

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka a literatury

## **Realizace dílen čtení na základní škole**

Diplomová práce

Obor: Učitelství pro 2. stupeň základních škol – český jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – občanská nauka

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Hradec Králové 2022

Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, Hradec Králové 500 03



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Marika Podhájecká

**Studium:** P19P0827

**Studijní program:** N7503 Učitelství pro základní školy

**Studijní obor:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka

**Název diplomové práce:** Realizace dílen čtení na základní škole

**Název diplomové práce AJ:** Realization of writing workshops on a primary school

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

Cílem práce je zmapovat průběh dílen čtení v alternativní základní škole během jednoho školního roku. V diplomové práci budou popsány didaktické metody aplikované při výuce spolu s ukázkou jednotlivých aktivit.

MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017, 351 s. ISBN 978-80-262-1234-8.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

MONTESSORI, Maria. Příručka vědecké pedagogiky. Praha: Svaz československých učitelek škol mateřských, 1926, 91 s.

DOROVSKÁ, Dagmar. Didaktika čtení a literární výchovy I. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1989, 76 s. ISBN 80-210-0066-X.

TOMAN, Jaroslav. Didaktika čtení a primární literární výchovy. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

**Zadávací pracoviště:** Katedra českého jazyka a literatury,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 20.12.2019

## **Prohlášení**

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

V Hradci Králové dne

.....

Podpis

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce, kterou byla Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D., za poskytnuté rady, odborné vedení a za ochotu a čas, který mi věnovala.

## **Anotace**

PODHÁJECKÁ, Marika. *Realizace dílen čtení na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022, 71 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je pozorovat, jakým způsobem probíhají dílny čtení v alternativní základní škole během jednoho školního roku. Dílny čtení navazují na projektové dějepisné téma "Hledáme své kořeny". V diplomové práci budou popsány didaktické metody aplikované při výuce spolu s ukázkou jednotlivých aktivit. Dále bude práce zkoumat, jak rychle si žáci tímto způsobem výuky osvojují probrané učivo a jak na vybrané aktivity reagují.

Klíčová slova: dílna čtení a psaní, didaktické metody, didaktické pomůcky, alternativní škola, základní škola

## **Anotation**

PODHÁJECKÁ, Marika. *Realization of reading workshops at primary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022, 71 pp. Diploma thesis.

The aim of the diploma thesis is to observe how reading workshops in an alternative primary school take place during one school year. The reading workshops follow the project history topic "Searching for our roots". The diploma thesis will describe the didactic methods applied in teaching together with a demonstration of individual activities. Furthermore, the work will examine how quickly students learn in this way of teaching the subject matter and how they respond to selected activities.

Key words: reading and writing workshop, didactic methods, didactic aids, alternative school, primary school

# Obsah

Úvod .....	1
1. Alternativní škola .....	3
1.1 Alternativní, montessori škola .....	3
1.1.1 Organizace výuky .....	4
1.2 Dílna čtení a psaní v ŠVP .....	7
2. Metodika dílen čtení na základní alternativní škole .....	11
2.1 Organizace výuky dílen čtení.....	11
2.2 Didaktické metody využívané v dílnách čtení a psaní.....	11
2.2.1 Asociační metody .....	14
2.2.2 Brainstormingové metody .....	15
2.2.3 Kognitivní metody .....	17
2.2.4 Komunikační metody .....	20
2.2.5 Kooperativní metody .....	24
2.2.6 Metody práce s textem.....	26
2.2.7 Metody tvůrčího psaní .....	29
2.2.8 Metody vzájemného učení se .....	31
2.3 Didaktické materiály .....	33
2.4 Rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní škole .....	41
2.4.1 Obecné postupy a strategie .....	41
2.4.2 Konkrétní způsoby a nástroje, kterými montessori škola rozvíjí čtenářskou gramotnost.....	43
3. Realizace dílen čtení na základní škole .....	46
3.1 Úvod do praktické části diplomové práce.....	46
3.2 Dílna 1 VZNIK SVĚTA.....	49
3.3 Dílna 2 PRAVĚK.....	52
3.4 Dílna 3 STAROVĚK .....	55
3.5 Dílna 4 STŘEDOVĚK .....	59
3.6 Dílna 5 NOVOVĚK .....	62
3.7 Dílna 6 MODERNÍ DĚJINY .....	65
Závěr.....	69
Seznam použité literatury .....	71
Seznam příloh.....	73

# Úvod

V současné době učím již čtvrtým rokem na Základní škole Na rovině v Chrudimi. Diplomovou práci jsem tedy chtěla od počátku propojit se svými zkušenostmi z praxe. První předmět, který jsem na této základní škole učila, byla dílna čtení a psaní. Dílnou čtení a psaní se také bude primárně zabývat tato diplomová práce. Její realizace, která je obsahem praktické části diplomové práce, bude probíhat na již zmíněné základní škole v Chrudimi. Tato škola je alternativní montessori školou. Často se setkávám s negativními a odsuzujícími postoji vůči alternativnímu, konkrétně montessori vzdělávání, čemuž může být důvodem nízká informovanost. Projevuje se například názory, že v montessori škole se žáci neučí, jen si hrají a mohou si dělat, co chtějí. Ráda bych proto touto cestou přiblížila, jak vyučování na takovéto škole probíhá, a to formou šesti ukázkových hodin dílen čtení a psaní. Jedním z mých několika cílů je také ukázat, jak lze téma dílen čtení a psaní neustále aktualizovat, využívat současnou literaturu, rozličné metody a didaktické pomůcky. V první části práce bude představena montessori škola, její organizace výuky, konkrétně poté organizace dílen čtení a psaní. Oproti klasické výuce je zde několik podstatných rozdílů, které je potřeba uvést. Dále budou uvedeny metody a didaktické pomůcky, které se objevují v konkrétních realizacích.

Dnešní společnost klade na vzdělávání více a více nároků. Prioritními se stávají dovednosti, nikoliv znalosti, jak tomu bylo doposud. V souvislosti s dílnami čtení se klade větší důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti, konkrétně například na porozumění textu. V této diplomové práci tedy mimo jiné na závěr teoretické části budu zpracovávat způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků v alternativní montessori škole. Vědomé používání čtenářských strategií je jedna z možností, jak u žáků efektivně tuto gramotnost rozvíjet. Čtenářské strategie, případně principy kritického myšlení, lze do výuky dílen čtení a psaní zařazovat v souvislosti s jakýmkoliv tématem. Kromě volnosti ve výběru tématu se nám nabízí mnoho organizačních forem, jejichž prostřednictvím lze aplikovat rozličné didaktické metody, využívat čtenářské strategie nebo hrát didaktické hry. O vše výše zmíněné se budu pokoušet v druhé, praktické části diplomové práce. V té představím realizaci šesti dílen čtení, které se odehrávaly v tomto školním roce. Doufám, že poslouží jako odpovídající ukáзка výuky dílen čtení a psaní na alternativní montessori škole, případně jako inspirace pro výuku na kterékoliv jiné škole. Konkrétními pomůckami se lze inspirovat k výrobě vlastních, didaktických materiálů. V diplomové práci si kladu za

cíl uvést realizaci šesti dílen čtení a psaní s konkrétním využitím didaktických metod a materiálů na základní škole a pomocí těchto realizací znázornit, jak rozličně může být dílna čtení a psaní vyučována.



# 1. Alternativní škola

Pro účely této diplomové práce je potřeba uvést základní principy, které jsou ve škole, v níž bylo prováděno pozorování, uplatňovány. V následující podkapitole je proto popsána alternativní škola a organizace výuky ve škole Na rovině v Chrudimi. Dále jsou představeny principy, na nichž škola staví své fungování a vybrány ty, které se aplikují v dílnách čtení a psaní.

Druhá podkapitola se věnuje podrobněji dílnám čtení a psaní a jejich zanesení ve školním vzdělávacím plánu (dále jen ŠVP). Je v ní stručně popsáno, jaké konkrétní metody výuky jsou při hodinách využívány a jak hodina obvykle probíhá.

## 1.1 Alternativní, montessori škola

Alternativní škola se od klasické státní školy v mnohém liší. Nejdříve je ale potřeba alternativní školu definovat.

Profesor a pedagog Karel Rýdl v *Učitelských listech* 6/2001-2002 uvádí:

*Z užšího hlediska se jedná jen o ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska hrál prioritní roli jen a jen pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietзовské a částečně i waldorfské.<sup>1</sup>*

V případě základní školy, na které byly realizovány dílny čtení, se jedná o montessori školu. V České republice neexistuje žádné oficiální nařízení toho, co musí škola splňovat, aby mohla být považována za montessori. Neoficiálně je požadováno, aby byly ve výuce uplatňovány principy, které definovala Maria Montessori. Pro účely této diplomové práce zde bude krátce představena Maria Montessori.

Maria Montessori se narodila v Itálii a v roce 1896 se stala historicky první ženou, která získala titul z medicíny na univerzitě v Římě. V této době také začíná studovat spisy

---

<sup>1</sup> Rýdl, Karel: Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994, autor nákladem vlastním. ISBN 80 900035-8-3

Itarda a Séguina, což byli francouzští lékaři, kteří pracovali s dětmi s postižením. O čtyři roky později už sama pracuje v Římě na psychiatrické klinice, kde zkoumá, jaké materiály stimulují smysly. V tomto je velmi úspěšná, protože některé děti u závěrečných zkoušek později dosahují stejných výsledků jako děti z běžných škol. Toto je pro ni impulsem pro vydání knihy a touhou šířit montessori pedagogiku po celé Evropě. Její postupy a metody se ukazují jako efektivní i u dětí, které žádným postižením netrpí, proto brzy dochází ke vzniku modelových škol.<sup>2</sup>

Principy, jejichž základy položila Maria Montessori, jsou popsány v následující podkapitole.

### 1.1.1 Organizace výuky

V této podkapitole budou představeny pro účely diplomové práce nejzásadnější body týkající se organizace výuky. Rozebrány budou výhody a nevýhody věkově smíšených skupin, komunitní kruh a montessori principy, které jsou ve sledované škole uplatňovány.

Podstatným rozdílem v organizaci výuky oproti klasické škole je bezpochyby výuka ve věkově smíšených skupinách, tzv. trojročích. Společně se tedy učí 1. – 3. ročník, 4.- 6. ročník a 7. – 9. ročník. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání považuje heterogenní skupinu za jednu z možností organizace výuky, většinou je tato forma upřednostňována v malých vesnických školách. PaedDr. Jana Havlová, externí pedagožka PedF na Univerzitě Karlově, zmiňuje ve svém článku o věkově smíšených skupinách některé jejich výhody a nevýhody. Vidí například velký přínos v kognitivním rozvoji dítěte.

*„Děti se navzájem učí způsobem, který nemohou nahradit ani učitelé, ani rodiče. Děti jsou si ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji. Když mladší děti pozorují starší děti při činnostech, je tím povzbuzován první zájem o budoucí úkoly a ulehčen přístup k novým oblastem myšlení.“<sup>3</sup>*

---

<sup>2</sup> Montessori ČR [online]. [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/maria-montessori>

<sup>3</sup> HAVLOVÁ, Jana, 2012. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin?* Poradce ředitelky mateřské školy. 2(1), s. 20-22. ISSN 1804-9745.

K tomuto závěru došla o sto let dříve pozorováním a letitým výzkumem i Maria Montessori, což je důvodem, proč je ve sledované škole princip věkově smíšených tříd aplikován ve všech předmětech.

Výhody ve výuce ve věkově smíšených skupinách vidí také Prof. PhDr. Karel Rýdl, Csc., jehož publikace s názvem *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* uvádí, že „*smyslem těchto skupin dětí je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro kooperaci. Věkový rozdíl a toto míchání různých věkových a vývojových stupňů je jedním ze základů sebevýchovy. Zavedená pravidla skupinového soužití přijímají děti lépe, když je od nich nevyžaduje jen dospělý, ale i starší děti. Starší děti poznávají v zrcadle mladších svoji zralost, čímž se zvyšuje jejich sebevědomí i jejich pocit odpovědnosti*“.<sup>4</sup>

Mezi další výhody výuky ve smíšených skupinách patří například sociální rozvoj dítěte – stejně jako se děti učí od dospělého, od přirozené autority, učí se od starších jedinců. Starší děti mají naopak potřebu dokázat mladším, co se naučily a tím to dokazovat i sobě. Důležité je podotknout, že věkově smíšená skupina není automaticky správná volba. Problém může vyvstat ve chvíli, kdy je chybný věkový poměr žáků ve třídě – například když viditelně převažují starší děti nebo naopak je nadbytek mladších. Práce s heterogenní třídou je pro pedagoga náročnější – děti mají rozdílné potřeby a jsou na ně kladeny rozdílné nároky. Toto by ale nemělo být překážkou pro pedagoga a nemělo by mu to bránit ve výuce v takovéto heterogenní skupině – výše zmíněné výhody vypovídají o tom, že výuka ve věkově smíšené skupině v sobě nese mnohá pozitiva a mohla by být jednou z cest moderního školství.<sup>5</sup>

Jak už bylo zmíněno výše, sledovaná alternativní škola je stavěna na montessori principech. Metoda montessori je pojmenována po italské lékařce Marii Montessori (1870 – 1952), která se stala průkopnicí v pozorování dětí.

Asociace montessori na svých internetových stránkách o montessori pedagogice uvádí:

*„Montessori pedagogika je založená na přesvědčení, že děti jsou schopné vyvíjet se samy, a že dosáhnou svého skutečného potenciálu, když jim pomůžeme nalézt jejich vlastní cestu v prostředí, které je ušité na míru jejich potřebám v každé fázi jejich vývoje.“*<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori* :učební pomůcka pro veřejnost. 2. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

<sup>5</sup> Tamtéž

<sup>6</sup> Asociace montessori Česká republika. *Asociace montessori* [online]. [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/>

Stručně přiblížit podstatu montessori vzdělávání lze i pomocí toho, co jej od tradičního vyučování odlišuje. Asociace montessori v ČR tyto rozdíly popisuje takto:

*„V tradičním vzdělávání rozhoduje o tom, co se děti musí naučit, dospělý a za měřítko akademického úspěchu je považováno schopnost zapamatovat si a reprodukovat informace. Montessori přístup je zcela založen na aktivitě dítěte. Učitel na sebe bere odlišnou roli. Má poskytovat vhodné podmínky, díky kterým mohou být děti vedeny k tomu, aby v prostředí z připravené nabídky našly to, co v danou chvíli potřebují. Děti se tak stanou aktivními žáky. Jsou schopny dosáhnout vlastního jedinečného potenciálu, protože se učí vlastním tempem a rytmem se zaměřením na jejich momentální konkrétní vývojové potřeby.“<sup>7</sup>*

Organizace výuky v montessori škole zahrnuje také podstatný prvek, kterým je komunitní kruh nebo také elipsa, na které se každé ráno žáci s učitelem scházejí. Elipsa je společný prostor na koberci, je graficky naznačena (lepicí páskou nebo barvou) a nachází se v každé učebně. Na elipse se na začátku první hodiny každý den všichni pozdraví, učitel všem vysvětlí, jak bude hodina probíhat a kolik bude času na jednotlivé aktivity. V tuto chvíli mají také žáci možnost sdělit ostatním své dojmy, oslavit se spolužáky narozeniny nebo vyprávět o víkendovém výletu. Tyto elipsy probíhají i na začátku dílen čtení. Na konci každé hodiny se žáci opět sejdou v komunitním kruhu, zaměřeném na reflexi vyučovacího bloku a seberefexi. Konec hodiny probíhá konkrétně tak, že si žáci posílají předmět (například kámen) a postupně mluví stručně o tom, čemu se v uplynulé hodině věnovali. Tento předmět je dále v diplomové práci nazýván jako „mluvící předmět“. Učitel pokládá doplňující otázky, aby si ověřil, zda žák téma opravdu obsáhnul v rámci svých možností.<sup>8</sup>

Sledovaná škola využívá montessori přístupů v plné míře hlavně v matematice a českém jazyce. Výuka dle Marie Montessori je totiž od počátku primárně individuální prací na pomůckách. V ostatních předmětech včetně dílen čtení jsou uplatňovány všechny montessori principy, zároveň je ale upřednostňována skupinová práce. V českém jazyce pracuje každé dítě v jednu chvíli na jiném tématu, v dílnách čtení je dětem nabídnuto

---

<sup>7</sup> Asociace montessori Česká republika. Asociace montessori [online]. [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/>

<sup>8</sup> HRÁZSKÁ, Jana. Školní vzdělávací program: ZŠ Na rovině v Chrudimi. Chrudim, 2021.

jedno téma s možností zvolit si jednu z několika obtížností. Níže jsou uvedeny montessori principy, které jsou pro účely této diplomové práce důležité a dominují v dílnách čtení:

- *Pohyb v učení*
- *Řád*
- *Svoboda a zodpovědnost*
- *Partnerský přístup*
- *Radost z objevování*
- *Smysluplnost a propojenost*
- *Samostatnost a nezávislost*<sup>9</sup>

Žákům je tedy umožňováno, aby se při učení mohli volně pohybovat. Zároveň v montessori škole probíhá řád formou pravidel, která si žáci vytváří sami. Žákům je dopřávána svoboda (například ve výběru tématu, kterému se chtějí daný den věnovat), s čímž ale souvisí velká míra osobní zodpovědnosti za učivo, které mají za daný školní rok zvládnout. Montessori pedagogika také pracuje s předpokladem, že žáci mají přirozenou radost objevovat. Učitel dbá na to, aby bylo učivo pro žáky smysluplné a propojené s ostatními předměty. U žáků se od počátku školní docházky také dbá na rozvoj samostatnosti a nezávislosti.<sup>10</sup>

Montessori škola je tedy instituce, ve které se žáci vzdělávají ve věkově smíšených třídách, tzv. trojročích, pravidelně se schází v komunitním kruhu a řídí se výše zmíněnými montessori principy, kterým dala základ italská lékařka Maria Montessori.

## 1.2 Dílna čtení a psaní v ŠVP

V následující podkapitole bude popisována alternativní montessori škola ve spojitosti s dílnou čtení a psaní. Bude uvedeno, jak je dílna čtení a psaní zanesena ve školním vzdělávacím programu sledované školy, co je jejím obsahem, co má být náplní tohoto předmětu a její propojenost s dalšími předměty. Stručně budou představeny i metody výuky, které zde převažují.

---

<sup>9</sup> *Asociace montessori* Česká republika. *Asociace montessori* [online]. [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/>

<sup>10</sup> HRAZSKÁ, Jana. *Školní vzdělávací program: ZŠ Na rovině v Chrudimi*. Chrudim, 2021.

Český jazyk se realizuje na sledované škole ve dvou podobách. První je montessori práce na individuálních plánech učiva (obsahově totožné s jazykovou výchovou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání). Individuální plány jsou tvořeny pro každého žáka na míru dle jeho dosud dosažených schopností a osvojených dovedností. Obsahují témata z rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání. Na začátku každé hodiny si žáci z těchto individuálních ročních plánů vybírají téma, kterému se chtějí danou hodinu věnovat. Učitel na konci hodiny zváží a ověří, do jaké míry bylo učivo zvládnuto, na základě toho si žák vybarví určenou část věnovanou tématu v jeho plánech. Druhou a pro tuto diplomovou práci podstatnou podobou českého jazyka je dílna čtení a psaní (obsahově totožné s komunikační a slohovou výchovou a literární výchovou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání).

V dílnách čtení a psaní se zadávají individuální i skupinové úkoly, které se vždy vztahují k projektovému tématu. Projektová témata provází výuku celý školní rok. Projekt, který probíhal v době vzniku této diplomové práce, se nazývá „Hledáme své kořeny“ a jeho úkolem je seznámit žáky nejdříve s českou, poté i světovou historií. Na toto téma je tedy navázána i dílna čtení a psaní, která téma zpracovává pomocí literatury a práce s textem.<sup>11</sup>

V dílně čtení a psaní vždy existuje na dané téma nabídka různých úrovní zpracování přiměřených různým úrovním dětí. Hlavním cílem těchto dílen je aplikace poznatků a rozvoj dovedností (například čtení s porozuměním).<sup>12</sup>

Výuka čtení v dílnách čtení a psaní probíhá primárně genetickou metodou s možností výjimek. Genetická metoda umožňuje žákům už od počátku číst s porozuměním krátká slova a texty, proto je ve sledované škole preferována před analytickou-syntetickou metodou, kde se žáci učí nejdříve slabikovat. Žáci se učí psát psacím písmem Comenia Script, jež je velmi podobné písmu tiskacímu. Z tohoto důvodu je ve sledované škole preferováno před vázaným písmem, které bývá mnohdy nečitelné a plně nepodporuje individuální styl psaní. Autorka tohoto písma, MgA. Radana Lencová, Ph.D., tvrdí o Comenia Script toto:

*„Comenia Script je praktické psací písmo pro děti, které je jednoduché, moderní a současné. Cílem projektu Comenia Script je radost z psaní a bezproblémová čitelná komunikace latinkou na mezinárodní úrovni. Písmo Comenia Script zohledňuje psaní i*

---

<sup>11</sup> HRÁZSKÁ, Jana. *Školní vzdělávací program: ZŠ Na rovině v Chrudimi*. Chrudim, 2021

<sup>12</sup> Tamtéž

*pro dysgrafiky a leváky. K nácvičku písma jsou připraveny různé didaktické materiály a výukové aplikace psaní, které jsou součástí uceleného didaktického systému.*“<sup>13</sup>

V dílnách čtení a psaní si žáci sami vybírají knížky, které čtou přímo v dílnách čtení ve škole. Mají možnost přinést si knihu z domu, případně jim poskytuje bohatý výběr školní knihovna. Společně je pěstováno čtenářství, o četbě se tvoří záznamy, společně se sdílí čtenářské zážitky. Toho je dosaženo buď převyprávěním právě přečteného textu, nebo pomocí specifických pomůcek podporujících čtenářskou gramotnost, které budou popsány v následujících kapitolách.

Pravidelně také probíhají návštěvy knihovny, kde si knihovnice připravují program navazující na školní projektové téma.

Ve školním vzdělávacím programu je popsán obsah dílen čtení a psaní, pro účely této diplomové práce byl obsah i pořadí informací přetvořen tak, aby byly v souladu se strukturou diplomové práce. V dílnách čtení a psaní se preferuje tvůrčí psaní. Žáci od počátku tvoří vlastní texty, učitel je pomáhá opravovat a podněcuje představivost. Zadáním může být například otázka: „Jak by pokračoval tento příběh dál?“ Konkrétními zadáními a metodami, které jsou při dílnách čtení a psaní využívány, se budou zabývat následující kapitoly.

Dílny čtení a psaní jsou realizovány ve dvou dopoledních blocích, přičemž každý blok trvá 90 minut. Žáci jedné třídy (v tomto případě trojročí) se dělí na dvě skupiny a ve stejný čas probíhá pro jednu skupinu dílna čtení a psaní a pro druhou výuka angličtiny. Po půlhodinové přestávce se skupiny vymění. Pro dílny čtení a psaní i pro výuku angličtiny je vhodné mít ve třídě menší počet žáků, kterým je možné se více individuálně věnovat, což je důvodem rozdělení trojročí na dvě skupiny.<sup>14</sup>

Čtení v dílnách čtení a psaní je zaměřeno na počáteční osvojení techniky čtení, čtení s porozuměním včetně čtenářských strategií předvídání, vyjasňování, kladení otázek a shrnování, také na rozvoj čtenářství pomocí pravidelného čtení souvislých textů (knih a časopisů, mediálních textů), reflektování četby, mediální gramotnost – u dětí se rozvíjí

---

<sup>13</sup> LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script*. Comenia Script [online]. 2020 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/informace-o-pismu/>

<sup>14</sup> HRAZSKÁ, Jana. *Školní vzdělávací program: ZŠ Na rovině v Chrudimi*. Chrudim, 2021

schopnost kriticky zvažovat a s odstupem vnímat mediální sdělení, tvořivě vstupovat do mediálního světa, chápat mediální texty jako nástroj masového ovlivňování apod.<sup>15</sup>

Psaní je zaměřeno na tvořivé činnosti s textem, dovednosti psaní vlastních textů podle zadaných kritérií (zadaný obsah, forma, žánr, adresát či účel apod.), sebekontrolování textů (kontrola pravopisu, srozumitelnosti a věcné či formální správnosti), rozličné formy diktování (běhací diktát, šeptaný diktát, autodiktát). Zmíněné formy budou podrobněji níže rozepsány v případě, že byly použity při realizaci dílen čtení a psaní, které byly předmětem této diplomové práce.

Níže jsou rozepsány metody výuky, které převažují v dílnách čtení a psaní. Detailněji bude na metody výuky nahlíženo v následující kapitole.

- *Tvořící psaní (samostatná práce)*
- *Tiché a hlasité čtení*
- *Cvičení na PC (vyhledávání informací o literárních žánrech, autorech, literárních směrech, literárních dílech, slohových útvarech)*
- *Literární hry a hry na rozvoj komunikačních dovedností*
- *Dramatizace textu, nácvik přednesu, besedy<sup>16</sup>*

---

<sup>15</sup> HRÁZSKÁ, Jana. *Školní vzdělávací program: ZŠ Na rovině v Chrudimi*. Chrudim, 2021

<sup>16</sup> Tamtéž



## 2. Metodika dílen čtení na základní alternativní škole

V následující kapitole bude podrobně rozebrána organizace výuky, použité metody a didaktické materiály, důsledkem čehož by měla být lepší představa o průběhu a podobě dílen čtení na alternativní montessori škole. Budou uvedeny organizační formy uplatňované v dílnách čtení, popsány konkrétní vyučovací metody, které se aplikují v dílnách čtení a didaktické materiály použité při výuce dílen čtení realizované v praktické části této diplomové práce. Blíže bude také rozebráno, jakým způsobem rozvíjí alternativní montessori škola u svých žáků čtenářskou gramotnost.

### 2.1 Organizace výuky dílen čtení a psaní

V první kapitole bylo podrobně pomocí školního vzdělávacího plánu popsáno, jak probíhá organizace výuky v základní alternativní montessori škole. V této podkapitole bude, tedy jen pro jednodušší orientaci, shrnuto několik nejdůležitějších bodů, díky kterým bude možné udělat si o průběhu a podobě dílny čtení a psaní konkrétnější představu:

- Výuka probíhá v 1,5 hodinových blocích, tj. trvá 90 minut.
- Výuka je organizována ve věkově heterogenních skupinách.
- Tematicky vždy do určité míry navazuje na roční projektové téma.
- Roční projektové téma zpracované v této diplomové práci se nazývá „Hledáme své kořeny“.
- Dílna čtení vždy začíná i končí komunitním kruhem.
- Převažuje skupinová práce, není ale výjimkou ani práce individuální.
- Na výuku dílny čtení se trojročí pŕílí, v jedné chvíli je tedy ve výuce maximálně 12 žáků.

### 2.2 Didaktické metody využívané v dílnách čtení a psaní

V této podkapitole budou popisovány didaktické metody využívané v dílnách čtení a psaní i s jejich konkrétním využitím v praxi, tj. s konkrétní aktivitou realizovanou v hodině.

Teoretiků, kteří dělí didaktické metody do dílčích kategorií, je mnoho. Při bližším zkoumání jsem se rozhodla řídit se v této diplomové práci dle knihy *Moderní*

*didaktika*, tedy jejím konkrétním vydáním z roku 2015, jejímž autorem je Robert Čapek. Tato kniha je z mého pohledu nejvíce nakloněna modernímu, alternativnímu školství, metody popisuje společně s příklady, které jsou uvedeny do praxe a jsou tedy, na rozdíl od teoretických příruček, srozumitelné pro každého začínajícího učitele. Vedle Roberta Čapka budou některé metody doplněny o pohledy dalších didaktiků, například Josefa Maňáka a Vlastimila Švece v jejich publikaci *Výukové metody* z roku 2003 a o pohled Geoffreyho Pettyho v jeho publikaci *Moderní vyučování* z roku 1996.

Robert Čapek je toho názoru, že výukové neboli didaktické metody nelze klasifikovat, především ne způsobem, jakým to dělají klasičtí didaktici. Tento argument Čapek opírá o fakt, že konkrétní realizace dané metody ve třídě bude vždy zasahovat do více oblastí a nebude tedy nikdy možné zařadit ji pouze k jednomu určitému druhu výukové metody. Čapek tedy uvádí k problému kategorizování toto:

*„Jako jedinou možnost, která řeší problém kategorizování výukových metod, jsem pro Moderní didaktiku zvolil formu lexikonu. Proto budou v této metodice metody (aktivity, formy práce atd.) řazeny abecedně podle kategorií, do kterých jsem je rozřadil.“<sup>17</sup>*

Takových kategorií popsal Robert Čapek ve své knize celkem 71, pro účely této diplomové práce budou vybrány pouze ty kategorie, ve kterých se nachází metody aplikované v dílnách čtení a psaní. Jedná se o tyto kategorie:

- *Asociační metody*
- *Brainstormingové*
- *Kognitivní*
- *Komunikační*
- *Kooperativní*
- *Metody práce s textem*
- *Metody tvůrčího psaní*

---

<sup>17</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 32

- *Metody vzájemného učení se*<sup>18</sup>

Protipólem k tomuto vyjádření ke klasifikaci metod je například pohled Josefa Maňáka a Vlastimila Švece. Ti jsou přesvědčeni, že klasifikace výukových metod je sice nesmírně obtížná, protože se zde setkávají mnohé principy, koncepce a varianty, avšak pro učitele nutná neboť:

*„Pedagog si výstižnou klasifikací ozřejmuje podstatu a funkce jednotlivých metod. Kromě toho získává obraz o celém instrumentáriu metod a možnostech jejich postupného zvládnutí, které dosud bylo mimo jeho dosah, ale které by mohly přispět ke zkvalitnění edukačního procesu.“*<sup>19</sup>

Maňák a Švec se v rámci své klasifikace metod rozhodli výukové metody rozdělit na *Klasické výukové metody* (metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické), *Aktivizující metody* (metody diskuzní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry) a *Komplexní výukové metody*, do kterých dle autorů patří frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka nebo například Kritické myšlení.<sup>20</sup> Výše zmíněná frontální a skupinová a kooperativní výuka se ale řadí do organizačních forem spíše než do metod, což může působit jako důkaz toho, jak jsou pokusy o přesnou klasifikaci metod nefunkční, protože se prolínají jak s jinými metodami, tak s organizačními formami, na což je potřeba při jakékoliv klasifikaci neustále upozorňovat. Přestože tyto metody Maňák a Švec pojmenovali jako komplexní, stále je součástí názvu slovo „metody“. Název by proto měl být doplněn alespoň o slovo „formy“. Z tohoto důvodu je v této práci dáván větší prostor Robertu Čapkovi, který, jak již je zmíněno výše, metody zpracoval ve formě lexikonu a u každého popisu metody zmiňuje i jiné možnosti, kam jinam by mohla být zařazena, případně s jakou organizační formou se prolíná.

První kategorií výukových metod dle Roberta Čapka, které jsou realizovány v dílnách čtení, jsou tedy *Metody asociační*.

---

<sup>18</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

<sup>19</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5, s. 46

<sup>20</sup> Tamtéž, s. 49

## 2.2.1 Asociační metody

Robert Čapek ve své knize uvádí, že obecně vychází *Asociační metoda* z myšlenkového procesu, ve kterém jde o propojení pojmů – těch, které jsou pro nás nové a těch, které už známe. Tyto metody pomáhají žákům myslet v souvislostech a podporují dovednost řešit problémy. Z aktivit, které vyplývají z asociačních metod, jsou využívány v dílnách čtení a psaní *Asociační evokace učiva* a *Jak se vaří, jak se staví*.<sup>21</sup>

### *Asociační evokace učiva*

Při této aktivitě učitel zjišťuje, jaké znalosti žáci už o daném učivu mají. Opravuje při tom pojmy, které mají žáci chybně fixované z dřívějšíka, upevňuje už získané pojmy a posiluje mezi nimi vztahy.<sup>22</sup>

*Asociační evokace učiva* probíhá na zkoumané škole v rámci již zmíněného úvodního komunitního kruhu, který se uskutečňuje na začátku každé dílny čtení a psaní a během něhož zjišťuje pedagog pomocí evokace znalosti, které už žáci o tématu vědí. Pomocí *Asociační evokace učiva* se žáci ujistí o správnosti svých dosavadních vědomostí, což jim přináší zdravé sebevědomí a podporuje tak do budoucna jejich vnitřní motivaci.

### *Jak vypadá, jak se vaří, jak se staví*

Žáci si vytváří na základě zadání obraz něčeho neznámého, například zvířete, rostliny, vynálezu, poté je jejich úkolem tento obraz popsat. Slovo, které stojí na počátku této aktivity, může vymyslet učitel nebo i žáci a má být motivujícím prvkem, který vede k rozvoji fantazie a kreativity.<sup>23</sup>

Na sledované montessori škole jsou žáci zvyklí na to, že je jim často poskytována tvůrčí svoboda a že si tak tudíž musí se zadáním poradit i pokud není definováno více konkrétně. Zadání, kde mají žáci vytvářet nové zvíře, rostlinu nebo vynález je pro ně tedy atraktivní, protože jim poskytuje již zmíněnou svobodu, s kterou tito žáci umí efektivně pracovat.

---

<sup>21</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 34

<sup>22</sup> Tamtéž, s. 34-35

<sup>23</sup> Tamtéž, s. 37

Další kategorií metod využívanou v dílnách čtení jsou *Metody brainstormingové*.

### 2.2.2 Brainstormingové metody

Robert Čapek o těchto metodách uvádí, že vedou ke vzniku množství nápadů za účelem vyřešení určitého problému. Dochází při nich k tvůrčímu propojení všech účastníků a vzájemnému ovlivňování nápadů. Tyto metody jsou také známé jako bouře mozků nebo burza nápadů.<sup>24</sup>

Maňák a Švec řadí *Brainstormingové metody* do *Komplexních výukových metod*. Mimo již zmíněné doporučují, aby byla při této aktivitě ve třídě napsána pravidla brainstormingu, aby si je žáci mohli neustále připomínat.<sup>25</sup> Jelikož ale sběr nápadů probíhá většinou v poměrně krátkém čase, žáci by, dle mého názoru, neměli dostatek prostoru, aby si mezitím ještě připomínali pravidla. Pravidla je tedy vhodnější vysvětlit důkladně spíše na začátku a ověřit si, zda jim žáci dostatečně rozumí.

Dle Čapka je důležité dodržovat dvě fáze, které tyto metody vždy provází, těmi jsou sběr nápadů a jejich následné hodnocení. Aby nebyl omezen volný proud myšlenek a nápadů, je nutné na vzniklé asociace nahlížet nekriticky. Po společném hodnocení nápadů by měla vždy navazovat činnost, která získané poznatky dále zpracovává a využívá.

*„Přestože v zásadě existuje mnoho způsobů, jak brainstorming realizovat, některé aspekty práce jsou si podobné. Učitel napíše nebo určí téma, nedokončenou větu, klíčové slovo. Učitel poté určí zapisovatele a vyzve žáky k prezentaci názorů, informací, postojů apod. Když jsou nápady na tabuli, teprve potom je hodnotí učitel s celou třídou a posuzuje podle určených kritérií.“<sup>26</sup>*

Z aktivit, které plynou z *Brainstormingové metody*, je využíván v dílnách čtení a psaní například *Klasický brainstorming*.

---

<sup>24</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 38

<sup>25</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 164

<sup>26</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 39

### *Klasický brainstorming*

Oproti obecné definici brainstormingu má tato aktivita dle Čapka jasně daná pravidla:

- „Žádný nápad se nesmí kritizovat
- Podporuje se naprostá volnost
- Plodit co nejvíce nápadů
- Zapisují se všechny nápady, i opakované
- Všechny nápady se nechají uležet, žádný se jen tak nezavrhne“<sup>27</sup>

Aktivita probíhá tak, jak bylo zmíněno výše, tj. učitel zadá evokační slovo a zapisovatele a v rámci nastavených pravidel sbírá co největší množství podnětů, které jsou zapisovány. *Klasický brainstorming* je zařazován obvykle na úvod hodiny, kdy je potřeba seznámit žáky s určitým tématem, pojmem.

Další metodou, uplatňovanou na dílnách čtení, je *Diamant*.

### *Diamant*

Tato metoda slouží primárně k tomu, abychom k určitému tématu, myšlence, pojmu, zaujali konkrétní postoj. Děje se tak prostřednictvím popisu, obvykle je nejdříve popisován jev z jednoho úhlu pohledu, následně je zvolen úhel opačný.

Učitel nejdříve žáky seznámí s grafickým schématem této metody, zadá téma a vysvětlí pravidla:

*„První řádek obsahuje jednoslovný název – hlavní téma diamantu. Druhý řádek je určen k tomu, aby žáci napsali dvě přídavná jména, která pozitivně charakterizují hlavní téma. Třetí řádek je určen pro tři slovesa, která vypovídají o tom, co kladného hlavní téma koná. Čtvrtý řádek by měl obsahovat pozitivní větu ze čtyř slov. Dolní část diamantu je opak té horní. Pátý řádek je pro větu, šestý je pro tři slovesa a sedmý pro dvě přídavná jména, vždy v opačném významu.“*<sup>28</sup>

*Diamant* může být realizován v několika variantách, nejčastěji je v dílnách čtení realizován klasický jednosměrný *Diamant*. Tato metoda je také vhodná jako

---

<sup>27</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 40

<sup>28</sup> Tamtéž, s. 44

úvodní aktivita před psaním určitých slohových útvarů, například úvahy (v takovém případě je realizován obousměrný *Diamant*), slouží k lepšímu utřídění myšlenek, v dílnách čtení se také osvědčila jako jednoduchá osnova, díky níž se žáci lépe orientovali ve struktuře svého textu.

Další skupinou metod, které jsou vhodné pro dílny čtení a psaní, jsou *Metody kognitivní*.

### 2.2.3 Kognitivní metody

Tyto metody, jak uvádí Robert Čapek, rozvíjí samostatné rozhodování, dovednost řešit problém, schopnost analyzovat. Žáci jsou těmito metodami vedeni k všestrannému myšlení a nahlížení na problém z různých úhlů pohledu. *Kognitivní metody* jsou určitým opozitem ke klasickému memorování. Mezi metody podporující kognitivní schopnosti částečně patří také brainstorming, myšlenkové mapy a mnohé další. Čapek do svého lexikonu vybral ty, které mohou být ve škole na méně obvyklé druhy myšlení primárně zacíleny.<sup>29</sup>

Obecně ke kognitivnímu procesu se vyjadřuje Geoffrey Petty, anglický pedagog, který vychází z Bloomovy *Taxonomy of Educational Objectives* a klasifikuje tedy proces učení do tří sfér. První z nich je kognitivní doména. Petty zde popsal její další dělení a příklady sloves, které charakterizují konkrétní cíle zaměřené na žáka:

*„Znalosti: umět popsat, vybavit si, vyjmenovat*

*Porozumění: umět vysvětlit, popsat důvody, rozpoznávat příčiny*

*Aplikace: umět použít, aplikovat, sestavit*

*Analýza: umět uvést podrobnosti, specifikovat*

*Syntéza: umět shrnout, zobecnit, dokázat*

*Hodnocení: umět posoudit, vyhodnotit, uvést argumenty“<sup>30</sup>*

---

<sup>29</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 228

<sup>30</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7. s. 303-304.

Mimo Čapkovu definici *Kognitivních metod* by tedy měly tyto metody zahrnovat takové konkrétní aktivity, aby u žáků rozvíjely výše zmíněné.

V dílnách čtení a psaní je z vybraných kognitivních metod využívána například metoda *Alfa box*.

### *Alfa box*

Tato metoda vyžaduje přípravu v podobě jednoduché tabulky. V každém políčku tabulky je napsáno písmeno, písmena jsou seřazena v tabulce abecedně. Učitel zadá určitý pojem nebo téma, úkolem žáků je do tabulky k příslušným písmenům dopsat informaci, názor, tvrzení vztahující se k zadanému tématu. Tuto činnost mohou žáci provádět ve skupinách (každá skupina má jednu tabulku) nebo samostatně. Pravidlem je, že nemusí být zaplněna všechna pole. Žáci vyplňují údaje do svých tabulek, po uplynutí časového limitu všichni přispívají do centrálního alfa boxu, který může být znázorněn na tabuli nebo velkém papíře tak, aby na něj všichni viděli. Učitel klade k pojmům doplňující otázky, přidává své postřehy.<sup>31</sup>

Variantou *Alfa boxu* může být přeskočení té části, kdy žáci pracují samostatně. Na místo toho se tedy realizuje zapisování do centrálního alfa boxu. V takovém případě Čapek tuto variaci pojmenovává jako „*Abecední brainstorming*“.<sup>32</sup>

*Alfa box* je ve sledované škole zařazován často na závěr hodiny. Slouží jako společná reflexe probraného autora, díla nebo pro práci s textem. Pro žáky je tato metoda oblíbená, protože tabulka je vyplňována společně a žáci, kteří mají obavy z neúspěchu, mohou vždy zodpovědět jen tu část, kterou jsou si jisti.

### *Časová osa*

Další *Kognitivní metodou* nebo spíše prostředkem pro kognitivní učení je *Časová osa*. Pomocí té si žáci lépe uspořádávají své poznatky a získávají všeobecný přehled. *Časová osa* může být vytvářena společně s celou třídou, jako skupinová práce, práce ve dvojicích nebo jako individuální úkol. Co se týče vizualizace,

---

<sup>31</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 229

<sup>32</sup> Tamtéž



časovou osu lze znázornit křídou nebo fixou na tabuli, barvou na zeď, špendlíky na koberci apod.

*„Úkoly mohou být zadávány tak, aby žák dokázal přiřadit osobnosti a události k časovým údajům, definoval vztahy z hlediska synchronního a diachronního pohybu po časové ose, dokázal sbírat a třídit informace, diskutovat a hledat radu u spolužáků apod.“<sup>33</sup>*

Jelikož školní rok, ve kterém byla prováděna zkoumání na základní škole, byl věnován historii, byla tato aktivita hojně využívána v dílnách čtení a psaní. Žáci si díky časové ose lépe utřídí události, které měli předtím obtíže zařadit. Smysluplná je tato metoda zejména pro žáky, kteří své učení opírají ve velké míře o možnost vizualizace. V konkrétní realizaci v druhé části diplomové práce je také popsána práce s látkovou časovou osou, která je zavedenou montessori pomůckou.

### *Protichůdné zprávy*

Podskupinu *Kognitivních metod* tvoří dle Čapka například *Induktivní metody*. „Indukce je úsudek směřující od zvláštních případů k obecné poučce.“<sup>34</sup> Induktivní přístup učitele v hodině tedy vypadá tak, že s žáky společně bádá, objevuje poznatky a žáci je ověřují a testují jeho platnost. Petty indukci popisuje v souvislosti se situací, kdy učitel potřebuje žákovi definovat určitý pojem. Definice je ale pro žáka často natolik abstraktní, že se stává nejasnou. Místo definice je tedy možné začít nejdříve uvádět konkrétní příklady a ptát se žáků, zda mezi nimi vidí některé shodné znaky. Tento postup je tedy indukcí.<sup>35</sup> Příklad, který zde Petty uvádí, je v dílnách čtení a psaní aplikován poměrně často a je popsán i v konkrétní realizaci v druhé části této diplomové práce.

V dílnách čtení a psaní je využívána variace *Protichůdných zpráv*, kdy žáci zkoumají a komentují reklamy v časopisech a novinách. Cílem této konkrétní aktivity je poté podat dvě (nebo i více) zcela protichůdných zpráv, poselství na

---

<sup>33</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 232

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 240

<sup>35</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7. s. 129

dané téma. Čapek jako příklad uvádí reklamu na hamburger, kde bude část žáků zpracovávat protichůdné zprávy ve formě reklamy, která má přesvědčit lidi, aby jedli hamburgery, druhá část žáků se zaměří na reklamu, která bude lidi od jezení hamburgerů odrazovat.<sup>36</sup>

Tímto způsobem se žáci učí argumentaci, osvojují si různé žánry a vyzkouší si rozličnou práci s jedním textem. Také se jeví jako funkční zařazovat při této aktivitě do dílen čtení a psaní práci s antonymy.

Dalším odvětvím metod, které se v dílnách čtení a psaní objevují, jsou *Metody komunikační*.

## 2.2.4 Komunikační metody

Jak již název napovídá, tyto metody mají primárně rozvíjet komunikační dovednosti žáků. Důležitá je zde role učitele, který musí zajistit, aby se žáci drželi daného tématu nebo aby nešlo o prázdné debaty, které by nebyly ničím pro žáky přínosné. Čapek uvádí, že podporující komunikace, která mimo jiné přispívá ke zdravému klimatu ve třídě, by měla být přátelská, nestresující, svobodná, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nepovyššená, nemanipulující a rovná.<sup>37</sup>

Maňák ke komunikaci dodává:

*„Při jazykové komunikaci je třeba dbát na adekvátní a efektivní využívání jazykových prostředků. Je nutno respektovat okolnosti a podmínky řečového projevu. Učitel musí plně respektovat zvukovou stránku svého řečového projevu, měl by zvládnout nejen techniku řeči, ortoepii, členění promluvy, ale i sílu hlasu, intonaci, melodii....“<sup>38</sup>*

Maňák tedy zdůrazňuje důležitost kvality komunikace a řečového projevu nejen u žáka, ale i učitele, aby mohl žák přejímat nápodobou výše zmíněné okolnosti řečového projevu.

Typickou aktivitou zastupující *Komunikační metody* je dle Čapka *Akvárium*.

---

<sup>36</sup> ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 241-242

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 256

<sup>38</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 54

### *Akvárium*

Tato aktivita je založena na tom, že se žáci rozdělí do dvou skupin. První skupina diskutuje ve vymezeném čase na dané téma, druhá skupina diskuzi pozoruje. Učitel společně s žáky předem nastaví kritéria pro následné hodnocení diskuze, tu hodnotí obě skupiny. Diskuze se hodnotí po obsahové a formální stránce. Jedna z variant, jak aktivitu obměnit, umožňuje, aby diskutující zvedl v průběhu diskuze ruku, čímž naznačí, že chce být vystřídán někým ze skupiny pozorovatelů.<sup>39</sup>

Tato aktivita je vhodná například na úvod školního roku, kdy se formují a osvojují společná pravidla pro chování ve třídě a ve škole nebo kdykoliv v průběhu roku, kdy je potřeba tato pravidla připomenout. Kromě pravidel chování ve třídě a škole si také žáci osvojují pravidla diskuze, učí se respektovat ostatní i nastavit správnou hlasitost i tempo řečového projevu.

V dílnách čtení je zařazována tato aktivita ve chvíli, kdy se objeví vhodné téma k diskuzi, například v souvislosti s určitým kontroverzním literárním dílem nebo morálním dilematem, které se v díle objevilo. U žáků se tak také rozvíjí schopnost argumentace.

### *Komunikační kruh*

Tato *Komunikační metoda* provází celé montessori vzdělávání a je tedy zařazována do výuky několikrát denně. Výše je uváděna pod názvem komunitní kruh nebo elipsa.

*„Pozitivní atmosféru při jeho realizaci podporuje fakt, že žáci sedí v kruhu a jeden druhému vidí do očí, nikdo není nadřazen druhému (ani učitel, který není ani na stupínku, ani za katedrou).“<sup>40</sup>*

Často zařazovanou variací je „mluvící předmět“, což může být kámen, klubičko nebo například míček, který si žáci předávají. Ten, kdo předmět drží v ruce, má výsadu mluvit a nikdo ho nesmí přerušovat.

---

<sup>39</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 265

<sup>40</sup> Tamtéž, s. 272

V komunikačním kruhu lze diskutovat, vyučovat, upevňovat komunikační pravidla, společně řešit vzniklé problémy nebo vést třídnickou hodinu.

#### *Metoda lodní porady*

Čapek o této metodě uvádí, že je vhodnější spíše do malotřídek než do tříd běžných velikostí.<sup>41</sup> Jelikož jsou dílny čtení realizovány v menším počtu žáků, je vhodné tuto aktivitu zařazovat.

Metoda spočívá v tom, že učitel představuje kapitána lodi. Vyloží problém, který je potřeba vyřešit a následně se k problému vyjadřují postupně všichni členové posádky, počínaje nejmladšími. Následně kapitán lodi udělá ze získaných poznatků závěr. Každý člen se tak může na závěrečném řešení podílet. Vzhledem k věkově smíšeným třídám je tato metoda velice vhodnou, protože může ukázat, že nejmladší žáci nemusí mít k danému tématu nejméně co říci, tudíž přispívá k učení se navzájem.<sup>42</sup>

V dílně čtení a psaní ji lze zařadit například jako úvodní aktivitu k následnému sepsání lodního deníku. Jelikož jedním z principů, které provází montessori vzdělávání, je smysluplnost a propojenost, je vždy důležité, aby žáci v zadané práci nacházeli smysl. V případě této metody se na řešení podílí sami žáci, učitel zasahuje pokud možno co nejméně. Smysluplnost si tu tedy žáci nachází snadno, protože si na ni přichází sami, případně s pomocí spolužáků.

#### *Rozhovor*

Metoda *Rozhovoru* spočívá v tom, že je pomocí otázek a odpovědí osvětlován určitý problém nebo jev. *Rozhovor* může probíhat mezi učitelem a žákem, mezi dvěma žáky nebo může žák vytvořit fiktivní rozhovor dvou, například literárních, postav. V každém případě je ale potřeba naučit žáky správně formulovat otázky a respektovat zásady slušné komunikace.<sup>43</sup>

Podrobně se rozhovoru věnuje také Maňák:

---

<sup>41</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7, s. 273

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 273

<sup>43</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7., s. 277

*„Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obyčejně učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“<sup>44</sup>*

Maňák dále uvádí, že v rozhovoru nesmí chybět oslovení a replika a podmínka, aby měli všichni účastníci rozhovoru stejná práva. Zároveň ale upozorňuje na to, že v případě rozhovoru mezi učitelem a žákem má učitel vždy vedoucí roli, aby mohl zodpovídat za celkový průběh rozhovoru a plnění jeho cílů.<sup>45</sup> V tomto si dovoluji s autorem nesouhlasit, jsem toho názoru, že plnou zodpovědnost za průběh rozhovoru může v hodině převzít i žák, tedy po předem domluvených pravidlech a průběhu rozhovoru.

V dílnách čtení a psaní je výhodou rozhovoru jeho flexibilita, dá se využít téměř v každém tématu a dá se snadno obměňovat. Vhodné je například zadat žákům, aby z díla, které je v hodině probíráno, vybrali dvě hlavní postavy, které mezi sebou povedou rozhovor. Základní komunikační pravidla už si žáci osvojují na prvním stupni, proto je pro ně většinou tato aktivita snadná.

### *Storytelling*

Robert Čapek o této metodě uvádí:

*„Storytelling v překladu z angličtiny znamená vyprávění příběhu. Jedná se o interaktivní formu sdělení příběhu. Většinou tato interakce probíhá živě, ústním přenosem mezi vypravěčem a divákem. Jde o uměleckou formu, která staví na jazykovém umění, použití hlasu, pohybu a gesta k zobrazení prvků, obrazů a představ vycházejících z konkrétního příběhu určitému publiku.“<sup>46</sup>*

K této metodě je vždy potřeba vypravěč a publikum, mezi nimiž vypravěč vytváří a následně posiluje speciální vazby, obohacuje slovní zásobu, zvyšuje schopnost naslouchat a chápat.

Maňák je o vyprávění přesvědčen, že je to funkční prostředek pravděpodobně kvůli tomu, že úzce souvisí s potřebou člověka vyjadřovat své dojmy, zkušenosti

---

<sup>44</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 69

<sup>45</sup> Tamtéž

<sup>46</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 282

a zážitky. Z pohledu posluchače (publika) je funkčnost spojená s potřebou naslouchat.<sup>47</sup>

Prostřednictvím příběhů mohou být žákům představeny modelové situace ze života, posiluje se tím jejich fantazie a tím příznivě působit na intelektuální vývoj žáků. Vyprávění příběhů může probíhat v mnoha obměnách. Čapek uvádí jako příklad možnost odvyprávět jako příběh život Jana Husa způsobem, který nazývá „Žánry“. Učitel vypráví o životě Jana Husa, ale příběh má rozdělený do několika fází. Každou fází představuje jiný žánr. Může takto střídat sci-fi, komedii, romantické drama, horor apod.<sup>48</sup>

Další obměnu Čapek nazývá „Předměty“. Žáci si z učitelovy nabídky vyberou předmět, o kterém poté hovoří. V případě života Jana Husa by tedy nabídka mohla obsahovat například měšec a žáci by mohli polemizovat o tom, kolik měl Jan Hus peněz a za co mohl utrácet. Tato varianta podporuje mimo jiné schopnost žáků správně argumentovat.<sup>49</sup>

V dílně čtení a psaní je využíván *Storytelling* ve velké míře, nejčastěji se žáci dělí prostřednictvím příběhu o své čtenářské zážitky, případně prezentují výsledek tvořivého psaní na určité téma.

Dalšími metodami, které se v dílnách čtení uplatňují, jsou *Kooperativní metody*.

## 2.2.5 Kooperativní metody

Tyto metody jsou založeny na vzájemném podporování se, spolupráci, oceňování se navzájem, dělbu práce. Spolupráce obvykle funguje za účelem dosažení společného a efektivního výsledku práce. Obecně spolupráce podporuje zdravé klima třídy, vede k lepšímu poznání žáků mezi sebou, tím eliminuje rizika šikany a agrese, je proto vhodné kooperativní metody zařazovat v mnoha předmětech, případně realizovat kooperativní aktivity v třídnických hodinách.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 54-55

<sup>48</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 283

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 283

<sup>50</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 291

Maňák na *Kooperativní metody* pohlíží jako na skupinovou výuku (čímž zde opět narážíme na mísení metod s formami výuky), pojem kooperativní výuka považuje za moderní a definuje ho takto:

*„Je to komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“<sup>51</sup>*

Maňák se také dále odkazuje na Nicholse a Millera, jejichž studie dokazují, že kooperativní model výuky vede žáky k vyšším výkonům než jiné, „tradiční“ metody.<sup>52</sup>

### *Skládačka*

Pravděpodobně nejobvyklejší metodou kooperativního učení je *Skládačka*. Spočívá v individuální práci, která později přejde do práce skupinové. Každý člen pracuje na své části „skládačky“, poté je, stejně jako při skládání, spojí všichni členové dané skupiny dohromady.<sup>53</sup>

Tato metoda má dvě základní varianty: *Jigsaw I* a *Jigsaw II*. V překladu z angličtiny znamená jigsaw lupénkovou pilu, kterou se vyřezával obrázek na jednotlivé kousky skládačky (puzzle).

#### Jigsaw I

- Čapek o této variantě uvádí: „Učivo se rozdělí na šest přiměřeně stejných dílů. Každý člen týmu sleduje svůj díl. Potom se členové skupin, kteří studovali stejný díl, setkají v expertních skupinách, aby prodiskutovali své díly učiva. Po určité době se vrátí do původních skupin a učí ostatní členy svůj díl.“<sup>54</sup>

#### Jigsaw II

---

<sup>51</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 138

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 139

<sup>53</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 291-292

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 292

- Oproti první variantě žáci nejprve čtou společně zadaný text, může se jednat o povídku, novinový článek, rozhovor. Následně dostává každý žák svůj speciální úkol. Ti, kteří mají stejný úkol, se setkávají v expertních skupinách, v nichž nad daným tématem diskutují, poté se opět navrací do svých původních skupin a učí ostatní své téma.

Obě tyto varianty podporují vzájemné učení se, a proto jsou ve školách, které mají věkově smíšené třídy, v různých obměnách často zařazovány do výuky.

## 2.2.6 Metody práce s textem

Metodami, které jsou do výuky zařazovány pravidelně, jsou *Metody práce s textem*. Důvodem je primárně to, že tyto metody rozvíjí u žáků schopnost číst s porozuměním, dovednost analytického neboli kritického myšlení a také zvyšují jejich komunikační dovednosti.<sup>55</sup>

### *Dvojitý deník*

Konkrétní metodou pro práci s textem je například *Dvojitý deník*. Robert Čapek o *Dvojitém deníku* uvádí:

*„Aktivita probíhá tak, že žák čte potichu nebo polohlasem text. Při pročítání podtrhne větu nebo její část, která ho zaujala. K označené části věty – myšlence píše po straně textu nebo do tabulky pod textem vlastní komentář, který může mít různý obsah (proč vybírá tuto myšlenku, co mu připomněla, jaké otázky vyvolala apod.).“<sup>56</sup>*

Učitel poté nechá všechny žáky vyjádřit se ke konkrétním myšlenkám, žáci tedy zároveň poslouchají mluvený projev svých spolužáků a rozšiřují si slovní zásobu. Tato aktivita je v dílnách čtení zařazována ve chvíli, kdy se narazí na téma, které je pro žáky atraktivní a mají tudíž motivaci se k dané problematice vyjadřovat a sdílet své poznatky se svými spolužáky.

---

<sup>55</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 300

<sup>56</sup> Tamtéž s. 303



### *Klíčová slova*

Tuto konkrétní metodu *Práce s textem* považuji v dnešní době za velice přínosnou a do výuky dílen čtení a psaní ji tudíž často zařazuji. Žáci mají obvykle problém volit vhodná klíčová slova například při vyhledávání na internetu, a tudíž si samostatně nejsou schopni vyhledat potřebné informace. V takových chvílích je vhodné zařadit jednu z variací metody *Klíčová slova*.

Umět určovat klíčová slova a dále s nimi pracovat je také nutnou dovedností při práci se slovníky, kde se žáci potřebují umět orientovat v rejstříku.

### *Filtr klíčových slov*

Konkrétní aktivitou pro metodu *Klíčová slova* je například *Filtr klíčových slov*. Žáci mohou při této aktivitě pracovat ve dvojicích, skupinách nebo individuálně. Aktivita probíhá tak, že učitel rozdá žákům text (obvykle odborný) a ti mají za úkol najít v něm tři až pět klíčových slov. Tato slova se poté mohou zapisovat na tabuli nebo na velký papír například do baňky, nad kterou je znázorněný trychtýř (toto znázornění má evokovat zobecňování). Každé klíčové slovo se zapíše pouze jednou. Z této skupiny slov poté třída (prostřednictvím hlasování nebo společnou domluvou) vybere pět opravdu klíčových.<sup>57</sup>

Výhodou této aktivity je, že žáci při zobecňování volí slova a pojmy, kterým doposud porozuměli, tím si tyto i další pojmy napsané od spolužáků upevňují.

### *Literární kroužek*

Velmi oblíbenou metodou práce s textem je literární kroužek neboli literární diskuze nad přečteným textem, která je jasně strukturovaná a vychází z různých rolí, které žáci zaujmají.<sup>58</sup>

Na začátku této aktivity se žáci rozdělí do skupin. Každá skupina si přečte společně text. Mezitím učitel napíše na tabuli charakteristiky jednotlivých rolí, v našem případě rozdělí charakteristiky na kartičkách. Žáci mohou buď role losovat, nebo si je vybírat dle svých preferencí.

---

<sup>57</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 306

<sup>58</sup> Tamtéž, s. 307

Žáci plní své úkoly, které jim jejich role udává, nad vypracovanými úkoly se poté vede diskuze. Učitel diskusi moderuje a posouvá vpřed, dohlíží na to, aby byla dodržována pravidla diskuze. Role lze libovolně obměňovat dle potřeb daného textu.

### *Podvojný deník*

Čapek o této metodě uvádí:

*„Metoda podvojný deník má za úkol spojení zkušeností žáka s učebním textem, což vede k lepšímu pochopení textu a k posílení vědomí, že učivo má vztah k reálnému životu.“<sup>59</sup>*

Jelikož celé montessori vzdělávání má ve snaze propojovat učivo s reálným životem, je tato metoda vhodná i do dílen čtení a psaní. Žák si nejprve rozdělí papír svislou čarou na dvě poloviny. Na základě učitelem vybraného textu si žáci do levé poloviny vypisují konkrétní pasáže z daného textu, které jim evokují myšlenku, vzpomínku, konkrétní asociaci apod. Do pravé poloviny poté vpisují, co v nich pasáž vyvolala, popřípadě proč tuto pasáž vybrali.

Učitel si poté vyslechne zapsané poznámky, reaguje například tím, že stejné pasáže mohly vyvolat rozdílné reakce. Nakonec klade otázky, které se vztahují k celému textu (O čem text pojednával? Jak jeho autor zdůrazňoval důležitou myšlenku?). Čapek uvádí, že je vhodné tuto metodu využít pro rozbor článku z časopisu nebo novin, protože tím mají žáci možnost posuzovat například i objektivitu autora, způsob práce s údaji apod.<sup>60</sup>

### *Skládání textu*

Tato metoda *Práce s textem* spočívá v tom, že učitel vybere text, nejvhodnější je souvislý příběh. Text rozdělí na několik částí (například rozstříhá na kartičkách). Žáci poté ve skupině dostanou každý sadu kartiček, které dávají dohromady výchozí text. Jejich úkolem je seřadit části textu tak, jak jdou za sebou v čase. Aktivita může obsahovat kontrolu, aby si žáci mohli svoji práci zkontrolovat sami, případně vše kontroluje učitel společně s žáky. Kontrola má u této aktivity podobu správně poskládaného textu, jedná se tedy o správné řešení, které je žákům v učebně k dispozici a mohou do něj samostatně

---

<sup>59</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 310

<sup>60</sup> Tamtéž, s. 311

nahlédnout a provést tzv. sebekontrolu. Vhodné je poslechnout si postřehy žáků k tomu, jakým způsobem se při řazení textu rozhodovali.<sup>61</sup>

Při této aktivitě se zvyšuje u žáků dovednost kooperace a schopnost orientovat se v textu, v časové ose příběhu.

Variantou k této metodě je zařazována na dílně čtení a psaní aktivita, ve které se žáci rozdělí do skupin. Učitel se společně se všemi domluví, jaké bude téma příběhu, jak se bude jmenovat hlavní postava a kolik jí bude let. Poté dostane každá skupinka konkrétní část příběhu, kterou mají zpracovat, přičemž ostatní skupiny nevědí, o čem přesně píše jiné skupiny. Každá skupina dostane na papíře pouze úvodní větu, kterou musí do své části příběhu použít jako první a zároveň dostane zadanou i poslední větu, kterou musí svou část zakončit. Skupina po nich má úvodní větu totožnou s jejich závěrečnou atd. V závěru se tedy žáci sejdou v komunitním kruhu a postupně každá skupinka přečte svou část příběhu. Následně se hodnotí, jak dobře se podařilo žákům dodržet posloupnost textu, jak spolupracovali ve skupině, jak se drželi zadání apod.

Metod *Práce s textem*, které jsou do dílen čtení a psaní zařazovány, je mnohem více, pro účely této diplomové práce byly vybrány ty, které byly vyhodnoceny jako nejčastěji zařazované, oblíbené u žáků a především tedy funkční. Následujícími metodami, které je potřeba zmínit, jsou metody tvůrčího psaní.

### 2.2.7 Metody tvůrčího psaní

Metody tvůrčího psaní bychom měli obecně chápat jako aktivity, které u žáků rozvíjejí určité dovednosti a schopnosti, které žák potřebuje k tomu, aby mohl tvořit vlastní text.<sup>62</sup>

Podobně jako bylo zmíněno výše, metody tvůrčího psaní jsou zařazovány do dílen čtení a psaní poměrně frekventovaně, vybrány byly tedy jen ty (z pohledu funkčnosti) nejzásadnější.

---

<sup>61</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 311

<sup>62</sup> Tamtéž, s. 323

### *Dokončení ukázky*

Čapek o této metodě uvádí:

*„Metoda rozvíjí kreativitu a schopnost vlastního vyjádření. Žáci dokončí ukázkou (respektive její příběh), kterou jim učitel přečte nebo promítne. Tyto výtvořky mohou být prezentovány před celou třídou nebo nejprve ve skupinách, ve kterých rozhodnou žáci, jaké dokončení je nejzajímavější.“<sup>63</sup>*

Tato metoda se dá využít v souvislosti s libovolným tématem, za vhodné je považováno například dokončovat napínavý příběh, u kterého se nedá jasně vydedukovat, jak skončí. Při hodnocení, kdy žáci vybírají nejzajímavější dokončení, je potřeba dbát na upozornění, že toto hodnocení je stále založené na subjektivních pocitech a v jiném kolektivu by mohlo být dané dokončení hodnoceno jinak.

### *Příběhy k obrázkům*

Aktivita probíhá tak, že učitel žákům předloží obrázek či sérii obrázků, na základě kterých mají zpracovat příběh.<sup>64</sup>

Toto jednotné zadání lze různě kombinovat, například může jít o obrázky, které na sebe navazují a žáci nezávisle na sobě píšou vlastní příběh na pokračování. Nebo mohou díky učitelem zadaným obrázkům (fotografiím) vytvořit knihu povídek, které budou orámovány jedním tematickým celkem. Aby byl pro lepší představu uveden příklad, žáci by mohli dostat fotografie z různých měst a na základě těchto fotografií by zpracovali každý svoji detektivní povídku, která se odehrává na daném místě. Tematickým celkem by v tomto případě byly *„Chrudimské povídky“*. S ohledem na region, ve kterém se škola nachází, by bylo vhodné žákům poskytnout například fotografie historické Chrudimi a jejího okolí.

Tato metoda je oblíbená u žáků, kteří preferují u tvůrčího psaní možnost jakékoliv vizualizace.

---

<sup>63</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 323

<sup>64</sup> Tamtéž, s. 324

### *Role na zdi*

V případě, že je potřeba se v dílně čtení a psaní věnovat popisným slohovým útvarům, nejlépe charakteristice, je vhodné realizovat v hodině tuto aktivitu. Učitel připraví velké listy papíru, které se mohou připevnit na zeď. Žáci si na ně zakreslují a slovně zaznamenávají lidskou postavu, které postupně dodávají lidskou podobu. Žák tedy vytváří popis člověka tím, že postupně popisuje, jak člověk vzniká a vypadá.<sup>65</sup>

Variantou je podobná metoda, která se nazývá *Zázračná hlína*. Žáci mají za úkol si představit, že dostali zázračnou hlínu, z které lze vytvarovat cokoli, postupně tedy tvoří člověka tím, že popisují, jak vzniká a jak vypadá.

Tyto konkrétní aktivity se v dílně čtení a psaní projevily jako funkční, protože obsahují inovativní prvky, které jsou do výuky v souvislosti s aktivitou zařazeny. V případě *Zázračné hlíny* lze například donést nejdříve opravdovou hlínu, ze které žáci tvoří jednoduchou postavu. Poté lze aktivitu zopakovat bez hlíny, žáci si tedy lépe vybavují například, jak hlína voní, jak se s ní pracuje a jsou schopni toto lépe popsat.

Metodami, které jsou v montessori vzdělávání přítomny téměř v každé výuce, a tedy i v dílnách čtení a psaní, jsou *Metody vzájemného učení se*.

### 2.2.8 Metody vzájemného učení se

Čapek uvádí, že se žák nejvíce ve škole naučí od jiného žáka. Výhody *Metod vzájemného učení* jsou dle něj například:

- *Přenechává žákům důležitou roli ve vzdělávání, vede k podpoře jejich zodpovědnosti, a ta mimo jiné motivuje.*
- *Tyto aktivity zlepšují komunikační dovednosti žáků.*
- *Posiluje individuální přístup, často automaticky diferencuje obtížnost ve vzájemně se učící skupině.*
- *Žáci hovoří na stejné komunikační úrovni, lépe si rozumí vzájemně než od učitele.*<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 325

<sup>66</sup> Tamtéž, s. 327

Tato metoda má však i svá úskalí, úkolem učitele je dohlížet na to, aby při vzájemném učení docházelo k pestrému složení skupiny, která se od sebe navzájem učí, tudíž aby se v jedné skupině nesešli žáci výrazně slabší.

Petty o metodách vzájemného učení se uvádí, že si tímto způsobem žáci pěstují nezávislost na učiteli a že ve více početných třídách je toto možností, jak ušetřit čas v případě, že se objeví větší množství žáků, kteří danému tématu nerozumí, ale zároveň se ve třídě nachází i studenti, kteří jsou schopni daný problém vysvětlit.<sup>67</sup>

Petty tedy v podstatě s Čapkem souhlasí, jen je jeho pojetí vzájemného učení se méně inovativní, neboť se omezuje na jeho aplikování pouze v rámci více početných tříd.

Čapek ještě dále vysvětluje rozdíl mezi kooperativním učením a vzájemným učením. Podle něj nevyžaduje vzájemné učení kooperaci. Pokud například žák poslouchá svého spolužáka, a tím se učí, ke kooperaci v tuto chvíli nedochází.<sup>68</sup>

Konkrétními metodami vzájemného učení je například *Práce s textem* nebo již výše zmíněné *Jigsaw*.

#### *Práce s textem*

Oproti klasické práci s textem tato metoda rozvíjí komunikační dovednosti, především schopnost naslouchat druhým a také jim umět předat své vědomosti. Metoda probíhá tak, že žáci dostanou ve skupině text, ve kterém je označena první část, kterou mají číst. Každý čte tiše a samostatně. Poté vybere učitel náhodně jednoho žáka ze skupiny, který svůj text odloží a pokouší se ostatním ve skupině předat to, co si přečetl. Ostatní mají totožný text v ruce a otázkami se ho snaží navádět na informace, které vynechal nebo zapomněl. Následuje čtení další označené části textu, následně se postupuje stejně jako doposud, jen je učitelem vybírán vždy jiný žák. Takto se skupina vzájemně učí a zkouší se z textu. Podmínkou je, aby se při této aktivitě vystřídal všichni žáci ve skupině.<sup>69</sup>

Metody vzájemného učení jsou v montessori škole oblíbené, protože společně s faktem, že se žáci učí ve věkově smíšených skupinách, je jim umožňováno spolupracovat a předávat si informace a poznatky nejen v rámci třídy, ale i trojročí. Ve své praxi pozorují,

---

<sup>67</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7. s. 144-145

<sup>68</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 327

<sup>69</sup> Tamtéž, s. 328

že učivo, které si žáci v hodině předávají sami, dokáží sice poté interpretovat „po svém“, ale na správném výsledku to nic nemění.

Na závěr podkapitoly o didaktických metodách je potřeba říci, že zde nejsou zařazené všechny metody, které jsou do dílen čtení a psaní vhodné, ani zde nejsou zaznamenány všechny metody, které jsou v praxi využívány. Pro účely této diplomové práce byly vybrány pouze ty, které se v následné realizaci objevují nebo ty, které jsou zařazovány nejčastěji, a jsou u žáků nejoblíbenější a tím pádem nejfunkčnější.

## 2.3 Didaktické materiály

V této podkapitole budou představeny didaktické materiály, které jsou v dílnách čtení a psaní ve výuce aktivně využívány. Vybrány byly ty materiály, které jsou důležité pro praktickou část diplomové práce. Didaktické materiály zahrnují pomůcky na čtení s porozuměním, různé didaktické hry a pracovní listy. Materiály a jejich popis budou, podobně jako metody, řazeny abecedně. Nejdříve bude představen konkrétní didaktický materiál, poté bude popsáno, jak je využíván v dílnách čtení. Fotografie materiálů jsou zahrnuty v obrazových přílohách.

### **Karty podporující argumentaci (viz příloha č. 1)**

Tyto karty pochází z portálu s didaktickými pomůckami s názvem zodpovědná výuka, jejich autorkou je Kateřina Hrabíková. Obsahují otázky, které jsou vždy zakončeny dovětkem „A proč?“ Pro lepší představu zde uvádím několik příkladů:

- *Chtěl bys raději jet v ponorce nebo letět v raketě? A proč?*
- *Měl bys raději pět bratrů nebo pět sester? A proč?*
- *Měl bys raději roh jednorožce nebo ocas veverky? A proč?*<sup>70</sup>

Tyto karty je možné do výuky dílen čtení a psaní zařadit v několika různých obměnách. Jednou z nich je využití jako pomůcka při metodě „Ledolamka“, která se obvykle zařazuje na úvod hodiny. Pavlína Hublová ve svém odborném článku o „Ledolamce“ uvádí:

---

<sup>70</sup> HRABÍKOVÁ, Kateřina. *Zodpovědná výuka*. [online]. 2017 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.zodpovednavyuka.cz/>

*„Ledolamky (anglicky icebreakers) jsou seznamovací či rozehrívací hry, které pomáhají aktivizovat žáky a navodit příjemnou atmosféru.“<sup>71</sup>*

Definice Hublové vysvětluje tedy i to, z čeho je název „Ledolamka“ odvozený, tj. z „lámat ledy“, tedy aktivizovat žáky a navozovat příjemnější atmosféru, právě například na úvod hodiny. Pokud tedy v rámci této metody zvolíme na úvod jednu z výše zmíněných otázek, můžeme žáky dále na základě jejich rozhodnutí rozdělit do dvou skupin. V rámci jedné skupiny se mohou žáci rozdělit ještě do dvojic nebo trojic a sdílet své názory. Učitel si následně vyslechne argumentaci všech skupin.

Další možnou obměnou je možnost rozložit karty na koberec/lavici/stůl lícem dolů. Žáci si postupně náhodně vybírají karty a zkouší na ně okamžitě odpovědět, přičemž se hodnotí schopnost argumentace. Jedním z dohodnutých pravidel, které se při dílnách čtení a psaní praktikuje, je, že se jen výjimečně uznává důvod: „Vybral jsem si tuto možnost, protože ta druhá je mnohem horší.“ Žáci si kromě umění argumentace také tímto způsobem rozšiřují svou slovní zásobu, rozvíjejí fantazii a navazují pozitivní kontakty se spolužáky, učí se obhájit si názor i před nimi, ne jen před učitelem.

### **Čtenářské sáčky (viz příloha č. 2)**

Autory *Čtenářských sáčků* jsou Radim a Klára Ježkovi. Tento didaktický materiál obsahuje tři plátěné sáčky. Na každý sáček je připevněna dřevěná kartička. V sáčku jsou dřevěné destičky s otázkami. Sáček se zelenou destičkou obsahuje otázky „*Před čtením*“, s oranžovou destičkou obsahuje otázky „*Při čtení*“ a s červenou destičkou otázky „*Po čtení*“.

Tato pomůcka kopíruje model E-U-R, tedy evokaci (před čtením), uvědomění si (při čtení) a reflexi (po čtení). Pomocí tohoto modelu rozvíjí čtenářské sáčky čtenářskou dovednost a kritické myšlení. Žáci si buď vytáhnou otázku z příslušného sáčku podle toho, v jaké jsou zrovna fázi čtení nebo otočí jednu z příslušných destiček, které jsou

---

<sup>71</sup> HUBLOVÁ, Pavlína. 6 tipů na ledolamky. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2018 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/ZNB/21829/6-TIPU-NA-LEDOLAMKY.html>



vyskládané na koberci/lavici/stole před nimi. Přečtou otázku nahlas a pokusí se na ni odpovědět.<sup>72</sup>

V dílnách čtení a psaní je tato pomůcka zařazována často na konci hodiny, kdy tomu předchází samostatné tiché čtení. Žáci se společně sejdou v komunitním kruhu a postupně představí svou knihu a vytáhnou si otázku z příslušného sáčku podle toho, v jaké jsou fázi čtení. Pokud tedy například se čtením teprve začali nebo si dokonce knihu jen vybrali, vytáhnou si otázku ze sáčku označeném „*Před čtením*“. Pro lepší představu je zde uvedeno několik otázek z tohoto sáčku:

- „*Co o knize napovídá jejich název?*
- *Co ti říká přebálka?*
- *Podívej se na titulní stranu. Odhadneš, o čem příběh bude?*
- *Myslíš, že příběh bude skutečný nebo vymyšlený?*“<sup>73</sup>

Žáci vždy otázku přečtou nahlas a pokusí se ji zodpovědět. Jako pravidlo se vždy uvádí, že odpověď nesmí být strohá a jednoslovná, ale naopak rozvinutá a podložená kvalitní argumentací.

Pomůckou lze také zařazovat před, při a po čtení kratších textů, které žáci mohou dostat do skupiny nebo do dvojice. Otázky je v takovém případě třeba upravit tak, aby odpovídaly zadání (lze nevhodné otázky ze sáčků před aktivitou vyndat nebo upozornit žáky, aby například název knihy zaměnili za nadpis apod.). Ukázka takové práce s pomůckou je uvedena v konkrétní realizaci dílny čtení v druhé části diplomové práce.

### **Dixit** (viz příloha č. 3)

*Dixit* je desková hra, která pochází z Francie (název *dixit* znamená „*řekni to*“) a u nás ji vydává ADC Blackfire. Obsahuje originální karty v unikátním grafickém provedení, figurky a stupnici, která ukazuje počet bodů. Princip hry spočívá v tom, že má každý hráč v ruce šest karet, které před ostatními hráči drží v ruce zakryté. Hráči se postupně střídají v roli „*vypravěče*“, který vymyslí na jednu ze svých karet indicii. Ostatní hráči dávají

---

<sup>72</sup> JEŽEK Radim, JEŽKOVÁ Klára. *Čtenářské sáčky*.

<sup>73</sup> Tamtéž

lícem dolů vypravěči svou kartu, která jim nejbližší danou indicii asociuje. Vypravěč poté karty zamíchá a vyloží a všichni tajně hlasují pro kartu, kterou považují za původní, tedy tu, na kterou vymyslel vypravěč svou indicii. Následně jsou jim podle úspěšnosti přiděleny body.<sup>74</sup>

V dílně čtení a psaní je hra využívána několika možnými způsoby. Jedním z nich je, že žákům se při hraní hry vymezí téma, kterého se musí po celou dobu hraní držet. Takovým tématem může být konkrétní autor, například William Shakespeare nebo obecnější téma, například knihy, na které existují filmové adaptace.

Častěji jsou ale využívány z této deskové hry jen karty. Karty se rozloží lícem nahoru na koberec a žáci mají za úkol vybrat si jakoukoliv kartu. Poté si představí, že jejich karta je obálkou knihy. Následují otázky jako například:

- Jak by se taková kniha mohla jmenovat?
- Do jakého žánru bys knihu zařadil a proč?
- Jaká z dalších karet (obálek) by mohla navazovat na tvoji knihu?
- O čem by tato kniha byla?

Aktivitu lze různě obměňovat, žákům lze například zadat, aby z vyložených karet vybrali jen ty, které by mohly být hororovými knihami. Tímto způsobem žáci rozvíjejí svou fantazii, učí se na příkladech argumentovat a obhájit si svůj názor.

Další možností, jak karty z deskové hry *Dixit* využít, je pro potřeby vlastního textu. Žáci si buď vyberou, nebo vylosují kartu, která jim má sloužit jako námět k vlastnímu příběhu. Učitel může určit, zda půjde o úvod, stať nebo závěr příběhu, případně může zadat další okolnosti. Karty jsou specifické také tím, že jsou na nich vyobrazeny detaily, kterých si

---

<sup>74</sup> ROUBIRA Jean Louis. *Dixit*. Régis Bonnessée. Do češtiny přeložil Petr Janda. **Pravidla:** „V každém tahu se jeden hráč stává vypravěčem. Prohlédne si své karty, vymyslí popis jedné z nich a vysloví jej nahlas, aniž by kartu ukázal ostatním. Popis může mít libovolnou formu: může to být jedno slovo, dlouhé souvětí nebo dokonce jen zvuk. Nemusí být původní, může být inspirován existujícím dílem (básní, písní, citací z filmu, atd.) Ostatní hráči vyberou ze svých karet tu, která podle jejich názoru nejvíce odpovídá vypravěčovu popisu. Aniž by kartu ukazovali ostatním, odevzdají ji vypravěči. Vypravěč tyto karty zamíchá spolu se svou kartou a náhodně je vyloží do řady obrázkem vzhůru. Karta nejbližší krabici je považována za kartu č. 1, karta vedle ní za č. 2 atd. Cílem ostatních hráčů je poznat mezi vyloženými kartami vypravěčovu kartu. Každý hráč (kromě vypravěče) tajně hlasuje pro kartu, o které se domnívá, že je to právě vypravěčova karta. Hlasuje se pomocí žetonů s čísly – hráči před sebe umístí obrázkem dolů žeton s číslem karty, pro kterou hlasují. Když všichni odhlasují, žetony se otočí a přiřadí k odpovídajícím kartám. Vypravěč hráčům rozdělí body, zahrané karty se odstraní ze hry. Každý hráč si dobere karty do celkového počtu šesti karet. Vypravěčem se v dalším kole stává hráč po levici současného vypravěče.“

žák všimne, jen pokud jim věnuje dostatečnou pozornost, příběh se tedy může týkat schovaného předmětu, případně se kolem něj může odvíjet celá legenda.

Tyto karty poskytují učitelům mnoho možností, jak je využít. Neobsahují žádnou textovou část, což je také důvodem, proč nijak dětskou fantazii neomezují. Také existuje velká část rozšíření této deskové hry, což učitelům umožňuje vyměnit po čase zevšednělé karty za nové.

V dílnách čtení a psaní se tyto karty osvědčily jako funkční, zejména při osvojování si, pro žáky nových, pojmů, například názvů žánrů a jejich definic. Žáci při práci s kartami rozvíjí čtenářskou gramotnost, konkrétně tím, že kriticky o kartách přemýšlí a vědomě používají různé čtenářské strategie (například zobecňování, shrnování, hledání souvislostí, usuzování). Pro učitele mají tedy v praxi mnohé využití.

#### **Pracovní čtenářské listy (viz příloha č. 4)**

Originálním způsobem, jak zaznamenávat své zážitky z četby, nabízí ve své publikaci *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd* nakladatelství Šafrán. Autorkami jsou Radomíra Hubálková a Kateřina Šafránková. Publikace existuje ve dvou variantách: *Postava* a *Další nápady*. Každá publikace obsahuje 38 originálních grafických organizérů, které lze žákům nabízet právě v rámci dílen čtení.<sup>75 76</sup>

Ve sledované základní škole jsou jednotlivé pracovní listy z těchto organizérů zařazeny do šanonu, ke kterému mají žáci přístup ve školní knihovně. Pokud žák dočte v rámci samostatného tichého čtení knihu, vybere si jakýkoliv z těchto výše zmíněných pracovních listů a vyplní ho. Vyplněný papír mu slouží jako záznam o četbě, ale namísto informací o počtu stran nebo nakladatelství si vytvoří například mapu místa, které ho v knize zaujalo nebo pošle dopis autorovi knihy.

Výše zmíněné organizéry motivují žáky k četbě, jejich vyplňování je zábavné, rozvíjí fantazii a umožňuje na knihu nahlížet z mnoha různých úhlů pohledu. Žák si například může vybrat pracovní list s názvem „*Batoh*“.<sup>77</sup> Jeho úkolem při jeho vyplňování je

---

<sup>75</sup> HUBÁLKOVÁ, Radomíra a KATEŘINA ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0.

<sup>76</sup> HUBÁLKOVÁ, Radomíra a KATEŘINA ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: Postava*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5.

<sup>77</sup> HUBÁLKOVÁ, Radomíra a KATEŘINA ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0, s. 6

uvědomit si, co si z příběhu odnáší a vepsat to do předem předkresleného batohu. Podobné pomocné vizualizace žákům usnadňují porozumět danému úkolu a motivují je k jeho úspěšnému splnění. Grafická podoba těchto organizérů se u žáků osvědčila jako atraktivní.

### **Reflektivní karty postavy** (viz příloha č. 5)

Tyto karty vytvořila Mgr. Marie Snopková v rámci ESF projektu „Zkvalitňování vzdělávání budoucích učitelů na PdF UHK“. Obsahují 23 originálních a unikátních karikatur. Autorka sama uvádí několik způsobů jak s kartami pracovat, včetně otázek a úkolů do dílny čtení:

- *„Které postavě z obrázku se podobala postava ze tvé knihy, čím to bylo?“*
- *„Jak by vypadal příběh (co by se změnilo), kdyby do tvého příběhu vstoupila vylosovaná postava?“<sup>78</sup>*

Dále uvádí otázky a úkoly do dílny psaní:

- *„Vyber si tři postavy a napiš o nich příběh.“*
- *„Vyber jednu postavu, představ si, že je autorem příběhu/knihy, o čem myslíš, že to bude?“<sup>79</sup>*

Autorka dále poskytuje inspiraci v podobě úkolů a otázek do hodin občanské výchovy, do výuky jazyků, do dramatické a výtvarné výchovy. Také nabízí možnosti, jak využít karty při reflexi výuky (Co by se líbilo postavě na tvój práci a proč?) a při třídnických hodinách (Postava přišla k nám do třídy. Co je potřeba udělat, aby se tu dobře cítila?).

Nejvíce se v dílnách čtení a psaní osvědčila práce s kartami v takové podobě, kdy se všechny karty rozloží na koberec lícem nahoru. Žáci si nejdříve očima vyberou postavu na základě předem daného zadání. Takovým zadáním může být například otázka, co by si daná postava objednala v restauraci a proč? Žáci poté ostatním představí postavu, kterou si vybrali (mohou ji pojmenovat a krátce o ní něco říci) a následně prozradí pokrm a důvod, proč by si takový pokrm tato postava v restauraci objednala. Aktivitu lze provádět i obráceně – žáci si vyberou postavu „tajně“, nahlas řeknou jen pokrm a ostatní hádají, o kterou postavu by se mohlo jednat. Svě odpovědi vždy odůvodňují.

---

<sup>78</sup> SNOPKOVÁ Marie. *Reflektivní karty postavy*

<sup>79</sup> Tamtéž

Touto konkrétní aktivitou si žáci rozvíjí schopnost argumentovat, kritického myšlení. Jak také autorka výše zmiňuje, dají se *Reflexivní karty postavy* využívat i při závěrečné reflexi v komunitním kruhu, kdy jim může postava na kartě pomoci uvědomit si, do jaké míry se jim práce v dané hodině dařila. Dále mohou karty sloužit jako zadání při práci s textem. Využití se nabízí několik, konkrétní práce s těmito kartami je uvedena v praktické části diplomové práce.

### **Story cubes a další vyprávěcí kostky (viz příloha č. 6)**

Další didaktickou pomůckou, která je na dílnách čtení a psaní využívána, jsou vyprávěcí (příběhové) kostky neboli *Story cubes*<sup>80</sup> (z angličtiny – *story* = příběh<sup>81</sup>, *cubes* = krychle, kostky<sup>82</sup>).

Pravidla této hry nám poskytuje například portál inkluzivní škola:

*„Desková hra Příběhy z kostek, jejímž principem je hodit kostkou/kostkami a podle obrázků na kostkách vymyslet poutavý příběh. Hra obsahuje 9 kostek, na nichž najdete 54 obrázků, které do hry přinesou neuvěřitelné množství různých kombinací. Existují různé varianty hry (Vesmír, Ordinance, Pravěk, Sport, Zločin, Výpravy atd.).“<sup>83</sup>*

Ke kostkám *Story cubes* vytvořila a pro učitele poskytla obsáhlou metodiku Mgr. Hana Průšová, která je využívá k výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy. Tato metodika slouží jako inspirace pro dílny čtení a psaní. Hra obecně pomáhá rozvíjet slovní zásobu, fantazii a zlepšuje komunikační dovednosti žáků.

Z metodiky Mgr. Průšové je využívána v dílnách čtení a psaní například *Hra s devíti kostkami*. Žáci sedí v kruhu na zemi tak, aby všichni dobře na kostky viděli. Libovolný žák začne – hodí všemi devíti kostkami. Jednu si vybere a řekne úvodní větu příběhu. Žáci poté postupně (například podle zasedacího pořádku nebo podle toho, jak rychle je věty napadají) vybírají další kostky a připojují své věty, které navazují na, prvním žákem

---

<sup>80</sup> Svět-her.cz: Příběhy z kostek – *Rory's Story cubes* [online]. [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.svet-her.cz/spolecenske-hry/pribehy-z-kostek-rory-s-story-cubes>

<sup>81</sup> Online slovník [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.online-slovník.cz/?word=story&x=0&y=0&translate-type=en-cz&match-type=start&ignore-diacritic=1>

<sup>82</sup> Online slovník [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.online-slovník.cz/?word=cubes&x=27&y=13&translate-type=en-cz&match-type=start&ignore-diacritic=1>

<sup>83</sup> *Inkluzivní škola* [online]. Praha [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/story-cubes-pribehy-z-kostek>

nastíněný, příběh. Společně tak skupina vytvoří příběh, který si může na konci pojmenovat, rozebrat, zopakovat, případně s ním ještě dále pracovat.<sup>84</sup>

Další hrou zmíněnou v metodice je *Mluv a nepřestávej*. Žák si hodí stejnou kostkou třikrát a všechna slova, která mu padnou, musí použít ve svém příběhu. Pokud mu padne stejné slovo několikrát, musí ho vždy použít v jiném významu (pokud lze).<sup>85</sup>

Aktivity s kostkami *Story cubes* jsou vhodné jako relaxační činnost na závěr hodiny nebo mohou sloužit jako námět k příběhu, případně jako jeho obohacení. Možností jak lze kostky využít je mnoho, všechny prozatím známé jsou zaznamenány v metodice Mgr. Průšové.

Žáci si při práci s kostkami rozvíjí a obohacují slovní zásobu, osvojují si správnou návaznost vět, upevňují si použití homonym a synonym. Také při této didaktické hře používají mnohé čtenářské strategie a uplatňují principy kritického myšlení.

### **Další vyprávěcí kostky**

*Story cubes* mohou sloužit také jako inspirace pro vlastní výrobu vyprávěcích kostek. Na sledované škole této možnosti využili a nalepili na obyčejné dřevěné kostky kartičky s obrázky, které se aktuálně tematicky do výuky hodily. Konkrétním příkladem jsou například vyprávěcí kostky s tématem pravěk, které obsahují obrázky pravěkým nástrojů, obydlí, zvířat a podobně. Práce s těmito kostkami je identická jako u výše zmíněných *Story cubes* a je popsána v praktické části této diplomové práce.

Pomocí výše uvedených didaktických materiálů si žáci rozvíjí čtenářskou gramotnost, kriticky přemýšlí, rozvíjí svou fantazii a kreativitu. Způsoby rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní montessori škole jsou uvedeny v následující kapitole.

---

<sup>84</sup> PRŮŠOVÁ, Hana. *Příběhy z kostek. (Inspirace nejen pro učitele)*. [online]. [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/794488-Prubehy-z-kostek-inspirace-nejen-pro-ucitele-autorka-mgr-hanaprusova.html>

<sup>85</sup> Tamtéž

## 2.4 Rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní škole

Na závěr kapitoly bude popsáno, jakým způsobem je na základní montessori škole rozvíjena na dílnách čtení a psaní čtenářská gramotnost. Nejdříve budou popsány obecné postupy a strategie, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků, poté budou uvedeny konkrétní způsoby a nástroje, díky nimž škola danou gramotnost rozvíjí.

### 2.4.1 Obecné postupy a strategie

Obecnými postupy, které montessori základní škola ve výuce uplatňuje, je především rozvoj kritického myšlení u žáků a předávání čtenářských strategií žákům, jako nástroje, jak efektivněji číst a o textu přemýšlet.

#### Kritické myšlení

Podrobně se ve své publikaci *Výukové metody* věnuje Maňák také kritickému myšlení. Považuje ho především za nástroj, který žákům pomáhá se do textu hlouběji ponořit, odhalovat souvislosti a utvořit si vlastní názor, závěr. Cituje také z mého pohledu výstižný a významný pohled J. L. Steelové:

*„Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.“<sup>86</sup>*

Kritickému myšlení se ve zkoumané škole žáci učí prostřednictvím výše zmíněných výukových metod a materiálů a také díky vedením učitelů, kteří schopnost kriticky myslet považují za prioritní a nástroje k jeho rozvíjení pravidelně zařazují do výuky všech předmětů. Kritické myšlení také rozvíjí mnohé konkrétní aktivity školy, které jsou zmíněny v kapitole níže.

#### Čtenářské strategie

Ladislava Whitcroft, odborná garantka pro oblast čtenářství a čtenářské gramotnosti, ve svém článku o čtenářských strategiích přibližuje definici těchto strategií:

---

<sup>86</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5. s. 159

„Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Slovo strategie nám ukazuje, že se jedná o něco, co používáme a promyšleně, tedy strategicky.“<sup>87</sup>

Whitcroft odkazuje na Debbie Millerovou a její dílo *Reading with Meaning*, ve kterém hodnotí výzkumy zaměřené na čtenářské strategie. Millerová uvádí strategie, které u čtenářů zmíněné výzkumy odhalily:

- *Hledání souvislostí* – jak téma souvisí s mými osobními zkušenostmi, hledání souvislostí mezi textem a mnou, textem a světem, mezi různými texty.
- *Kladení otázek k textu* – před, během i po přečtení textu si pokládáme různé otázky, na které následně hledáme odpověď
- *Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ* – představujeme si, jak něco voní, chutná
- *Usuzování* – zjišťujeme podle nápověd, co nám chce autor říci. Zjišťujeme skrytý význam textu.
- *Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu*
- *Syntéza* – skládáme dohromady informace, kousky skládačky poté vytvoří nový poznatek.<sup>88</sup>

Whitcroft k výše zmíněným strategiím přidává ještě předvídání, shrnování a skimming (prvotní, zběžné čtení) a scanning (vyhledávání informací, na které se předem zaměřujeme).<sup>89</sup>

V dílnách čtení a psaní jsou tyto strategie cíleně zařazovány už od první třídy a žáci si je postupně osvojují a sami je poté také používají při individuálním tichém čtení.

---

<sup>87</sup> LADISLAVA, Whitcroft. *Čtenářské strategie 1. díl - Co jsou to čtenářské strategie*. In: Ctenarska gramotnost [online]. 2010 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

<sup>88</sup> Tamtéž

<sup>89</sup> LADISLAVA, Whitcroft. *Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie*. In: Ctenarska gramotnost [online]. 2010 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>



## 2.4.2 Konkrétní způsoby a nástroje, kterými montessori škola rozvíjí čtenářskou gramotnost

Sledovaná škola si je vědoma důležitosti rozvoje čtenářské gramotnosti, považuje jej za prioritní a konkrétními způsoby, které jsou níže popsány, se tohoto snaží dosáhnout. Kromě rozvíjení v rámci výuky dílny čtení a psaní se jedná především o rozvoj čtenářské gramotnosti v prostředí Městské knihovny v Chrudimi, v rámci školní knihovny a v souvislosti s vedením školního časopisu.

### Návštěvy městské knihovny

Kromě výše zmíněného rozvíjí škola čtenářskou gramotnost pravidelnými návštěvami městské knihovny. Tyto návštěvy se realizují jednou za měsíc a trvají celé dopoledne. Knihovnice mají pro žáky připravený program, který navazuje na téma ve výuce, žáci už o něm tedy mnohé vědí a své povědomí o něm si rozšiřují prostřednictvím příběhů. V druhé polovině dopoledne si mají žáci možnost v knihovně vypůjčit libovolnou knihu. Po návratu do školy probíhá diskuze nad vybranými knihami, žáci sdílí mezi sebou důvody, proč si danou knihu vybrali. Prostřednictvím knihovny jsou získávány do dílen čtení a psaní tipy na knihy k tématu, knihovnice pravidelně seznamují školu s novinkami. Knihy, které žáky trvale zaujmou, se pořizují do školní knihovny.

Knihovnice při připraveném programu používají vědomě výše uvedené čtenářské strategie a vedou žáky ke kritickému myšlení. Také motivují žáky k účasti v literárních soutěžích.

Dalším konkrétním způsobem, jak škola rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků, je školní knihovna, do které mají žáci neomezený přístup.

### Vedení školní knihovny

Jelikož, jako autorka této diplomové práce, vyučuji dílnu čtení a psaní a také český jazyk, jsem pověřena i vedením školní knihovny. Tu se snažím pro žáky neustále aktualizovat, reaguji na jejich aktuální zájmy a potřeby. Jednou za půl roku se společně domlouváme, co žákům v knihovně chybí a co by rádi četli. Často se knihovna doplňuje o tituly, které jsou žákům představeny v rámci dílen čtení a psaní. Žáci mají možnost trávit ve školní knihovně všechny přestávky, případně si mohou knihu půjčit domů.

Jako inspirace při výběru knih slouží například výsledky soutěže Magnesia litera nebo návštěva festivalu Svět knihy, kde navštěvují přednášky o dětské literatuře. Také každoročně absolvují několik kurzů a webinářů, které se věnují trendům v literatuře pro děti a mládež.

Diskuzemi o výběru a kvalitě knih jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení nad čteným textem a tudíž je u nich tímto způsobem rozvíjena čtenářská gramotnost.

Školní časopis, který je zaveden v podobě školního kroužku ve sledované montessori škole teprve po dobu jednoho školního roku, je dalším způsobem, jak je u těchto žáků rozvíjena jejich čtenářská gramotnost.

#### Vedení školního časopisu

Od začátku školního roku 2021 je zpřístupněn pro žáky sledované školy zájmový kroužek tvůrčího psaní, který se posléze přeměnil na redakci školního časopisu. Momentálně ho navštěvuje 16 dětí od druhé do deváté třídy. Žáci si vytvořili pravidelné rubriky, dotazníky, díky kterým získávají informace od čtenářů a stálou grafickou podobu časopisu. Každé číslo obsahuje cca 30 stran a vychází jednou za měsíc.

Role učitele/průvodce v tomto zájmovém kroužku připomíná spíše roli korektora a konzultanta. Také je v čase tohoto kroužku žákům připomínáno, jaké náležitosti má mít například reportáž, rozhovor nebo novinový článek. Žáci si tímto způsobem tyto vědomosti ukládají do paměti a mají je možnost okamžitě vyzkoušet v praxi i se všemi úskalími, která obnáší. Tento zájmový kroužek zasahuje tedy zčásti i do kompetencí literární výchovy a českého jazyka.

Nejen tedy, že je tímto způsobem rozvíjena u žáků čtenářská gramotnost, například prostřednictvím tvůrčích procesů a strategií, které jsou nuceni při práci používat, ale také se sami podílí na rozvoji čtenářské gramotnosti žáků, kteří jsou cílovými čtenáři školního časopisu.

Škola tedy čtenářskou gramotnost rozvíjí u žáků pomocí principů kritického myšlení a vědomým i nevědomým používáním čtenářských strategií, ale také konkrétními aktivitami, které probíhají v rámci výuky dílny čtení a psaní, v případě školního časopisu v podobě zájmového kroužku.

## PRAKTICKÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

## 3. Realizace dílen čtení na základní škole

### 3.1 Úvod do praktické části diplomové práce

V této části diplomové práce bude popsána realizace celkem šesti dílen čtení a psaní na alternativní základní montessori škole Na rovině v Chrudimi, která probíhala v časovém rozmezí jednoho školního roku, konkrétně roku 2021/2022. Níže jsou nejdříve specifikovány náležitosti týkající se každé realizované dílny čtení a psaní, tedy náležitosti, které platí pro každou konkrétní realizaci a nebudou tedy později už znovu zmiňovány,:

- Téma dílny čtení a psaní
- Řazení dílen
- Čas
- Cílová skupina a počet žáků
- Struktura konkrétních realizací dílen čtení a psaní

#### **Téma dílny čtení a psaní**

Dílny čtení a psaní vždy tematicky navazují na celoroční projekt. V roce, ve kterém byly dílny realizovány, ve škole probíhal projekt s názvem „Hledáme své kořeny“. Jeho cílem bylo seznámit žáky s nejdůležitějšími body světové i české historie. V realizacích šesti konkrétních dílen, které jsou obsahem závěrečné části této diplomové práce, bude vždy uvedeno téma, na které dílna čtení a psaní navazuje (například starověk). Projektem může být dílna inspirována plně nebo jen částečně. Návaznost dílny čtení na projektové vyučování je více popsána v teoretické části diplomové práce.

#### **Řazení dílen**

Vybrané dílny čtení a psaní budou chronologicky řazeny v pořadí, ve kterém byly realizovány. Důvodem tohoto řazení je i jejich logická tematická posloupnost.

#### **Čas**

Dílna čtení a psaní je vyučována v dvouhodinovém bloku, tj. trvá vždy 90 minut a je uskutečňována v dopoledních hodinách. První blok probíhá od 8:30 do 10:00 hodin,

druhý dopolední blok s druhou skupinou od 10:30 do 12:00 hodin. U každé dílny čtení bude uvedeno, zda se dílna realizovala v první nebo druhém vyučovacím bloku.

### **Cílová skupina a počet žáků, dělení žáků**

Zde bude nejprve blíže specifikován důvod výběru cílové skupiny, následně bude upřesněno, jak a dle jakých kritérií se žáci dělí do skupin, závěrem bude zmíněn počet žáků a přítomnost asistenta pedagoga.

Cílovou skupinou pro realizaci dílen čtení na montessori škole je druhé trojročí, tj. žáci 4. – 6. ročníku. Jelikož jako autorka této diplomové práce studuji učitelství pro 2. stupeň základní školy a zároveň v praxi vyučuji první a druhé trojročí, vybrala jsem si jako cílovou skupinu 4. – 6. ročník. Šestý ročník je na běžné základní škole řazen na druhý stupeň, na montessori škole je spojen se čtvrtým a pátým. Aby tedy práce svým obsahem navazovala na studovaný obor, cílovou skupinou je celé druhé trojročí.

Dílna čtení a psaní probíhá v rozvrhu žáků současně s anglickým jazykem, celé trojročí se tedy půlí. V jednu chvíli má polovina žáků anglický jazyk a polovina dílnu čtení. Po přestávce, která probíhá od 10:00 do 10:30, se obě skupiny vymění. Skupiny jsou na začátku školního roku děleny podle schopností žáků v obou výše zmíněných předmětech tak, aby skupina jako celek zvládala témata na určité úrovni. Toto dělení trvá po celý školní rok. Téma je pro každou skupinu stejné, jen je přizpůsobené úrovni dané skupiny.

V dílně čtení a psaní je tedy v jednu chvíli maximálně 12 žáků (v celém trojročí je 23 žáků). V trojročí se také nachází žák s podpůrným opatřením třetího stupně, který má přiděleného asistenta pedagoga. V době, kdy má tento žák dílnu čtení a psaní, je tedy ve třídě přítomen i asistent pedagoga. U každé konkrétní dílny bude uvedeno, zda se jednalo o skupinu, kde byl přítomen asistent.

### **Struktura konkrétních realizací dílen čtení a psaní**

Kromě výše zmíněných bodů, které platí pro každou realizovanou dílnu čtení, bude každá níže popsaná dílna čtení a psaní obsahovat následující informace, které se, na rozdíl od doposud zmíněného (kromě tématu dílny čtení a psaní), budou v každé konkrétní realizaci lišit:

- Název
- Téma hodiny

- Použité metody
- Pomůcky využívané při hodině
- Organizační formy
- Cíle orientované na žáka
- Přípravu hodiny
- Reflexi

Název vždy odpovídá celkovému tematickému zaměření hodiny. Všechny použité metody a pomůcky jsou popisovány v teoretické části diplomové práce. V reflexi je vyhodnoceno, zda se podařilo dodržet všechny stanovené cíle a plány v přípravě hodiny, jak žáci na jednotlivé aktivity reagovali, komentuje, do jaké míry bylo dobře vše časově rozvrhnuto. Reflexe bude také zahrnovat skutečný průběh hodiny s komentářem o průběhu konkrétních aktivit.

Kromě výše zmíněného je také pro účely diplomové práce nutné zmínit, že všechny dílny čtení a psaní kopírují model výuky E-U-R. Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová, kteří jsou oba lektoři mezinárodního programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, ve svém článku *Co je E-U-R*, který vyšel v *Kritických listech*, uvádí:

*„E-U-R znamená evokace, uvědomění si významu informací, reflexe. Jde o popis průběhu učení pomocí zjednodušujícího modelu. Model E-U-R popisuje proces učení ve třech fázích.“<sup>90</sup>*

V úvodní fázi evokace si žáci vybavují, co už o tématu vědí nebo k tématu vyjadřují své domněnky. Následuje fáze uvědomění si významu, kde pracují žáci se zdrojem informací, které jim zprostředkovává učitel. Porovnávají tyto informace s tím, co o tématu věděli předtím. V závěrečné fázi reflexe žák hodnotí, co se o tématu dozvěděl, případně čemu by se chtěl věnovat důkladněji.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické listy*. 2006, 2006(23), 64. ISSN 1214-5823. s. 57

<sup>91</sup> Tamtéž, s. 57

## 3.2 Dílna 1 VZNIK SVĚTA

Téma hodiny: Příběhy o vzniku světa

Metody: *Asociační evokace učiva*, Komunitní kruh, *Storytelling*, *Skládačka*, *Skládání textu*

Pomůcky: Pracovní listy s příběhy (viz příloha č.7), *Dixit* (viz příloha č. 3), „mluvící předmět“

Organizační formy: Práce ve třídě, skupinová práce, samostatná práce

Cíle:

- Žák se seznámí s kulturami různých zemí na základě příběhů.
- Žák dokáže převyprávět příběh rozmanitými způsoby.
- Žák uvede rozdíly mezi evoluční teorií, kreacionismem a teoriemi, s kterými se seznámil skrze příběhy.
- Žák efektivně spolupracuje se spolužáky, podílí se na dělení pracovních rolí ve skupině.

Příprava		vyučovací blok 90 min.	
Aktivity	Metody	Pomůcky	Poznámky
Evokace 8:30 – 8:40	Komunitní kruh <i>Asociační evokace učiva</i>		„Jaké známe příběhy o vzniku světa? Jak si myslíte, že vznikl svět?“
Uvědomění si významu 8:40 – 9:40	<i>Skládačka</i> <i>Skládání textu</i>  <i>Storytelling</i>	Pracovní listy s příběhy	Samostatná práce – individuální tiché čtení Skupinová práce – předávání informací ostatním Mluvčí skupiny převypráví celý příběh
Reflexe 9:40 – 10:00	Komunitní kruh	<i>Dixit</i>	„Jaká karta vám připomíná jeden z příběhů, se kterými jsme se seznámili a proč?“

## Reflexe

Na začátku hodiny jsem se zeptala žáků, jak podle nich vznikl svět, případně jestli znají nějaké příběhy o vzniku světa. Většina žáků znala křesťanské příběhy o stvoření světa, případně evoluční teorii, jiní tvrdí, že o tomto nikdy nepřemýšleli. Sdělila jsem jim, že vznik světa v různých zemích bude téma této hodiny a že se prostřednictvím příběhů o vzniku světa seznámíme také s kulturami daných zemí. Původně jsem měla připravené čtyři texty o vzniku světa, v den realizace této dílny čtení a psaní bylo ve skupině pouze 10 žáků, proto jsem usoudila, že vzhledem k naplánovaným aktivitám bude vhodné rozdělit je pouze do dvou skupin, tedy seznámit je pouze s dvěma texty místo čtyřmi.

Žáci si skupiny vybírali dle jejich preferencí, což díky dělení pouze na dvě skupiny nijak nezdržovalo průběh hodiny.

Každá skupina dostala odlišný text, který byl ve formě rozstříhaných a zalaminovaných kartiček. Žáci měli za úkol v souladu s metodou *Skládačka* přečíst si každý svou část textu



samostatně v rámci dané skupiny. V průběhu jejich tichého čtení jeden žák využil nabízené pomoci s porozuměním čteného textu.

Jednotlivé části textu nebyly dlouhé, proto se již po deseti minutách žáci sešli v rámci své pětičlenné skupiny, aby si navzájem předali informace, které z textu vyčetli. Žáci ve skupině pracovali systematicky, podařilo se jim bez větších problémů rozdělit si role ve skupině. Jako u každé skupinové práce jsme si museli společně připomenout jak se chovat, abychom nerušili druhou skupinu. Po připomenutí těchto pravidel se žáci dokázali domlouvat ve skupině tiše. Poté, co jsou předány všechny informace, žáci skládají text chronologicky. Všímají si návazností textu, několikrát se navzájem ujišťují o správnosti. Společně si v rámci skupiny přečtou příběh jako celek a poté si zvolí mluvčího.

Poté, co obě skupiny splnily výše uvedené, sešli jsme se společně opět v komunitním kruhu. Mluvčí skupiny nyní převyprávěl příběh o vzniku země druhé skupině. Poté hovořil druhý mluvčí. Žáci si své mluvčí zvolili s ohledem na jejich schopnosti řečového projevu, což se v převypravování příběhů projevilo. Žáky jsem pouze doplnila o některé zásadní informace, které vynechali.

Poté, co se obě skupiny seznámily s oběma příběhy, uvedla jsem závěrečnou aktivitu, kterou jsem si připravila, když si žáci v rámci své skupiny vyměňovali informace. Tato aktivita sloužila k reflexi příběhů o vzniku světa, s kterými žáci v hodině pracovali. Na koberec uprostřed komunitního kruhu jsem umístila karty z deskové hry *Dixit*, otočené lícem nahoru. Žáci měli za úkol si na základě jakékoliv asociace, která v nich evokuje jeden z příběhů, kterým jsme se v hodině věnovali, jednu z karet vybrat, ukázat spolužákům a zdůvodnit svůj výběr. Žáci byli touto aktivitou ve formě *Dixit* karet velice zaujaté. Ochotně si vybírali každý svou kartu a snažili se přijít na nový důmyslný způsob, jak zadání splnit. Tuto aktivitu tedy hodnotím velice vysoko, díky ní si žáci zábavným způsobem upevnili znalosti, které v proběhnuté hodině získali.

Na závěr proběhla reflexe v komunitním kruhu, kdy si žáci mezi sebou posílali „mluvící předmět“ a hodnotili, do jaké míry se jim práce v hodině dařila, či nikoliv, co se dozvěděli a co by potřebovali vysvětlit podrobněji.

Co se týče časového plánu, který jsem si orientačně určila v rámci přípravy hodiny, určité aktivity se ukázaly jako časově náročnější. Skládačka zabrala dětem více času, možná také z toho důvodu, že skupina skýtala pět žáků, původně jsem počítala s variantou, že budou skupiny menší. V počtu deseti žáků jsem se ale nakonec rozhodla rozdělit je pouze

na dvě skupiny. Žáci se tedy kvůli tomu seznámili pouze s dvěma příběhy o vzniku světa, zároveň jsme o nich ale debatovali detailněji. Žáci už si vyzkoušeli *Skládačku* v uplynulém školním roce, proto pro ně tato metoda nebyla novinkou a pouze si připomněli její princip.

Hodinu jsme zakončili příjemným zjištěním, že zmíněné země si vznik světa vypráví a vysvětlují každá jinak a že je jen na nás, ke kterému z myšlenkových proudů se sami přikloníme. Jako celek hodnotím hodinu kladně, aktivity mohly být zvoleny dynamičtější. Je také potřeba si lépe umět rozvrhnout čas, což ale není nikdy snadné v případě, že dopředu například nevíme, kolik žáků bude ve třídě přítomných.

### 3.3 Dílna 2 PRAVĚK

Téma dílny čtení a psaní: Věstonická venuše

Metody: *Asociační evokace učiva*, Komunitní kruh, *Klasický brainstorming*, *Role na zdi (Zázračná hlína)*, *Protichůdné zprávy*

Pomůcky: *Story cubes* a vyprávěcí kostky Pravěk (viz příloha č. 6), keramická hlína, text o Věstonické venuši z knihy *Lovci mamutů* (viz příloha č. 8), papír formátu A2, barevné fixy

Organizační formy: samostatná práce, práce mimo třídu ve venkovních prostorách školy, práce ve třídě, práce ve dvojici

Cíle:

- Žák se seznámí s daným historickým obdobím skrze literární texty o Věstonické Venuši.
- Žák se kreativně vyjádří modelováním Věstonické Venuše z keramické hlíny, proces poté popíše písemně.
- Žák nahlíží na text různými úhly pohledu.

- Žák pojmenovává symboly pomocí daných didaktických materiálů, rozvíjí svou slovní zásobu.
- Žák je schopen objektivně posoudit do jaké míry se mu daná práce dařila a na čem je potřeba ještě zapracovat.

Příprava				vyučovací blok 90 min
Aktivity	Metody	Pomůcky	Poznámky	
Evokace 10:30 – 10:45	Komunitní kruh Asociační evokace učiva <i>Klasický brainstorming</i>	Text o Věstonické venuši	Krátký úryvek z knihy Lovci mamutů	
Uvědomění významu 10:45 – 11:35	si <i>Role na zdi (Zázračná hlína)</i> <i>Protichůdné zprávy</i>  Komunitní kruh	keramická hlína	Přesun do venkovních prostor	
Reflexe 11:35 – 12:00		<i>Story cubes,</i> <i>vyprávěcí</i> <i>kostky Pravěk</i>	Návrat do třídy	

## Reflexe

Na začátku hodiny se scházíme v komunitním kruhu. Místo obvyklého představení tématu hodiny, kdy se žáků ptám, co o tématu již vědí, jim tentokrát přečtu krátký úryvek z knihy *Lovci mamutů* (Eduard Štorch, 2001) který se týká konkrétního archeologického nálezů, Věstonické venuše. Po krátké ukázce žáci usuzují, jaké bude téma hodiny, brzy se doberou správné odpovědi. Protože pro účely této hodiny je potřeba, aby žáci znali konkrétní pojmy z tohoto období, přecházíme ke *Klasickému brainstormingu*. Doprostřed komunitního kruhu položím papír formátu A2, na kterém je uprostřed napsáno PRAVĚK. Toto výchozí slovo je orámováno elipsou. Vedle papíru leží barevné fixy, které jsou žákům k dispozici. Žáci se s touto metodou setkali už několikrát v minulosti i v rámci jiných předmětů, proto si společně jen krátce zopakujeme pravidla brainstormingu. Žáci

zapisují na papír vše, co je k tématu napadá, nápady nijak nehodnotíme, netřídíme. Po pěti minutách už pomine prvotní přívál nápadů, tudíž čas pro zapisování ukončujeme a jdeme z vypsanych slov vybrat slova pro tuto hodinu klíčová. Také si připomínáme význam některých slov.

Přecházíme k aktivitě, na kterou se přesouváme do venkovních prostor, konkrétně na školní zahradu. Každý žák dostane kus keramické hlíny. Zadáním je, aby každý samostatně vytvořil z hlíny Věstonickou venuši (mnozí její podobu zaregistrovali v jiných předmětech či v čase mimo výuku, tentokrát jsme si ale obrázek nepřipomínali) tak, jak si ji sám individuálně představuje. Proces tvoření má v průběhu přerušovat a zapisovat si, jak jeho konkrétní postava („soška“) dostává lidské obrysy. Pro lepší pochopení uvádím žákům, že pokud začnou tvarovat například od nohou, mohou uvést větu: „Plochá chodidla působí neohrabaně, jako by si nebyla jistá, zda podsaditou postavu unesou. Nad chodidly se rýsují oblá lýtka.“ Podobnými návodnými větami se snažím poradit žákům, kteří si neví rady s formulací. Ujišťuji je, že cílem je zaznamenat jejich tvůrčí proces a popsat jejich konkrétní Venuši. Pro tento tvůrčí proces si mohou na zahradě najít své soukromé klidné místo, někteří této možnosti využívají, většina se ale shlukuje tak, aby si při procesu mohli vyměňovat dojmy. Venkovní prostor je veliký a tudíž se zamezí tomu, aby tito žáci rušili ty, kteří potřebují na práci absolutní klid.

Po této aktivitě, která zabrala více času, než jsem pro ni původně vyhradila, si od žáků vyberu jejich záznamy o tvůrčím procesu. Práce jsou samozřejmě špinavé od hlíny, což jim ale pouze přidává na autentičnosti. Dva žáci nestihli v daném čase svou práci dokončit. Všechny vytvořené sošky umístíme na jedno místo vedle sebe.

Následuje aktivita, kdy se žáci rozdělí do dvojic. Dvojice vybírám já podle předem daných kritérií (slabší žáci s nadanějšími, zároveň bylo mým cílem rozdělit zavedené dvojice, aby se žáci naučili spolupracovat i mimo svou komfortní zónu). Mají si představit, že jsou dvojicí slavných archeologů a právě objevili na území ČR 12 podivných sošek (žáků bylo tento den 12 a zařadila jsem tam i dvě nedokončené sošky). Jejich úkolem je podat dvě *Protichůdné zprávy* o tom, jak interpretují tento nález. Je nutné se předem domluvit, kdo bude zaujímat jaké stanovisko. To má být následně v podobě krátké zprávy přepsáno na papír. Obcházím žáky a ujišťuji se, že rozuměli zadání. U jedné dvojice zjišťuji, že jejich zprávy se od sebe dostatečně neliší a nebylo by tedy splněno zadání v podobě protichůdných zpráv, proto je směřuji k tomu, aby své pohledy od sebe

co nejvíce odlišili. Poté, co má většina dvojic práci dokončenou, se vracíme do třídy. Jelikož už nám zbývá jen 20 minut, domluvíme se, že si přečteme nahlas práci tří dvojic, abychom si stihli na závěr zahrát hru, která je u žáků velmi oblíbená. Dvojic bylo celkem šest, dvě nestihly práci dovést do úplného konce tak, aby ji mohli prezentovat, a jedna dvojice práci prezentovat nechce (konkrétně se jedná o dvojici, ve které je dívka, která svou práci před ostatními neprezentuje nikdy, pouze mi ji dává ke kontrole a konzultuje ji se mnou), tudíž o výběru zmíněných tří dvojic, které budou prezentovat, je rozhodnuto. Všichni si vyslechnou postupně všechna protichůdná poselství, hodnotí se navzájem (originalitu nápadu, provedení, rozsah zprávy). Přidávám se k jejich hodnocení a vyzdvihuji použitou slovní zásobu či vtipně zvolené prvky.

Na závěr mám pro žáky připravené *Story cubes* a vyprávěcí kostky, které vyobrazují předměty s tématem pravěk. Zbývá nám už jen 5 minut, proto nechám žáky, kteří se nezapojili v prezentaci zpráv hodit kostkami a pokusit se složit příběh tak, aby využili všechny kostky. Žáci jsou zklamaní, že se nestihli vystřídat všichni, tudíž se společně domlouváme, že zařadíme tuto aktivitu na úvod příští hodiny, čímž si téma zopakujeme.

Jako velké negativum této hodiny vidím to, že jsme neměli dostatek času na závěrečnou elipsu. Organizace kolem aktivity spojené s tvořením z hlíny byla časově náročnější a postarat se o šest dvojic při metodě *Protichůdné zprávy* mi zabralo také více času, než jsem čekala. Celkově byla ale hodina pestrá a dynamická, žáci působili, že je dané téma zaujalo a na jejich výsledných výrobcích a poselstvích se to projevilo.

### 3.4 Dílna 3 STAROVĚK

Téma dílny čtení a psaní: Vznik písma ve starověkých civilizacích

Metody: *Asociační evokace učiva*, Komunitní kruh, *Práce s textem (Metoda vzájemného učení se)*, *Metoda lodní porady*, *Příběhy k obrázkům*

Pomůcky: *Reflektivní karty postavy* (viz příloha č. 5), „Plachta“ (viz příloha č. 9), šifra a dešifrovací tabulka (viz příloha č. 10)

Organizační formy: Skupinová práce, práce ve dvojici, práce ve třídě

Cíle:

- Žák se seznámí se vznikem a podobou písma v jednotlivých starověkých civilizacích.
- Žák chápe návaznosti na předchozí historické období, orientuje se v souvislostech.
- Žák blíže prozkoumá podobu egyptských hieroglyfů, seznámí se se zjednodušeným procesem šifrování a dešifrování.
- Žák vytvoří příběh na základě reflektivní karty postavy, který bude tematicky navázán na dané učivo v hodině.
- Žák dokáže prezentovat svůj výtvar spolužákům, pracuje na svém mluveném projevu, je schopen sebereflexe.

Příprava		vyučovací blok 90 min	
Aktivity	Metody	Pomůcky	Poznámky
Evokace 8:30 – 8:35	Komunitní kruh <i>Asociační evokace učiva</i>		„Jak vzniklo písmo?“ „Jaké starověké civilizace známe?“
Uvědomění si významu 8:35 – 9:50	<i>Práce s textem</i> <i>Metoda lodní porady</i> <i>Příběhy k obrázkům</i>	„Plachta“  <i>Reflektivní karty postavy</i>	Společné dešifrování v rámci skupiny  Prezentace vlastních příběhů
Reflexe 9:50 – 10:00	Komunitní kruh		

Reflexe

Na úvod hodiny si žáci upevňovali pomocí asociací své dosud nabyté vědomosti z jiných předmětů. Upřesnili jsme si, jak vzniklo písmo a jak se dál vyvíjelo. Poté jsem jim představila „plachtu“, která zpracovává téma vývoje písma ve starověku v konkrétních

civilizacích. Tento materiál je rozložitelný na několik částí. Žáky jsem rozdělila do trojic, celkem takto vznikly čtyři trojice, každá dostává do své skupiny část plachty. Metodou vzájemného učení se si přečetli v rámci skupiny svoji část textu. Po přečtení obcházejí postupně skupiny a vybírám žáky, kteří ve svých skupinách začnou hovořit o tom, co se v textu dozvěděli. Zbylí členové skupiny mají původní text k dispozici a žáka, který hovoří, doplňují. U většiny žáků jsem při této aktivitě velmi ocenila, že se snažili mluvčího navést na informace, které vynechal, namísto toho, aby mu rovnou řekli správnou odpověď. Po této aktivitě rozdělují žáky do nových skupin, tentokrát po čtyřech, vznikají tedy tři čtveřice. Dbala jsem na to, aby se složení skupin neopakovalo a aby se tímto tedy žáci učili i spolupracovat s těmi, které by si primárně za pracovní partnery nevybrali. Novým úkolem je pro skupiny dešifrovat zprávu, která je zadána formou egyptských hieroglyfů. Každá skupina dostane dešifrovací tabulku. Před samotným dešifrováním žákům sdělují pravidla. Dešifraci jsem se rozhodla provést *Metodou lodní porady*, která si klade za cíl řešit určitý problém, v našem případě vyluštit šifru. Pravidla říkají, že na dešifrovací tabulku se smí dívat pouze dva členové týmu, jeden člen je určen k zapisování a jeden hlásí informace těm, kteří mají dešifrovací tabulku. Bylo zcela na žácích, jak si práci rozdělí. V praxi tato aktivita probíhala tak, že žák, který držel šifru, popisoval slovně postupně všechny znaky, dva další členové je dle jeho popisu hledali v tabulce, případně se doptávali na přesnou podobu znaků, poté nahlásili písmeno poslednímu členovi, který ho zapsal na papír. Tímto způsobem se skupinám podařilo zprávu rozluštit. Výsledná zpráva je navedla do jiné třídy, kde jsem měla na koberci nachystanou další práci, konkrétně *Reflektivní karty postavy* (viz kapitola Didaktické materiály) Každý žák si vylosoval jednu kartu postavy. Zadáním bylo, aby si žáci představili, že právě jejich postava dokáže cestovat v čase a měla možnost navštívit jednu za starověkých civilizací, o kterých se dnes dozvěděli. Pokládala jsem například tyto otázky, které měly za cíl pomoci žákům, kteří si nebyli jistí, co má jejich příběh obsahovat:

„Do které starověké civilizace by se tvoje postava chtěla podívat a proč?“

„Co by tam tvoje postava chtěla vidět/zažít?“

„Zažila Tvá postava při cestě časem nějaké dobrodružství?“

„Podílela se Tvá postava nějak na vývoji písma nebo jiných vynálezech, které nám starověké civilizace poskytnuly?“

„Seznámila se Tvá postava s někým při cestě do minulosti?“

„Jak dlouho Tvá postava ve starověku zůstala?“

Rozsah příběhu byl libovolný, určila jsem pouze minimum, a to patnáct vět. Domluvila jsem se s žáky, že jim na jejich práci dám dvacet minut, poté se sejdem na elipse (v komunitním kruhu) pro závěrečnou reflexi. Žáci vypadali při práci zaujatě, někteří potřebovali výraznější pomoc, pokládala jsem tedy další doplňující otázky k nápadům, které již měli. Následně, když jsem viděla, že jeden žák se s tímto zadáním vyloženě trápí, povolila jsem mu původní minimum zkrátit o pět vět. Při závěrečné reflexi četli žáci své příběhy, ostatní měli možnost pokládat doplňující otázky, případně výkon spolužáka/spolužačky ohodnotit. Chtěla jsem reflexi tentokrát věnovat více času, což se podařilo. Důvodem také bylo, že jsem zvolila dostatek rozličných metod a aktivit a chtěla jsem se ujistit, že žáci vše pochytí a vstřebají tak, jak měli. Proto jsem se při reflexi doptávala na konkrétní informace (např. z „*Plachty*“), ale i na to, jak se žákům pracovalo ve skupině, kterou si nevybrali, jak postupovali při řešení problému (dešifraci) nebo jak obtížná pro ně šifra byla. Ze zpětné vazby jsem vyrozuměla, že by pro žáky bylo přijatelnější, pokud by měli na výběr z různých úrovní obtížnosti a sami by mohli posoudit, zda si mohou jako skupina vybrat jednodušší nebo obtížnější šifru. Za jakoukoliv zpětnou vazbu jsem vděčná, proto jsem i tuto velmi ocenila a rozhodla se, že možnost této volby zařadím do některé z příštích dílen čtení a psaní. Časově jsme připravené aktivity stihli tak, jak jsem potřebovala, v této hodině byla přítomna i asistentka pedagoga, která pomohla například rozmístit *Reflexivní karty postavy*, zatímco žáci pracovali nebo obcházela žáky, pokud měla pocit, že potřebují pomoci. *Metodu lodní porady* bych ráda zařadila do výuky opakovaně, tentokrát ale na téma, které se bude více blížit problémovému vyučování. Původně jsem měla v plánu nechat ještě žáky, aby si sami mohli zkusit zprávu i zašifrovat. Posléze jsem ale usoudila, že by aktivit bylo už mnoho, proto jsem jim slíbila zařadit šifrování na úvod některé z příštích hodin dílny čtení a psaní.



## 3.5 Dílna 4 STŘEDOVĚK

Téma dílny čtení: Staré pověsti české

Metody: *Asociační evokace učiva*, Komunitní kruh, *Alfa box*, *Podvojný deník*, *Literární kroužek*

Pomůcky: *Čtenářské sáčky* (viz příloha č. 2), beletristické i populárně naučné texty A. Jiráska, Lucie Seifertové, Renaty Fučíkové a dalších (viz příloha č. 11), papír velikosti A2 s připravenou tabulkou na *Alfa box* (viz příloha č. 12), kartičky rolí k metodě *Literární kroužek*

Organizační formy: práce ve skupině, samostatná práce, práce ve třídě

Cíle:

- Žák vědomě používá čtenářské strategie k efektivnějšímu porozumění textu.
- Žák se prostřednictvím beletristických a populárně naučných textů dozvídá informace o středověku na našem území.
- Žák se seznámí s vybranými českými pověstmi, dokáže převyprávět jejich obsah.
- Žák využívá jako zdroj informací několik vybraných publikací.

Příprava			
vyučovací blok 90 min			
Aktivity	Metody	Pomůcky	Poznámky
Evokace 8:30 – 8:50	Komunitní kruh <i>Asociační evokace učiva</i>	<i>Čtenářské sáčky před čtením</i>	Četba ukázky „Co ve vás daná ukázka evokuje?“
Uvědomění si významu 8:50 – 9:45	<i>Podvojný deník</i> , <i>Literární kroužek</i>	<i>Čtenářské sáčky při čtení</i>	Samostatná práce, Práce ve skupině
Reflexe 9:45 – 10:00	<i>Alfa box</i>	<i>Čtenářské sáčky po čtení</i>	Společná práce v komunitním kruhu

## Reflexe

Na úvod jsem žákům v komunitním kruhu ukázala ilustraci ze *Starých pověstí českých* od Aloise Jiráska, konkrétně se jednalo o ilustraci z obálky knihy, kterou jsem upravila tak, aby z ní zmizel název i autor díla. Na obrázku žáci viděli muže sedícího na koni, který přeskakuje hradby (viz příloha č. 13). Každý žák si ze sáčku (*Čtenářské sáčky*) vytáhne kartičku (viz kapitola Didaktické materiály). Daný sáček obsahuje otázky „Před čtením“. Žáci tímto způsobem předvídají, o čem asi příběh bude, jak by se mohl jmenovat, jaké v něm budou vystupovat postavy a podobně. Většina žáků v tuto chvíli nepoznala konkrétní pověst, dva žáci ji poznali, z toho jeden si nemohl vzpomenout na název. Poprosila jsem je, aby zatím nic neprozrazovali a pustila jsem se do čtení ukázky z pověsti O Horymírovi (viz příloha č. 14), tentokrát ve zjednodušené a zkrácené podobě od Renaty Fučíkové a Aleny Ježkové z knihy *Staré pověsti české a moravské* (2005, Albatros). Přečetla jsem pouze krátký úsek, po němž si další žáci vzpomněli, že danou pověst už slyšeli. Krátce jsme si poté společně převyprávěli celý obsah pověsti. Také jsem stručně pohovořila o autorovi a společně jsme si připomněli, jaké znaky má pověst. Žáci si sami vzpomněli na několik dalších názvů pověstí ze *Starých pověstí českých* od Aloise Jiráska.

Následovala práce s textem metodou *Podvojného deníku*. Každý žák dostal přidělenou jednu pověst. Jelikož schopnosti žáků v souvislosti se čtením a čtecím tempem jsou velice rozdílné, připravila jsem několik úrovní obtížnosti. Pro nejzdatnější čtenáře jsem vybrala pověst od A. Jiráska, tedy nijak nezkrácenou a neupravenou. Pro středně zdatné čtenáře jsem volila *Staré pověsti české a moravské*, které jsou zkrácené a doplněné o ilustrace, zpracovaly je Alena Ježková a Renáta Fučíková. Přestože jsem pověsti kratší a psané pro žáky jednodušším jazykem, nijak tím neztrácí na kvalitě. Naopak jsou tak díky své formě přístupné i méně zdatným čtenářům. Pro nejméně zdatné čtenáře jsem zvolila formu komiksu, tedy co nejméně textu a zjednodušený příběh, konkrétně jsem vybrala komiksy od Dalibora Nesnídala a Martina Pitra (s ilustracemi Antonína Šplíchala). V tomto případě jsou pověsti opravdu výrazně zkrácené, děj je zjednodušený a často vynechává některé hlavní postavy. Pro žáky ve čtvrtém ročníku, kteří jsou zároveň velmi slabými čtenáři, je tato forma ideální. Abych předešla porovnávání se mezi žáky, případně posmívání se, rozdala jsem každému jeho pověst a svou volbu jsem nijak nezduvodňovala. Žáci díky tomu opravdu neřešili to, že má každý jinou práci. Také jsme si společně připomněli metodu *Podvojného deníku*, kterou žáci znají. Při čtení jsem žáky obešla opět se *Čtenářskými sáčky*, tentokrát s těmi „Při čtení“, každý si vylosoval jednu

kartičku. Svými otázkami žáky tedy tyto kartičky naváděly na další předvídání a usuzování, například o tom, jak se bude příběh dále vyvíjet. Odpověď na tuto otázku žáci zapracovali do prostoru, kam si zapisovali poznámky k textu v rámci dané metody. Žáci dokončovali čtení své pověsti v různých časech, proto jsem je dělila do skupin tak, aby nemuseli čekat, až práci dokončí ostatní. Skupinu jsem považovala za kompletní, pokud v ní byli alespoň čtyři žáci. Žáci dostali do skupiny karty rolí a novou pověst (každá skupina dostala stejnou) a vyzkoušeli si metodu *Literární kroužek*. Pověst jsem volila krátkou a ve formě komiksu, aby žáci netrávili spoustu času společným čtením. Každá skupina si pověst přečetla společně, následně si každý žák vylosoval svou roli a plnil zadání, které je na kartě s rolí napsáno. Někteří žáci potřebovali zadání dovysvětlit, pro příště bych tedy chtěla karty s rolemi ještě více rozpracovat, aby byly pro žáky více srozumitelné. Opět skupiny nedokončily svou práci ve stejný čas, proto jsem pro ty, kteří byli rychleji hotoví, připravila populárně naučné publikace, které si měly v daném čase prohlédnout a pročíst. Poté, co všichni dokončili svou práci, setkáváme se v komunitním kruhu. Jelikož pověst určená pro práci ve skupině byla pro všechny společná, provádíme závěrečné hodnocení četby prostřednictvím Čtenářských sáčků „Po čtení“. Každý žák si opět vylosoval kartičku a zodpověděl danou otázku. Pokud potřeboval některý z žáků pomoci, nechala jsem nejdříve ostatní, aby mu zkusili poradit, teprve poté jsem případně zasahovala se svou nápomocnou otázkou já. Poté, co se všichni vystřídali a měli tak možnost se k textu vyjádřit, ptám se jich na to, jak se jim pracovalo ve skupině. Někteří žáci se shodují, že jim práce ve skupině vyhovuje více, jiní preferují samostatnou práci. Vysvětluji jim, že to je také důvodem, proč se snažím do výuky zapracovávat obě tyto možnosti. Nechávám toho, kdo má zájem, aby se podělil o své zápisky z psaní *Podvojného deníku*. Žáci mají prostor k pokládání doplňujících otázek či k hodnocení. Na závěr si připomínáme obsah dnešní hodiny aktivitou *Alfa box*, který je formou papíru velikosti A2 položen uprostřed komunitního kruhu a žáci do něj sami zapisují, co je k tématu dnešní hodiny napadlo. Zapisovali tak k příslušnému písmenu například jméno postavy, název pověsti, jméno autora nebo konkrétní místo, které se v pověsti objevilo.

Hodnotím tuto hodinu velice pozitivně, především proto, že se žáci seznámili s velkým množstvím pověstí prostřednictvím několika metod a organizačních forem. K tomuto tématu jsem do školní knihovny pořídila velké množství beletrie i populárně naučných publikací a mohla jsem je tak pro tuto hodinu plně využít.

### 3.6 Dílna 5 NOVOVĚK

Téma dílny čtení a psaní: Kryštof Kolumbus a jeho plavba vedoucí k objevení Ameriky

Metody: *Časová osa, Dokončení ukázky, Dvojité deník, Rozhovor*

Pomůcky: látková montessori časová osa (viz příloha č. 15), role papíru, papíry, psací potřeby, kartičky s událostmi (viz příloha č. 16), text „Lodní deník Kryštofa Kolumba“ (viz příloha č. 17), 4 notebooky

Organizační formy: práce ve skupině, samostatná práce, práce ve dvojici, práce ve třídě, práce venku na školním pozemku, práce s počítačem,

Cíle:

- Žák se orientuje na časové ose v daném historickém období.
- Žák si upevňuje informace o počátku novověku, Kryštofovi Kolumbovi.
- Žák rozvíjí svou čtenářskou gramotnost metodou Dokončení ukázky, uvede na základě jaké návaznosti zvolil svou verzi příběhu.
- Žák si osvojí základní pravidla při realizaci rozhovoru v písemné i mluvené podobě.
- Žák volí vhodné řečové tempo při mluvené realizaci svého rozhovoru.

Příprava		vyučovací blok 90 min.
Aktivity	Metody	Poznámky
Evokace 10:00 – 10:20	Komunitní kruh <i>Asociační evokace učiva</i> <i>Časová osa</i>	Přiřazování kartiček událostí na časovou osu (různé stupně obtížnosti)
Uvědomění si významu 10:20 – 11:50	<i>Dvojité deník</i> <i>Dokončení ukázky</i> <i>Rozhovor</i>	Práce s ukázkou z lodního deníku Kryštofa Kolumba Práce s počítačem, nahrávání rozhovorů
Reflexe 11:50 – 12:00	<i>Komunitní kruh</i>	

## Reflexe

Pro úvodní komunitní kruh volím prostředí školní zahrady. Žáků se ptám, zda vědí, kterou událostí začal novověk. Tato otázka je pro ně především opakováním z hodin minulých, proto pro většinu není nijak náročná. Protože, jak žákům vysvětluji, už se také o historii bavíme od začátku školního roku, bude pro lepší porozumění potřeba, abychom se orientovali v časové ose. Společně se nejdříve domlouváme, jakou událostí bychom chtěli tuto časovou osu ohraničit, tedy kde určíme její začátek a kde konec. Žáci se poměrně dlouho dohadují, snažím se jim do debaty nevstupovat, pouze je tiším, pokud jsou moc hluční nebo připomínám pravidlo o tom, že v jednu chvíli mluví pouze jeden. Po nějaké době usoudí, že už se dohadují moc dlouho a jako počátek naší časové osy volí vznik světa. Jako konec časové osy současnost. Pro práci s časovou osou používám zavedenou montessori pomůcku ve formě dlouhého pásu různě barevných látek. Každá barva představuje určité časové období. Pomůcka je koncipována tak, aby jeden milion let odpovídal jednomu metru na ose, celá osa tudíž měří 147 metrů. Společně s žáky jsme celou osu rozmístili po zahradě. Počátek osy je u této pomůcky nastaven na Velký třesk, proto část osy skládám a za začátek označuji vznik Země, čímž se naše časová osa výrazně zkrátí. Poté dostal každý žák do ruky kartičku s událostí nebo jménem, o každé události či jménu jsme si povídali v předchozích dílnách čtení a psaní, toto tudíž žákům sloužilo jako upevňování si dosud získaných poznatků. Společně poté procházíme podél časové osy, která je rozbalená na zemi a žáci postupně přiřazují své karty, navzájem se kontrolují, případně diskutují. Zpočátku samozřejmě dlouhou dobu pouze jdeme a nic nepřihazujeme, což žákům připomíná, jak starý je vesmír a jak krátkou dobu je tu teprve člověk. Éra člověka je v našem případě dlouhá 4 cm a všechny karty jsou umístěné v tomto prostoru. Proto se rozhodujeme, že si vyrobíme ještě jednu časovou osu na papíře, kde se budeme věnovat pouze éře člověka. Vracíme se tedy do třídy a kartičky přikládáme na novou časovou osu, tentokrát vyobrazenou na roli papíru. Přikládání je pro žáky nyní pohodlnější a můžeme si lépe vyobrazit i konkrétní letopočty. Žáci ale sami vyjadřují podiv nad tím, jak krátké je období existence člověka oproti existence planety Země. Považuji tudíž za přínosné, že jsme si toho před další práci připomněli.

Následovat měla práce metodou *Dvojitý deník*, ale protože jsme strávili s časovou osou výrazně více času, než jsem měla v plánu, rozhoduji se tuto metodu nakonec nezařadit a přecházím tedy rovnou k Dokončení ukázky. Představuji žákům svůj vlastní text, který zpracovává část lodního deníku Kryštofa Kolumba. Žáci se střídají ve čtení. Ukázka končí

ve chvíli, kdy se na lodi schyluje k neznámému nebezpečí. Žáci mají na základě ukázky text dokončit dle své fantazie. Udávám minimální rozsah deset vět a také nutnost zachovat formát a další náležitosti lodního deníku, které si společně připomínáme. Žáci vypadají touto aktivitou velmi zaujatě a pouští se do dokončování ukázky. Někteří zapracovávají do svých prací detaily jako přesné odhady toho, jaké mohlo být počasí nebo úvahy nad tím, jak přesně uvázat plachty. Po dokončení všech se vracíme do komunitního kruhu, kde sdílíme své verze příběhů. Prezентují jen žáci, kteří o to mají zájem, ostatní sdílí svůj text pouze se mnou, abychom společně opravili případné chyby. Společně vybereme konec, který se nám líbil nejvíc, přičemž se neshodneme všichni, z čehož jsem potěšená, protože je to důkazem toho, jak jsou výkony žáků v této oblasti vyrovnané.

Vysvětluji poslední aktivitu, která nás čeká a tou je *Rozhovor*. Připomínáme si všechny náležitosti, které má rozhovor mít, jak koncipovat otázky, jaký je poměr slov v otázkách a odpovědích apod. Zadáním je, aby spolu žáci vedli ve dvojicích rozhovor. Jeden z žáků bude vždy představovat Kryštofa Kolumba, druhý kohokoliv, kdo se s Kolumbem mohl setkat a má potřebu s ním vést rozhovor. Dodávám, že požaduji alespoň pět otázek k tomu, aby byl rozhovor kompletní. Každá dvojice si hledá své klidné místo, kde se pouští do práce. Jeden z žáků si připravuje otázky, zatímco druhý má k dispozici počítač, aby si mezitím zjistil co nejvíce informací o Kryštofu Kolumbovi a aby se mu díky tomu lépe odpovídalo. S vyhledáváním na počítači potřebují mladší žáci ještě pomoci, většina má problém volit vhodná klíčová slova nebo si najít zdroj odpovídající jejich čtenářským schopnostem. Poté, co jsou otázky připraveny, schází se dvojice k samotné realizaci rozhovoru. Ten žáci nahrávají na telefon. Po nahrání všech rozhovorů se scházíme v komunitním kruhu, kde si rozhovory přehráváme a hodnotíme, jestli žáci opravdu odpovídají na dané otázky, jak dobře byly otázky položeny a jak dobře na sebe navazují apod. Každý má také poté prostor, aby sdělil, co nového se v této hodině dozvěděl, co si odnáší.

Oproti své přípravě na tuto hodinu jsem nakonec nepoužila metodu *Dvojitého deníku*, přestože žáci už se s metodou setkali v minulosti. Museli bychom aktivitu s touto metodou spojenou provést ve velice krátkém čase a jsem toho názoru, že bych tím žáky spíše vystresovala a většina by práci nestihla dokončit. Dle svých preferencí jsem tedy vybrala místo *Dvojitého deníku* metodu *Dokončení ukázky* a *Rozhovor*, což považuji za správné rozhodnutí, metody na sebe dobře navazovaly a žákům dle zpětné vazby na konci hodiny dávaly smysl. Také jsme si vyzkoušeli práci s počítačem a částečně jsme využili

i mobilní telefon, což bývá pro žáky atraktivní a rádi tyto technologie ve výuce používají. Někteří žáci také na závěr sdělovali, že byli vděční za změnu prostředí a za to, že se část hodiny odehrávala venku. Práce venku je obvykle organizačně náročnější, protože nám část vyhrazeného času sebere přesun do venkovních prostorů a zase zpátky. V souvislosti s touto aktivitou (časová osa) to ale bylo nutné.

### 3.7 Dílna 6 MODERNÍ DĚJINY

Téma dílny čtení a psaní: Příběh Malého prince

Metody: *Akvárium, Diamant, Klíčová slova, Práce s textem*

Pomůcky: pexeso Malý princ (viz příloha č. 18), kniha *Pilot a Malý princ* (Petr Sís), kniha *Malý princ* v několika vydáních, odborný text o pádu letadla (viz příloha č. 19)

Organizační formy: samostatná práce, práce ve skupině, práce ve třídě

Cíle:

- Žák se seznámí se životem a dílem autora Malého prince.
- Žák se kriticky zamýšlí a uvažuje o problému z mnoha různých hledisek.
- Žák je schopen debatovat a obhájit si svůj názor.
- Žák naslouchá a respektujícím způsobem hodnotí spolužáky.
- Žák určí klíčová slova z odborného textu.

Příprava		vyučovací blok 90 min
Aktivity	Metody	Poznámky
Evokace 8:30 – 8:50	Komunitní kruh <i>Asociační evokace učiva</i>	Evokační slovo = poušť Četba krátké ukázky – hlasité čtení
Uvědomění si významu 8:50 – 9:45	<i>Akvárium</i>  <i>Klíčová slova</i>  <i>Diamant</i>	Skupinová práce – přežití na poušti Odborný text Úvaha

Reflexe 9:45 – 10:00	Komunitní kruh	Prezentace, sdílení poznatků
-------------------------	----------------	------------------------------

## Reflexe

Jako úvodní evokační slovo v komunitním kruhu volím slovo poušť. Nechávám zprvu žáky sdělovat jakékoliv jejich asociace k danému slovu. Poté pokládám otázky: „Byli jste někdy na poušti? Kde ve světě se vyskytuje poušť? Známe nějakou poušť jménem? Jaké je počasí na poušti? Žijí na poušti lidé?“ Jelikož si žáci o pouštích povídali v jiných předmětech, většina z nich nemá problém na moje otázky odpovědět, případně si pomáhají navzájem. Pokládám před ně knihu *Malý princ* a ptám se, zda tuší, jak souvisí dnešní slovo s touto knihou. Jeden z žáků zhlédl v nedávné době animovaný film *Malý princ* (2015, režie Mark Osborne), proto si vybavil, že se velká část příběhu odehrává na poušti. Ostatní o knize už někdy slyšeli, ale příběh neznali. Sdělují jim základní informace o autorovi, především prvky, které se zdají, že by mohly spojit jeho život a příběh Malého prince. Čtu žákům krátkou ukázkou, ve které se pilot opakovaně snaží opravit své letadlo a potkává Malého prince, který s ním má potřebu hovořit. Ve čtení mě střídají žáci, kteří se přihlásili, že mají o hlasité čtení zájem. Žáky ve čtení střídám po krátkých odstavcích. Ukazuji žákům knihu v mnoha různých vydáních, přičemž některá jsou poměrně interaktivní, takže žáky velice zaujmou, především *Malý princ: Velká obrazová kniha*, kterou vydalo nakladatelství Albatros v roce 2014. Také zmiňuji knihu Petra Síse, která pojednává o Exupéryho životě. Knihy budou k dispozici pro žáky, kteří v průběhu celé dnešní hodiny dokončí svou práci a budou čekat na ostatní. K dispozici je také pexeso s tematikou Malého prince, které si mohou žáci ve zbývajícím čase zahrát. Žáci se prostřednictvím pexesa seznámí s ústředními postavami příběhu. Grafické provedení pexesa také rozvíjí u žáků fantazii.

Pouštíme se do další aktivity metodou *Akvárium* (viz kapitola Didaktické metody). Žáky dělím na dvě skupiny, tentokrát zcela náhodně. Polovina žáků má diskutovat o tom, co by dělali, kdyby ztroskotali na poušti a především, co by si vzali s sebou do pouště, jaké



by byly jejich další kroky, apod. Druhá skupina je mezitím pozoruje a v duchu hodnotí na základě předem nastavených kritérií, která uvádím. Žáci mají pozorovat například:

- Jak dobře nechávají diskutující prostor ostatním?
- Prosadil se v diskusi každý?
- Jak si konkrétní řečníci obhajují své argumenty a na čem je zakládají?
- Rozhoduje se skupina spravedlivě?

Žáci jsou také obeznámeni s tím, že kdykoliv budou chtít z diskuze odejít, mohou zvednout ruku a někdo z druhé skupiny je vystřídá. K tomu nakonec ale vůbec nedošlo, protože žáci byli natolik zabráněni do diskuze, že odmítali diskutující skupinu opustit. Ze skupiny pozorovatelů si tedy nikdo roli diskutujícího nestihnul vyzkoušet, rozhodla jsem se tedy, že tuto aktivitu zařadím do výuky v blízké době znovu.

Protože při minulé hodině dělala žákům problém klíčová slova, rozhodla jsem se věnovat této aktivitě větší prostor v této dílně čtení a psaní. Předkládám žákům odborný text o pádu letadla, vysvětluji, co jsou to klíčová slova a k čemu slouží a nechávám je podtrhávat nebo vypsát slova, která za klíčová považují oni. Poté, co práci dokončí, mohou se věnovat četbě z předem připravených knih. Když mají dokončeno všichni žáci, scházíme se v komunitním kruhu, abychom zkontrolovali jejich výběr klíčových slov. Nechávám si od žáků jejich klíčová slova diktovat a zapisuji je na papír. Některá slova jsou stejná. Žáci se shodli, že tato slova budou asi opravdu klíčová, pokud se na nich shodla většina. Většina slov se ale liší. Postupuji tak, že u každého slova společně s žáky zvažuji, zda je klíčové nebo ne. Posuzujeme každé slovo individuálně. Shodujeme se, že slovo, které se v textu objevilo pouze jednou a nevystihuje žádné širší téma, do našeho výběru nepatří. Žákům poměrně dlouho trvalo, než princip této aktivity pochopili, budu se tedy muset s žáky tomuto tématu věnovat ještě důkladněji. Poté přecházíme na závěrečnou aktivitu. Metodou diamantu, který mám připravený na papíře, si žáci napíší krátkou úvahu na téma „Moje setkání s Malým princem“. Přestože metoda *Diamantu* neslouží primárně pro psaní úvahy, několikrát se mi za tímto účelem osvědčila. Žáci si díky oboustrannému *Diamantu* utřídí oba pohledy na problematiku, nad níž se mají zamýšlet. Metodu *Diamantu* i jemu podobnému *Pětílístku* zařazuji do výuky často, proto si pravidla pouze připomínáme. Žáci si je také mohou kdykoliv přijít připomenout, papír zůstává ležet uprostřed komunitního kruhu tak, aby byl všem k dispozici. Chodím mezi žáky a těm, kteří potřebují pomoci, pokládám otázky, které je navádějí k nápadům, kam by mohl

jejich text a myšlenky směřovat. Maximálně se také snažím o klid ve třídě, aby měl každý možnost se v tichosti doopravdy zamyslet. Po čase, který jsem si na tuto aktivitu vyhradila, se opět scházíme v komunitním kruhu. Úvahu nestihli vypracovat tři žáci, domlouváme se, že ji dokončí doma. Při závěrečné elipse si sdělujeme dojmy při psaní úvahy a poznatky, ke kterým jsme došli. Oceňuji, že většina žáků, kteří práci dokončili, jsou ochotni se o ni podělit se spolužáky, přestože v případě úvahy jde o poměrně osobní témata. Žáci, kteří práci nestihli dokončit, pokládají případně doplňující otázky a sbírají inspiraci pro dokončení své vlastní úvahy.

Žáci na základě proběhlé hodiny vyjádřili potřebu zapůjčit si knihy s tematikou *Malého prince* domů, což jsem jim ráda umožnila. *Malému princovi* budu věnovat rozhodně ještě jednu dílnu čtení a psaní, kde se chci zaměřit na putování Malého prince po planetách a charakteristiku jednotlivých obyvatel daných planet. V souvislosti s touto dílnou čtení a psaní nejsem spokojená s výsledkem metody *Klíčová slova*, cítím, že žáci by jí potřebovali věnovat mnohem více času, na což budu hledět při přípravě dalších dílen čtení a psaní.

## Závěr

Alternativní vzdělávání, v tomto případě montessori vzdělávání, umožňuje učiteli působit ve třídě s menším počtem žáků a v heterogenní skupině, z čehož plynou výhody vzájemného učení se žáků a možnost věnovat se jednotlivým žákům intenzivněji. Žáci jsou díky připravenému montessori prostředí přirozeně nastavení na to, že se chtějí učit a především zkoušet nové aktivity, postupy, chtějí objevovat. Pro učitele to znamená více hodin přípravy na hodinu, protože téma každý rok aktualizuje a obměňuje, ale také více možností využít rozličné didaktické metody a pomůcky. Také didaktické hry jsou součástí běžného každodenního chodu v montessori škole, proto se pomocí nich žáci aktivně vzdělávají a zdokonalují své dovednosti, namísto aby zneužívali tohoto času jako „odpočinkového“. Díky všudypřítomným komunitním kruhům dostává také učitel neustále zpětnou vazbu od žáků, na čemž může založit svůj další postup při plánování dalších vyučovacích hodin. Žáci dostávají často prostor, aby se sami rozhodli, jakou formou si dané učivo chtějí osvojit, tato možnost volby má za výsledek efektivnější vstřebávání učiva a viditelnější vnitřní motivaci, která se projevuje především explicitním zájmem o dané učivo. Vybrané realizace dílen čtení a psaní, které v tomto školním roce proběhly, považuji za úspěšné, většina metod se osvědčila jako funkční, některé metody by bylo vhodné zařadit do výuky ve spojitosti s jinými tématy. Celkově bude z mé strany potřeba zapracovat na časovém rozvržení jednotlivých aktivit, čehož bych chtěla dosáhnout tím, že do výuky budu v rámci jedné vyučovací hodiny zařazovat méně metod a aktivit. V takovém případě budu mít čas každou metodu provést bez většího časového omezení a budu moci lépe pozorovat její průběh, funkčnost a bude se tím pádem i lépe vyhodnocovat. Také bych do budoucna chtěla pružněji reagovat na potřeby žáků, především bude nutné, abych lépe zpracovávala práci na různých úrovních obtížnosti než doposud. Kvůli tomu, že se žáci učí v trojročích, jejich úroveň, tj. například pracovní tempo, je velmi odlišná. Z tohoto důvodu bych chtěla mít v dílnách čtení a psaní k dispozici materiály, které zpracovávají stejné téma na více úrovních obtížnosti.

Zpětná vazba od žáků byla ve všech realizacích pozitivní, žáci kladně hodnotili všechny aktivity, které probíhaly mimo třídu, pohybově zaměřené aktivity a práci ve skupině. Pracovala jsme také na tom, aby žáci dokázali spolupracovat s někým, koho by si primárně za pracovního partnera nevybrali, což se, dle mého názoru, dařilo. Konkrétní realizace dílen čtení a psaní jsou opravdu jen malou ukázkou toho, jak probíhá výuka

v montessori škole. Především ve třídách s malým počtem žáků by však mohly sloužit jako inspirace toho, jaké prvky lze do výuky pravidelně zařazovat a jak na konkrétní aktivity žáci reagují, pokud jsou na ně zvyklí. Zavádění některých prvků do výuky je samozřejmě dlouhodobý proces a některé výsledky nemusí být viditelné okamžitě, žáci si potřebují na nový systém zvykat postupně. Osobně věřím, že pokud mají možnost ho sami spoluutvářet, cítí se v dané výuce bezpečně, příjemně a mají chuť se učit.

## Seznam použité literatury

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

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: Postava*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7

RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994, autor nákladem vlastním. ISBN 80 900035-8-3

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori :učební pomůcka pro veřejnost*. 2. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

### Periodika

HAVLOVÁ, Jana, 2012. *Výhody, či nevýhody věkově smíšených skupin?* Poradce ředitelky mateřské školy. 2(1), s. 20-22. ISSN 1804-9745.

### Elektronické zdroje

Asociace montessori Česká republika. *Asociace montessori* [online]. [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/>

LENCOVÁ, Radana. *Comenia Script*. Comenia Script [online]. 2020 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.comenia-script.com/informace-o-pismu/>

HUBLOVÁ, Pavlína. *6 tipů na ledolamky*. Metodický portál RVP.cz [online]. 2018 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/ZNB/21829/6-TIPU-NA-LEDOLAMKY.html>

Online slovník [online]. [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://www.online-slovník.cz/?word=story&x=0&y=0&translate-type=en-cz&match-type=start&ignore-diacritic=1>

*Inkluzivní škola* [online]. Praha [cit. 2022-06-06]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/content/story-cubes-pribehy-z-kostek>

PRŮŠOVÁ, Hana. *Příběhy z kostek. (Inspirace nejen pro učitele)*. [online]. [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/794488-Pribehy-z-kostek-inspirace-nejen-pro-ucitele-autorka-mgr-hanaprusova.html>

### Didaktické pomůcky

HRABÍKOVÁ, Kateřina. *Zodpovědná výuka*. [online]. 2017 [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.zodpovednavyuka.cz/>

JEŽEK Radim, JEŽKOVÁ Klára. *Čtenářské sáčky*.

ROUBIRA Jean Louis. *Dixit*. Régis Bonnessée. Do češtiny přeložil Petr Janda.

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: Postava*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5

SNOPKOVÁ Marie. *Reflektivní karty postavy*

Svět-her.cz: *Příběhy z kostek – Rory's Story cubes* [online]. [cit. 2022-06-05]. Dostupné z: <https://www.svet-her.cz/spolecenske-hry/pribehy-z-kostek-rory-s-story-cubes>

# Seznam příloh

Příloha č. 1 Karty podporující argumentaci

Příloha č. 2 - Čtenářské sáčky

Příloha č. 3 – Ukázka práce s kartami z deskové hry Dixit

Příloha č. 4 Pracovní čtenářské listy (nakladatelství Šafrán)

Příloha č. 5 – Reflektivní karty postavy (Marie Snopková)

Příloha č. 6 – Story cubes a vyprávěcí kostky Pravěk

Příloha č. 7 – Pracovní listy s příběhy o vzniku světa

Příloha č. 8 – Text o Věstonické venuši (Eduard Štorch – Lovci mamutů)

Příloha č. 9 – Plachta na vznik a vývoj písma

Příloha č. 10 – Šifra a dešifrovací tabulka (egyptské hieroglyfy)

Příloha č. 11 – Beletristické a populárně naučné texty k českým pověstem

Příloha č. 12 – Alfa box

Příloha č. 13 – Alois Jirásek – Staré pověsti české – obálka knihy

Příloha č. 14 – O Horymírovi (Fučíková, Ježková)

Příloha č. 15 – Látková montessori časová osa

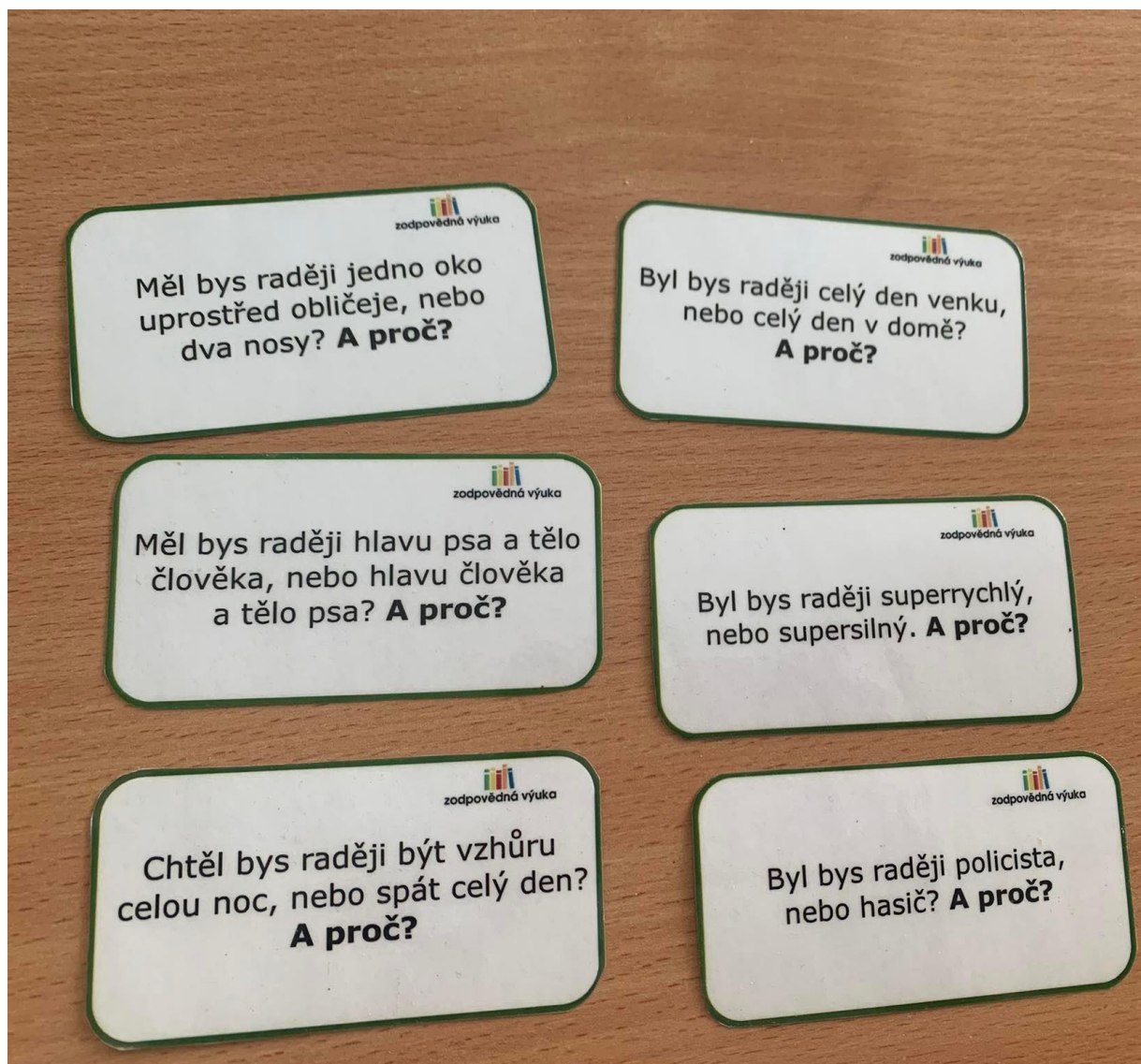
Příloha č. 16 – Kartičky s událostmi k časové ose

Příloha č. 17 – vlastní text Lodní deník Kryštofa Kolumba

Příloha č. 18 – pexeso Malý princ

Příloha č. 19 – odborný text o pádu letadla

Příloha č. 1 Karty podporující argumentaci





## Příloha č. 2 - Čtenářské sáčky

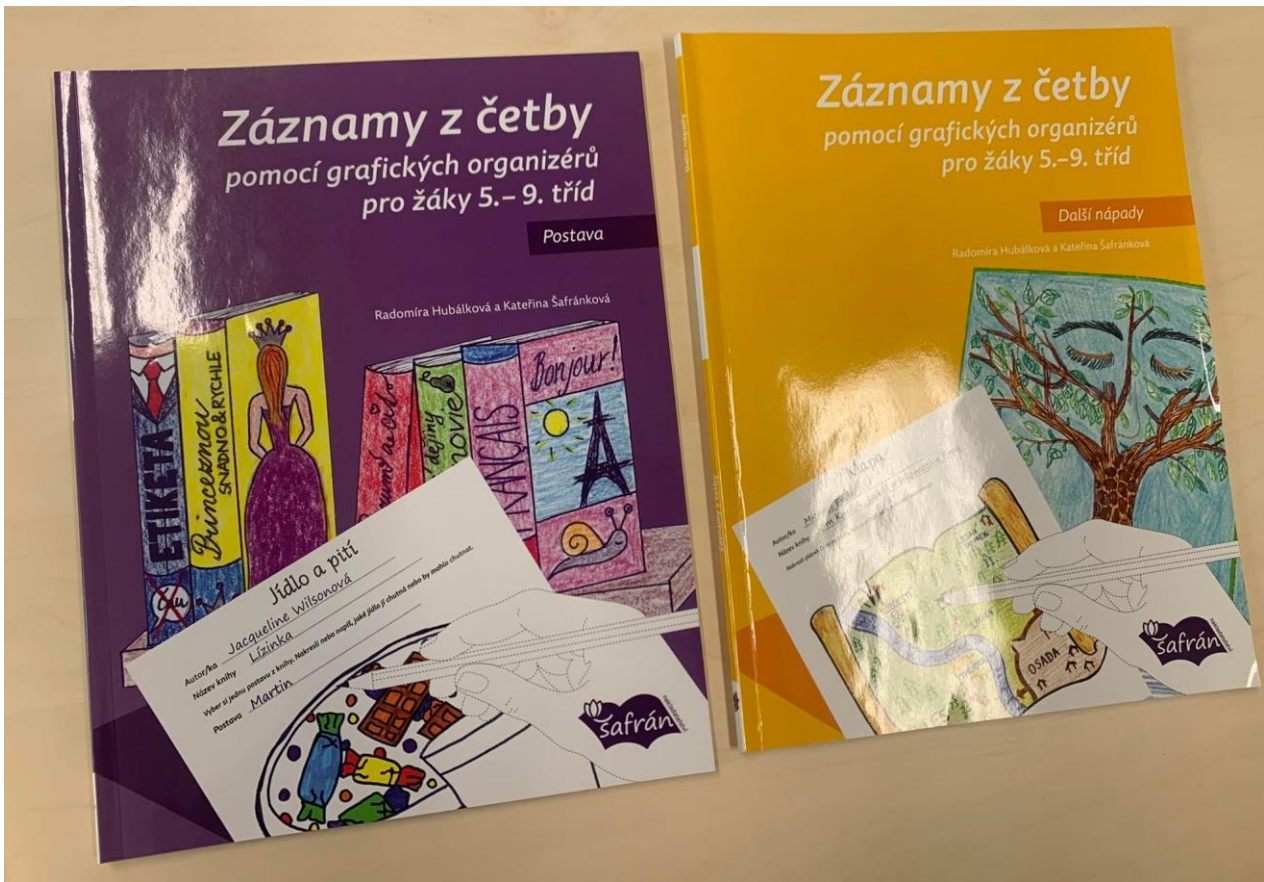








**Příloha č. 4 Pracovní čtenářské listy (nakladatelství Šafrán)**



Jméno \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

## Batoch

Autor/ka \_\_\_\_\_  
Název knihy \_\_\_\_\_

Stručně popiš, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnášiš. Dávej pozor, abys neměl/a batoch příliš těžký!

nízka  
náročnost

## Batoch

Žáci zapisují, co důležitého si z příběhu odnášejí.

**Nápady na využití ve třídě**

Jméno Lenka Nováková Datum 12. 1. 2016

### Batoch

Autor/ka John Boyne  
Název knihy Úžasná cesta Barnabyho Brocketa okolo světa

Stručně popiš, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnášiš. Dávej pozor, abys neměl/a batoch příliš těžký!

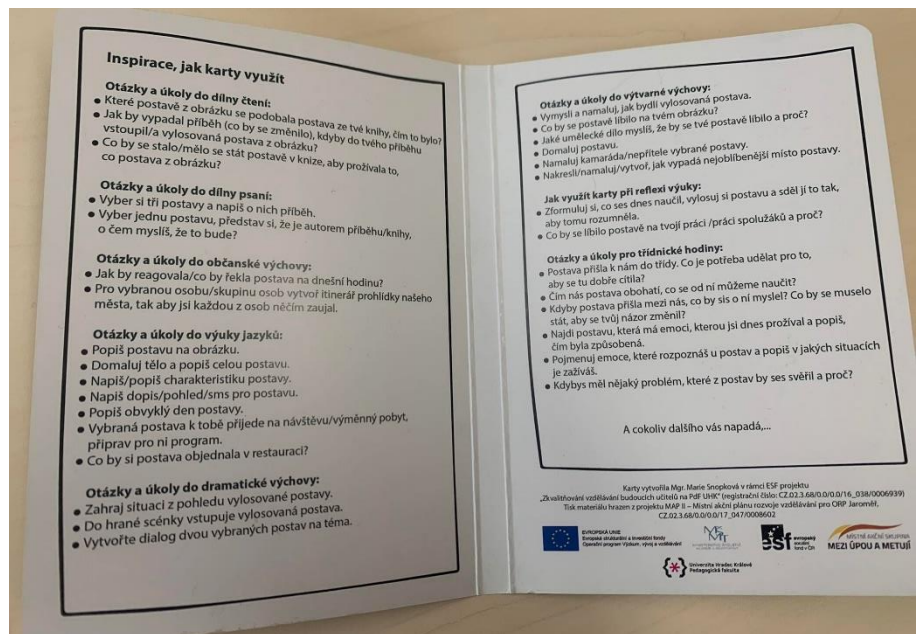
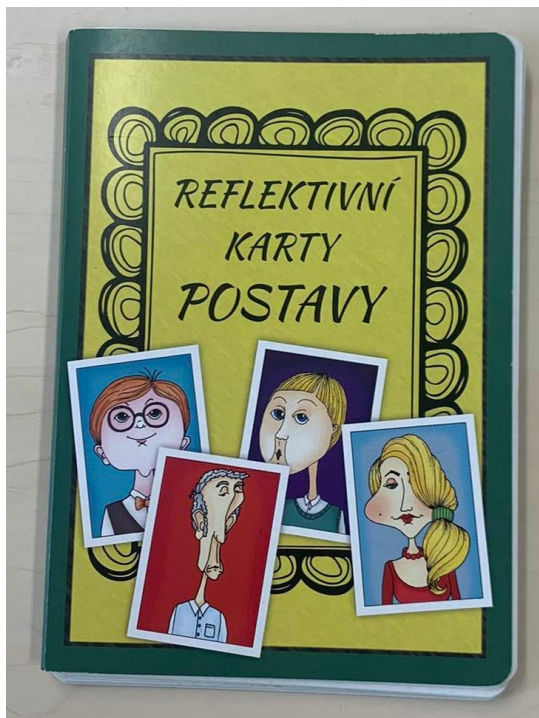
Do běžné a normální rodiny se narodil chlapec, který byl od počátku jiný. Rodiče se vždy báli, žeho někdo odlišného - a narodil se jim chlapec, který se osaměl. Bylo to pro ně velké zklamání. Jednoho dne měli svého syna a rozhodli se ho vzít. Jak došlo k odměnám? Jaký bude další osud Barnabyho? Bude opravdu jeho cesta úžasná, jak se píše v názvu knihy?

Modelujte žákům na vlastní rozečtené knize, jak by mohli postupovat při promyšlení tohoto úkolu.

GO lze využít jak v průběhu četby, tak po přečtení knihy. Žáci nejprve stručně shrnou děj a poté vybírají z příběhu to, co je pro ně podstatné a důležité. Může se stát, že si čtenáři budou zejména klást otázky, na které naleznou odpovědi až v průběhu další četby, v diskusi nebo při pozdějším návratu k přečtenému.

6

## Příloha č. 5 – Reflektivní karty postavy (Marie Snopková)





Příloha č. 6 – Story cubes a vyprávěcí kostky Pravěk





STVOŘENÍ SVĚTA ❖ Austrálie

## DOBA SNŮ

**N**A POČÁTKU BYL SVĚT jen pustou planinou. Všude byla tma. Neexistoval život ani smrt. Slunce, Měsíc i hvězdy spaly pod zemí. Spali tam i všichni věční předkové, až se nakonec probudili a prodrali na povrch.

Když se dostali na zem, procházeli se po ní často v podobě nějakého zvířete – jako klokani, pštrosi nebo ještěrky. Někdy měli lidskou podobu, jindy byli částečně zvířaty a částečně lidmi, někdy vypadali napůl jako lidé, napůl jako rostliny.

Dvě taková stvoření, která sama vzešla z ničeho, se jmenovala Ungambikula. Procházeli po světě a našli napůl hotové lidi. Byli stvoření ze zvířat a rostlin, ale byly to jen bez tvaré hromádky pohozené bez ladu a skladu v místech, kde se objevovala voda. Lidé byli jen neforemnými, nehotovými koulemi bez údů a rysů.

Ungambikula jim velkými kamennými noži vyřezali hlavy, těla, ruce a nohy. Vytvořili jim tváře, dlaně a chodidla. Nakonec byly lidské bytosti hotové.

Všichni muži i ženy vznikli ze zvířat nebo rostlin a každá bytost v sobě nese podobnost rodovým znakům zvířete nebo rostliny, ze které vzešla – švestkovému stromu, trávě, ještěrkám a ještěrům, papouškům i králíkům.

Když předkové dokončili posvátné dílo, opět usnuli. Někteří se vrátili do podzemních domovů, jiní se proměnili ve stromy a skály.

Cesty předků po zemi jsou posvátné. Kamkoli přišli, všude za sebou zanechali svaté stopy své přítomnosti – skály, prameny nebo stromy.

Doba snů není výhradně dávnou minulostí, je věčná a trvá dodnes. Doba snů se může vrátit mezi dvěma údery srdce.

## POZEMSKÝ RÁJ

**N**A POČÁTKU ŽIL MOUDRÝ pán Ahura Mazda ve světle a jeho dvojče Anra Mainju, známé pod jménem Ahriman, žilo ve tmě. Odděloval je jen vzduch.

Potom Ahura Mazda stvořil čas, a tak vznikl svět. Dni daroval slunce a noci hvězdy. Stanovil, aby měsíc přibýval a ubýval a k větru a mrakům připojil blesky a hromy. Stvořil Dobré smýšlení, které lidi a ostatní stvoření vede k dobrotě. Jeho dcerou je Láska.

Přišel za ním Ahriman. Přetékal zlobou a záští a obklopovali ho démoni. Ahura Mazda bratra v klidu uvítal, ale Ahriman ho pohrdlivě odbyl. Ahura Mazda tedy poslal bratra zpátky do temnoty, odkud přišel, se slovy: „My dva se neshodneme v jediné myšlence, v plánech, ve víře, ve slovech, ani v duši.“

Ahura Mazda stvořil ze světla prvního člověka, Gajómarta. Po tři tisíce let byl Gajómart nehybný a mlčel, pohroužený do pozorování moudrosti stvořitele a dokonalosti nebeského ráje, který stvořil. Potom se Gajómart stal strážcem ohně a dohlížel na plamen, který měl Ahura Mazda ve znaku.

Ahriman, vyhnaný do nejzazší temnoty, na snahy Ahury Mazdy zaútočil. Proletěl jako plamen oblohou a vzal s sebou chlípnost, hlad, nemoce, bolest a dokonce i smrt, aby svět zničil. Pošpinil všechno, na co sáhl, a radoval se: „Mé vítězství je skvělé,“ jásal, „zahalil jsem svět špínou a temnotou a učinil z něho svou pevnost. Celý svět jsem zbavil vody, takže rostliny uhynou, a Gajómarta jsem otrávil, takže brzy zemře.“

Ahura Mazda pochopil, že bezpečnější bude Ahrimana spoutat, než mu ponechat volný pohyb. Zastavil čas a uvěznil Ahrimana uvnitř. Ahriman se stejně zoufale, jako se snažil na svět dostat, teď snažil ho opustit, ale nešlo to. Tak zůstal na světě a navěky na něm bude páchat zlo.

Ahura Mazda seslal na Ahrimanovu pustinu déšť a z vody a z Gajómartových semen vznikl první lidský pár - Maší a Mašíní, rodiče veškerého lidstva.

Maší a Mašíní zpočátku velebili Ahuru Mazdu za krásu a štědrost světa, který stvořil, ale později se pomátli a začali uctívat Ahrimana, dokonce mu provolávali slávu jako stvořiteli. Ahura Mazda nechal na lidech, aby sami rozhodli, co je dobré a co je zlé.

Všichni lidé se rodí dobří a tam, kde žijí poctiví lidé, vládne štěstí. Když poctivý člověk zasije, rozšíří svět Ahury Mazdy.



## Příloha č. 8 – Text o Věstonické venuši (Eduard Štorch – Lovci mamutů)

ně volají své posměšky. ... z lezení. Lovci za nimi rozhořče-

Po chvíli se Mamutík, Vlčí dráp, Ukmas a ještě několik dobrých lovců ozbrojilo dubovými a jasanovými oštěpy, hladce přiosťřenými, a pádnými sekýrami. Vydali se na lov. Nespoléhají se na nešťastné hlídače.

Tlupa potřebuje nové zásoby. Hrozí hlad.

Njan sedí od rána před svým stanem a nestará se o nic, co se kolem děje. Snad ještě ani neví, co vyvedl rosomák.

Njan má před sebou na plochem kameni hrudku jílu a modeluje nějakou figurku. Už dvakrát jí uhodil o zem, když se mu nepovedla, jak chtěl, a začal potřetí znovu. Tentokrát přimíchal do hlíny hodně moučky z rozdrcených mamutích kostí. Válí se jich množství kolem všech stanů a Njan si z nich nadrobil na zaječí kůži hromádku prášku. Spálené kosti se snadno drtily; Njan do nich nemusil ani mnoho bušit kamenem. Zubří roh plný vody má zapíchnutý vedle sebe v zemi.

Figurka na píd vysoká má lidskou podobu: hlavu, tlusté tělo a dvě nohy po kolena. Paže jsou hrubě naznačeny, zato s trupem si dává Njan hodně práce. Pracuje tenkou kostí a pečlivě vyhlazuje povrch figurky; někdy jej trochu ovlažuje vodou. Silně vyznačuje veliká prsa. Ještě tuhle malým dolíčkem naznačí pupek a na hlavě šikmé rýhy znázorní oči – a dílo je hotovo.

Právě přišel Kopčem a se zájmem se díval na otcovu práci. Njan uchopil figurku do ruky, natáhl paži a spokojeně prohlížel své dílo.

„Máma!“ zvolal Kopčem.

Poznal Nianu.

Otec přikývl a odnesl sošku vypálit do ohniště. Pod několika hořícími klacky vyhrabal dutinu, vymetl ji trochu holí, aby se do měkké sošky nenapíchaly kousky uhlíků, a na čisté místo vložil svou figurku. Vlhká hmota rychle osychala, až se z ní kouřila bílá pára. Ohněm figurka tvrdla a vypalovala se.

37

Za chvíli bude hotova.

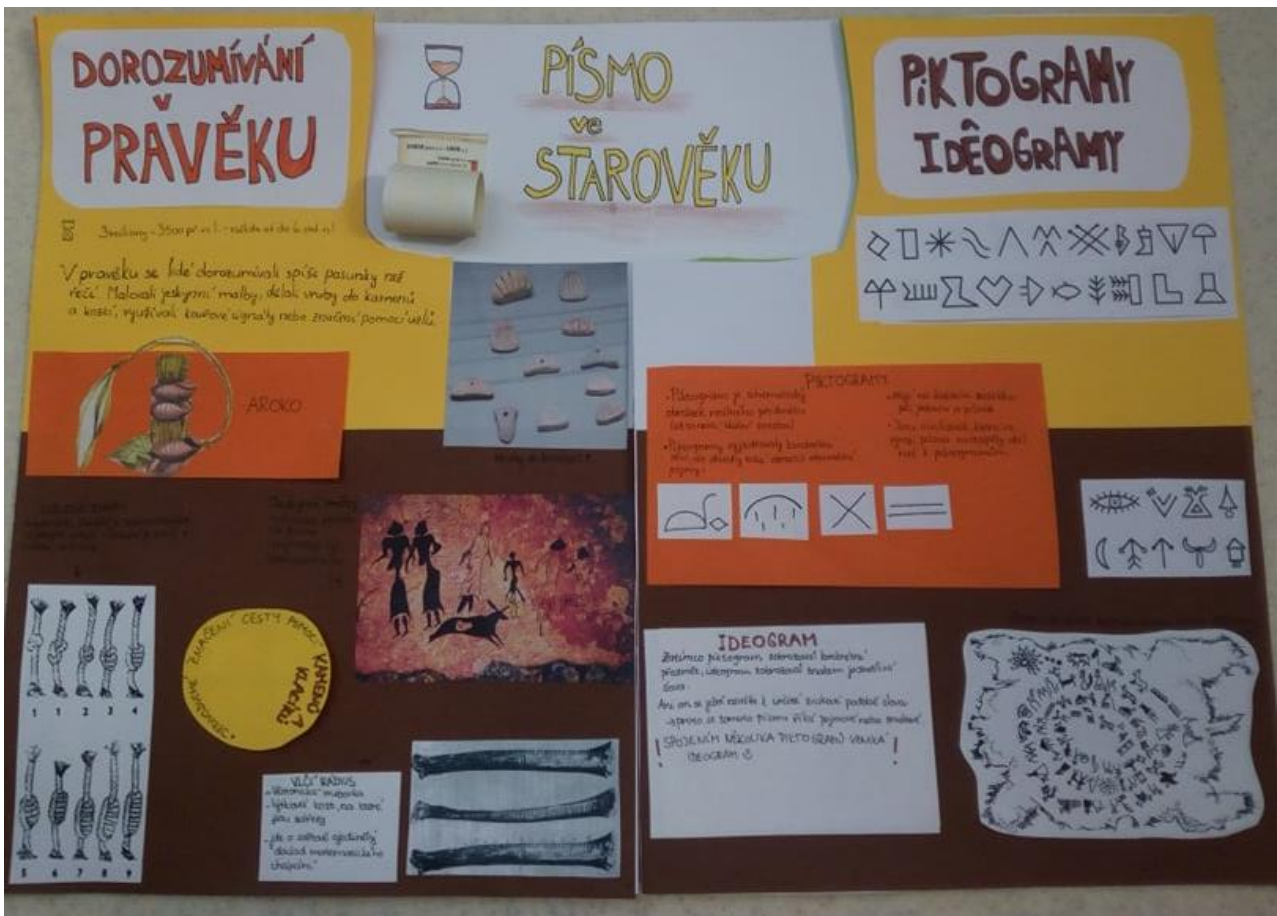
Kopčem se otci nabídl, že ji bude zatím hlídat, aby ji někdo neopatrným příkládáním nepoškodil. Ujal se opět své povinnosti strážce ohně. I Ognoš zase přiběhl, neboť ženy už dávno od ohniště odešly, nemajíce co opékat, a tak vlastně nikdo oheň nehlídal.

Njan si toho sám povšiml a huboval na špatný pořádek. Oheň zanechán bez dozoru!

Tak je to, když si v tlupě každý dělá, co chce. Njan už huboval hodně nahlas, aby to všichni slyšeli. Není pořádku! Strážce nedbalé, tlupa najednou bez masa, na lov si jde kdo chce kam chce, na ryby nejde nikdo, zásoba kožešin plesnivá a neupravená, košíky na lesní plody pro zimu jsou prázdné...



Příloha č. 9 – Plachta na vznik a vývoj písma

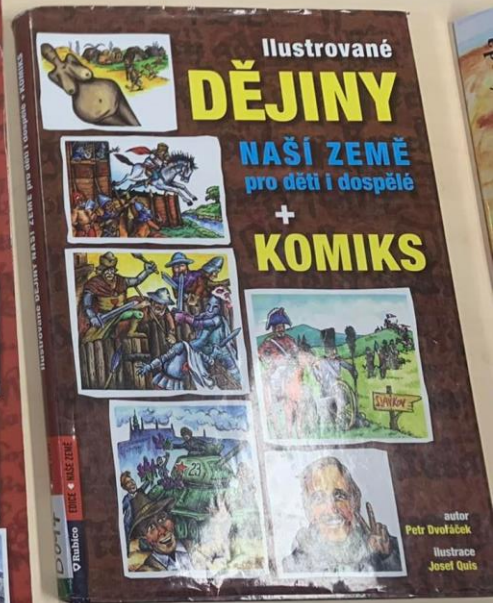
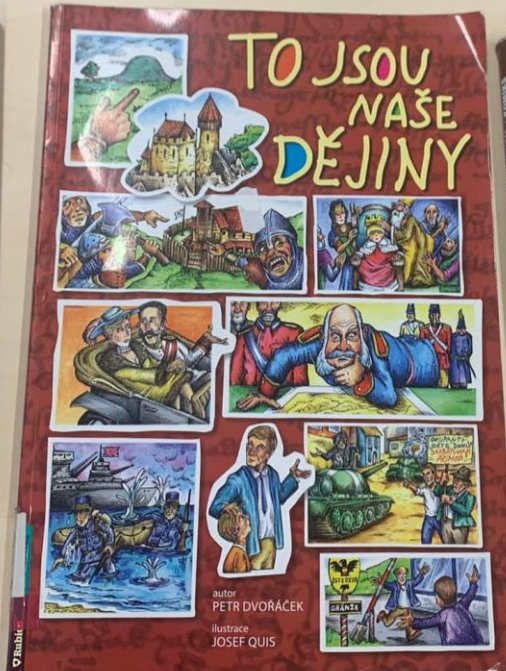
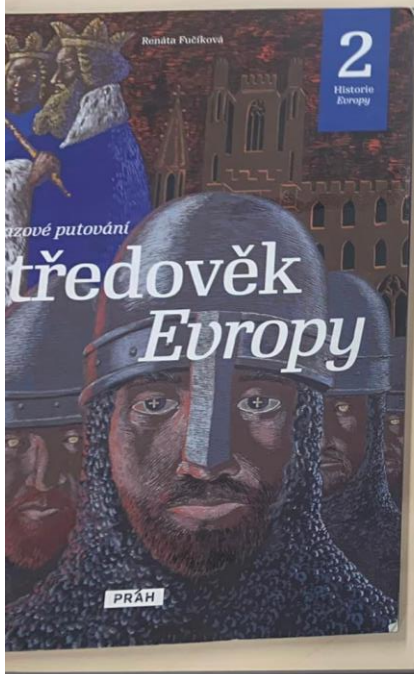
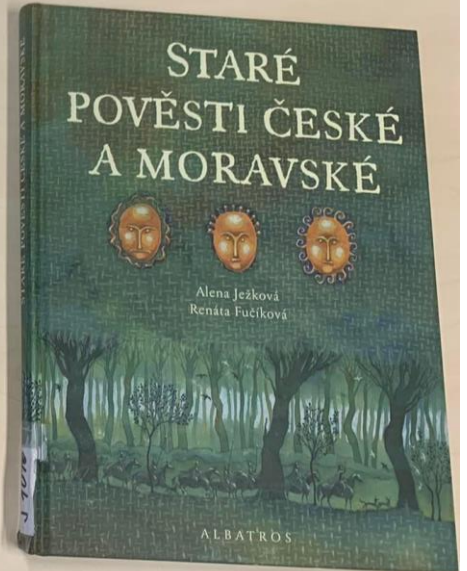
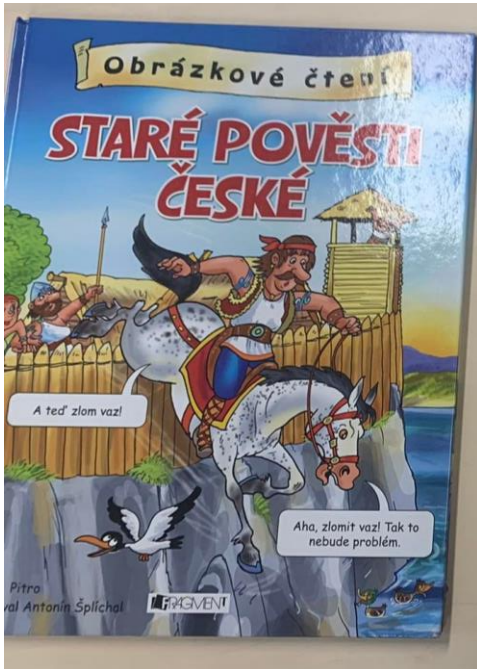


**Příloha č. 10 – Šifra a dešifrovací tabulka (egyptské hieroglyfy)**

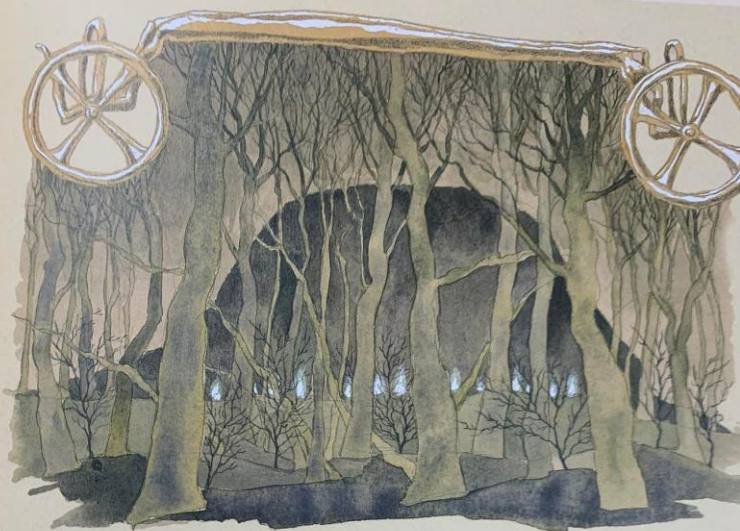
a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m
n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z



Příloha č. 11 – Beletristické a populárně naučné texty k českým pověstem







## O Čechovi

NA KRAJINU SE POMALU SNÁŠEL SOUMRAK. Stromy v mírném vánku třepotaly stříbrnými a temně zelenými listy a vysoká tráva se vzdouvala v měkkých vlnách, pozlacených posledními paprsky slunce. Teplý vzduch nad močály ostře voněl, ze všech stran se ozýval zpěv a cvrlikání ptáků. Z olšového háje vyšlo malé stádo jelenů a laní na večerní pastvu.

Krajinou se vinul průvod poutníků. Kudy prošli, zůstávala v širokém pásu polehlá tráva, zdvaná množstvím lidských i zvířecích nohou. Zvolna jeli jezdci, koně frkali a cukali hlavami, jak se bránili útokům mušek a komárů. Za nimi skřípěly a drkotaly hrubé těžké povozy tažené vychrtlými zvířaty. Povozy byly vysoko naložené nákladem kůží, hliněnými nádobami se zrním, dřevěnými a železnými nástroji, proutěnými klecemi s drůbeží a nejrůznějšími součástmi domácího vybavení. Každou chvíli kola vozů uvízla v průrvě nebo se smekla po kameni a muži namáhavě zvedali hned ten, hned jiný vůz. Za vozy se ztěžka vlekli muži a ženy s malými dětmi, shrbení pod plátěnými ranci a koženými vaky, a starci a stařeny s holemi, o které se těžce opírali. Pohaněči se starali



## O PRAOTCI ČECHOVI



Za Tatrami u řeky Visly žili dva bratři mocného rodu, vojvodové Čech a Lech.

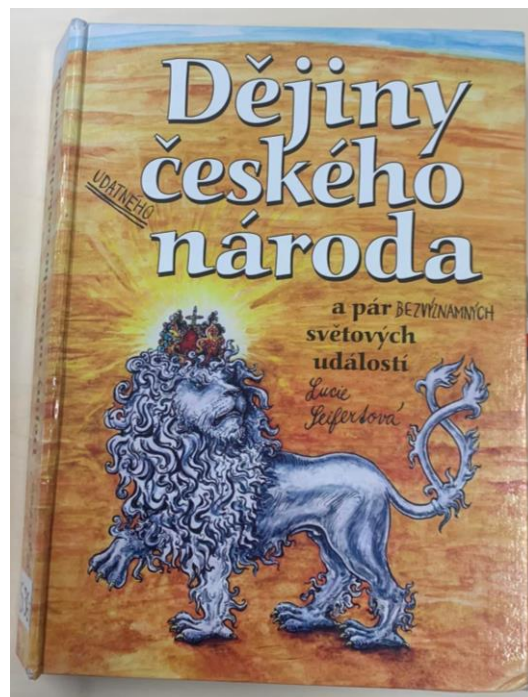
Jednoho večera zapálili ohně a svolali všechny lid.



„Rozhodli jsme se opustit rodný kraj a najít zemi, kde by se nám lépe žilo,“ pravil Čech.

„Kdo jde s námi, ať zvedne ruku,“ dodal Lech a přihodil poleno do ohně.

Les rukou vyletěl do výše.

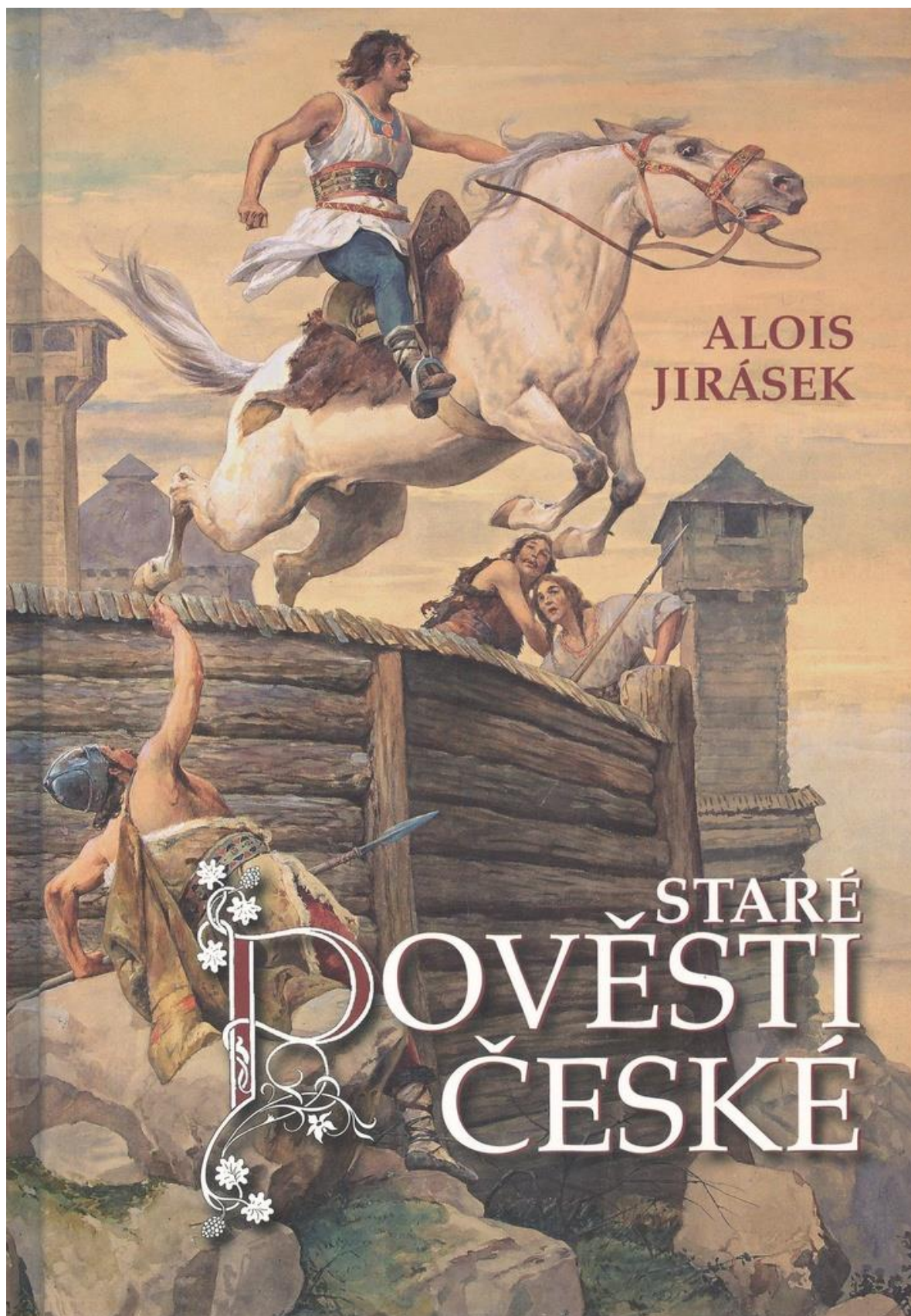


Příloha č. 12 – Alfa box

# ALFA BOX

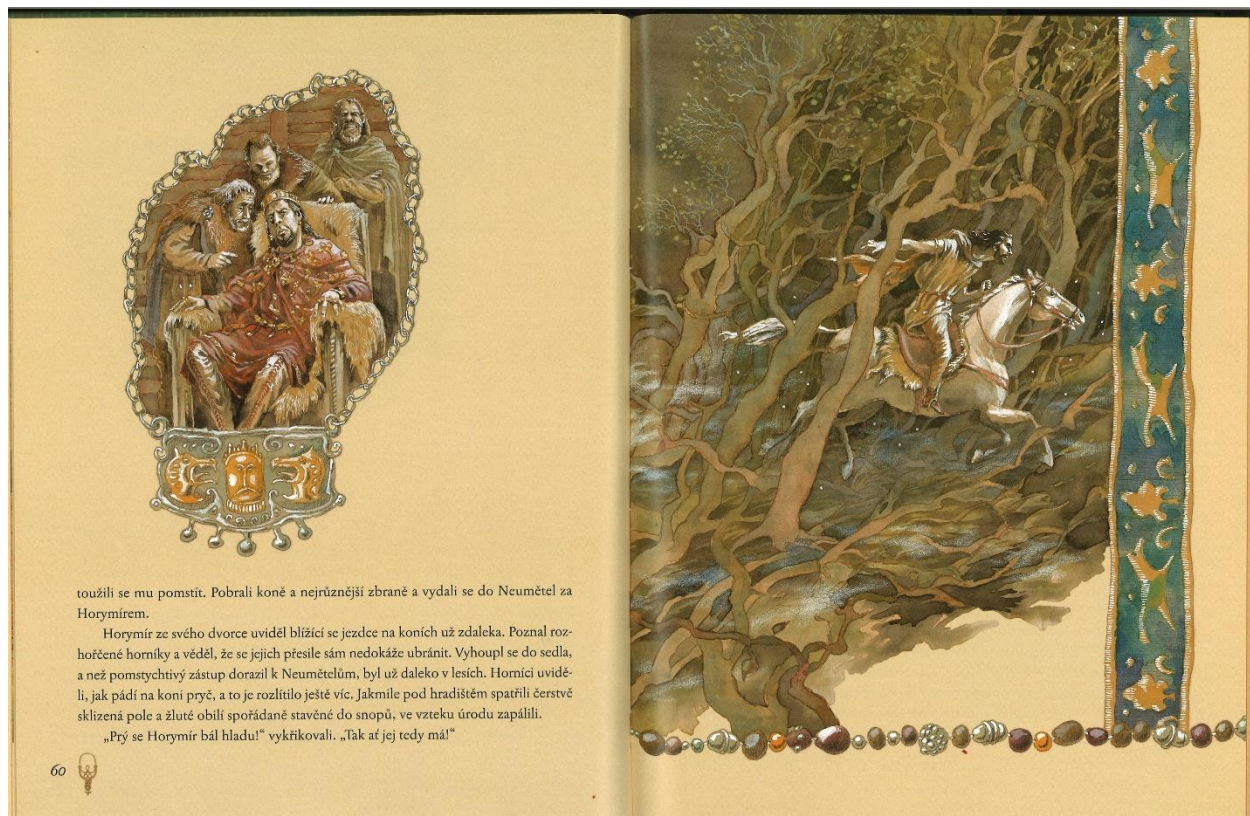
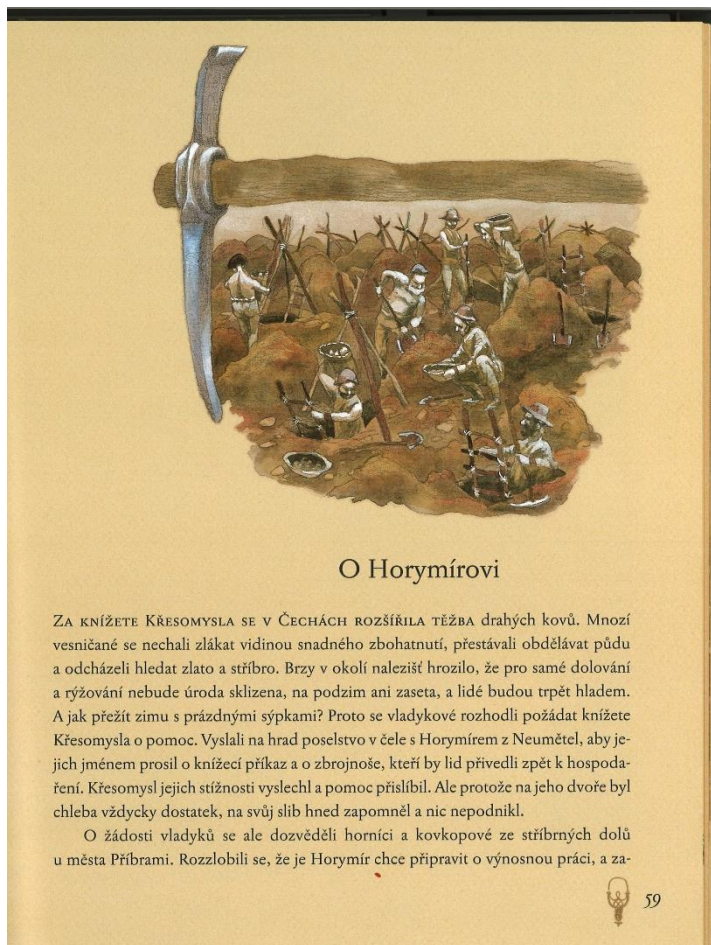
A	B	C	D	E
F	G	H	CH	I
J	K	L	M	N
O	P	R	Ř	S
Š	T	Ť	U	V
W	X	Y	Z	Ž







## Příloha č. 14 – O Horymírovi (Fučíková, Ježková)



**Příloha č. 15 – Látková montessori časová osa**





**Příloha č. 16** – Kartičky s událostmi k časové ose

UPÁLENÍ MISTRA JANA HUSA	OBJEVENÍ AMERIKY	VZNIK PÍSMÁ VE STAROVĚKU	ALOIS JIRÁSEK
MARIA MONTESSORI	PRVNÍ PŘEMYSLOVCI	DOBA KAMENNÁ	VĚSTONICKÁ VENUŠE
JAN AMOS KOMENSKÝ	VYNÁLEZ KNIHTISKU	PRVNÍ TELEFON	PRVNÍ ČTEČKA KNIH

## **Příloha č. 17 – vlastní text Lodní deník Kryštofa Kolumba**

Přečti si ukázkou a dopiš, jak by mohlo vypadat pokračování Kolumbovy cesty.

### **LODNÍ DENÍK KRYŠTOFA KOLUMBA**

**3.8.1492** – Konečně je to tady. Vyplováme z přístavu Palos de la Frontera. Cesta do Indie bude nepochybně dlouhá a já se nemůžu dočkat, jaké výsledky přinese.

**5.8.1492** – Morálka na lodi je prozatím dobrá, členové posádky jsou natěšení na unikátní výpravu. Často mezi ně chodím a rozmlouvám s nimi. Vypadá to, že bych tu mohl najít i pár dobrých přátel.

**12.8. 1492** – Nic zvláštního se neděje. Jsme na cestě teprve pár dní, tvoří se první přátelství a spiklenectví. Chlapi hrajou po večerech tajně karty, myslí si, že vo tom nevim.

**30. 8. 1492** – První zastávkou, kterou máme naplánovanou, jsou Kanárské ostrovy. Je to ještě pár dní cesty. Dneska byl velice poklidný den, takže mám konečně čas se na chvíli zastavit a psát. Kapitán od rána straší, že nás čeká neklidná noc, obří bouře a Bohové, že se budou zlobit. Už to takhle předpovídal několikrát a nikdy to nevyšlo, z jeho obřích bouří byly vždycky jen malé přeháňky, nic, co by nás mělo nějak děsit. Je teda pravda, že od rána je něco divného ve vzduchu, ale přičítám to dusnu a tomu, že nám pomalu dochází zásoby. Na Kanárských ostrovech je důkladně doplníme. Možná se na chvíli natáhnu, chvílek úplného volna tu moc nemám...

Tentýž den, později – Tak to vypadá, že se kapitán zase tolik nespletl. Už hodinu se zvedá vítr a zatím to nebere konce. Všichni začínají být nervózní, protože obloha se zbarvila podivně do ruda, takže posádka si mezi sebou už vykládá tu dávnou legendu o mořské nestvůře, jejímuž zjevení předchází rudá obloha. Jsou to kecy, v životě jsem nepotkal námořníka, který by tu legendu byť jen z části potvrdil. Loď sebou ale začíná čím dál tím víc házet a pro mě je náročnější psát. Rád bych ale tuto chvíli zaznamenal, co kdyby přeci jen přišlo něco většího...

„BUM! KRRRRRRCHHHHHHHH“

**Příloha č. 18 – pexeso Malý princ**



## **Příloha č. 19** – odborný text o pádu letadla<sup>92</sup>

Záchranáři již našli 21 těl obětí letecké nehody, která se stala v neděli v Nepálu. Soukromým letadlem, které se zřítilo v odlehlé oblasti na severozápadě země, cestovalo 22 lidí. Informovala o tom dnes agentura Reuters s odvoláním na mluvčího mezinárodního letiště v metropoli Káthmándú.

Letadlo v neděli zmizelo z obrazovek radarů, když se nacházelo v horách asi 200 kilometrů severozápadně od Káthmándú. Na palubě bylo podle letecké společnosti 22 osob včetně dvou Němců.

Pátrání po stroji, jehož trosky našli záchranáři až dnes, a následně i obětech komplikuje špatné počasí. Na fotografii v nepálských médiích je vidět záchranný tým v uniformách, který se snaží z vraku letadla pomocí provazů vyprostit tělo, dostat jej na nosítka a vytáhnout na travnatý hřeben kopce.

"Oblast se nachází v hustém mraku," řekl agentuře Reuters telefonicky zástupce regionu Mustang, kde k nehodě došlo.

"Snažíme se nyní dopravit těla obětí do Káthmándú," uvedl Reuters mluvčí mezinárodního letiště v metropoli Teknath Sitaula. Šlo o pravidelný let, který využívají turisté a který běžně trvá asi 20 minut. Letadlo ztratilo kontakt s řídicí věží asi pět minut před přistáním, řekl představitel aerolinek Tara Air, která stroj provozovala. Letecká společnost uvedla, že na palubě byli čtyři Indové, dva Němci a 16 Nepálců. Tento výčet zahrnuje i tříčlennou posádku. Mezi cestujícími bylo sedm žen.

Nepálská vláda dala dohromady pětičlenný tým, který má za úkol určit příčinu havárie a navrhnout opatření, aby k podobné události nedošlo v budoucnu znovu.

Havarovaný stroj Twin Otter kanadské výroby, který podle serveru Flightradar24 poprvé vzletěl před 43 lety, byl schopný zvládat starty a přistání na krátkých ranvejích. Letadla na této lince prolétávají mezi horami a pak přistávají v údolích. Na trase spoje, který pro výpravy do hor často využívají turisté, není podle úřadů žádné jiné letiště, kde by se dalo přistát.

Na území Nepálu leží osm ze 14 světových osmitisícovek včetně nejvyšší hory světa Mount Everest. V zemi s velmi hornatým terénem a rychlými změnami počasí jsou letecké havárie relativně časté. Většina letišť se navíc nachází na místech, kam se lze jen obtížně dostat jiným dopravním prostředkem.

Letiště v Jomsomu, kam havarovaný stroj mířil, je často označováno za jedno z nejnebezpečnějších na světě - leží ve výšce 2682 metrů nad mořem a má jedinou asfaltovou dráhu. Je výchozí branou pro zahraniční milovníky vysokohorské turistiky, kteří odtud vyrážejí do oblasti hory Annapurna, i pro poutníky, jejichž cílem je chrám Muktinath uctívány hinduisty i buddhisty.

---

<sup>92</sup> *Euro zprávy* [online]. 2022 [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://eurozpravy.cz/zahranicni/asie-a-australie/v-nepalu-nasli-havarovane-letadlo-s-22-cestujicimi.9dcb4728/>