

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Didaktické prostředky ve výuce českého jazyka v Montessori škole

Diplomová práce

Autor: Anna Šteindlerová

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

Učitelství pro 2. stupeň základních škol – občanská nauka

Vedoucí práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Hradec Králové

2023



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Anna Šteindlerová

Studium: P21P0621

Studijní program: N0114A300051 Učitelství pro 2. stupeň základních škol

Studijní obor: Český jazyk a literatura, Občanská nauka

Název diplomové práce: **Didaktické prostředky ve výuce českého jazyka v Montessori škole**

Název diplomové práce AJ: Didactic Tools for Teaching Czech Language in Montessori School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je představení Montessori školy a jejího systému, využívaných didaktických prostředků v českém jazyce a literatuře a porovnání s tradiční školou.

Teoretická část práce se blíže zaměřuje na systém vzdělávání vytvořený Marií Montessori. Předkládá také, na jakých principech funguje škola, která tento systém využívá. Zároveň prezentuje samotné didaktické prostředky, konkrétně metody a formy výuky, didaktické pomůcky a jejich charakteristiku, používané i v českém jazyce a literatuře.

Praktická část se zabývá porovnáním didaktických prostředků používaných v Montessori a tradiční škole. Jako výzkumná metoda je využita metoda pozorování, konkrétně se jedná o hospitace.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6633-1.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3119-2.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

HAUSER, Přemysl, Květoslava KLÍMOVÁ, Helena ANDRESOVÁ a Ivo MARTINEC. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2019. ISBN 978-80-210-9489-5.

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-859-3747-6.

Zadávací pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 23.2.2022

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. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D., za poskytnuté rady, odborné vedení a za ochotu a čas, který mi věnovala.

Anotace

ŠTEINDLEROVÁ, Anna. *Didaktické prostředky ve výuce českého jazyka na Montessori škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023, 00 s. Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá na představení Montessori školy a jejího systému, využívaných didaktických prostředků v českém jazyce a literatuře a porovnání s tradiční školou. Teoretická část práce se blíže zaměřuje na systém vzdělávání vytvořený Marií Montessori. Předkládá také, na jakých principech funguje škola, která tento systém využívá. Zároveň prezentuje samotné didaktické prostředky, konkrétně metody a formy výuky, didaktické pomůcky a jejich charakteristiku, používané i v českém jazyce a literatuře. Praktická část se zabývá porovnáním didaktických prostředků používaných v Montessori a tradiční škole. Jako výzkumná metoda je využita metoda pozorování, konkrétně se jedná o hospitace.

Klíčová slova: didaktické prostředky, montessori, didaktické metody, organizační formy, didaktické pomůcky, český jazyk a literatura, základní škola

Anotation

ŠTEINDLEROVÁ, Anna. *Didactic Tools for Teaching Czech Language in Montessori School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023, 00 p. Diploma thesis

The thesis deals with the introduction of the Montessori school and its system, didactic tools used in Czech language and literature and comparison with the traditional school. The theoretical part of the thesis focuses on the system of education created by Maria Montessori. It also presents the principles on which the school using this system operates. It also presents the didactic tools themselves, namely methods and forms of teaching, didactic aids and their characteristics, also used in Czech language and literature. The practical part deals with the comparison of didactic tools used in Montessori and traditional schools. The method of observation is used as a research method, specifically, hospitalization.

Key words: didactic tools, montessori, didactic methods, organizational forms, didactic aids, Czech language and literature, primary school

Seznam použitých zkratk

RVP rámcový vzdělávací program

ŠVP školní vzdělávací program

ZŠ základní škola

Obsah

1	Úvod	7
	Teoretická část práce	8
2	Maria Montessori.....	8
2.1	Pedagogika Montessori.....	9
2.2	Principy a myšlenky pedagogiky podle Marie Montessori	10
3	Didaktické prostředky	20
3.1	Charakteristika didaktických prostředků a jejich rozdělení	20
3.1.1	Materiální prostředky	22
3.1.1.1	Učební pomůcky.....	24
3.1.1.2	Vybrané didaktické pomůcky používané na Montessori škole	26
3.1.2	Nemateriální prostředky	31
3.1.2.1	Organizační formy výuky.....	31
3.1.2.2	Organizace výuky a vybrané organizační formy na Montessori škole	32
3.1.2.3	Výukové metody	33
3.1.2.4	Vybrané výukové metody na Montessori škole	37
4	Český jazyk a literatura	44
4.1	Předmětová didaktika	44
4.2	Český jazyk a literatura v RVP	45
4.3	Český jazyk a literatura v ŠVP.....	47
4.4	Vybraná témata z oboru český jazyk a literatura	48
	Praktická část práce	50
5	Porovnání didaktických prostředků	50
5.1	Sloh – líčení	51
5.2	Sloh – charakteristika.....	56
5.3	Jazyková výchova – diktát	62
5.4	Jazyková výchova – druhy vedlejších vět	67
5.5	Literatura – Shakespeare	72
5.6	Shrnutí.....	77
6	Závěr.....	79
	Seznam použité literatury	81
	Seznam příloh.....	86

1 Úvod

V posledních letech se čím dál častěji setkáváme s problematikou reformy školství. Mezi mnoho otázek patří například to, jakým směrem by se současné školství mělo ubírat a v jakém je nyní stavu. Jsou známy názory rodičů nastávajících školáků, že tradiční škola nejspíš není pro jejich dítě řešením, jelikož se jim nelíbí postupy používané právě na tradičních školách. Jistým řešením může být škola alternativního typu, například škola využívající principy Montessori. V práci jsme využili několikaleté zkušenosti z praxe učitele českého jazyka a literatury na alternativní Montessori Základní škole Na rovině v Chrudimi a pokusili jsme se zúžitkovat poznatky z obou systémů tj. Montessori a tradiční školy. Měli jsme možnost nahlédnout do principů fungování celého systému, na kterém Montessori škola uskutečňuje výuku a objevili tak rozličné pomůcky a způsoby, jakými lze český jazyk vyučovat.

Hlavním cílem práce je pozorování, jak se od sebe tradiční a alternativní škola liší a jaké didaktické prostředky k dosažení výukových cílů jsou na obou školách při výuce českého jazyka a literatury využívány.

Teoretická část se věnuje systému Montessori, ujasňuje, na jakých principech tato škola funguje. Zaměřili jsme se na definici samotných didaktických prostředků, tj. konkrétních výukových metod, organizačních forem a didaktických pomůcek. Jsou zde uvedeny i didaktické prostředky, které se objevily v konkrétních hodinách na alternativní škole během hospitací. V další části práce se zabýváme přímo českým jazykem a literaturou a jejím ukotvením v RVP a ŠVP zmíněné Montessori školy.

Cílem praktické části je samotné srovnání didaktických prostředků použitých na alternativní Montessori škole a tradiční škole pomocí pozorování. Pro samotné pozorování využíváme metodu hospitací. V praktické části jsou představeny archy pro pozorování jednotlivých hodin v alternativní a tradiční škole. Cílem také bylo v hospitacích obsáhnout jak jazykovou výchovu, tak i sloh a literaturu, abychom měli celkový obraz o předmětu český jazyk a literatura na alternativní i tradiční základní škole.

Teoretická část práce

2 Maria Montessori

Tématem této práce je výuka českého jazyka na Montessori škole, nejdříve se zaměříme na samotnou autorku této pedagogiky – Marii Montessori.

Maria Montessori žila mezi lety 1879 a 1952 a v roce 1896 se stala první ženou v Itálii, která získala titul doktorky medicíny (Pecháčková, Václavík, 2014). Poté se zaměřila především na studium dětských nervových nemocí a pokračovala v práci dvou francouzských lékařů Itarda a Séguina. V letech 1898 až 1900 vedla školu pro vzdělávání léčebných pedagogů a zároveň pracovala jako dětská lékařka v Římě. Dle svých referátů mentální postižení nepokládala za lékařský problém, ale za problém pedagogický. V tuto dobu se věnovala studiím psychologie a filozofie. V roce 1904 vydala habilitační práci, ve které analyzovala stávající školský systém a výchovné postupy z hlediska školní hygieny a názorů lékařů. Navázala tím, že vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě. (Zelinková, 1997)

V roce 1907 začala realizovat své pedagogické názory v praxi a otevřela Dům dětí (Casa dei bambini) v Římě, který byl určen pro opuštěné děti a děti ze sociálně slabých rodin. V tomto domě využívala svých zkušeností s duševně postiženými dětmi a uplatňovala přístup zvaný pedocentrismus. Děti se zde věnovaly praktickým činnostem, jako je například jednoduchý úklid.

Poté, co ukončila práci jako aktivní lékařka, se věnovala přednáškové a spisovatelské činnosti po dobu více než čtyřiceti let. V roce 1912 vydala knihu nazvanou *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech*, ve které prezentovala výsledky svých pozorování. Tato kniha byla přeložena do více než dvaceti jazyků. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Ve svém snažení úspěšně pokračovala například v Barceloně, ve které v roce 1913 založila Dům dětí. Španělsko opustila v době občanské války v roce 1936. Do českého jazyka se příliš její práce nepřekládaly, vyšla pouze kniha s názvem *Příručka vědecké pedagogiky*. Za svou kariéru byla oceněna například Sigmundem Freudem a procestovala několik zemí, kde šířila své myšlenky a zabývala se širšími souvislostmi výchovy a vzdělávání. V období fašismu se její školy zavíraly, i proto přesídlila do

Indie, kde sepsala knihu *Moc slabých*, která se zabývá vztahy dospělých a dětí a jejich právy. Do Evropy se vrací až v roce 1949 a nachází útočiště v Holandsku. Následují přednášková turné a Nobelova cena za mír. V Holandsku i naposledy vydechne a to 6. května 1952. (Zelinková, 1997)

Marie Montessori se vzdělávala celý život a hledala podněty pro svou práci. „*Práce M. M. není založena jen na teorii. Nevytvářela systematický pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůrazňování pedagogických experimentů.*“ (Zelinková, 1997, s. 14)

2.1 Pedagogika Montessori

Pro samotnou práci je nutno si nejprve ujasnit, co samotná Montessori pedagogika znamená a jaká je její koncepce.

„*Montessori pedagogika pohlíží na dítě s ohledem na jeho individuální stupeň vývoje, nezávisle na pohlaví a jeho sociálním původu, resp. kulturním nebo rodinném zázemí, a jako takové také každé dítě respektuje. Na tomto základě může dítě rozvíjet své vědomé i podvědomé dovednosti a schopnosti.*“ (Montessori Ostrava, 2019)

Rýdl (1994) uvádí, že montessoriovské pojetí didaktiky a metodiky musíme hodnotit ne jako izolované prvky, ale jako součást celkového pedagogického pojetí a kontextu. Podle Marie Montessori jsou tyto prvky nutnými pomocníky při osobním seberealizování, které je pro každého jednotlivce důležité. Pedagogika by měla poskytnout prostor, aby každý jednatel mohl poznat a vykonat své vlastní dílo.

„*Hlavním hlediskem musí být vždy lidská osobnost a nikoliv absolutně výchovné metody, která je jen pomocníkem pro lidskou osobnost.*“ (Rýdl, 1994, s. 101)

Montessoriovská didaktika a metodika se odvozuje z fenoménu polarizace pozornosti, který se stává klíčem k celé pedagogice Montessori. Tento princip pomáhá montessoriovským výchovně-vzdělávacím institucím osvobodit se od přežitých myšlenkových šablon a promýšlet školu jako jednotnou pedagogickou instituci. (Rýdl, 1994)

Montessori pedagogika je rozšířena po celém světě. Podle jejích principů se dnes řídí mnoho institucí. Poussinová (2018) uvádí, že v roce 2018 existovalo více než 30 000 Montessori škol ve více než padesáti zemích světa. Největší počet těchto škol je v Evropě, konkrétně ve Francii, Itálii, Anglii, Německu, Skandinávii a Nizozemsku.

Kromě těchto zemí je však Montessori metoda implementována i v mnoha školách v Indii, Japonsku a Severní Americe. Podle aktuálního výzkumu se v USA nachází 2700 Montessori škol, zatímco v České republice je evidováno 69 základních Montessori škol na oficiálním webu Montessori ČR (2023). Je nutné však podotknout, že název Montessori není chráněn autorským právem a každá škola tak může metodu mírně upravit a implementovat ji podle svých vlastních potřeb.

2.2 Principy a myšlenky pedagogiky podle Marie

Montessori

Montessori pedagogika spadá do alternativního vzdělávání. Alternativní školy mají mimo jiné řadu společných znaků, jako například partnerský vztah učitele a žáka, respektování přirozených potřeb žáka, úprava prostředí, využívání netradičních forem a metod atd. I školy využívající principy Montessori se řídí specifickými pravidly, které se týkají právě těchto společných znaků. (Pecháčková, Václavík, 2014)

Zelinková (1997) popisuje ve své knize myšlenky a pravidla Marie Montessori.

- Dítě je tvůrcem sebe sama
- Pomoz mi, abych to dokázal sám
- Ruka je nástrojem ducha
- Respektování senzitivních období
- Svobodná práce
- Připravené prostředí
- Polarizace pozornosti
- Celostní učení

(Zelinková, 1997, s. 17 - 18)

Rýdl (1999) doplňuje tyto myšlenky o další principy, na kterých funguje Montessori škola či školka.

- Absorbující duch
- Princip pohybu
- Princip věkové heterogenity
- Pojetí chyby a její kontrola

- Princip ticha a klidu
- Smyslový materiál
- Projektová výchova
- Disciplína

(Rýdl, 1999, s. 3)

Pojďme se na některé tyto myšlenky a principy, které nejvíce souvisejí s praktickou částí této práce, podívat detailněji.

Svobodná práce

„Zajištění svobodného vývoje dítěte je základním požadavkem pedagogické teorie i praxe Marie Montessori. Popření svobody by bylo popřením její díla.“ (Zelinková, 1997, s. 19).

Pojetí svobody v Montessori pedagogice neznamena tolerování neukázněného a bezúčelného chování dětí, ke kterému by mohlo dojít, pokud by byly ponechány samy sobě. Svobodu chápeme jako odstranění překážek, které brání dětem v jejich běžném vývoji. Člověk, který pomáhá dítěti odstraňovat překážky, musí věnovat péči a pozornost skutečným dětským potřebám. Součástí této cesty jsou i důležité pomůcky a vhodné prostředí. Průvodce tedy žákovi pomáhá vybudovat si vztah k věcem a naučit ho jak s nimi pracovat. Zároveň mu však umožňuje volnost při rozhodování a samostatnosti v uskutečňování jeho aktivit. (Montessori, 2017)

Zelinková (1997) upozorňuje, že je potřeba dbát na to, abychom žákům umožnili svobodu a nebránili jim v jejich vývoji tím, že jim poskytujeme příliš mnoho pomoci a děláme vše za ně. Cílem pedagogické práce je vést žáka k nezávislosti a podpořit jeho svobodu jako lidské bytosti. Toho lze dosáhnout prostřednictvím svobodně volených činností, které respektují potřeby žáka a nejsou mu vnucovány zvenčí. Tato činnost by měla vést ke koncentraci pozornosti a vývoji dítěte. Školní prostředí by mělo být optimálně připraveno a respektovat spontánní vývoj žáka, organizaci a úroveň. Výběr materiálů a metod by měl být přizpůsoben psychickým projevům žáka. Jen tak může žák získat elementární schopnost svobodného jednání. Pedagogická práce by neměla žákovi poskytovat příliš mnoho podpory, ale spíše mu umožnit, aby samo objevilo své schopnosti a dosáhlo nezávislosti. (Zelinková, 1997)

Svoboda je vrozená ve spontánní aktivitě člověka a jeho tvořivé síle, která umožňuje svobodné jednání a činnost. (Montessori ČR, 2023)

Žák si tedy na základě vlastního rozhodnutí může zvolit:

- co - jaký materiál / učební oblast si vybere, co se chce učit a o čem chce získat další informace,
- kde - místo, kde bude ve třídě pracovat,
- kdy – každý žák je na určitou věc „naladě“ v jinou dobu,
- s kým - může pracovat sám, ve dvojici, ve skupině.

(Montessori ČR, 2023)

Pomoz mi, abych to dokázal sám

Podle myšlenky „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ učitel nemá nahrazovat aktivitu žáka při činnostech, které zvládne samo, ale měl by vytvořit vhodné prostředí, které umožní žákovi získávat informace a učit se svým vlastním tempem a silami (Zelinková, 1997). S tím souvisí i samotná role učitele. Rýdl (1999) a Janík (Svobodová, 2007) roli učitele vysvětlují jako koncept „*služebníka lidského ducha*“, tj. aby se mohlo duševně rozvíjet, je nezbytné, aby mělo kontakt s okolním světem, věcmi i lidmi. Učitel má žákovi pomoci otevřít cestu k jeho duševnímu růstu. Poté, co je cesta zpřístupněna, žák se na ni vydá sám, avšak učitel stojí po jeho boku a je připraven nabídnout radu a pomoc v případě, že žák narazí na obtíže. Funkce „*spolupracovníka*“ se skládá ze dvou rovin. První rovinou je spolupráce s přírodou, což znamená respektovat senzitivní fáze vývoje dítěte a vytvářet prostředí, které podporuje jeho rozvoj. Druhou rovinou je spolupráce s Bohem - tvůrcem, a to tak, že učitel má za úkol vidět v každém člověku to „božské“. Jako „*pomocník*“ musí učitel pomáhat žákovi utvářet sebe sama jako mravní osobnost. V tomto procesu je učitel vnímán jako „*pomocník budování*“. V jiné roli „*vedoucího a organizátora*“ spontánní aktivity má za úkol řídit spontánní aktivity žáka skrze nepřímé zásahy, a to tak, aby nebyl vždy překážkou mezi žákem a jeho zkušeností. Učitelé také hrají roli „*podněcovatele lidské svobody*“. Jsou to lidé, na kterých mladí lidé mohou „trénovat“ své pocity. Pro rozvoj rozumu existuje mnoho věcí, ale pro rozvoj ducha jsou učitele nezbytní. V konečném důsledku žák potřebuje ostatní lidi k tomu, aby se mohl rozvíjet. (Svobodová, 2007)

Na druhém stupni vzdělávání by měl být vztah mezi učitelem a žákem partnerský. Učitel by měl být aktivní a zapojený do práce, ale neměl by žáky do činnosti nutit. Naopak by měl být schopen rozebírat postupy, které žáci používají a vyvozovat z nich závěry pro vlastní práci. (Zelinková, 1997)

Podle Rýdla (1999) lze v souladu s antropologickou orientací identifikovat několik oblastí úkolů, které zahrnují:

- samopřípravu: V této oblasti se učitel připravuje na svůj vztah k dětem a práci s nimi, která ho čeká. Aby se připravil na práci s dětmi, musí dobře znát materiál a úkoly vyplývající z něj. Je nutné provádět reflexi a sebehodnocení.
- přípravu na prostředí: Tento úkol zahrnuje znalost materiálu, cvičení a úkolů spojených s ním a péči o prostředí. Každý předmět musí být funkční a mít své místo, aby si děti mohly snadno vybrat a po použití je vrátit zpět.
- zajištění svobody rozvoje: V připraveném prostředí je důležité dát žákovi svobodu volby v prostředcích a práci. Tato svoboda zahrnuje volbu zájmu, pohybu, času, spolupráce s ostatními a vzdělávací úrovně. Důležité je, aby svoboda dítěte neznamenalala, že bude zanedbáváno nebo ponecháno samo sobě. Svoboda musí být podpořena vědomým pozorováním vychovatele, aby mohl dítěti pomoci při procesu rozvoje, například opravou chyb.

(Rýdl, 1999)

Ruka je nástrojem ducha

Podle M. Montessori (2018) jsou ruce spojeny s duševním životem. Dětská inteligence může být rozvíjena bez použití rukou, ale když žák zapojí své ruce, může dosáhnout ještě vyšší úrovně inteligence a zlepšit také svůj charakter.

„Znamená to, že i v této oblasti, o níž obvykle uvažujeme jako o čistě psychologické, platí poučka, že charakter dítěte se nerozvine, pokud nebude mít příležitost uplatnit své schopnosti pohybu v prostředí.“ (Montessori, 2018, s. 150).

Práce rukou je tedy základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči. Pro efektivní učení je nutné propojovat fyzické a mentální aktivity. Při získávání nových znalostí je důležité začít s konkrétním a praktickým poznáním a manipulací s věcmi. (Zelinková, 1997)

Připravené prostředí a montessoriovské pomůcky

S Montessori školou bezvýhradně souvisí i specifický didaktický materiál, se kterým žák manipuluje a připravené prostředí, které umožní žákovi samostatně pracovat. Marie Montessori se k tomu vyjadřuje takto: „*Škola musí být místem, kde může svobodně žít; nejedná se však o omu svobodu vnitřního, duševního růstu. Celý dětský organismus od své fyziologicky vegetativní stránky až po svoji pohybovou aktivitu musí nacházet ty nejlepší podmínky pro rozvoj.*“ (1976, s. 136)

To znamená, že žákovi musíme připravit takové prostředí, aby se v něm mohl svobodně pohybovat a vzít si, co potřebuje (dosáhnout na polici atd.) a mohl se bez problémů rozhodnout, kde bude pracovat, ať už to bude u okna, u stolu, v tichém koutku či uprostřed koberce. Žáci se tak mohou volně pohybovat, učit se od sebe navzájem a pomáhat si. (Svobodová, 2007)

Maria Montessori tak pro své dětské domy nechala vyrobit speciální zařízení pro děti, které bylo navrženo tak, aby odpovídalo jejich potřebám. Stolky a židle byly lehké, pevné a různých tvarů, takže je mohly snadno přemísťovat i čtyřleté děti. Výbava třídy zahrnovala také nízké skříňky a šatní skříňě, aby byly v dosahu dětských rukou, a tabule byly umístěny na přiměřeně nízké výšce. (Montessori, 2017)

Středobodem takového prostředí je zejména samotný montessoriovský materiál. Janík (Svobodová, 2007, s. 156) k tomuto tématu dodává: „*Tento didakticky připravený materiál má velký význam pro učení a rozvoj dítěte. Montessoriovský materiál zahrnuje předměty, které dětem dopomáhají objevovat svět: materiál ke cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál pro matematiku (číselné tyčinky, perlový materiál, geometrické útvary atp.), materiál pro jazykovou výchovu (papírová písmen, větné členy atp.). Ve svém celkovém souhrnu sahá od školení smyslů k chápání, od chápání k myšlenkám a od myšlenek k mravnímu naučení.*“ Zároveň také podotýká, jaké specifické požadavky by měl montessoriovský materiál splňovat. Jde o:

- ohraničení obtížnosti – každý materiál obsahuje určitou úroveň obtížnosti, která je odstupňována, umožňující postupné učení,
kontinuitu – materiály jsou navrženy tak, aby logicky navazovaly na sebe a postupovaly od jednoduchých ke složitým, od konkrétních k abstraktním principům,

- samokontrolu – materiály umožňují samokontrolu, což umožňuje dětem odhalit své chyby a naučit se nezávislosti na učiteli,
- izolaci vlastnosti – jedna vlastnost je zvýrazněna, aby žák soustředil pozornost na jednu věc a pomohlo mu to vybudovat pořádek,
- materializovanou abstrakci – ta umožňuje žákovi pochopit abstraktní principy pomocí konkrétních materiálů,
- cvičení a opakování – materiály motivují žáka k opakování a cvičení, a to pomáhá udržet jeho pozornost a podporovat učení,
- přenos – zkušenosti a poznatky, které žák získá s materiálem, mají být aplikovatelné na svět kolem nás,
- jedinečnost – každý materiál je v třídě jen jedenkrát, což vede k sociálnímu učení a učení se respektovat čekání a podílet se na řešení problémů,
- estetičnost materiálů – ta podporuje zájem žáků o práci s nimi a motivuje je k učení,
- kvalitu – firma Nienhuis, která vyrábí originální montessoriovské pomůcky, sleduje kvalitu a zajišťuje, aby materiály byly vysoké kvality.

(Svobodová, Janík 2007)

Polarizace pozornosti

Maria Montessori popisuje jako „polarizaci pozornosti“ či „koncentraci pozornosti“ zvláštní a dlouhotrvající soustředěnost, kterou pozorovala u všech dětí, s nimiž pracovala. Tento stav nastává v momentě, kdy si žák svobodně zvolí činnost, kterou provádí s mimořádným zájmem a koncentrací a nenechává se ničím rušit. Jedná se o aktivní kontakt žáka s prostředím a předměty. Po dokončení této činnosti se žák obvykle cítí spokojený a je připraven se věnovat něčemu jinému. Tento pracovní cyklus může být rozdělen na několik fází. Tento objev se stal výchozím pro její další práci v pedagogice. (Zelinková, 1997)

Polarizace má vliv na duši dítěte, a to zejména na posilování osobnosti, získávání svobody a disciplíny a na zrání sociálního citění. Zároveň může polarizace probíhat jen v případě splnění několika podmínek, těmi jsou například správně připravené prostředí a pracovní materiál, svoboda pohybu a výchovný postoj dospělých,

kteří jsou s dítětem v kontaktu a dítě od nich přebírá vzorce (chování, myšlení atd.). Zelinková (1997)

Maria Montessori (Rýdl, 1999) rozlišuje čtyři fáze polarizace osobnosti, při kterých se projevuje soustředěná a hluboká práce u dětí.

- První fáze je příprava, během které žák hledá činnost, které se chce věnovat, a připravuje se na ni. Žák v této fázi naslouchá vnitřnímu hlasu, připravuje si místo, shromažďuje předměty a vnitřně se tak připravuje na následnou činnost.
- Druhá fáze je velká práce, kdy žák ztrácí zájem o okolní vlivy a plně se soustředí na svou práci, dokud není dosaženo vnitřní nasycenosti. Trvání této fáze záleží na věku a potřebách.
- Třetí fáze je doznívání, kdy žák uklidí své pracovní nástroje a přechází k jiné činnosti, případně potřebuje stvrzení správnosti výsledku.
- Poslední fáze je návyk k práci, kdy se projevuje stabilita chování žáka při soustředěné práci.

(Rýdl, 1999)

Dospělý by měl být vzorem pro žák během první fáze a pomoci mu, pokud je potřeba, zejména u těch dětí, které se ještě neumí odpovědně rozhodovat. Během druhé fáze musí dospělý chránit žáka před vyrušováním, aby ho nevytrhávalo ze soustředění. Významná je také aktivita dospělého v době třetí fáze doznívání, kdy žák potřebuje zpětnou vazbu. Když si žáci zvyknou na soustředěnou práci v kolektivu, mohou se stát samostatnými, odpovědnými a disciplinovanými jedinci, což Maria Montessori nazývá normalizací. Cílem je „zdraví duše“, které vede k sociálnímu chování, poslušnosti a posilování síly vůle. (Rýdl, 1999)

Princip věkové heterogenity

Výuka v heterogenních skupinách, kdy se společně učí žáci například z 1. – 3. třídy, 4. – 6. třídy a 7. – 9. třídy, je v organizaci a formě výuky výrazně odlišná od klasické školy. Takto věkově smíšené skupiny jsou jednou z možností organizace výuky. (Havlová, 2012)

Pod pojmem heterogenní skupiny si tedy můžeme představit skupinu, ve které jsou děti různého věku. V mateřských a základních školách jsou skupiny tvořeny

obvykle třemi ročníky v jednom vyučovacím stupni. V různých zemích se uplatňují různé modely spojování věkově heterogenních skupin. V takových skupinách se děti učí spolu a podporují se navzájem. Díky tomu, že jsou děti v různém věku, mohou si předávat poznatky a zkušenosti. Mladší děti se od starších učí novým věcem a starší děti mohou děti mladší motivovat. Toto spojení má pozitivní dopad na rozvoj dětí v různých oblastech. Jedním z cílů heterogenních skupin je poskytnout dětem větší prostor pro spolupráci. Vzdělávací cíle věkově heterogenních skupin se týkají kognitivních, emocionálních, sociálních a tělesných oblastí. (Rýdl, 1999)

Pojetí chyby a její kontrola

V pojetí Montessori pedagogiky je chyba něco, čeho se může dopustit naprosto každý a je vnímána jako přirozená součást procesu učení. Chyby žákovi mohou ukázat, jak dobře zvládne určité věci a pomáhají mu zlepšit schopnost správně hodnotit a analyzovat. Ve chvíli, kdy žák pozná a opraví své chyby, získává větší nezávislost a sebejistotu. (Montessori ČR, 2023)

„Jestliže do každodenního rytmu školy zakomponujeme možnost vnímat chyby, přivedeme dítě na cestu k dokonalosti. Zájem dítěte o vlastní zlepšování a jeho neustálé ověřování a testování sebe sama jsou pro něj tak důležité, že je jeho pokrok zaručen.“
(Montessori, 2018)

Je důležité, aby děti byly od začátku vedeny k vlastnímu jednání a správné kontrole své práce. Je třeba jim vysvětlit možnosti kontroly chyb a poskytnout jim časovou a prostorovou svobodu, aby mohly procvičovat činnost na základě vlastního vnitřního ducha a mohly se soustředit na úkoly, které provádějí. (Rýdl, 1999)

V návaznosti na tuto teorii se uzpůsobují i samotné pomůcky, které, jak bylo řečeno, umožňují samokontrolu. Mechanická kontrola chyb pomocí didaktických pomůcek je účinnou metodou, jak děti naučit, jak kontrolovat své chyby. Materiály jako dřevěné válečky mají mechanickou kontrolu chyb, takže pokud žák umístí válečky do nesprávných otvorů, bude chyba zřejmá. Tento typ kontroly chyb umožňuje dětem, aby se naučily koncentrovat na smysl úkolu a zlepšovat se. (Rýdl, 1999)

Princip ticha a klidu

Ticho je klíčové pro dětské soustředění a zároveň děti doprovází při objevování vnějšího i vnitřního světa. V Montessori školách průvodci pečlivě dbají na ochranu těchto soustředěných chvil, přičemž montessoriovské pomůcky jsou navrženy tak, aby podporovaly dětské potřeby a vedly děti k plnému soustředění. Tento klid a ticho také pomáhají dětem se efektivně učit a budovat klíčové dovednosti jako je slušnost, úcta, respekt, galantnost a spolupráce. Děti potřebují prostředí, kde se cítí pohodlně a harmonicky, kde jsou dospělí i ostatní děti laskaví a komunikují s úctou v klidu a míru. Toto prostředí pomáhá dětem budovat osobnost a stanovit si celoživotní normy, které se projeví i v jejich chování a rozhodování v budoucnu. (Montessori ČR, 2023)

V tradiční škole se ticho obvykle chápe jako zastavení všech hlučných aktivit. Ticho může být vnímáno pozitivně jako stav, který vyžaduje úsilí a vůli odtrhnout se od běžných projevů života a vnějších zvuků. Marii Montessori se podařilo ve svých školách dosáhnout tohoto ticha, což považovala za kolektivní úspěch, na kterém se podílely děti. (Montessori, 2017)

Děti je ale potřeba tichu učit. Rýdl (1999) uvádí, že lekce klidu nebo ticha jsou jedním z hlavních cvičení. Ticho se tak stává jedním z prostředků vstupu do lidského bytí. Lekce klidu vyžaduje buď samotu, nebo souhlas množství lidí, kde musí být všichni srozuměni s průběhem a cílem cvičení, aby bylo dosaženo vzájemného porozumění. Příprava na cvičení ticha a klidu se vztahuje k následujícím aspektům, které jsou zaměřeny na žáka:

- uklízení - žáci obnovují pořádek,
- pohodlná pozice - žáci se dávají do vnitřního pořádku a nacházejí místo, kde se cítí pohodlně,
- rozmýšlení pohybu – žáci zastavují všechny pohybové procesy.

(Rýdl, 1999)

Maria Montessori zdůrazňuje nutnost přípravy učitele a dětí na cvičení a potřebu seznámení dětí s tichem a klidem. V těchto cvičeních se spojují se prvky duše a pohybu, aby se prožila harmonie všech emocí. Schopnost užívat klid a ticho vede ke zjemnění sensorických vjemů, zlepšení sluchu a citlivosti na hluk, otevření duše, zlepšení

koordinace, rovnováhy, poslušnosti, šikovnosti, obratnosti a pohyblivosti, větší spontánní disciplíně a svobodě v sebekontrolě, zjemnění emocí, pocitu solidarity s ostatními, citlivému vnímání a k duševní radosti z prožitku ticha a klidu. (Rýdl, 1999)

Smyslový materiál

Maria Montessori se soustředila na smysly, a proto vytvářela originální materiály přímo zaměřené na smyslové vnímání, které byly testovány a začleňovány do pravidelných aktivit v dětských zařízeních. Podnětem pro tuto činnost bylo studium díla Itarda a Séguina, kteří objevili závislost duchovního vývoje dítěte na cvičení smyslových orgánů. Maria Montessori vychází z jejich myšlenek a vidí ve zdokonalování smyslů základ pro rozvoj inteligence. Montessori pedagogika se nezaměřuje pouze na fyzické smyslové dojmy, ale i na psychologické momenty vnímání a na procesy poznávání, uspořádávání a porozumění vnímaným dojmům (Montessori, 2017). Je důležité trénovat vnímání informací o teplotě, barvě, tónu nebo pachu, aby se smyslové vjemy dostaly do vědomí dítěte. Smyslové školení se zaměřuje na srovnávání, rozlišování, rovnání a pojmenovávání vnímaných smyslů a na rozvoj kognitivních procesů. (Rýdl, 1999)

Smyslová výchova Montessori pedagogiky spočívá v kultivaci smyslů, tj. umění zařadit vnímání podle smyslů. Cvičení zaměřená na smyslové vnímání jsou spojena se slovní komunikací. Smysly jsou „lapači obrazů“ vnějšího světa. (Rýdl, 1999)

Naše vnímání není jen neutrálním sběrem podnětů z okolí, ale je ovlivněno kulturou. Vnímací orgány bez výcviku v rozlišování, srovnávání a pojmenovávání zakrnějí a ztrácí na ostrosti. Proto Maria Montessori vyvinula různé smyslové materiály, které jsou na uvedené výše zaměřené. Hlavním cílem je izolovat jednotlivé vlastnosti předmětů, jelikož *„Psychologické studie prokázaly, že chceme-li zdůraznit jednu vlastnost, jeden, rys, je potřeba smysly od sebe co nejvíce izolovat.“* (Montessori, 2017, s. 105)

Může vzniknout problém, jak izolovat tyto vlastnosti přímo pomocí materiálů, protože každý předmět má mnoho vlastností, jako jsou barva, váha, tvar nebo velikost. Existují dva typy izolace tj. izolace předmětu od rušivých elementů (například světlo) a tematicky odstupňovaný aspekt obsažený přímo v pomůcce. (Montessori, 2017)

Projektová práce a celostní učení

Maria Montessori prosazovala učení se skrze zkušenosti a střídání praktické činnosti a studia, což umožňuje dětem být v neustálém kontaktu se sociálním životem. To je v souladu s Deweyho a Kilpatrickovým chápáním projektového vyučování, které klade důraz na reálné činnosti jako zdroj učení. (Rýdl, 1999)

Kritéria projektové práce jsou podle Marie Montessori zaměřena na aktivní učení, zpravidla spojená s povoláním nebo společenským životem. Projektová práce vede k ochraně demokratických principů svobodného výběru a výchovy k principům demokratické společnosti. Mezi kritéria patří vztah k práci, spolupráce, samostatná organizace a odpovědnost, relevance se společenskou praxí, cíleně zaměřené plánování projektu, využívání všech poznávacích smyslů a sociální učení. (Rýdl, 1999)

Montessori pedagogika se dále shoduje s kritérii projektové metody. S tím souvisí i pojem celostního učení, při kterém by podle Zelinkové (1997) měl být proces učení ovlivněn vzájemným působením fyzických a mentálních aktivit.

3 Didaktické prostředky

Samotný název „didaktické prostředky“ nám může napovědět, že se jedná o jakýsi „nástroj“ k realizaci nějaké činnosti či cíle ve vzdělávání. Pod pojmem didaktický prostředek si můžeme představit například didaktickou pomůcku. K didaktickým prostředkům ale můžeme přiřadit i jiné aspekty. Proto je důležité si pojem didaktické prostředky charakterizovat a podívat se, jak na něj nahlíží různí autoři.

3.1 Charakteristika didaktických prostředků a jejich rozdělení

Rambousek (1989) se opírá o myšlenky Horáka a Rakyty a tvrdí, že všechno, co pomáhá dosáhnout cílů tohoto procesu, se nazývá *didaktický prostředek*. Podle Rambouska (1989) jsou didaktické prostředky například používány k usnadnění učení a motivování žáků ke studiu. Využívání více druhů didaktických prostředků současně vede ke zlepšení výsledků, protože se navzájem doplňují. Rambousek říká, že „...*didaktické prostředky lze proto v obecném pohledu definovat též jako nástroje řízení a regulace vyučovacího procesu.*“ (Rambousek, 1989, s. 14)

Jedním z dalších autorů je Maňák (1991), který se vyjadřuje o didaktických prostředcích takto: „*Didaktické prostředky se v širokém smyslu chápou jako předměty a jevy sloužící k dosažení vytyčených cílů. Podobně je tomu též v pedagogice a didaktice, kde termín prostředky v širokém smyslu zahrnuje vše, co vede k splnění výchovně vzdělávacích cílů.*“ (Maňák, 1991, s. 51- 52). Podobnou definici nám předkládá Obst (2002): „*V didaktice rozumíme prostředkem vše, čeho učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů.*“ (Kalhous, 2002, s. 337)

Většina zmíněných autorů se zabírala i rozdělením samotných didaktických prostředků. I v této práci je pro účely praktické části vhodné zabývat se samotným rozdělováním, abychom mohli didaktické prostředky správně pojmenovat.

Maňák (1991) říká, že se didaktické prostředky „...*rozlišují na prostředky nemateriální (např. znalosti, metody, organizační formy apod.) a prostředky materiální, které se vztahují ke konkrétním předmětům a jevům.*“ (Maňák, 1991, s. 52)

Podle Obsta (Kalhous, 2002) lze v didaktice pod pojmem „prostředek“ chápat všechny nástroje, které jsou k dispozici jak pro učitele, tak pro žáky, aby dosáhli vzdělávacích cílů. Do kategorie materiálních prostředků tak můžeme zařadit například didaktické pomůcky, audiovizuální technologie, učebny, učební materiály, prostory a podobně, do nemateriálních didaktických prostředků zařazujeme například různé metody výuky, organizační formy výuky, didaktické zásady, strategie k dosažení menších cílů. (Kalhous, 2002)

Velice přehledné rozdělení didaktických prostředků nabízí Janiš (2010):

Nemateriální didaktické prostředky	organizační formy výuky
	výukové metody
	výukové zásady
Materiální didaktické prostředky	učební a metodické pomůcky
	učebny a jejich zařízení
	didaktická technika
	učební pomůcky

(Janiš, 2010, s. 78)

3.1.1 Materiální prostředky

Pod pojmem materiální prostředky si v návaznosti na minulé kapitoly můžeme představit cokoli hmotného, co nám pomůže v naplnění didaktických cílů. Jsou to tedy fyzické objekty, které slouží k podpoře výuky a učení. Lépe řečeno jde o předměty (soubory objektů), které mají vyučovací cíle a jsou úzce spojené s obsahem, metodami a formami, aby napomohly dosažení stanovených cílů výukového procesu přímo, nebo vytvářejí vhodné podmínky pro takové působení (Rambousek, 1989). Tyto prostředky mohou být různého typu, tj. od jednoduchých předmětů a pomůcek až po sofistikované technologické prostředky. Materiální didaktické prostředky mohou být použity i ke zvýšení zájmu žáků, ke zlepšení porozumění učiva a ke zvýšení efektivity výuky.

Podle Obsta (Kalhous, 2002, s. 337) „... *funkce materiálních didaktických prostředků vyplývá ze skutečnosti, že člověk získává 80% informací zrakem, 12% informací sluchem, 5% informací hmatem a 3% ostatními smysly.*“ Upozorňuje ale také, že tyto aspekty nejsou v klasické škole naprosto využívány a zohledňovány a poměr smyslů se od zmíněné skutečnosti liší. Obst uvádí, že okolo 80% informací v tradiční škole přijímáme sluchem, a že čím více smyslů zapojíme, tím více si jsme schopni zapamatovat (Kalhous, 2002). Zapojení smyslů koresponduje s názorem Marie Montessori a jejím vývojem nejen smyslového materiálu.

Jednotliví autoři materiální didaktické prostředky různě klasifikují. Například Rambousek (1989, s. 15) je člení takto:

1. *Učební pomůcky*
2. *Metodické pomůcky*
3. *Zařízení*
4. *Didaktická technika*
5. *Školní potřeby*
6. *Výukové prostory*

Kalhous a Obst (2002) využívají velice podrobné členění materiálních didaktických prostředků Malacha:

I Učební pomůcky:

1. *Originální předměty a reálné skutečnosti:*
 - a. *přírodniny:*

- v *původním stavu* (minerály, rostliny),
- *upravené* (vycpaniny, lihové preparáty);
- b. *výtvary a výrobky* - v *původním stavu* (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla);
- c. *jevy a děje* – fyzikální, chemické, biologické aj.
- 2. *Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:*
 - a. *modely* – statické, funkční, stavebnicové;
 - b. *zobrazení:*
 - *prezentovaná přímo* (školní obrazy, fotografie, mapy),
 - *prezentovaná pomocí didaktické techniky* (statické, dynamické);
 - c. *zvukové záznamy* – magnetické, optické
- 3. *Textové pomůcky:*
 - a. *učebnice* – klasické, programované;
 - b. *pracovní materiály* – pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy;
 - c. *doplňková pomocná literatura* – časopisy, encyklopedie.
- 4. *Pořady a programy prezentované didaktickou technikou:*
 - a. *pořady* – diafonové, televizní, rozhlasové;
 - b. *programy* – pro vyučovací stroje, výukové soustavy či počítače.
- 5. *Speciální pomůcky:*
 - *žakovské experimentální soustavy*
 - *pomůcky pro tělesnou výchovu.*

II Technické výukové prostředky:

- 1. *Audiovizuální technika* – magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD.
- 2. *Vizuální technika*
 - *pro diaprojekci*
 - *pro zpětnou projekci;*
 - *pro dynamickou projekci.*
- 3. *Audiovizuální technika*
 - *pro projekci diafonu;*
 - *filmové projektory;*
 - *magnetoskopy, videorekordéry;*
 - *videotechnika, televizní technika;*
 - *multimediální systémy na bázi počítačů.*
- 4. *Technika řídicí a hodnotící:*
 - *zpětnovazební systémy;*
 - *výukové počítačové systémy;*
 - *osobní počítače;*
 - *trenažéry.*

III Organizační a reprografická technika:

- *fotolaboratoře*
- *kopírovací a rozmnožovací stroje;*

- *rozhlasová studia a videostudia;*
- *počítače, počítačové sítě;*
- *databázové systémy (CD ROM disky).*

IV Výukové prostory a jejich vybavení:

- *učebny se standardním vybavením, tj. tabule, nástěnky, skříň na knihy atd.*
- *učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek;*
- *odborné učebny;*
- *počítačové učebny;*
- *laboratoře;*
- *dílny, školní pozemky;*
- *tělocvičny, hudební a dramatické sály.*

V Vybavení učitele a žáka:

- *psací potřeby;*
- *kreslicí a rýsovací potřeby;*
- *kalkulátory, přenosné počítače, notebooky;*
- *učební úbor, pracovní oděv.*

(Kalhous, Obst, 2002, s 338, Malach, 1993)

V této klasifikaci si můžeme všimnout, že mnoho věcí se již v dnešních školách neobjevuje, naopak máme i modernější techniku, která zde není vyjmenovaná (flashdisk atd.). Oba dva způsoby rozdělení prostředků jsou však víceméně shodné.

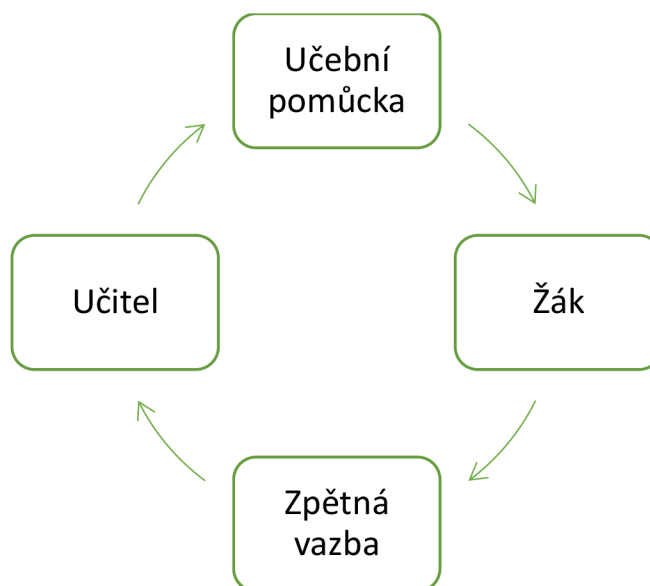
3.1.1.1 Učební pomůcky

Pro tuto práci je nicméně stěžejní jedna kategorie a to jsou *učební pomůcky*. Učební pomůcky jsou velice podstatnou součástí každé výuky, v Montessori škole to platí dvojnásob, jelikož se se specifickými pomůckami můžeme setkávat dennodenně.

Pomůcky jsou přímo používány v procesu vzdělávání, aby pomohly žákům hlouběji pochopit informace a získat dovednosti. Na rozdíl od výukových metod a organizačních forem jsou učební pomůcky přímým zprostředkovatelem informací pro žáky. Tyto pomůcky mohou být využity při použití různých metod výuky pro vytvoření různých variací a modifikací výukových postupů. Existuje velká rozmanitost učebních pomůcek, které lze kategorizovat z různých hledisek. Maňák (1991) je rozděluje z hlediska vztahu pomůcek ke zprostředkované skutečnosti a z hlediska vývoje. Dodává také, že výběr vhodných pomůcek závisí na určitých faktorech jako je snadná manipulace, dostupnost přehledného a systematicky zpracovaného materiálu, schopnost

vytvoření vlastního pedagogického obsahu. Dalšími faktory jsou sledovaný cíl, obsah, úroveň žáků, schopnost učitele ovládat pomůcky a podmínky realizace (Maňák, 1991).

Janiš (2010) nabízí schéma uplatnění didaktické pomůcky v praxi:



Obrázek 1: Schéma uplatnění učební pomůcky v praxi podle K. Janiše (Janiš, 2010, s. 79)

Schéma poukazuje na to, jak se v praxi uplatňuje učební pomůcka. Pokud se učitel rozhodne využít jakoukoli učební pomůcku, musí pečlivě zvážit, jak dobře tato pomůcka plní svůj účel (zda je přehledná, zohledňuje předchozí znalosti a dovednosti žáků) a jakou má spojitost s výukovými cíli dané vyučovací hodiny. Bezprostředně po použití by měla následovat zpětná vazba týkající se úspěšnosti pomůcky. (Janiš, 2010)

Specifika Montessori pomůcky

Podle Svobodové (1996) jsou Montessori didaktické pomůcky jednoduché nástroje používané pro výuku a trénink základních dovedností jako je manipulace, rozebírání a skládání, rozpoznávání barev, tvarů a zvuků, rozvíjení motorických schopností a cvičení smyslů. Tyto pomůcky mají za cíl pomoci dětem rozvíjet jejich schopnosti a umožňují jim samostatně rozpoznávat chyby. Didaktické pomůcky také pomáhají cvičit pozornost a koncentraci. Tyto pomůcky lze podle Svobodové (1996) rozdělit do několika skupin na:

1. materiál pro cvičení běžných životních činností a sebeobsluhy,
2. smyslový materiál (vliv zvuků, povrchu, barvy, tvarů),
3. jazykový materiál (obrázková abeceda, soubory zvířátek),
4. matematický materiál (soubory geometrických těles),
5. materiál ke kosmické výchově (náležitosti člověka k přírodě a harmonické soužití s ostatními lidmi).

(Svobodová, 1996, s. 39)

Montessori pomůcky rozvíjejí žákovu samostatnost a často využívají smyslových činností žáků. Pomůcky jsou používány pro:

- poznávání shodného za pomoci stavebnic a jednoduchých geometrických těles,
- poznávání rozdílů použitím různě upravených materiálů,
- poznávání podobného,
- poznávání vlastností v protikladech.

(Svobodová, 1996, s. 39)

Montessori pomůcky by měly dát žákovi podněty k objevování a „... měly by být vytvořeny z kvalitního materiálu a měly by být vzájemně kombinovatelné a vzájemně se doplňovat. Musí být bezpečné a reálné. Montessori pedagogika nerozděluje pomůcky na hračky a pomůcky, sama Maria Montessori používá označení „materiál“, neboť i hrou se dítě učí a rozvíjí. Všechny materiály jednotlivých oblastí jsou cíleně vytvořeny se záměrem rozvíjet dítě v dané oblasti, ale především naplňují u dítěte touhu po poznání a objevu.“ (Montessori Ostrava, 2023)

3.1.1.2 Vybrané didaktické pomůcky používané na Montessori škole

Jak již bylo řečeno, pomůcky jsou jedním ze základních kamenů výuky v Montessori škole. V této kapitole se objevují vybrané pomůcky, které byly použity při námi pozorované výuce. Popsané pomůcky nemusí být oficiálně zařazeny mezi Montessori pomůcky, nicméně Montessori škola ZŠ Na rovině v Chrudimi je často využívá a vybrané pomůcky splňují parametry pro Montessori pomůcky. Didaktické

pomůcky zde předkládáme podle abecedy. Fotografie těchto pomůcek se nalézají v obrazových přílohách této práce (str. 86).

Čtenářské sáčky – postava, prostředí, děj (viz příloha č. 1)

Sada *Čtenářské sáčky* je pomůcka, která rozvíjí čtenářské dovednosti a vychází z kritického myšlení. Sada sáčků obsahuje 3 plátěné sáčky s názvy postava (hnědá), prostředí (fialová) a děj (modrá). Každý sáček obsahuje dřevěné čtverečky s otázkami týkající se postavy, prostředí a děje a úkoly o různé obtížnosti porozumění textu. Sada obsahuje celkem 78 otázek a úkolů. Pomůcka je vhodná pro použití ve škole při dílnách čtení nebo pro domácí vzdělávání. Žák může vybírat náhodně otázky a úkoly pomocí „hmatového sáčku“. (Infra, 2023)

Dixit (viz příloha č. 2)

Dixit je původně desková hra, kterou vytvořil v roce 2008 francouzský herní návrhář Roubira. Hra je určena pro 3 až 6 hráčů a je zaměřena na rozvíjení kreativity, představivosti a schopnosti komunikace. (Dixit, 2023)

Hra se skládá z 84 karet každá s jedinečným abstraktním obrázkem. Každé kolo jedna osoba (tzv. „storyteller“ nebo „vypravěč“) vybere jednu ze svých karet a popíše ji slovy nebo větou. Ostatní žáci pak vyberou kartu ze svého balíčku, která by nejlépe odpovídala vypravěčově popisu a položí ji lícem dolů na stůl. Poté jsou všechny karty zamíchány, poté otočeny a žáci se snaží uhodnout, která karta patří vypravěči. (Dixit, 2023)

Body se udělují za to, když ostatní žáci uhodnou správně nebo když žák dokáže správně identifikovat kartu, kterou neuhodl nikdo jiný. Cílem hry je získat co nejvíce bodů. (Dixit, 2023)

Dixit se stal velmi populární deskovou hrou po celém světě a získal mnoho ocenění. Abstraktní karty Dixit jsou také často používány jako nástroj pro rozvoj jazykových dovedností, kreativity a komunikace ve vzdělávacích a terapeutických kontextech (Dixit, 2023). Ve výuce se často využívají jen samostatné karty a lze je využít mnoha způsoby.

Druhy vedlejších vět (Interaktivní učebnice ČJ) (viz příloha č. 3)

Pomůcka *Druhy vedlejších vět* pochází z velké Interaktivní učebnice ČJ – V. díl, kterou vytvořily Jucovičová a Randáková. Obsah učebnice se dělí do následujících okruhů: druhy vět podle postoje mluvčího, pořádek slov ve větách, pořádek vět, věta jednoduchá a souvětí, psaní interpunkčních znamének ve větách, vedlejší věty, větné členy. Učebnice obsahuje metodický list, pokyny k práci, soubory pomůcek, gramatická pravidla a pracovní listy. Samotná učebnice obsahuje i možnost kontroly práce a svým nastavením je v souladu s RVP. Umožňuje žákům vyvíjet vlastní aktivitu a usnadňuje osvojování. (Montessori ČR, 2023)

Konkrétní set Vedlejší věty obsahuje 13 zalaminovaných karet, na kterých jsou jednotlivé druhy vedlejších vět včetně spojovacích výrazů, jak se na větu vedlejší ptáme, příklady vedlejších vět a grafické zobrazení vztahu vedlejší věty s hlavní větou s otázkami, kterými se ptáme na větu vedlejší. Na spodní straně je prostor pro kartičky se souvětími, jež žáci na zalaminované karty přikládají. Z druhé strany kartiček je grafická kontrola ve formě symbolů (puntíky, čtverce atd.). Vzhledem k obsáhlosti pomůcky žáci většinou pracují ve dvojici. (Montessori ČR, 2023)

Gramatické krabičky (viz příloha č. 4)

Montessori gramatické krabičky obsahují sady barevně označených karet, které ukazují konkrétní slovní druhy. Žák pracuje s větami, aby tak poznal funkci každého slovního druhu a pochopil strukturu jazyka. Každý slovní druh má několik sad barevně kódovaných karet, které jsou uspořádány v odpovídající krabičce s barevně kódovanými přihrádkami. Žák při práci s pomůckou používá slovní karty k sestavení frází a slovně je vyjadřuje nebo hledá předměty kdekoli po třídě. Při sestavování frází se slovní druh, na který se soustředí, obvykle mění. (Asociace Montessori ČR, 2021)

Informační karty (viz příloha č. 5)

Informační karty žáci využívají zejména při samostatné práci či práci ve dvojici. Mohou být rozmanitého charakteru. Žák informační karty využívá hlavně při učení se nové látky. Informační karta má většinou podobu zalaminovaného listu/ů, na kterém jsou informace tykající se daného jevu. Žák tak získává informace sám a učitele se doptává jen v případě, že mu něco není jasné. Informační karty žáci například využívají

i v případě tvorby prezentace/plakátu na spisovatele atd., kdy karta obsahuje informace o autorovi a jeho díle. (ZŠ Na rovině v Chrudimi)

Kartičky – přiřazování (viz příloha č. 6)

Tyto kartičky jsou vzdělávací pomůckou hojně používanou v Montessori pedagogice. Pomůcky se skládají většinou z dvojice karet, na jedné je obrázek nebo slovo a na druhé je odpovídající název nebo popis. Žák pak má přiřadit správnou kartu k jejímu odpovídajícímu protějšku.

Použití těchto karet pomáhá žákům rozvíjet schopnost rozeznávat a kategorizovat různé pojmy, slova nebo koncepty. Kartičky přiřazování lze použít pro výuku různých témat, například indoevropské jazyky, pády, frazémy, velká písmena. (ZŠ Na rovině v Chrudimi)

Přírodniny, kostýmy apod. (viz příloha č. 7)

Na základní škole Na rovině též využívají přírodního materiálu, který žák nebo učitel najde venku či ho učitel předem připraví. Jde například o větvičky, kamínky, kávová zrna apod.

Montessori škola se zároveň snaží v žácích povzbudit představivost různými kostýmy během dramatizací, ať už v dílně češtiny nebo v jakémkoli jiném předmětu. Škola obecně zapojuje do výuky pestré neobvyklé materiály jako například výrobky samotných žáků (plstěná zvířata apod.). (ZŠ Na rovině v Chrudimi)

Set „větné členy“ (viz příloha č. 8)

Pomůcka „*větné členy*“ byla převzata ze Základní školy Na Beránku, kde s ní pracují obdobně. Pomůcka se skládá z několika částí. Základem pomůcky jsou větší symboly větných členů, na kterých je jejich název a z druhé strany se nachází otázka, jakou se na větný člen ptáme. Pomůcka se dále skládá z provázků, popruhů, míčku a samostatných otázek. Pomůcku lze využít zejména v komunitním kruhu.

S pomůckou se pracuje následovně. Vyučující zde představuje přísudek a nasadí si jeho symbol a název na tělo, vymyslí přísudek např. „čeká“, nalepí ho na symbol a hledá „svou rodinu“. Pomocí červeného míčku vybírá dobrovolníky, kteří si mohou vybrat další větný člen – zeptají se otázkou, např. „Kdo? Co?, Koho?, Co?“ a odpoví si,

např. na zebrou. Žák si vezme symbol, kam nalepí slovo a nasadí si symbol na tělo. Vyučující jako přísudek si větný člen představovaný žákem „chytí“ pomocí popruhu. Takto pokračuje i dalšími větnými členy až do chvíle, kdy složí celou větu. Funkci přísudku může zastat i starší žák. Věta se nakonec poskládá na zem i s otázkami. (ZŠ Na Beránku)

Story cubes (viz příloha č. 9)

Story cubes (či vyprávěcí kostky) je hra složená z devíti kostek, které mají na každé straně jeden obrázek. Hru v Montessori škole využívají i k původnímu záměru, a to například rozvíjet žakovu fantazii pomocí vyprávění Bylo, nebylo a podle padnutých obrázku vyprávět příběh (Svět her, 2023). Nicméně na ZŠ Na rovině většinou při použití této hry využívají metodiku Příběhy z kostek (Průšová), která nabízí spoustu využití této hry nejen ve výuce češtiny. Lze ji využít například k procvičování tvarosloví, větné skladby, poměrů mezi větami, významu slov či hry se slovy. (Průšová)

Vzory podstatných jmen – kolíčky (viz příloha č. 10)

Pomůcka *Vzory podstatných jmen – kolíčky* slouží k procvičování správného skloňování podstatných jmen v češtině. Na každé kartě je uvedeno deset podstatných jmen a úkolem žáka je určit, podle jakého vzoru se dané slovo skloňuje. Správnou odpověď může označit barevným dřevěným kolíčkem odpovídající barvy a po otočení karty si může zkontrolovat svou odpověď. Tato pomůcka obsahuje 15 velkých, zalamínovaných karet a 10 barevných dřevěných kolíčků. Díky této pomůcce si žáci mohou procvičovat skloňování podstatných jmen a zlepšit své jazykové schopnosti. (Oskola s.r.o., 2023)

Základní skladební dvojice (Interaktivní učebnice ČJ) (viz příloha č. 11)

Stejně jako předchozí pomůcka, i tato *Základní skladební dvojice* pochází z Interaktivní učebnice ČJ. Žák pracuje konkrétně s podmětem a přísudkem. Set „*Základní skladební dvojice*“ obsahuje zalamínovanou kartu, karty s větami, rozstříhané kartičky se slovy z vět. Jedním ze způsobů práce s pomůckou je, že žák nahoru velké karty pokládá karty s větami. Následně z rozstříhaných kartiček vybere přísudek a přiloží ho na grafické zobrazení na velké kartě. Přísudkem se zeptá na podmět, který na

kartu taktéž přiloží. Výsledné základní skladební dvojice si vykládá na určené místo na kartě. (Montessori ČR, 2023)

3.1.2 Nemateriální prostředky

Jak jsme si ujasnili v kapitole 3.1 Charakteristika didaktických prostředků a jejich rozdělení, mezi nemateriální výukové prostředky patří zejména výukové metody a organizační formy výuky, tyto budou z nemateriálních prostředků pro tuto práci stěžejní.

3.1.2.1 Organizační formy výuky

„Organizační formy výuky patří k vnějším činitelům vzdělávání. Ve spojení s metodami výuky vytváří předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Charakterizují rámeček, ve kterém se uskutečňuje výuka.“ (Průcha, 2009, s. 197).

Průcha (2009) i Maňák (1991) se shodují na způsobu rozdělení forem výuky, a to dle vztahu k osobnosti žáka, charakteru výukového prostředí a délky trvání. Průcha (2009) nabízí následující přehlednou klasifikaci organizačních forem.

Organizační formy výuky podle vztahu k osobnosti žáka	výuka individuální
	výuka individualizovaná
	výuka skupinová
Organizační formy podle charakteru výukového prostředí	výuka hromadná (kolektivní, frontální)
	výuka ve třídě nebo posluchárně
	výuka v odborných učebnách a laboratořích
	výuka v dílně
	výuka na školním pozemku a v přírodě, terénu apod.
	výuka v muzeu, v koutku tradic apod.
	učebně výrobní jednotka (učební den v e výuce)
vycházka a exkurze	

	domácí úlohy, úlohy pro samostatnou práci mimo výuku
Organizační formy podle délky trvání	vyučovací hodina (základní výuková jednotka)
	zkrácená nebo prodloužená výuková jednotka, blok
	vysokoškolská přednáška, seminář, cvičení, speciální kurz apod.

(Průcha, 2009, s. 197)

Velmi častou organizační formou výuky je tradiční vyučovací hodina, která se podle Maňáka (1991) využívá již od dob Komenského a má několik charakteristických rysů, včetně délky trvání, uplatnění hromadné formy výuky, struktury a počtu žáků. Tato forma se stala stereotypem a může brzdit další rozvoj strnulostí a nedostatkem žakovské aktivity, takže je důležité hledat nové způsoby organizace vyučování, které podporují aktivitu žáků a samostatnou práci, aby nedocházelo k jednotvárnosti. Jednou z možností ozvláštňení tradiční vyučovací hodiny je skupinová výuka, která umožňuje spolupráci mezi žáky a diferenciaci a individualizaci výuky. Skupiny lze tvořit například na základě věku, zájmu, přidělených úkolů do buď stejně velkých skupin, různě velkých skupin v rámci třídy nebo školy či do partnerské skupiny (2 žáci). Učitelé mají v této formě výuky velký prostor pro kreativitu, avšak vyžaduje to také více přípravy na výuku. (Maňák, 1991)

3.1.2.2 Organizace výuky a vybrané organizační formy na Montessori škole

Jedním z rozdílů v organizaci výuky mezi tradiční ZŠ a Montessori ZŠ Na rovině je to, že žáci se v Montessori škole dělí do tzv. trojročí, kde se společně učí tři ročníky dohromady a vytvářejí jednu skupinu. Většina výuky se dělí do tzv. bloků, které trvají dvě vyučovací hodiny tj. 1,5 hodiny čistého času. Na škole se v menší míře objevuje *hromadná výuka*, učitel pracuje najednou s celým trojročím, předkládá žákům informace různými způsoby. Další formou, která se na škole naopak hojně objevuje, je *skupinová a kooperativní výuka*, která umožňuje větší individuální přístup k žákům. Zároveň žáky vede ke kolektivní spolupráci a odpovědnosti a sleduje několik dalších

cílů (Maňák, 1991). Učitel během výuky také uplatňuje *individuální přístup*, respektive *individualizovanou formu výuky*, například v průběhu jazykové výchovy je hromadná výuka využita na začátku a na konci bloku, učitel pak žáky jednotlivě obchází, a pokud potřebují, dělá jim průvodce látkou, kterou se žák či malá skupina zrovna zaobírá. V tuto chvíli probíhá *individualizovaná forma výuky*. Při dílně čtení a psaní je zadán společný úkol a učitel se věnuje jedné skupině (žákovi). Oba příklady jsou formou individualizovanou. Oblíbenou formou je i *partnerská (párová) výuka*, což je vlastně forma nejmenší skupinové práce. Žáci spolupracují, je dbán důraz na komunikaci. Tuto formu lze rozmanitě využívat. Vede žáky i k porozumění a zvyšuje aktivitu žáků (Janiš, 2010).

Výuka na škole ZŠ Na rovině probíhá ve třídě, na školním pozemku, zahradě či chodbě. Škola často jezdí na exkurze, do knihovny nebo výstavy. (ZŠ Na rovině v Chrudimi)

3.1.2.3 Výukové metody

Co se týče výukových metod, asi nejpodrobněji se jim věnuje Maňák (2003). Je toho názoru, že učitelovo pedagogické chování vychází z určité koncepce výuky, která má za cíl plánovat výukový proces a zajistit optimální vztah mezi všemi faktory ovlivňujícími výuku. *Výuková metoda* je nejvhodnějším nástrojem / procesem pro rozvíjení vzdělávací kompetenci učitele a zajišťuje dosažení vzdělávacích cílů. Metoda je však součástí komplexu faktorů, které ovlivňují průběh výuky. Hlavními prvky procesu výuky jsou učitel, didaktické prostředky a žák. Důležité je chápat výukovou metodu jako relativně samostatný edukační fenomén a vyčlenit ji z kontextu složitých vazeb, aby bylo možné řídit výuku efektivně. Metody umožňují žákům poznávat a chápat obklopující realitu a vztahují se k obsahu výuky a cílům, k nimž edukační proces směřuje. Klíčovými faktory při vymezování výukové metody jsou vztah mezi učitelem a žákem a jejich pedagogická interakce. Učitel má určitou moc nad žáky, ale výuka by měla být v souladu s humanistickou koncepcí a měla by podporovat rozvoj a osamostatňování osobnosti žáků. Úspěšná výuka vyžaduje vzájemnou spolupráci. Výukové metody mají nejen funkci zprostředkování vědomostí a dovedností, ale i funkci aktivizační, motivující a podporující rozvoj osobnosti žáků. Výuková metoda je uspořádaný systém, který vyhovuje dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, zároveň se

tedy jedná o soubor vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka. Je dobré jasně vymezit a odlišit jednotlivé prvky, protože termín metoda není vždy chápán jednoznačně. (Maňák, 2003)

„Pole výukových metod a metodických jevů, jak se s ním setkává každý účastník edukačního procesu, je neobyčejně široké, diverzifikované a mnohdy také málo transparentní, poněvadž se v něm setkávají a vzájemně propojují nižné obecné principy a koncepce, vlastní metody, různé metodické varianty, techniky, postupy, organizační formy apod. (Maňák, 2003, s. 46)

Pro lepší pochopení těchto oblastí je důležité je logicky utřídit a pedagogovi poskytnout přehled výukových metod a jejich funkcí. Kritérií pro klasifikaci výukových metod je více a autoři zastávají různé úhly pohledu. Například Šimoník (Janiš, 2010, s. 61) metody rozděluje na základě *zdroje poznání* na:

- metody slovní (zdroj poznání je slovo),
- metody názorně-demonstrační (zdrojem poznání je jasná představa),
- metody praktických prací (zdrojem poznání je praktická činnost žáka).

Dalším autorem je Lerner, jehož klasifikace je podle Kalhous (2002) vhodná pro dnešní školní praxi. Lerner metody dělí na základě „...*charakteru poznávacích činností žáka při osvojování obsahu vzdělání a ze základní charakteristiky činnosti učitele...*“ (Kalhous, 2002, s. 309). Celkem metody rozděluje do pěti následujících skupin.

1. **Informačně-receptivní metoda:** Podstatou této metody je primárně prezentace hotové informace od učitele, kdy žák má za úkol vnímat a zapamatovat si učivo. Informace lze předávat pomocí výkladu, vysvětlování, učebními pomůckami, popisem atd.
2. **Reprodukční metoda:** Podstatou je, že učitel vytváří systém učebních úloh. Plnění úloh lze realizovat díky opakování, rozhovoru, čtení, psaní, řešením typových úloh atd.
3. **Metoda problémového výkladu:** Žáci v tomto případě neznají řešení, je jim předkládána úloha, kterou musí za pomoci učitele vyřešit.

4. **Heuristická metoda:** Tato metoda požaduje po žácích samostatné řešení na úlohu, tu vytvořil učitel na základě učiva. Úloha má v sobě rozpor, na který učitel upozorňuje.
5. **Výzkumná metoda:** U této metody je od žáků vyžadován samostatný a celistvý přístup, u kterého žáci uplatňují vědomosti a zkušenosti.

(Kalhous, 2002, s. 312)

První dvě skupiny metod můžeme řadit mezi reproduktivní metody, třetí skupinu na pomezí reproduktivní a produktivní metody a poslední dvě skupiny mezi produktivní metody. (Kalhous, 2002)

Jinou zajímavou klasifikaci poskytuje Mojžíšek (1988, s. 76 – 78), jenž metody dělí na základě fázi výuky:

I Metody usměrňující zájem – metody motivační (stimulační)

1. Úvodní, vstupní motivační metody (např. motivační rozhovor)
2. Průběžné motivační metody (např. uvádění příkladu z praxe)

II Metody podání, zprostředkování učiva – metody expoziční

1. Metody přímého přenosu, přímého sdělování poznatků (např. vyprávění)
2. Metody zprostředkovaného přenosu poznatků názorem (např. demonstrační m., manipulační m., hra, kresba)
3. Metody heuristického charakteru – metody problémové (např. dialogické m., problémové m.)
4. Metody samostatné práce a autodidaktické metody

III Metody opakování a procvičování učiva – metody fixační

1. Metody opakování vědomostí (např. ústní opakování, ilustrace, opakovací četba, dramatizace, domácí úkoly)
2. Metody nácviku dovedností (např. nácvik poznávacích procesů)

IV Metody diagnostické a klasifikační (metody kontroly a hodnocení)

1. Klasické didaktické diagnostické metody (metody posuzování úrovně vědomostí a dovedností, např. písemné zkoušky, ústní zkoušky, testy)
2. Diagnostické metody vědecko-výzkumného charakteru (malé formy vědeckovýzkumných metod, např. pozorování žáka, anamnéza)

3. Metody třídění a interpretace diagnostických údajů
4. Metody klasifikační, didaktické charakteristiky, klasifikační symbolika (např. exaktní metody, charakteristiky)

(Mojžíšek, 1988, s. 76 – 78)

Další klasifikaci výukových metod nabízí již zmíněný Maňák (2003), který metody dělí na metody *klasické, aktivizační a komplexní*. Můžeme si všimnout, že komplexní metody obsahují i organizační formy výuky, což může být matoucí, a dokazuje to fakt, že výukové metody nelze od forem jednoduše oddělit:

1. Klasické výukové metody

1.1. Metody slovní

- 1.1.1. Vyprávění
- 1.1.2. Vysvětlování
- 1.1.3. Přednáška
- 1.1.4. Práce s textem
- 1.1.5. Rozhovor

1.2. Metody názorně-demonstrační

- 1.2.1. Předvádění a pozorování
- 1.2.2. Práce s obrazem
- 1.2.3. Instruktaž

1.3. Metody dovednostně-praktické

- 1.3.1. Napodobování
- 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
- 1.3.3. Vytváření dovedností
- 1.3.4. Produkční metody

2. Aktivizující metody

- 2.1. Metody diskusní
- 2.2. Metody heuristické, řešení problému
- 2.3. Metody situační
- 2.4. Metody inscenační
- 2.5. Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody

- 3.1. Frontální výuka

- 3.2. Skupinová a kooperativní výuka
- 3.3. Partnerská výuka
- 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáku
- 3.5. Kritické myšlení
- 3.6. Brainstorming
- 3.7. Projektová výuka
- 3.8. Výuka dramatem
- 3.9. Otevřené učení
- 3.10. Učení v životních situacích
- 3.11. Televizní výuka
- 3.12. Výuka podporovaná počítačem
- 3.13. Sugestopedie a superlearning
- 3.14. Hypnopedie

(Maňák, 2003, s. 49)

V neposlední řadě uvádíme i přehled metod od Čapka (2015), který metody předkládá následujícím způsobem. Metody strukturuje podle různých kritérií, uvádí metody, které jsou vhodné pro alternativní školu, tj. např. Montessori, Dalton, Jenský plán. Nabízí další varianty konkrétních metod, například upřesňuje práci s textem (I.N.S.E.R.T., čtenářské dopisy atd.). Předchozí metody popsané například Maňákem Čapek (2015) prakticky rozvíjí a doplňuje je o další. Rozlišuje více než 70 různých metod, viz příloha č. 12. Metody jsou řazeny abecedně.

3.1.2.4 Vybrané výukové metody na Montessori škole

V této kapitole jsou popsány vybrané výukové metody, které jsme pozorovali během výuky na ZŠ Na rovině v Chrudimi. Tyto metody nemusí být typické pro Montessori školu, nicméně je vybíráme, jelikož je v Montessori škole používají k dosažení výukových cílů. Výukové metody jsou řazeny abecedně.

Brainstorming

Brainstorming je metoda, která se používá k tvorbě nápadů nebo řešení problémů v kreativním týmovém prostředí. Žáci se snaží co nejvíce nápadů vyslovit bez ohledu na to, zda jsou reálné či ne. Učitel nápady nekomentuje, pouze zapisuje. Cílem je podnítit kreativitu a následně vybrat nejlepší nápady. (Maňák, 2003)

Didaktická hra

Didaktické hry jsou různorodé interaktivní aktivity, které zahrnují simulace, manipulaci s předměty, společenské a učební hry. Tyto hry mohou být využity ve vzdělávání a pomáhají rozvíjet celou osobnost žáků. Mezi ně patří ekonomické hry, rozhodovací hry, kvízy, soutěže, hádanky a další, avšak vždy musí být přizpůsobeny výchovně-vzdělávacím cílům. Didaktické hry se někdy řadí také k situačním a inscenačním hrám, ale kvůli jejich specifčnosti je lze vydělit jako relativně samostatnou skupinu. (Maňák, 2011)

Diskuze

Metoda, která umožňuje žákům aktivně se zapojit do výuky a podílet se na tvorbě vzdělávacího procesu. Diskuze se zaměřuje na výměnu názorů, argumentů a stanovisek mezi žáky a učitelem. Žáci se učí kriticky přemýšlet a vyjadřovat své názory. Diskuze může být strukturovaná nebo neformální a může být vedena jak ve skupinách, tak s celou třídou. (Maňák, 2003)

Inscenační metoda

Inscenační metody jsou založeny na tradici předvádět různé události, pověsti a mýty v modelových situacích, včetně edukace, kde se zpodobňují různé situace a role s vzdělávacím a výchovným cílem. Existují strukturované a nestrukturované inscenace, které poskytují prostor pro rozvoj osobnosti, představitosti a tvořivosti. Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení s využitím základních principů a postupů dramatu a divadla. Využívá se lidských schopností modelovat životní události a problémové situace uměleckými prostředky v intencích edukačních cílů. Dramatická výchova se uplatňuje různými způsoby, jako jsou hry,

pohybové hry, práce s kostýmy a rekvizitami, hudební produkce a dramatizace textů. Je možné ji zařadit do kurikula jako doplňující obor. (Maňák, 2011)

Výukový, diskuzní a komunitní kruh

Na ZŠ Na rovině všechny bloky začínají *komunitním kruhem* a končí opět elipsou a reflexí celého bloku. Tato elipsa je vyznačena na koberci a žáci si podle vyznačení sedají na zem. Hovoří v případě, že mají v ruce určený předmět či jsou vyvolání apod. (ZŠ Na rovině).

Výukový kruh je často používán při výuce jazyků, občanského nauky a dalších předmětech, aby podpořil lepší komunikaci a zapojení žáků. Učitel má v tomto kruhu řídicí roli a směřuje diskuzi ke vzdělávacím cílům. (Nováčková, 2011)

Diskusní kruh je moderovaný učitelem a zaměřuje se na různá témata, nejen výuková. Diskutuje se o událostech ve třídě, škole, v zemi nebo ve světě. Cílem je rozvíjet dovednosti diskutovat, reagovat na názory a prezentovat argumenty. Diskusní kruh umožňuje hovořit o aktuálních věcech a řešit problémy. Oba způsoby kruhů přispívají k rozvoji klíčových kompetencí, jako jsou sociální a personální kompetence, komunikativní dovednosti a občanské kompetence. (Nováčková, 2011)

Komunitní kruh je zaměřen na rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti a pocitu sounáležitosti a přijetí mezi žáky. Tento kruh podporuje rozvoj emocionality a vytváření bezpečného prostředí ve třídě. Respektuje psychosociální podmínky vzdělávání a je důležitou metodou. Pro úspěšné fungování komunitního kruhu je nezbytné vytvořit pocit bezpečí pro všechny zúčastněné žáky. (Nováčková, 2011)

Kritické myšlení

Kritické myšlení je schopnost analyzovat, syntetizovat a hodnotit informace a argumenty s cílem dospět k racionálnímu závěru nebo rozhodnutí. Výuka kritického myšlení se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení žáků, a to prostřednictvím aktivního zahrnutí žáků do procesu uvažování a řešení problémů. (Maňák, 2003)

Projekt „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ se snaží zlepšit kulturu učení a rozšířit působení školy také na oblast volní, citové a kreativní kultivace žáků. Metoda kritického myšlení spojuje tři oblasti myšlení - přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení. Učitelovy otázky hrají důležitou roli při rozvíjení

kritického myšlení žáků. Je nutné vytvořit atmosféru, kde žáci nemají obavy vyslovovat své názory, akceptovat rozdíly v myšlení žáků a podporovat kooperativní a týmovou práci. (Maňák, 2003)

Myšlenková mapa

Myšlenkovou mapu můžeme také pojmenovat pojmová nebo mentální. Čapek (2015) rozlišuje dva typy map, mapu pojmovou a mapu myšlenkovou. Pod myšlenkovou mapou si můžeme představit mapu, která se tvoří na základě asociací, kdežto pojmová mapa nám může pomoci s pochopením pojmů.

„Mentální mapa je nejdokonalejším organizačním nástrojem našeho mozku, a také nejsnadnějším prostředkem, jak do něj dostávat informace a následně s nimi pracovat. Jde o tvůrčí a efektivní způsob zaznamenávání poznámek, který „mapuje“ naše úvahy.“ (Čermáková, 2015)

Práce s textem

Práce s texty se vyvinula od klasického zpracování textů z učebnic a encyklopedií až po moderní média. Tato metoda výuky umožňuje žákům získat nové poznatky, rozšířit stávající znalosti a rozvíjet dovednosti využívání textových informací při řešení úkolů a problémů. Cílem práce s textem je porozumění textu, schopnost dešifrovat text, nalézt klíčové pojmy a poznatky a porozumět vztahům mezi nimi. Žák při práci s textem uspořádává klíčové informace, prezentuje obsah vlastními slovy, formuluje otázky a doplňuje text vlastním hodnotícím komentářem. Práce s texty také zahrnuje poznávací operace, jako je vnímání a zapamatování a při interpretaci textu žák vkládá vlastní schopnosti a prožívání. (Maňák, 2003)

Dnes se snažíme propojit čtení a psaní s kritickým myšlením, což rozvíjí myšlenkové procesy a logické vyjadřování. Práce s textem zahrnuje nové úkoly, jako je ovládnutí textového editoru, a fenomény, jako jsou komiksy, ale i spojení textu a obrazu v komiksu vyžaduje hlubší analýzu. (Maňák, 2011)

- Metoda I.N.S.E.R.T.

Metoda I.N.S.E.R.T. je výuková metoda práce s textem, která se zaměřuje na aktivní zapojení žáků do procesu čtení a porozumění textu. Při použití metody

I.N.S.E.R.T. žák čte text a značí si ho pomocí různých symbolů. Tyto značky mají různé významy. Pomáhají žákovi například označit nové informace a rozvíjet jeho myšlenkové procesy.

Mezi značky patří:

- ✓ - rozumím tomu, to jsem věděl
- ? – nerozumím, potřebuji se zeptat, potřebuji vysvětlit
- ! – chci zdůraznit nebo mě to překvapilo
- + - souhlasím, nová informace
- - nesouhlasím

(Čapek, 2015, s. 304 – 305)

Existuje několik modifikací, které lze použít v závislosti na textu. Použití značek umožňuje žákům lépe porozumět textu, zlepšit si schopnost aktivně číst a vést si poznámky, které jim pomohou v další práci s textem. (Čapek, 2015)

Diamant

Metoda Diamant je výukovou metodou, která kombinuje práci s textem a brainstorming (brainwriting). Využívá myšlení žáků k vystižení hlavního pojmu a jeho opaku. Lze ji provádět jako skupinovou práci, samostatnou práci nebo práci ve dvojicích. Základem je grafické schéma ve tvaru diamantu. Existují různé typy, například jednopólový diamant, jednosměrný a obousměrný diamant (nejobvyklejší), synonymní a antonymní diamant, cinquain a pětílístek. Diamanty pracují většinou s asociacemi ve spojení s hlavním tématem a slovními druhy (Čapek, 2015).

Příklad obousměrného diamantu od Čapka (2015, s. 44):

lev
majestátný – pyšný
řvaní – vrčení – plížení
zvíře – hebký – savec – bajky
mečení – skákání – pasení
mírná – tichá
ovce

Produkční metoda

Produkční metoda klade důraz na aktivní zapojení žáků do tvorby nějakého produktu. Žáci jsou povzbuzováni k vytváření nových věcí, jako jsou prezentace, brožury, videa nebo webové stránky. Tato metoda podporuje kreativitu a umožňuje žákům získat praktické zkušenosti v tvorbě produktů. (Maňák, 2003)

Rozhovor

Rozhovor je didaktická metoda, která spočívá ve vedení dialogu mezi učitelem a žáky. Tímto způsobem se učitel snaží pomocí otázek získat nové informace od žáků a vést je k logickému uvažování a využívání vlastních zkušeností. Rozhovor slouží k vysvětlení jevů a problémů a umožňuje žákům získat nové poznatky. Má různé funkce, jako je motivace, ověřování znalostí nebo doplnění výkladu, a zajišťuje zpětnou vazbu a aktivní zapojení žáků během výuky. (Zormanová, 2012)

Samostatná práce

Samostatná práce žáků spočívá v aktivitě žáka a závisí na cílech a charakteru výchovně-vzdělávací práce. Během této aktivity si žáci osvojují znalosti a dovednosti vlastním úsilím, s relativně malou pomocí od ostatních a bez vnějšího vedení. Toto se děje především při řešení problémů, při samostatném studiu a při plnění nejrůznějších úkolů. Samostatná práce žáků úzce souvisí s kritickým myšlením, protože žák je zodpovědný za vlastní výsledky v učebním procesu. (Čapek, 2015)

Vysvětlování

Vysvětlování je metoda výuky, při které učitel vysvětluje nová témata nebo koncepty žákům. Vysvětlování by mělo být strukturované a srozumitelné a mělo by být prezentováno pomocí různých didaktických prostředků, jako jsou prezentace, praktické ukázky, grafy nebo diagramy. Cílem vysvětlování je předat žákům nové znalosti, aby žáci porozuměli tématu. (Maňák, 2003)

Vytváření dovednosti

Vytváření dovednosti je metoda zaměřená na rozvoj praktických dovedností a schopností žáků. Tato metoda se často používá v oblasti profesního vzdělávání a může

zahrnovat praktickou část výuky, jako například laboratorní cvičení, simulace nebo role-playing hry. Utváření dovedností je proces, který se skládá ze tří etap a je možné ho nahlížet z různých přístupů k učení. Jedním z nejrozšířenějších přístupů k utváření kognitivních dovedností je Andersonův model, který rozlišuje deklarativní etapu, sestavení znalostí pro řešení problému a procedurální etapu. Ideální průběh utváření dovedností je postupný proces, který se odvíjí z činností žáků a zahrnuje několik klíčových momentů jako je aktualizace schopností a zkušeností, zájem a motivace žáka k řešení problému. (Maňák, 2003)

Výuka dramatem

Výuka dramatem spočívá v tom, že žáci se učí prostřednictvím her a dramatizací různých situací. Cílem je rozvíjet schopnosti komunikace a spolupráce a zároveň zlepšovat sebevědomí a sebeuvědomění žáků. (Maňák, 2003)

4 Český jazyk a literatura

Tato práce se zaměřuje primárně na výuku českého jazyka a literatury, která je neodmyslitelnou součástí školní docházky v České republice. V některých zemích se jedná o dva samostatné vyučovací předměty, ale v České republice se jedná tradičně o jeden komplexní předmět, který je vnitřně strukturovaný do složek jazykové a literární.

Tyto složky jsou založeny na odpovídajících vědních oborech a jazyková složka v předmětu český jazyk zahrnuje kromě gramatiky, slovní zásoby, pravopisu a zvukové stránky také slohovou složku. Spojení jazyka a literatury v jednom předmětu má své opodstatnění v tom, že oba obory pracují s jazykovým materiálem. Literatura je umění slova a porozumění jazykové výstavbě díla je důležitou součástí jeho poznávání. Při rozboru textu žák poznává, jak nebo jaké spisovatel vybírá jazykové prostředky, které nejlépe vyhovují jeho záměru a jeho vztahu ke skutečnosti a které vyvolávají adekvátní reakce u čtenáře. Porozumění jazykové výstavbě díla může být užitečné pro rozvoj lexikálních, frazeologických a syntaktických schopností, a také pro porozumění kompozici literárního textu. Texty jsou také podnětem pro tvorbu vlastních slohových prací. Je však důležité, aby žáci měli dostatečnou slovní zásobu a znalosti terminologie, aby mohli efektivně pracovat s jazykovou výstavbou textů. (Čechová, 1998)

4.1 Předmětová didaktika

Samotnou předmětovou didaktiku lze tedy rozdělit na didaktiku jazykového vzdělání, didaktiku komunikační/slohové výchovy a literární výchovy. Vyučování všech těchto tří složek by žáky mělo žáky učit rozvíjet dovednosti.

Podle Čechové (1998) je hlavním cílem rozvoj schopnosti komunikační, konkrétně komunikace spisovným jazykem. Tento cíl samozřejmě souvisí i s cíli kognitivními, jelikož je potřeba, aby žák jazyku rozuměl a vědomě ho požíval. "

„Jazykovou výchovou vedeme žáky i k logickému myšlení, neboť výstižnost vyjadřování a přesnost myšlení spolu souvisí.“ (Čechová, 1998, s. 10)

Dalším cílem může být například vytváření postoje žáka k jazyku či vyjadřování. Obecně lze říct, že jde o snahu v žácích povzbuzovat a budovat dovednosti například v oblasti komunikace, rozumu a estetiky.

4.2 Český jazyk a literatura v RVP

Vzdělávací obor RVP Český jazyk a literatura je klíčovým oborem pro vzdělávání v České republice. Cílem tohoto oboru je nejen naučit žáky správně používat český jazyk, ale také rozvíjet jejich literární a kulturní povědomí. V rámci tohoto oboru se žáci učí nejen pravidlům českého jazyka, ale také literární analýze, interpretaci a tvorbě textů. Důležitou součástí výuky je také výuka literární historie a kontextu, který má klíčový význam pro porozumění dílům české i světové literatury. (Holasová, 2004)

„Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek, tedy výchovy komunikační (slohové), jazykové a literární, což v podstatě odpovídá tradici.“ (Holasová, 2004)

Český jazyk a literatura v RVP se kromě toho zaměřuje na rozvoj čtyř základních kompetencí žáků, a to jsou komunikativní, jazyková, literárně-kulturní a občanské kompetence. Komunikativní kompetence se věnuje rozvoji schopnosti dorozumívat se v jazyce jak ústně, tak písemně. Jazyková kompetence se zaměřuje na správné používání gramatiky, slovní zásoby a pravopisu českého jazyka. Literárně-kulturní kompetence se zabývá rozvojem schopnosti analyzovat literární díla, porozumět jejich kontextu a interpretovat je. Občanská kompetence pak zahrnuje rozvoj schopnosti žáků aktivně se zapojovat do společnosti a plnit své občanské povinnosti. Výuka v oboru Český jazyk a literatura se zaměřuje na rozvoj těchto kompetencí přes různé metody a aktivity. (MŠMT, 2021)

Sloh je podle RVP jeden z klíčových oborů v rámci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Vyučování slohu v RVP se zaměřuje na rozvoj kreativity a schopnosti vyjádřit se písemně. Vyučovat by se měly různé typy slohových úkolů, od krátkých popisů, přes dopisy, eseje, až po odborné texty. Základem pro vyučování slohu v RVP je rozvoj schopnosti žáka myslet a vyjadřovat se písemně. Tento vzdělávací obor se zaměřuje na rozvoj schopnosti napsat kvalitní text, který má jasnou strukturu, logickou návaznost a využívá vhodné jazykové prostředky. V rámci vyučování slohu se žáci učí základním slohovým postupům, jako je popis, charakteristika, vyprávění, líčení, argumentace a rozhovor. Žáci se učí, jak správně strukturovat svůj text a jak využívat různé stylistické postupy, jako jsou přirovnání, metafory, ironie a další. Dále se učí, jak správně používat interpunkční znaménka, gramatické konstrukce a slovní zásobu.

Slohové úkoly se liší podle stupně školní docházky. Na základní škole se žáci učí například popisu, líčení a vyprávění, které se postupně rozvíjejí až do složitějších úkolů jako je argumentace. (MŠMT, 2021)

I jazyková výchova je důležitou součástí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP. Tato část výuky se věnuje jak gramatice jazyka, tak i jeho zvukové stránce. Správná znalost gramatiky je základem pro správnou komunikaci a porozumění v jazyce. Proto se jazyková výchova zabývá nejen slovními druhy a skloňováním, ale také syntaxí, slovosledem a dalším jazykovým jevům. Další důležitou součástí jazykové výchovy je zvuková stránka jazyka. Výuka fonetiky se zabývá správnou výslovností hlásek, důrazu a intonace. Žáci se učí rozpoznávat a produkovat správné zvuky a výslovnost slov, což je klíčové pro porozumění a správnou komunikaci v jazyce. Kromě toho součástí jazykové výchovy je slovní zásoba a pravidla pravopisu. Žáci se učí rozšířit svou slovní zásobu a používat slova v kontextu. Pravopis je také důležitým aspektem jazykové výchovy. Žáci se učí pravidla pravopisu a naučí se je aplikovat při psaní textů. (MŠMT, 2021)

V rámci výuky jsou žáci seznamováni s nejvýznamnějšími českými a světovými literárními díly a jsou jim předkládány různé interpretace, které jim pomáhají hlouběji porozumět textu. Dalším cílem oboru Český jazyk a literatura v RVP je rozvíjet komunikační schopnosti žáků a podporovat jejich schopnost vyslovit své myšlenky a názory. V rámci literatury se žáci učí porozumět a interpretovat literární texty, rozvíjet literární vkus a schopnost vytvářet literární texty sami. Důležitým aspektem vzdělávání v oboru RVP Český jazyk a literatura je rozvíjení schopností kritického myšlení a hodnocení. Žáci se učí hodnotit kvalitu literárních textů a zvažovat různé úhly pohledu na literaturu. Toto jim umožňuje mít kritický přístup nejen k literatuře, ale také k informacím a argumentům, které potkávají v běžném životě. (MŠMT, 2021)

Obor Český jazyk a literatura je klíčovým prvkem vzdělávacího systému. Nabízí žákům mnoho příležitostí pro rozvoj komunikačních, kritických a literárních schopností, stejně jako pro zdokonalení jejich jazykových dovedností. Díky tomu mohou žáci lépe porozumět a interpretovat literární texty a být úspěšní v osobním a profesním životě.

4.3 Český jazyk a literatura v ŠVP

Na základní škole Na rovině v Chrudimi se školní vzdělávací program řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Všechny ročníky 1. i 2. stupně základní školy vyučují předmět český jazyk a literatura, který se zaměřuje na naplnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru a průřezových témat. Tento předmět má dle ŠVP klíčovou roli v celkovém vzdělávacím procesu a naučené dovednosti jsou důležité pro všechny ostatní předměty. Na začátku prvního stupně se kladou velké nároky na rozvoj čtenářských a psacích dovedností prostřednictvím uvolňovacích cvičení, grafomotorických cvičení a cvičení na zrakové rozlišování. Při výuce čtení se uplatňuje metoda tichého čtení a genetická metoda čtení doplněné cvičeními na sluchové rozlišování. (ZŠ Na rovině v Chrudimi, 2023)

Součástí výuky jsou také pravidla gramatiky a pravopisu, rozšiřování slovní zásoby a práce s odbornou literaturou. Dále se ŠVP věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti, čtenářství, tvůrčího psaní, efektivní komunikaci a sebehodnocení. (ZŠ Na rovině v Chrudimi, 2023)

Na ZŠ Na rovině se výuka českého jazyka a literatury dělí na dvě základní části: „Montessori práce na plánech“ (obsahově totožné s jazykovou výchovou) a dílnu čtení a psaní (obsahově totožné s komunikační a slohovou výchovou a literární výchovou). „Montessori práce na plánech“ se provádí v dopoledních blocích a má komplexní charakter. Začíná společným úvodním posezením v kruhu, které má podobu komunitního setkání, následuje individuální práce s pomůckami a pracovními listy a končí společným posezením zaměřeným na sebereflexi. Tato část je založena na individuální výuce podle plánů učiva. Dílna čtení a psaní začíná společným setkáním v kruhu. Poté se většinou pokračuje společnou literární aktivitou a poté individuální prací na tvůrčím psaní, interpretaci literárních děl a četbě. Dílna končí opět společnou reflexí bloku a sebereflexí. Témata dílny převážně navazují na probírané učivo v předmětu s názvem „Projekt“. (ZŠ Na rovině v Chrudimi, 2023)

Výuka čtení a psaní pro 1. a 2. stupeň zahrnuje základní dovednosti potřebné pro tyto oblasti, stejně jako rozvoj schopností čtenářských a psacích schopností a kritického myšlení. Žáci jsou učeni strategiím pro čtení s porozuměním, jako je předvídání, vyjasňování, kladení otázek a shrnování. Čtení zahrnuje pravidelné čtení souvislých

textů, reflektování četby a rozvoj mediální gramotnosti, což zahrnuje schopnost kriticky posuzovat a využívat různé typy mediálních textů. Psaní se zaměřuje na základní dovednosti techniky psaní a sebekontroly, včetně kontroly čitelnosti, pravopisu, srozumitelnosti a formální správnosti textu. Žáci se učí také psát vlastní texty podle zadaných kritérií, jako jsou obsah, forma, adresát a účel. Učitelé používají rozličné formy diktování, jako jsou „běhací diktáty“, „šeptané diktáty“ a „autodiktáty“. Pro žáky na 2. stupni je psaní více zaměřeno na tvořivé činnosti s texty, psaní vlastních textů podle zadaných kritérií a sebekontrolu textů. (ZŠ Na rovině v Chrudimi, 2023)

4.4 Vybraná témata z oboru český jazyk a literatura

Vzhledem k tomu, že jsme během pozorování výuky na Montessori základní škole Na rovině a tradiční škole ZŠ Bezručova sledovali stejná témata či stejný obsah hodiny, je vhodné doplnit práci alespoň o stručné teoretické informace týkající se vybraných pozorovaných témat či cvičení ze slohové výchovy, jazykové výchovy a literatury.

Slohová výchova

Líčení

Slohový útvar líčení je jinak řečeno subjektivně zabarvený popis. Samo líčení by mělo vyjadřovat autorův vztah a náladu vůči popisovanému prostředí. Zároveň by mělo ve čtenáři co nejlépe vzbuzovat a navozovat emoce. Cílem při psaní subjektivně zabarveného popisu je vést žáka k objevování a vyjádření krás přírody, i když popis může být nedokonalý. Jazyk líčení umožňuje žákům používat emocionální slova, přirovnání, metafory, citoslovce a určité syntaktické prostředky. (Svoboda, 1977)

Charakteristika

Základem charakteristiky je popis lidského jednání a vlastností. Hlavními hledisky při charakterizování osoby jsou temperament, vztah k lidem, rodině, práci, zájmům, znalostem a politickým názorům. Charakteristika osoby může být prezentována jako popis vlastností nebo rozvinutá charakteristika, která zahrnuje i

informace o vzhledu a o tom, jak se vlastnosti projevují. Kompozice charakteristiky závisí na záměru autora a může zahrnovat vyprávění, úvahy nebo ilustrace konkrétními příklady. Výuka o charakteristice se často začíná ústními stručnými charakteristikami a postupně přechází ke komplexnějším písemným charakteristikám. (Svoboda, 1977)

Jazyková výchova

Diktát

Diktát je cvičení, které pomáhá žákům procvičit a posílit jejich znalosti. Je důležité, aby diktát obsahoval pravopisné jevy, které byly dostatečně procvičeny. Speciální diktáty se zaměřují na procvičování konkrétního jevu, zatímco souhrnné diktáty cvičí různé druhy pravopisných jevů. Existují i zvláštní druhy diktátu, jako je výběrový diktát a autodiktát. (Svoboda, 1977)

Druhy vedlejších vět

Vedlejší věty se dělí podle větných členů, které vyjadřují stejný obsah, a jsou uvozeny spojkami, vztažnými zájmeny a příslovci, na to je důležité upozornit při jejich probírání. Věty vedlejší závisí na řídicí větě jako na svém větném členu a je vhodné je probírat společně s větnými členy. Existují věty vedlejší podmětné, přísudkové, přívlastkové, předmětné, příslovečné a doplňkové. (Hauser, 1994)

Literatura

Shakespeare

William Shakespeare, významný anglický básník a dramatik, po sobě zanechal 39 divadelních her a 154 sonetů. V jeho dílech se věnuje emancipaci žen, které odporují mužům a vyjadřují vlastní názory, což bylo v jeho době neobvyklé. Narodil se a vyrůstal ve Stratfordu nad Avonou, kde se oženil s Anne Hathawayovou a měl s ní tři děti. Poté se přestěhoval do Londýna a začal svou úspěšnou divadelní kariéru v divadle Globe. Ke konci svého života se vrátil do Stratfordu, kde také zemřel. Jeho tvorba je rozdělována do tří období (komedie, tragédie, romance). Mezi jeho díla patří Hamlet, Romeo a Julie, Zkrocení zlé ženy a Zimní pohádka. (Daševičová, 2020)

Praktická část práce

5 Porovnání didaktických prostředků

Cílem praktické části je porovnání didaktických prostředků ve výuce tradiční ZŠ a alternativní ZŠ. Pro porovnání bylo zvoleno pozorování, konkrétně hospitace.

Jádrem pozorování jsou ve všech hospitacích stejné didaktické prostředky, tj. výukové metody, organizační formy a didaktické pomůcky. Praktická část práce se tedy zaměřuje zejména na porovnání toho, jakým způsobem učitelé ve výuce využívají didaktických prostředků, jakým způsobem zprostředkovávají látku žákům a všímá si jednotlivých rozdílů mezi tradiční a alternativní školou.

Hospitace probíhaly na dvou základních školách. Na Základní škole Bezručova v Hradci Králové, což je škola s tradičním způsobem výuky a na Základní škole Na rovině v Chrudimi, což je škola s alternativním Montessori přístupem k výuce. V té výuka nejen literatury navazuje na projektové téma, které se tento školní rok (2022/2023) promítá do všech předmětů. Hospitace byly realizovány v časovém rozmezí od ledna 2023 do dubna 2023. Na tradiční ZŠ Bezručova je pozorována 7., 8. a 9. třída, každá třída má průměrně 28 žáků. Na Montessori ZŠ Na rovině bylo pozorováno druhé a třetí trojročí. Každé trojročí pojímá zhruba 23 žáků.

Cílem bylo navštívit celkem 10 hodin českého jazyka a literatury, 5 vyučovacích jednotek na škole alternativní a 5 vyučovacích jednotek na škole tradiční. Je sledováno stejné téma a je nahlíženo na to, jakým způsobem určité téma daná škola zpracovává a jaké didaktické prostředky k tomu využívá. Konkrétně se jednalo o dvě hodiny s výukou slohu (líčení a charakteristika), dvě hodiny s výukou jazykové výchovy (diktát a vedlejší věty) a jedna hodina literatury (William Shakespeare).

Zároveň se jedná o záznam dokládající, jak daná škola alternativního (i tradičního) typu funguje.

Samotné hospitace jsou zaznamenány do přehledných námi upravených archů původně vytvořených pro přípravu na výuku Kesnerovou Řádkovou (formulář pro přípravu na výuku, 2022), kde lze najít jméno školy, předmět, třídu, časovou dotaci, místo, kde hodina probíhala, téma hodiny, cíle apod. Jsou zde shrnuty použité pomůcky,

formy a metody. Průběh hodiny je rozdělen z časového hlediska a z hlediska činnosti učitele a žáka.

Dvojici pozorování z tradiční a alternativní školy pojí stejné téma. Formuláře z tradiční základní školy jsou vyznačené šedivě, formuláře z alternativní Montessori školy jsou vyznačené zeleně. První v pořadí je vždy tradiční škola (ZŠ Bezručova) a druhá v pořadí je alternativní škola (ZŠ Na rovině). Po formulářích následuje samotné porovnání pozorování. Porovnávání hodin na školách se kromě jiného věnuje i poměrům časů, v jakých učitele uskutečnili výukové metody, primárně se pro příklad zaměřuje na metodu vysvětlování.

5.1 Sloh – líčení

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Bezručova (tradiční škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 7. třída
	vyuč. hodina: 45 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Líčení	
Cíle: vzdělávací: Žák procvičí fantazii, dedukci a mluvený projev. Žák ví, co je to líčení. výchovné: Žák komunikuje a spolupracuje.	
Metody výuky: diskuze, vysvětlování, práce s obrazem, samostatná práce, rozhovor, vytváření dovednosti (mluvní cvičení), kritické myšlení	Formy výuky: hromadná
Pomůcky: tabule, pracovní sešit Hravý sloh7	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
10:55 – 11:05	Učitelka se s dětmi přivítá. Udělá si docházku.	Žáci se posadí. Hlasují o výzdobě své třídy.	F: hromadná	
11:05 – 11:10	Učitelka trvá na splnění příště. Další cvičení je na téma „Když jsem poprvé ...“ Učitelka se doptává (Jaké jsou pocity, když děláme něco poprvé atd.). Ptá se ostatních žáků. Chodí mezi žáky. Další téma je „Prázdniny snů“ –. Poslední cvičení je „Sám	Při mluvnickém cvičení vyvolaná žákyně nemá práci na téma „Sociální síť“. Žák nemluví dostatečně dlouho Žáci se hlásí a sdílí zážitky o překonání strachu. Žák má mluvit ke	M: vytváření dovednosti (mluvnické cvičení) kritické myšlení F: hromadná	

	v džungli“. Chválí za pěkné uchopení tématu a odkazuje na introverta/extroverta.	spolužákům a doptává se, nakonec žák příští hodinu bude hovořit znovu.		
11:10 – 11:27	<p>Učitelka vyzývá, aby si žáci vytáhli pracovní sešit, kde jsou 4 obrázky (les, západ slunce, slunečnice, zámek)</p> <p>Když učitelka vyvolá žáka, neříká, že je něco špatně, pouze se doptává. K obrázku zámku dodává, jak se zámek jmenuje a kde ho najdeme.</p> <p>Učitelka na tabuli nadepisuje datum a tabulku (zrak, čich, hmat, chuť). Vybere obrázek lesa. Učitelka se ptá, kdo je hotov.</p> <p>Snází se žáky nabudit a dopomocť jim.</p>	<p>Žáci mají napsat 5 přídavných jmen k vybranému obrázku, podle toho co v nich evokuje.</p> <p>Žáci mají zapojit fantazii a nechat na sebe obrázek působit. Žáci mají čas na psaní do sešitu, potichu pracují.</p> <p>Postupně žáci říkají k jednotlivým smyslům, co si napsali.</p>	<p>M: samostatná práce, vysvětlování, práce s obrazem, kritické myšlení</p> <p>F: hromadná</p> <p>M: práce s obrazem, rozhovor</p>	Tabule, pracovní sešit
11:37 – 11:40	Učitelka vysvětluje úkol. Do příště si mají žáci promyslet, jaké je jejich oblíbené místo a udělat to samé a doplnit do tabulky vjemy.		<p>M: vysvětlování</p> <p>F: hromadná</p>	

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Na rovině (alternativní Montessori škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 3. trojročí
	vyuč. hodina: 90 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Líčení	
Cíle: vzdělávací: Žák napíše líčení, rozvíjí fantazii. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: rozhovor, vysvětlování, práce s textem, diskuze, smyslová výuka, práce s pomůckou, vytváření dovednosti, kritické myšlení, situační metoda, produkční metoda, samostatná práce, komunitní a výukový kruh	Formy výuky: hromadná, individualizovaná výuka
Pomůcky: papír, kokosový olej, růžový olej, mletá káva, listí, noviny, kamínky, pytlíčky	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
8:30 – 8:35	Učitelka se s žáky sejde v komunitním kruhu.	Žáci se postupně scházejí na koberec.	M: komunitní kruh F: hromadná	
8:35 – 8:40	Učitelka žáky poprosí, aby se uvolnili, zavřeli oči a jen poslouchali a snažili si představit věci, které uslyší. Čeká, až se žáci utiší a přečte ukázkové líčení.	Zavírají oči a poslouchají.	M: vysvětlování, čtení ukázky textu, komunitní kruh F: hromadná	text s líčením
8:40 – 8:50	Zeptá se, jaké měli žáci z textu pocity a jaký slohový útvar to mohl být. Společně přijdou na líčení. Učitelka se zeptá, jaké jazykové prostředky autor používal a jaké se používají při líčení. Také zmíní, jak je text strukturován.	Žáci se hlásí a tipují útvar. Žáci přemýšlí, přijdou na personifikaci a metaforu, s názvy jim ale pomůže učitelka.	M: rozhovor, vysvětlování, práce s textem, výukový kruh F: hromadná	text s líčením
8:55 – 9:40	Poté žákům popíše následující práci - zkusí napsat líčení na základě jiných smyslů než je zrak. Rozdělí žáky do tří skupin. Ke každé věci, kterou ucítí, uslyší nebo si ohmatá, si napíše alespoň pět přídavných jmen, která je napadnou.	Nejprve poslouchá první skupina – slyší zurčení vody, druhá skupina – bouřka, třetí skupina – praskání v krbu. Poté přijde postupně každá skupina. Ohmatá	M: smyslová výuka, vytváření dovednosti, situační metoda, samostatná práce, práce s pomůckou, kritické myšlení, výukový kruh	papír, kokosový olej, růžový olej, mletá káva, listí, noviny, kamínky, pytlíčky

	<p>Jejich úkol je si na základě těchto věcí představit místo a co nejlépe nám o vylíčit. Přídavná jména, která si napsali, mají v líčení použít.</p> <p>Učitelka chodí po třídě, sleduje žáky, popřípadě jim poradí.</p> <p>Poté zopakují proces, jen se prohází vjemy. Dává okamžitou zpětnou vazbu.</p>	<p>různé předměty (kamínky, listí, noviny). Nakonec když se posadí a napíší přídavná jména k předmětu, je každá skupina očichá něco jiného (kokos, růže, káva).</p> <p>Žáci se rozejdou a píší líčení.</p>	<p>F: hromadná, individualizovaná</p> <p>M: produkční metoda</p>	
9:40 – 10:00	<p>Učitelka dává zpětnou vazbu.</p> <p>Zeptá se ostatních, jak na ně text působí. Učitelka se zeptá, jak má vypadat líčení a jak si to na základě předmětů dokázali představit.</p>	<p>Vrací se na elipsu.</p> <p>Žáci čtou líčení.</p> <p>Žáci diskutují.</p>	<p>M: diskuze, komunitní kruh</p> <p>F: hromadná</p>	

Porovnání – líčení

Obě odhospitované hodiny se zaměřily na stejné téma, líčení. V každé škole ho pojali jiným způsobem. Během prvního pozorování se v tradiční škole ZŠ Bezručova zaměřovali na procvičení jazykových dovedností a diskusi. Žáci měli příležitost zapojit svou fantazii a využít vizuální stimuly k tvorbě líčení. Na alternativní škole ZŠ Na rovině měli za cíl rozvíjet fantazii a kreativitu žáků při psaní líčení.

Asi nejpatrnějším rozdílem jsou použité pomůcky, kdy v tradiční škole využili pracovní sešit a tabuli a v alternativní škole použili větší počet netradičních pomůcek (káva, růžový olej, listí, kamínky) a mířili tak na víc žakových smyslů k rozvíjení fantazie.

Na obou školách byla využita hromadná výuka, na alternativní škole se ale více zaměřili na individualizovanou výuku. Zatímco hodina na tradiční škole měla strukturovanější obsah, delší vyučovací blok na alternativní škole umožnil více kreativity a spontánnosti ze strany učitele i žáků.

Na tradiční škole ZŠ Bezručova metody výuky zahrnovaly mluvnická cvičení, práci s obrazem, samostatnou práci a hromadnou diskuzi. I vzhledem k časové dotaci neměli žáci na tradiční škole možnost vytvořit vlastní líčení. Na alternativní škole ZŠ Na rovině metody výuky zahrnovaly komunitní a výukový kruh, rozhovor, ukázkou textu, smyslovou výuku, práci s pomůckami, vytváření dovedností, situační metodu, produkční metodu, samostatnou práci. Na alternativní škole tedy byla použita širší škála metod výuky, což může vést k většímu rozvoji různých dovedností u žáků.

V obou školách se objevila podobná práce s pomůckou nebo obrazem a to v tom, že učitelka zadala žákům podobný úkol, tj. vymyslet přídavná jména. Zajímavý je i časový poměr využitých metod. Například v tradiční škole ZŠ Bezručova bylo využito vysvětlování v 15 minutách z celkových 45 minut, což představuje 33,3% využití této metody. V alternativní škole ZŠ Na rovině se objevilo vysvětlování v necelých 10 minutách z celkových 90 minut, což představuje 11% využití této metody.

5.2 Sloh – charakteristika

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Bezručova (tradiční škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 8. třída
	vyuč. hodina: 45 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Charakteristika	
Cíle: vzdělávací: Žák rozpozná charakteristiku vnější a vnitřní, napíše vnější a vnitřní charakteristiku. Žák procvičí mluvený projev. výchovné: Žák komunikuje a spolupracuje.	
Metody výuky: výklad, vysvětlování, vytváření dovednosti, práce s textem, produkční metoda, rozhovor	Formy výuky: hromadná, skupinová
Pomůcky: tabule, pracovní sešit Hravý sloh 8	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
7:55 – 8:00	Učitelka se s dětmi přivítá. Nastupuje poměrně rázně, což se vyznačuje i hlasem. Udělá si docházku.	Děti se postaví, pozdraví a posadí.	F: hromadná	
8:00 – 8:10	Následuje mluvní cvičení. Učitelka nechává žákyni hovořit. Učitelka se doptává a ptá se ostatních žáků. Vyzývá žákyni, aby mluvila hlasitěji, že ji v zadních lavicích není slyšet. Další tři mluvní cvičení probíhají bez problémů a učitelka žáky chválí, popřípadě doplní pár poznámek (více se nadechovat při mluvení atd.). Učitelka dává okamžitou zpětnou vazbu.	Žákyně nejprve hovoří na téma Můj bláznivý zážitek. Cvičení je poměrně krátké. Žáci reagují a svěřují se se zážitky. Žákyně přidá na hlase. Žáci zpětnou vazbu bez potíží přijímají a reagují na ni.	M: vytváření dovednosti (mluvní cvičení) F: hromadná	
8:10 – 8:20	Učitelka se ptá žáků, na co minulou hodinu v hodině slohu narazili. Na tabuli napíše dva pojmy (vnitřní a vnější charakteristika). Zeptá se, co z toho je popis a co z toho charakterizuje vlastnosti osoby a uvede příklady.	Žáci nejprve neodpovídají, ale při návodu učitelky přijdou na to, že hovořili o rozdílu mezi popisem a charakteristikou.	M: výklad, vysvětlování, rozhovor F: hromadná	tabule

		Žáci se hlásí a po vyvolání správně odpovídají.		
8:20 – 8:35	Pak žáky vyzve, aby napsali do sešitu tři vnitřní a tři vnější vlastnosti nějaké postavy z knihy nebo filmu. Dává žákům pár minut na vypracování, poté si několik žáků vyvolá. Poté poprosí žáky, aby si otevřeli pracovní sešit Hravý sloh na str. 56, a odkáže je na cvičení 5.	Pracují ve skupinkách cca po 4. Nyní mají žáci chvíli na vypracování. Žáci si otvírají sešit a pracují.	M: práce s textem, vytváření dovednosti, produkční metoda, samostatná práce F: hromadná, skupinová	pracovní sešit,
8:35 – 8:40	Když učitelka vidí, že žáci dopisují, začíná vybízet žáky, aby nám přečetli své krátké charakteristiky. Z každé charakteristiky vybírá hlavně vnější a vnitřní charakteristiku a vysvětluje. Na závěr hodiny se zeptá, co si z hodiny pamatují. Do příště mají přemýšlet, jakým způsobem můžeme ještě charakteristiku psát.	Žáci čtou charakteristiky. Žáci na vyvolání odpovídají (rozdíl mezi vnitřní a vnější ch.).	M: vysvětlování F: hromadná	pracovní sešit

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Na rovině (alternativní Montessori škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 3. trojročí
	vyuč. hodina: 90 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Charakteristika	
Cíle: vzdělávací: Žák vyplní diamant a na jeho základě napíše charakteristiku, žák vyjmenuje lit. druhy a žánry, žák řekne, o čem je kniha Zlodějka knih a charakterizuje hlavní postavu. výchovné: Žák komunikuje a spolupracuje.	
Metody výuky: výklad, vysvětlování, práce s textem, práce s textem – diamant, vytváření dovedností, kritické myšlení, diskuze, produkční metoda, samostatná práce, didaktická hra, komunitní a výukový kruh, brainstorming	Formy výuky: hromadná, skupinová
Pomůcky: kniha Zlodějka knih, nakopírované stránky z knihy, fotografie, Dixit kartičky, karty s literárními druhy a žánry, papír, pracovní list, fixy, čtenářské sáčky – postava, děj, prostředí	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
8:30 – 8:32	Učitelka se s žáky sejde v komunitním kruhu na kobereci. Pozdraví se a zapíše, kdo chybí.	Žáci se přesouvají na koberec do tvaru elipsy.	M: komunitní kruh F: hromadná	
8:32 – 8:40	Učitelka se žáků zeptá, co doposud probíral, postupně přidává na koberec karty s literárními druhy, které rozdělí na literární žánry, na které se žáci vzpomenou. Společně si zopakují, co o tématu vědí.	Žáci se hlásí a vzpomínají si literární žánry, které během minulých hodin slyšeli.	M: brainstorming, kritické myšlení, výukový kruh F: hromadná	Karty – literární druhy a žánry
8:40 – 8:55	Učitelka žáky vybidne k diskusi o čtenářství otázkou, co čtou žáci. Poté zmíní knihu Zlodějka knih a položí ji doprostřed koberce a zeptá se žáků, jestli už o knize slyšeli. Učitelka dá ke knize fotku hlavní postavy (filmu) a fotografii autora a sdělí žákům základní informace o knize a autorovi.	Žáci ve skupině diskutují o tom, jaké jsou nejoblíbenější žánry. Někteří žáci odpovídají, že viděli film	M: diskuze, výklad, práce s textem, kritické myšlení, výukový kruh F: skupinová, hromadná	Kniha Zlodějka knih, nakopírované stránky z knihy, fotografie, Čtenářské sáčky – postava, děj, prostředí

	Žákům rozdá nakopírované stránky z knihy.	Žáci čtou ukázkou. Rozebírají hlavní postavu, jaká je, místo, jazyk atd. pomocí čtenářských sáčků		
8:55 – 9:05	Dá na koberec kartičky Dixit. Zadá žákům úkol – mají si představit, že obrázek je přebal knihy a pojmenovat ji a vybrat jí žánr.	Každý žák si vybere 4-5 karet. Žáci vymýšlí.	M: kritické myšlení, didaktická hra, komunitní kruh F: hromadná, individualizovaná	Dixit
9:05 – 9:20	Rozdá pracovní list s diamantem na vlastnosti a vzhled osoby (základ charakteristiky – zopakování slovních druhů).	Žáci si mají představit, že knihy, které vymysleli, jsou v knihovně jistého člověka – tohoto člověka dají do diamantu	M: kritické myšlení, práce s textem – diamant, výukový kruh F: hromadná, individualizovaná	Pracovní list
9:20 – 9:25	Než začnou psát charakteristiku, učitelka zopakuje rozdíl mezi vnější a vnitřní charakteristikou.	Žáci se hlásí, když ví, jaký je rozdíl	M: vysvětlování, výukový kruh F: hromadná, individualizovaná	
9:25 – 9:55	Učitelka žáky obchází a radí, pokud to potřebují. Když mají žáci hotovo, práci probíhá okamžitá reflexe.	Na druhé straně listu je osnova charakteristiky, kterou mohou žáci začít psát Píší charakteristiku	M: kritické myšlení, vytváření dovednosti, produkční metoda, vytváření dovednosti, samostatná práce F: individualizovaná	Pracovní list
9:55 – 10:00	Reflektuje hodinu v kruhu a rozloučí se.	Reflektují hodinu.	M: komunitní kruh	

Porovnání – charakteristika

Na obou školách bylo zvoleno stejné téma, charakteristika. I vzhledem k rozdílu v délce výukové jednotky, byly cíle na tradiční škole ZŠ Bezručova mnohem stručnější a za kratší časový úsek zvládnutelnější. Z charakteristiky se tak na tradiční škole zaměřují spíše na základní učivo. Naopak na alternativní ZŠ Na rovině počítají nejen s tvorbou charakteristiky, ale také se zopakováním jednotlivých žánrů a s osvojením informací z literatury.

Co se týče použitých pomůcek, na alternativní ZŠ Na rovině byl použitý širší rozsah materiálů, včetně knihy, čtenářských sáčků, fotografií a karet s literárními druhy a žánry. Pro rozvoj fantazie byla zase použita hra Dixit. Vyučující na tradiční ZŠ Bezručova použila pouze tabuli, učebnici a pracovní sešit.

Na alternativní základní škole Na rovině bylo využito různých druhů forem výuky, jako jsou skupinová, individualizovaná, což umožnilo zapojení různých způsobů učení a komunikaci mezi žáky a učitelem. Na druhé straně tradiční ZŠ Bezručova se soustředila více na hromadnou formu výuky s použitím skupinové výuky, která žákům dodala motivaci k práci.

Obě vyučující na obou školách využily práci s textem, každá s ním pracovala jiným způsobem. Žáci na tradiční škole ZŠ Bezručova pracovali s textem v učebnici, kde měli zadanou práci. Na alternativní ZŠ Na rovině žáci pracovali dokonce s více metodami a pomůckami například se čtenářskými sáčky a pracovním listem s diamantem, což může být prospěšné nejen pro rozvoj kritického myšlení. Alternativní škola Na rovině také využila komunitní a výukový kruh. Procentuálně ZŠ Bezručova (tradiční ZŠ) pro příklad opět využila 33,33% času k vysvětlování, kdežto ZŠ Na rovině (Montessori ZŠ) pouhých 5,6%.

Na první pohled lze vidět, že na alternativní ZŠ Na rovině bylo použito více rozmanitých metod a žáci tak měli více motivace pro tvorbu vlastní charakteristiky. Naproti tomu tradiční ZŠ Bezručova se výuka soustředila více na vysvětlování a práci s textem, což se projevuje v menší různorodosti použitých metod. Celkově lze říci, že ZŠ Na rovině (Montessori ZŠ) se více věnovala různorodosti didaktických prostředků, což umožnilo větší zapojení žáků a lepší přizpůsobení výuky jejich individuálním potřebám. Tradiční škola ZŠ Bezručova se zaměřila více na tradiční metody výuky a omezenější využití pomůcek a organizačních forem výuky. Zároveň je ale potřeba zmínit, že i

vzhledem k časové dotaci má ZŠ Bezručova své vlastní pedagogické přístupy a metody výuky, které odpovídají specifickým potřebám žáků a cílům výuky.

5.3 Jazyková výchova – diktát

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Bezručova (tradiční škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 9. třída
	vyuč. hodina: 45 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Diktát	
Cíle: vzdělávací: Žák procvičí gramatické jevy. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: diskuze, vysvětlování, vytváření dovednosti (diktování), samostatná práce	Formy výuky: hromadná
Pomůcky: tabule, papír, kniha s testy na přijímací zkoušky - Přijímačky 9 Český jazyk a literatura	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
7:50 – 7:55	Učitelka se s žáky přivítá a udělá docházku. Řekne žákům, že je dnes čeká diktát a rozdá papír.	Žáci se posadí	F: hromadná	
7:55 – 8:15	Učitelka na tabuli napíše, jak si žáci mají nadepsat papír. Diktuje žákům text, který nejprve přečte celý, poté po částech a nakonec znovu celý. Texty si vybere.	Žáci se připravují. Rozsazují se. Žáci píšou.	M: vytváření dovednosti (diktování), samostatná práce F: hromadná	Tabule, papír
8:15 – 8:35	Učitelka poté vybídne žáky, aby si připravili knihu s přípravou na přijímací zkoušky. Společně probírají témata, která se v textu objeví. Učitelka vysvětluje na tabuli nejasné jevy – velká písmena, větný ekvivalent, přívlastek shodný a neshodný a vyvolává žáky. Hodinu ukončuje se zadáním práce na příště.	Většina žáků má cvičení v knize vyplněná předem. Žáci si kontrolují práci a hlásí se, popřípadě diskutují o správnosti.	M: vysvětlování, diskuze F: hromadná M: vysvětlování, diskuze F: hromadná	Tabule, kniha s přípravou na přijímací zkoušky

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Na rovině (alternativní Montessori škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura (Montessori práce na plánech)	třída: 2. trojročí
	vyuč. hodina: 90 min.
	místo: třída, chodba
Téma hodiny: Diktát	
Cíle: vzdělávací: Žák procvičí gramatické jevy. Žák si osvojí větné členy. Žák si zopakuje vzory podst. jmen. Žák vyjmenuje pády podst. jmen atd. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: vysvětlování, práce s pomůckou, výuka dramatem, kritické myšlení, produkční metoda, práce s textem, diskuze, vytvoření dovednosti, samostatná práce, didaktická hra, komunitní a výukový kruh	Formy výuky: skupinová, partnerská, individualizovaná výuka, hromadná
Pomůcky: papír, gramatické krabičky, set větná skladba, kartičky a kolíčky – vzory, tabule, kartičky – velká písmena, pracovní list, barevné papíry, fixy, informační karty - (vlastní kniha), kartičky – druhy přísudku, koberečky a kartičky s pády, stony cubes, podmět (Randáková)	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
10:30 – 10:50	Úvodní elipsa. Na koberci je připravená pomůcka na větné členy. Učitelka na sebe bere roli přísudku a vybírá si větné členy – hází míček žákům. Učitelka si větné členy připíná popruhem. Na konci se složí celá věta na koberec.	Žáci si sedají na koberec na elipsu. Žáci se hlásí, když chytí míček, odpoví na otázku větného členu a nasadí si ho na hrud'. Na popud učitelky se žáci rozhodují, zda půjdou na matematiku nebo na češtinu.	M: výuka dramatem, kritické myšlení, práce s pomůckou, výukový kruh F: hromadná	Set větná skladba
10:50 – 11:50	Učitelka se řazení snaží korigovat tak, aby bylo rovnoměrné. Učitelka rozdává pomůcky a pracovní listy, pokud někdo chce, je mu umožněno pracovat ve skupině. Učitelka každou chvíli tráví s jiným žákem, podle toho jak ji potřebují.	Poté se děti rozejdou do daných učeben. Některé mají rozdělanou práci z minulé hodiny, ihned se do ní pouštějí. Ostatní mají své individuální studijní plány, s kterými přichází za učitelkou a sdělují, čemu by se chtěli tuto hodinu věnovat.	F: individualizovaná výuka, skupinová výuka	

	<p>Učitelka žákům podle jejich preferencí vybere vhodný diktát.</p> <p>V závěru hodiny učitelka posoudí, jestli bylo učivo zvládnuto do té míry, aby si žák ve svých plánech mohl vybarvit příslušnou část.</p>	<p>Každý se věnuje něčemu jinému – dva žáci slovním druhům (gramatické krabičky, pracovní list), vzory podstatných jmen (kolíčky), dva žáci velkým písmenům (kartičky, pracovní list), přísudek (kartičky), pády (žák skáče s kartičkou na koberec se správným pádem), přídavná jména (story cubes), podmět (Randáková + vlastní kniha).</p> <p>Diktát probíhá tak, že si ho žáci diktují navzájem.</p> <p>Po dokončení dané pomůcky nebo pracovního listu si žák sám vezme kontrolu nebo mu práci zkontroluje učitelka/asistentka.</p>	<p>M: vysvětlování, práce s pomůckou, kritické myšlení, produkční metoda, práce s textem, diskuze, samostatná práce, didaktická hra, vytváření dovednosti</p> <p>F: skupinová, partnerská, individualizovaná výuka</p> <p>M: vytváření dovednosti (diktování)</p> <p>F: partnerská</p>	<p>papír, gramatické krabičky, kartičky a kolíčky – vzory, tabule, kartičky – velká písmena, pracovní list, barevné papíry, fixy, informační karty - (vlastní kniha), kartičky – druhy přísudku, koberečky a kartičky s pády, story cubes, podmět (Randáková)</p>
11:50 – 12:00	<p>Učitelka pokládá doplňující otázky typu: Dokázal bys tedy ostatním říct, jak najdeme ve větě podmět? A jak se na něj ptáme?</p>	<p>Na úplný závěr probíhá opět společná elipsa, kde si děti posílají kámen a postupně říkají, čemu se v hodině věnovaly.</p> <p>Poté, co hovořili všichni, děti odchází na přestávku.</p>	<p>M: rozhovor, komunitní kruh</p> <p>F: hromadná</p>	<p>kámen</p>

Porovnání – diktát

U hospitací z jazykové výchovy je poměrně obtížné porovnávat dvě podobná témata, jelikož ji každá škola vyučuje úplně odlišným způsobem. Na ZŠ Bezručova (tradiční ZŠ) procvičují žáci gramatické jevy pomocí diktátu, který se objeví i na ZŠ Na rovině (Montessori ZŠ), a pomocí přípravy na přijímací zkoušky. Na alternativní ZŠ Na rovině je možnost dosáhnout více výukových cílů, jelikož žáci si samostatně vybírají různé činnosti.

Nejrozsáhlejší rozdíly vidíme opět v pomůckách, kdy alternativní škola využívá bohatou zásobu didaktických pomůcek. Zde se školy shodují v použití tabule, nicméně v ZŠ Na rovině (Montessori ZŠ) tabuli používají zejména právě pro vzájemné diktáty. Učitelka v alternativní škole musí rozeznat, jaká pomůcka se pro žáka a jeho stupeň porozumění hodí. Žáci si pomůcky vytvářejí i sami (vlastní kniha, viz formulář ZŠ Na rovině - diktát).

Co se týče organizačních forem, tradiční ZŠ Bezručova se v tomto případě omezuje na hromadnou výuku, kterou alternativní ZŠ Na rovině nevyužívá prakticky vůbec. Patrné je to zejména u sledovaného diktátu, kdy žáci ze ZŠ Na rovině (Montessori ZŠ) využívají partnerskou výuku i při diktování. Každý žák si může zvolit, zda bude pracovat sám či si k práci najde partnera, zároveň vyučující musí sledovat, zda tato „aliance“ funguje. Žáci se také učí mezi sebou v rámci celého trojročí a uplatňují individualizovanou výuku.

Jelikož každý žák na alternativní ZŠ Na rovině po rozdělení do tříd matematiky a češtiny pracuje sám, ve dvojici či ve skupině, je potřeba používat i větší množství metod. V tradiční škole ZŠ Bezručova jsou metody jednoduché a srozumitelné, jistou výhodou může být i samostatná práce žáků. Poskytuje ale malé množství interaktivních metod a nedostatek spolupráce. Na druhou stranu vyučující v Montessori ZŠ Na rovině poskytuje širokou škálu metod a podporuje různorodost učení, zároveň používá interaktivní metody včetně her a dramatu. Toto může být složité pro vyučujícího, aby byl schopen použít správnou metodu k dosažení cíle. Tentokrát nelze jasně říct, kolik procent času věnovala učitelka na alternativní ZŠ Na rovině z celé hodiny vysvětlování, jelikož každou chvíli pracuje s jiným žákem. Charakteristický je i komunitní či výukový kruh, který se ani při jazykové výchově v tradiční škole nevyskytuje, díky němu dávají žáci učitelce zpětnou vazbu a učitelka tak rozpozná, jak žák reflektuje svoji činnost.

Zatímco hodina na tradiční ZŠ Bezručova se zaměřuje na pár metod výuky (vysvětlování, diskuze) s vysokým podílem samostatné práce žáků, Montessori ZŠ Na rovině využívá mnoho různorodých metod, které umožňují individuální přístup a podporují komunikaci a kritické myšlení.

5.4 Jazyková výchova – druhy vedlejších vět

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Bezručova (tradiční škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 8. třída
	vyuč. hodina: 45 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Druhy vedlejší vět	
Cíle: vzdělávací: Žák rozpoznává druhy vedlejších vět. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: diskuze, vysvětlování, samostatná práce, výklad	Formy výuky: hromadná, partnerská
Pomůcky: tabule, pracovní list, učebnice Hravá čeština 8, pracovní sešit Hravá čeština 8	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
10:55 – 11:00	Učitelka žáky přivítá a zapíše si docházku	Žáci se posadí.	F: hromadná	
11:00 – 11:05	Na úvod učitelka zopakuje, čemu se věnovali minulou hodinu. Na tabuli učitelka zopakuje, jak poznáme vedlejší větu. Na tabuli napíše „vztažná zájmena, příslovce, spojky podřadící“.	Žáci odpovídají, že vedlejší větám.	M: vysvětlování, výklad F: hromadná	Tabule
11:05 – 11:15	Učitelka vybidne žáky, aby si vytáhli učebnici a pracovní sešit. Poté kontrolují zadanou práci z DÚ. Učitelka žáky chválí, popřípadě vyvolá jiného žáka s lepší větou.	Žáci se hlásí a říkají hlavní věty, které vymysleli k zadaným vedlejší větám.	M: práce s textem F: hromadná	Učebnice, pracovní sešit
11:15 – 11:35	Učitelka žákům rozdá žákům pracovní list s určením druhu vedlejší věty (podmětná, předmětná, přívlastková) Poté žáky vyzve, aby si společně zkontrolovali práci	Žáci mají čas na vypracování. Žáci se hlásí a říkají svůj názor, o některých příkladech probíhá i diskuze.	M: samostatná práce, vysvětlování, diskuze F: hromadná, partnerská	Pracovní list

11:35 – 11:40	Učitelka vyzve žáky, aby list otočili, a řekne, že prvních pár vět udělají společně, zbytek mají žáci za domácí úkol. Učitelka případně přidává vysvětlení.	Žáci, kteří jsou vyvoláni, se snaží odpovědět, o jaký druh vedlejší věty jde.	M: vysvětlování, vytváření dovednosti (domácí úkol) F:hromadná	Pracovní list
------------------	---	---	---	---------------

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Na rovině (alternativní Montessori škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura (Montessori práce na plánech)	třída: 3. trojročí
	vyuč. hodina: 90 min.
	místo: třída
Téma hodiny: Druhy vedlejších vět	
Cíle: vzdělávací: Žák rozpoznává druhy vedlejších vět. Žák rozezná druhy tvoření slov. Žák rozumí frazémům. Žák vyjmenuje jazykové skupiny a zařadí k nim jazyky. Žák řekne důležitá fakta o spisovatelích. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: vysvětlování, práce s textem, práce s pomůckou, kritické myšlení, produkční metoda, diskuze, vytváření dovednosti, samostatná práce, rozhovor, komunitní a výukový kruh	Formy výuky: skupinová, partnerská, individualizovaná, hromadná
Pomůcky: papír, karty přívlastek, karty s vedlejšími větami (Randáková), pravidla českého pravopisu, pracovní list – VV, pracovní list – zkracování, kartičky frazémy, PC, karty indoevropské jazyky, karty se spisovateli	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
10:30 – 10:50	Hodina začíná společnou elipsou. Na koberci je připravená pomůcka na shodný a neshodný přívlastek. Karty jsou otočené tak, aby je žáci neviděli. Učitelka žáky vybídne, aby si každý vzal kartičku. Učitelka vybírá prvního žáka.	Žáci se schází na elipsu. Žáci si berou kartičky a rozmýšlí se. Někteří už se hlásí. Vyvolaný žák, přečte co má na kartě a přiřadí ji k přívlastku shodnému, poté sám vybírá dalšího žáka dotykem. Takto probíhá celá elipsa, pokud si žák není jistý, řekne si o pomoc ostatních. Žáci se na popud učitelky rozhodují, zda půjdou na češtinu či matematiku.	M: kritické myšlení, práce s pomůckou, výukový kruh F: hromadná	Karty přívlastek

<p>10:50 – 11:50</p>	<p>Učitelka se žázení snaží korigovat tak, aby bylo rovnoměrné.</p> <p>Učitelka rozdává pomůcky a pracovní listy, pokud někdo chce, je mu umožněno pracovat ve dvojici či skupině.</p> <p>Učitelka každou chvíli tráví s jiným žákem, podle toho jak ji potřebují.</p> <p>V závěru hodiny učitelka posoudí, jestli bylo učivo zvládnuto do té míry, aby si žák ve svých plánech mohl vybarvit příslušnou část.</p>	<p>Poté se žáci rozejdou do daných učeben. Tentokrát má málokterý žák rozdělanou práci z minulé hodiny. Ostatní mají své individuální studijní plány, s kterými přichází za učitelkou a sdělují, čemu by se chtěli tuto hodinu věnovat.</p> <p>Každý se opět věnuje něčemu jinému – dva žáci pracují s pomůckou od Randákové na vedlejší větě, žákyně s pracovním listem a slovníkem na zkracování, jiná s kartičkami s frazémy, jiný zase vytváří knížku na indoevropské jazyky na základě kartiček, dvě žákyně pracují na prezentaci na spisovatele Franze Kafku.</p> <p>Po dokončení dané pomůcky nebo pracovního listu si žák samo vezme kontrolu nebo mu práci zkontroluje učitelka.</p>	<p>F: skupinová, partnerská, individualizovaná výuka</p> <p>M: vysvětlování, práce s textem, práce s pomůckou, kritické myšlení, produkční metoda, diskuze, vytváření dovednosti, samostatná práce</p> <p>F: skupinová, partnerská, individualizovaná výuka</p>	<p>papír, karty s vedlejšími větami (Randáková), pravidla českého pravopisu, pracovní list – VV, pracovní list – zkracování, kartičky frazémy, PC, karty indoevropské jazyky, karty se spisovateli</p>
<p>11:50 – 12:00</p>	<p>Učitelka pokládá doplňující otázky typu: Dokázala bys tedy ostatním říct, do jakých skupiny se dělí indoevropské jazyky? Kam patří třeba dánština?</p>	<p>Na úplný závěr probíhá opět společná elipsa, kde si žáci posílají skleněnou kouli a postupně říkají, čemu se v hodině věnovaly.</p> <p>Poté, co hovořili všichni, žáci odchází na oběd.</p>	<p>M: rozhovor, komunitní kruh</p> <p>F: hromadná</p>	<p>Skleněná koule</p>

Porovnání – druhy vedlejších vět

Na Montessori ZŠ Na rovině se opět soustředí na více cílů podle toho, na čem který žák pracuje. Zároveň se ale zaobírají společnou látkou v podobě počáteční elipsy, kdy žáci rozlišují shodný a neshodný přívlastek. Obě školy mají jako jeden ze společných cílů rozpoznávání druhů vedlejších vět. Tradiční škola ZŠ Bezručova měla cíl opět strukturovaný do omezené časové dotace (45 minut). Alternativní ZŠ Na rovině umožňuje žákům věnovat se během bloku literatuře nebo slohu.

Didaktické pomůcky použité v těchto dvou výukových jednotkách jsou opět značně odlišné. Vyučující na tradiční ZŠ Bezručova využila pracovní list na druhy vedlejších vět, žáci na alternativní ZŠ Na rovině pracovali s pomůckou od Randákové a následně s pomůckou vytvořenou přímo školou. Nicméně i pracovní list je na ZŠ Na rovině hojně využíván, zejména u starších žáků, kteří po práci s pomůckou často list automaticky vyžadují na konkrétní látku sami.

Organizační formy jsou obdobně realizované jako v předchozí pozorované výuce. Žáci v tradiční škole pracovali zejména hromadně, popřípadě ve dvojicích. Na alternativní škole je volba organizační formy prakticky na žácích s výjimkou společných elips na začátku bloku a na konci, formu výuky popřípadě určí učitelka. Žáci pracovali ve dvojici i v případě druhů vedlejších vět, jelikož je pomůcka obsáhlá, jeví se to jako produktivnější a smysluplnější.

Metody využití na obou školách se značně liší. Zatímco učitelka v tradiční škole ZŠ Bezručova využívá převážně tradiční metody výuky jako je vysvětlování, výklad, práce s textem, diskuze a samostatná práce, učitelka v Montessori ZŠ Na rovině využívá způsob, kdy žáci pracují na svých plánech. V této hodině žáci pracují s materiálem, který si sami vybírají, a učitelka poskytuje pomoc a podporu individuálně. Druhy vedlejších vět pojala každá vyučující jiným způsobem, zatímco na tradiční ZŠ Bezručova učitelka použila vysvětlování, práci s textem a diskuzi s žáky, na alternativní ZŠ Na rovině si žáci na princip vedlejších vět přišli sami díky pomůcce (Vedlejší věty, Randáková). Tentokrát nelze jasně říct, kolik procent hodiny věnovala učitelka na ZŠ Na rovině vysvětlování, jelikož každou chvíli pracuje s jiným žákem.

Obecně lze říct, že se vyučující na alternativní ZŠ Na rovině didaktickými prostředky snaží žáky motivovat k přemýšlení a kritickému myšlení. Žáci díky používání pomůcek pochopí mnoho učiva samostatně bez zásahu učitelky. Na tradiční ZŠ Bezručova je využíváno například interaktivních pracovních listů, které žáky mohou podpořit ve fantazii.

5.5 Literatura – Shakespeare

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Bezručova (tradiční škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 8. třída
	vyuč. hodina: 45 min.
	místo: třída
Téma hodiny: William Shakespeare	
Cíle: vzdělávací: Žák procvičí práci s textem. Žák zná základní informace o W. Shakespearovi a díle Romeo a Julie.	
výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: práce s textem, diskuze, kritické myšlení, vysvětlování, samostatná práce, rozhovor	Formy výuky: hromadná, skupinová
Pomůcky: učebnice Literární výchova pro život 8, pracovní sešit Literární výchova pro život 8, PC	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
10:55 – 10:57	Učitelka udělá docházku.	Žáci hlásí, kdo chybí.	F:hromadná	
10:57 – 11:55	Učitelka vyzve žáky, aby si vzali učebnici. S žáky pak probírá ukázky z předchozí hodiny.	Žáci si vytažují učebnice a odpovídají na otázky, týkající se ukázek z hry Shakespeara.	M: práce s textem F:hromadná	učebnice
11:55 – 11:10	Učitelka žáky rozděljuje do skupin cca po 4 podle lavic. Zadá žákům úkol, pracovat s druhou ukázkou od Hilského a ve skupině zkusit zodpovědět ukázky.	Žáci uzpůsobují lavice, aby mohli spolupracovat. Žáci pracují s ukázkou a diskutují. Jedním z úkolů je vymyslet k textu emotikony.	M:práce s textem, diskuze, kritické myšlení F:skupinová	učebnice
11:10 – 11:15	Učitelka s žáky diskutuje o odpovědích, popřípadě vysvětluje důvod správně odpovědi.	Skupiny diskutují mezi sebou.	M: diskuze, vysvětlování F:skupinová	učebnice

11:15 – 11:30	Učitelka vyzve žáky, aby si vzali pracovní sešit, a upozorní je, že ve skupině budou pracovat s audionahrávkou, aby se ztišili, a odkáže je na konkrétní cvičení. Pouští ukázkou z Romea a Julie k pracovnímu sešitu. Poté probíhá opět diskuze.	Žáci se ztiší a poslouchají ukázkou a poté ihned začínají pracovat na cvičení vztahující se k nahrávce Žáci ve skupině diskutují.	M:práce s textem (nahrávkou), kritické myšlení, diskuze, vysvětlování F:skupinová	PC, pracovní sešit
11:30 – 11:35	Učitelka se žáků do prostoru ptá na další otázky ano/ne ve cvičení, které souvisí se samotným autorem i Romeem a Julií	Žáci zůstávají ve skupinách, ale již pracují hromadně. Odpovídají na otázky a zdůvodňují svou odpověď.	M: práce s textem, rozhovor F:hromadná	pracovní sešit
11:35 – 11:40	Učitelka dává žákům úkol z pracovního sešitu, kde mají přepsat ukázkou Romea a Julie do epiky a prózy. Upozorní je, že zbytek mají dodělat do příště, až budou pokračovat v tématu. Na konci hodiny se rozloučí	Žáci začínají pracovat, poté se balí a odchází.	M: práce s textem, kritické myšlení, samostatná práce F:hromadná	pracovní sešit

FORMULÁŘ PRO HOSPITACI	
ZŠ Na rovině (alternativní Montessori škola)	
Předmět: Český jazyk a literatura	třída: 3. trojročí
	vyuč. hodina: 90 min
	místo: třída, školní zahrada, chodba
Téma hodiny: William Shakespeare	
Cíle: vzdělávací: Žák zná základní informace o W. Shakespearovi a jeho díle. Žák zinscenuje ukázkou ze hry. výchovné: Žák spolupracuje a komunikuje	
Metody výuky: vysvětlování, práce s textem, kritické myšlení, produkční metoda, diskuze, vytváření dovednosti, inscenační metoda, metoda I.N.S.E.R.T., myšlenková mapa, komunitní a výukový kruh, brainstorming	Formy výuky: hromadná, skupinová, partnerská, individualizována výuka
Pomůcky: papír, knihy Othello, Hamlet, Romeo a Julie, pracovní list I.N.S.E.R.T., přírodniny, kostýmy, informační karty, fixy	

(*Pro potřeby předmětu Obecná didaktika vytvořila OKŘ, aktualizace 18. 11. 2022)

Struktura: Čas	Obsah		Metody výuky Formy výuky	Pomůcky
	Činnost učitele	Činnost žáka		
8:30 – 8:35	Učitelka se s žáky schází na společné elipse, pozdraví se a udělá docházku.	Žáci se posadí na koberec a počítají se.	M: komunitní kruh F: hromadná	
8:35 – 8:45	Učitelka dá na zem papír a fixy a dotáže se žáků, co je na padne při slově tragédie. Slovo napíše doprostřed papíru a dá ho do kruhu. V tématu zazní i téma smrt.	Žáci vykřikují různé nápady, které pak zapisují na papír a tvoří další bubliny k první.	M: myšlenková mapa, kritické myšlení, komunitní kruh F: hromadná	papír, fixy
8:45 – 8:55	Učitelka se zastaví nad tématem smrti (souvisí s projektovým vyučováním) a řekne žákům, že tragédie souvisí se jménem W. Shakespeare. Na koberec dá jeho podobiznu a tři knihy (Othello, Romeo a Julie a Hamlet. Následuje slovní brainstorming o Shakespearovi.	Žáci říkají slova a věty související se Shakespearem.	M: brainstorming, komunitní a výukový kruh F: hromadná	knihy Othello, Hamlet, Romeo a Julie
8:55 – 9:15	Učitelka dá pokyn, aby se žáci rozdělili do dvojic. Poté zopakuje, jak se pracuje s metodou	Žáci se rozdělí poměrně rychle a berou si pracovní listy. O tématu ve	M: vysvětlování, metoda I.N.S.E.R.T., práce s textem,	pracovní list I.N.S.E.R.T., informační

	I.N.S.E.R.T. a rozdá žákům pracovní list. Za úkol mají chodit po třídě a chodbě, číst texty o životě a díle W. S. zde rozmístěné a vyplňovat list.	dvojicích diskutují a vyplňují list podle textů nalepených na stěnách.	kritické myšlení F: partnerská, individualizovaná	karty
9:15 – 9:20	Poté následuje diskuze o textu a poznámkách.	Žáci diskutují o tom, jakým způsobem si informace zaznamenali a srovnávají jednotlivé listy.	M: diskuze, komunitní kruh F: hromadná	pracovní list I.N.S.E.R.T.
9:20 – 9: 55	Učitelka zadá následující práci – Žáci sehraji scénu smrti z každé zmíněné knihy. Učitelka žákům vysvětlí, jak budou pracovat a nabídne jim kostýmy.	Žáci se rozdělí do tří skupin, podle rolí a obdrží okopírovaný list a knihu. Ve chvíli kdy si žáci vyberou kostým, jdou cvičit scény ven. Někteří žáci si vezmou místo kordu klacek.	M: inscenační metoda, vytváření dovednosti, produkční metoda, práce s textem, vysvětlování F: skupinová	knihy Othello, Hamlet, Romeo a Julie, přírodniny, kostýmy
9:55 – 10:00	Vrací se do třídy a navozuje krátkou diskuzi o tom, jak co zlepšit a co se žákům vedlo. Příště bude zkoušení scénky pokračovat.	Žáci diskutují, co příště udělají jinak. Poté odchází na svačinu.	M: diskuze, komunitní kruh F: hromadná	

Porovnání – Shakespeare

V tomto případě se na obou školách zaměřily na tematiku související s Williamem Shakespearem. V obou školách si vyučující daly za cíl předat žákovi informace o autorovi, nicméně tradiční škola ZŠ Bezručova se poté více zaměřila na konkrétní dílo Romeo a Julie a práci s textem, kdežto alternativní ZŠ Na rovině se zaměřila celkem na tři autorovy tragédie a dala si za cíl žáka do výuky zapojit pomocí inscenace.

Didaktické pomůcky se opět, podle očekávání, velice liší. Montessori ZŠ Na rovině využívá samotné knihy, které si žáci mohou vzít do ruky a pracovat přímo s nimi při inscenaci. Stejně jako ve všech předchozích hospitacích (vedlejší věty atd.) pracují žáci na této škole s pracovními listy a informačními kartami (kartu žáci mohou využít během vlastní prezentace o autorovi). Učitelka opět do výuky zapojuje přírodniny a v tomto případě i kostýmy, pomocí kterých se žáci mohou vžít do role. V tradiční škole ZŠ Bezručova se využívá pouze učebnice a pracovního sešitu, nicméně tyto učebnice (Literární výchova pro život od Didaktis) spojují práci s textem s kritickým myšlením, vlastní tvorbou a rozvíjením fantazie.

Organizační formy se na tradiční ZŠ Bezručova značně liší od předchozích hodin. V minulých hodinách učitelka pracovala s žáky hromadně, tentokrát využívala téměř celou výukovou jednotku skupinovou práci, kdy žáci mohli spolupracovat. Na Montessori ZŠ Na rovině učitelka využila také skupinovou a partnerskou (párovou) výuku, skupinová výuka byla pro inscenaci dokonce nezbytná, jelikož žáci museli spolupracovat a komunikovat během celé domluvy rolí a kvůli konkrétnímu vyznění scény.

Některé metody se v těchto dvou výukových jednotkách shodují, například po ukončení určité aktivity vždy proběhla diskuze a tím i zpětná vazba na samotnou aktivitu. Učitelky tak měly přehled o tom, jak se žáci aktivitě věnovali. Na obou školách vyučující pracovaly s metodou práce s textem, každá s ní pracovala odlišně. Alternativní ZŠ Na rovině využila metodu I.N.S.E.R.T., se kterou už žáci v minulosti pracovali, o to snazší a rychlejší byl průběh hodiny. Při inscenaci scény z dramatu se pracovalo s textem, při této činnosti si žáci vytvářeli dovednosti týkající se nejen komunikace a spolupráce, ale také mluveného a tělesného projevu. Na tradiční ZŠ Bezručova bylo využito několik způsobů práce s textem, jedním z nich je například

tvorba emotikonů z textu, přetváření textu do jiného literárního druhu, kdy žáci používají kritické myšlení a využívají získané poznatky, či poslouchání audionahrávky Romea a Julie. Žáci si tak procvičí práci s textem různými způsoby. Kritické myšlení prostupuje oběma výukovými jednotkami, žáci se tak učí pracovat s relevantními informacemi. I v tomto případě se obtížně určovalo, kolik procent hodiny učitelka věnovala vysvětlování, bylo to přibližně 33% na ZŠ Bezručova (tradiční ZŠ) a tentokrát přibližně 11% na ZŠ Na rovině (alternativní ZŠ).

Největší rozdíl je opět patrný ve využití pomůcek, kdy Montessori ZŠ Na rovině použila rozmanitou paletu pomůcek včetně přírodnin. Nicméně i přes skutečnost, že učitelka na tradiční ZŠ Bezručova použila pouze učebnici a pracovní sešit, podařilo se jí využít několik forem a metod výuky.

5.6 Shrnutí

Oběma školám se podařilo plnit předem vytyčené vzdělávací i výchovné cíle, pouze toho docílily za použití jiných pomůcek, forem a metod výuky. Ohledně jazykové výchovy má každá škola naprosto odlišný systém výuky, který lze jen těžko porovnávat. Nejlépe se dařilo porovnávat literaturu a sloh.

Nejvíce se výuka lišila v uplatnění didaktických pomůcek. Na alternativní škole ZŠ Na rovině si můžeme všimnout velice různorodých pomůcek, které žáci mohou využívat bez pomoci učitele, jelikož mají na obalu vysvětlený postup práce a samotné pomůcky obsahují i kontrolu. Žáci si mnohdy mohou vytvořit vlastní pomůcku, například knihu (viz formulář - diktát). Dalšími využívanými pomůckami jsou hry jako Dixit či Story cubes, díky kterým žáci rozvíjejí fantazii. Škola používá často dřevěné pomůcky, přírodniny. Žáci přijdou do kontaktu s přirozeným a smyslovým materiálem, mohou tak rozvíjet i své smysly. Žáci tedy mají během výuky na alternativní škole možnost pracovat s různými pomůckami. Tradiční ZŠ Bezručova používá pomůcek méně. Ve výuce se běžně pracuje s tabulí, učebnicí a pracovním sešitem. I tak ale učitelka dokáže tyto pomůcky zužitkovat, například během výuky literatury vyučující poskytovala interaktivní práci s učebnicí.

Nejpatrnější rozdíl ohledně organizačních forem je délka vyučovací jednotky. Alternativní ZŠ Na rovině vyučuje ve dvouhodinových (90 minut) blocích, má tak i více možnosti pro využití různých metod. Na druhou stranu tradiční ZŠ Bezručova vyučuje

v klasických vyučovacích hodinách (45 minut). Montessori ZŠ Na rovině využívá hromadné výuky pouze na začátku a na konci vyučovacího bloku a zakládá si spíše na individualizované, skupinové popřípadě párové výuce. Hromadně se žáci schází pouze v komunitních kruzích. Alternativní škola také žáky vyučuje nejen v prostředí třídy, kde si žáci mohou vybrat místo i partnera k práci. Tradiční ZŠ Bezručova se drží spíše klasické hromadné výuky, avšak například v hodině literatury bylo využito skupinové práce.

Ohledně metod má učitelka na alternativní škole ZŠ Na rovině díky delší časové dotaci možnost použít více metod výuky. Zároveň se snaží žáky podporovat v zapojení do výuky a v kritickém myšlení pomocí různých interaktivních metod, například I.N.S.E.R.T., myšlenková mapa, diamant atd. Žáci mají možnost rozvíjet komunikaci, spolupráci a přednes během inscenací. Alternativní škola Na rovině také hojně využívá komunitní a výukové kruhy, které jsou spíše na pomezí metody a formy výuky. Komunikaci v tradiční škole ZŠ Bezručova rozvíjí například mluvní cvičení. V některých případech se školy shodnou na metodě, avšak každá učitelka metodu využívá jiným způsobem. Procentuálně je vysvětlování zastoupeno více v tradiční škole než v Montessori škole, to nám může indikovat, že alternativní škola se snaží vést žáky k nezávislosti na učiteli a samostatnému získávání vědomostí. Velkou roli ve výběru metod hraje jistě i daný čas pro výukovou jednotku.

Nejpatrnějším rozdílem jsou tedy specifické pomůcky, které Montessori škola používá při každé hodině a žáci s nimi díky připravenému prostředí pracují většinu času samostatně. Formy výuky se také značně liší, jelikož tradiční škola spoléhá na hromadnou výuku a alternativní škola ji využívá minimálně, pouze ve formě komunitních či výukových kruhů. Dalším patrným rozdílem je i rozdílná délka výukové jednotky. Na alternativní škole mají žáci a učitelé na práci 90 minut, kdežto na tradiční škole pouze 45 minut. Tento rozdíl může ovlivňovat výběr výukových metod, didaktických pomůcek a organizačních forem.

6 Závěr

Hlavním záměrem této práce bylo pozorovat, jakým způsobem funguje Montessori škola oproti tradiční škole a jaké didaktické prostředky jsou na školách používány k dosažení výukových cílů při výuce českého jazyka a literatury. V teoretické části práce jsme ujasnili, na jakých principech Montessori škola funguje, definovali jsme didaktické prostředky a vybraná témata z oboru český jazyk a literatura. Cílem praktické části bylo porovnání didaktických prostředků používaných při výuce českého jazyka a literatury na alternativní a tradiční škole v praxi.

Alternativní škola ZŠ Na rovině, respektuje všechny principy, jež vyvinula Maria Montessori, a které jsme si i ukázali v teoretické části práci. Žáci se při jazykové výchově sami rozhodují, na čem, kde a s kým budou pracovat. Jsou tak vnitřně motivovaní k práci a projevují o učivo vlastní zájem. Je tom zejména díky připravenému prostředí, ve kterém se žák pohybuje přirozeně a díky smyslovému materiálu a pomůckám, se kterými žák fyzicky manipuluje. Chyby si žák kontroluje většinou sám a sám si je opravuje. Ročníky se zároveň učí společně, což znamená, že žáci mají možnost se učit od sebe navzájem a podporovat v sobě zájem o učivo, když předávají znalosti dalšímu spolužákovi. Jedním z uznávaných principů je i ticho v místnosti. Škola také podporuje projektovou práci, která prostupuje celou výukou.

Během pozorování se podařilo odhospitovat dohromady 10 výukových jednotek, 5 na každé škole. Navštívili jsme hodiny s podobným či stejným obsahem hodiny, a to konkrétně jazykovou výchovu, literaturu i sloh. Největší rozdíl mezi tradiční a Montessori školou vidíme ve využití didaktických pomůcek, kdy mají žáci alternativní školy nejen větší výběr těchto pomůcek, ale samotný učitel se neomezuje na využití jen několika z nich. Patrným rozdílem je minimum hromadné výuky a používání komunitních kruhů, kde má učitel možnost okamžitě sledovat žákovu reflexi na průběh vlastní práce. Alternativní škola Na rovině se snaží výukové metody uzpůsobovat konkrétní situaci a motivovat žáky ke kritickému myšlení. Alternativní ZŠ Na rovině také využívá aktivizující metody jako didaktické hry a inscenaci, tradiční škola se během našeho pozorování na tyto metody nezaměřila.

Znatelným rozdílem mezi pozorovanou Montessori školou a tradiční školou byl i nepoměr v časové dotaci. Na tradiční škole má učitelka na výuku klasických 45 minut, kdežto na alternativní škole má učitelka k dispozici dvojnásobek času. Tento rozdíl nám

dává prostor k zamyšlení, jak by výuka na tradiční škole vypadala, pokud by vyučující měla stejnou časovou dotaci jako vyučující na alternativní škole. Zda by se více zaměřila na různé způsoby výuky, např. využila jiné metody či formy výuky, popřípadě zařadila více didaktických pomůcek apod.

Zároveň je důležité podotknout, že naše pozorování sice přineslo určitý výsledek, nicméně nemůžeme na něm zakládat tvrzení, že takto fungují všechny školy alternativního nebo tradičního typu. Na tradiční škole jsme neměli možnost provádět delší pozorování, ale jelikož, jak bylo zmíněno v úvodu, naše pracoviště je právě na Základní škole Na rovině, můžeme z dlouhodobého hlediska v pozorování didaktických prostředků na Montessori škole pokračovat. Na žácích této školy je vidět, že jsou k učení motivováni nejen didaktickými prostředky, ale i vytvořeným prostředím a atmosférou, která ve škole panuje. Díky fungování a menšímu počtu žáků, jsou žáci do chodu školy zapojeni a mají možnost se realizovat různými způsoby. Domníváme se, že pokud jsou rodiče sžití a seznámení se všemi principy fungování alternativní školy, tak tato alternativní škola tohoto typu může být odpovědí, pokud hledají jiný způsob výuky pro své dítě, než výuku v tradiční škole.

Seznam použité literatury

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

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

HAUSER, Přemysl a Ivo MARTINEC, KNESELOVÁ, Helena, ed. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1041-x.

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

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.

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

KESNEROVÁ ŘÁDKOVÁ, Olga. *Formulář pro přípravu na výuku*. Aktualizováno 18. 11. 2022, osobní archiv autorky

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN ISNB80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: rektorát Masarykovy univerzity Brno, 1991. ISBN 80-210-0210-7.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.

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

MONTESSORI, Maria. *Schule des Kindes: Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Fireburg: Herder, 1976. ISBN 978-3451172427

PECHÁČKOVÁ, Yveta a Vladimír VÁCLAVÍK. *Alternativní edukační koncepce v současné pedagogické praxi*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-501-1.

POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Přeložil Zuzana KLIMŠOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 978-80-256-2459-3.

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

RAMBOUSEK, Vladimír a kol. *Technické výukové prostředky*. Praha: SPN, 1989.

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

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

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

SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

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

ZŠ NA BERÁNKU. *Set „větná skladba“*. Praha, 2023

ZŠ NA ROVINĚ V CHRUDIMI. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Na rovině v Chrudimi*. Chrudim, 2023. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ Na rovině

Elektronické zdroje

Asociace Montessori ČR. : *České gramatické krabičky* [online]. 2021 [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/gramaticke-krabicky/>

ČERMÁKOVÁ, Marie. *Využití mentálního mapování v předškolním vzdělávání*. Metodický portál: Články [online]. 22. 01. 2015, [cit. 2023-05-07]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/19409/VYUZITI-MENTALNIHO-MAPOVANI-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html> . ISSN 1802-4785.

DAŠEVIČOVÁ, Květa. *William Shakespeare* [online]. 2020 [cit. 2023-06-09]. Dostupné z: <https://www.zsmiru.svitavy.cz/cs/tridy/trida-7a/a/cesky-jazyk-27>

Dixit. : O Dixitu [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://dixit.cz/o-dixitu/>

HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. Metodický portál: Články [online]. 29. 07. 2004, [cit. 2023-05-06]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html> . ISSN 1802-4785.

Infra : Čtenářské sáčky - postava, místo, děj [online]. [cit. 2023-05-07]. Dostupné z: <https://www.infracz.cz/ctenarske-sacky-postava-dej-prostredi>

MAŇÁK, Josef, PhDr.. *Aktivizující výukové metody*. Metodický portál: Články [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2023-04-08]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html> ISSN 1802-4785.

Montessori ČR : Základní principy [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy>

Montessori ČR. : Interaktivní učebnice ČJ [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/publikace/interaktivni-ucebnice-cj/interaktivni-ucebnice-cj-v-dil-detail%C2%A8>

Montessori ČR. : Školy, školky a ostatní zařízení s Montessori výukou [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

Montessori Ostrava : Montessori základní informace [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.montessori-zs.cz/montessori-zakladni-informace/>

Montessori Ostrava : Montessori pomůcky – Má to smysl? [online]. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: <https://www.montessori-ms.cz/montessori-pomucky-ma-to-smysl/>

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Komunitní kruh* [online]. 2011 [cit. 2023-05-30]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunitn%C3%AD_kruh

Oskola s.r.o. : Vzory podstatných jmen s kolíčky [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.obrazkova-skola.cz/cesky-jazyk/vzory-podstatnych-jmen-s-kolicky>

PRŮŠOVÁ, Hana. *Příběhy z kostek: inspirace nejen pro učitele*. [online]. [cit. 2023-05-07]. Rok není uveden. Dostupné z: <https://www.mindok.cz/userfiles/files/pravidla/Methodika%20s%20kostkami.pdf>

Svět her. : Příběhy z kostek: Klasik [online]. [cit. 2023-04-08]. Dostupné z: <https://www.svet-her.cz/spolecenske-hry/pribehy-z-kostek-klasik>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody tradičního vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 01. 02. 2012, [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html>. ISSN 1802-4785.

Seznam příloh

Příloha č. 1 Čtenářské sáčky – postava, prostředí, děj

Příloha č. 2 Dixit

Příloha č. 3 Druhy vedlejších vět

Příloha č. 4 Gramatické krabičky

Příloha č. 5 Informační karty

Příloha č. 6 Kartičky – přiřazování

Příloha č. 7 Přírodniny, kostýmy

Příloha č. 8 Set „větné členy“

Příloha č. 9 Story cubes

Příloha č. 10 Vzory podstatných jmen

Příloha č. 11 Základní větné členy

Příloha č. 12 Seznam výukových metod (Čapek)

Příloha č. 1 Čtenářské sáčky – postava, prostředí, děj



Příloha č. 2 Dixit



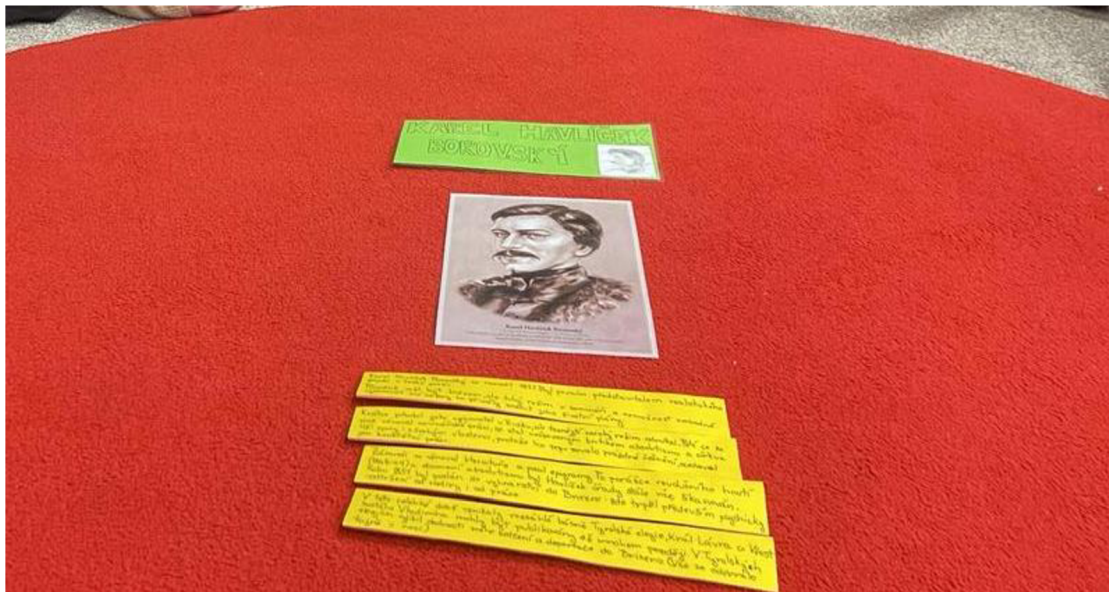
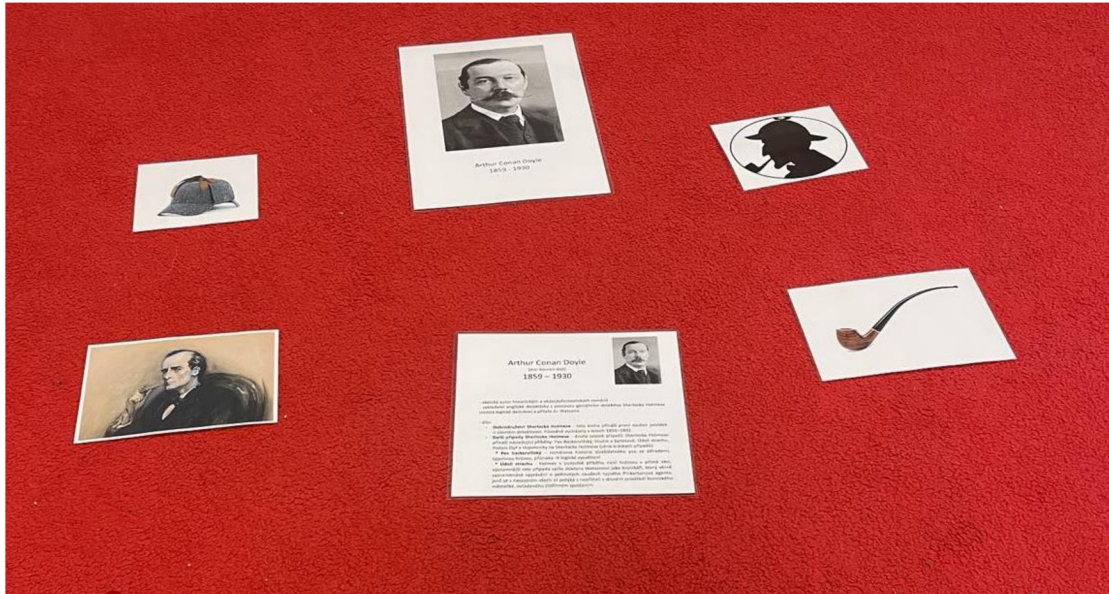
Příloha č. 3 Druhy vedlejších vět



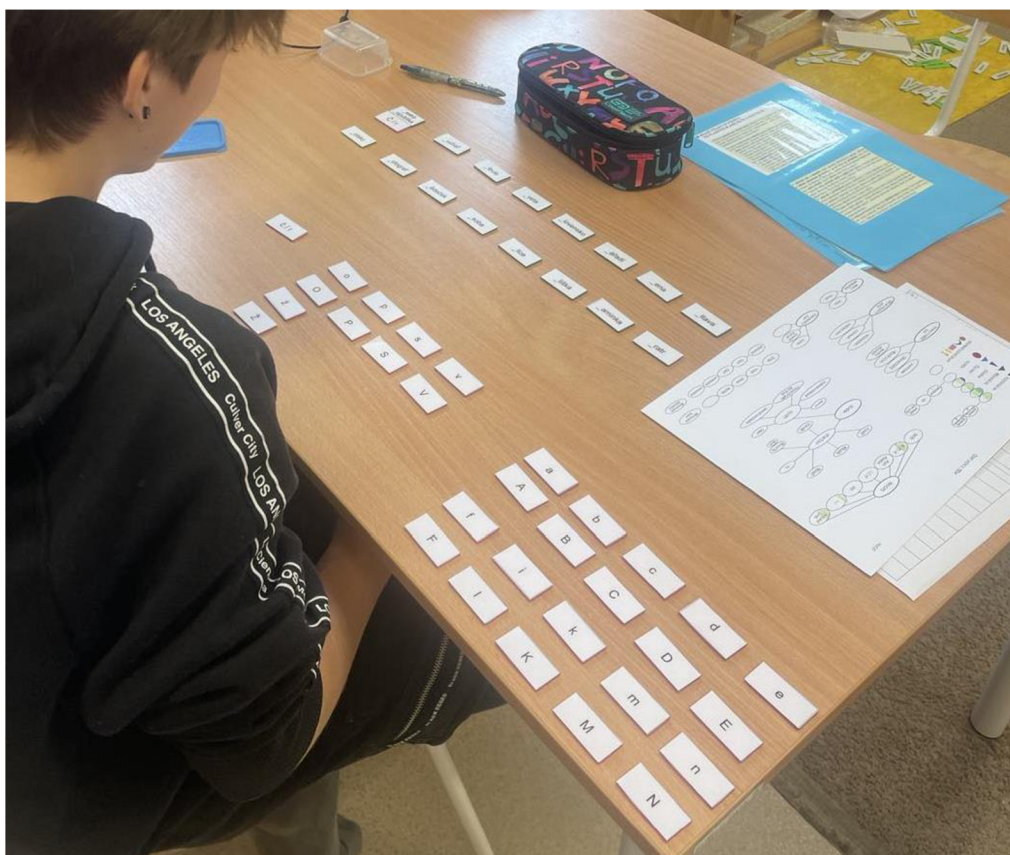
Příloha č. 4 Gramatické krabičky



Příloha č. 5 Informační karty



Příloha č. 6 Kartyčky – přiřazování



Příloha č. 7 Přírodniny, kostýmy



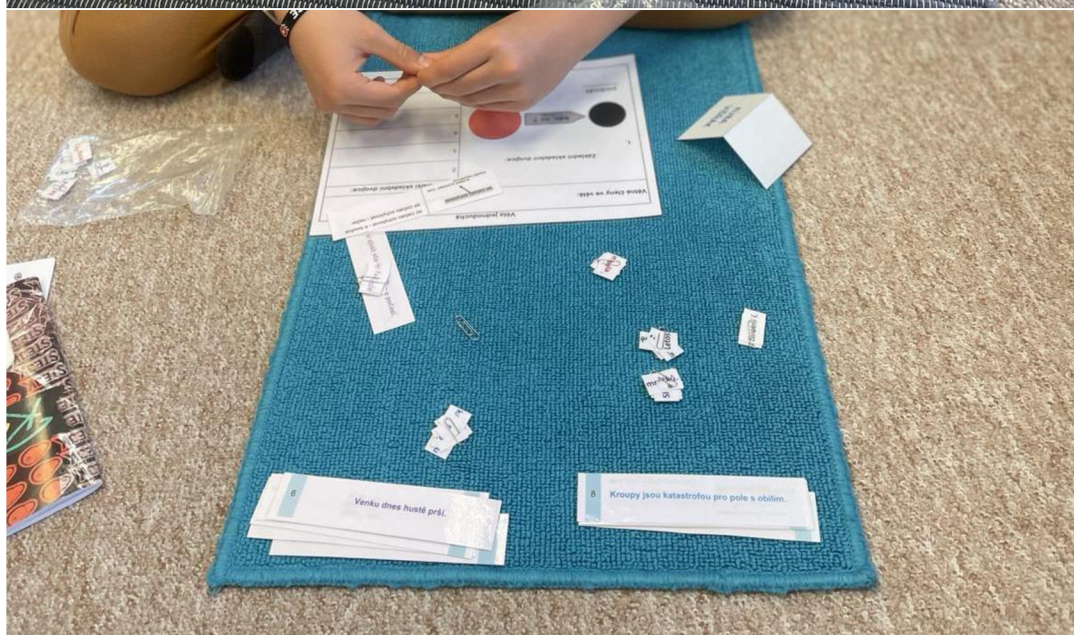
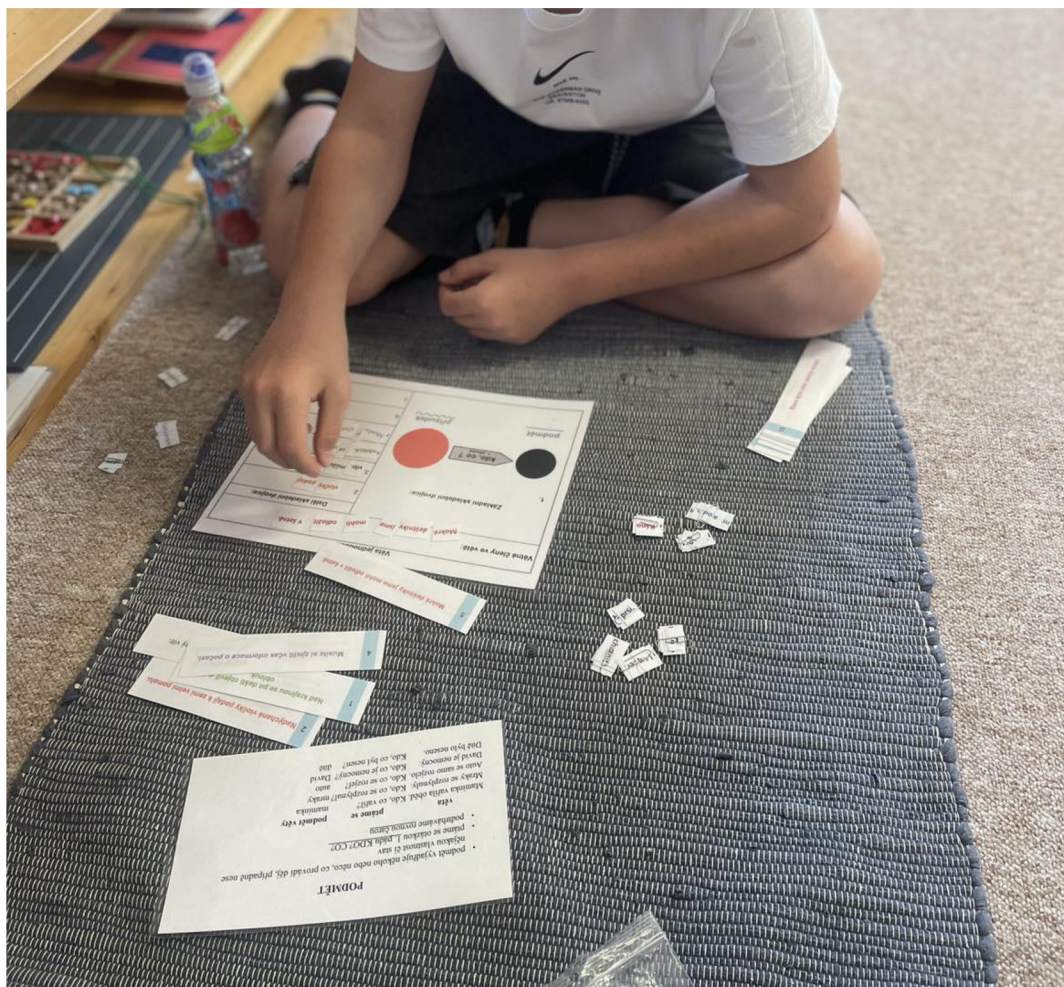
Příloha č. 8 Set „větné členy“



Příloha č. 9 Story cubes



Příloha č. 11 Základní větné členy



Příloha č. 12 Seznam výukových metod (Čapek)

- **Asociační metody**
- **Atraktivizace učiva**
- **Brainstormingové metody** (např. diamant, delfská metoda, brainpool)
- **Činnostní učení**
- **Daltonské výukové metody** (např. Daltonská pracovní smlouva, Daltonský týdenní plán)
- **Decrolyho metody** (např. tematická výuka)
- **Diferenciační výukové metody** (např. dílna budoucnosti, obálková participační metoda)
- **Domácí úkoly**
- **Dramatizační metody** (např. hra v roli, dramatický celek, bodysculpting, inscenační m.)
- **E-learning** (např. just in time, blended learning)
- **Evokační metody**
- **Exkurze**
- **Experiment**
- **Freinetovské metody** (např. korespondence mezi třídami, volné psaní)
- **Gamifikace**
- **Herbartovské metody**
- **Heuristické výukové metody**
- **Hra** (edukační, např. barevná spolupráce, bingo)
- **Integrovaná tematická výuka**
- **Aplikační úkoly**
- **Jenský plán**
- **Kognitivní metody** (např. alfa box, analýza věcných rysů, cyklus 5-E, časová osa)
- **Komunikační metody** (např. akvárium, ANO/NE, bzučící skupiny, debata, rozhovor, diskuze, komunikační kruh)
- **Konstruktivistické metody**

- **Kooperativní učení** (např. čísla ve skupině, skládačka)
- **Land art**
- **M-learning**
- **Manažerské metody** (např. došlá pošta, fiktivní firma)
- **Mastery learning**
- **Metody práce s textem** (např. I.N.S.E.R.T. značky, párové čtení, doplňování, čtenářské dopisy, zpřeházené věty)
- **Metody práce ve dvojicích** (např. ping-pongový brainstorming, psaní ve dvojicích)
- **Metody tvůrčího psaní** (např. dokončení ukázky, role na zdi, společné psaní)
- **Metody vzájemného učení** (např. skládané učení)
- **Montessoriovské metody**
- **Myšlenková mapa**
- **Pojmová mapa**
- **Příběhová mapa**
- **Pohybové metody** (např. anketáři, hon na odpověď)
- **Práce s chybou**
- **Práce s prameny**
- **Pracovní plány**
- **Týdenní plán**
- **Problémové výukové metody** (např. konstrukční problémy, komunikační problémy)
- **Programované učení**
- **Projektové výukové metody**
- **Převodové metody**
- **Přiřazovací metody**
- **Rébusy**
- **Křížovky a osmisměrky**
- **Přesmyčky a doplňovačky**
- **RWCT**
- **Samostatná práce žáků**

- **Simulační metody**
- **Soutěže**
- **Školní výlet**
- **Taxonomie**
- **Testování a zkoušení** (např. baziliščí test, didaktický test, kolíčkový test)
- **Týmové vyučování**
- **Vědecká konference**
- **Volné psaní**
- **Výukový plakát**
- **Výzkumné metody** (např. popisný výzkum)
- **Waldorfské výukové metody** (např. epochové vyučování)
- **Žák učitelem**
- **Hodina naruby**
- **Metody hodnocení** (např. dotazník, nedokončené věty)
- **Metody sebehodnocení žáků** (např. portfolio, v roli učitele, ranní a závěrečný kruh)
- **Metody vzájemného hodnocení žáků** (např. SWOT analýza)

(Čapek, 2015, s. 5 – 14)