze předpokládat, že by v první třídě neuspělo.

Počáteční zkušenosti se školou by měly být kladné a ne negativního rázu, tím by dítě získalo ke škole nechuť. (Vágnerová, 2001)

### **3.3 Zahájení školní docházky**

Zahájení povinné školní docházky je významnou událostí nejen pro dítě, ale i pro celou jeho rodinu. Lze to vyjádřit pojmem zlomová událost. Školák přechází do životní etapy, která přináší mnoho nového. To, zda novou životní situaci bude vnímat jako radostnou a podporující jeho sebevědomí, nebo bude pociťovat úzkost, zklamání, či dokonce selhání, záleží významnou měrou na profesionalitě učitele, na jeho dovednostech a kompetencích.

Škola otevírá dítěti obzory, o kterých nemělo ani tušení, urychluje rozumový vývoj, učí myslet novým způsobem. Do života, jehož hlavní náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a s ní povinnost. To znamená rázem mnohem vyšší nárok na kázeň, schopnost odložit uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o výkon i ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco úplně jiného.

Pro většinu dětí je tedy vstup do školy velkou šancí. A lze předpokládat, že takových dětí přibývá. Je prokázáno, že škola svou možností každodenního mnohahodinového působení sehrává velmi pozitivní roli. Nemůže zcela suplovat rodinu, ale může ji vhodně doplnit a pozitivně přesáhnout tím, že poskytne stabilitu pravidel, povinností, vztahů, společné aktivity, stimulační a podporující prostředí, vzory hodné následování a sociální kontakty.

Škola může a má navodit a posílit pocity dítěte, že je úspěšné. Je mezníkem ve vývoji základních, výchozích zážitků autonomie, identity, způsobilosti sebeovládání, zodpovědnosti (Franclová, 2013).

## **4 METODY VE VÝUCE ČTENÍ A PSANÍ**

Výuková metoda je prostředek, který používá pedagog ve vyučovacím procesu k dosažení výukových cílů. Tento postup vychází z didaktického trojúhelníku: učitel - žák - obsah výuky. K dalším funkcím vyučovacích metod patří funkce aktivizační a komunikační. Tyto jednotlivé metody různým způsobem podněcují k aktivitě a samostatnosti, ale současně vedou k autoregulaci učení.

Výběr vhodné vyučovací metody je jednou z klíčových kompetencí učitele. V současné době je na učitele v tomto ohledu vyvíjen velký tlak, protože se stále více



zdůrazňuje zapojování žáků aktivně do výuky. Současně promyšlený výběr vyučovacích metod chrání učitele před stereotypem.

## 4.1 Výuka čtení z pohledu psychologie

Čtení lze chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu. Proces učení postupuje od osvojení základních prvků, jejich spojení do větších celků, které je způsobeno zvládnutím na sebe navazujících dovedností.(Vágnerová, 2001) Můžeme říci, že čtení je specifickou činností zrakového vnímání, při níž se slučují prvky ze sféry znalostí, zkušeností a pohybu mluvidel jednotlivce.

Toto není dětem vrozeno, musí se to naučit. Tímto procesem se již zabývali psychologové v 19. století.

„Naučit se číst je poměrně složitá záležitost. Je k tomu potřeba určitá úroveň vyspělosti centrální nervové soustavy, spolupráce obou hemisfér i zralost jednotlivých speciálních funkcí.“(Klégrová,2003, s. 73)

V počátcích výuky čtení jsou klíčové pravohemisférové funkce, jež se upřednostňují při monitorování správného směru a uznávání pořadí čtených slov.

S postupem rozvoje čtení dochází ke změně stupně účasti různých oblastí mozku, dochází k přenesení z pásma pravé hemisféry do levé. (Bakker, 1990)

Pro dobrý rozvoj čtení je závažné pochopení stabilního směru čtení, principu řazení, kdy dítě si musí být vědomo, že pořadí hlásek ve slabice nelze svérázně zaměňovat, že je důležité. Dále je směřodonné, že děti pochopí, že písmena tvoří slabiky a z nich se tvoří slova, která mají určitý smysl. Čtení slov potřebuje spolupráci několika sfér mozku. Jde hlavně o oblasti levé mozkové hemisféry. Kromě toho je pro čtení podstatná i součinnost spánkové a čelní kůry pravé hemisféry, talamu a mozečku (Koukolík, 2000). Posledním nejvyšším celkem je věta. Ta nese osobitý význam. Každé slovo ve větě má svou funkci. Porozumění

důležitosti určitého způsobu členitosti tištěného textu je klíčovým předpokladem k následujícímu vývoji čtení.

## 4.2 Výuka psaní z pohledu psychologie

V úzkém spojení s výukou čtení probíhá výuka psaní, kde dochází k osvojování dvojího druhu písma, tiskacího a psacího. Z toho vyplývá, že musí spojit nejen grafický tvar písmene a znění hlásky, ale i dvojí styl jeho grafické podoby. Dítě se učí psát a současně musí provést kontrolu toho, co napsalo. „Psaní lze chápat jako distanční komunikaci, která není omezena ani časem, ani prostorem.“ (Vágnerová, 2001)

Osvojování psaní lze rozdělit do několika etap, jejichž hlavním ukazatelem je zralost ústředního nervového systému. Stupeň psaní je závislý na nervových mechanismech, na kvalitě smyslů, na formátu poznávacích funkcí jednotlivce, na koordinaci a rozmachu svalů ruky a celého trupu. Na zvládnutí též působí prostředí, jak školní, tak i rodinné a volnočasové. K žádoucímu vývoji ve psaní lze dosáhnout pomocí souhry základních mozkových funkcí a motoriky. (Doležalová, 1996, s. 4)

Žáci začínají s vyučováním psaní kolem šestého či sedmého roku. Neocenitelným elementem nejen pro osvojení zdatnosti v psaní je interní motivace jednotlivce, která je potřebná pro účinnou činnost a aktivní postoj.

Průběh psaní můžeme shrnout do tří etap:zvuková analýza slov, proměna souboru fonémů<sup>8</sup>a zautomatizování činnosti.

Ke zdárnému zvládnutí psaní jsou důležité nejenom tyto etapy, ale též i vývoj grafomotoriky dítěte.

Známe tři stádia grafomotorického vývoje:etapa předkaligrafická, která skýtá první si osvojení písma, kde dítě ještě není schopno zvládnout daný vzor písma. Je to éra přibližně

---

<sup>8</sup> Hláška-nejmenší jazyková jednotka

od pěti let do devíti let věku. Poté následuje kaligrafická infantilní doba, při níž se děti zlepšují v psaní. Je schopno se uzpůsobit požadavkům ve vyučování. Již zvládlo techniku psaní, píše rychle a lehce. Tato etapa končí přibližně ve dvanácti letech. Poslední je éra postkaligrafická, ve které už má dítě zvládnutou techniku psaní, které je rychlé, plynulé a navíc zde si zde žáci osvojují svůj osobitý rukopis.

### 4.3 Metody ve výuce čtení

Pojem metoda je vyvozený z řeckého slova „meta hodos“, což znamená cesta směřující k cíli. (Maňák, 1997) Tímto pojetím pojmenováváme zvláštní prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti. Dle Maňáka a Švece: „Výuková metoda vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22)

Výukovou metodu můžeme označit jako specifickou činnost učitele, která rozvíjí vzdělanost žáků a vede je k dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů, jelikož v úspěšnosti výuky hraje důležitou roli vzájemná spolupráce jak na straně učitele, tak i na straně žáka, tak pojem výuková metoda zahrnuje též učební aktivity žáků. (Maňák, 1997)

Při výuce je důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky, snahou učitele je pomocí výukové metody vést žáka k určitému osamostatnění a vytvoření jeho osobitého učebního stylu, což mu dále pomáhá při studiu. Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Výuková metoda nepůsobí izolovaně, ale pouze ve spojení s dalšími činiteli, jež průběh výuky ovlivňují a pomocí nichž učitel za využití výukových metod dosahuje výchovně-vzdělávacích cílů.

Čtení je způsob získávání informací z něčeho, co bylo napsáno. Čtení zahrnuje poznávání symbolů (písmen), které tvoří jazyk. Čtení a poslech jsou u lidí dva nejčastější způsoby získávání informací. Číst lze pro sebe nebo předčítat nahlas pro publikum.

Během čtení dochází k myšlenkové aktivitě, která obnovuje významovou stránku čteného textu dle stadia čtenářské vyspělosti, obratnosti čtenáře, stupně možných vědomostí a na základě jeho myšlenkových operací a představivosti. (Wildová, 1998, s. 18)

Čtení očekává jistou způsobilost propojení optické formy se zvukem hlásek. Žák, který zvládá stoprocentně techniku čtení, bude lépe chápat obsah textu. Porozumění čteného textu je závislé na vědomostech a zkušenostech, jaké dítě nabude v rodině, ve škole i mimo, a rozkvětu jeho jazykové výchovy a na vývoji jeho slovní zásoby. (Blatný, 1981, s. 34)

Další metody vycházejí z jazyka písemného a některé z jazyka ústního. Během některých metod se učí čtení paralelně s výukou psaní, nebo se čtení dělí od psaní, u dalších se čtení vyučuje za pomoci psaní.

V dnešním školství můžeme využívat neomezený výběr metod. Demokratická škola skýtá prostor i pro rozvoj nových metod prvopočátečního čtení a psaní. (Santlerová, 1995, s. 5) Výukové metody čtení dělíme do tří kategorií na syntetické, analytické a analyticko-syntetickou.

### **Metody syntetické**

Na počátku syntetických metod jsou dílčí složky-hlásky, písmena, slabiky, které se postupně sjednocují v komplex. Dle učitelů nicméně kladly na žáky nemalé požadavky, které je přinutily k mechanickému čtení. I přes jejich kritiku byly na našich školách užívané drahý čas.

#### *Metoda písmenková*

Tato metoda byla používána už ve starém Římě a Řecku. Zachovala se s malými změnami i u nás až do poloviny 19. století. Na počátku byla psaná řeč. Žáci museli ponejprv zvládnout názvy písmen, ta pak pojili ve slabiky a slabiky ve slova. Teprve po zvládnutí mechanického čtení se zabývali smyslem slov a vět. (Doležalová, 2001)

„Přestože metoda zatěžovala paměť, varoval Felbiger před učením zpaměti, které dle něj mělo vést k „tupomyslnosti“. Proto nabádá učitele, aby postupovali při vyučování od snadnějšího k těžšímu, od známého k neznámému, od jednoduchého k složenému.“ (Kasper, Kasperová, 2005, s. 86)

### *Metoda hláskovací*

Cílem této metody je, že se vyslovuje shodná hláska, která značí písmeno. Připouštěla žákům vyslovovat slabiku potichu a poté ji říci nahlas. Vedla dlouhé boje s metodou písmenkovou. Předně se vyučovaly samohlásky a poté až souhlásky ve skupinách. Metoda byla pro děti náročná a těžko pochopitelná.

### *Metoda skriptologická*

Žáci se naučí číst zásluhou psaní. Sluchově rozkládají větu na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky. Současně při tom procvičují ruku na psaní. Vyvozenou hlásku vyslovují a užívají v jiných slovech. V dalším stadiu pedagog předepíše na tabuli psací písmeno označující danou hlásku, žáci písmeno píší na tabulky a do sešitů. Děti se zpočátku učí čtení psacího písma, vyučují se tedy čtení psáním. První čítanku napsal Josef Klicpera.<sup>9</sup>

Tato metoda byla didakticky propracovaná a využívaná při práci s talentovanými žáky, kteří s nástupem do školy již uměli číst, anebo s dětmi, které hovoří cizím jazykem. (Doležalová, 2001, s. 36).

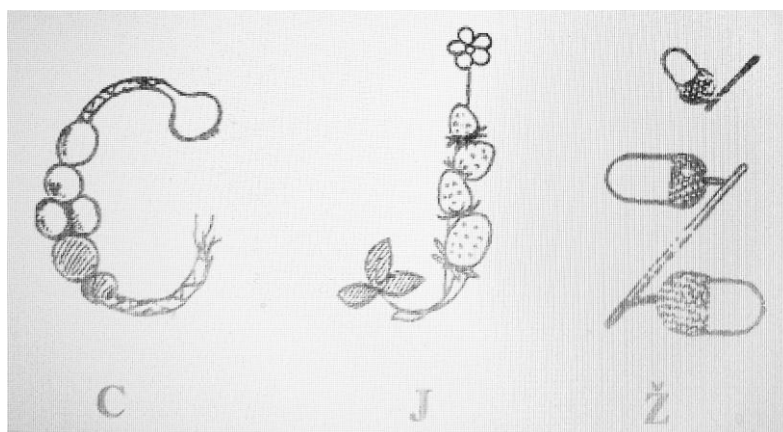
### *Metoda mnemotechnická-skriptologická*

Východiskem při této metodě byly názorné obrázky, jež ukazovaly písmeno, náslovnou hlásku a slovo. Například obrázek cibule naznačoval, že půjde o písmeno „c“.

---

<sup>9</sup> Narozen 14. 9. 1838 v Čáslavi. Pedagog, autor učebnic češtiny a čítanek.

## Příklady nápovědných obrázků



Obrázek č. 2

Zdroj: Santlerová, 1995, s. 10

### *Metoda náslovných hlásek*

V současné době se této metody využívá při vyvozování hlásek. Je součástí analyticko-syntetické metody. Používá obrázků ke stanovení první náslovné hlásky.

### *Metoda fonomimická (normálních hlásek)*

Základem metody jsou hlásky chovající se jako citoslovce. Vychází ze samostatných hlásek řeči. Též se využívá obrazový materiál, jenž se sloučí s mimikou a gesty. Jan Amos Komenský<sup>10</sup> využil tuto metodu ve spise Schola ludus.

---

<sup>10</sup> 28. března 1592 jihovýchodní Morava – 15. listopadu 1670 Amsterdam, Spojené provincie nizozemské byl poslední biskup Jednoty bratrské a jeden z největších českých myslitelů, filosofů a spisovatelů. Byl jediným tvůrcem originální, filosoficky ukotvené pedagogické soustavy v českých zemích, zabýval se všeobecnou teorií výchovy, didaktikou, vytvořil speciální metodiku výuky jazyků a sám sepsal originální učebnice. Komenský je považován za zakladatele moderní pedagogiky a vysloužil si přívěsko Učitel národů.

### *Metoda normálních slabik*

Tato metoda dala podnět pro napsání spousty slabikářů. Taktéž pro seznámení s novými slabikami využívala obrázky. Touto českou metodou se měly odstraňovat nesnáze při vázání písmen ve slabiky. Tvůrcem této metody je patrně Čeněk Holub.

### *Metoda fonetická*

Spočívá ze sledování mluvidel a jejich znázornění při artikulaci hlásek. K úspěšnému zvládnutí předcházelo podrobné cvičení výslovnosti.

### *Slabiková metoda souhlásková*

Základní myšlenka metody je protikladná všem předcházejícím metodám. Zde se využívala složená slova ze slabik, ve kterých se vyskytuje výhradně jedna samohláska. Tuto metodu aplikoval ve svém slabikáři S úsměvem! Josef Pavlovský.

### *Metoda genetická*

Genetická metoda spočívá v hláskování slov. Dítě nejprve „přehláskuje“ slovo, pak je teprve přečte dohromady. Spojuje tedy hlásky bez slabikování (s-l-o-v-o – slovo). Zjednodušeně řečeno, vychází se z intuitivního čtení po hláskách, které si osvojují už předškoláci. Tato metoda se dnes pojímá jako metoda přirozená vývoji dítěte. Za autora této metody je považován Josef Kožíšek<sup>11</sup>, který ji použil v čítance Poupata již v roce 1913. Není tedy zcela nová, jen podrobně zpracovaná. Na samém počátku se vychází ze jmen žáků, děti se tak učí první písmeno svého jména i jména svých spolužáků. Žáci zapisují věty pomocí kresby, pak pomocí symbolů (užívají zkratky jmen, např. "M" místo Míša), tj. velkými tiskacími písmeny. Ze symbolů se tak stávají písmena (hlásky). Postupně žák zapisuje a čte pomocí kresby, symbolů a písmen. Kresby a symboly postupně vymizí a zůstává hláskové

---

<sup>11</sup> Josef Kožíšek (6. července 1861, Lužany u Přeštic – 6. července 1933, Úvaly u Prahy) byl český básník, učitel a esperantista.

písmo, tj. velká tiskací abeceda. Díky tomuto procesu se doba, kdy žáci začnou číst plynule a s porozuměním, podstatně zkracuje, celou tiskací abecedu se dítě naučí během prvního půl roku. Zásadou toho se děti zpočátku soustředí jen na jeden typ písma („hůlkové písmo“) a tudíž zvládnou celou velkou tiskací abecedu velmi brzy. Klíčovou nevýhodou je, že je tato metoda nepřilíš rozšířená. V dalších případech se také může stát, že dítě vůbec není schopno analýzy a syntézy hlásek. Pak se doporučuje metoda analyticko- syntetická.

Moderní metodikou se zabývá od roku 1995 PhDr. Jarmila Wágnerová, CSc., která také vydala soubor učebnic, včetně Čítanky pro prvňáčky, určený k výuce genetickou metodou.

## **Metody analytické**

Východiskem těchto metod nejsou ojedinělé hlásky, ale slova, jenž mají specifický obsah. Krok po kroku řídí znalosti dílčích elementů, z nichž jsou komplexy složeny.

### *Metoda Jacototova*

Podstatou této metody byla věta, kterou pedagog žákům přečetl a ukázal. Imitací učitele žáci zvládli rozpoznat a přečíst jakékoliv slovo. Po této úspěšné fázi rozkládali slova na slabiky a slabiky na hlásky. Prvně tuto metodu využil Joseph Jacotot<sup>12</sup> v roce 1818 ve Francii.

### *Metoda normálních slov*

Názvu dosáhla proto, že předpokladem bylo normální slovo s jistým smyslem. Je určitou obdobou metody hláskovací, neboť po rozložení slova na hlásky se okamžitě pustilo do vázání hlásek.

### *Metoda globální*

---

<sup>12</sup> Joseph Jacotot (4. 3. 1770 - 30. července 1840) byl francouzský učitel a vzdělávací filozof.



Globální metoda patří mezi metody analytické, tedy takové, v nichž je výuka vedena od celku k částem.

U nás se začala používat na konci 20. let 20. století. Jejím autorem byl však belgický lékař Ovide Decroly<sup>13</sup>, který ji zavedl pro děti duševně opožděné a pro děti předškolního věku. Teoretickým základem globální metody je tvarová psychologie, podle níž vnímá čtenář celky, jimž jsou podřízeny části. Proto globální metoda vychází z celku /věty nebo slova/ a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde vlastním vývojem k analýze. Žáci si opakováním měli zapamatovat obrazy tištěného písma, takže mohli rozumět textu, aniž by znali písmena. Cílem čtení nebylo tedy mechanický pochod tzn. skládání hlásek, ale pochod myšlenkový, kdy dítě od začátku rozumělo obsahu čteného.

U nás byl propagátorem globální metody Václav Příhoda<sup>14</sup>. Zastánci této metody přehlíželi techniku čtení a zdůrazňovali, že čtení musí být přímým poznáváním smyslu.

Kladem globální metody je, že motivuje děti ke čtení přiměřenou a zajímavou četbou, respektuje věkové a individuální zvláštnosti žáků. K záporům patří přetěžování dětí v období rozvíjení paměti a problematické osvojování slabikové, hláskové a písmenkové stavby vět, které někdy svádí k povrchnímu čtení a odhadování slov.

#### *Metoda analyticko-syntetická*

*„Tato metoda je při nácviu dovednosti čtení nejrozšířenější. Vychází z hovorové řeči, která je žákovi známá a blízká. Učitel učí žáka sluchem rozlišovat větu, slabiku, hlásku. Sluchové podněty posiluje zrakem /písmeny/. Žák se učí nejdříve analýzu a syntézu podle sluchu, později také zrakově-motoricky.“(Mrázová, 2000, s. 16)*

Metoda analyticko-syntetická je v českých zemích nejrozšířenějším způsobem, jak naučit děti číst a psát. Až do roku 1951 se tu učilo číst a psát i jinými metodami, ale právě

---

<sup>13</sup> Belgický pedagog a psycholog

<sup>14</sup> Český pedagog zabývající se pedagogikou, didaktikou a psychologií

v tomto roce, a to až do roku 1989, se analyticko-syntetická metoda stala jedinou oficiální a povolenou metodou k výuce počátečního čtení a psaní. Často se nazývá metodou hláskovou nebo zvukovou, ale nejčastěji je označována za tzv. hláskování.

Tuto metodu vytvořil Jan Svoboda a používala se od roku 1864. Vycházel z řeči mluvené a učil děti slova analyzovat na slabiky a hlásky. Nejprve se začíná se samohláskami. S vyvozením prvních souhlásek dochází ke spojování se samohláskami a ke tvoření prvních slabik. Vychází se ze skutečnosti, že český jazyk je fonetický, tedy takový že písmenu odpovídá hláska, která se píše tak, jak se vyslovuje. Tato metoda kombinuje postup analytický (rozkládá slova na slabiky a hlásky) a postup syntetický (spojuje písmena do slabik a slov). Žáci při čtení slabikují (ko-lo, mu-cho-můr-ka). Současně se čtením začínají děti i psát. Seznamují se se všemi podobami hlásky. Při výuce touto metodou můžeme vybírat z velkého množství vydávaných učebnic a literatury.

## 4.4 Metody ve výuce psaní

Děti se učí psát v úzké souvislosti s výukou čtení. Osvojují si dvojí kategorii písma, tiskací a psací. Z toho vyplývá, že se musí naučit nejenom psaný obraz písmene a zvukovou podobu hlásky, ale i dvojí styl jeho grafického podání. (Vágnerová, 2001, s. 158)

Ihned jak děti začnou chápat, že tištěná forma má řečový smysl, vnikne do hry jejich přirozená tendence k napodobování. *„Dospělý jim poskytne písmena a jednoduchá slova, která dítě může obtahovat nebo opisovat; a jak se jejich dovednost rozvíjí, získávají schopnost reprodukovat tato písmena z paměti. Nakonec začínají tvořit slova z vlastního popudu. Tak jsou položeny základy psaní.“* (Fontana, 2010, s. 98)

Psaní je vlastně typ řečové aktivity. Primární jednotkou je splynutí fonému<sup>15</sup> a grafému<sup>16</sup>. Rozvoj psaného projevu prochází určitými stupni, které ve zkrácené podobě připomínají vývoj mluvené řeči v dětství.

Totožně jako ve čtení bylo i při vyučování psaní používáno rozličných postupů. Květoslava Santlerová (1995, s. 24) říká, že „pro české písmo je třeba brát v úvahu tři typy základních školských předloh“:

1. Předloha vydaná roku 1876 postavená na metodě mechanické.
2. Předloha vydaná roku 1902 založená na podkladě analyticko-syntetické metody.
3. Předloha vydaná roku 1932 jejímž vzorem je fyziologicko-psychologická metoda.

Při výuce psaní lze prosazovat metodu kopírovací, metodu pauzovací, metodu syntetickou, metodu taktovací, metodu fyziologickou, metodu globální či metodu analyticko-syntetickou.

*Metoda kopírovací a metoda pauzovací* se zakládají na kopírování, obtahování forem písmen. Vyučování probíhalo samovolně, bez rozmyslu, bez odborného vedení. Doufalo se, že písmo bude perfektní, jestliže ho budou žáci mnohočetně obtahovat.

---

<sup>15</sup> nejmenší jazyková jednotka

*Metoda taktovací* vznikla ve Francii a jejím autorem je Andoyer. Jedná se o metodu drilu – psalo se podle diktátu na povel, všichni stejně. K nám se dostala z Německa.

*Metoda syntetická* odpovídá syntetickým metodám ve výuce čtení. Jejím autorem je Johann Heinrich Pestalozzi. Děti nacvičují nejprve části jednotlivých písmen, z těchto částí tvoří písmeno, teprve po zvládnutí písmen píše slovo. Při kresebné přípravě na psaní, žáci nejprve kreslili na břidlicovou tabulku kamínkem, pak psali přípravné prvky písmen.

*Metoda fyziologická* vychází ze soustavného výcviku svalů, které jsou při psaní v činnosti. Používaly se k tomu různé pomůcky například talantograf.<sup>17</sup> Žáci psali devatenáct očíslovaných prvků písma tak, aby na dané číslo dovedli napsat náležitý element (například 1- horní zátrh, 2- dolní zátrh). Po podrobné přípravě sestavovali z prvků písmena.

*Metoda globální* respektuje stejný princip jako globální metoda čtení. Při psaní se vychází z psaní celých slov a vět. Necvičí se prvky písmen ani jednotlivá písmena. Základem pro psaní se stávají jednoslabičná slova, později se píše slova delší. Do sešitu se nepředepisovaly vzorové tvary, žáci pouze napodobují učitelovy tahy ruky při jeho psaní na tabuli. Psalo se pouze na jednu linku. Psát se začínalo až od 2. pololetí. Na našem území šířil globální metodu Václav Příhoda. (Santlerová,1995)

*Metoda analyticko-syntetická* vychází z metody psychologicko-fyziologické, říkalo se jí také hlásková nebo zvuková. Začíná činnostmi na procvičování jemné motoriky (vytrhávání papíru, navlékání korálků, vystřihování, aj.), následují kresebné cviky pro uvolnění ruky, psaní prvků jednotlivých písmen, psaní písmen, psaní slabik a psaní celých slov. Dbá se na dodržování kulturně hygienických návyků. Velmi důležitý je vzor učitele. K nácvičku psaní se používá i básní.

---

<sup>16</sup> písemný znak (písmeno abecedy, číslice)

<sup>17</sup> Smyčka a ze šňůry pro předloktí zavěšena na stropě.

## 5 AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY VE VÝUCE ČTENÍ A PSANÍ

Aktivizující metody - jsou spojené s novým pohledem a pozicí žáka v edukačním procesu a předpokládají zájem žáků a současně respektují jejich individualitu. Do popředí zájmu se dostaly až v období reformní pedagogiky na počátku 20. století. Představitelů reformní pedagogiky je celá řada, ale citujme alespoň hlavního německého představitele tohoto hnutí Hugo Gaudiga, který vyřkl slogan, že „žák je jednající osoba“(persona agens).

Dnes zažívají aktivizující metody svou renesanci. Moderní společnost bývá nazývána jako společnost vědění, znalostní, informační, jejímž zřetelným prvkem je velký přírůstek informací, vědomosti jsou klíčovou hnací energií jejího rozvoje. Tato skutečnost vyvíjí tlak na školu, aby nárůst znalostí zvládla dosud převládajícími metodami. Tuto záplavu informací si však žák nemůže tímto postupem zvládnout, proto je potřeba hledat nové směry, vést žáka k aktivitě, usnadnit mu informace třídit a využívat.

Aktivitou dětí se chápe zvýšená, intenzivní činnost, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, citových podnětů a životních potřeb, ale také na základě uvědomělého úsilí. (Maňák, 1998, s. 29)

Aktivační metody poskytují dětem možnost přesně a celistvě vnímat, poznávat a prožívat návrhy, kladně řešit problémy, věcně a úspěšně komunikovat a jednat.

Aktivizujících metod, postupů a jejich variant je nepřehledné množství. Jsou pro žáka zajímavější, rekreační a poutavé, protikladně přispívají k tvorbě vhodného třídního klimatu. Řadíme sem:

*Metody diskusní* - se vyznačují aktivitou všech, nebo alespoň většiny účastníků, kteří se soustředí na dané téma a projevují o ně zájem. Zařadit a využít lze rozhovor, diskusi,

debatu, či specifickou formu diskuse snowballing<sup>18</sup>. Začíná tím, že např. zkoumané osoby dostanou individuální čas k promyšlení daného tématu a potom o něm ve skupinách diskutují. Nejdříve ve dvojici, poté ve čtveřici, a to až do doby, kdy se vytvoří celá skupina, též technika či strategie nabalování sněhové koule.

*Metody heuristické* - jedná se o kladení problémových otázek a ukázkou různých rozporů a problémů žáky silně motivujeme a podporujeme osvojování vědomostí a dovedností. Ve vyučování se nejčastěji uplatňuje metoda řešení problémů, která může mít odlišnou roveň náročnosti, a proto je použitelná v každé věkové skupině. K náročnějším postupům lze zařadit projektovou výuku, která je příznačná tím, že řeší věcný problém tak, že využívá integrace učiva různých vyučovacích předmětů. Vychází ze zájmů dětí, které se podílejí nejenom na její přípravě a realizaci, ale též při vyhodnocování výsledků. Do této skupiny můžeme řadit také brainstorming<sup>19</sup> či brainwritting<sup>20</sup>.

*Metody situační* – do této skupiny řadíme metody, které se zaměřují na řešení problémů ze života. Jsou to například náměty: šikana, péče o přírodu, terorismus atd.

*Metody inscenační* – vycházejí ze starých tradic ukazovat rozličné příhody, pověsti a báje v modelových situacích. Dělíme je strukturované (se scénářem) a nestrukturované (bez scénáře). Přispívají k prohlubování tvořivosti, zkvalitňování představivosti a k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

*Didaktické hry* – v těchto hrách se žák učí zachovávat stanovená pravidla, učí se jednat s lidmi, poučuje se o funkcích jednotlivých profesí, o pravidlech chování na veřejnosti apod. Ve vyučování lze využívat především her, které rozvíjejí poznávací funkce žáků, ať už zprostředkovaně (hry volné-námětové, konstruktivní), anebo jsou konkrétně zaměřeny

---

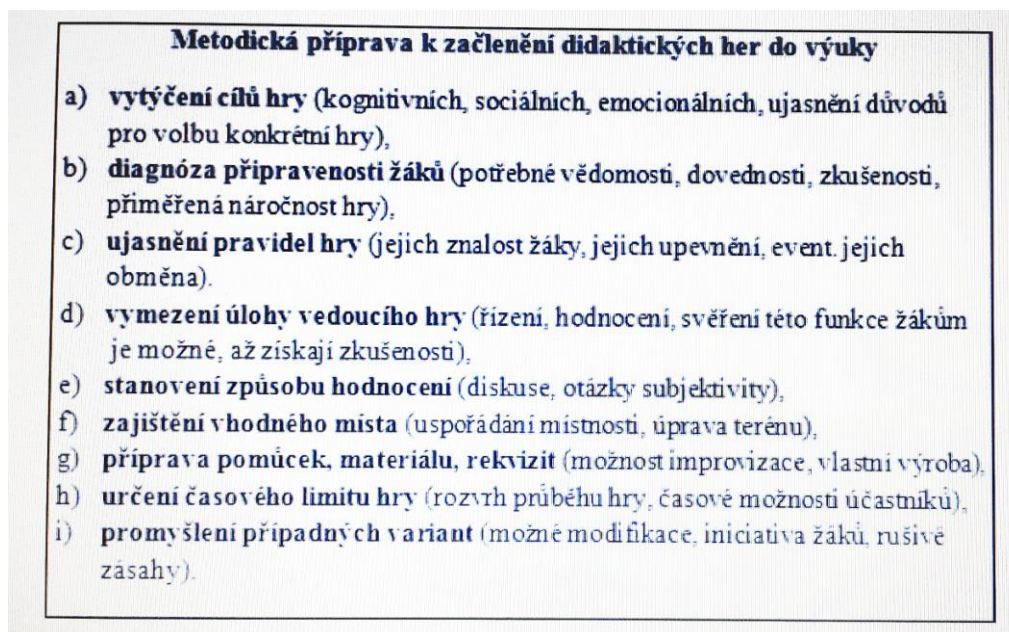
<sup>18</sup> metoda sněhové koule

<sup>19</sup> Metoda volné spontánní diskuse na dané téma, založená na hledání nových nápadů a návrhů a na jejich dalším tvořivém kombinování a zlepšování.

<sup>20</sup> Metoda založená na hledání nových návrhů a nápadů formou písemných reakcí a doplňků členů skupiny.

na osvojování, opakování a procvičování daného učiva (hry simulační a didaktické). Didaktická hra obsahuje výrazný seberealizační prvek v oblasti poznávacích aktivit. Úmyslně vyvolává v mysli produktivní aktivity a podporuje rozvoj myšlení, protože většina z nich se opírá o řešení problémových situací.

#### Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky



Obrázek č. 3

Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 129

*Práce s textem* má dlouholetou tradici, mnohé osvědčené techniky, ale je ji nutno i v dnešní době podporovat a zdokonalovat. Dodnes je nepostradatelné učit žáky dělat si výpisky, orientovat se v řadě informací a číst s porozuměním. Doporučují se rozmanité strategie práce s textem, ale ze všeho nejdůležitější je vytvoření pozitivního vztahu ke knize. V současnosti se projevuje snaha spojovat čtení a psaní s kritickým myšlením.

*Mentální mapování*-myšlenková mapa má chvályhodnou historii. Při mentálním mapování jde o začlenění obou hemisfér do učení, o písemné vyjádření myšlenek, kdy se do popředí dostávají vzájemné vztahy mezi pojmy. Myšlenkové mapy lze využít při řešení

různých problémů, při opakování učiva, při psaní poznámek. Jejich tvorba vyžaduje stručnost, přesnost, účelnost.

*Skupinové metody*-tyto aktivizující metody zahrnují formy výuky, při nichž spolupracuje několik žáků. Ve vyučování se osvědčuje práce ve dvojicích, později, trojicích či čtveřicích. Spolupráce je využito zejména při metodě kooperativního učení.

Zavádění aktivizujících metod do výuky je projevem pokusu posílit angažovanost žáků při osvojování si lidské kultury.



## **6 METODY PRÁCE NA MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH**

V málotřídních školách lze díky menšímu počtu žáků uplatnit rozdílné metody a formy práce, než je tomu na běžných základních školách. Málotřídní škola svou atmosférou dovoluje pedagogovi více propojovat teoretické poznatky se skutečností. Vše záleží jen učiteli a jeho kreativité. Díky malému množství žáků lze více uplatňovat individuální činnosti, skupinové práce nebo projektové vyučování. Tato skutečnost dovoluje učiteli větší individuální péči nejen žákům se specifickými poruchami učení, ale i dětem nadaným.

### **6.1 Organizace výuky na málotřídních školách**

Existuje mnoho organizačních variant málotřídních škol. Vše se odvíjí od počtu žáků. Můžeme se setkat se školami jednotřídními až čtyřtřídními, kde v každé může být různý počet ročníků. Nejnáročnější typ školy pro pedagoga je jednotřídní škola. Zde všechny ročníky učí pouze jeden pedagog. Učitel musí splnit stejné výchovné a vzdělávací cíle, jako je tomu na plně organizované škole. Proto musí pečlivě zvolit jednotlivé metody, formy práce a organizaci tak, aby splnil cíle a úkoly v jednotlivých ročnících. Nesmí také opomenout prosadit individuální postoj k dětem.

## 6.2 Specifikace výuky na málotřídních školách

V dnešní době je téma málotřídních škol velmi diskutabilní. Poukazuje se na nepostačující počet dětí v těchto školách, ale i na efektivitu vyučování (nekvalifikovanost pedagogů, spojování ročníků oproti hodnotě předávání informací).

Spojené ročníky svojí podstatou nutí žáky k samostatnosti a to z nich činí jedince schopné uspět v mnoha životních situacích. Vždyť až 90% si člověk zapamatuje z toho, co sám dělal!

Při promyšlené organizaci a s využitím efektivních metod a forem práce lze žákům poskytnout plnohodnotné vzdělání. Nemalou roli zde hraje fakt, že v těchto třídách bývá zpravidla menší počet žáků. Učitel jim tak může věnovat značnou individuální péči. Žáci mají větší možnost projevit se, což na velkých školách prakticky realizovat nelze. Proto jsou na těchto školách velice dobré výsledky u dětí s vývojovými poruchami učení. Rovněž se tyto poruchy v menším kolektivu snáze projeví, odhalí a není nutno přerazovat tyto děti do zvláštních škol.

Menší počet dětí na škole umožňuje každodenní kontakt s učitelem, žáci se znají navzájem, znají všechny zaměstnance školy, může zde fungovat lepší spolupráce s rodiči dětí.

Žáci mají možnost vzájemně spolupracovat, učit se jeden od druhého, zejména mladší od starších, mají prostor k tomu si pomáhat, tolerovat se. Vztahy mezi žáky těchto škol bývají otevřené a pevné, trvají často celý život. Kázeňské problémy se zde prakticky nevyskytují.

„Je to práce vyčerpávající, protože celou vyučovací hodinu učitel vykonává přímé vedení žáků a výsledky nakonec neodpovídají jeho vynaloženému úsilí. (Grulich, 1954)

### 6.3 Chyby při výuce na málotřídních školách

V málotřídních školách najdeme nejvíce chyb v nerovnoměrném poměru v přímé práci a samostatné práci žáků. Například když v jednom ročníku převažuje přímá výuka učitele a děti z ostatních ročníků pracují pouze nezávisle.

Další omyl, který se může vyskytnout ve třídě, je ten, že úkoly pro samostatnou práci jsou zadávány nahodile, aniž by navazovaly na učivo. Slouží pouze jako vyplnění času a zabavení dětí.

Následující nedokonalostí je to, že učitel v přímé práci zadá pokyny k samostatné a kontrolní aktivitě. Je upozaděn a jeho role je spíše kontrolní a poradní. Nezaobírá se nalézáním dalších spojitostí a vazeb. Děti získávají místo ucelených informací pouze strohé a útržkovité vědomosti.

„Takové učení aktivizuje pouze paměť, nikoli však funkci výchovnou, rozumovou či citovou.(Grulich, 1954)

### 6.4 Alternativní málotřídní školy

Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů podobně. Pojem alternativní má základ v latině Alter, což znamená druhý a předpokládá volbu jedné možnosti ze dvou a více eventualit. Alternativní vzdělání je spojení užívané v různých významech – jeden z nejobecnějších říká, že se jedná o vzdělání odklánějící se od hlavního proudu, někdy taky nabízející dítěti různé cesty poznávání, či různá řešení problémů.

Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Jsou to školy aktivní a zaměřeny

pedocentricky<sup>21</sup>. Jejich cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka. Alternativní školy usilují o komplexní výchovu dítěte. Vedle intelektuální složky rozvoje přikládají důležitost oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.

Podle Průchy (2001) je vyučování ve věkově smíšených skupinách v západoevropských zemích považováno za alternativu, ve které se uplatňuje princip otevřené třídy. Děti se v těchto třídách mohou učit společně, což je realizováno přirozeně. Nelze ani zapomenout na důležitou funkci málotřídních škol-kulturní a společenská centra obce.

U nás existuje několik typů alternativních škol a všechny pracují dle RVP ZV<sup>22</sup>.

- Začít spolu
- Zdravá škola
- Waldorfská škola
- Jenská škola
- Montessori škola
- Daltonská škola
- Domácí vzdělávání

---

<sup>21</sup> Staví do popředí zájmy a potřeby dítěte a jeho zkušenosti.

<sup>22</sup> Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

## 6.5 Vyučování čtení a psaní na málotřídních školách

*„Umět číst, psát a chápat smysl psaného, resp. tištěného textu jsou významné dovednosti, jejichž zvládnutí závisí na mnoha dílčích schopnostech a dovednostech.“*  
(Vágnerová, 2001, s. 147)

Málotřídní školy mají svůj osobitý přístup, i co se týká prvopočátečního čtení a psaní. Jestliže se v jedné třídě vyskytuje první ročník a žáci starší, u kterých se předpokládá větší samostatnost, smí pedagog poskytnout více prostoru žákům prvních tříd. Je to obzvlášť důležité při zahájení nácviku čtení a psaní. Hned v počátcích je nutno podchytit u dětí zájem a co možná nejvíce jim zpestřit začátek školní docházky.

V případě, že je ve třídě kombinace prvního a druhého ročníku, naskytá se občas možnost společné výuky. Žáci se mohou doplňovat navzájem a to i v ostatních předmětech. S postupem času lze žákům první třídy zadávat samostatnou práci. Například cosi si potichu přečíst, vypracovat cvičení v pracovním sešitě, opsat krátký text. Pedagog proto musí mít větší zásobu pracovních sešitů či pracovních listů.

V takovémto prostředí je samozřejmé, že každý žák může dělat odlišnou činnost. Děti, které si již osvojily probíranou látku, si samostatně pracují do sešitů, pracovních listů, v další skupině pedagog procvičuje učivo a v neposlední řadě docvičuje či opakuje probrané informace.

Díky malému počtu žáků může učitel ihned zareagovat na eventuální chybu a ihned se zaměřit na žáky, kteří to vyžadují.

Taktéž prostředí málotřídní školy dovoluje učiteli využívat zajímavé metody a formy práce, jež poskytuje právě atmosféra venkova.

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

# 1 CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE

V praktické části představuji výsledky výzkumného šetření. Na základě názvu diplomové práce „Aktivizující prvky ve výuce počátečního čtení a psaní v málotřídní škole“ se můžeme domnívat, že výzkum je orientovaný na vzdělávání na málotřídních školách.

Motiv málotřídních škol nám skýtá rozmanitý názor bádání v mnoha rovinách. Cílem bylo odhalit, jakých aktivizujících prvků v počáteční výuce čtení a psaní používají pedagogové na tomto specifickém druhu škol.

V praktické části představuji tři fáze výzkumné sondy: A, B a C navazující na sebe.

Sonda A nám vytvoří obraz o současné málotřídní škole. Poté navazuje sonda B, která nás blíže seznámí s respondenty výzkumu. Poslední sonda C je zaměřená na používání metod při prvopočátečním čtení a psaní.

Pro zpracování a vyhodnocení dotazníku byl použit program firmy Survio.

## 1.1 Stanovení výzkumného problému

Při výzkumu jsem se zaměřila na tři oblasti, které by nám přiblížily vzdělávání na málotřídních školách. Využila jsem dotazníkové metody, kde po mnoha zkouškách obstála verze, kde byly zastoupeny jak dotazy otevřené, tak i uzavřené. Což mělo ulehčit jeho zhodnocení a v neposlední řadě snížit dobu potřebnou na přečtení a zaznamenání odpovědí.

Výčtem odpovědí pak zjistím, jaké aktivizující prvky při prvopočátečním čtení a psaní využívají učitelé na málotřídních školách.

Při testování jsem se soustředila na to, zda všichni respondenti budou používat analyticko - syntetickou metodu, neboť je to tradiční metoda, která má nepřeborné množství doprovodných materiálů a pomůcek. Taktéž jsem se zaměřila na domněnku, že v málotřídních školách vyučují starší a zkušenější učitelé.

## 2 POPIS ZKOUMANÉHO VZORKU

Do svého výzkumu jsem chtěla použít odpovědi všech oslovených málotřídních škol z celé republiky. Bohužel z oslovených 50 škol jsem se musela spokojit pouze s 26 navrácenými dotazníky. Ke zpracování jsem využila dotazníky zpracovávané firmou Survio.com.<sup>23</sup>

V dotazníku jsem volila jak otázky otevřené, ta i uzavřené. Mým cílem bylo zjistit co nejvíce informací, ale ne na úkor času respondentů.

### 2.1 Souhrnná charakteristika málotřídních škol

#### *ZŠ A MŠ ŠTĚDRÁ*

Základní škola - 1. stupeň ZŠ (jednotřídka). Škola je typem venkovské spádové školy a nachází se ve dvou budovách. Málotřídní škola s 1., 2. a 4. ročníkem 1. stupně základní školy. Jedna třída je tvořena spojením těchto tří ročníků. Do vyššího ročníku žáci většinou dojíždějí do 7 km vzdáleného města Žlutice.

#### *ZŠ MERKLÍN*

Škola se nachází v malé obci v Karlovarském kraji, v těsné blízkosti hlavní silnice, asi 100m od zastávky autobusu a 300m od vlakového nádraží. Kromě merklínských dětí dojíždí do školy i děti z přilehlých obcí.

---

<sup>23</sup> <http://www.survio.com/cs/>



První ročník se učí samostatně, druhý je spojený se čtvrtým ročníkem, třetí a pátý ročník se v roce 2014/2015 učí samostatně. Již od prvního ročníku se žáci učí anglický jazyk.

### *ZŠ A MŠ POTŮČKY*

Základní škola Potůčky je svou organizací malotřídní. Nachází se v Krušných horách na samých hranicích se Spolkovou republikou Německo. Vyučování na této škole bylo zahájeno 01. 09. 1937.

Škola má všechny ročníky prvního stupně. Ročníky se spojují do dvou tříd podle aktuálního počtu žáků. Skutečný stav se v posledních letech pohybuje kolem 20 žáků. Ukončením 5. ročníku žáci přestupují do školy v Perninku nebo do některé školy v Ostrově.

Škola je od 01. 12. 2002 integrována s mateřskou školou. Mateřská škola je jednotřídní, navštěvují ji děti ve věku tři až šesti let.

Základní škola zahrnuje tři třídy, jednu třídu mateřské školy, jedno oddělení školní družiny a školní jídelnu.

Ve školním roce 2014/2015 má základní škola 36 žáků. První ročník navštěvuje 9 žáků, druhý je spojený se třetím ročníkem (15 žáků), čtvrtý a pátý ročník navštěvuje 12 žáků.

### *ZŠ A MŠ NOVÝ KOSTEL*

Základní škola Nový Kostel je malotřídní škola s pěti postupnými ročníky 1. stupně ZŠ, ve kterých se vzdělává 21 žáků. Výuka probíhá ve dvou třídách (1. +3. r., 2. +4. +5. r.). Je to venkovská škola, která přizpůsobuje svůj provoz potřebám žáků, rodičů a dopravní obslužnosti. Její součástí je školní družina.

### *ZŠ A MŠ LIBÁ*

Základní škola je dvoutřídní s pěti postupnými ročníky, tedy 1. až 5. ročníkem 1. stupně základní školy. Navštěvuje ji v letošním roce 2014/15 celkem 30 žáků. Mateřská škola je jednotřídní s dětmi od 2,5 do 6 let věku, v letošním roce ji navštěvuje 20 dětí. Další součástí školy je školní družina, kterou navštěvuje většina všech žáků školy a stará se o zábavné i vzdělávací vyplnění volných chvil po skončení vyučování.

### *ZŠ a MŠ MILHOSTOV*

Základní školu navštěvují žáci 1. - 3. ročníku (jsou to děti místní a dojíždějící). Kapacita MŠ je 22 dětí, ZŠ 30 žáků a ŠD 25. Součástí je mateřská škola, která je určena dětem převážně místním, z okolních vesnic a též zájemcům vyhledávající specifické podmínky pro své děti. Nabízí dětem prostředí podobné domácímu a vytváří podmínky, jež jsou ideální pro možnost individuálního přístupu ke každému z dětí. ZŠ a MŠ spolu velmi úzce spolupracují.

### *ZŠ A MŠ SVATAVA*

Jde o malotřídní školu, kde jsou žáci 1. až 5. ročníku rozděleni do třech tříd. Školu navštěvuje celkem 35 dětí. Počty dětí v jednotlivých ročnících: první – 6, druhý – 12, třetí – 3, čtvrtý – 5 a pátý – 9. Školu najdeme v klidném zákoutí Svatavy v blízkosti vlakového nádraží a autobusových zastávek. Nachází se v přízemní budově, která prošla ve školním roce 2008/2009 rekonstrukcí.

### *ZŠ A MŠ STARÁ VODA*

Skládá se z jednotřídní základní školy s 1. - 4. ročníkem, mateřské školy, školní družiny a školní jídelny. Škola je navržena jako dvoutřídní, navštěvuje ji 21 žáků v 1. až 4. ročníku. V prvním ročníku jsou 3 žáci, ve druhém 9 žáků, ve třetím 5 žáci a ve čtvrtém 5 žáků. Pátý ročník zde nebyl zaveden, počet žáků zatím postačuje na dvoutřídní školu. Žáci od pátého ročníku dojíždí do nedaleké Velké Hleďsebe.

### *ZŠ A MŠ DRMOUL*

Drmoulská škola je venkovská škola rodinného typu zaměřená na rozvoj citového a estetického vnímání světa kolem nás. Je to typ malotřídní školy, integrované s MŠ, kde jsou žáci 1. - 5. ročníku rozděleni do 4 skupin – 3 tříd. Žáci 4. a 5. ročníku jsou vyučováni společně. Výuka hlavních předmětů v 1. – 3. ročníku je vyučována samostatně. Ostatní předměty bývají vyučovány ve spojených skupinách. Průměrný počet žáků v ročníku nepřesahuje počet 10. Tím je umožněn individuální přístup k žákům. Podle potřeby je zajištěna i výuka žáků s vývojovými poruchami chování a učení.

### *ZŠ A MŠ HRADEC*

V obci byla původně plně organizovaná škola pro 1. až 9. ročník. Po velkém úbytku dětí došlo taktéž ke spojení s mateřskou školou a to z provozních důvodů, jelikož pro obec, která školu zřizuje, by nebylo smysluplné mít obě zařízení zvlášť. ZŠ i MŠ se nachází v původní budově základní školy. V současnosti má škola 31 dětí (1. až 5. ročník) ve dvou třídách (1.a2. ročník, 3. - 5. ročník). V prvním ročníku je 11 dětí, v druhém 6, ve třetím 4, čtvrtý a pátý ročník mají shodně 5 dětí.

### *ZŠ A MŠ ŽABEŇ*

Málotřídní škola pro 1. - 5. ročník, jednotřídní mateřská škola, školní jídelna, školní družina, školní kuchyně, školní zahrada a hřiště.

Počet zapsaných prvňáčků je pro školní rok 2014/2015 10 dětí. Žáci jsou vyučováni ve dvou třídách, v první třídě žáci 1. a 2. ročníku, ve druhé třídě žáci 3., 4. a 5. ročníku. Počet žáků: 1. ročník- 6 žáků, 2. ročník -10 žáků, 3. ročník- 5žáků, 4. ročník 6, 5. ročník 6 žáků. Škola se těší nemalé podpoře představitelů obce. Spolupracuje také se složkami v obci.

### *ZŠ A MŠ VYSOKÝ ÚJEZD*

Základní školy byla spojena s mateřskou asi před deseti lety. Obec vyřešila spojením těchto dvou organizací pod jedno vedení, tak jak nyní naznačuje všeobecný trend. Jedná se o malotřídní školu, kde jsou žáci 1. až 5. ročníku rozděleni do třech tříd. Školu navštěvuje celkem 42 dětí. Počty dětí v jednotlivých ročnících: první – 9, druhý – 11, třetí – 4, čtvrtý – 8 a pátý – 10 žáků.

### *ZŠ A MŠ BECHLÍN*

V současné době má málotřídní škola tři třídy s pěti postupnými ročníky. Školu navštěvuje celkem 35 dětí. Počty dětí v jednotlivých ročnících: první – 5, druhý – 11, třetí – 3, čtvrtý – 7 a pátý – 9. Nabízí klidné, rodinné prostředí, ve kterém uplatňuje individuální přístup ke každému žákovi.

## *ZŠ BOHOUSOVÁ*

Neúplná dvojtřídní škola s pěti postupnými ročníky. V I. třídě se zpravidla vyučují žáci 1. a 2. ročníku, ve II. třídě žáci 3., 4. a 5. ročníku. Škola sdružuje tři zařízení: školu s kapacitou 50 žáků, školní družinu a školní jídelnu. Nachází se v obci Bohousová, která je přidruženou částí Obce Záchlumí. Budova školy je jednopatrová, 2 prostorné a světlé učebny jsou umístěny v prvním poschodí. Výuka probíhá rovněž na školní zahradě, která slouží i pro rekreaci o velkých přestávkách a pro odpolední volný čas dětí. V přízemí budovy je umístěna menší školní jídelna, která je určena i k činnostem dětí ze školní družiny.

## *ZŠ PŘÍLEPY*

Málotřídní škola, kde se ve třech třídách vyučuje pět ročníků prvního stupně. Škola je trojtřídní a v tomto školním roce má celkem 42 žáků. Pokud to situace jen trochu dovoluje, nechávají žáky prvního ročníku samostatně, dokud se nenaucí číst, psát, dokud si neosvojí vše ze života školáka, dokud si nezvyknou na školní režim. Výuka a práce ve spojených ročnících vede žáky k daleko větší samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci. Žáci se učí schopnosti řešit problémy, učí se kooperativnímu jednání, respektování ostatních, šlechetnosti a ochotě pomáhat druhým.

Součástí školy je i školní družina s kapacitou 25 žáků. Z rozhodnutí zřizovatele se na naší škole za družinu neplatí.

Organizace tříd: I.třída(1.ročník) 5 žáků, II.třída (2.+3.ročník) 5+10 žáků, III.třída (4.+5.ročník)10+12žáků.

## *ZŠ ZÁDVEŘICE*

Málotřídní základní škola rodinného typu, která poskytuje základní vzdělání žákům prvního stupně. Výuka probíhá ve dvou třídách. Součástí školy je školní družina. Nová budova školy nabízí tři učebny (2 pro výuku žáků, jedna slouží k výuce počítačů a HV) a školní družina.

### *ZŠ POHOŘÍ*

Škola je neúplně organizovaná škola 1. stupně s 1. – 5. ročníkem, poskytuje tedy vzdělání žákům mladšího školního věku. Délka vzdělávání je členěna na jednotlivé školní roky, je poskytováno po dobu 10 měsíců, tj. po dobu školního roku a to denní formou. Vzdělávání se v jednotlivých ročnících řídí učebními plány, učebními osnovami a rozvrhem hodin.

Ukončením 5. ročníku končí vzdělávání žáků v Základní škole Pohoří, okres Rychnov nad Kněžnou, a žáci pokračují v plnění povinné školní docházky v přílehlých obcích, kde se nacházejí plně organizované základní školy a víceleté gymnázium.

### *ZŠ A MŠ KNĚŽDUB*

Jde o málotřídní základní školu, která patří mezi školy neúplné. Škola se nachází v malé vesnici. Vzhledem k poloze je škola závislá pouze na vzdělávání místních žáků. V devadesátých letech měla všech pět samostatných ročníků s nejvyšším počtem žáků 89. V průběhu dalších let se stav dětí snižoval až na 3 třídy s počtem 48 žáků (školní rok 2006/07). V současné době má 3 třídy (5 ročníků). V jedné třídě se vyučuje samostatný ročník, ve dvou třídách se vzdělávají vždy dva ročníky. Škola sdružuje základní školu, školní družinu a výdejnu školní jídelny. Mateřská škola a školní jídelna jsou odloučeným pracovištěm naší školy.

### *ZŠ A MŠ BOŽEJOV*

Vesnická malotřídní škola od 1. do 5. ročníku. Výuka vždy navazuje na jízdní řády a přeprava žáků je pohodlná, nepřeplněnými autobusy. Škola je umístěna v budově bývalého zámku na okraji vesnice. Majitelem budovy je zřizovatel.

Nyní probíhá výuka ve dvou třídách, v případě většího počtu žáků lze počet tříd bez problémů rozšířit. Počet žáků se pohybuje okolo 20, což umožňuje maximální individuální přístup ke každému žákovi. Ročníky se aktuálně slučují podle počtu žáků v ročnících s ohledem na nejoptimálnější řešení.

Součástí základní školy je školní družina, školní jídelna a mateřská škola, která má vlastní odloučenou budovu a pracuje podle vlastního vzdělávacího programu. Na tento program základní škola z části navazuje a dále ho rozšiřuje.

#### *ZŠ A MŠ DEŠNÁ*

Základní škola je školou malotřídní. Navštěvuje ji 21 žáků, 9 dívek a 12 chlapců. Vyučuje se ve třech třídách. První ročník je samostatný, do druhé třídy dochází žáci 2. a 3. ročníku, ve třetí třídě jsou žáci 4. a 5. ročníku. Žáci jsou vzděláváni podle programu ŠVP s výukou anglického jazyka od 3. ročníku.

#### *ZŠ A MŠ DOLNÍ RADECHOVÁ*

Základní škola rodinného typu vzdělává ve třech prostorných třídách žáky mladšího školního věku a ve spojení se školní družinou, mateřskou školou a školní jídelnou tvoří dokonalý celek. Z důvodů neustále se zvyšujících požadavků kladených na kvalitu výuku se vnitřní vybavení školy pravidelně modernizuje.

#### *ZŠ VRAŇANY*

Škola je malotřídní, disponuje moderními vyučovacími pomůckami i technikou, prostornými učebnami, velkou zahradou a tělocvičnou. Individuální a přátelský přístup, rodinné a podnětné prostředí a společné soužití je to, co dělá naši školu tím správným místem pro výchovu a vzdělávání dětí od 1. do 5. ročníku ZŠ.

#### *ZŠ SULÍKOV*

Dvoutřídní škola má v současné době čtyři ročníky s počtem žáků 20. V prvním ročníku je 5 žáků, ve druhém 4, ve třetím 4, ve čtvrtém 4 žáci a v pátém ročníku 3 žáci. Není to mnoho, ale vše by se mohlo změnit, protože do Sulíkova i Vřesic se stěhují mladé rodiny a doufáme, že i oni najdou do naší školy cestu a otevřou dveře.

#### *ZŠ A MŠ DOLANY*

Výuka je organizována ve dvou třídách. Od 1. 1. 2006 nese název Základní škola a Mateřská škola Dolany, okres Náchod.

Škola je malotřídní škola s 1. stupněm. Pět ročníků je rozděleno do dvou tříd – v jedné jsou dva ročníky, ve druhé jsou tři ročníky. Spojení ročníků je závislé na počtu žáků v jednotlivých ročnících. Snaží se, aby spojení ročníků co nejvíce vyhovovalo výuce žáků.

### *ZŠ A MŠ STARÁ VES*

Je školou malotřídní, kterou navštěvují žáci 1. - 5. ročníku. 42 žáků je takto rozmístěno: 1.třída-15děti,druhý a třetí ročník-16,čtvrtý a pátý ročník -11. Součástí školy je MŠ Stará Ves, MŠ Říkovice jako odloučené pracoviště, školní družina a školní jídelna.

Škola vyučuje dle vzdělávacího programu pro základní vzdělávání Škola pro radost.

### *ZŠ A MŠ SKOROŠICE*

Malotřídní škola s výukou 1. - 5. postupného ročníku s proměnlivým počtem žáků, který činí v průměru 24 žáků. V letech, kdy tento počet klesne pod zákonem stanovenou hranici, má škola zřizovatelem udělovanou výjimku. Škola vstoupila do právní subjektivity 1. ledna 2003.

Žáci jsou pravidelně vyučováni ve dvou třídách:I. třída: 1., 2. a 3. ročník a II. třída: 4. a 5. ročník. Součástí školy je školní družina. Jedno oddělení školní družiny navštěvuje průměrně 20 žáků.

### 3 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

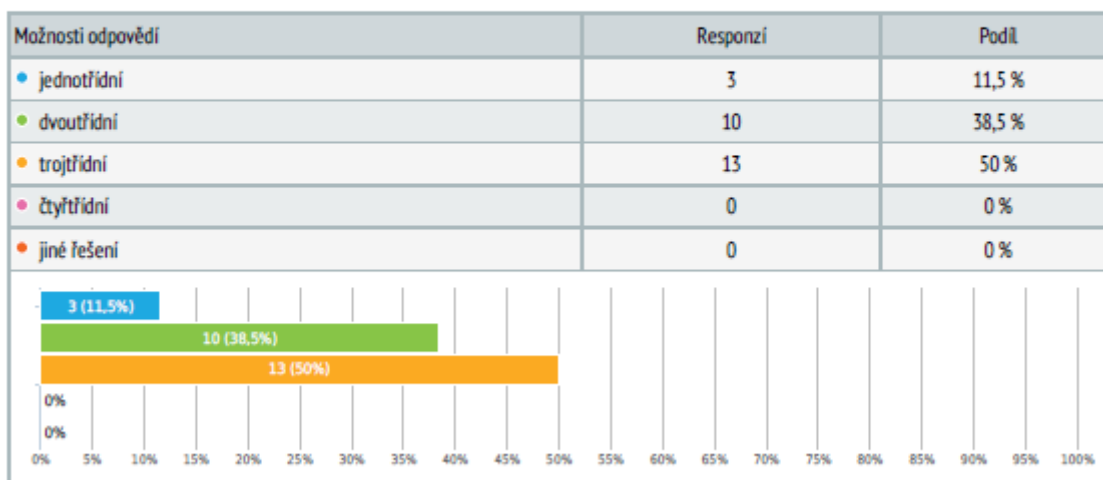
Jak jsem se již zmínila, k nabytí odpovědí jsem použila dotazník Survio. Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat, jaké aktivizující prvky prvopočátečního čtení a psaní využívají učitelé na málotřídních školách. Jednou z příčin k uskutečnění záměru je zhodnocení následných otázek.

#### Výzkumná sonda A

První otázka zněla: „**Kolika třídní je vaše škola?**“

Výzkumná sonda A: Sonda na málotřídních školách. Vytvoření obrazu současné málotřídní školy. Kolika třídní je vaše škola?

*Výběr z možností, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*



Po vyhodnocení grafu zjistíme, že 13 škol je trojtřídních, 10 škol dvoutřídních a tři školy jsou jednotřídní.



Druhá položená otázka nám měla nastínit spojování ročníků do tříd.  
**„Jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Důvod.“**

## 2. Jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Důvod.

*Textová odpověď, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*

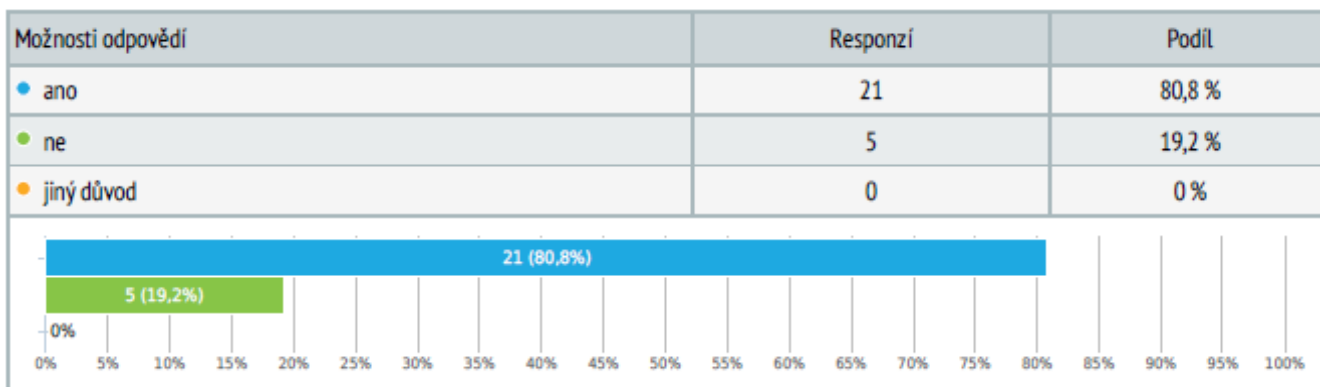
- Dle počtu nastupujících prvňáčků se rozhodne rozložení tříd.
- Dle počtu nastupujících dětí
- podle počtu dětí, ale většinou 1.r. samostatný, spojení 2.s 3. r. a 4. s 5. r. -věk - vyučovací předměty -učební látka - počet hodin
- podle počtu žáků. snažíme se i tak dát jednotlivým ročníkům některé předměty samostatně (hlavně jazyky, matematiku)
- Podle počtu žáků v jednotlivých ročnících. Současný stav: I. třída 1. ročník 18 žáků, II. třída 2. a 3. ročník 14 žáků, III. třída 4. a 5. ročník 17 žáků
- Podle počtu žáků v jednotlivých ročnících s přihlédnutím k věku žáků (mladší s mladšími, starší se staršími - rozvrh)
- podle aktuálního počtu žáků v jednotlivých ročnících, zpravidla 1.+2.+3 a 4.+5.
- I.(1. a 2. ročník), II.(3., 4. a 5. ročník)
- 1. ročník, 2. a 3. ročník, 4. a 5. ročník
- Dělíme na 2 skupiny na hlavní předměty. Většinou 1.a2.ročník spolu, 3.-5.ročník spolu. Můžeme měnit podle počtu dětí v ročníku.
- Podle počtu žáků v jednotlivých ročnících.
- (3x) Podle počtu dětí.
- Dělíme je dle aktuálního počtu dětí v jednotlivých ročnících.
  
- Vždy podle počtu nastupujících dětí do prvního ročníku.
- Dle počtu nastupujících žáků.
- Podle počtu dětí v jednom ročníku.
- Podle počtu nastupujících dětí.
- Vždy podle počtu nastupujících prvňáčků.
- Důvodem je počet nastoupivších dětí do prvního ročníku.
- Podle počtu žáků v jednotlivých třídách.
- (2x) Roli hraje počet dětí.
- Podle počtu žáků, kteří nastoupí do prvního ročníku.
- podle počtu dětí

Z uvedených odpovědí na danou otázku vyplývá, že rozhodujícím faktorem je počet žáků v jednotlivých ročnících (16 respondentů). Dalším činitelem, který hraje roli ve spojování ročníků do tříd je počet nastupujících dětí do prvního ročníku (8 respondentů). Dva pedagogové neudali důvod spojování, ale rovnou rozepsali konkrétní spojování ročníků.

Třetí dotaz: „Je toto spojování přesně dané či si jej můžete každoročně upravit?“

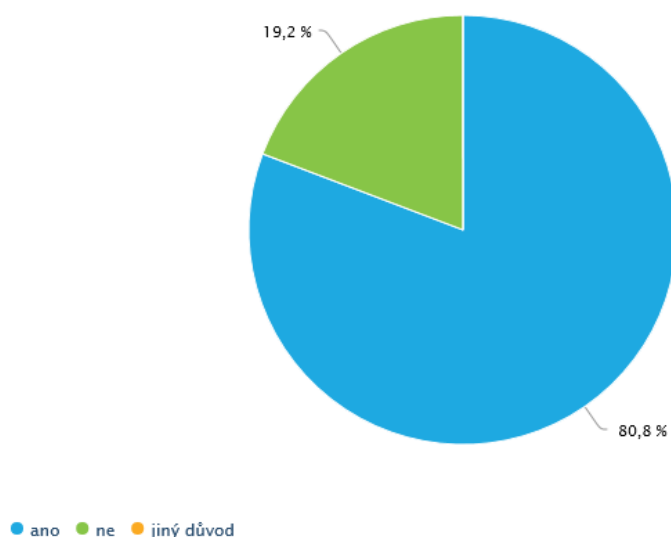
## Je toto spojování přesně dané či si jej můžete každoročně upravit?

Výběr z možností, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x



Námětem této otázky bylo, zda školy reagují na nově vzniklé okolnosti a spojí ročníky podle počtu nově nastoupivších žáků nebo dále pokračují ve svých ustálených konfiguracích. Reakce na tento dotaz byl z 80,8% kladný, z toho vyplývá, že spojování ročníků do tříd lze každoročně upravit.

Je toto spojování přesně dané či si jej můžete každoročně upravit?



Čtvrtá položená otázka zněla: „**Jsou známa pozitiva spojování ročníků. Ale to přináší i negativa. Jaká?**“

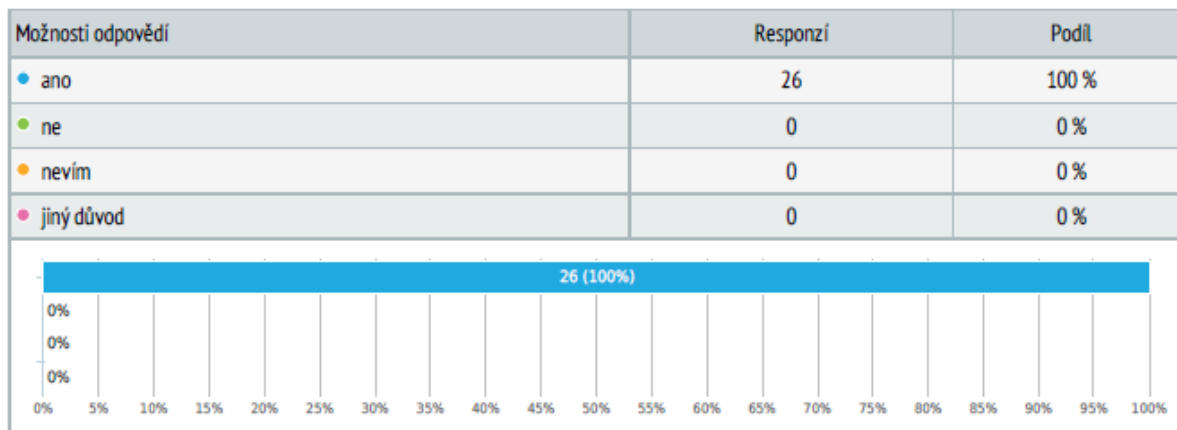
#### 4 Jsou nám známa pozitiva spojování ročníků. Ale spojování přináší i negativa. Jaká?

*Textová odpověď, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*

- S žádnými negativy jsem se za dobu mé praxe nesetkala.
- V naší ZŠ jsme se s žádnými negativy ještě nesetkali.
- větší zátěž pro učitele - náročnější příprava na vyučování, koordinace ve vyuč. hodině
- někdy nelze spojit tak, aby byl počet žáků nízký.  
více prací k přípravě, opravování ( samostatné práce pro žáky )
- vyšší náročnost na přípravu pro učitele, velmi malé procento žáků (za 12 let 1 žák) špatně zvládá práci druhého ročníku - ruší ho
- Problémem bývají žáci s poruchami pozornosti a chování
- vysoké nároky na přípravu učitele
- Velikým pozitivem je učivo daných ročníků. Slabší žáci mají možnost stále opakovat, bystřejší mohou poskočit v učivu i dále, což se děje velmi často. Tento typ školy velmi preferuji a vidím v něm velká pozitiva.
- Méně času na společnou práci
- Žák s poruchou nevydrží dělat sám tolik, kolik bych potřebovala. Jinak je to jako práce ve skupinách.
- Klade vyšší nároky na přípravu učitele.
- Někdy dojde ke spojení tříd, ale není nižší počet žáků.
- Těžší je to s žáky s SPU.
- Je to náročnější na přípravu pedagoga.
- Problém nastává v tom případě, že se vyskytuje ve třídě žák s poruchami učení či chování.
- Jsou kladeny vyšší nároky na přípravu učitele.
- Velká náročnost na přípravu učitele. Nutná dostatečná zásoba pracovních listů a jiných činností.
- Problémem jsou pouze žáci s SPU.
- Náročnější příprava na vyučování.
- (2x) Zatím jsem se s žádnými nesetkala.
- Problémy činí děti s různými poruchami chování a učení.
- Problémy v poslední době činí přibývající žáci s různými poruchami pozornosti a chování.
- Větší nároky na připravenost učitele.
- Přibývající děti s SPU.
- Nárok na větší připravenost učitele na výuku.

Na tento dotaz jsem zaznamenala různorodé odpovědi. Nejvíce odpovědí ve výčtu negativ tvoří větší zátěž pro učitele a náročnější příprava na vyučování (12 odpovědí). Dalším problémem se jeví přibývající žáci s SPU (7 odpovědí). Šest respondentů udalo, že se zatím s žádnými negativy nesetkali. Jedna odpověď zněla, že se sice spojují třídy, ale není zde menší počet dětí. Poslední nastíněný problém byl spatřen v menší časové dotaci na společnou práci (1 respondent).

Poslední dotaz v této sondě: **„Doporučil/a byste málotřídní školu ke vzdělávání dětí i přes všechna úskalí, která vzdělávání tohoto typu provází?“**



I přes všechna úskalí, která se na málotřídních školách vyskytují, všichni respondenti odpověděli ano. Doporučují tedy málotřídní školu pro vzdělávání dětí.

## Výzkumná sonda B

Tato sonda nám slouží k bližšímu seznámení s respondenty výzkumu.

První otázka: „Počet let Vaší praxe.“

### Výzkumná sonda B: Bližší seznámení s respondenty výzkumu. Počet let Vaší praxe.

*Textová odpověď, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*

- (2x) 25let
- 20let
- (2x) 35
  
- Učím 25 let
- 14
- 30
- 33 let
- asi 30 let
- (2x) 22let
- 15
- 21
- 26let.
- 10let
- 30let
- 9let
- 35let
- 24let
- 8let.
- 36let
- 23let
- 27let
- 6let
- 17let

Z tohoto vzorku nám vyplývá, že počet let praxe do 10 let mají čtyři respondenti, od 11 do 20 let mají též čtyři respondenti, od 21 do 30 let praxe má třináct pedagogů a nad 30 let učí pět respondentů.

Druhý dotaz: „**Ve kterém kraji se nachází Vaše škola?**“

## V kterém kraji se nachází Vaše škola?

*Textová odpověď, zodpovězeno 25x, nezodpovězeno 1x*

- karlovarském kraji
- ve Středočeském kraji2
- Naše škola se nachází v Moravskoslezském kraji.
- Plzeňský
- Královéhradecký
- Krlovarský
- Karlovarský
- Ústecký
- KK
- Zlínský kraj
- (2x) Jihomoravský kraj
- Plzeň-jih
- Moravskoslezský kraj
- (2x) Středočeský kraj
- Ústecký kraj
  
- Pardubický kraj
- Kraj vysočina
- Jihočeský kraj.
- Královehradecký kraj
- (4x) Karlovarský kraj

Největší zastoupení respondentů, kteří se zapojili do výzkumu, měl Karlovarský kraj (8), poté následoval Středočeský kraj (4), další kraje byly Jihomoravský, Královehradecký, Moravskoslezský a Ústecký (2) a poté se odpovídaly školy z kraje Jihočeského, Pardubického, Plzeňského, Zlínského a kraje Vysočina.

Další otázka zněla: „Podle kolika různých učebnic jste učil/a elementární čtení a psaní?“.

## 2.Podle kolika různých učebnic jste učil/a elementární čtení?

*Textová odpověď, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*

- Elementární čtení vyučuji celou dobu dle učebnic Nové školy.
- Alter a Nová škola
- 2
- Podle učebnic ze dvou různých nakladatelství.
- (2x) 3
- 5
- asi 5ti
- Podle mnoha a dlouho jsme hledali vyhovující slabikář. Nyní používáme slabikář od Nové školy Duhovou řadu. Od 2. ročníku čteme rovnou knihy, čítanky nepoužíváme. Děti čtou velmi rády.
- více
- Pracujeme s Novou školou.
- Učila jsem podle tří učebni,nyní vyučujeme dle Nové školy Brno.
- Asi podle 5.
- Učím pouze podle Nové školy.
- Asi podle 3.
- Asi tak podle 5.V poslední době vyučuji podle Nové školy Brno.
- Zatím učím jen podle Nové školy.
- Nepamatuji se.Nyní učím dle Nové školy Brno.
- Podle mnoha.
- Zatím vyučuji podle Nové školy.
- Myslím si,že asi podle pěti.Nyní vyučuji podle tvořivé školy Brno.
- S mnoha,nepamatuji se.V posledních letech pracuji s Novou školou .
- Myslím ,že podle pěti.
- Myslím,že podle tří.Nyní učím podle Nové školy.
- Učím jen podle Nové školy.
- Asi podle tří.Nyní Nová škola.

Z reakcí pedagogů vyplývá, že majorita z těch, kteří vyučují prvopočáteční čtení a psaní, používá různé učebnice. Zpravidla ve své praxi využili dvě (3 respondenti), tři (5 respondentů) či pět (6 respondentů) učebnic, ale v neposlední řadě mnoho dotázaných pedagogů pracuje s učebnicemi Nové školy Brno (8 respondentů). Dvě respondenti udali, že vyučovali dle mnoha učebnic a stejný počet respondentů udal, že si již nepamatuje použitý počet učebnic.

Následující otázka byla změřena na přípravu učitelů na výuku čtení a psaní. Otázka zněla:  
**„Kolik času průměrně věnujete na přípravu jedné vyučovací hodiny čtení a psaní?“**

### 3.Kolik času průměrně věnujete na přípravu jedné vyučovací hodiny čtení a psaní?

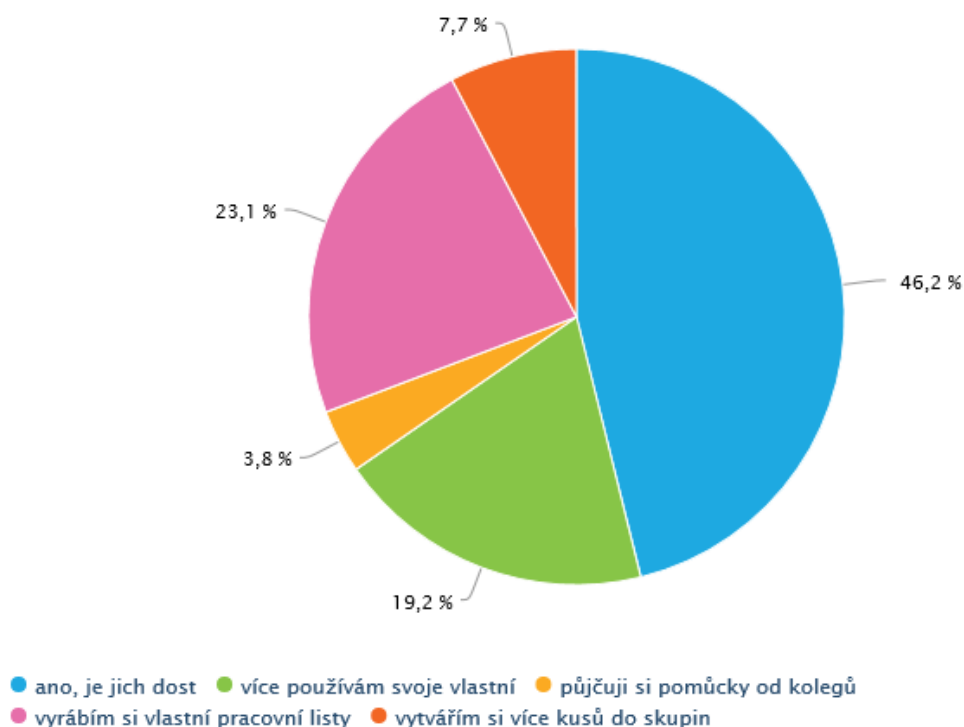
- Průměrně potřebuji na přípravu 45 minut.
- Jak kdy,ale přibližně asi hodinu.
- 1 hodinu
- 0,5 hodiny
- 10 - 15 minut
- 15 - 20 minut
- 30 minut
- Po tolika letech mi nedělá moc problémů příprava. Připravuji pouze pomůcky a dotazníky na zjišťování porozumění textu.
- jak - kdy , 15 minut až několik hodin
- Už nepotřebuji přípravu. Víím, co dělám a materiály mám připravené.
- Je to různé.Většinou tak 45minut.
- Asi tak průměrně 30minut.
- Na začátku týdne si připravím všechny materiály,vytisknu pracovní listy.Poté je příprava již kratší/asi 20min./.
- Průměrně i s opravováním sešitů a pracovních sešitů tak necelou hodinu.
- Materiály mám již nachystané,takže jen opravím písanky či pracovní sešity.Průměrně asi 25minut.
- Pomůcky mám již hotové,připravené,takže jen připravím tabuli a opravím písanky.Takže má příprava činí průměrně 30minut.
- Jelikož si dělám přípravu pro 1.a2.ročník,tak příprava mi zabere asi tak dvě hodiny denně.
- Nanejvýš tak 30minut.
- Přibližně tak 1,5hod.
- Příprava mi zabere průměrně 2 hodiny.Připravuji si činnosti na IT a svoje pracovní listy.
- Jak kdy,ale asi 30minut.
- Materiálů a pomůcek mám za ta léta dost.Takže jen opravím sešity a připravím tabuli na následující den.Předpokládaný čas přípravy tak do jedné hodiny.
- Jak kdy,ale přibližně 1hodinu.
- Pomůcek a materiálů mám dostatek,takže jen opravím sešity a napíši tabuli.Předpokládám,že tot mi zabere ani ne hodinu času.
- Jelikož vyučuji 1. a 2.ročník,tak mi příprava trvá docela dlouho.Ve škole asi tak hodinu a doma ještě vytvářím aktivity na interaktivní tabuli.Takže asi také hodinu+k jednotlivé činnosti pracovní list.
- Je to různé.Průměrně tak 1,5hod.

Po zhlédnutí uvedených odpovědí lze předpokládat, že přípravě na vyučování se věnují i pedagogové s mnohaletou praxí. Čtyři respondenti uvedli, že přípravě věnují až dvě hodiny času. Patnáct respondentů uvedlo 30 až 60 minut přípravy daných na vytvoření podkladů na výuku prvopočátečního čtení a psaní. Pět učitelů stráví přípravou nanejvýš 20 minut. Poslední dva respondenti udali, že ví, co dělají a materiály mají připravené, takže žádnou přípravu nepotřebují.



V další otázce jsem se ptala: „**Máte pro výuku elementárního čtení a psaní dostatek materiálů?**“

Máte pro výuku elementárního čtení a psaní dostatek materiálů?

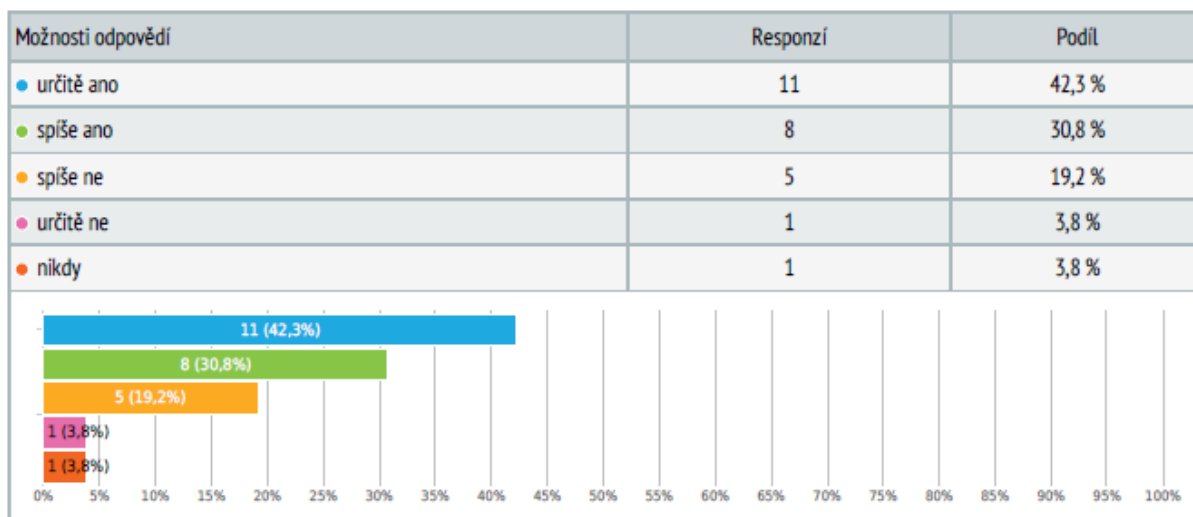


Na tento dotaz mohli učitelé vybírat z odpovědní škály, která obsahovala tyto eventuality: ano, je jich dost, více používám svoje vlastní, půjčuji si pomůcky od kolegů, vyrábím si vlastní pracovní listy a vytvářím si více kusů do skupin. Jak je z grafu patrné, většina dotázaných použila odpověď „ano, je jich dost“ a to celých 46,2%. Další početnou variantou jsou respondenti, kteří si vyrábí vlastní pracovní listy (23,1%) a na třetím místě jsou pedagogové, kteří více používají svoje vlastní pomůcky (19,2%). Necelých osm procent si vytváří více kusů do skupin a pouze 3,8% respondentů si materiály půjčují od kolegů.

Následující otázka zněla: „**Spolupracujete při přípravě elementárního čtení a psaní s kolegy?**“

### Spolupracujete při přípravě elementárního čtení a psaní s kolegy?

*Výběr z možností, více možných, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*



Odpovědi na tuto otázku si mohli respondenti též vybírat z odpovědní škály. Převažovala odpověď „určitě ano“ (42,3%), další z reakcí byla „spíše ano“ (30,8%), ale objevila se i jedna záporná odezva. Domnívám se, že i přes tyto odpovědi si pedagogové na školách předávají své zkušenosti a vědomosti.

Poslední otázka v tomto bloku zněla: „**Jakým způsobem mohou pomoci při výuce učitelé žáci z vyšších ročníků?**“

## Jakým způsobem mohou pomoci při výuce učitelé žáci z vyšších ročníků?

- Výuku prvňáčků se snažím korigovat sama.
- Při výrobě pomůcek.
- vzor
- např. pomohou při zápisech do sešitků, v době když ještě neumí prvňáčci psát. Pomohou s organizací třídy při chystání pomůcek, učebnic apod.
- příkladem, asistencí při přípravě na hodinu, službami (mazání tabule, rozdávání sešitů ap.)
- vyšší manuální zručnost, rada
- individuálně pomáhají mladším spolužákům
- Právě ve spojených ročnících je možné využít znalosti starších žáků při výuce (vysvětlení probírané látky, společné skupiny žáků, které pracují na určité věci, atd.)
- předvedou čtení, dramatizaci, pomohou vytvořit část netradiční hodiny
- připravují hry a soutěže pro mladší ročníky
- Určitě jsou starší děti vzorem pro mladší spolužáky. Využívám jejich znalostí.
- Pomáhají např. při rozávání pracovních sešitů, při mazání tabule, aj.
- Názorným chováním, vyráběním pomůcek pro mladší spolužáky.
- Asistují při přípravě pomůcek. Dohlížejí, zda mají mladší spolužáci připravené vše na hodinu.
- Názorným příkladem, při pracovních činnostech.
- Vyučují první ročník samostatně, takže ovlivňují spíše jen vzorem při školních akcích, o přestávkách.
- Pomáhají při přípravě pomůcek, při úklidu třídy.
- Vzorem chování, pomoci v sebeobsluze.
- Předvedou čtení, zapojují se do příprav her pro mladší děti.
- Určitě svým příkladem v chování.
- Vlastním příkladem čtení a psaní. Též jsou pro děti určitým vzorem v chování.
- Využívám jejich nabytých zkušeností. Jdou dětem příkladem ve čtení. Též rádi pomáhají při přípravě pomůcek.
- Vzorem - chování, čtení, psaní.
- Příprava pomůcek, pomoc při zapisování do úkolníčků.
- Pomocí při přípravě pomůcek, při zápisu do sdělničků, vzorem chování.
- Svým vzorem v chování.

Jak lze vyčíst z jednotlivých odpovědí, často se opakují. Nejčastějším způsobem pomoci se jeví názorný příklad a vzor v chování (16 odpovědí), následuje aktivita při přípravě pomůcek, rozdávání potřebných učebnic a pracovních sešitů (6 odpovědí). K dalším kladům patří výroba pomůcek (1 odpověď), individuální pomoc (1 odpověď), využití znalostí (1 odpověď) a jedna reakce na otázku byla, že se výuku prvňáčků snaží korigovat sama.

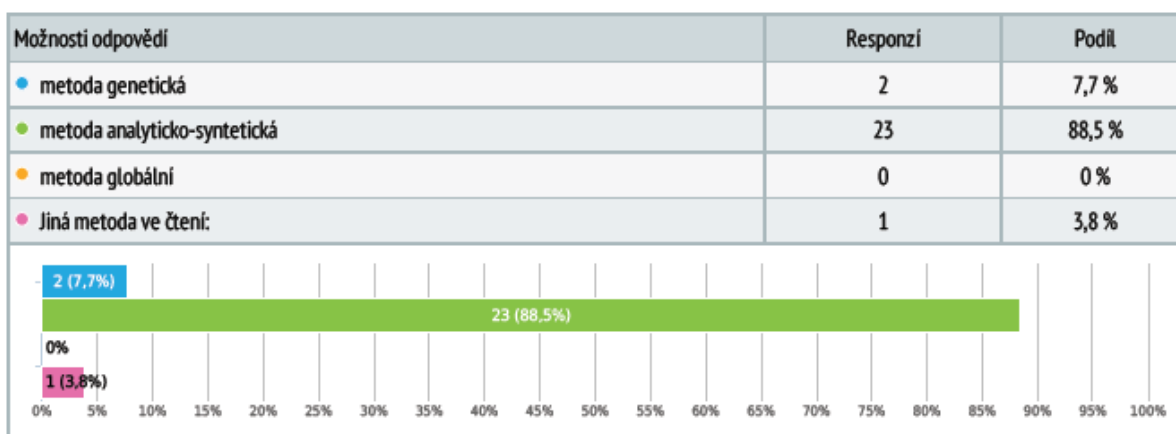
## Výzkumná sonda C

Tato sonda je zaměřená na mapování používaných metod při prvopočátečním čtení a psaní.

První otázka zní: „**Jakou metodu ve výuce prvopočátečního čtení používáte?**“

### Výzkumná sonda C: Sonda zaměřená na používané metody při prvopočátečním čtení a psaní. Jakou metodu ve výuce prvopočátečního čtení používáte?

Výběr z možností, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x

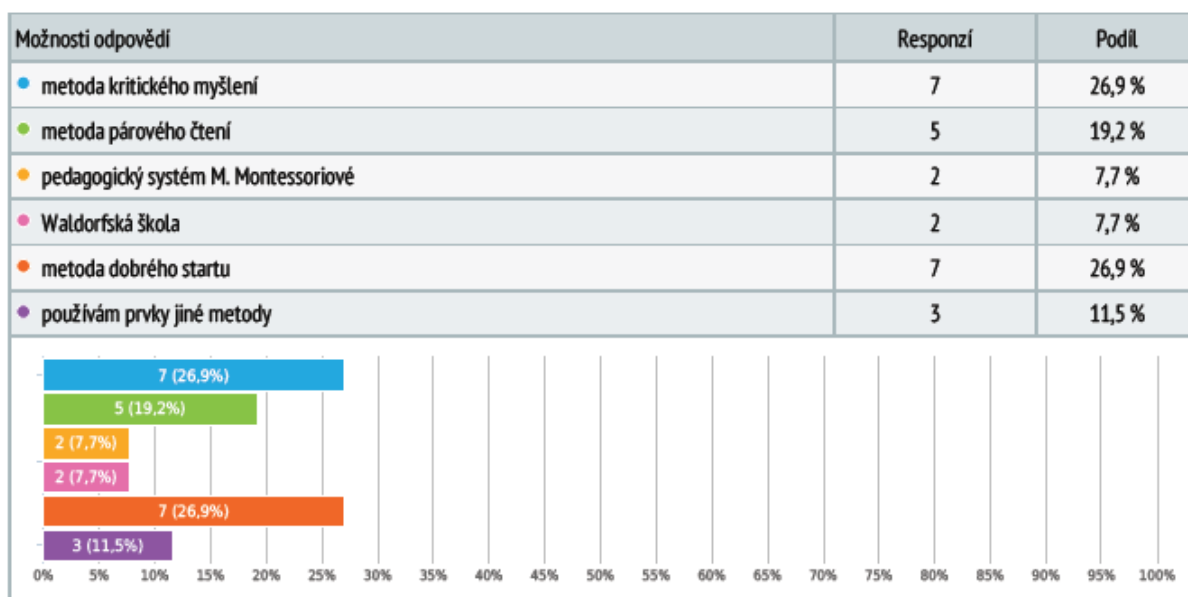


Z tohoto grafu je zřejmé, že analyticko-syntetickou metodu využívá 88,5 % dotázaných respondentů. Na dvou školách se vyučuje metoda genetická a jeden učitel odpověděl, že vyučuje čtení jinou metodou. Myslím si, že klíčový argument převahy užívání metody analyticko-syntetické spočívá v propracovanosti této metody, ale i v materiálním zabezpečení /metodiky, čítanky, písanky/.

Další dotaz byl zaměřen na využívání prvků alternativních metod ve výuce čtení a psaní. Dotaz zněl: „Využíváte některé prvky z alternativních metod?“

## Využíváte některé prvky z alternativních metod?

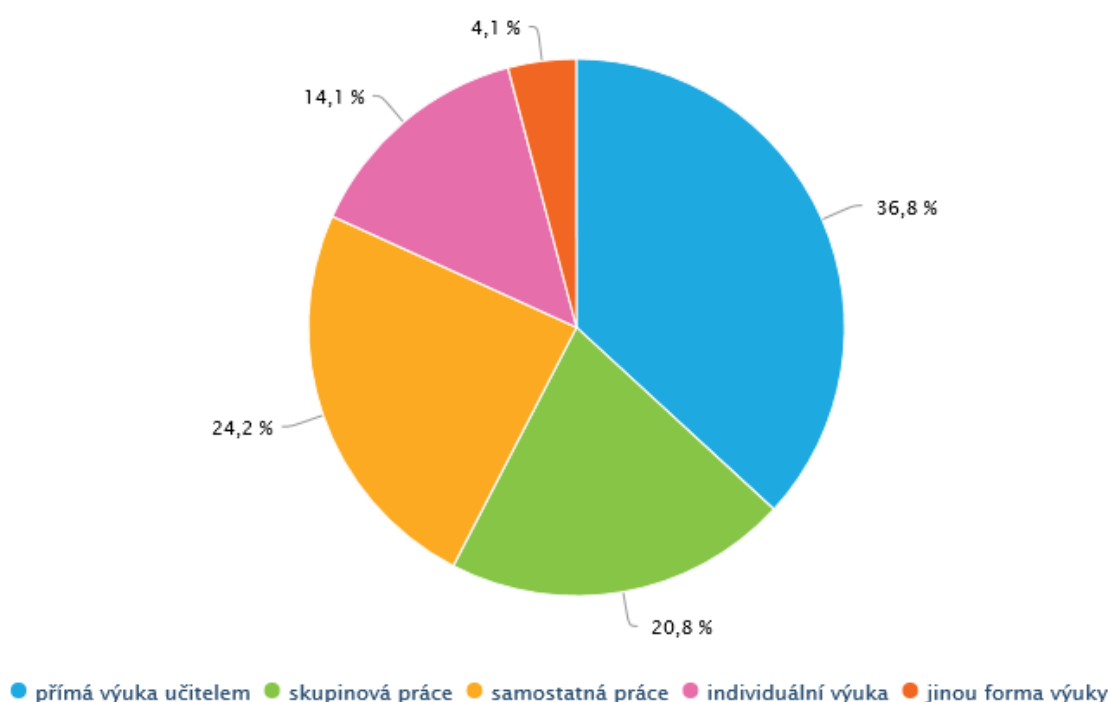
Výběr z možností, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x



Do eventualit jsem zařadila nejpoužívanější alternativní metody, mezi které patří: metoda kritického myšlení, metoda párového čtení, pedagogický systém M. Montessoriové, waldorfská škola, metoda dobrého startu. Podle zjištění z grafu můžeme říci, že alternativní metody se používají na málotřídních školách. Největší zastoupení má metoda kritického myšlení ( 26,9%)a dobrého startu (26,9%). Třetí nejpoužívanější alternativní metoda je metoda párového čtení ( 19,2%).

Následující otázka nám měla nastínit kombinaci frontální, skupinové, samostatné práce a individuálního přístupu ve výuce. Zněla: „**Pokuste se vyjádřit v minutách, v jakém poměru kombinujete frontální výuku,skupinovou práci,samostatnou práci nebo individuální výuku.**“

Pokuste se vyjádřit v minutách, v jakém poměru kombinujete frontální výuku, skupinovou skupinovou práci, samostatnou práci nebo individuální výuku.



Z grafu lze vyčíst, že největší zastoupení ve vyučování má přímá výuka učitelem (36,8%), následuje samostatná práce (24,2%), na třetím místě je skupinová práce (20,8%), předposlední složkou je individuální výuka (14,1%) a 4,1% zastupuje jiná forma výuky.

Další dotaz nám měl nastínit, jakých aktivizujících prvků využívají učitelé na málotřídních školách při výuce prvopočátečního čtení.

Dotaz zněl: „**Jaké hry zařazujete do výuky prvopočátečního čtení?**“

### Jaké hry zařazujete do výuky prvopočátečního čtení?

*Textová odpověď, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*

- Hodně využívám písmenkové kostičky,pexeso,domino,lotto,vypracované pracovní listy,výukový materiál na IT.
- Pexeso,domino,hry na IT.
- dramatizace pohádek
- vše, co se pojí k učivu, nemohu vyjádřit více konkrétně (loto, pexeso, domino, Kimova hra apod.)
- slova začínající/končící na písmenka, slovní fotbal, modelování písmen z různých materiálů, dramatizace přečteného textu...
- hry k rozvoji řeči, pohybové hry, procvičování analýzy - syntézy,...
- didaktické
- Poměry v hodinách si netroufnu odhadnout, je to pokaždé jiné. Hry požívám různé, také nelze specifikovat.
- slovní kopaná, vymysli slova, divergentní texty, úkoly
- Hláška tě probudí, Najdi v textu písmeno, Zahraj pohádku, Hledej podle zvuku,...
- Zařazuji různé didaktické hry,hlavně na procvičení sluchové analýzy a syntézy.
- Domino,pexeso,slovní kopanou,hry na IT.
- Pohybové prvky k říkadlům a básním,Kimovu hru,modelování písmen.
- Všechno lítá,co peří má.  
didaktické hry  
loto  
domino  
pexeso
- Různé hry na rozvoj řeči,poté pexeso,domino,loto.Programy na PC.
- Didaktické hry,činnosti na IT,pexeso,obrázková puzzle.
- Zařazuji slovní kopanou,jaké písmenko nás probudí,Kimovu hru.
- Různé didaktické hry.
- Hry na rozvoj řeči,sluchové analýzy a syntézy.  
Pexeso,domino,různé pracovní listy.
- Činnosti a aktivity na IT,pracovní listy,domino,obrázková puzzle.
- Didaktické hry,slovní kopanou,hláška nás probudí,různé rébusy,hádky.
- Dramatizace pohádek,didaktické hry,vymysli slovo,modelování písmen z různých materiálů.
- Různé pracovní listy,rébusy,hry na rozvoj řeči,slovní fotbal,Kimova hra.
- Zařazuji pohybové ztvárnění různých říkadel,vyžívám dramatizaci textů,pexeso,domino,pracovní listy.
- činnosti na IT  
pracovní listy  
domono  
pexeso  
loto  
rébusy  
dramatizace textů  
Kimova hra
- Využívám často obrázkové loto,domino,pexeso,didaktické hry,hry na rozvoj sluchového vnímání.

Tento graf nám vykazuje, že učitelé využívají mnoho aktivizujících metod při výuce čtení. Pro lepší orientaci jsem vypracovala následující tabulku, ze které můžeme vyčíst, nejčastější používání aktivizujících prvků ve výuce prvopočátečního čtení.

AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY	POČET RESPONDENTŮ
DIDAKTICKÁ HRA	14
DOMINO	10
PEXESO	10
LOTTO	6
MATERIÁLY NA IT	6
SLOVNÍ KOPANÁ	6
PRACOVNÍ LISTY	5
KIMOVA HRA	5
DRAMATIZACE POHÁDEK A PŘÍBĚHŮ	4
MODELOVÁNÍ PÍSMEN	3
POHYBOVÁ HRA	2
PUZZLE	2
RÉBUSY, HÁDANKY	2
PÍSMENKOVÉ KOSTIČKY	1
PROGRAMY NA PC	1

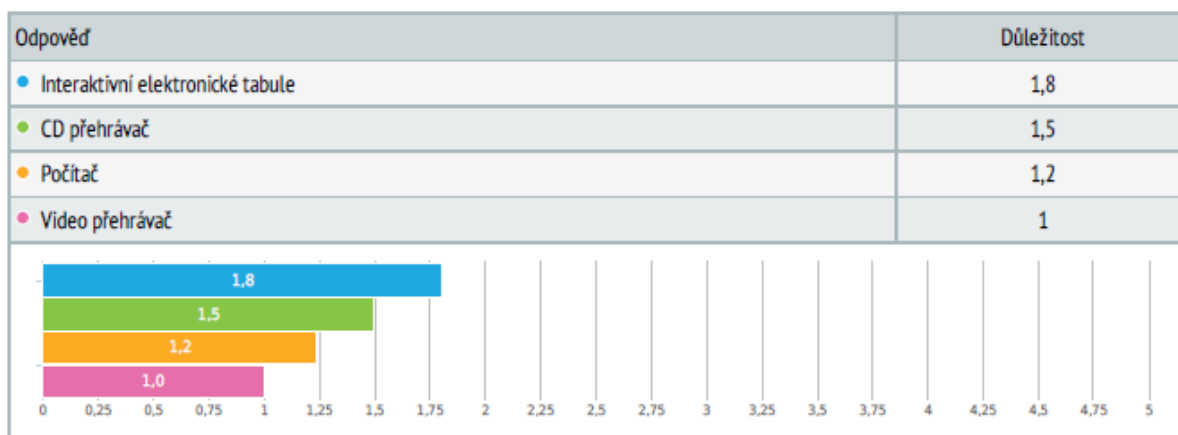
Podle mého názoru zařazují učitelé na málotřídních školách stejné hry do výuky čtení jako pedagogové na běžných základních školách. Já osobně taktéž nejvíce používám různé didaktické hry, domino, pexeso i lotto, ale co mě zarazilo, že pouze jeden respondent využívá písmenkové kostičky. Předpokládala jsem, že jejich využití bude daleko větší.



Poslední otázka zněla: „ **Zařazujete do výuky prvopočátečního čtení a psaní moderní informační technologie?**“

Zařazujete do výuky prvopočátečního čtení a psaní moderní informační technologie? Seřadte následující zařízení dle oblíbenosti tak, že pomůcku, kterou používáte nejčastěji, přiřadíte číslo 1 a technice nejméně užívané číslo 4.

*Seřazení dle důležitosti, zodpovězeno 26x, nezodpovězeno 0x*



Z odpovědí učitelů je patrné, že z informační techniky, které je přikládána nejvyšší důležitost je interaktivní elektronické tabule (1,8), následuje CD přehrávač (1,5), počítač (1,2) a na posledním místě je užití video přehrávače (1).

## 4 ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem nastínila problém aktivizujících metod prvopočátečního čtení a psaní na málotřídních školách. Diplomová práce měla pro mě velký smysl. Nejenže jsem si rozšířila své dosavadní vědomosti v oblasti málotřídního vzdělávání, ale též jsem si poprvé zkusila provést rozsáhlejší výzkum. A jak vypovídá úvodní citát: „*Hodně čti, piš, přemýšlej, aby ses uměl vyjádřit, až budeš chtít*“, myslím si, že klíčovým posláním učitele je naučit děti číst a psát. Samozřejmě musí zvolit metody, které jsou příhodné jak dětem tak i jemu samotnému.

V teoretické části diplomové práce jsem se snažila objasnit základní pojmy málotřídního vzdělávání a aktivizujících prvků ve výuce prvopočátečního čtení a psaní. Základní informace jsem čerpala z odborné literatury.

V praktické části diplomové práce jsem realizovala výzkumné šetření, jehož účelem bylo získat informace o nejpoužívanějších aktivizujících prvcích počátečního čtení a psaní na málotřídních školách. Snažila jsem se odhalit a zaznamenat získané odpovědi a odhalit jejich příčiny, proč tomu tak je.

Při vyhodnocování odpovědí respondentů jsem sledovala, zda všichni respondenti budou používat analyticko-syntetickou metodu, neboť je to tradiční metoda, která má nepřehledné množství doprovodných materiálů a pomůcek. Taktéž jsem se zaměřila na domněnku, že v málotřídních školách vyučují starší a zkušenější učitelé.

Zjistila jsem, analyticko-syntetickou metodu využívá 88,5 % dotázaných respondentů. Důvod spatřuji v tom, že jde o metodu propracovanou, ale přínos lze taktéž spatřit v jejím hmotném zabezpečení. Nejedná se o experiment, ale o ověřený styl výuky vycházející ze zkušeností českých učitelů. V praxi je tato metoda používána spolu s moderními učebnicemi, efektivními pomůckami a tvořivými způsoby práce, které umožňují aktivní zapojení všech žáků do výuky co nejvíce smysly.

Pedagog je jakýmsi vzorem a významnou autoritou, díky němuž se utvářejí postoje ve třídě. Toto na málotřídních školách platí dvojnásob. V dotaznících jsem hledala odpověď na mou otázku týkající se počtu let praxe respondentů. Potvrdila se moje domněnka,

že na málotřídních školách vyučují starší a zkušenější pedagogové, kteří splňují jak kvalitu lidskou a profesní, tak se vyznačují zralostí sociální a etickou.

Třebaže i tato nepatrná část výzkumu nám dává možnost nahlédnout do soudobého obrazu vzdělávání v málotřídních školách, myslím si, že tento námět by si zasluhoval většího výzkumu, než jsem realizovala ve své diplomové práci. Našlo by se mnoho zajímavých hledisek, která se dotýkají záležitosti málotřídního vzdělávání.

## 5 RESUMÉ

Diplomová práce je orientovaná na využívání aktivizujících prvků ve výuce počátečního čtení a psaní v málotřídní škole. Práce obsahuje dvě části-teoretickou a praktickou.

Ve spekulativní části se nacházejí informace o vzdělávání v málotřídní škole, vstupu dítěte do školy, o metodách ve výuce čtení a psaní, o aktivizujících prvcích ve výuce a o metodách práce v málotřídní škole.

Do praktické části jsem začlenila výzkumný průzkum týkající se využití aktivizujících prvků ve výuce počátečního čtení a psaní v málotřídní škole. Pro testování jsem použila dotazníkovou metodu.

Cílem diplomové práce bylo nastínit, jaké aktivizující prvky ve výuce počátečního čtení a psaní používají učitelé v málotřídních školách. Ke zhodnocení jsem použila grafy nabízené firmou Survio.

## 6 SUMMARY

The dissertation is oriented on the use of activity elements in the teaching of starting reading and writing in school with several classes. Dissertation consists of two parts: theoretical and practical part.

In the speculative section are informations about education in school with several classes, entering of children to the school, methods of teaching reading and writing and activating elements in teaching and methods of work in the school with several classes.

To the practical part I have incorporated a research survey on the use of activating elements in the teaching of elementary reading and writing in school with several classes. For testing, I used the questionnaire method.

The aim of the thesis was to outline what activating elements in the teaching of elementary reading and writing teachers use in several schools. To evaluate I used the graphs offered by firm Survio.

## 7 SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ❖ BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.
- ❖ BLATNÝ, Ladislav. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Univerzita J.E.Purkyně, 1981.
- ❖ ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ❖ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Prvopočáteční psaní*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. 124 s. ISBN 80-7041-938-5.
- ❖ DOLEŽALOVÁ, Jana a ČAPEK, Robert. *Pedagogické situace pro cvičení z pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. 53 s. ISBN 80-7041-912-1.
- ❖ FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- ❖ FRANCOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 169 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.
- ❖ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- ❖ KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- ❖ KLÉGGROVÁ, Jarmila a KAISEROVÁ, Klára, ed. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. 144 s. Žijeme s dětmi; sv. 2. ISBN 80-204-1020-1.
- ❖ KOUKOLÍK, František. *Lidský mozek: funkční systémy, normy a poruchy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 360 s. ISBN 80-7178-379-X.

- ❖ KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ Radka. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 8086039552, 9788086039558
  
- ❖ KUZ'MIN, Michail Nikolajevič. *Vývoj školství a vzdělání v Československu*. 1. vyd. Praha: Academia, 1981. 241 s.
  
- ❖ LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd., v Gradě Publishing 1. Praha: Grada, 1998. 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
  
- ❖ MAŇÁK, Josef, *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
  
- ❖ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
  
- ❖ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university, 1998. 134 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 69. ISBN 80-210-1880-1.
  
- ❖ MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres: Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

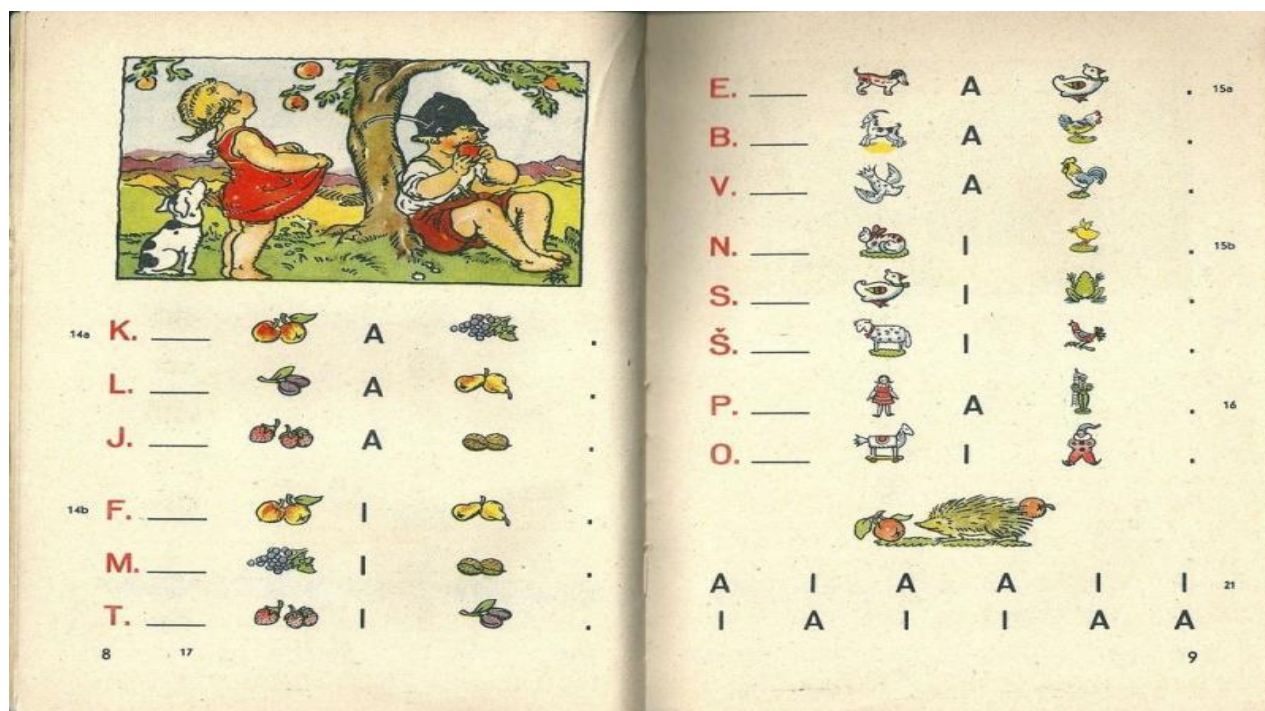
- ❖ MRÁZOVÁ, Eva. *Kapitoly z didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 47 s. ISBN 80-7044-338-3.
  
- ❖ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.
  
- ❖ SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995. 56 s., 4 listy příl. ISBN 80-85931-05-2.
  
- ❖ SKALKOVÁ, Jarmila et al. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. 2. dopln. vyd. Praha: SPN, 1985. 209 s. Učebnice pro vysoké školy.
  
- ❖ TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.
  
- ❖ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
  
- ❖ [http://img.reflex.cz/static/old\\_reflex/2009/top/slabikar/slabikar\\_8.jpg](http://img.reflex.cz/static/old_reflex/2009/top/slabikar/slabikar_8.jpg)



## 8 SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha č. 1:

Josef Kožíšek Poupata- čítanka malých – rok 1942



Zdroj: [www.google.cz](http://www.google.cz)

## Příloha č. 2: dotazník

### Příloha: dotazník

#### AKTIVIZUJÍCÍ PRVKY VE VÝUCE POČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ V MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE

Vážené kolegyně a kolegové,

ráda bych se obeznámila s praktickými zkušenostmi, které se vztahují k aktivizujícím prvkům ve výuce počátečního čtení a psaní v málotřídní škole. Přečtěte si prosím následující otázky, které jsem rozdělila do tří okruhů. Vlastní odpovědi můžete vybírat z možných nabídek. Rozsáhlejší odpovědi budou pro mě velmi hodnotné a můžete je přímo zaznamenávat na vymezené místo.

Děkuji Vám za Vaši ochotu pomoci a čas.

Diplomantka katedry německého jazyka FPE ZČU

Výzkumná sonda A: Sonda na málotřídních školách. Vytvoření obrazu současné málotřídní školy. Kolika třídní je vaše škola?

- jednotřídní
- dvoutřídní
- trojtřídní
- čtyřtřídní
- jiné řešení

2. Jakým způsobem spojujete ročníky do tříd? Důvod.

---

Je toto spojování přesně dané či si jej můžete každoročně upravit?

- ano
- ne
- jiný důvod

4. Jsou nám známa pozitiva spojování ročníků. Ale spojování přináší i negativa. Jaká?

---

6. Doporučil/a byste málotřídní školu ke vzdělávání dětí i přes všechna úskalí, která vzdělávání tohoto typu provází?

- ano
- ne
- nevím
- jiný důvod

Výzkumná sonda B: Bližší seznámení s respondenty výzkumu. Počet let Vaší praxe.

---

V kterém kraji se nachází Vaše škola?

---

2. Podle kolika různých učebnic jste učil/a elementární čtení?

---

3. Kolik času průměrně věnujete na přípravu jedné vyučovací hodiny čtení a psaní?

---

Máte pro výuku elementárního čtení a psaní dostatek materiálů?

- ano, je jich dost
- více používám svoje vlastní
- půjčuji si pomůcky od kolegů
- vyrábím si vlastní pracovní listy
- vytvářím si více kusů do skupin

Spolupracujete při přípravě elementárního čtení a psaní s kolegy?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne
- nikdy

Jakým způsobem mohou pomoci při výuce učitelé žáci z vyšších ročníků?

---

Výzkumná sonda C: Sonda zaměřená na používané metody při prvopočátečním čtení a psaní. Jakou metodu ve výuce prvopočátečního čtení používáte?

- metoda genetická
- metoda analyticko-syntetická
- metoda globální
- Jiná metoda ve čtení:

Využíváte některé prvky z alternativních metod?

- metoda kritického myšlení
- metoda párového čtení
- pedagogický systém M. Montessoriové
- Waldorfská škola
- metoda dobrého startu
- používám prvky jiné metody

Pokuste se vyjádřit v minutách, v jakém poměru kombinujete frontální výuku, skupinovou skupinovou práci, samostatnou práci nebo individuální výuku.

Rozdělte: 45 minut

přímá výuka učitelem	<input type="text"/>
skupinová práce	<input type="text"/>
samostatná práce	<input type="text"/>
individuální výuka	<input type="text"/>
jinou formu výuky	<input type="text"/>

Jaké hry zařazujete do výuky prvopočátečního čtení?

Zařazujete do výuky prvopočátečního čtení a psaní moderní informační technologie? Seřadte následující zařízení dle oblíbenosti tak, že pomůcku, kterou používáte nejčastěji, přiřadíte číslo 1 a technice nejméně užívané číslo 4.

Video přehrávač	<input type="text"/>
CD přehrávač	<input type="text"/>
Interaktivní elektronické tabule	<input type="text"/>
Počítač	<input type="text"/>