

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

SPORTOVNÍ AUTOBIOGRAFIE - ROZBOR

Diplomová práce

Jméno autora: Bc. Václav Laščák
Vyučující: Mgr. Michal Kříž Ph.D.

Studijní obor: Tělesná výchova a český jazyk
a literatura
Studijní rok: 2019/2020

Bibliografická identifikace

Jméno a příjmení autora: Bc. Václav Laščák

Název diplomové práce: Sportovní autobiografie - rozbor

Pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Michal Kříž Ph.D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá rozbohem sportovní autobiografie, konkrétně její aplikací v praxi na základní škole. Práce je vytvořena na základě teoretických poznatků, nabytých z odborné literatury. Výzkumná část je zaměřena na možnosti využití pracovních listů a na ukázky projektové výuky. Teoretická část se zabývá problematikou autobiografie, její definicí a typickými znaky. Práce se také věnuje problematice mezipředmětových vztahů a ukotvení předmětu tělesná výchova v rámcovém vzdělávacím programu. Další kapitola je věnována pojmu čtenářská gramotnost – její definici a metodám rozvoje. Součástí je i rozbor termínu *rozhovor*. V rámci praktické části byly vytvořeny pracovní listy, se kterými mohou pracovat žáci na základní škole. Naznačena je také projektová výuka, jejíž předlohou je reálný projekt „*Bez frází*“.

Klíčová slova: autobiografie, tělesná výchova, rozhovor, mezipředmětové vztahy, projektová výuka, čtenářská gramotnost

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Bibliographical identification

Author's first name and surname: Bc.Václav Laščák

Title of the master thesis:: Sport-themed autobiography

Department: Department of czech language and literature

Supervisor: Mgr. Michal Kříž Ph.D.

The year of presentation:: 2020

Abstract: This diploma thesis deals with sport-themed autobiography, specifically with its application in primary education practice. Information acquired from scientific literature sources were used as a basis for developing the thesis. The research part is focused on possibilities of usage of worksheets and project teaching. The problematics of autobiographies, its definitions and characteristics are dealt with in the theoretical part. The thesis also deals with the issue of interdisciplinary relationships and the position of physical education in the framework educational program. One chapter is dedicated to the term *reading literacy*, its definition and methods of development, and the term *conversation* as well. Within the practical part, worksheet suitable for primary school learners were produced. Lastly, a project teaching method, which is based on a real project named "*Bez frází*" (note: "without phrases"), is suggested.

Keywords: autobiography, physical education, conversation, interdisciplinary relationships, project teaching, reading literacy

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Michala Kříže, Ph.D., uvedl jsem všechny použité literární a odborné zdroje a řídil se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Michalu Křížovi, Ph.D. za vedení při zpracování diplomové práce.

OBSAH

1	ÚVOD.....	8
2	CÍLE	10
2.1	Dílčí cíle	10
2.2	Dílčí otázky	10
3	ÚVOD DO PROBLEMATIKY	11
3.1	Autobiografie.....	11
3.2	Sportovní autobiografie.....	12
4	VYMEZENÍ POJMU MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY.....	15
4.1	Mezipředmětové vztahy v RVP	16
4.1.1	Vzdělávací oblasti v RVP.....	16
4.1.2	Individuální vzdělávací plán	17
4.2	Tělesná výchova podle RVP.....	18
4.3	Definice sportovní třídy na základní škole podle vedení MŠMT („Intenzifikace činnosti sportovních tříd na ZŠ“)	20
5	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	21
5.1	Vymezení pojmu	21
5.2	Čtení.....	23
5.3	Metody pro rozvoj čtenářská gramotnost.....	25
5.3.1	Program RWCT k rozvoji čtenářská gramotnost.....	25
5.4	Výzkumy: Čtenářská gramotnost	33
5.5	Rozvoj čtenářství a čtenářská gramotnost.....	35
5.6	Zásady pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí.....	35
5.7	Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství.....	36
6	ROZHOVOR A JEHO VYUŽITÍ V ČESKÉM JAZYCE.....	37
6.1	Průběh rozhovoru.....	38
6.2	Dialog v systému vzdělání	40
7	METODIKA	42
8	PROJEKTOVÁ VÝUKA	44
8.1	Příprava a realizace projektů	45
8.2	Projekt Bez frází	46
9	PRAKTICKÁ ČÁST PROJEKTOVÉ VÝUKY	49
9.1	Rozhovor se sportovní osobností.....	49
9.2	Praktická ukázka projektové výuky	50
9.3	Pracovní listy	55
10	ZÁVĚR.....	78
11	ZDROJE	79
11.1	Knižní zdroje	79

11.2	Internetové zdroje	81
12	PŘÍLOHY	83
12.1	Fungování IVP v praxi.....	83

1 ÚVOD

Diplomová práce se zabývá literárním žánrem autobiografie. Pracuje s ukázkami sportovních autobiografií s cílem demonstrace možné spojitosti mezi českým jazykem a tělesnou výchovou. Praktickým výstupem mé práce jsou ukázky sportovní autobiografie, které lze využít v praxi během vyučování na základní škole. Žáci si zábavnou formou propojí žánr sportovní autobiografie s tělesnou výchovou a získají bližší povědomí o slavných sportovních osobnostech.

Práce se dále zabývá i mezipředmětovými vztahy¹. Motivace by mohla být u žáků základní školy vyvolána pomocí pracovních listů, které jsem vytvořil v rámci praktické části diplomové práce². Zde se snažím o propojení více předmětů s českým jazykem. Jsou zde zastoupeny předměty jako dějepis, občanská výchova nebo tělesná výchova. O propojení se snažím jak v části mluvnické, literární i slohové. Chtěl bych pomocí mezipředmětových vztahů vytvořit zábavnou formu vyučování a zpestřit výuku pomocí pracovních listů, které jsou svým obsahem sportovně zaměřeny.

Pozornost je věnována i samotnému pojmu tělesná výchova – hlavně jeho zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP)³. V práci jsou zahrnuta fakta o individuálním vzdělávacím plánu a podpůrných opatřeních. Tyto informace mohou být využity v případě, že žák je vrcholovým sportovcem a jeho studijní povinnosti musejí být upraveny. V tom případě školský zákon umožňuje vytvoření individuálního studijního plánu, který je žákovi vytvořen danou školou. Diplomová práce se zaměřuje i na velmi diskutovaný pojem čtenářská gramotnost⁴ a na možnosti jejího rozvoje konkrétními metodami v oblasti, ze které tato práce vychází.

V praktické části se inspiroji projektem *Bez frází*, který se zabývá rozhovory se sportovci. Vybral jsem si jej jako inspiraci pro propojení českého jazyka a tělesné výchovy. Z tohoto důvodu se celá kapitola věnuje termínu rozhovor, aby se čtenář blíže seznámil s principem a uspořádáním rozhovoru. Specialistou na strukturu a členění rozhovoru je Jan Hendl.⁵ Jedním z cílů je ukázat, že sportovní autobiografie může být vhodným nástrojem pro vyučování českého jazyka na základních školách. Vytvořil jsem ukázky pracovních listů s cílem rozvoje žáků v českém jazyce. Výhodou pracovních listů je, že čtenáře sblíží se sportovci, kteří mohou být v mnoha ohledech vzorem pro všechny žáky. Ve vyučovacím procesu se mohou vyskytovat žáci se zájmem o sport a četbu

¹ HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/.

² ČADÍLEK, M., STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II*. 1. Brno, 2001.

³ RVP je dokument, který slouží k vytváření školních vzdělávacích programů všech typů škol a oborů vzdělávání. V České republice je ukotven školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

⁴ HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2011.

⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

sportovní autobiografie. Pedagog jim následně může vytvořit adekvátní a motivační podmínky pro procvičování úkolů českého jazyka.

2 CÍLE

Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě nabytých informací obeznámení s pojmem sportovní autobiografie. Vedlejším cílem bylo přiblížit i pojem čtenářská gramotnost. Vytvořit pracovní listy a projekt pro žáky základní školy. Prostředkem k tomu bylo propojení mezipředmětových vztahů českého jazyka a tělesné výchovy.

2.1 Dílčí cíle

1. Charakterizovat autobiografii jako literární formu.
2. Uvést příklady sportovní autobiografie.
3. Popsat princip a základy rozhovoru.
4. Obecně charakterizovat termín čtenářská gramotnost a aplikovat metody na pracovní listy pro žáky základní školy.
5. Charakterizovat projekt *Bez frází*.
6. Uskutečnit rozhovor s profesionálním sportovcem.
7. Vytvořit návrh projektové výuky na základě získaných poznatků včetně osobního setkání s profesionálním sportovcem.

2.2 Dílčí otázky

1. Jak je možné propojit český jazyk a tělesnou výchovu ve vzdělání?
2. Jak se tvoří rozhovor s profesionálním sportovcem?
3. Jak probíhá realizace rozhovoru s profesionálním sportovcem?
4. Zjistit jaký má profesionální sportovec názor na sportovní autobiografii?

3 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

3.1 Autobiografie

Vymezení pojmu autobiografie je problematické pro nejednoznačnost definic a vymezení oproti podobným žánrům.

V publikaci *Lexikon teorie literatury a kultury* je definice autobiografie: „*Prozaický příběh skutečné osoby, která rekapituluje svou existenci, pokud klade důraz na svůj osobní život a jeho historický průběh*“⁶. Termín *autobiografický pakt* je definován jako žánrově orientovaná shoda mezi autorem autobiografie a jejím čtenářem, který upevňuje identitu autora (vypravěče). Pojmem se zabýval hlavně francouzský jazykovědec Phillipe Lejeune.⁷ Tento vědec stanovil rozdíly mezi autobiografií a románem autobiografického charakteru, na základě reálných a smyšlených událostí.⁶

Dle internetového slovníku *Češtinaveslovníku.cz* odpovídá autobiografie literárnímu žánru spadajícímu do epiky. Jedná se o vlastní životopis. Na autorovi záleží, v jaké míře budou jeho vzpomínky stylizované a nakolik pravdivé. Z toho lze soudit, že i autobiografie může být fikcí.⁸ *Slovník žurnalistiky* vymezuje termín autobiografie jako vlastní životopis, který líčí vlastní život pomocí písemné formy⁹. Autor zde uspořádává události, zachycuje významné děje nebo zde líčí svůj životní osud. Form, kterými může být autobiografie tvořena, je mnoho. Mezi nejpoužívanější formy patří deníky, paměti, historická zamyšlení nebo úvahy. Umělecké zpracování bývá realizováno pomocí deníků, autobiografických románů, nebo fiktivní autobiografie. Ve fiktivní autobiografii používá spisovatel ich-formu.⁹

V mnohých dílech nacházíme autobiografické prvky, tedy inspiraci životem autora, v takovém případě se ale nejedná o čistou autobiografii.

Autobiografie byla dříve chápána jako dílo, ve kterém autor popisuje svůj vlastní život. Forma, která byla k tomu použita, nebyla zohledňována, stejně jako problematika prolínání hranic autobiografie s jinými žánry. Autobiografii jako svébytný žánr není možné vymezit na základě tématu či obsahu, protože by to znamenalo nutnost být s tematizovanou událostí seznámen tak, aby bylo možné určit její smyšlenost či zakotvenost v aktuálním světě. Je nutné, aby bylo možné o povaze žánru rozhodovat, i pokud nemáme k dispozici informace o autorovi a událostech, které prožil nebo kterých byl očitým svědkem. Záznamy, podle kterých se koncepce díla řídí, by měly být určitelné ze samotného textu. Vzniklý text poskytuje signály pro způsob, jakým má být následně čten. Autobiografická próza představuje formu biografické prozaické literatury, v níž je autor sám protagonistou díla. Slovo autobiografie vzniklo přidáním předpony *auto-* (řec. *autos* – vlastní)

⁶NÜNNING, A., TRÁVNÍČEK, J., HOLÝ, J. et al. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce- osobnosti – základní pojmy*. Brno: Host, 2006, s. 578.

⁷LEJEUNE, P. *Der autobiographische Pakt*. Frankfurt am Main, 1994.

⁸Dostupné z: <https://www.cestinaveslovníku.cz/autobiografie/?fbclid=IwAR13-GjmyOc0cKusG6nPpItdbNh4aG1L8phydjcQSM7NCF8LYOc6Ybep6mU>.

⁹HALADA, J., OSVALDOVÁ, B., ed al. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Praha: Karolinum, 2017.

k staršímu pojmu *biografie* (z řec. bios - život, grafēin – psát). Za autora termínu „autobiografie“ bývá často považován anglický romantický básník Robert Southey¹⁰. Pojmenování „Selbstbiographien“ (česky: plurál slova autobiografie) byl zmíněn již v roce 1797 německým profesorem Robertem Seyboldem u edice životopisů slavných mužů. Spisovatel biografii popisoval život konkrétní významné osoby. Zdrojem informací mu mohly být dokumenty či dopisy. Snahou autobiografické prózy bylo zapsat svůj život, nebo pouze konkrétní významné úseky. Autor pracoval často na základě svých vzpomínek.¹¹

Autobiografie je převážně zaměřena retrospektivně. To nám usnadňuje pohled na jeho jednoznačnou formu zpracování. Vypravěčská perspektiva je orientována na minulost a na události, které se již staly. Tato charakteristika nám odlišuje definici autobiografie od deníkového záznamu. Deník zachycuje autorovo „já“ v současném čase, zatímco autobiografie zpřítomňuje toto „já“ v minulosti. Retrospektivní hledisko je spojeno s komplexní časovou kompoziční strukturou autobiografie. Časový odstup od zobrazovaných událostí je provázán vzpomínáním a zakládá v autobiografii jinou situaci, než jaká je typická pro žánr deníku. Obraz pisatele vznikající v deníku, v procesu zápisu jednotlivých záznamů, je proměnlivější, než obraz vznikající v autobiografii.

3.2 Sportovní autobiografie

Sportovní autobiografie se významně neliší například od hereckých, zpěváckých či jiných okruhů, kterými se zabývá literární autobiografie. Najdeme zde pojednávání o životech slavných osobností. Vyjadřují se ke svému dětství, ke svým počátkům profesní kariéry i různé zajímavosti, které více či méně souvisejí s jejich budoucím povoláním. Okolnosti, které je vedly k životním rozhodnutím. Nahlížení do soukromých záležitostí osobností nebývájí výjimkou. Sportovní autobiografie ale má svá specifika. Mezi základní znaky, které lze identifikovat patří především atraktivita svým obsahem pro mladé, začínající sportovce. Dalším typickým znakem je vyjádření a popis překonaných překážek v průběhu kariéry. Sportovci zde často popisují vlastní zkušenosti se sportovními situacemi. Snaží se i pomocí textu vyjádřit pocity a emoce v průběhu konkrétní činnosti, například důležitého závodu nebo průběhu napínavého utkání.

Velice častým prvkem bývá skutečnost, že autobiografii nespisují sportovci sami, ale nejčastěji s dopomocí redaktora nebo spisovatele, který se s nimi za účelem tvorby rozhovorů pravidelně setkává. Tyto výpovědi následně prepisuje a skládá celý životopis sportovce do jedné ucelené koncepce.

Jako důkaz tohoto tvrzení dokládám ukázkou z knihy *Můj čas*, která popisuje sportovní kariéru britského cyklisty Bradleyho Wigginse.

¹⁰ Robert Southey (1774-1843).

¹¹ PEŠÁT, P. *Autobiografická próza*, Vyšlo 21. 3. 2013 v čísle Ročník 23 (2013), Číslo 1, v sekci Okénko
Dostupné z: <https://www.svkhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130119>.

„Při tréninku v posilovně jsme se všichni tři snažili objevit moje slabiny a zapracovat na nich. Spousta sportovců raději jen přijme fakt, že v určité oblasti nejsou moc dobří, než aby se s tím pokusili něco udělat. Nemůžeš po celou kariéru tvrdit: „No, víte, stoupání mně až tak nejdou.“ Jestli je to tak, musíš s tím něco dělat. Umění spočívá v tom, že pracuješ na svých slabých stránkách, aniž bys přišel o ty silné. A právě to jsme v roce 2012 dokázali. Já osobně jsem se hodně trápil, když na úpatí kopce začali útočit vrchaři. Všechny podobné slabiny ukazuješ na veřejnosti: „No jo, Brad, ten má ve stoupáních rád stále tempo. Když někdo zaútočí, tak to nezvládá.“ O takových slabinách všichni vědí, tak proč na nich nezpracovat?“¹²

Můžeme si zde všimnout prvků, které jsme zmiňovali v prvotním textu kapitoly o sportovní autobiografii. Například snaha o osobní zdokonalení ve sportovní výkonnosti: „Umění spočívá v tom, že pracuješ na svých slabých stránkách, aniž bys přišel o ty silné.“¹² nebo „O takových slabinách všichni vědí, tak proč na nich nezpracovat?“¹²

Následující ukázka je z knihy *Chytám svůj život*, kde autorem je samotný Dominik Hašek a druhým autorem je Robert Záruba.

„Myslím, že jsem v tréninku neprováděl nic neobvyklého. Ale vždycky jsem trénoval od první do poslední střely naplno. Nikomu jsem nechtěl pustit gól. Bral jsem trénink jako zápas. Za svou kariéru jsem viděl přípravu mnoha brankářů. Dovolím si tvrdit, že jsem při tréninku hrál s větším zaujetím než ostatní. Trenér zapískal rozchod, ale já v těch prvních třech čtyřech letech v áčku Tesly zůstával na ledě. Kluci na mě čtvrt hodinku jezdili blafáky a pálili z různých pozic. Když bylo hodně střelby a já se ještě zdržel na hřišti, měl jsem toho dost. Při tréninku jsem se vždycky úplně celý propotil. Svlékl jsem ribano a nemohl najít místo, které by nebylo skrz naskrz mokré. Stejně jako po Sekerových trénincích jsem po takové zabíračce zase zalezl do ledové sprchy.“¹³

V textu je patrná snaha sportovce dosahovat co nejvyšších sportovních cílů. Můžeme si zde všimnout vynaloženého úsilí, které Hašek vkládal do každodenního tréninku. Sportovcova nesmírná píle je patrná například z tvrzení, že srovnává trénink se soutěžním utkáním, kde je logicky daleko větší tlak na sportovce v oblasti výkonu jak fyzického, tak psychického. Můžeme si také všimnout vlastního srovnávání s ostatními brankáři, které za svůj dosavadní život viděl během tréninkového procesu, a od kterých se postupně učil, aby pozvedl svou herní výkonnost. Dodržování zdravých tréninkových návyků a překonávání překážek během sportovního života Dominikovi pomohly v dalších letech během úspěšné kariéry, jak na soutěžní, tak na mezinárodní úrovni.

V další ukázce si můžeme všimnout psychické odolnosti sportovce a uvědomění si vlastní

¹² WIGGINS, B. *Můj čas*. Vintage, 2012. s. 183.

¹³ HAŠEK, D., ZÁRUBA, R. *Chytám svůj život*. Praha: Terra, 1999. s. 96.

zodpovědnosti za výkon. Tím zde chci doložit, že i z čistě sportovní záležitosti (zde podání sportovního výkonu na kole) je možné si vzít i jinou informaci, a to převzetí zodpovědnost za své činy a jednání i v běžných životních situacích.

„Ten zvláštní pocit jistoty, který jsem v posledním roce, zažíval, se těžko vysvětluje. Nejedná se o jistotu, že jsem neporazitelný ale o přesvědčení, že jsem odvedl veškerou práci na maximum svých schopností a teď to už jen musím ze sebe dostat, snažit se být nejlepší a přijmout to, co z toho na konci vzejde. Věděl jsem, že mám natrénováno, abych tohle dokázal. Když jdeš do závodu s vědomím, že máš formu, je to úplně něco jiného, než když si tím nejsi jistý a jen doufáš, že se ti to povede.“¹⁴

Ve sportovní autobiografii můžeme nalézt i prvky literatury s dětským hrdinou. Příkladem může být tato ukázka:

„Emil podle všeho využil svých devět let bezplatné školní docházky na maximum. Nebyl výjimečně pilný, ale byl chytrý a měl neobvykle dobrou paměti. Ti, kteří ho poznali později, často poukazovali na to, že si pamatoval snad všechno, co ho učili ve škole. Když se třída měla naučit z paměti tři sloky z básně Karla Havlíčka Borovského „Král Lávra“, Emil se naučil všech třicet sedm. Čekal aplaus, když je odrecitoval před celou třídou. Místo toho se jeho spolužáci tvářili pochybovačně – nejspíš se obávali, že vedle něj budou vypadat hloupě – a učitelka byla úplně perplex.“¹⁵

V ukázce můžeme nalézt ústřední postavu Emila Zátopka, který zde vystupuje jako mladý chlapec, plnící klasickou školní docházku. Potýká se zde jako mnoho jeho vrstevníků s problémy školního života. Každodenní chození do školy, plnění školních úkolů, učení se z paměti, a také náročná konfrontace s vlastními spolužáky. Vidíme vnitřní boj mladého chlapce, který zápasí s volbou mezi pilnou školní přípravou, ale potencionálním opovržením spolužáků, a vlastním neúspěchem.

¹⁴ WIGGINS, B. *Můj čas*. Vintage, 2012. s. 205.

¹⁵ ASKWITH, R. *Dnes trochu umřeme – vzestup a pád Emila Zátopka*. Mladá fronta, 2017. s. 56.

4 VYMEZENÍ POJMU MEZIPŘEDMĚTOVÉ VZTAHY

U některých dvojic předmětů můžeme pro svůj obsah i charakter najít společné znaky. Mohou to být i předměty, které, ať se může zdát, že je to nepravděpodobné, mohou mít k sobě velmi blízko. Domnívat se, že nelze propojit český jazyk a tělesnou výchovu, by byla chyba. Příkladem může být komunikace a spolupráce v týmové hře a závodění v soutěžích. Abychom mohli ve sportu smysluplně komunikovat a vyjádřit například taktické pokyny hráčům, nezbytně musíme znát a užívat terminologii, čemuž nutně předchází čtení s porozuměním, nabytí znalostí v dané oblasti a podmínkou je správná verbální formulace myšlenky. Dalším příkladem je inspirace četby autobiografií sportovců, kteří mohou mladé čtenáře ovlivnit v jejich budoucích životních rozhodnutích, a tudíž v jejich životech.

Důležitou podmínkou je, aby žák pomocí učiva pochopil souvislosti za pomoci integrace vzdělávacích obsahů. Aby učitel mohl aplikovat tyto vztahy, je nezbytná jeho znalost obsahu učiva, jednotlivých témat. Důležité je také, aby uměl vhodně propojit předměty a aplikovat různé obsahy v nich. Tato schopnost učitele bývá velmi časově náročná. Další důležitou složkou, kterou mezipředmětové vztahy posilují, je snaha o větší spojení různých předmětů najednou. Podporuje se zde osobité myšlení a uplatnění znalostí žáků v různých předmětech současně.

Ve své knize *Didaktika praktického vyučování* uvádí Pavla Stejskalová a Miroslav Čadílek, že „u všech předmětů má význam jak časová, tak i věcná koordinace učiva. Jednotlivé předměty jsou zařazeny do učebního plánu tak, aby mezi nimi byly v jednotlivých ročnících optimální vazby. Objektivním základem je zejména postavení a úloha příslušných věd v soustavě vědních oborů a postavení a úloha jednotlivých předmětů v soustavě vzdělání... Ve vzájemných vztazích poznatků se odrážejí i vzájemné vazby a podmíněnost stránek dané reality.“¹⁶

Mezipředmětové vztahy se uplatňují pomocí vyučovacích metod a jsou závislé na konkrétních bodech jako například: věková rozdílnost žáků, pojetí studijního a učebního oboru, potřeby jednotlivých předmětů, profil žáka, formy a metody vyučování.¹⁷

Velice důležité je žáky vhodně motivovat pro studium, a zvýšit tak jejich zájem o dané učivo. V kombinaci český jazyk a literatura společně s tělesnou výchovou, by to mohlo být pomocí pracovních listů. Pokud je žák dostatečně a správně motivován, jeho výsledky jsou zákonitě lepší.¹⁶ Pavla Stejskalová a Miroslav Čadílek se také dále vyjadřují k samotné motivaci žáků. „*Motivace žáka může být zesílena nebo naopak zeslabena výchovně vzdělávacím procesem. Střídání vyučovacích metod, zajímavý výklad učitele, možnosti aktivní účasti, pocit využití vlastních schopností apod. jsou výraznými motivačními činiteli.*“¹⁸

¹⁶ ČADÍLEK, M., STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II*. 1. Brno, 2001.s. 23.

¹⁷ ČADÍLEK, M., STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II*. 1. Brno, 2001.

¹⁸ ČADÍLEK, M., STEJSKALOVÁ, P. *Didaktika praktického vyučování II*. 1. Brno, 2001.s. 25.

4.1 Mezipředmětové vztahy v RVP

Mezipředmětové vztahy jsou obsaženy v RVP a nabízí průřezová témata, které slouží jako návod k propojování obsahu učiva odlišných předmětů. Doporučuje propojování jednotlivých oborů, tak zvanou mezipředmětovou integraci.¹⁹

V poslední době se v českém školství vyskytly změny, které odpovídají globálním společenským změnám.

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.“²⁰

„Výňatek z RVP: TV-9-1-04 odmítá drogy a jiné škodliviny jako neslučitelné se sportovní etikou a zdravím; upraví pohybovou aktivitu vzhledem k údajům o znečištění ovzduší.

TV-9-3-02 naplňuje ve školních podmínkách základní olympijské myšlenky – čestné soupeření, pomoc handicapovaným, respekt k opačnému pohlaví, ochranu přírody při sportu.

TV-9-3-03 dohodne se na spolupráci i jednoduché taktice vedoucí k úspěchu družstva a dodržuje ji

TV-9-3-04 rozlišuje a uplatňuje práva a povinnosti vyplývající z role hráče, rozhodčího, diváka, organizátora“²¹

4.1.1 Vzdělávací oblasti v RVP

„Učitelé mají nové možnosti, jak vzdělávat své žáky. Rámcový vzdělávací program dává velký prostor k realizaci mezipředmětových vazeb. RVP pojmenovává nové předměty, čímž se mezipředmětové vztahy dostávají do jiné roviny. RVP vymezuje předměty do 10 oblastí učiva:

- 1. Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)*
- 2. Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)*

¹⁹ HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií*. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/.

²⁰ BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. s. 5. Dostupné z: www.rvp.cz.

²¹ BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. s. 99. Dostupné z: www.rvp.cz.

3. *Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)*
4. *Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)*
5. *Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)*
6. *Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)*
7. *Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)*
8. *Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)*
9. *Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)*
10. *Doplňující vzdělávací obory“²²*

4.1.2 Individuální vzdělávací plán

Je dokument, který upravuje zákon 3 a 4 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Je vystaven ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem a školním zařízením spolu s rodiči, kteří musejí dát písemný souhlas. Na úpravě vyučovací jednotky se podílejí také jednotliví pedagogové. Nebo další členové jako například sportovní trenér. IVP musí odpovídat RVP ZV. V obsahu nalezneme postup a doporučení, kterého by se měli pedagogové držet v rámci výuky žáka.²³

Další informace se týkají seznamu pomůcek a učebních materiálů, mezi které mohou například patřit kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály pro výuku žáka nebo pro konání zkoušek.²⁴

4.1.2.1 Zpracování IVP

Pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum odešle s vědomím rodiče návrh na IVP školnímu zařízení. Ředitel má povinnost během jednoho měsíce zařadit doporučené úpravy do výuky. Na jeho zpracování se podílejí učitelé daných předmětů, třídní učitel, výchovný poradce, zákonný zástupce žáka a žák samotný. Škola nemá možnost odmítnout zpracování IVP.²⁴

4.1.2.2 Podpůrná opatření

„Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem a vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. Podle rozsahu a obsahu se člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření různých stupňů lze vzájemně kombinovat.

a) I. stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola a patří mezi ně mimo jiné i plán pedagogické podpory.

²² BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* Praha, 2017. s. 14. Dostupné z: <http://rvp.cz>.

²³ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44239/>.

²⁴ Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44239/>.

b) II. - V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení a patří mezi ně také individuální vzdělávací plán. Pokud k naplnění vzdělávacích potřeb žáka a zmírnění jeho obtíží ve vzdělávání nepostačuje poskytování podpurných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské poradenské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenské zřízení, ve kterém posoudí jeho speciální vzdělávací potřeby. Školské poradenské zařízení. Poté následně doporučí podpurná opatření druhého až pátého stupně samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů na základě zjištěných konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka.²⁵

Jako aktuální informaci bych chtěl doplnit, že od 1. srpna 2019 byla novelou zákona zřízena Národní sportovní agentura jako ústřední správní úřad ve věcech podpory sportu, turistiky a sportovní reprezentace státu. Tento úřad přebírá v uvedených oblastech pravomoci od MŠMT. Přejed kompetencí mezi úřady bude postupný, tak aby k plnému přechodu došlo v polovině roku 2021. Novela rovněž přinesla s účinností od 31. července 2019 některé dílčí změny jak v oblasti rejstříku sportu, tak v oblasti poskytování podpory sportu ze státního rozpočtu.²⁷

Za medailové umístění budou moci být nově oceněni také účastníci deaflympijských her a Global Games pořádaných Mezinárodní asociací pro sport osob s mentálním postižením (INAS).²⁷

4.2 Tělesná výchova podle RVP

V rámcovém vzdělávacím programu je obsaženo, kolik hodin TV je v povinné školní docházce: 1. stupeň ZŠ (1.–5. ročník) – 10 hodin/týden (udáváno za všechny ročníky dohromady) 2. stupeň ZŠ (6.–9. ročník) – 10 hodin/týden (udáváno za všechny ročníky dohromady). Na sportovních školách záleží na sportovním zaměření.

Nacházejí se zde body, kterými by se měla výuka řídit. Učitel má více prostoru pro vlastní iniciativu během výuky, a kterou zaznamenává do školního vzdělávacího programu.²⁶

Tělesná výchova podle Petra Polívky by měla přivést mladé lidi ke sportu a zároveň tak zvýšit jejich fyzickou kondici. V systému základního vzdělávání je TV zařazena do vzdělávání jako povinná součást vzdělávání ve všech ročnících 1. i 2. stupně.²⁷ Autor také poukazuje na to, že význam Tělesné výchovy spočívá v tom, že vedle potřeby zvládnout řadu vědomostí a pohybových dovedností jde především o výchovné působení na žáky, směřující ke zvládnutí režimových návyků a k aktivní podpoře zdraví. Výchovný charakter výuky znamená, že se vzdělávací obsah týká vnitřního prožívání a pocitů žáka. Je ovlivněn způsoby myšlení a chováním učitelů, spolužáků i členů rodiny, s nimiž vyrůstá, situacemi a názory prezentovanými v médiích apod. Při zjišťování

²⁵ Dostupné z: www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni.

²⁶ BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. s. 14. Dostupné z: <http://rvp.cz>.

²⁷ POLÍVKA, P. *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, 2016.

postojů žáků je pak velmi úzká souvislost mezi požadovaným a skutečně zastávaným názorem, požadovaným a realizovaným pohybovým výkonem. Z tohoto důvodu je při sestavování úloh potřebná dostatečná zkušenost a při interpretaci výsledků žáků značná individualizace ve vztahu ke konkrétním žákům.²⁸

Tělesná výchova se neomezuje jen na procvičování tělesných dovedností a její funkce překračují rámec pouhé rekreace. Osobní účast žáků v mnoha pohybových činnostech s sebou přináší poznání a pochopení zásad a pojmů, jako jsou „pravidla hry“, fair play a respekt, taktika, vědomí vlastního těla a sociální vědomí spojené s osobní interakcí a týmovým úsilím ve více druhů sportů. Jde o cíle, které přesahují hranice tělesné výchovy a sportu. Například kvalitní zdraví, zdravý osobnostní rozvoj a sociální začlenění posilují argumenty, proč je důležité zařazení předmětu do školního vzdělávacího programu. V různých dokumentech Evropské komise byl také kladen důraz na společenský význam předmětu tělesné výchovy a sportu všeobecně. V Bílé knize o sportu komise poukázala na to, že čas strávený sportováním, ať už v hodinách tělesné výchovy nebo při mimoškolních aktivitách, by mohl mít podstatný výchovný a zdravotní přínos pro mladou populaci.²⁹

Učivo je děleno na oblasti činnosti ovlivňující zdraví, pod kterou spadá například význam pohybu pro zdraví, hygiena při TV nebo bezpečnost při pohybových činnostech. Napomáhá zvyšovat kvalitu pohybových dovedností. Zde nalezneme například oblastí týkající se pohybových her nebo plavání. Patří sem také kurzy jako kurz lyžování turistika a pobyty v přírodě. Poslední oblastí učiva na prvním stupni jsou činnosti podporující pohybové učení. Patří sem komunikace v TV nebo zásady jednání a chování – fair play, olympijské ideály a symboly. Na druhém stupni máme stejné oblasti učiva, pouze více specifikovány. Dále je zde řazena zdravotní tělesná výchova. Zdravotní tělesná výchova je samostatný, nepovinný předmět pro žáky se zdravotním postižením, kteří jej navštěvují na základě doporučení lékaře. Předmět může být vyučován ve stejných prostorách jako tělesná výchova a měl by sloužit k nápravě zdravotní indispozice.³⁰

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání je oblast „Člověk a zdraví“, která si klade za cíl prohloubit vztah ke zdraví. *„Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví*

²⁸ POLÍVKA, P. *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, 2016.

²⁹ EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/Euridice. *Tělesná výchova a sport ve školách v Evropě*. Lucemburk, 2013.

³⁰ BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. Dostupné z: rvp.cz.

jednou z priorit základního vzdělávání.“³¹

Studie Eurydice se zabývá, jak tělesná výchova ovlivňuje hodnotový žebříček mladých. Například na Islandu tíhnou mladí k živým tvorům a životnímu prostředí. V Dánsku se učí skrze tělesnou výchovu zodpovědnosti za vlastní činy a zapojení do společnosti. Sport slouží v jiných zemích jako prevence násilí a má význam pro celou společnost. V České republice, Maďarsku a Estonsku jsou sportovní události a utkání prostředkem k propagaci a popularizaci sportu³².

4.3 Definice sportovní třídy na základní škole podle vedení MŠMT („Intenzifikace činnosti sportovních tříd na ZŠ“)

- a) *„soustředí talentované žáky do jedné třídy v ročníku (třída s rozšířenou výukou TV – „sportovní třída“)*
- b) *ve ST zabezpečí rozšířenou výuku tělesné výchovy podle učebního plánu č.j. 738/96-2050 se zaměřením na všestrannou sportovní přípravu*
- c) *vytváří žákům potřebný denní, týdenní a roční režim pro skloubení výchovně vzdělávacího procesu s náročnou sportovní přípravou*
- d) *při výuce ve ST využívá specifické formy organizace výuky (Metodický pokyn k postupu při úpravě vzdělávacího procesu škol a školských zařízení, č. j. 18 276/98-20)*
- e) *do ročního plánu práce školy zařadí pro ST letní a zimní sportovní soustředění, zpravidla v rozsahu 7 dní*
- f) *zajistí podmínky pro spolupráci trenérů s učiteli TV, s třídními učiteli a rodiči žáků; informuje sportovní klub o závažnějších prospěchových a kázeňských problémech, týkajících se žáků ST*
- g) *při malém počtu zařazených žáků kmenového sportu (pod 10) může být třída doplněna o sportovně talentované žáky z jiných sportů event. lze do sportovní přípravy zařadit po dohodě se sportovním klubem i žáky z jiných ZŠ v obci.*“³³

³¹ BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. s. 91. Dostupné z: <http://rvp.cz>.

³² EVROPSKÁ KOMISE/EACEA/Euridice, *Tělesná výchova a sport ve školách v Evropě*. Lucemburk, 2013.

³³ HRDÝ, K.. *MŠMT. Zásady činnosti sportovních tříd na základních školách*. Praha, 2004 s. 2-3.

5 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

5.1 Vymezení pojmu

Pro vymezení obsahu pojmu čtenářská gramotnost vznikla ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze (VÚP) pracovní skupina, tzv. odborného panelu čtenářská gramotnost, s učiteli základních škol a vědeckými pracovníky.³⁴

Čtenářská gramotnost je obecně vnímána, jako schopnost číst a psát. V rámci plnění školní docházky je získávána čtením, psaním a počítáním. Čtenářská gramotnost se neustále vyvíjí a ovlivňuje tak obsah školního vzdělávání.³⁵

Pro začlenění do společnosti je nutná dobře zvládnutá práce s textem. Čtenářskou gramotnost lze chápat jako schopnost funkčního využití komplexu osvojených dovedností v určitém sociálním kontextu tak, aby ji jedinec mohl využít v běžném životě. Čtenářská gramotnost tedy zahrnuje nejen dovednost čtení, ale také porozumění, vyhledávání, zpracování informací, reprodukování obsahu aj.³⁶

Čtenářská gramotnost je komplex obsahující porozumění a aplikaci poznatků o čtení a čtenářství. Pro její rozvoj je nutný pozitivní postoj a vnitřní motivace žáka, ale taktéž zvládnutí specifických čtenářských dovedností i obecných sociálních a poznávacích dovedností. Ovlivňuje ji vlastní obsah pojmů vytvářejících nároky na různé způsoby čtení, zvláště v kombinaci s účelem konkrétního čtení.³⁵

Nároky na čtenářské dovednosti žáků se stále zvyšují. S rostoucí ekonomikou roste potřeba stále vzdělanější populace a čtenářské dovednosti nabývají na svém významu. Národy se stále více rozvíjejí, počet i rozmanitost materiálů vzrůstá a jedinci jsou nuceni pracovat s textovými informacemi náročnějšími a komplikovanějšími způsoby. Ekonomika je v současné době založena na informacích, které nahrazují ekonomiky založené na průmyslu, se čtenářská gramotnost opět proměňuje a vyvíjí. Vzhledem k vysokému počtu snadno dostupných informací nabývá na významu schopnost čtenáře získané informace dávat do souvislostí, hodnotit a následně správně interpretovat.³⁷

Čtenářská gramotnost je získávána a rozvíjena v průběhu celého života. Ovlivňuje ji, v jakém prostředí člověk vyrůstá a následně se pohybuje. Taktéž zájem o četbu různých textů, díky níž v průběhu života může měnit své osobní názory a pohledy na dané skutečnosti. Čtenářská gramotnost zahrnuje:³⁵

1) vztah ke čtení

Čtenářská gramotnost je nezbytná pro kladný rozvoj a radost z četby s vnitřní potřebou číst.

³⁴ ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha, 2011.

³⁵ HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2011.

³⁶ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998.

³⁷ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., *Cesta ke vzdělávání*. Ostrava, 2012.

Čtenář si čte pro zážitek z četby, ale vnímá text i jako zdroj poznání, vyhledává si texty pro něj neznámých autorů i žánrů a ve svém okolí a dosahu i pro různé věkové kategorie, překonává obtíže při čtení, u delších textů vytrvá, objevuje čtenářské zážitky v obsahu (děj a situace, prostředí, vztahy,...), v kompozici i jazykových prostředcích textu, reflektuje, co se mu na textu líbí či nelíbí.

2) doslovné porozumění

Pro doslovné porozumění a dovednost dekodování textů, znaků, symbolů užíváme dosavadní znalosti, zkušenosti a postoje. Čtenář v textu rozpozná hlavní děj od odboček, hlavní postavy od epizodických, podstatné od nepodstatného, využívá znalostí o struktuře textu (název, členění, klíčová slova, druh textu,...), čtený text si vizualizuje, hledá a nalézá souvislosti mezi prvky v textu (časové úseky, prostředí, postavy, prostředí, styl vyjádření, apod.), vzhledem k jiným textům i životním zkušenostem, názorům, představám. Sleduje vývoj děje, podávání informací, odkrývání souvislostí, porozumění textu a doslovnému významu slov, či myšlenek. Při nepochopení vyvozuje význam slova z kontextu, hledá synonyma, nebo provede rozbor slova.

3) vysuzování a hodnocení

Součástí termínu čtenářská gramotnost je dovednost z přečteného vyvozovat závěry, z různých hledisek posuzovat texty (kriticky hodnotit) a sledovat autorovy záměry. Čtenář formuluje hlavní myšlenku textu, porovnává s jinými, tvoří závěry, domněnky, hypotézy a dokládá je textem. Z vyplývajícího kontextu vyvozuje autorův záměr, hodnotí obsah a použité prostředky a posuzuje fakta, názory a věrohodnost textu. Domýšlí vyznění textu pro různé adresáty, zhodnotí a zdůvodní svůj odhad. Dokáže dát informace do souvislostí, vyvodit závěry z různých typů textů (např.: ze schémat, tabulek, nákresů, grafů, myšlenkových map) a určit příčiny a následky popisované problematiky.

4) metakognice

Je dobré vhodně stanovit čtenářské cíle, ty vyhodnotit, upravit a stanovit nové. Čtenář díky vyhodnocení vlastního porozumění dokáže prezentovat záměr čtení, volí vhodný text, zda odpovídá jeho záměrům a dokáže jej zdůvodnit. Zkušeně volí strategie a způsob čtení pro lepší porozumění, překonání obtížnosti obsahu i složitostí vyjádření. Vyhodnocuje jejich účinnost strategií a podle potřeby je mění. Reflektuje svoje čtenářské preference i potřeby.

5) sdílení

Své porozumění textu čtenář dokáže sdílet na základě prožitků a pochopení s dalšími čtenáři. Formuluje své dojmy, prožitky, pocity, závěry z četby a sděluje je v diskuzích či písemně. Uznává odlišné názory druhých, sdílené interpretace porovnává, identifikuje shody a rozdíly, argumentuje a inspiruje se četbou druhých.

6) aplikace

Čtenář se po přečtení kriticky zamýšlí, zda četba nějak změní jeho názor, rozhodování či jednání.

Ovlivňují ho myšlenky a informace z textu, které analyzuje a syntetizuje s dosavadními vědomostmi. Nově nabyté informace přetváří a prezentuje v další argumentaci, či přístupu k řešení. Čtení je nástrojem k seberozvoji, zlepšení komunikačních dovedností a následné aplikaci v každodenním životě. Může sloužit k navázání přátelských vztahů, spolupráci a pomoci ostatním. V českých školách se nejvíc aplikuje doslovné porozumění. Frontální výuka v České republice zabírá skoro tři čtvrtiny vyučovacího času. Méně obvyklá je práce ve dvojicích nebo skupinách.³⁸

5.2 Čtení

Jiří Trávníček (2008) zahrnuje čtení do mediální činnosti, chápe ho jako dovednost, která určuje gramotnost jedince. Čtení popisuje jako vnímání a pochopení přečteného textu, kdy při dešifrování grafických znaků dochází k propojování významu slov s jejich formou a obsahem.³⁹

Lidmila Vášová (1995) vytvořila dělení do skupin dle náročnosti textu a předpokládaných schopností čtenáře. Dělení lze brát pouze informativně. Každý čtenář potřebuje individuální dobu na čtení.

- Lehké – nenáročná četba např. novinové články, cca 250 slov za minutu;
- Normální – informace, beletrie, cca 180 slov za minutu;
- Pečlivé – odborné čtení, cca 135 slov za minutu;
- Obtížné – texty s daty a čísly, cizojazyčné texty, cca 75 slov za minutu;
- Mimořádné – texty v cizím jazyce, který čtenář neovládá. Nelze uvést průměr slov za minutu⁴⁰.

Radana Metelková Svobodová (2012) čtení charakterizuje jako dešifrování psaného textu. Nahlíží na čtení z jiného pohledu, přirovnává ho k duševní práci propojené s motorickým pohybem okohybného svalstva. Díky četnému opakování se ve čtení můžeme zlepšovat, a to jak v rychlosti, tak v přesnosti. Ovšem Radana Metelková Svobodová upozorňuje, že nemůžeme čtení považovat za čtenářskou gramotnost. Čtení nám slouží naopak jako prostředek k získávání informací, které jsou nezbytné pro fungování společnosti.⁴¹

Existují činnosti, které je vhodné zařazovat jako aktivitu žákům před, v průběhu i po čtení textu. Nestačí pouze žákům předložit určený text, jelikož pouze luštěním slov a snaze o porozumění vět čtení nezačíná ani nekončí.

Aktivity před čtením

Než se žáci pustí do čtení, je vhodné je k tomu kladně motivovat, jelikož se nedá spolehnout na to, že text hned všechny zaujme a porozumí mu. Motivace, která žáka naladí a zklidní, typu

³⁸ ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka*. Praha, 2011.

³⁹ TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.

⁴⁰ VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995.

⁴¹ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Cesta ke vzdělávání*. Ostrava, 2012.

vyprávění, hádanka, scénka, či křížovka na určení tématu četby však nestačí. Obvykle, než se čtenář pustí do čtení, provede malý rituál, kdy knihu vezme a potězká, shlédne titul, prolistuje obrázky, přečte první věty, přemýšlí, o čem asi bude a zda ho zaujme. Je vřele doporučováno umožnit žákům čtení celých knih, ale většinou čtou žáci pouze úryvky. Proto je záhodno, aby učitel žáky na čtení připravil psychicky, nechal jim prostor pro vybavení vlastních zážitků a vědomostí spjatých s tématem, pomohl jim přenést se blíž k dané tématice, nastínil smysl nebo problematiku textu. Navození může probíhat kolektivně, ve dvojicích či skupinkách. Učitel musí daný text dokonale znát, aby při vstupní otázce, uvedení situace či vyprávění omylem vše o textu neprozradil, aby na smysl příběhu mohli žáci přijít sami.

Aktivity během četby

Je spousta metod, které učitelé ve třídách při čtení využívají. Patří k nim například čtení potichu, společní hlasité předčítání, střídání žáků ve čtení, či předčítání nejlepších. U každého žáka však porozumění textu probíhá zcela individuálně. Během čtení dochází k získávání, propojování a osvojování spousty důležitých informací, díky kterým se žák vzdělává, vybavují se mu známé představy, shodné pojmy, zažívá nové pocity v důsledku líčení děje, či charakteristiky postav, konfrontuje se s novými myšlenkami, či slovy, které se mu během četby vyjasní a zažijí, učí se předvídat děj, ve své mysli se vrací k zápletkám, které se postupně rozuzlují, sžívá se s pohledem autora, či autorovy postavy, posuzuje různé verze textu, nebo je porovnává se svými zkušenostmi z předchozí četby, filmů a názorů ostatních a má možnost s textem aktivně pracovat, vracet se k místům kterým neporozuměl, přeskočil, nebo si je oblíbil. Toto je nástin výhod individuálního čtení.

Aktivity po četbě

Po dočtení textu je potřebné žáky naučit chvíle ticha a klidu, tzv. estetickému doznívání, aby je učitel nemusel napomínat, ale aby mohli stoprocentně využít tichého přemítání. Tehdy si ještě vybaví hlavní myšlenky, co je upoutalo, s čím nesouhlasí, co vedlo hlavní hrdiny k jejich počínání a podobné informace z textu. Následně může učitel žáky pobídnout k výměně názoru ve dvojicích či ve skupinkách, děti se tak učí vyjádřit svůj osobní názor, což může podpořit i zapisováním poznámek během četby. Učitel by měl žákům zápis během i po četbě předvést a podporovat je v tom, neboť je dále mohou využít pro přehled o přečtených knihách, aby uměl dát někomu doporučení, nebo aby se mohl snáze k četbě vracet.⁴²

Školní výzkumy dokazují, že žáci, kteří jsou ve čtení rychlí, mají tuto dovednost zvládnutou lépe než čtenáři s lehkými obtížemi, zvládají taktéž výrazně lépe pochopení textu. Čtení se také liší na základě jednotlivých literárních textů, například některý text žák čte pro pochopení pomalu, či

⁴² KOŠTÁLKOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K. HAUSENBLAS, O. et al. *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

několikrát opakuje, pro lepší uchování informací. Mezi jednotlivé styly čtení, které dobří čtenáři zvládají a využívají, patří čtení selektivní, informační, kurzorické. Pro čtení selektivní je charakteristické, že čtenář v textu zachycuje pouze klíčová slova, čímž vyhledá nejrelevantnější části textu. U čtení informačního žák prochází základní informace či myšlenky textu. Mezi informační prameny patří obsah, rejstřík, anotace, úvod, závěr a záložky. Při čtení kurzorickým (diagonálním) se čtenář pokouší rychle zachytit a zapamatovat pouze základní fakta a myšlenky. Naopak čtení statorické je pomalé a důkladné, čtenář si při čtení podtrhává, vepisuje poznámky, osvojuje si informace a při čtení se dle potřeby vrací. Samotné naučení čtení je velmi náročný pedagogicko-didaktický proces, který se skládá z několika fází. První a nejdůležitější je tzv. předslabikářové období, tehdy se žák seznamuje se školním prostředím, navozuje kladný vztah k učiteli, který ho učí také správnému dýchání, tvorbě hlasu, artikulaci a zdokonaluje zrakovou a sluchovou perцепci. Následuje období slabikářové, čili slabikovo-analytické, při které se žáci učí propojovat jednotlivá písmenka do slabik. Zde učitel klade velkou pozornost na upevňování, zdokonalování a automatizaci čtení slabik bez hláskování. Pro žáka je důležité, aby při tom rozuměl textu. V posledním poslabikářovém období se žák procvičuje v plynulém čtení krátkých textů. Největší důraz se klade na syntézu slov do vět a správné intonaci. Žáci čtou pomalu, tak aby textu rozuměli a byli schopni odpovědět na otázky týkající se textu.⁴³

5.3 Metody pro rozvoj čtenářská gramotnost

5.3.1 Program RWCT k rozvoji čtenářská gramotnost

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) byl v roce 1997 vyvinut v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Od následujícího roku byl využíván i v českých školách pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program pomáhá k rozvoji čtenářství a čtenářská gramotnost, žáky učí kriticky pracovat s informacemi, rozvíjí jejich vyjadřování a utváření názoru, napomáhá kooperaci. Jeho metody může učitel využít před čtením, při něm, i po čtení, ale především je lze nejen úspěšně využívat v hodinách českého jazyka, ale propojit s dalšími vyučovacími předměty. Vyučovací proces a jeho účinnost závisí na správném vytyčení cílů, obsahu a použití vhodných vyučovacích metod i forem práce, ovšem osvojení potřebuje určitý čas, aby se žáci naučili pracovat efektivně. Při osvojování nové metody je doporučeno postupovat následovně. Učitel metodu žákům představí a vysvětlí. Nastíní konečný výsledek neboli celý model metody. Vysvětlí postupně všechny kroky, kterých je potřeba se držet, pro názornost uvede příklad se zdůrazněním hlavních bodů prvního kroku na daném textu a vyžádá si reflexi, zda žáci techniku pochopili. Také lze využít příklad jednoho žáka jako model pro celou třídu, zde můžeme využít

⁴³ GAVORA, P. et al., *Jako rozvíjat' porozumenie textu u žiaka*, Nitra: Enigma, 2008.

názornou zpětnou vazbu, co se mu zdařilo a v čem chybil, nebo se může díky sebereflexi ohodnotit sám. Poté nechá žáky zopakovat stejný postup na jiném úseku textu, můžou pracovat ve dvojicích, skupinách nebo v celé třídě frontálně. Následuje práce s dalším textem, při kterém již dochází k osvojování metody. K ověření zda žáci danou metodu pochopili, můžeme použít náročnější text.
44

5.3.1.1 Metody programu RWTC

5.3.1.1.1 Brainstorming

Tuto metodu lze aplikovat ve dvojicích, skupině i v celé třídě. Žáci sepisují ideálně pět minut úplně vše, co o daném tématu vědí nebo si myslí, že vědí. Cílem aktivity je navodit zájem o dané téma.

Párový brainstorming je vhodný pro žáky, kteří mají zábrany s projevem před kolektivem třídy. U skupinového brainstormingu se může objevit spousta protichůdných názorů, ke kterým lze zaujmout různé postoje. U brainstormingu se nekritizuje, jde o volnost myšlenek souvisejících s tématem, kterých by mělo být co nejvíc, proto se zapisuje úplně každý návrh. Tato metoda žákům pomáhá rozvíjet komunikaci.⁴⁵

5.3.1.1.2 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa umožňuje strukturovat určité téma způsobem odpovídajícím fungování lidského mozku, který vědomosti nezapisuje lineárně, ale do sítí s různou hierarchií uzlových bodů. Vhodné je metodu užít v přípravné, evokační fázi, kdy pomáhá žákům si vybavit a dosavadní znalosti tématu. Při tvorbě žáci začínají ve středu papíru nebo tabule, kde zvýrazněně napíší téma. Další myšlenky, výroky či informace dále větví, tak, aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost a nadřazenost, závislosti, provázanost a celková struktura. Pro názornost je doporučené používat značky, šipky, množinové obrazce, různé barvy a velikost písma. Sestaví tak myšlenkovou mapu se všemi údaji, které je napadnou. Otazníky označí místo, o němž se potřebují dozvědět víc nebo si nejsou jistí. Následuje čtení textu, kdy si žáci v jednotlivých pasážích potvrdí, poopraví či vyvrátí své myšlenky, najdou odpovědi na otázky. Metodu lze uplatňovat individuálně i s celou třídou současně, v průběhu i na konci může probíhat společná diskuze. Myšlenkovou mapu lze využít i například v cizím jazyce pro rozšíření slovní zásoby. Žáci se učí graficky znázorňovat složitou strukturu, rozhodovat o souřadnosti, nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek, zapisovat přehledně informace k určitému tématu, nalézat souvislosti či jednotlivé části tématu, třídit a porovnávat.⁴⁶

⁴⁴ KOŠŤÁLKOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K. HAUSENBLAS, O., et al. *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

⁴⁵ STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuze ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002.

5.3.1.1.3 Čtení s otázkami

Metoda je vhodná pro získání informací z textu. Žáci pracují ve dvojicích. Každý si nejdřív potichu přečte určený úsek textu, poté jeden žák pokládá druhému otázky kontrolní, na něž lze najít odpověď přímo v textu. Dotazuje se také na myšlenky a souvislosti s jinými texty či zkušenostmi žáka. Jakmile položí první žák všechny otázky, co ho napadnou, oba si potichu přečtou další část textu, vymění se v kladení otázek a postupují následujícím způsobem v celém textu. Pro docílení kladení správných otázek je nejlepší, aby nejdřív z přečteného úseku žáci kladli otázky učiteli a on na ně odpovídal. Po vyčerpání všech otázek položí učitel takové, které ještě nezazněly. Tímto způsobem zamezí pokládání povrchních otázek, podpoří proniknutí do hloubky problému a poskytne žákům názornou ukázkou, jak by se měli tázat. Vhodné je také, když učitel předvede kladení otázek a odpovědí s jedním žákem. Pokud žáci zvládli projít celý text, mohou společně zopakovat hlavní informace, které si zapamatovali. Frontálně mohou odpovídat na rozvíjící otázky, nebo si sdělí, jaké otázky si vzájemně kladli. Díky této metodě se naučí žák formulovat otázky související s textem či jeho myšlenkou, učí se nalézat podložené logické odpovědi a pracovat s případnou rozdílnou odpovědí, než kterou na položenou otázku očekává.⁴⁶

5.3.1.1.4 Čtení s předvídáním

Metodu lze zařadit jako součást řízeného čtení. Žáci si přečtou daný úsek textu potichu a nejdřív samostatně předvídají jeho pokračování, přičemž využívají podkladů v textu i vlastních čtenářských a životních zkušeností. Pokud jsou ochotní, mohou své dohady zaznamenat písemně, nebo prodiskutovat ve dvojicích, skupinkách či celou třídou. Poté si žáci přečtou další část textu, zhodnotí, zda byly jejich předpovědi správné, a pokračují v předvídání dalšího vývoje. Jakmile se naučí s metodou pracovat, stačí části textu graficky oddělit nebo očíslovat, aby již učitel nemusel zasahovat. Pro přesnější záznam lze využít tabulku s předtištěnými otázkami, do které budou žáci předpovědi průběžně zaznamenávat a po zpracování je budou sdílet s celou třídou. Zohledňuje se tak rozdílné pracovní tempo všech žáků. Díky této metodě si žáci osvojí hledat v textu podstatné části pro předvídání dalšího vývoje, formulovat myšlenky a propojovat je s osobní, či literární zkušeností.⁴⁷

5.3.1.1.5 Řízené čtení

Žáci čtou potichu určenou část textu, po přečtení učitel klade otevřené otázky, nebo může zadávat úkoly a snaží se aktivně zapojit všechny žáky, k nacházení významů a vyjadřovacích prostředků v textu a snaží se všechny zapojit do diskuze. Pro lepší debatu je vhodné sedět například v kruhu, tak, aby na sebe všichni viděli. Po rozebrání přečtené části si všichni přečtou další část

⁴⁶ STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002.

⁴⁷ KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. et al. *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení a.s., 2007.

a opět ji rozebírají. Tuto metodu lze vhodně kombinovat se čtením s předvídáním. Žáci se učí porozumět stavbě i smyslu, debatovat, reagovat na různé názory, zabývat se širšími souvislostmi, řešit společný problém, přijímat názory ostatních a dospět ke společnému porozumění.⁴⁸

5.3.1.1.6 Tabulka tvrzení (ANO/NE)

Než začnou žáci číst text, zvažují, zda jsou výroky v tabulce pravdivé, či nikoli a zaznačí svůj názor do kolonky „před čtením“ slovy ano/ne. Poté pročtou potichu celý text a vyhledávají správnou odpověď, která může být doslovná, nebo jen vyplývat z textu. Pokud se nějaká část k výroku vztahuje, podtrhnou ji a do sloupce „po čtení“ zaznačí správnou odpověď i s argumenty, kterými dokládají, proč si za svým názorem stojí. Po použití této metody mohou žáci společně argumentovat a posuzovat pravdivosti výroků. Můžou také vytvářet další otázky ohledně textu a hledat správné odpovědi. Žáci si díky této metodě osvojí důslednost při pročitání textu i výroků a vyhodnocování pravdivosti. Učí se také v textu cíleně vyhledávat části týkající se výroků a na jejich základě umět potvrdit či vyvrátit výrok. V textu také hledají souvztažnosti, relevantní argumenty a výroky, které text nepotvrzuje ani nevyvrací.⁴⁹

5.3.1.1.7 I.N.S.E.R.T.

Před čtením samotného textu by měla předcházet tzv. evokační fáze, kdy žáci popřemýšlejí, co o daném tématu vědí. Nejlépe první sám za sebe, poté ve dvojicích či skupinkách a následně celá třída, což mohou udělat formou brainstormingu se zápisem na tabuli a označením, v čem si nejsou jisti. Poté si každý žák potichu pročítá text a individuálně s ním pracuje. V textu si značí „fajfkou“ informaci, kterou již zná, „plusem“ to, co je pro něj nová informace a zároveň důvěryhodná informace, „mínusem“ označí vše, čemu nedůvěřuje, nebo je to v rozporu s informacemi v textu, a „otazníkem“ zdůrazní informaci, kterou si musí ještě ověřit, nebo pasáž, které nerozumí. Jakmile mají žáci v textu zaznačeno, co je pro ně nejdůležitější, mohou texty porovnávat ve dvojicích a zdůvodňovat navzájem, proč a kde použili jakou značku. Celá třída může následně diskutovat a zdůvodňovat svá rozhodnutí, nebo mohou žáci pracovat samostatně a přenést informace z textu, které jim přišly nejdůležitější do tzv. tabulky I. N. S. E. R. T, kdy je doporučeno ke každému znaménku přiřadit alespoň tři problematiky, ne pouhé pojmy či hesla. Díky používání této metody se žáci učí hned při prvním čtení vybírat ze souvislého textu skutečně důležité informace, rozlišit, co je v rozporu s jejich dosavadními zkušenostmi, a kriticky zvážit důvěryhodnost, poznamenat a vyhledat si informace, kterým nerozumí, a v diskuzi se odvolávat na konkrétní místa v textu. Žák si při použití metody uvědomí, co ví, co chce vědět a co se z textu

⁴⁸ KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. et al. *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení a.s., 2007.

⁴⁹ ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HOUNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

případně dozvěděl.⁵⁰

5.3.1.1.8 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Žáci pracují s připravenou tabulkou, která je rozdělená do tří kolonek: vím, chci vědět a dozvěděl jsem se. Poté, co se všichni seznámí s tématem, kterému se budou věnovat, každý žák si individuálně vypíše do kolonky „vím“ všechny informace, které zná. Následně žáci pracují ve dvojicích a sdílí spolu informace, které vymysleli a vzájemně, pokud s nimi souhlasí, si je doplní do své tabulky. Dál spolu diskutují a zapisují do kolonky „chci vědět“ co jim není jasné. Poté může spolupracovat celá třída a otázky „vím“ a „chci vědět“ vědět zapsat na tabuli. Jakmile jsou zapsány všechny informace, které žáci o tématu znají, následuje individuální četba dané problematiky. Lze na ni uplatnit i metody pro práci s textem, např. I.N.S.E.R.T. V průběhu čtení si žáci doplňují v tabulce kolonku „dozvěděl jsem se“ nově nabytými informacemi a taktéž kolonku „chci vědět“, pokud jsou otázky dohledatelné v textu, případně si pomůžou další literaturou. Na konci práce je vhodné společné sdílení nových informací a reflexe. Žáci se díky metodě učí vyhledávat a správně zapisovat důležité informace ze souvislého textu⁵¹.

5.3.1.1.9 Volné psaní

Učitel oznámí téma a žáci mají přesně stanovený čas, nejméně tři minuty, pro zapsání jejich toku myšlenek k dané problematice. Mohou psát, cokoli je napadne, ale musí při tom dodržovat pravidla volného psaní. Po celý čas musí bez předešlé přípravy nepřetržitě psát a zachycovat, o čem přemýšlejí, byť by napsali: Nevím co psát? Jak bych měl pokračovat, když o daném tématu nic nevím... Důležité je, aby žáci psali v celých větách. Nehledí se při tom na stylizaci textu, ani na pravopis. V průběhu psaní se nevracejí, nic nemění, nevylepšují ani neopravují, píšou zcela automaticky a autenticky. Učitel píše s žáky a před vypršením času všechny upozorní. Následuje sdílení napsaných textů, které je dobrovolné a kdokoli má právo odmítnout. Lze si volné psaní vyměnit ve dvojicích a zájemci se mohou podělit s celou třídou. Zde text nijak nehodnotíme, vhodné je pouze poděkovat potleskem. Volné psaní může pomoci žákům rozvíjet okamžité pocity, hodnocení, reflexi i sebereflexi. Žáci si mohou své texty uložit do portfolia, použít je jako základ své další práce, případně se vracet a rozvíjet některé myšlenky. Metoda je ideální pro evokační fázi, třeba i před čtením, k nastartování myšlení k tématu, nebo při reflexi po čtení, pro uspořádání myšlenek, pro vřazení nových informací a podnětů do stávajících myšlenkových struktur. Cílem je formulovat své myšlenky či začlenit nové informace do svých myšlenkových struktur.⁵²

⁵⁰ TOMKOVÁ, A. *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha, 2007.

⁵¹ ŠLAPAL, M., KOŠŤALOVÁ, H., HOUSNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

⁵² STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002.

5.3.1.1.10 Podvojný deník

Tato metoda je dobře využitelná u delších textů. Slouží žákům k propojení textu se svými vlastními prožitky a s tím, co je zajímá. Vhodné je použít papír rozdělený nebo přeložený na dvě části: „citát“ a „komentář“. Do první části doslovně opíše pasáž z textu, na kterou chtějí reagovat, což vede žáky k tomu, aby svůj výběr pořádně zvážili a zapsali opravdu část, která je ke komentáři evokuje. Pro snadné zpětné dohledání vybrané pasáže uvedou číslo stránky, případně i řádek. Do „Komentáře“ pak žáci souvislým textem zapisují své reakce, proč si daný citát vybrali, co je při čtení napadlo, zda už se s podobným setkali, jestli jim text připomněl nějakou zkušenost, co je zmátlo, s čím nesouhlasí, jestli je zaujal styl autora apod. Učitel může pro tuto metodu zvolit delší text, nebo i několik stran. Žáci mohou následně o komentářích diskutovat, jak ve dvojicích, tak v celé třídě. Smyslem metody je naučit žáky identifikovat místa v textu a umožnit reflexi vlastního čtenářství. Vhodné je komentář doplnit o otázky, které by si čtenáři měli pokládat, což je vede k přemýšlivému čtenářství.⁵³

5.3.1.1.11 Poslední slovo patří mně

Tato metoda vede žáky k uvažování nad přečteným textem. Nejdřív si všichni žáci potichu přečtou daný text a vyberou si z něj zajímavou pasáž, kterou opíše na list papíru a poznačí si k ní číslo stránky, odstavec i řádek. Na druhou stranu napíší komentář ke svému výpisku formou souvislého textu, kde ho hodnotí, uvedou, proč si ho vybrali, můžou vyjádřit souhlas či nesouhlas, případně citát dále rozvést. Po ukončení četby sedí všichni v kruhu a první žák začne s prezentací vlastního zápisu. Oznámi spolužákům, z jaké strany, ze kterého odstavce a řádku vypsána pasáž pochází, čím jim umožní sledování textu. Všichni naslouchají a poté se snaží odhadnout, proč si ho vybral. Při diskusi žáci udržují oční kontakt, nezesměšňují ho, ani komentář nehodnotí, uvádějí pouze možné důvody volby. Žák, který předčítal úryvek, postupně vyvolává ostatní hlásící se o slovo. V průběhu této části sám žák na tyto komentáře nijak nereaguje. Nakonec poslední slovo patří jemu tím, že uzavře debatu a přečte vlastní důvody. Po něm se již k úryvku nikdo nevrací a je vybrán další žák, který přednese, co si vybral. Metodou se žáci učí identifikovat zajímavá místa v textu, která vyvolávají čtenářskou odezvu, formulovat svou čtenářskou reakci, porozumět reakci ostatních a respektovat různost prožitků a pochopení nebo formulovat věcně a stručně.⁵⁴

5.3.1.1.12 Skládankové učení

Učitel žáky rozdělí do skupin po třech či čtyřech. Každý ve skupince dostane k přečtení jiný, většinou naučný text, týkající se jednoho tématu. Po uplynutí doby ke čtení se žáci přemístí do tzv. expertních skupin, v nichž mají všichni text, který právě četli. Společně text rozebírají a vypisují,

⁵³ TOMKOVÁ, A., *Program čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha, 2007.

⁵⁴ ŠLAPAL, M., KOŠTALOVÁ, H., HOUSNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

nejpodstatnější informace, které po návratu zpět do své domovské skupiny naučí své spolužáky, kteří si probranou látku zapíší do sešitu. Žáci se díky metodě učí vyhledat podstatné informace, ověřit si, že novým informacím rozumí a najít vhodnou strategii, díky které naučí informace ostatním.⁵⁵

5.3.1.1.13 Učíme se navzájem

Metoda umožňuje, aby si žáci vyzkoušeli roli učitele, je vhodná především pro naučné a informativní texty. Žáci pracují nejméně ve čtyřčlenných skupinách a přečtou si každý společný text. Po přečtení v každé skupině jeden žák stane „učitelem“ a postupně s ostatními na textu pracuje. Onen žák musí nejdřív shrnout, co se všichni v úryvku dočetli. Následně vymyslí a položí ostatním několik otázek, které se k textu vztahují. Objasní nesrovnalosti, kterým případně někdo neporozuměl. Předvídá pokračování textu v následující části a své rozhodnutí podkládá argumenty. Na závěr určí, jaký úsek textu budou číst nyní. V roli učitele se jednotliví členové skupiny střídají. Pro správné užití metody je vhodné, aby učitel předvedl první ukázkou. Žáci se díky metodě naučí shrnout poznatky z textu, najít hlavní myšlenku a souvislosti, objasnit, čemu ostatní nerozumí, předvídat pokračování z obsahu textu a na základě svým zkušenostem s výstavbou podobných textů.

56

5.3.1.1.14 Literární kroužky

Žáci jsou rozdělení do pětičlenných skupin a rozdají si předem určené role. Jde o čtenářskou metodu, při které má každý žák přesně stanovený úkol a je nedílnou součástí pro splnění cíle. Každý žák se seznámí se svou rolí, aby věděl, co se od něj očekává a poté si všichni potichu přečtou společný text a můžou plnit úkoly vyplývající z jejich role. Literárních kroužky obsahují tyto role: nejdůležitějším je „vedoucí diskuse“ neboli tazatel, který celou skupinu moderuje. „Tazatel“ vypracuje pro skupinu seznam otázek, které tvoří základ pro jejich diskuzi nad textem. Celou diskuzi následně moderuje tak, aby se všichni aktivně zapojili, a během diskuze vypracovává stručný zápis. Další rolí je „spisovatel“, který má za úkol připravit vlastní text dle vlastního výběru, nebo ho dostane přidělený. Může například napsat dopis některé postavě, vymyslet rozhovor mezi postavami nebo přepsat závěr. Spisovatel svůj text prezentuje ostatním členům skupiny, kteří ho dál rozebírají. Může vysvětlit případné nejasnosti, jinak do diskuze nevstupuje. Žák v roli „ilustrátora“ má za úkol graficky ztvárnit něco podstatného z příběhu. Poté bez komentáře předvede své dílo a nechá ostatní členy skupiny hádat, co chtěl vyjádřit, a nakonec své ilustrace komentuje sám. „Badatel“ vyhledává neznámá slova, informace o tématech, které se k textu vážou. Tato role

⁵⁵ ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HOUSNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

⁵⁶ STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002.

potřebuje mít dobrý zdroj informací, kde hledá. Poté se ostatní snaží uhodnout například z kontextu význam neznámých slov, teprve potom jim badatel význam prozradí. „Vyhledávač úryvků/citací“ prezentuje skupině nahlas části textu, které považuje za nejdůležitější, a okomentuje, proč je vybral. Jeho úkolem je vybrat v textu místa mající zásadní význam pro vývoj příběhu nebo jeho interpretaci a připraví si k nim doplňující otázky pro ostatní. „Umělec/sochař“ pomocí žáků ze skupiny sestaví živý obraz nebo sochu, pomocí níž zachytí něco důležitého z textu, spolužáci hádají, co socha znamená a co jí chtěl vyjádřit. „Vykladač postav“ diskutuje s ostatními o jednotlivých postavách, charakterech, či motivech jejich chování. „Spojovatel“ hledá souvislosti mezi textem a vnějším světem. Různorodost rolí, které mohou žáci zastávat, se meze nekladou a výběr záleží na učiteli, který může role různě modifikovat s přihlédnutím k věkovým zvláštnostem a dovednostem žáků i nárokům učiva. Důležité je, aby byli žáci s požadavky role důkladně seznámeni. Pokud mají všichni práci s textem hotovou, započnou ve skupince literární diskusi, v níž jednotliví žáci prezentují, jak se s požadavky své role vypořádali. Na závěr může diskuze proběhnout v celé třídě. Metoda nutí číst žáky velmi pozorně text a ve společné diskusi se učí hledat hlubší smysl. Žáci se snaží plnit zadání jednotlivých rolí prostřednictvím příslušné čtenářské dovednosti.⁵⁷

5.3.1.1.15 Zpřeházené věty

Tato metoda je vhodná pro společnou aktivitu celé třídy. Učitel si z jednoho dlouhého textu připraví určitý počet kartiček, na kterých je vždy nějaký úryvek textu. Kartičky náhodně umístí po třídě nebo zpřehází na tabuli. Úkolem žáků je správně určit pořadí a zařadit je do logického celku. Vybraný žák vždy lísteček přečte, umístí ho tam, kam se domnívá, že patří. Třída s ním buď souhlasí, nebo ho opraví.⁵⁸

5.3.1.1.16 Klíčové pojmy/slova

Učitel zvolí z textu zpravidla čtyři až pět pojmů či slov, které napíše na tabuli. Žáci, kteří pracují ve dvojicích, mají pět minut na promyšlení, jak by mohly pojmy s textem, který se chystají číst souviset. Během četby poté sledů, zda se jejich závěry potvrdily.⁵⁹

Existují i další metody, například Vennův diagram, kdy žáci porovnávají dvě věci, například postavy a popisují společné a jedinečné rysy. Metoda T-graf žákům slouží k porovnávání dvou protikladných aspektů, potřebují-li sepsat argumenty pro a proti. Nebo metoda Pětilístku, kdy důležité informace zapisují formy dle předlohy, jakoby do básničky.⁵⁹

⁵⁷ KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. et al. *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení a.s., 2007.

⁵⁸ STEELOVÁ, J., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002.

⁵⁹ ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HOUNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

5.4 Výzkumy: Čtenářská gramotnost

Již od 80. let 20. století u nás probíhají výzkumy čtenářství, které sbíraly relevantní údaje o čtenářských prioritách a zvyklostech čtenářů různých věkových kategorií. Zaměření na základní a střední školy bylo od 90. let 20. stol. Čtenářské výsledky žáků, tehdy nadprůměrné k roku 2009, byly velmi nepříznivé. Zhoršující se čtenářskou gramotnost lze přičíst jak klesající kvalitě našeho školství, tak schválení školských zákonů a RVP ZV z roku 2004, který učitelům umožnil tvorbu vlastních vzdělávacích programů, což znamená, že se již nemuseli držet osnov s přesným rozpisem učiva, které v daných ročnících museli probrat. Významnou změnou byla i decentralizace, která úspěšně funguje například ve Finsku, Severním Irsku, ve Velké Británii či v jednotlivých zemích Spolkové republiky Německo. U dětského a pubescentního čtenáře došlo v průběhu dvou desetiletí k velkým změnám. Kniha již není primárním zdrojem informací, tuto roli přebírají informační technologie, především internet. Děti čtou hlavně pro zábavu s cílem relaxace, spíše než četbě beletrie, dávají přednost multimédiím a časopisům. U pubescentů se mění žánrová skladba, škola ani učitel již nemá takový vliv. K nejčtenějším textům patří fantasy literatura, dobrodružná próza a detektivky. Z tohoto důvodu jsou žáci nespokojení s texty v literární výchově, které nekorespondují s jejich čtenářskými preferencemi.⁶⁰

Úroveň čtenářská gramotnost dětí zkoumají pomocí testových úloh a dotazníků především dva mezinárodní výzkumy: PIRLS⁶¹, orientovaný na čtenářské znalosti a dovednosti vyučované ve škole, a PISA, zaměřený na čtenářské dovednosti nezbytné pro běžný život (např. korespondence, oznámení, zprávy, návody, postupy, či odporná literatura).

Mezinárodní šetření PIRLS je v pětiletém cyklu zaměřeno na testování čtenářská gramotnost žáků 4. ročníku základních škol. Výzkum koordinuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání⁶², v ČR jej zabezpečuje od roku 2001 Česká školní inspekce. PIRLS se zabývá dopadem na prostředí v rodině, škole, tudíž tam kde se žáci nejčastěji pohybují, a je tím ovlivněna jejich čtenářská gramotnost. Zkoumá se při něm funkční povaha čtení, neboli čtenářské strategie, při kterých žáci využívají dosud nabyté poznatky. Kriticky vyhodnocují stěžejní fakta. ČR se šetření zúčastnila v letech 2001, 2011 a 2016. V naší republice zjištěna naprosto nejnižší záliba ve čtení. Dle šetření mají naši žáci problémy s interpretací a posuzováním textu, snadnější je pro ně vyhledávání a vyvozování informací. Od roku 2011 však výsledky českých žáků spíše stagnují. Při srovnávání činností ve výuce se v ČR upřednostňuje čtení nahlas, oproti vyspělým zemím, kde čtou žáci v průměru častěji potichu. A naši učitelé výrazně méně procvičují komplexní čtenářské aktivity,

⁶⁰ BUBENÍČKOVÁ, P. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011.

⁶¹ Progress in International Reading Literacy Study.

⁶² The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA.

např. porovnávání textů, odhadování vývoje textu, určení postoje či záměru autora a jiné.⁶³

Mezinárodní šetření PISA⁶⁴ je v tříletém cyklu zaměřeno na testování na náctileté a jejich dosažených výsledků ve čtenářské gramotnosti. Tito respondenti jsou ve většině zúčastněných zemí v posledním ročníku povinné školní docházky. Výzkum zabezpečuje Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, ve světovém měřítku je nejdůležitějším mezinárodním šetřením v oblasti vzdělávání. Česká republika se do projektu pod záštitou České školní inspekce zapojila v roce 1998. Šetření PISA sbírá údaje o fungování školských systémů pro tvorbu školské politiky v jednotlivých zemích. Výzkum se skládá ze tří částí: matematické, čtenářské a přírodovědné. Výzkum PISA zkoumá obsah (typ textu), dovednosti (vyhledávání, zpracování a zhodnocení textu) a úkoly zasazené do situace z běžného života.⁶⁵

Výsledky testování z let 2000, 2009 i 2015 řadí české žáky ve čtenářských dovednostech pod mezinárodním podprůměrem, s novějšími výzkumy se naše výsledky stále zhoršují. Problémy vyvstávají například u získávání informací a posuzování textu, při práci s popisem, příkazy a texty polemickými, osobními a pracovními. Taktéž dopadli špatně s reklamou nebo formuláři.⁶⁶

Při komplexním zhodnocení výsledků obou mezinárodních výzkumů můžeme pozorovat, že žáci z prvního stupně se stále drží nad mezinárodním průměrem a mají ve čtenářských dovednostech stoupající tendenci. Ve srovnání s žáky druhého stupně, kteří na mezinárodní průměr nedosáhli a od roku 2000 se rapidně zhoršují, nejvíc je to znát na neschopnosti porozumět textu. Patnáctiletí u nás oproti ostatním zemím mají ke škole negativní vztah nebo projevují nezájem.⁶⁷

Otázkou zbývá, co by mohlo pomoci ke změně názoru dospívajících, je-li to problém přístupu škol a jednotlivých vyučujících, když kutikulární reforma, která vznikla s cílem zlepšení výsledků v mezinárodních výzkumech, onu změnu nepřinesla.⁶⁸

Výzkum v Německu

Z výsledků studie PISA 2009 vyplývá, že Německo patří k zemím, v nichž se výsledky žáků během posledních deseti let průběžně zlepšovaly. Velkou zásluhu na tom má řada pozitivních změn, k nimž došlo na úrovni celoněmecké vzdělávací politiky i ve vzdělávacích systémech jednotlivých spolkových zemí. V německém školství je více rovnosti než před deseti lety. Značně se zmenšily rozdíly vyplývající ze sociálního původu, výrazně se zredukovala tzv. riziková skupina nejslabších žáků. O lepší umístění Německa se zasloužily spolkové země tím, že více investovaly do vzdělávání a zavedly opatření na zlepšení jeho kvality. Na předním místě mezi spolkovými zeměmi se umísťuje dlouhodobě Bavorsko. Hlavním nástrojem ministrů školství určeným ke zvyšování kvality

⁶³ KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. Praha: TAURIS, 2005.

⁶⁴ Programme for International Student Assessment.

⁶⁵ KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber; zdůvodni: Hodnocení čtenářských úloh PISA, 2009*. Praha, 2011.

⁶⁶ KRAMPLOVÁ, I. et al. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha, 2002.

⁶⁷ STARÝ, K.. *Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků*. Praha: SPN, 2015.

⁶⁸ Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA>.

vzdělávání se staly vzdělávací standardy. Ke zlepšení ve čtenářská gramotnost došlo především u žáků slabších, zatímco v horní části úrovní způsobilosti nebyly zaznamenány signifikantní změny. Výsledky žáků ve čtení se zlepšily více u žáků z rodin imigrantů než u žáků německých, ačkoliv podíl patnáctiletých žáků s imigrantským původem na celkovém počtu žáků současně vzrostl na 26 %. Přesto podle výsledků výzkumu PISA 2009 žáci z rodin přistěhovalců zaostávají o více než jeden rok za německými žáky.⁶⁹

5.5 Rozvoj čtenářství a čtenářská gramotnost

Jde o dlouhodobý, aktivní a komplexní proces. Na rozvoji čtenářství se podílejí endogenní (vnitřní: intelektové možnosti, genetické předpoklady) a exogenní (vnější: postoje, motivace, zájmy, čtenářské strategie) faktory.

Endogenní faktory souvisí s vrozenými předpoklady jedince, rysy a zvláštnostmi jeho nervového systému, s osobnostními charakteristikami, se schopnostmi jako temperament, flexibilita, adaptace na změnu, vůle, motivace aspirace či životními zkušenostmi jedince. Dané faktory mohou usnadňovat rozvoj a zvýšit efektivitu práce, naneštěstí můžou taktéž ztížit edukační proces.⁷⁰

Za Exogenní faktory považujeme činitele ekonomické, geografické či demografické. Z největší míry ovlivňuje čtenářskou gramotnost jedince činitel socio-kulturní, mezi něž řadíme výchovu a vzdělávání v rodině a ve škole. Zahrnujeme zde i činnost knihoven, médií a společensky prospěšných institucí. Na rozvoji čtenářství se podílí i socio-ekonomické zázemí rodiny, či její hodnotový systém, volnočasové aktivity, čtenářské zázemí, klima v rodině.⁷⁰

5.6 Zásady pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí

RVP ZV nevynechává výslovně pojetí čtenářství a čtenářská gramotnost, schází ve vzdělávacích cílech a chybí i metodická podpora. U dětí je nutné pro čtenářskou gramotnost udržovat linii zážitku z četby, jejíž cílený rozvoj musí prostupovat všemi předměty. Čtení textů je tedy využito nejen k rozvoji čtenářství, ale současně jeho prostřednictvím plníme výukové cíle předmětu. Práce s odbornými, populárně naučnými, publicistickými texty, ale i s prameny primárními či sekundárními, s nelineárními texty (tabulky, grafy, diagramy, mapy, karikatury, atd.) je v odborných předmětech mnohem efektivnější a přirozenější. Nezbytná je k tomu spolupráce učitelů českého jazyka a odborných předmětů, jelikož nemohou sami obsáhnout celý rozsah čtenářská gramotnost.⁷¹

Jiří Trávniček (2008) ve své knize připomíná, proč je vůbec důležité věnovat čtenářství a čtenářská gramotnost takovou pozornost. Úpadek čtení je totiž nepřímým ohrožením demokracie,

⁶⁹ JEŽKOVÁ, V. *Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumu PISA*, Praha, 2014.

⁷⁰ ŠAUEROVÁ, M. *Projekty formování pozitivního postoje dětí a dospívajících k četbě v podmínkách rodinné edukace*. Praha: Palestra, 2015.

⁷¹ ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HOUSNBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín, 2012.

což zdůrazňovali někteří publicisté v USA poté, co v roce 2004 vyšlo najevo, že počet čtenářů beletrie poprvé poklesl pod hranici 50%. Vzrůstající počet funkčně ngramotných absolventů škol je pro společnost časovanou bombou. Průzkum ukázal, že silní čtenáři beletrie jsou i ti nejaktivnější v různých komunitních a společenských činnostech, tedy v základní síti demokratické společnosti. Omezená zaměstnatelnost, náklady na často asociální následky, manipulovatelnost a příklon k hlasatelům jednoduchých řešení. Čtení má tudíž významný vliv na úroveň vzdělání lidí ve společnosti. Na výsledky vzdělání má vliv finanční situace rodiny a zájem o vzdělání dítěte.⁷²

I Kateřina Homolová (2009) se připojuje s upozorněním, jak je důležité čtení, jelikož ho vnímá a je nezbytné pro dítě již v předškolním věku, je to klíčová dovednost, která později ovlivňuje čtenářský postoj dítěte.⁷³

5.7 Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství

- 1) Čtení není ztrátou času, dospělí by měli jít příkladem.
- 2) Žáci potřebují na čtení ve škole dostatek času, věnovaného pravidelně, s dostatečnou frekvencí.
- 3) Předčítání žákům ve škole je podstatné i tehdy, když už sami umějí číst.
- 4) Prostředí žáků by mělo být naplněné snadno dostupnými knihami a texty různých žánrů.
- 5) Podstatná je vlastní možnost volby ve výběru textů a knih.
- 6) Žáci nečtou pouze útržky, ale celé texty.
- 7) Umožňujeme žákům sdílet osobní dojmy z četby.
- 8) Při písemném rozboru přečteného je čtení propojeno se psaním. U produktivního psaní žáci text sami vytvářejí.
- 9) Učitelé uplatňují čtenářské strategie pro porozumění textu, využívají na příklad hlasité přemýšlení, zpětnou vazbu a žáky vedou k výběru textu.
- 10) Učitelé sledují novinky, mají o vhodných knihách přehled, umí je žákům doporučit a vhodně je motivovat.⁷⁴

⁷² TRÁVNÍČEK, J. *Čtete?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008.

⁷³ HOMOLOVÁ, K.. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava, 2009.

⁷⁴ KOŠTÁLKOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K. HAUSENBLAS, O. et al. *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010.

6 ROZHOVOR A JEHO VYUŽITÍ V ČESKÉM JAZYCE

Abychom dosáhli kvalitního rozhovoru, je nutné zajistit důvěru mezi oběma stranami. Rozhovor a pozorování patří k nejjednodušším technikám sběru dat. V průběhu rozhovoru se zaměřujeme na fakta v obsahu sdělení, ale také na hodnoty a postoje dotazovaného. Autorky Kateřina Ivanová a Ivana Olecká (2010) řadí rozhovor do kvantitativního výzkumu. Rozhovor charakterizujeme tím, že jedna strana má vedoucí pozici a řídí dotazování a strana druhá odpovídá na základě dobrovolného souhlasu. Při srovnání techniky sběru informací dotazníkovým šetřením, kdy snadno získáme velké množství respondentů, lze rozhovor označit jako časově náročný a nákladný. Avšak díky konkrétnímu dotazování a následnému doptávání zjistíme veškeré potřebné informace bez obav, že by respondent nějakou otázkou přeskočil.⁷⁵

Jan Hendl (2008) navíc vyzdvihuje u kvalitativního rozhovoru nároky na dotazujícího, který se musí umět koncentrovat a pokládat otázky citlivě a empaticky. Dotazující se stává manažerem a pro získání kvalitního rozhovoru začít důkladnou přípravou. Musí si rozmyslet a určit způsob, jakým rozhovor povede, zda zvolí jednoho recipienta, dvojici nebo skupinu, na kolik částí rozhovor rozloží a kolikrát se tedy bude potřebovat s tázaným sejit, nehledě na promyšlení časové dotace jednoho sezení. Poté si určí typ a formu otázek, vymyslí a sepíše je, a nakonec je znovu projde a nevhodné vyřadí. Ovšem tohle nestačí a je třeba brát v potaz i organizační stránku průběhu rozhovoru, aby se ho nezaskočila například zdánlivá hloupost jako nedostupnost toalet, která by mohla celý rozhovor zhatit. Proto je nutné dopředu vhodně zvolit místo i čas vyhovující oběma stranám. K prostorovému zajištění je třeba myslet na místa k sezení, například lavičky, ale také prostoru pro psaní. Pokud má naplánovaný rozhovor na delší časový úsek, je vhodné zajistit dostupnost občerstvení, toalet a vzít v potaz i počasí. K tomu, aby se dotazovaný cítil dobře a mohl se uvolnit, je vhodné zajistit dostatek soukromí. A v neposlední řadě je dobré zkontrolovat techniku, či počítat s náhradním řešením při selhání. Při samotné práci se získaným rozhovorem musí tazatel zohlednit lidský faktor. Například takzvaný efekt záhlaví, kdy mají tázané osoby tendenci tazateli vyhovět a záměrně zkreslují své odpovědi, aby ho potěšili. Tazatel se ale nedozví osobní názor respondenta ani v případě, má-li k tazateli či instituci, kterou zastupuje, negativní postoj. Dotazovanému může být nepříjemné líčit určité zážitky a informace z očí do očí a proto je zkreslí. Rozdílnost závěru může také vyvolat způsob zapisování odpovědí. Zmírnit ho můžeme využitím projekčních technik.⁷⁶

Důležitá je taky práce s časovým rozměrem. Aby byl rozhovor co nejspolehlivější, tazatel zařazuje otázky týkající se přítomnosti. Pokud se vrací v rozhovoru zpět do minulosti, musí počítat s časovým subjektivním zkreslením, idealizací a kapacitou paměti tázaného. Stejně nepřesné

⁷⁵ IVANOVÁ, K., OLECKÁ, I. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc, 2010.

⁷⁶ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

odpovědi získá o názorech na budoucnost. Proto chce-li popisovat určité faktické události, měl by se držet přítomnosti. Pokud je záměrem zachycení postojů, pocitů a názorů respondenta, může použít i otázky ohledně minulosti a budoucnosti respondenta⁷⁷.

V mé práci jsem využil kombinaci různých tipů rozhovoru, například tzv. narativní rozhovor. U tohoto rozhovoru je naším cílem, aby respondent vyprávěl svůj příběh spontánně. Oproti běžnému rozhovoru, kde klademe pouze přímé otázky. Výhodou narativního rozhovoru je, že se respondent může nezávazně vyjadřovat ve svém vyprávění a dostane se k událostem, které subjektivně považuje za důležité. Tento typ rozhovoru je často používán při tvoření biografí, jelikož bývá citově zabarvený a respondent do něj vnáší své postoje a názory. Z tohoto důvodu narativní rozhovor nepoužíváme ve zjišťování faktografických údajů.

Narativní rozhovor má čtyři fáze:

- 1. stimulace:** Nejdříve je potřebné, aby si k nám respondent získal důvěru, a poté jej vhodně iniciujeme k vlastnímu vyprávění.
- 2. vyprávění:** Následně necháme respondenta vyprávět o svém životě, a to buď volně, nebo popíše danou část, týkající se rozhovoru.
- 3. kladení vyjasňujících otázek:** Jakmile respondent své vyprávění ukončí, snažíme se dotázat na nejasné informace a doladit rozpory.
- 4. zobecňující otázky:** Zde klademe respondentovi konkrétní otázky typu: Proč?

Hendl se dále věnuje tématu skupinový rozhovor. Popisuje fáze rozhovoru a zásady při sestavování skupiny respondentů. V mé práci jsem ale využil pouze jednu osobu, a tak zde detaily skupinového rozhovoru dále nezmiňuji. Vkládám zde pouze tabulku, která zdůrazňuje výhody a nevýhody

skupinového

rozhovoru.

78

Tabulka Výhody a nevýhody skupinových rozhovorů

Výhody skupinových rozhovorů	Nevýhody skupinových rozhovorů
vzájemná stimulace členů skupiny	kritéria výběru členů – rozsah, složení a typologie členů skupiny
snížení prahu osobní důležitosti jednotlivců ve skupině	nehodné využití vzhledem k výzkumnému problému
usměrňující funkce skupiny	nároky na osobnost moderátora rozhovorů
možnost analýzy i nonverbální komunikace na základě videozáznamu	problém „profesionálních respondentů“, kteří se často účastní výzkumu na základě finanční odměny. Odpovídají podle toho, co si myslí, že chce moderátor slyšet
snaha členů skupiny přispět k objasnění problému	problematičtí členové skupiny, které je třeba vhodně usměrňovat, aby nenarušili komunikaci uvnitř skupiny

6.1 Průběh rozhovoru

Běžně dělíme rozhovor na pět částí: Úvod, Rozehřátí, Hlavní rozhovor, Zchladnutí, Uzavření.

⁷⁷ LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava, 2016.

⁷⁸ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

V rozhovoru musíme znát odpovědi na následující okruhy:

1. Zjistíme základní informace o respondentovi (jeho běžné návyky, co má rád, co rád dělá..).
2. Snažíme se zjistit, které, postoje a hodnoty dotazovaný zastává a respektuje. Dále také sbíráme fakta o jeho přáních, a jakých životních met by chtěl dosáhnout.
3. Zde zjišťujeme emocionální stránku respondenta. Jakým způsobem reaguje na událostí, které prožil.
4. Zaznamenáváme pravdivé informace o vědomostech respondenta, které mají hlubší souvislost s probíhajícím rozhovorem.
5. Ptáme se na smysly spojené s prožitkem, které mu evokují konkrétní událost.
6. Doplnující informace o respondentovy, jako je například: Odkud pochází, kolik je mu let, jaký je jeho finanční příjem, kde pracuje, co vystudoval a další...

Před zahájením rozhovoru by si měl výzkumník na základě výzkumných otázek ujasnit, které z výše uvedených typů otázek použije, jak je bude formulovat a zhruba v jakém pořadí.⁷⁹

Podtypem je dle Jana Handla (2008) individuální rozhovor. Jedná se o rozšířenou techniku získávání informací. Rozlišuje rozhovor na neformální a pomocí šablony.⁷⁹

Rozhovor pomocí šablony.

Rozhovor není striktně strukturovaný, pokud k danému tématu získáváme informace nejen od respondenta, ale také z odborné literatury. Jako první krok tazatel si vytvoří šablonu, kam si poznamená informace, na které se bude tázat. Na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, však může dle libosti otázky měnit. Výhodou je, že výzkumník nezapomene zmínit některou otázku, ušetří potřebný čas oproti neformálnímu rozhovoru, a to jak ve fázi realizace, tak při vyhodnocení rozhovoru a může pružně reagovat na aktuální průběh rozhovoru. V první fázi výzkumník navrhne téma a pokusí se k němu přiřadit související témata a vhodné okruhy otázek. Ty logicky seřadí do návazných celků. Nejdůležitější a citlivá témata je dobré zařadit ke konci rozhovoru. Dále následuje volba nejvhodnější formy otázek, která se však může měnit na základně toho, jak se rozhovor bude vyvíjet.⁷⁹

Neformální rozhovor.

Při tomto typu se ptáme nahodile a intuitivně pokládáme otázky. Ve svém přirozeném prostředí si proto respondent mnohdy nemusí uvědomit, že probíhající komunikace je součástí výzkumu. Tuto metodu použijeme v případě, že nezjišťujeme faktické údaje, ale především citově zabarvenou zpověď respondenta. Každý rozhovor tak může výzkumníkovi přinést nový pohled na zkoumaný jev, na který se může zaměřit během dalšího výzkumného procesu (další rozhovor).

⁷⁹ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

Nevýhodou je ale značná časová náročnost a proces vyhodnocení. V některých případech je takřka nemožné porovnávat neformální rozhovory mezi více respondenty, jelikož každý rozhovor má odlišný průběh i strukturu.⁸⁰

Konkrétní postupy jako brainstorming, writestorming,⁸¹ grouping⁸² jsou také vhodnou alternativou rozhovoru. Tyto možnosti volíme, ale pouze jako zpestření rozhovoru.⁸³

6.2 Dialog v systému vzdělání

Rozhovor tazajícího a tázaného je možné využít ve výuce i například v projektové výuce. Jako příklad můžeme uvést projekt „*Kecejme do toho*“ nebo projekt *Strukturovaný dialog a participace mládeže*.

Projekt „*Kecejme do toho*“ nabízí mladým lidem možnost vyjádřit svůj názor na témata, která se jich týkají a to na celostátní i evropské úrovni. Zároveň poskytuje také prostor přinášet témata nová, podle zájmu mladých. Strukturovaný dialog mládeže nabízí mladým lidem možnost podílet se na politice mládeže a veřejném dění. Mladí lidé mohou navrhopvat a diskutovat celospolečenská témata, která je v jejich životech zajímají a mohou tak přispět k formování politické diskuze s ohledem na jejich reálné zájmy a koníčky. Projekt vznikl v roce 2010. Od této doby mladí lidé navrhli a odhlasovali 14 témat, podíleli se na diskuzích i úpravě několika návrhů zákonů nebo např. na tvorbě nové státní Koncepce na podporu mladých lidí. Diskuse probíhaly na různá témata. Mezi tématy se objevily například diskuze o poplatcích na vysokých školách, státní maturitě, legalizaci marihuany, zaměstnanosti mladých, šikaně a kyberšikaně, o podpoře mladých rodin nebo o sexuální výchově na školách. Studenti se mohli zapojit do diskuzí i nad aktuálními evropskými tématy. V letech 2013 a 2014 mladí lidé zasáhli do předvolebního klání politiků ve volbách do Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky a do Evropského parlamentu. Uspořádali přes 130 akcí po celé ČR: od místních workshopů přes open-air festivaly s diskuzemi, přes klubové akce až po konference a diskuze s úředníky a politiky⁸⁴.

Dalším příkladem je projekt, který realizuje Erasmus +, který je programem Evropské unie v oblasti vzdělávání, odborné přípravy, mládeže a sportu na období 2014-2020. Program zahrnuje oblasti školního, odborného a vysokoškolského vzdělávání, vzdělávání dospělých a oblast mládeže. Erasmus+ zaměřený na mládež cílí na mladé lidi ve věku 13-30 let a také na pracovníky s mládeží. Prostředkem vzdělávání této cílové skupiny je tzv. neformální vzdělávání. Cílem programu je přiblížit dospívajícím, jejich zapojení do společnosti a odstraňování slovních bariér. Mohou se také díky programu kreativně vyjadřovat, zlepšit jazyk, nabýt zkušenosti a poznat nové země. Program

⁸⁰ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008.

⁸¹ Význam slova: spisovatelství.

⁸² Význam slova: seskupení.

⁸³ LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava, 2016.

⁸⁴ CVACHOVÁ, M., *Projekt „Kecejme do toho“*. Dostupné z: <https://www.strukturovanydialog.cz/best-practice/projekt-kecejme-do-toho-73>.

je zaměřen i na lidi pracující s mladými. Erasmus+ mládež sdružuje mládež v rámci evropských států. V České republice program Erasmus+ administruje Dům zahraniční spolupráce – příspěvková organizace zřízená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.⁸⁵

Aktivity strukturovaného dialogu podporují aktivní účast mladých lidí na demokratickém životě v Evropě, prostřednictvím jejich setkávání s osobami s rozhodovací pravomocí (v angličtině tzv. decision makers). Cílem těchto aktivit je dát možnost mladým lidem prosazovat své postoje a názory ke způsobu tvorby, realizace a hodnocení politiky mládeže v Evropě. Strukturovaný dialog je však na úrovni Evropské unie chápán také jako mnohem širší proces. Na této úrovni tedy „strukturovaný dialog s mladými lidmi a organizacemi mládeže slouží jako stálé fórum pro společné zamýšlení se nad prioritami spolupráce v oblasti mládeže na národní úrovni, jejím prováděním a hodnocením“. Pracovní skupina mladých lidí usiluje o společnou konverzaci s politiky. Rozhovor se snaží zapojit mladé do politického dění, aby si dokázali utvořit vlastní názor na politiku jako takovou.⁸⁶

⁸⁵ CVACHOVÁ, M., *Projekt „Kecejme do toho“*. Dostupné z: <https://www.strukturovanydialog.cz/best-practice/projekt-kecejme-do-toho-73>.

⁸⁶ KOPECKÁ, V. *Strukturovaný dialog a participace mládeže*. Praha, 2017.

7 METODIKA

Učebnice, i pracovní listy plní různé funkce ve výchovně vzdělávacím procesu. Pracovní listy vycházejí z funkcí učebnic, protože s nimi úzce spolupracují.⁸⁷

Pracovní sešit je nástroj pro žáky, kteří s nimi v průběhu vyučovací hodiny plní úkoly a samostatná cvičení. Nejčastěji se s nimi setkáváme na prvním stupni základní školy. Na druhém stupni základní školy, může doplňovat funkci učebnice.⁸⁸

K učebnicím se vytvářejí pracovní listy, které doplňují a rozvíjejí učivo.⁸⁹

Pracovní listy vypracováváme na míru dané skupině žáků. Nejprve je třeba zvolit obsah pracovních listů, které budou odpovídat vyučovanému tématu. Míru obtížnosti pracovních listů volíme podle různých kritérií, jako je například věk, vědomosti či schopnosti žáků. Pracovní listy obecně nám můžou sloužit jako pomocník při zpestření vyučovací jednotky.⁹⁰

Projektovou výuku jsem uskutečnil na základě projektu „Bez frází“, kde jsem dodržel principy rozhovoru, který se zde nachází.⁹¹

Taxonomie učebních úloh podle Dany Tollingerové:

„1. Úlohy vyžadující pamětní reprodukci poznatků

- a) Úlohy na znovupoznání.
- b) Úlohy na reprodukci jednotlivých faktů, čísel, pojmů apod.
- c) Úlohy na reprodukci definic, norem, pravidel apod.
- d) Úlohy na reprodukci velkých celků, básní, textů, tabulek apod.

2. Úlohy vyžadující jednoduché myšlenkové operace

- a) Úlohy na zjišťování faktů (měření, jednoduché výpočty apod.).
- b) Úlohy na vyjmenování a popis faktů (výčet, soupis, apod.).
- c) Úlohy na vyjmenování a popis procesů a způsobů činností.
- d) Úlohy na rozbor a skladbu (analýzu a syntézu).
- e) Úlohy na porovnávání a rozlišování (komparaci a diskriminaci).
- f) Úlohy na třídění (kategorizaci a klasifikaci).
- g) Úlohy na zjišťování vztahů mezi fakty (příčina, následek, cíl, prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob apod.).
- h) Úlohy na abstrakci, konkretizaci a zobecňování.
- i) Úlohy na řešení jednoduchých příkladů s neznámými veličinami.

3. Úlohy vyžadující složité myšlenkové operace s poznatkami

⁸⁷ PRŮCHA, J., *Učebnice: teorie analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.

⁸⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.

⁸⁹ MAŇÁK, J., KNECHT, P. ed al. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007.

⁹⁰ Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/priprava-pracovniho-listu.

⁹¹ Dostupné z: <https://www.bezfrazi.cz>.

- a) *Úlohy na překlad (translaci, transformaci).*
- b) *Úlohy na výklad (interpretaci, vysvětlení smyslu, vysvětlení významu, zdůvodnění, objasnění apod.).*
- c) *Úlohy na vyvozování (indukci).*
- d) *Úlohy na odvozování (dedukci).*
- e) *Úlohy na odvozování a ověřování (verifikaci).*
- f) *Úlohy na hodnocení (evaluaci).*

4. Úlohy Vyžadující sdělení poznatků náročnými formami

- a) *Úlohy na vypracování přehledu, výtahu, obsahu apod.*
- b) *Úlohy na vypracování zprávy, pojednání, referátu apod.*
- c) *Úlohy typu samostatná písemná práce, projekt apod.*

5. Úlohy vyžadující kreativní (tvořivé) myšlení

- a) *Úlohy na praktickou aplikaci.*
- b) *Úlohy vyžadující řešení problémových situací.*
- c) *Úlohy vyžadující kladení otázek a formulaci úloh.*
- d) *Úlohy na objevování na základě vlastního pozorování.*
- e) *Úlohy na objevování na základě vlastních úvah.* ⁹²

⁹² TOLLINGEROVÁ, D., MALACH, A. *Metody programování*. Hradec Králové, 1973. s. 77.

8 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Alternativní metody, obohacující běžnou výuku, se těší velké podpoře ve školním vzdělávání. Snahou zařazování těchto metod je navození přátelské aktivní atmosféry navozující radost z učení a odbourání stresu, strachu či nudy. Důraz je kladen na pozitivní přístup, který zvyšuje výkon žáka, zahrnuje například úsměv, pochvalu či morální ocenění. Důležitý je taky individuální přístup ke každému žákovi po psychické i fyzické stránce. Učitel by měl užívat liberální konstruktivní přístup a zařazovat diskuze nebo hru, aby se žák cítil svobodný a nebál se rozvíjet vlastní činnost. Učitel vytváří živnou půdu pro rozvoj vědomostí a zkušeností, podporuje vzájemnou spolupráci žáků. Osobnostní rozvoj dítěte vytváří i kladné sociální klima ve třídě. Učitel se snaží učivo předkládat zábavně, srozumitelně ve smysluplných celcích zasahujících do různých oblastí.⁹³

William Heard Kilpatrick položil základy metody projektového vyučování. Jako profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku a bývalý žák zakladatele pragmatismu a tzv. činné školy Johna Deweyho, v roce 1918 uveřejnil svou první studii a tvrdil, že se děti mají učit abstraktním pojmům a definicím na základě rozhovoru či řešením problematických situací, nikoli pouze teoreticky. U nás projektovou školu prosazoval Rudolf Žanta, který se snažil vyzdvihnout vlastní činnost žáka a jeho rozvoj po stránce intelektuální i emociální.⁹⁴

„Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli“⁹⁵

Při projektové výuce začínáme vytyčením hlavních cílů a snažíme se žáky vtáhnout do činností, při kterých něco vyrábějí, vypracovávají či analyzují. Během hlavní fáze projektové výuky aplikujeme problémové vyučování, na kterém se společně podílejí, získávají nové znalosti a dovednosti.⁹⁶

Dle Pavly Nečasové (2006) projektové vyučování klade důraz na samostatnost žáků a propojení více vědních oborů, které mohou uplatnit v praxi. Během vyučování jsou žáci nabádáni k zapojení všech smyslů a vzájemné kooperaci. Důležité je, aby žáci naplnili stanovené cíle.⁹⁷

Základní kritéria projektů dle Jany Coufalové (2006):

- *Navrhovatel*, což znamená, že iniciátorem projektu může být učitel nebo žáci.
- *Účel* rozlišuje projekty na: problémové, konstruktivní, hodnotící a drilové, které fixují dovednosti.
- *Časová dotace* projekty dělí na: krátkodobé, zvládnuté v jednom dni, střednědobé, které jsou v rozmezí týdnů a dlouhodobé, probíhající několik měsíců.

⁹³ SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996.

⁹⁴ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006.

⁹⁵ ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934. s. 53.

⁹⁶ DŮMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc, 2011.

⁹⁷ NEČASOVÁ, P., et al. *Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků*. Praha, 2006.

- *Místo*, kde se projekt zpracovává je prostředí školní nebo domácí.
- *Počet žáků*:
 - kteří pracují individuálně nebo kolektivně.
 - dále je rozlišujeme na: skupinové, třídní, ročníkové, či více ročníkové.
- *Dle rozsahu* známe projekty malé, například vaření polévky, nebo velké, jako budování muzejní místnosti ve škole.
- *Podle organizace* realizujeme projekty v rámci jednoho předmětu, či mezipředmětově.⁹⁸

8.1 Příprava a realizace projektů

Předprojektová fáze

Pro zapojení projektové výuky do klasického vyučovacího procesu je vhodné využít mezipředmětové vztahy i průřezová témata. Při projektové výuce je důležitá spolupráce a společná organizace všech účastníků a vhodně zvolené prostředky.⁹⁹

V této fázi je nejdůležitějším faktorem správné vytyčení cílů, kterých chceme při projektovém vyučování dosáhnout. Abychom zvolili reálné, dosažitelné cíle, musíme zvážit okolnosti, jako například potřeby žáků, vhodně zvolená témata a adekvátní.¹⁰⁰

Projektová fáze

Dle Jany Kratochvílové (2006) členíme fázi integrace projektu do výuky do čtyř částí:

1. plánování projektu

Při plánování projektu musíme brát zřetel na již předem vytyčené cíle (viz. před projektová fáze) a musíme si umět odpovědět. Stanovíme si základní otázky, které se vztahují k průběhu projektové výuky. Mezi stěžejní prvky patří: zaměření (na koho se bude projekt vztahovat), cíl/účel (čeho chceme v projektu dosáhnout) a jakou formou bychom měli celý projekt uskutečňovat. Můžeme k tomu využít metody brainstormingu či myšlenkové mapy. Dalším prvkem, který musí být zohledněn, je správně zvolený time management. Žáci si vzájemně přerzdělí funkce, které budou zastávat během realizace projektu.

2. realizace projektu

Během samotného průběhu se musíme neustále držet již předem vytyčených cílů. V této fázi zúročíme veškeré naše plánování a přetvoříme jej v konkrétní výsledek. Učitel zde funguje pouze jako koordinátor ostatních žáků.

3. prezentace výstupu projektu

Po dokončení realizace projektu následuje fáze prezentativní. Nyní seznámíme veřejnost

⁹⁸ COUFALOVÁ, J., *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: Náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006.

⁹⁹ TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009.

¹⁰⁰ DVOŘÁKOVÁ, M., *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009.

se svými výsledky a konkrétní ukázkou projektu, kterému jsme se věnovali.

4. hodnocení projektu

V závěrečné fázi nastává zesumírování všech tří předchozích fází. V tomhle bodě můžeme zhodnotit výhody a nevýhody námi zvoleného projektu.¹⁰¹

8.2 Projekt Bez frází

Projekt vznikl v říjnu roku 2016. Zakladatelem jsou hokejisté Radim Vrbata, Jakub Koreis a sportovní novinář František Suchan. Vytvořili webové stránky, na kterých sportovci dostávají prostor vyjádřit osobní zážitky a zkušenosti, které mají ve svém sportovním i osobním životě. Hlavními protagonisty programu jsou sportovci. Důvodů, proč jsou v centru dění sportovci, je několik. Pro sportovce jsou běžné různé druhy zátěže. Jejich kariérní i finanční úspěchy závisí ve značné míře na výkonu, který musejí podávat v různých soutěžích. Jsou to inteligentní a úspěšní jedinci, kteří mají moc inspirovat lidi nejen svými sportovními výkony.¹⁰²

Vyjadřují se, jak sebe a svůj svět vidí oni sami. Sportovci zde popisují svou sportovní kariéru, jejich největší úspěchy i zklamání. Jejich osobní pohled při tom často bývá jiný než veřejnosti. Zlatá medaile nemusí mít stejnou hodnotu jako například překonání těžké životní zkoušky v podobě překonání nemoci nebo vyrovnání se s problematickým dětstvím. Sám zakladatel Radim Vrbata se vyjadřuje ke svému kritickému momentu následovně: „*Ani ve stádiu kariéry, v němž jsem se nacházel, přitom nebylo jednoduché si připustit, že je někdo aktuálně lepší. Mám svoji hrdost. Ale taky ne zas tak velké ego, abych dělal problémy a stěžoval si jen proto, že nehraju. Spíš bylo na čase podívat se do zrcadla a být k sobě upřímný. Překousnul jsem to. Řekl jsem si, že alespoň budu pomáhat mladým.*“¹⁰²

Hráči se zde vyjadřují k začátkům vlastní kariéry, následně k jejímu průběhu a připomínají si významné sportovní okamžiky. Například s jakými slavnými osobnostmi se během své kariéry setkali.¹⁰³

Najdeme zde například olympijské vítěze Evu Samkovou z roku 2014 v Soči a Lukáše Krpálka z roku 2016 v Riu de Janieru. Lukáš Bauer skončil na Zimních Olympijských hrách v Turíně na druhém místě a o čtyři roky později dvakrát na bronzové příčce. Jeho sportem byl běh na 15 km klasicky a běh na 15 km volně. Vyskytuje se zde mnoho hokejistů z NHL, jako například Ondřeje Paláta, Patrika Eliáše nebo Radka Gudase. Velkou skupinu tvoří fotbalisté jako třeba Tomáš Vaclík, Vladimír Šmicer, Marek Matějovský, Matěj Pulkrab, Tomáš Koubek. Rozhodně ale zde najdeme také osobnosti z dalších odvětví sportu. Basketbalisty zde zastupuje například Tomáš Satoranský, který se stal čtvrtým Čechem v historii, který si zahrál NBA, nebo Blake Schib, který se narodil

¹⁰¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno, 2006.

¹⁰² Dostupné z: www.bezfrazi.cz/profesional.

¹⁰³ Dostupné z: <https://www.bezfrazi.cz>.

v USA, ale v současné době reprezentuje Českou republiku. Světového vítěze ve skoku na lyžích Jakuba Jandu. Sjezdového lyžaře Ondřeje Banka. Horolezce Adama Ondru, který je držitelem ceny Jiřího Gutha-Jarkovského za rok 2017, což je nejvyššího ocenění Českého olympijského výboru. Své zastoupení zde má i Petr Kopfstein, který má úspěchy ve svém nevěšném sportu, kterým je letecká akrobacie. Svou kariéru přiblížil i házenkář Filip Jícha, který byl vyhlášen nejlepším házenkářem světa za rok 2010. Svůj příspěvek zde má i Tomáš Verner, který reprezentuje sport krasobruslení, ve kterém se stal Mistrem Evropy v roce 2008 v Záhřebu. Leopold König je cyklistou, který se může pyšnit vítězstvím v etapě závodu Vuelta a España 2013, a také se zúčastnil závodů Tour de France. Své zastoupení zde mají i handicapovaní sportovci jako například Jan Povýšil, který je plavec, nebo Tereza Kmochová neslyšící sjezdařská lyžařka, která vyhrála anketu o nejlepšího handicapovaného sportovce roku 2013. V poslední době dlouhodobě spolupracuje s hokejovým týmem HC Sparta Praha, kde jsou díly vysílány pomoci stanice MallTV.¹⁰⁴

Nyní zde přikládám ukázkou ze života Evy Samkové. Popsala zde příjezd domů po zlaté medaili na olympiádě.

„Naši byli samozřejmě od samých začátků rádi, jak se mi na snowboardu daří, ale nakonec je to celé vlastně tak nějak normální. Můžu vyhrát olympiádu, být mistrně světa, a máma mi stejně spíš řekne: „Radši si přibrzdi, nemusíš být vždycky první.“ A zrovna tak jako se u Samků strážlivě hledí na úspěchy, tak se nikdy nevytvářely ani zbytečné starosti. Jsou rodiny, kde se neustále něco divoce řeší a problémy se dělají ze všeho, kdežto u nás se jede tak nějak na pohodu.“¹⁰⁵

Myslím si, že zde může najít vzor nejen mnoho sportovců, ale také rodiče malých, začínajících sportujících dětí. Mohou si brát si zde brát příklad ze skromnosti rodiny i Evy Samkové osobně. Je zde krásně vidět, jak nemateriální mohou úspěšní sportovci i celé rodiny být.

„Vnímám se jako totální šťastlivec. Sice jsem ve finále nikdy nic velkého nevyhrál, navíc jsem se prakticky celý sportovní život škrábal nahoru, několikrát těšně pod vrchol, aby mě pak něco dost drsného poslalo zase úplně dolů. Potkalo mě iks nepříjemných věcí, kvůli zničenému tělu jsem přišel zhruba o šest let kariéry. Přesto jsem zůstával pozitivní.“¹⁰⁶

Zde můžeme vidět zpověď Ondřeje Banka, kde se vyjadřuje k problémům, které jej potkaly během sportovní kariéry. V rozhovoru vyjádřil myšlenku, že i když člověk nedosáhne vysoce ceněných sportovních ocenění a medailí, může být přesto spokojeným sportovcem - člověkem. Myslím si, že touto myšlenkou by se měli řídit všichni trenéři, hlavně ti v mládežnických kategoriích. Ondřej Bank jim může být vzorem.¹⁰⁴

Lukáš Mensator¹⁰⁷ by mohl být inspirací pro sportovce, kteří již ukončili kariéru. Pořádá

¹⁰⁴ Dostupné z: <https://www.bezfrazi.cz>.

¹⁰⁵ Dostupné z: www.bezfrazi.cz/hlavne-to-nerikej-mame.

¹⁰⁶ Dostupné z: www.bezfrazi.cz/outsider.

¹⁰⁷ mistr extraligy, nejlepší hráč play off a nejlepší brankář soutěže 2009 české extraligy v ledním hokeji.

každoročně hokejové kempy pro mladé, začínající gólmany v ledním hokeji.

Tomáš Vaclík krásně vystihl hodnoty, které by si každý sportovec měl uvědomit.

*„Dneska už to vidím jinak, protože vím, že fotbal není všechno. Po tom, co jsme si prožili za drama s dcerkou, je mi jasné, že zhroutení světa může nastat z úplně jiného důvodu, než je nějaký gól v nastavení. Jenže tenkrát jsem samozřejmě neměl šanci vidět věci racionálně. Byl jsem hotovej, strašně smutnej, protože jsme mohli dosáhnout obrovského úspěchu, který by měl v Evropě velký zvuk. Na druhou stranu právě tenhle špil, jak jsem se později dozvěděl, byl klíčový pro můj další posun.“*¹⁰⁸

¹⁰⁸ Dostupné z: www.bezfrazi.cz/3-0

9 PRAKTICKÁ ČÁST PROJEKTOVÉ VÝUKY

9.1 Rozhovor se sportovní osobností

Hlavním vzdělávacím cílem projektu je vytvoření rozhovoru se sportovní osobností. Typem rozhovoru, který se zde vyskytuje, se nazývá narativní (viz teoretická část). Žáci musí mít povědomí o tom, jak se rozhovor tvoří, a jaké jsou základní typy rozhovorů. Musí si přesně upřesnit, s kým se bude rozhovor provádět, a musí mít povědomí o základních informacích o dotazované osobě.

Dílčí cíle:

- žáci se zlepší v komunikačních dovednostech
- blíže se seznámí s publicistickým stylem
- je rozvíjena čtenářská gramotnost
- zpracují a třídí informace o respondentovi

Časová dotace: 2 vyučovací jednotky (90 min)

Mezipředmětové vztahy: český jazyk a literatura, tělesná výchova, multimediální výchova

Materiální vybavení: psací potřeby

Třída: 8. A

Popis aktivity:

1. Úvodní část (2 minuty)

Seznámení žáků s problematikou projektu.

2. Přípravná část (10 minut)

Žáci utvoří dvojice a rozdělí si role (sportovní redaktor (SR) a profesionální sportovec (PS)). PS si vymyslí vlastní identitu a vypíše si základní informace o své osobě (jméno, datum narození, sportovní oblast (herní post), největší úspěchy a překonané překážky během sportovní kariéry). SR si naplánuje svůj rozhovor, to znamená, že musí uvážit následující události: za jakým účelem rozhovor provádí, jaké informace jsou pro něj nejdůležitější, místo konání rozhovoru, typ komunikace s respondentem, zvolený typ a formulace otázek, časová náročnost a další...)

3. Realizace projektu (25 minut)

Žáci ve dvojicích zrealizují rozhovor mezi SR a PS. Profesionální hráč odpovídá „pravdivě“ podle předem nachystané charakteristiky smyšleného sportovce. Sportovní redaktor se snaží reagovat na sportovce a korigovat rozhovor. Dále pak zjišťovat nejpodstatnější informace o sportovci. Sportovní redaktor je povinen si během rozhovoru tvořit osobní poznámky.

4. Evaluace (8 minut)

Sportovní redaktor dále vyhodnotí svůj rozhovor na základě předem stanovených otázek.

Žáci zhodnotí svůj výkon v přidělených rolích a vyvodí závěry. Hodnotí klady a zápory, které nastaly během rozhovoru.

9.2 Praktická ukázka projektové výuky

Jméno: Tomáš Poznar

Datum narození: 27. 11. 1988

Výška: 1, 94m.

Hmotnost: 81kg

Číslo dresu: 26

Pozice: Útočník

Zajímavosti: Jeho oblíbeným fotbalistou je Cristiano Ronaldo, hokejistou je Patrick Kane. Je též fanouškem tenisu.

Profesionál od roku 2008.

Působil v: Zlín, Vítkovice, Spartak Trnava, Plzeň, Baník Ostrava.

Rozhovor:

1. Cíl, smysl a obsah
 - a. Cílem je získání informací o sportovní kariéře respondenta a také zjistit, jaký podle něj má sportovec vliv na inspiraci mladých lidí ve sportovním i společenském životě.
 - b. Dílčí cíle: zjistit, jaký je vztah respondenta ke sportu obecně.
 - Zjistit, proč a jak se Tomáš Poznar stal vrcholovým sportovcem.
 - Zjistit, proč si Tomáš Poznar vybral jako sport fotbal.
2. Místo provedení: bistroréka Zlín
3. Zásady rozhovoru: Pokládat krátké, výstižné otázky.

Při nepřesnosti odpovědi, zopakovat nebo upřesnit vyslovenou otázku.

Otázky obsažené v rozhovoru:

1. Od kolika hraješ fotbal a kdo tě inspiroval ke sportu?
2. Vedli tě rodiče od malička k fotbalu?
3. Pamatuješ si na svůj první gól?
4. Slavíš nějak speciálně góly, které vstřelíš?
5. Co považuješ doposud za největší sportovní úspěch?
6. Čeho by si chtěl ve fotbale dosáhnout?
7. Chtěl jsi být od malička útočníkem nebo tě zajímal i jiný fotbalový post?
8. Jaké máš rituály?
9. Máš přezdívku Pozny, ale našel jsem, že se ti také říká Baťa, jaký to má důvod?

10. Jaký je tvůj sportovní vzor a proč?
11. Jaký je tvůj fotbalový vzor a proč? Snažíš se jej napodobovat?
12. Jaký předmět tě nejvíce bavil na základní škole?
13. Přečetl jsi někdy sportovní autobiografii? Pokud ano, co tě na ní zaujalo a proč?
14. Myslíš si, že by autobiografie sportovců zaujaly žáky ve sportovních třídách, kdyby byly v čítankách místo klasických děl?
15. Uvažoval jsi někdy o tom, že by si vytvořil autobiografii?
16. Myslíš si, že jsou děti v současné době motivovány ke sportu?
17. Myslíš si, že jsou fotbalisté častými sportovními vzory? A proč?
18. Může podle tebe sportovec inspirovat mladého člověka něčím jiným než sportovními výkony? Zvládl by jsi to také, a jak by si to udělal?
19. Jaké byly tvé nejtěžší překážky ve sportovním životě?
20. Je nějaká událost, na kterou nevzpomínáš rád, ale v něčem tě, jako taková, posunula?
21. Znáš projekt „Bez frází“?
22. Jaké jsou teď tvoje plány do budoucna?

Zpracované otázky od Tomáše Poznara ze dne 24. 2. 2020:

1. Hraju fotbal od první třídy základní školy. Vybavuju si, že tenkrát mě vzal táta na první trénink se zlínskou přípravkou do Lípy, která je kousek za Zlínem.
2. Rodiče mě vedli celkově k pohybu. Dělali jsme se sestrou, která je o dva roky starší, hodně sportů zároveň, ale vyhrál nakonec fotbal.
3. Svoje první góly si pamatuju. Hlavně teda už v profesionální soutěži. Jak svůj první druholigový ve Vítkovicích, tak ve Zlíně a taky první ligové góly za Zlín proti Baníku Ostrava, tam jsem dal rovnou dva. Nicméně úplně ten první jsem dal hned při svém prvním zápase v přípravce na hřišti Viktorky Otrokovice a vidím to jako dnes.
4. Někdy o tom přemýšlím, že bych slavil nějak vědomě, ale většinou vstřelený gól je taková euforie, že jen roztáhnu ruce, raduju se s diváky a hlavně spoluhráči a pokaždé hlavně chválím toho, kdo mi na gól přihrál.
5. Ve své dosavadní kariéře zatím za největší úspěch považuji úspěšné tažení se Zlínem do ligy a následně v lize, kde jsme byli dokonce několik kol první v tabulce, ale to jsem pak přestoupil do mistrovské Plzně a tam si zahrál Evropskou ligu, což je další úspěch, kterého si velmi vážím, protože to je jeden ze splněných snů.
6. Už od malička jsem měl postupné sny, což bylo stát se profesionálním fotbalistou a hrát první ligu, což se mi podařilo. Další sny a cíle přicházely postupně dál. Největší z nich je dostat se do seniorské reprezentace České Republiky a stále už několik let živým sen vyhrát titul, nebo do-

máci pohár a zahrát si zase Evropskou ligu, popřípadě Ligu Mistrů. Chtěl bych si vyzkoušet i zahraničí angažmá, pokud by se něco zajímavého naskytlo. Takže jsou to opravdu velké sny, ale nevzdávám se jich, i když roky stále přibývají.

7. Od začátku jsem se motal spíš v útoku. V mladším dorostu jsem hrál převážně záložníka, naopak ve starším dorostu mě trenér vrátil do útoku, kde se mi dařilo, tak jsem tam zůstal do teď.
8. O těch se nemluví, ale pár jich mám, které se snažím dodržovat. Jeden z nich ale říct můžu a to, že před mistrovským zápasem si po obědě minimálně hodinu dopřeju spánek.
9. Tak přezdívka Pozny vznikla asi tak podle příjmení od žáků, pak v dorostu přibyla přezdívka Zipo, což bylo otočené Pozi. Přezdívka Baťa vznikla při angažmá v Plzni, kde kluci v kabině věděli, že pocházím z města obuvi, které ve Zlíně právě vybudoval Baťa a tím, že jsme oba Tomášové, tak se to chytlo.
10. Takhle těch lidí, které jsem za život obdivoval je mnoho. Většinou šlo o sportovce z různých sportovních odvětví. Jak jsem mluvil o tom, že nás rodiče celkově vedli ke sportu, tak jsme od mládí s kamarádama mastili všechny možné sporty, pořádaly ligy ulic v hokeji, fotbale, atd. Tenkrát jsem i dost chodil na zlínský hokej, který byl a možná i stále je oblíbenější ve městě než fotbal. Tam jsem obdivoval Petra Čajánka a Petra Lešku a dost jsme si na ně hráli právě při zmíněných soubojích ulic v hokeji. Nicméně největší sportovní vzor je dodnes Wayne Gretzky, ikona hokejového světa. Jeho dokument *Vysoko nade všemi* na mě v mládí udělal takový dojem, že legendární “99” byl můj hnací motor ve sportu.
11. Fotbalové vzory jsem měl a stále mám. Jako mladý kluk jsem tolik nevnímal, kdo jak hraje, jak je dobrý. První vzor vznikl tím, že taťka mi koupil můj první dres Juventus, na jehož zádech byl Alessandro Del Piero, takže ten mi byl tak přidělený, ale měl a mám ho rád dodnes. Nicméně jak jsem byl starší, tak jsem si oblíbil klub Arsenal London, kde v útoku řádili Thierry Henry a Dennis Bergkamp. Přesně tyhle dva jsem se snažil napodobovat a hlavně teda tu jejich utaženou a skvostnou střelu “placírkou” k tyči.
12. Na základce jsem ještě měl rád celkem všechny předměty, ale jelikož jsem byl ve fotbalové třídě, tak asi vypíchnu tělocvik. Měl jsem ale i dost rád zeměpis a matematiku.
13. Pravidelně čtu tak 10 knih za rok a řekl bych právě, že autobiografie z toho zabírají 50%. Uznávám hodně lidí na světě a jsem rád, když právě někdo takový vydá autobiografickou knížku psanou svými slovy. Vypíchnu nejoblíbenější autobiografie od fotbalistů Zlatana Ibrahimovice, Pavla Srníčka a Pavla Horvátha. Pěknou autobiografii mají ze světa tenisu Andre Agassi a Maria Sharapovova. Mimo sport se mi líbila zase kniha zakladatele firmy Nike Phila Knighta. Teď zrovna čtu autobiografii od tragicky zesnulého basketbalisty Kobeho Bryanta, na kterou jsem opravdu velmi zvědavý, protože to byla ohromná ikona světa sportu, takže mě velmi zajímá, jak to všechno vnímá on svými slovy.

14. Nepřemýšlel jsem nad tím nikdy, ale teď když jsem tu otázku dostal, tak mi to přijde jako dobrý nápad, protože si vybavuju, že povinná četba nás moc nebrala, ale tímto by to mohlo být pro mnohé zajímavější a tím by si opravdu tu knihu přečetli.
15. Přiznám se, že jak rád čtu a píšu, tak bych to i dokázal sestavit, ale převážně si myslím, že nejsem natolik známá osobnost, abych vydal knihu. Nicméně pokud bych dosáhl ještě svých velkých snů, nebo se k nim velmi přiblížit, tak by na to mohlo dojít.
16. Já si na autobiografiích cením hlavně to, když ten dotyčný autor si udělá tu práci a pomocí nějakého odborníka sestaví tu knihu opravdu vlastními slovy. Většina těch úspěšných sportovců se na vrchol drápala opravdu tvrdou prací a právě ta samotná cesta, která k tomu vede, stojí za to, aby zaujala mladé čtenáře a motivovala je v jejich cestě.
17. Tohle se můžu opravdu pouze domnívat, ale věřím, že ano, že pořád hodně rodičů, kamarádů motivuje druhé ke sportu, ale dnešní doba je trochu jiná, než byla za našeho mládí a přál bych si vidět víc soutěživosti na hřištích za barákem bez mobilních telefonů a sociálních sítích.
18. Jednoznačně. Fotbal je opravdu extrémně viditelný a populární sport, který se dělá ve všech zemích na všech kontinentech. Tím pádem se vzhlíží k těm nejlepším ve světě, státě, městě, vesnici atd.
19. Ano. Jako mladému klukovi mi záleželo zejména na tom, kdo kolik dává gólů a jak výborně hraje, čím jsem starší, tak sleduju u sportovců i jejich osobnost a charisma a to na mě někdy dělá velký dojem. Já se o to snažím taky. Zejména tím, že se snažím být slušný, mít k lidem kolem sebe pokoru a respekt.
20. Nejtěžší překážky u sportovce jsou zranění. Já jich měl poměrně dost, takže pokaždé, když jsem se z toho vylízl a překonal to, tak mě to posílilo hlavně v přemýšlení o sobě. Pak bych řekl, že další nepříjemné překážky jsou ty, když se ti nedaří a valí se to na tebe.
21. Když nepočítám zranění, tak si vzpomínám, že v Plzni jsem měl období, kdy se na mě snášela kritika ze všech stran, což nebylo úplně příjemné. Šel jsem na hostování do Baníku Ostrava, kde se mi taky nedařilo, ale právě tam jsem si uvědomil, že jsem polevil a zase jsem začal tvrdě makat a dřít víc než ostatní. Takže se moje výkony v jarní části vylepšily. Největší odměna byla ta, že ti, co na mě ze začátku pískali a psali mi výhružné smsky, tak následně vyvolávali na stadionu moje jméno a stal jsem se jejich oblíbencem. Ale tím to rozhodně nekončilo a Plzeň už o mě ztratila zájem a nové vedení Baníku Ostrava taky, ale jelikož jsem měl platnou smlouvu v Plzni, musel jsem do juniorky a tam tvrdě dřel, abych byl připravený, když se někdo domluví s Plzní. Nakonec to byl rodný Zlín a já tady zažil krásnou sezónu hlavně pod úžasným trenérem Michalem Bílkem. Byla to odměna, že jsem to nevzdal, ale bylo to tím, že jsem už tu zkušenost měl.

22. Znáám tento projekt, občas si to i přečtu a líbí se mi, že hodně sportovců je tam velmi otevřených. Ty články jsou moc pěkné a myslím, že kolikrát správně můžou některé sportovce nedělat ty stejné chyby, o kterých se tam popřípadě píše.
23. Moc daleko nepřemýšlím, žiju přítomností, kterou se snažím utvářet tak, ať je budoucnost příjemná.

9.3 Pracovní listy

Při tvorbě pracovních listů jsem vycházel z nabytých informací během tvorby diplomové práce a odpověděl jsem si položené otázky vztahující se k vytvoření pracovních listů. Pracovní listy jsou prostředkem k propojení českého jazyka a literatury s předmětem tělesná výchova.

Obsahem pracovních listů jsou texty z autobiografií sportovců, které jsem během života četl, a vyhodnotil je jako vhodný pracovní materiál pro žáky základních škol. Kromě splnění hlavního cíle, kterým bylo propojení tělesné výchovy a českého jazyka, se mi podařilo zařadit do obsahu textů i prvky z mediální výchovy, dějepisu, zeměpisu občanské nauky i fyziky. Vedlejším cílem je zvýšit sportovní aktivitu žáků a inspirovat je pro nové volnočasové aktivity.

Pomocí pracovních listů jsem obsáhl téma literární, slohové i mluvnické. V literární výchově jsem se zaměřil například na rozvoj čtenářské gramotnosti. Ve slohové výchově kupříkladu na vypravování, rozhovor, reportáž nebo charakteristiku osobnosti. V mluvnické části jsem se věnoval slovním druhům nebo větným rozborům.

Po splnění vybraných úkolů na konci hodiny je nutné vždy zhodnotit průběh a výsledek vyučovací jednotky a následně motivovat žáky pro další hodinu.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Laščák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Olomouc 2020

Pracovní list

1. Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák

Název listu: Bradley Wiggins – rozvoj komunikační a jazykové stránky žáka.

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. **Anotace:** Žák využívá metody čtenářské gramotnosti, na zdokonalení se ve čtenářských aktivitách a práci s textem. Zlepšuje své komunikační dovednosti a způsob vyjadřování, pomocí zadaných úloh.

Klíčová slova z mediální výchovy: komunikace, argumentace, informace.

Klíčová slova českého jazyka: rozvoj čtenářské gramotnosti, komunikační schopnosti.

Klíčová slova z fyziky: watt.

3. Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Žák používá čtenářské dovednosti. V textu řadí informace na základě jejich pochopení a dokáže je využít při dalším vzdělávání.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže užívat vhodné komunikační prostředky pro tvorbu dialogu. Je schopen utřídit své názorové postoje.

Kompetence sociální a personální

Žák dokáže pracovat před skupinou žáků i ve dvojici při řešení dané úlohy

Očekávaný výstup: Žák je schopen vyhledat a seřadit důležité informace z textu a vyvodit z nich patřičný závěr. Je schopen vyhodnotit více či méně důležité informace a toto tvrzení zdůvodnit opodstatněnými argumenty.

Organizace: Potřebný čas: 1 vyučovací hodina (podle tempa žáků).

Velikost skupiny: třída.

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce a výstup před třídou, práce ve dvojicích.

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text.

4. Teorie

Učivo základní: Rozšíření čtenářské gramotnosti.

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost.

Zásady sportovního ducha ve sportu.

Příprava cyklistů na Tour de France

„Ta poslední pětadvacetiminutová série začínala v tisíci a půl a končila ve dvou tisících dvou stech metrech nad mořem. Jednu minutu jsme jeli při 550 wattech, což je výkon odpovídající prologu a dá se udržet několik minut, pak čtyři minuty při mezním točivém momentu padesáti otáček za minutu, nějakých 400-440 wattů v závislosti na nadmořské výšce; to je zatraceně obtížné, protože šlapat s velkým talířem a převodem 56/13 do kopce je podobné jako jet autem do prudkého stoupání na čtverku s plynovým pedálem sešlápnutým na podlaze – a potom na malý talíř a znovu 550 wattů na jednu minutu. Pět sérií po pěti minutách, střídání normální kadence s minutovým vysokým výkonem a čtyřminutové nízké kadence s mezním výkonem. Měli jsme v nohách už pět a půl hodiny, z toho jednu hodinu při mezním výkonu, takže těch posledních pět minut je strašných; jsi ve výšce dvou tisíc metrů nad mořem, stěží zvládáš dýchat, ale uvědomuješ si, že na Tour budeš rád, že jsi tohle všechno podstoupil.“

Úkoly k textu

1. Použijeme metodu brainstorming.
 - a. Žáci se baví na úvod ve dvojicích, co ví o cyklistice a potažmo o Tour de France. Následně své znalosti sdělí před třídou.
2. Využijeme metodu I.N.S.E.R.T.
 - a. Žáci si do textu značí znaménka + , - , ?.
 - b. V textu si znaménkem + poznačí informace, které jsou pro žáky nové.
 - c. V textu si znaménkem – poznačí informace, o kterých žáci pochybují.
 - d. V textu si znaménkem ? poznačí informace, kterým nerozumí.
3. Následně zvolíme metodu V-CH-D.
 - a. Žáci si vytvoří tabulku, kde v záhlaví napíší písmena V, CH, D.
 - b. V – vím, CH – chci vědět, D – dozvěděl jsem se.
 - c. Žáci ve dvojicích vyhodnotí své tabulky a diskutují nad zvolenými informacemi.

ZDROJE

1. WIGGINS, Bradley a William FOTHERINGHAM. *Můj čas*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-328-8.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Laščák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Olomouc 2020

Pracovní list

1. Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák

Název listu: Emil Zátoupek- vypravování

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. **Anotace:** Žák opakuje pojem vypravování a využívá metody čtenářské gramotnosti, na zdokonalení se ve čtenářských aktivitách a práci s textem. Zlepšuje své komunikační dovednosti a způsob vyjadřování, pomocí zvolených metod.

Klíčová slova z mediální výchovy: komunikace, argumentace, informace.

Klíčová slova českého jazyka: vypravování, rozvoj čtenářské gramotnosti, komunikační schopnosti.

Klíčová slova z občanské výchovy: komunistický režim.

3. Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Žák využívá čtenářské dovednosti. Žák uspořádá informace na základě jejich pochopení a propojí je s procesem učení.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže užívat vhodné komunikační prostředky pro tvorbu logických tvrzení o textu. Je schopen utřídit své názorové postoje.

Kompetence sociální a personální

Žák dokáže pracovat před skupinou žáků i ve dvojici při řešení daného úkolu.

Očekávaný výstup: Žák je schopen charakterizovat pojem vypravování a vybrat podstatné informace z textu.

Organizace: Potřebný čas: 1 vyučovací hodina (podle tempa žáků).

Velikost skupiny: třída.

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce, práce ve dvojicích.

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text.

4. Teorie

Učivo základní: Vypravování.

Rozšíření čtenářské gramotnosti.

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost.

Olympionismus.

Argumentace.

Tanky v Praze

„Jiná svědectví uvádějí, že Emil chodil od tanku k tanku a postupně hovořil s jednotlivými vojáky. „*Oni nechtěli poslouchat,*“ řekl redaktorovi Sports Illustrated Leighu Montvillovi o dvě desetiletí později, ale lidi pořád opakovali: „*Vyslechněte ho. Znáte přece svoje olympijské vítěze? On je náš olympijský vítěz.*“ Nakonec přišel důstojník a Emil mu vypověděl, jak invaze všechny zneklidnila a jak škodí komunistickému hnutí. „*Nic neřekl, ale na závěr mi potřásl rukou. Z toho jsem usoudil, že možná nemá ze svého konání dobrý pocit.*“ Neexistuje doklad o tom, že by Emil svými argumenty někoho přesvědčil, i když možná zasel nějaké pochybnosti. Přirozeně také nebyl jedinou postavou, kolem níž se protestující šikovali. Ale jeho přítomnost a aktivní účast působily jako obrovská vzpruha. Ještě deset let po skončení kariéry zůstal Emil nejspíše rozpoznatelným hrdinou celé země.“

Úkoly k textu

1. Žáci charakterizují základní znaky vypravování vyskytující se v textu.
2. Zvolíme metodu volného psaní.
 - a. Žák si v textu zvolí libovolnou pasáž a vlastními slovy dokončí příběh.
3. Využijeme metodu podvojný deník.
 - a. Žák vypíše vlastní komentář ke zvolené části textu a sdělí jej třídě.
4. Rozšíříme komentář, pomocí metody poslední slovo patří mně.
 - a. Žák si ve dvojici vymění komentář se spolužákem a debatují, proč zvolil právě vybranou pasáž. Žáci mezi sebou vzájemně argumentují.

ZDROJE

1. ASKWITH, Richard. *Dnes trochu umřeme: vzestup a pád Emila Zátopka*. Přeložila Anna KUDRNOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2017. ISBN 978-80-204-4188-1.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Laščák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Olomouc 2020

Pracovní list

1. Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák

Název listu: Cristiano Ronaldo – přestupové částky

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. **Anotace:** Žák se zabývá termínem vypravování a využívá metody čtenářské gramotnosti, konkrétně metody: klíčové pojmy, ANO/NE, na zdokonalení se ve čtenářských aktivitách a práci s textem. Zlepšuje své komunikační dovednosti a způsob vyjadřování, pomocí zvolených metod. Žák využívá své fantazie, při plnění úkolů.

Klíčová slova z mediální výchovy: komunikace, argumentace, informace.

Klíčová slova českého jazyka: vypravování, rozvoj čtenářské gramotnosti, komunikační schopnosti, tvůrčí psaní.

Klíčová slova z matematiky: přestupová částka.

Klíčová slova z občanské nauky: finanční gramotnost.

3. Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Žák využívá čtení a čtenářské dovednosti k porozumění nad textem. Žák třídí faktické informace na základě jejich pochopení a propojí je s procesem učení.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže užívat vhodné komunikační prostředky pro tvorbu logických tvrzení o textu. Je schopen utřídit své názorové postoje.

Kompetence sociální a personální

Žák dokáže pracovat před skupinou žáků i ve dvojici při řešení daného úkolu.

Očekávaný výstup: Žák je schopen shrnout základní prvky vypravování a vybrat podstatné informace z textu. Žák je schopen uvažovat nad finančním ohodnocení sportovců.

Organizace: Potřebný čas: 1 vyučovací hodina (podle tempa žáků).

Velikost skupiny: třída.

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce, práce ve dvojicích.

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text, dataprojektor, interaktivní tabule.

4. Teorie

Učivo základní: Vypravování.

Rozšíření čtenářské gramotnosti.

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost.

Finance ve sportovním světě.

1. přestup Cristiana RONALDA

„První přestupu Cristiana RONALDA probíhal tak, když z vesnického týmu přišel do Nacionalu za dvacet balonů a dvě sady dresů pro juniory! Druhý přestup, teda z Nacionalu do Sportingu Lisabon je popsán následovně: Nacional jako by věděl, že prodává budoucí hvězdu, a navrhne Sportingu obchod, který mnohem menší klub zbaví nepříjemného závazku. Za přestup jednoho ligového fotbalisty měl do Lisabonu poslat 22 500 eur, ale zatím se tak nestalo. Dlužná částka se tak stane cenou obrovského talentu. Uvažme nějakých 550 tisíc korun za dvanáctiletého kluka, byť v sedmadevasátem, to je nevídaná částka! Ředitel akademie Sportingu se vyjádřil takto: „I když se může zdát absurdní platit tolik za dvanáctiletého chlapce, má mimořádný talent, který se ukázal během testů, a jehož svědky byli kouči. Byla to skvělá investice pro budoucnost. Za pět let byl Cristiano prodán za 17 milionů eur (do Manchesteru United)“.

Úkoly k textu

1. V úvodní části zvolíme metodu klíčové pojmy.
 - a. Učitel napíše na tabuli klíčové pojmy, vztahující se k textu, například:
 - i. Přestupové částky sportovců.
 - ii. Srovnání platů fotbalistů/hokejistů/tenistů.
 - iii. Sportovní kariéra slavných sportovních osobností (Cristiano Ronaldo, Petr Čech apod...)
 - b. Žáci přemýšlení o tématu a obsahu daného textu.
2. Využijeme metodu ANO NE.
 - a. Žáci si přečtou text a uváží, která tvrzení jsou pravdivá, a která ne.
 - b. Ověří si přestupové částky pomocí údajů, vyobrazených na tabuli (pomocí data-projektoru)
3. Žáci vymyslí obdobný příběh jiného sportovce – možnost i vytvoření smyšlené postavy.
4. Žáci s pomocí učitele vyhledají nejdražší přestup fotbalové historie a vyjádří svůj názor na finance vkládané do přestupů hráčů.

ZDROJE

1. ČERMÁK, Petr. *Cristiano Ronaldo: chlapec, který měl sen*. Praha: Imagination of People, 2014. Portréty (Imagination of People). ISBN 978-80-87685-20-4.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Lašćák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Pracovní list

Olomouc 2020

1. **Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák**

Název listu: Bradley Wiggins - autobiografické vypravování

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. **Anotace:** Pracovní list je zaměřen na vyprávění Bradleyho Wiggina. Dále se věnuje tvořivému myšlení žáka a sportovnímu fair play.

Klíčová slova z českého jazyka: vyprávění, komunikace, rozvoj čtenářská gramotnost.

Klíčová slova z mediální výchovy: informace, argumentace.

3. **Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky**

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Žák zpracovává nabyté údaje.

Žák poznává smysl i cíl učení.

Žák uvádí věci do souvislostí.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže rozpoznat manipulativní argumenty a dokáže na ně reagovat.

Kompetence k řešení problémů

Žák je schopen ostatním předat osobní pohled na danou skutečnost.

Žák je schopen ostatní vyslechnout a dát jim adekvátní zpětnou vazbu.

Žák spolupracuje ve dvojicích a respektuje ostatní názory.

Kompetence občanské

Žák přemýšlí o dopadu na společenskou situaci.

Očekávaný výstup: Žák vyjmenuje znaky vypravování, dokáže rozlišit racionálně a smysluplně vyjádřit svůj názor a myšlenku, kterou mu navozuje text z pracovního listu a je schopen argumentovat na dané téma. Zvládá samostatně rozvíjet text na základě techniky volného psaní.

Organizace: Potřebný čas: 2 vyučovací hodiny (podle tempa žáků)

Velikost skupiny: třída

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce, práce ve dvojicích a výstup před třídou

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text, internet

4. **Teorie**

Učivo základní: Vypravování

Rozšíření čtenářská gramotnost

Zásady sportovního ducha ve sportu

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost

Zdravotní rizika při sportování

Zakázané látky ve sportu - doping

Souvislý text

Bredley Wiggins

Měl jsem za úkol vložit do toho veškerou energii a vydržet co nejdéle, než mě někdo předjede. Nečekal jsem, že vydržím tak dlouho. Myslím, že jsem v čele zvládl osm, možná i deset kilometrů. Na konci jsem se cítil neskutečně pyšný, že jsem odvedl svou práci a nenechal Cava ve štychu. Zcela jsem se tomu odevzdal a zvládl to. Pak jsem projel cílem a uvědomil si, že jsme zvítězili, a to ve mně vyvolalo úplně jiné pocity. V minulosti jsem si jako člen vítězného týmu říkal jen: „*Dobrá práce, odvedl jsem si svoje a je skvělé, že jsem vyhrál.*“ Tentokrát v tom ale bylo mnohem, mnohem víc. Udělal jsem to pro Cava. Od půli roku 2011 mi všechno spojené s ním připadalo výjimečné. Je velmi vděčný za všechno, co pro něho uděláš. Když pro něj odvedeš naplno svou práci, můžeš si být jistý, že tě nenechá ve štychu. Svým způsobem to je podnětné, protože tě na silnici opravdu potřebuje, abys odvedl svoje maximum, a když to celé skončí, taky se o tebe postará. Myslím, že nám ještě nedocházelo, co jsme dokázali. Cavova zlatá medaile představovala vítězství náš všech. *

Cítil jsem se uvolněně a plný energie. Měl jsem spoustu důvodů k pocitu sebedůvěry: tým, který jsme vybudovali, způsob, jakým kluci v týmu jezdili, skutečnost, že Andy Schleck nepojede Tour kvůli zranění a Alberto Contador kvůli zákazu z února, takže o dva vážné soupeře míň. Všechny tyto faktory ti po sečtení dodají sebedůvěru a víru. Nevytvářejí ale tlak. Nepropadal jsem obavám, že mě všichni budou sledovat. Tlak přichází s vědomím, že jsi netrénová dostatečně, a s myšlenkami, že to nezvládneš.

Úkoly k textu

- 1) Žák charakterizuje slohový útvar, kterým je text napsán.
- 2) Žák vyjmenuje znaky slohového útvaru a dolož textem.
- 3) Žák napíše vyprávění z pohledu autora v situaci, že by závod nevyhráli.
- 4) Žák bude pokračovat v textu od * a dodržuje znaky slohového útvaru.
- 5) Žák vysvětlí slovní spojení „*ve štychu*“ a utvoří synonymum.
- 6) Jaký jiný sport kromě cyklistiky by na základě ukázky mohl provozovat Bradley Wiggins? Své zdůvodnění dolož v textu.
- 7) Žák vyjádří svůj názor na sportovní zranění a vymyslí desatero zdravotních sportovních zásad.

- 8) Žák vymyslí dvě slova, která nejlépe charakterizují tento příběh.
- 9) Jakou úlohu má doping ve sportu?
- 10) Žák utvoří dvojice a jeden z dvojice si vybere týmový sport a druhý individuální.
- 11) Diskutujte na téma výhody a nevýhody týmových a individuálních sportů (komunikace, spolupráce, zodpovědnost).

ZDROJE

1. WIGGINS, Bradley a William FOTHERINGHAM. *Můj čas*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-328-8.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Laščák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Olomouc 2020

1. Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák

Název listu: Cristiano Ronaldo - vypravování

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. Anotace: Pracovní list je zaměřen na cvičení z mluvnice a slohu.

Klíčová slova z českého jazyka: mluvnická cvičení, komunikace, rozvoj čtenářská gramotnost.

Klíčová slova ze zeměpisu: informace, poloha, státy Evropy.

3. Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky

Klíčové kompetence: Kompetence k učení

Žák pracuje s informacemi v textu.

Žák zpracovává nabyté údaje.

Operuje s obecně užívanými termíny a symboly.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže rozpoznat manipulativní argumenty a dokáže na ně reagovat.

Kompetence k řešení problémů

Žák je schopen ostatní vyslechnout a dát jim adekvátní zpětnou vazbu.

Žák spolupracuje ve dvojicích a respektuje ostatní názory.

Kompetence sociální a personální

Žák dokáže pracovat před skupinou žáků při řešení daného úkolu.

Žák přispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě.

Očekávaný výstup: Žák je schopen vytvořit větný rozbor a graficky znázornit počet vět v souvětí.

Vhodně využívá slovní zásobu při plnění zadaných úkolů. Žák umí správně použít slovní druhy k řešení zadaného úkolu.

Organizace: Potřebný čas: 1 vyučovací hodina (podle tempa žáků)

Velikost skupiny: třída

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce a práce ve dvojicích.

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text, internet

4. Teorie

Učivo základní: Větná skladba.

Slovní druhy.

Obohacení slovní zásoby.

Rozšíření čtenářská gramotnost.

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost.

Motivace ke sportovní kariéře.
Spontánní pohybová aktivita.
Vyhledávání zeměpisných informací.

Souvislý text

Náš neobyčejný příběh začal v chudinské uličce s adresou 27A Quinta do Falcao, ostatně rodiče jsou obyčejní lidé. Táta Dinis zahradničil na radnici a maminka Dolores pracovala jako kuchařka i proto, aby krom skromné výplaty přinesla domů také jídlo. Rodinný dům, či spíše staré a pro šestičlennou rodinu málo vyhovující stavení, do něhož zatékala voda, ani ulici v původní podobě mi ale už můj průvodce ukázat nemohl, protože tady vyrostla nová čtvrť. Ale jdeme starou a úzkou uličkou, u níž kdysi domek stál, a vidím plácek jako stvořený pro malou kopanou, kde Cristiano hrával s kamarády.

- 1) Jaké povolání vykonávají rodiče Cristiana.
- 2) Jaké nedostatky měl jejich rodinný dům.
- 3) Žák nahradí sousloví neobyčejný příběh a plácek synonymy.
- 4) Žák graficky znázorní počet vět v poslední větě.
- 5) Žák vytvoří větný rozbor posledního souvětí.
- 6) Žák vyhledá mnohoznačné slovo a užití jej ve větách, aby byl poznat významový rozdíl.
- 7) Žák vyhledá v ukázce vhodná přídavná jména k následujícím slovům:

----- rodiče

----- kuchařka

----- čtvrť

----- domek

----- plácek

- 8) Žák nahradí doplněná přídavná jména antonymy.

----- rodiče

----- kuchařka

----- čtvrť

----- domek

----- plácek

- 9) Žák vypíše spojky v textu.

- 10) Vyhledejte ve dvojicích adresu v textu pomocí internetu a zjistěte stát, ve kterém se nachází.

- 11) Myslíš, že byl malý Cristiano ve svém dětství šťastný? Žák uvede jeden důvod proč ano a proč ne.

ZDROJE

1. ČERMÁK, Petr. *Cristiano Ronaldo: chlapec, který měl sen*. Praha: Imagination of People, 2014. Portréty (Imagination of People). ISBN 978-80-87685-20-4.

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta



Pracovní list do hodiny českého jazyka

Vypracoval: Bc. Václav Laščák

2. ročník navazujícího magisterského studia (kombinovaná forma)

UČJL-TV

2019/2020

Olomouc 2020

Pracovní list

1. Název listu, specifikace ZŠ, SŠ, Bc. Václav Laščák

Název listu: Emil Zátopek – charakteristika, publicistický styl, sportovní autobiografie

Specifikace listu: Základní škola a nižší stupeň víceletých gymnázií

Jméno autora: Bc. Václav Laščák

2. **Anotace:** Pracovní list je zaměřen na osobnost Emila Zátopka. Hlavním tématem je zde charakteristika osobnosti a publicistický styl (reportáž, rozhovor). Dále se věnuje prvkům jako komunikace ve skupině a následně argumentace zjištěných informací a faktů.

Klíčová slova z mediální výchovy: komunikace, argumentace, informace.

Klíčová slova českého jazyka: charakteristika osobnosti.

Klíčová slova z dějepisu: komunistický režim.

3. Klíčové kompetence, očekávané výstupy, organizace, pomůcky

Klíčové kompetence: **Kompetence k učení**

Žák využívá čtenářské dovednosti.

Žák pracuje s informacemi v textu.

Kompetence komunikativní

Žák dokáže užívat vhodné komunikační prostředky pro tvorbu rozhovoru.

Kompetence sociální a personální

Žák dokáže pracovat před skupinou žáků i ve dvojici při řešení daného úkolu.

Očekávaný výstup: Žák charakterizuje osobnost Emila Zátopka, dokáže rozlišit racionálně a smysluplně vyjádřit svůj názor a myšlenku, kterou mu navozuje text z pracovního listu a je schopen argumentovat na dané téma. Žák vysvětlí pojem reportáž, rozhovor a prakticky jej předvede.

Organizace: Potřebný čas: 1 vyučovací hodina (podle tempa žáků)

Velikost skupiny: třída

Prostorová organizace: Práce ve třídě, frontální výuka, individuální práce a výstup před třídou, práce ve dvojicích.

Pomůcky: sešit, psací potřeby, pracovní text, internet, dataprojektor.

4. Teorie

Učivo základní: Charakteristika osobnosti

Publicistický styl – reportáž, rozhovor

Rozšíření čtenářská gramotnost

Učivo rozšiřující: Sportovec jako osobnost pro společnost

Zasazení historického kontextu vzhledem k textu

Zásady sportovního ducha ve sportu

Souvislý text

Ukázka číslo 1

Gesta dobré vůle přišla i od jiných sportovců, jejichž mladická touha po přátelství se ukázala silnější než ideologická tabu, která je měla držet na uzdě. Ale z nějakého důvodu se právě Zátopek stal živoucím symbolem myšlenky, že tyto hry jsou oslavou naší společné lidskosti. Celých čtrnáct dní se o něm šířily zvěsti, nejen o jeho senzačních závodech a šíleném tréninkovém režimu, ale i o jeho srdečnosti, smyslu pro fair play, bezprostřednosti a velkorysosti. Povídá se, že noc před jedním z velkých závodů přenechal svou postel návštěvníkovi z Austrálie, který neměl kde spát. Na dráze z něj vyzařuje slušnost a charisma. Povídá si se soupeři, povzbudivě je poklepává po rameni, střídá je ve vedení, i když to není v jeho zájmu. Je živoucím, senzačním důkazem, že ve skutečnosti záleží na něčem hlubším: bojovném duchu, který umožňuje člověku z masa a kostí, tejněmu jako my ostatní, posunout přijímané hranice lidské ctižádosti.

Jak se vyjádřil J. Armour Milne: „Jeho neskutečný každodenní trénink z něj udělal lidskou supersíť, a on pomocí té síly nejen láme rekordy, ale také zpřijemňuje život lidem kolem sebe.“ O více než šedesát let později řekl Emilův synovec Jiří něco podobného: „On přinášel lidem do života radost.“

Ukázka číslo 2

Emil se spokojil s pozicí vzadu, šetřil energii a doufal, že ti, co rychle vystartovali, se k němu sami propadnou. Ale když se Alain Mimoun držel po jeho boku vzadu v poli, Emil odhalil, jak reálně vidí svoje šance. „Alaine,“ řekl mu, „já jsem marný. Jdi přede mě.“ Mimoun otálel: držet se Emila nebo se o to snažit byl dlouho nejlepší způsob, jak si zajistit medailovou šanci v konci velkého závodu. Emil trval na svém - a tím nade vši pochybnost prokázal, že mu ve sportu záleželo víc na přátelství než na tom, aby soupeřům vypálil rybník.

Úkoly k textu:

- 1) Žák charakterizuje osobnost Emila Zátopka.
- 2) Žák vyjmenuje vlastnosti Emila Zátopka. Svoje tvrzení zdůvodní a doloží je informací z textu.
- 3) Žák vytvoří charakteristiku své vlastní oblíbené osobnosti.
- 4) Žák napíše reportáž o závodě Emila Zátopka z ukázky číslo 2.
- 5) Žák vytvoří rozhovor s Emilem Zátopkem.
- 6) Proč se stal Zátopek symbolem čestného sportu?
- 7) Jak se projevuje Emilovo fair play?
- 8) Co je myšleno výrazem *ideologická tabu*?
- 9) Jak se může sportovec stát symbolem pro společnost?

10) Žák vyhledá, kdo byl Alain Mimoun a čemu se věnoval.

11) Žák má možnost si vyzkoušet konkrétní Zátopkovu tréninkovou metodu (běh na místě, intervalová metoda).

ZDROJE

1. ASKWITH, Richard. *Dnes trochu umřeme: vzestup a pád Emila Zátopka*. Přeložil Anna KUDRNOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2017. ISBN 978-80-204-4188-1.
2. <https://www.televizeznam.cz/video/sportovni-okamziky/emil-zatopek-sokuje-svet-1952-185047>

10 ZÁVĚR

V diplomové práci se podařilo splnit hlavní cíl, kterým bylo seznámit čtenáře se sportovní autobiografií. Jsou zde popsány metody rozvoje čtenářská gramotnost, a pomocí mnou vytvořených pracovních listů, jsem se snažil těmito metodami inspirovat.

Pomocí nabytých znalostí v oblasti autobiografie a mezipředmětových vztahů, se mi podařilo vytvořit pracovní listy, kde jsem tyto poznatky uplatnil v praxi. Charakterizoval jsem pojem autobiografie z mnoha různých zdrojů a v ukázkách jsem poukázal na přednosti sportovní autobiografie.

V práci jsem popsal principy a základní pravidla při tvoření rozhovoru, které jsem spolu s obeznámením čtenáře o projektu „Bez frází“ využil k vytvoření projektové výuky pro žáky na základní škole. S tím souvisí také vytvoření rozhovoru s profesionálním sportovcem. Na základě jeho výpovědí jsem zjistil, jaký má názor na sportovní autobiografie i čím podle něj může sportovec pozitivně ovlivnit mladé lidi.

Také se podařilo odpovědět na všechny dílčí otázky stanovené v cílech diplomové práce.

Myslím si, že přínos hlavně praktické části je velmi užitečný pro další využití v praxi.

11 ZDROJE

11.1 Knižní zdroje

ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

ALTMANOVÁ, J., FALTÝN, J., NEMČÍKOVÁ, K. et al. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

ASKWITH, R. *Dnes trochu umřeme – vzestup a pád Emila Zátopka*. Mladá fronta, 2017. ISBN: 978-80-204-4188-1.

BUBENÍČKOVÁ, P. *Kontexty čtenářství a čtenářská gramotnost*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČERMÁK, P. *Cristiano Ronaldo: chlapec, který měl sen*. Praha: Imagination of People, 2014. ISBN 978-80-87685-20-4.

DÖMISCHOVÁ, I. *Projektová výuka: moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2915-1.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9.

EVROPSKÁ KOMISE/EACEA. *Eurydice, Tělesná výchova a sport ve školách v Evropě*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2013. ISBN: 978-92-9201-550-3.

GAVORA, P. et al. *Jako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*, Nitra: Enigma, 2008. ISBN: 9788089132577.

GOER, Ch. *Gertrice/Altrude oder: Ich ist eine andere, Orbis Litterarum 58, 2003/2*, ISBN 978-3-716-02348-8.

HALADA, J., OSVALDOVÁ, B. et al. *Slovník žurnalistiky: výklad pojmů a teorie oboru*. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3752-5.

HAŠEK, D., ZÁRUBA, R. *Chytám svůj život*. Praha: Terra, 1999. ISBN 80-902282-1-6.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOMOLOVÁ, K. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

KARPATSKÝ, D. *Labyrint literatury*. 4. vyd. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02154-6.

- KOPECKÁ, V. *Strukturovaný dialog a participace mládeže*. Praha, 2017. ISBN 978-80-88153-40-5.
- KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. et al. *Sborník lekcí s využitím metod aktivního učení*. Praha: Kritické myšlení a.s., 2007. ISSN 1214-5823.
- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O. et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha, 2010.
- KRAMPLOVÁ, I. et al. *Netradiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0416-3.
- KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: TAURIS, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
- KRAMPLOVÁ, I. *Zakroužkuj, vyber, zdůvodni: hodnocení čtenářských úloh PISA 2009*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-211-0614-7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4142-0.
- LEJEUNE, P. *Der autobiographische Pakt*. In: *Der autobiographische Pakt*, překl. Wolfgang Bayaer –Dieter Hornig, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994.
- LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. *Úvod do metodiky výzkumu*. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, 2016. ISBN 978-80-88064-23-7.
- MAŇÁK, J. KNECHT, P. et al. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. ISBN isbn978-80-7315-148-5.
- NEČASOVÁ, P. et al. *Základní principy projektového vyučování ve výuce cizích jazyků*. In: *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům*. Praha: 2006, ISBN 80-7290-281-4.
- NÜNNING, A., TRÁVNÍČEK, J., HOLÝ, J. et al. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.
- IVANOVÁ, K., OLECKÁ, I. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.
- JEŽKOVÁ, V. *Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumů PISA*. Praha: Univerzita Karlova, 2014.
- POLÍVKA, P. *Metodické komentáře a úlohy ke Standardům pro základní vzdělávání*. Praha: NÚV, 2016. ISBN 978-80-7481-174-6.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

- STARÝ, K. *Výzkumy čtenářských dovedností českých žáků - Český jazyk a literatura*. Praha: SPN pedagogické nakladatelství, a. s. 2015, ISSN 0009-0786.
- STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S. et al. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení, a. s., 2002. ISSN 1214-5823.
- STEJSKALOVÁ, P., ČADÍLEK, M. *Didaktika praktického vyučování II*. Brno, 2001. ISBN 978-80-210-6456-0.
- SVOBODOVÁ J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářská gramotnost*. Nový Jičín: 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- TOLLINGEROVÁ, D., MALACH, A. *Metody programování*. 1. vyd. Hradec Králové, 1973
- TOMKOVÁ, A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.
- VÁŠOVÁ, L. *Úvod do bibliopedagogiky*. Praha: ISV, 1995. ISBN 80-85866-07-2.
- WIGGINS, B. *Můj čas*, Vintage, 2012. ISBN: 9780224092142.
- WIGGINS, B., FOTHERINGHAM, W. *Můj čas*. Brno: Jota, 2013. ISBN 978-80-7462-328-8.
- ŽANTA, R. *Projektová metoda, pokus o řešení pracovní školy*. Praha: Dědictví Komenského, 1934.

11.2 Internetové zdroje

- CVACHOVÁ, M. *Projekt "Kecejme do toho"*. 2014. Dostupné z: <https://www.strukturovanydialog.cz/best-practice/projekt-kecejme-do-toho-73>[cit. 2020-03-15].
- BALADA, J., BRANT, J., BRYCHNÁČOVÁ, E. et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2017. Dostupné z: <https://rvp.cz>. [cit. 2020-03-22].
- HRDÝ, K., *MŠMT. Zásady činnosti sportovních tříd na základních školách*. Praha. 2004. Dostupné z: http://www.msmt.cz/sport/zasady-programu-iv-sportovni-tridy-2007?fbclid=IwAR0LVkoX6lXu_zFfp_K22UztIeX3o4gKfkmVUUQGgLzPcHldfBLsxnNvGBs [cit. 2020-04-02].
- HUDECOVÁ, D. *Mezipředmětové vztahy – malé zamyšlení nad terminologií*. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Dostupné z: www.msmt.cz/file/9647_1_1/ [cit. 2020-03-21].
- JEŽKOVÁ, V., *Čtenářská gramotnost v Německu z pohledu výzkumu PISA*. Praha, 2014. Dostupné z: www.ped.muni.cz/pedor14_1_p58_ctenarska_jezkova [cit. 2020-04-05].

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Cesta ke vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012 ISBN 978-80-7368-657-4. Dostupné z <https://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani-adaptace.pdf> [cit. 2020-03-25].

PEŠÁT, Pavel. *Autobiografická próza*, Vyšlo 21. 3. 2013 v čísle Ročník 23 (2013), Číslo 1, v sekci Okénko. Dostupné z: <https://www.svkhk.cz/Pro-knihovny/Zpravodaj-U-nas/Clanek.aspx?id=20130119> [cit. 2020-03-28].

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>. [cit. 2020-04-03].

http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf [cit. 2020-03-19].

<http://www.msmt.cz/file/44239/>

<http://www.nuv.cz/t/rvp> [cit. 2020-03-27].

<https://www.bezfrazi.cz> [cit. 2020-04-04].

<https://www.bezfrazi.cz/3-0/> [cit. 2020-04-04].

<https://www.bezfrazi.cz/hlavne-to-nerikej-mame/> [cit. 2020-04-04].

<https://www.bezfrazi.cz/outsider/> [cit. 2020-04-04].

<https://www.bezfrazi.cz/profesional/> [cit. 2020-04-04].

https://www.cestinaveslovníku.cz/autobiografie/?fbclid=IwAR20E7CuXhgJgLx_saWNvHkTKS0e1deRtJZuZlkjT9LN4prwXAa_XIFTCPE [cit. 2020-03-26].

<https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS> [cit. 2020-03-27].

<https://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/priprava-pracovniho-listu> [cit. 2020-03-12].

12 PŘÍLOHY

12.1 Fungování IVP v praxi

Zde bych chtěl zveřejnit rozhovor s učitelkou, která se zabývá IVP. Kladl jsem zde otázky, které co nejvíce přiblíží IVP v praxi na sportovní škole.

1. Jak fungují individuální vzdělávací plány a zda ovlivňují vzdělávání dětí?

Na ZŠ nefungují – ze zákona. Funguje tzv. dohoda s vyučujícími, že se žák připraví po předchozí domluvě k přezkoušení nebo písemné práci v jiných termíne než ostatní žáci dané třídy. Ne všichni žáci však tento systém zvládají.

IVP funguje v případě, že rodiče i žák dodržují domluvené podmínky, které se stanoví na základě domluvy s každým vyučujícím, který žáky učí. V loňském školním roce fungoval individuální plán dobře. Žákyně měla víc času se připravit na písemky nebo zkoušení. V letošním školním roce individuální plán moc nefunguje. Dle mého názoru jde spíš o přístup a pílí žákyně.

2. Liší se pro děti s různým sportovním zaměřením?

Ne, IVP je nastaven dle potřeby žáka (uvolňování na tréninky) a potřeby školy, aby žák splnil vše, co je nutné k naplnění ŠVP daného předmětu.

3. Kolik procent docházky musí mít splněné a kolik můžou zameškat?

U IVP opět záleží na množství tréninků a nastavení a plnění plánu. Spíš než absenci, řešíme známky z daného předmětu. O IVP zažádají rodiče žáka, schválí pan ředitel a třídní učitel vyplní formulář a spolu s vyučujícími vyplní požadavky ke svým předmětům - kolik potřebuje známek (minimálně 3), kolik bude dopisovat testů, jaká zkoušení, aktuality, referáty jsou potřeba.

Vše záleží na domluvě, ale funguje to většinou tak, že rodiče i žák vědí, kdy jsou tréninky a v době, kdy tréninky nejsou, chodí dítě do školy. Z toho vyplývá, že dítě chybí pouze v některých předmětech. Nastává tedy situace „dohoda s vyučujícím“

4. Je zohledněno prolínání tréninků a školní docházky?

Ano, v případě spolupráce žáka a rodičů se školou.

Dozkušování probíhá v náhradním termínu (po individuální domluvě s vyučujícím), žák si postupně doplňuje učivo, má právo na konzultace. Dopředu hlásí délku nepřítomnosti a domlouvá si termíny na doplnění písemek a zkoušení.

Tréninky se do absence nezapočítávají, nejsou dána procenta absence, žák si musí dodělat

vše, na čem se s vyučujícím domluvil.

Záleží i na klubu, kdy nasazuje tréninky a zda se snaží, aby to co nejméně zasahovalo do výuky. Malý problém nastává při vícedenním soustředění (moje žákyně jede v březnu na 14 dní do Chorvatska), takže budeme řešit, kdy si co dopíše a doplní.

Vše záleží na individuální domluvě "vyučující - žák" a hlavně na přístupu žáka.

(rozhovor s učitelkou 1. 2. 2020)